

# **A CONTRIBUIÇÃO DOS GAMES NA FORMAÇÃO DE DOCENTES EM UMA UNIVERSIDADE INOVADORA**

**Viviane Marques Goi** – Me. – Puc SP – Brasil – vmgoi@terra.com.br

João Augusto Mattar Neto – Dr. – Puc SP – Brasil – joamattar@gmail.com

Diego Figueiredo Dias – Me. – VG Consultoria Educacional – Brasil –  
diego@vivianegoi.com.br

**Simpósio** - Tema 19: Desafios e perspectivas na formação de profissionais em uma  
Universidade inovadora

## **RESUMO**

O setor educacional, mais do que qualquer outro, precisa estar em constante atualização, acompanhamento das novas tendências demandadas pela sociedade. Isto origina uma característica de flexibilidade, pois as rápidas transformações são consequências inerentes à inovação. As transformações referem-se a constantes mudanças e/ou adaptações de suas políticas e processos de trabalho e estas, necessitam das duas lógicas, citadas por Mintzberg: uma que se relaciona com as questões burocráticas em que conceitos e normas devem ser executados de modo claro e preciso e outra que denomina-se burocracia profissional e que é composta pelos docentes. Estas duas lógicas devem trabalhar de modo conjunto e uniforme. O estudo contempla um olhar sobre a educação e as lacunas que esta apresenta na contemporaneidade, com foco na questão do uso das tecnologias. Explicita que distintas mídias são disponibilizadas para uso discente e docente, apresentando características e benefícios destas, especialmente os games educativos.

## **1 INTRODUÇÃO**

As organizações universitárias se caracterizam, principalmente, por conviverem com duas lógicas administrativas distintas (Mintzberg, 2003). A primeira envolve questões burocráticas, que pode-se afirmar que são as que atuam na dimensão administrativa das Universidades. Estas, não são as atividades-fim das Instituições de Ensino Superior, mas atuam com uma responsabilidade muito grande para que os objetivos finais sejam alcançados.

Esta lógica está pautada nos princípios burocráticos clássicos, onde os conceitos, as normas, precisam ser executadas de maneira muito clara e concisa pelos profissionais a elas destinados. A divisão do trabalho, especialização de

funções, supervisão clara e profissionalismo são os elementos principais que orientam esta lógica. A segunda lógica, chama-se burocracia profissional, onde quem a compõe são os docentes. Como o grau de expertise é sofisticado, devido a formação dos profissionais, é uma burocracia mais autônoma, pois cada docente atua na sua área do conhecimento. Há normas a serem seguidas mas não há o controle e uma supervisão tradicional, como nos processos burocráticos. As análises necessárias são feitas através de colegiados, onde por muitas vezes são os próprios pares. Há a participação de todos nas decisões, orientações e criação de diretrizes.

Diante deste contexto, as universidades encontram-se com enormes desafios. Desafios estes, bem complexos, pois, não é somente a definição de produtos a serem oferecidos ao mercado, mas a qualidade destes produtos, visto que se trata de conhecimento. Conseqüentemente, são serviços mais qualificados e precisam estar em consonância com as demandas sociais, inclusão, bem como a missão institucional. Toda esta demanda requer gestores qualificados e diferenciados.

Os métodos convencionais tem por tradição os docentes com papel fundamental no processo educativo, portanto não é somente uma simples mudança de modelo ou inclusão de novas metodologias com inovações e novos meios digitais, mas também a adaptação por todas as partes: instituições, gestão, estudantes e os educadores.

Assim, a proposta para um avanço nos modelos tradicionais é a utilização de de games na educação. Mas, como podemos avançar nesta proposta de inserção de novas tecnologias e recursos midiáticos como os games, nos modelos tradicionais de ensino, tornando as Instituições, Universidades Inovadoras?

Assim, de maneira lúdica e interativa, os games, como um meio tecnológico, conseguem transmitir informações e conhecimentos. “a riqueza dos processos de comunicação humana pressupõe o uso de um simbolismo vasto e diferenciado que ultrapassa o universo alfabético do texto escrito” (MELO, 2000).

É neste contexto que se insere o presente artigo. De que modo os games podem contribuir na formação docente para a atuação em uma universidade inovadora?

Assim, este trabalho estrutura-se da seguinte maneira: após esta introdução far-se-á uma apresentação de conceituação das Universidades Inovadoras, posteriormente uma análise da aplicação dos games na formação universitária, finalizando-se com o texto com algumas considerações finais acerca do tema debatido.

## **2 CONCEITUANDO UNIVERSIDADES INOVADORAS**

Clayton Christensen, o pai da da teoria da inovação disruptiva, e seu colega Henry J. Eyring, mostram na obra *A Universidade Inovadora*, como e porque as universidades devem mudar. Mostram, como uma Universidade pode tornar-se uma Universidade Inovadora. Na obra, é explicitada a história e as transformações pelas quais passaram duas instituições muito diferentes: Harvard e BYU-Idaho.

Baseados nas informações das Universidades analisadas apresentam algumas metodologias que contribuem para desenhar caminhos inovadores e mais baratos para desempenhos que garantam relevância e permanência.

Segundo JANISSEK, 2014, em 1998, Clark introduziu o conceito de Universidade empreendedora/inovadora. Este, foi baseado em um estudo realizado com 5 universidades europeias. O principal achado foi que para uma universidade ser inovadora é necessário que esta apresente uma cultura que facilite a inovação, apresente práticas inovadoras e conseqüentemente, assuma uma alta tolerância à tomada de risco. Clark resumiu os seguintes passos para que ocorra essa transformação:

1. Deve haver um órgão de decisão central capaz de reagir a expansão e mudanças sociais. Isso permite a Universidade ser mais flexível às necessidades, reagindo de modo mais rápido e eficaz, ao remodelar suas capacidades.
2. Universidades inovadoras têm unidades ativas, que empregam uma abordagem dinâmica e flexível para atividades externas e para relacionamentos com terceiros. Segundo Clark, a experiência de crescimento em unidades de universidades inovadoras cruza fronteiras organizacionais mais rapidamente que a academia tradicional. Eles costumam fazer isso

através da articulação com profissionais e grupos de fora da organização.

3. A base de financiamento de universidades empreendedoras demonstra um alto grau de diversidade, onde novas fontes de financiamento aparecem em uma base contínua.
4. Adotar um valor/espírito empreendedor/inovador. Para que uma transformação efetiva ocorra, as unidades centrais acadêmicas precisam aspirar tornarem-se unidades capazes de se vincular com organizações externas.
5. A cultura da universidade inovadora abraça o empreendedorismo em suas práticas de trabalho e, em geral, a mudança é simultaneamente bem-vinda, fomentada e absorvida pela cultura organizacional. Quando uma cultura empreendedora começa a florescer há uma tendência para reforçar a si mesma. Sucesso com as práticas empreendedoras aprofundará uma cultura inovadora, com raízes fortes e com a capacidade de transformar um conjunto de crenças.

Etzkowitz (2004), baseado na teoria de Clark, observa o que ele chama de "normas da universidade inovadora":

- capitalização do conhecimento;
- interdependência entre a indústria, universidade e governo;
- independência da universidade como uma instituição;
- hibridação de formas organizacionais, a fim de resolver as tensões entre interdependência e independência.

O ponto de vista de Etzkowitz (2004) sobre a autonomia em universidades inovadoras é oposto ao de Slaughter e Leslie (1997) - porque universidades operam em um ambiente complexo e mutável, tendo a capacidade de se modificar, através do desenvolvimento de formas híbridas, funcionando de forma autônoma a um grau elevado.

. Clark (2004) é especialmente focado em como criar a mentalidade necessária para o empreendedorismo, o problema básico toma forma quando os valores acadêmicos tradicionais diferem dos valores implícitos do empreendedorismo e que os pesquisadores são mais frequentemente avaliados de

acordo com o primeiro, em vez de este último, em particular nas áreas social ciências e humanidades do que nas ciências técnicas, é o que afirma JANISSEK, 2014.

Todas estas abordagens são baseadas na noção de que a dinâmica organizacional deriva de conciliar aparentemente práticas contraditórias. Elas também compartilham a ideia de que práticas empreendedoras devem emanar de indivíduos e pequenos grupos organizacionais. Empreendedorismo não pode ser apenas decidido de cima para baixo, mas evolui de baixo para cima. (JANISSEK, 2014 p. 04).

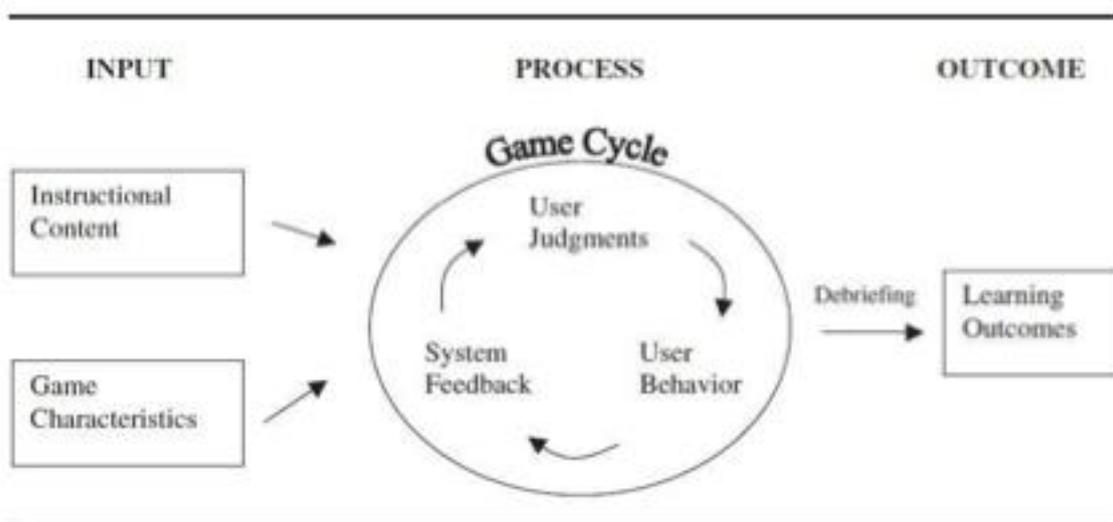
Uma questão importante abordada por todas as três abordagens, ou seja, Slaughter e Leslie (1997), Clark (1998, 2004) ou Etzkowitz (2003, 2004), é a ocorrência de conflitos de valores e práticas, como parte das tensões organizacionais que acompanham a evolução da universidade inovadora

### **3 GAMES NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Segundo Mendes (2006), os games relacionados a educação são identificados em três categorias, distintos por interesses, objetivos, conteúdo e avaliações empregadas: 1) Jogos comerciais – são produzidos para serem vendidos a um maior número de consumidores e têm objetivos educativos, porém não de uma pedagogia escolar. São exemplos: 007 Nighfire, Final Fantasy e O Senhor dos Anéis: O retorno do rei. 2) Jogos educativos – possuem uma grande variedade, são direcionados a um público específico, procuram cumprir objetivos de ensino, aproximando-se do currículo escolar. São exemplos: Conta outra vez?, Jogos das letras, Jogos da força. 3) Jogos eletrônicos como ferramentas educacionais - quando empregados em ambientes educacionais formais, podem ser mais um instrumento de ensino. São exemplos: a série Civilization e Sim City.

Segundo Giraffa (1999), que defende a visão de que todo programa que utiliza metodologia que o contextualize no processo de ensino e aprendizagem, pode ser considerado educacional.

Para fins educacionais, um game deve ser muito bem estruturado. Esta estrutura compreende desde as metas que se deseja alcançar com o aprendizado, passando pelos conteúdos específicos ou ainda a promoção de diagnósticos e/ou desenvolvimentos de estratégias e habilidades de modo que haja o aumento de capacidades intelectuais e cognitivas, conforme apresentado no gráfico abaixo:



Os processos de aprendizagem realizados por meio de jogos (GARRIS ET AL, 2002, p. 5)

Segundo Campos e Campos (2001), podemos citar algumas características que definem os games educativos:

- Características pedagógicas: atributos que evidenciam a conveniência e a viabilidade de uso do software em situações educacionais.
- Facilidade de uso: atributos que evidenciam a facilidade de uso do software.
- Características da interface: atributos que evidenciam a presença de recursos e meios que facilitam a interação do usuário com o software.
- Adaptabilidade: atributos que evidenciam a capacidade do software adaptar-se às necessidade e preferências do usuário e ao ambiente educacional selecionado.

Os games, dentro do contexto educacional, apresentam muitas funções, como por exemplo a geração de funções cognitivas, motivação e aquisição do conhecimento. Com isso, os games podem contribuir de maneira significativa para a formação docente em uma Universidade Inovadora, visto que esta, necessita de profissionais diferenciados, visto que Universidades Inovadoras têm unidades ativas, que empregam uma abordagem dinâmica e flexível para atividades externas e para relacionamentos com terceiros.

Um game pode ser utilizado como ferramenta de simulação para que a

Instituição aplique aos docentes, com o objetivo de que, estes aprendam/aprimorem a resolução de problemas em situações críticas, que envolvem algum tipo de risco, por exemplo.

Martín-Barbero (2014) destaca que as mídias propiciam muito além do acompanhar a evolução tecnológica: Estas, apresentam uma nova sensibilidade, tanto na língua escrita, quanto na língua falada e ainda mais: as formas como as relações são analisadas. As novas tecnologias vão além de ferramentas inovadoras, elas são capazes de desconstruir os conhecimentos alterando tanto a cognição como as condições do saber institucionalizado.

o que a trama comunicativa da revolução tecnológica introduz em nossas sociedades não é, pois, tanto uma qualidade inusitada de novas máquinas, mas um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural” (MARTÍN-BARBERO, 2014 p. 79).

A partir desse pressuposto, pode-se levar em conta, que para a formação dos profissionais que atuam na docência, bem como, para os discentes que terão a formação docente para o uso de tecnologias, é uma necessidade urgente.

Segundo Müller e Cruz (2016), mesmo que os jogos estejam presentes na vida dos estudantes e até mesmo na dos professores, estes encontram obstáculos para inserir essa mídia na sua prática docente. Muitas iniciativas já vêm sendo feitas há décadas no Brasil para incentivar o uso das tecnologias pelos professores, no entanto, são poucas as ofertas para formar docentes para usarem jogos eletrônicos na escolar, ou para a própria formação destes profissionais.

A possibilidade de alto realismo para os participantes, para Martinelli (1988) é considerado um ponto forte. Bernard (2006) afirma que um ponto forte é que o aprendizado é facilitado porque os alunos são agentes ativos do processo. Bernard (2006) também cita alguns pontos fracos, como o “efeito videogame” onde o aluno busca apenas a vitória do jogo, o desenvolvido pela própria entidade é caro e o custo elevado do software na compra e na manutenção.

O processo educativo vai muito além do levar e receber o conhecimento. Mas hoje, os docentes que estão presentes nas Universidades, em sua maioria, não compreendem para quê e porque interagir com esses elementos tecnológicos é tão

importante. Vislumbra-se que o uso de games com suas inúmeras características são capazes de promover uma evolução nos padrões educacionais aos docentes presentes nas Instituições.

Um ponto fundamental é a necessidade de educadores preparados para o recebimento das novas tecnologias, seja dentro ou fora das escolas. Pois a grande maioria dos educadores não joga vídeo games e o uso que fazem das tecnologias, estão entre as mais simples e limitadas. O aprendizado dos educadores para poderem aplicar os games no processo educativo, é muito baixo e depende de um extensivo planejamento. (MÜLLER; CRUZ, 2016. P.04)

Games educacionais bem planejados e desenvolvidos, que divertem e envolvem o jogador, tem um potencial cognitivo muito acima dos games educacionais simplesmente com o foco na transmissão do conhecimento ou no exercício do conhecimento pré-adquirido. Definindo a verdadeira importância da tecnologia, em trazer o suporte aos educadores e não exigindo que os educadores dêem o suporte aos games ou recursos tecnológicos.

Há várias iniciativas voltadas a preparação de docentes com uso de games. Alguns exemplos: 1) MacKenty através de seu blog ([www.mackenty.org](http://www.mackenty.org)), busca facilitar o caminho entre os educadores e as novas tecnologias. 2) No site do MIT Education Arcade ([www.educationarcade.org](http://www.educationarcade.org)), há um encorajamento aos educadores em compartilhar dicas, modelos curriculares e planos de lição. 3) Segundo o Prof. Eric Klopfer que dirige o programa do MIT Teacher Education Program, treinando cerca de 40 professores por ano em ferramentas de ensino baseadas em computador, possui uma abordagem interessante: “Quando falo para professores eu digo que estamos desenvolvendo simulações. Quando falo para crianças, eu chamo de jogos” (McLESTER, 2005).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação mesmo com sua importância, ainda não atingiu seu propósito de forma completa, e uma das razões para tal é a não utilização da tecnologia a seu favor. Muitas mídias podem ser utilizadas para a formação discente e docente, sendo que os jogos educativos, os games, com todas suas características e benefícios, podem e devem contribuir para tal finalidade, pois os avanços tecnológicos, a cada dia apresentam mais ferramentas de interatividade e

simulação.

Mattar (2010) destaca em sua obra a ênfase aos estilos de aprendizagem, da nova geração, os chamados nativos digitais”, pessoas que usam os meios tecnológicos no cotidiano, que nem os percebem como tecnologia. Estes, recorrem primeiramente à internet e à ferramentas de busca e em segundo momento à informações impressas.

Portanto, é inegável o fato de que precisam haver evoluções e aplicações de novas tecnologias para a formação de docentes, pois só assim, poderá haver a implementação de Universidades Inovadoras.

## REFERENCIAS

BERNARD, Ricardo. **Métodos de Jogos de Empresa/Simulação Gerencial**. In: MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luis Costa. Metodologias de Ensino na Área de Negócios, São Paulo: Atlas, 2006. p. 83-114.

CAMPOS, F. C. A., CAMPOS, G. H. B. (2001) **Qualidade de Software Educacional** in Rocha, A. R. C. da, Maldonado, J. C. , Weber, K.C. (Orgs.) Qualidade de Software : Teoria e Prática. 1. ed. São Paulo: Prentice Hall, p. 124- 130.

CHRISTENSEN, C. M.; EYRING, H. J. A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro. Porto Alegre: Bookman, 2013.

CLARK, B.R. **Creating Entrepreneurial Universities**. Organizational Pathways of Transformation, Oxford, Pergamon and Elsevier Science, 1998.

CLARK, B.R. **Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts**. Maidenhead, Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2004.

ETZKOWITZ, H. **Research Groups as 'Quasi-firms': The Invention of the Entrepreneurial University**", *Research Policy*, Vol. 32, pp. 109-121, 2003.

ETZKOWITZ, H. The Evolution of the Entrepreneurial University. *International Journal of Technology and Globalisation*, Vol. 1, No. 1, pp. 64-77, 2004.

GARRIS, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). **Games, motivation, and learning: A research and practice model**. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.

GIRAFFA, L. M. M. (1999) **Uma Arquitetura de Tutor utilizando Estados Mentais. Tese (Doutorado em Ciência da Computação)**. Porto Alegre, RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul ã UFRGS, 177p.

JANISSEK, J; PEIXOTO, A.L.A; et al. **Concepções de universidade inovadora: uma análise a partir da cognição de gestores universitários.** XIV Colóquio Internacional De Gestão Universitária – Cigu, Santa Catarina, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação.** São Paulo: Contexto. (2014).

MARTINELLI, Dante P. **A utilização dos Jogos de Empresas no Ensino de Administração.** In: Revista de Administração, v.23, n.3, p.24-37, São Paulo: jul./set., 1988.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

McLESTER, Susan. **Game Plan. TechLearning.** Disponível em: <<http://www.techlearning.com/news/0002/game-plan/58979>> Acesso em: 26.Out. 2016.

MELO, José Marques. **Comunicação social: da leitura à leitura crítica.** IN: SILVA, Ezequiel Theodoro e ZILBERMAN, Regina. “Leitura: perspectivas interdisciplinares.” São Paulo: Ática, 2000.

MENDES, Cláudio L. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação.** Campinas: Papirus, 2006.

MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2003, 336p.

MÜLLER, A. C.N.G; CRUZ, D.M; **Formação docente para inclusão de games na educação básica: relato de uma experiência.** Disponível em: <<http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/73>> Acesso em: 26.Out. 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Games e comunidades virtuais.** 2004. Disponível em: <<http://www.canalcontemporaneo.art.br/tecnopoliticas/archives/000334.html>>. Acesso em: 25 out. 2016.

SLAUGHTER, S. and LESLIE, L.L. **Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University,** Baltimore, The John Hopkins University Press, 1997.

WANG, Wanderley. **O Aprendizado através de jogos para computador: por uma escola mais divertida e mais eficiente.** Novembro de 2005.

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ – BRASIL

Suzi Laura da Cunha, Mestre, Unochapecó, Brasil, [suzilc@unochapeco.edu.br](mailto:suzilc@unochapeco.edu.br)  
Nadir Castilho Delizoicov, Doutora, Unochapecó, Brasil.

### Resumo

Este artigo consiste num recorte da dissertação de Mestrado em Educação realizada na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). O objetivo é apresentar a experiência de formação continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvido a partir dos princípios da concepção freireana de educação durante o Movimento de Reorientação Curricular, ocorrido no município de Chapecó, localizado na região Sul do estado de Santa Catarina, Brasil. Docentes da EJA participaram da pesquisa de cunho qualitativo, cujos depoimentos foram recolhidos através de questionário com questões abertas e fechadas. Pela análise dos dados foi possível perceber algumas mudanças, tais como: a reflexão constante do fazer docente a partir da teoria e o trabalho coletivo como uma ferramenta de troca de conhecimento e de crescimento. Os dados apresentados revelam que os estudos feitos a partir desta experiência possibilitaram a qualificação da prática pedagógica do coletivo de professores que passa a entender o ato educativo de forma diferenciada, em que o diálogo, a perseverança e o trabalho coletivo é o ponto de partida para o trabalho na escola.

### Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada aos sujeitos que não tiveram acesso à escola em idade própria. Assim, a EJA representa uma dívida social com as pessoas que não tiveram acesso à escola e nem domínio da escrita e leitura, imprescindíveis para a convivência social e exercício da cidadania.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações pessoais, trazendo consigo uma história longa e complexa de experiências e conhecimentos acumulados sobre o mundo a sua volta. Para Freire (1996), o aluno adulto traz consigo uma leitura de mundo e da palavra e ambas estão dinamicamente juntas.

A modalidade de ensino da EJA é, no Brasil, marcada por um alto índice de evasão, pois das oito milhões de pessoas que frequentaram a EJA até 2006, 42,7% não chegaram a terminá-lo (PNAD, 2007)<sup>1</sup>. As causas para a evasão são variadas, mas a principal é a utilização do mesmo modelo de ensino que é aplicado no ensino regular, além do que as experiências da EJA têm ocorrido em cursos noturnos, em horários ociosos de escolas públicas do Ensino Fundamental ou privadas, com estrutura insuficiente para garantir a qualidade educacional necessária. Esse

---

<sup>1</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

contexto é insuficiente para dar conta da demanda em potencial de jovens e adultos existentes no Brasil e do cumprimento ao direito preconizado na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, que prevê a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 1988, p. 32).

As políticas educacionais no campo da EJA no Brasil são precárias, o que existe são tentativas dos governos federal e estaduais em amenizar os problemas existentes com a implementação de programas paliativos que não resolvem, de fato, a ausência de uma política permanente para a EJA (SIQUEIRA, 2007).

### **A EJA no município de Chapecó**

A cidade de Chapecó, localizada no Sul do Brasil, no estado de Santa Catarina, é um polo agroindustrial e importante produtora de aves da Americana Latina. O município foi fundado em 25 de agosto de 1917, e no ano de 2002 contava com uma população de 189.052 habitantes (CHAPECÓ, 2002). Em 1997, com o início de um governo popular<sup>2</sup> na cidade de Chapecó, inicia-se uma reorganização no campo da educação, que passou a ser denominado de Reorientação Curricular, e teve na EJA a sua porta de entrada, estendendo-se para as outras modalidades de ensino.

A partir da definição pela Educação Popular, a EJA passou a ser organizada dentro da concepção freireana de educação. Para Freire, o ato de ensinar e aprender na EJA não deve limitar-se a simples técnicas mecânicas de ler e escrever, é imprescindível, além de teorias, o conhecimento de uma metodologia voltada para uma educação diferenciada, com especificidades do universo do aluno adulto. Freire (1996) destaca a necessidade de atentarmos para o caráter desmitificador da realidade e da não neutralidade na tarefa de ensinar conteúdos, mas, principalmente, de pensar criticamente.

Com o início do Governo Popular na prefeitura, a Secretaria Municipal de Educação de Chapecó viu a possibilidade de viabilizar um trabalho diferenciado a partir de princípios democráticos e participativos. No campo da Educação, é organizada no município uma nova proposta de trabalho, baseada na concepção de

---

<sup>2</sup> Governo Popular é a denominação dada às gestões constituídas por partidos de esquerda e que são realizadas com a participação efetiva do povo.

Educação Popular, que se constituía como uma das prioridades do Governo Popular de gestão participativa. Iniciou-se, assim, um processo de sucessivas rupturas com as forças conservadoras, que, historicamente, detinham o poder no município.

Dá-se início a um novo jeito de governar, a partir de uma perspectiva de ampliação dos direitos do cidadão de acesso às políticas públicas, através da participação popular, tendo como instrumento fundamental o Orçamento Participativo<sup>3</sup>, que definiu nos dois primeiros anos a educação como primeira prioridade do município (CHAPECÓ, 1998).

A construção do caminho sobre os pilares da Educação Popular inicia quando o grupo de gestores, que assume na época, possibilita um repensar da educação formal e a possibilidade de reconstruir uma educação consciente da sua função social diante da sociedade. (CHAPECÓ, 1998, p. 6).

Para atender a grande demanda de EJA, segundo o grupo de professores que estava à frente do processo, coordenadores pedagógicos e professores, era necessário superar essa forma de organização em direção da construção de autonomias que possibilitassem outra estrutura escolar. A implementação de outra forma de organização dos processos educacionais, assim como uma nova metodologia de trabalho, implicou em superar os ideais da educação tradicional trabalhada de forma fragmentada e, principalmente, de estabelecer um novo formato para o processo de formação de professores (CHAPECÓ, 2002).

O Movimento de Reorientação Curricular envolveu os educadores ativamente e demandou, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a realização de eventos de capacitação, que foram o início de um programa de formação continuada baseado nos princípios da educação freireana. Dentre alguns eventos importantes em 1998, houve o 1º Seminário de Educação Popular, o 2º Congresso da EJA e o Fórum de Debates Ciclo de Formação, Conquistas e Desafio “Um lugar onde se Constrói Educação com a Participação Popular” (STUANI, 2010).

Além dos encontros semanais, para que o processo de formação de professores da EJA se efetivasse, outras ações foram necessárias, tais como: acompanhamento permanente dos professores pela equipe pedagógica da EJA;

---

<sup>3</sup> Programa desenvolvido pela prefeitura municipal de Chapecó como um instrumento de participação e decisão dos investimentos do município.

embasamento teórico por meio de oficinas; estudo de textos relacionados à Educação Popular na concepção de Freire; momentos de estudo e intercâmbio de experiências vivenciadas; desenvolvimento de pesquisa participante com a comunidade e com os educandos; seminários com a participação de alunos professores e palestrantes que trabalhavam a concepção de educação de Paulo Freire.

As discussões e os momentos de estudos e planejamento proporcionaram a análise da Proposta Político Pedagógica da EJA para o município e, conseqüentemente, a conclusão de que esta precisava ser transformada. No ano de 1997, acontece a primeira Conferência Municipal de Educação, que definiu as diretrizes para a educação do município na perspectiva da Educação Popular, são elas: a instituição dos Conselhos Escolares como órgãos máximo da escola; eleição dos membros do Conselho Municipal de Educação; eleição dos diretores de escolas e Centros de Educação Infantil Municipal; realização da conferência de dois em dois anos (CHAPECÓ, 1998).

Diante de todos os desafios que foram colocados no decorrer do ano de 1997 com o trabalho desenvolvido na EJA, percebemos que a superação se dá no fazer, no confronto, não existindo fórmulas para superar as dificuldades. O que ocorreu foi vontade de transformar e criou-se na educação uma rede horizontal de confiança, onde a sinergia ali produzida de maneira coletiva, integradora e democrática, proporcionou as ações de mudança de uma educação que domesticava para uma educação libertadora. (CHAPECÓ, 2002, p. 16).

A EJA, em implantação, no município de Chapecó se consolidou a partir de 1998 como um programa permanente pelo atendimento à grande demanda, que naquele ano chegava a 4.238 alunos matriculados, um crescimento de mais de 100% com relação ao ano de 1997. “A EJA em 1998, 1999 e 2000 foi reconhecida pelas fundações FORD e FGV com certificado por mérito (Medalha de Mérito em Gestão Educacional Anísio Teixeira) como um dos 100 melhores programas em Gestão e Cidadania no país.” (CHAPECÓ, 2002, p. 9).

Assim, dá-se início a um novo movimento pedagógico, que tem como eixo a ideia de que o conhecimento não é desvinculado da prática que liberta. Esta mudança implica em fazer a ruptura com a cultura pedagógica historicamente construída sobre a concepção tradicional de educação e na implementação de uma

nova concepção de educação, denominada por Paulo Freire de educação libertadora.

Pensar a formação docente para a realidade da EJA é priorizar os sujeitos que historicamente foram excluídos de um direito que é constitucional. Nesse sentido, pensar sobre a formação de professores de EJA é essencial, no sentido de, ao preparar professores comprometidos e cientes dos desafios presentes para a escolarização de jovens e adultos, mais chances os sujeitos têm de participar de espaços de proposição de mudanças.

Segundo Mazzioni (2004), um expressivo e permanente programa de formação continuada foi criado em 1997 no município de Chapecó, e tinha como eixo norteador o processo de ação-reflexão-ação da prática pedagógica a partir do cotidiano escolar e da ação do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico do município. Nas diferentes áreas da educação foram desenvolvidas, em sete anos, 2.131 horas de formação continuada e emitidos 11.578 certificados.

Para organização e discussão das questões educacionais, os professores tinham garantido 20% da sua carga horária de trabalho para dedicação aos estudos, planejamento e avaliação das práticas escolares. Esse tempo de pensar e repensar as questões pedagógicas da escola permitia um trabalho coletivo, integrado no sentido de melhorar a qualidade da educação no município.

A partir do trabalho realizado no município, foi possível visualizar mudanças na forma de conceber a educação e uma das mais complexas foi a mudança na concepção e metodologia da ação pedagógica com a intenção de desconstruir a lógica fragmentada do planejamento e da ação docente.

Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo junto a 17 professores atuantes na EJA, os quais responderam a um questionário elaborado com questões abertas e fechadas. De acordo com os dados recolhidos nos questionários dos 17 professores, foi possível identificar aspectos relevantes apresentados, conforme os depoimentos que seguem, que afirmaram que a concepção freireana de educação está presente na prática destas professoras.

*A construção das questões geradoras realizadas pelo diálogo entre as diferentes dimensões que envolviam o pensar, o agir e o teorizar a prática num movimento de reflexão-ação de caráter coletivo. (Professora 17).*

*Sinto-me privilegiada de ter participado deste processo de planejamento de aulas, onde, iniciava, as atividades questionando os alunos (discussões*

*riquíssimas) o que se sabia sobre determinado assunto, após realizávamos atividades envolventes e que proporcionavam uma real ampliação do conhecimento [...]. (Professora 12).*

Freire propõe uma pedagogia dialógica, propulsora da ação-reflexão, práxis determinante da conscientização, capaz de possibilitar maior representatividade social do aluno enquanto cidadão ativo, que se descobre integrante da sociedade onde está inserido, renunciando ao papel de mero espectador, e sim de agente transformador de realidades (FREIRE, 1996).

A formação de professores não pode ser concebida como um paliativo através de cursos de reciclagem ou treinamentos em serviço, seu objetivo maior é possibilitar a articulação teórica com as práticas pedagógicas num movimento constante e dialético de ação-reflexão-ação.

O pensamento de Freire destaca a importância da constante reflexão entre teoria e prática, e esse aspecto aparece claramente nos depoimentos das professoras, a seguir:

*A construção das questões geradoras realizadas pelo diálogo entre as diferentes dimensões que envolviam o pensar, o agir e o teorizar a prática num movimento de reflexão-ação de caráter coletivo. (Professora 17).*

*Sinto-me privilegiada de ter participado deste processo de planejamento de aulas, onde, iniciava, as atividades questionando os alunos (discussões riquíssimas) o que se sabia sobre determinado assunto, após realizávamos atividades envolventes e que proporcionavam uma real ampliação do conhecimento [...]. (Professora 12).*

No pensamento de Paulo Freire, o professor deixa de ser visto como um transmissor de conhecimentos e é concebido como o sujeito portador de um saber teórico e prático que lhe permite enfrentar situações nem sempre previsíveis e construir respostas para situações complexas e singulares, ou seja, um profissional com atitude investigativa e reflexiva da prática pedagógica.

A reflexão constante entre teoria e prática num movimento dialético envolve o fazer e o pensar sobre este fazer. A formação permanente dos professores é o momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática.

*É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 18).*

A reflexão surge a partir da curiosidade sobre a prática docente, essa curiosidade inicialmente é ingênua, transforma-se em crítica, na medida em que vai fazendo o movimento de reflexão sobre a ação. O importante é que o refletir sobre a ação, neste caso, seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática, pois não basta apenas pensar e refletir, é preciso que essa reflexão leve o profissional a uma ação transformadora (FREIRE, 1996).

Outro princípio da concepção freireana que fica claro no desenvolvimento deste processo de reorientação curricular da educação do município de Chapecó é o trabalho coletivo.

A visão de trabalho coletivo é apontada pelos professores quando discorrem sobre o forte envolvimento do grupo nas ações que eram propostas.

*A modalidade EJA exigia muito da gente, os alunos estavam sedentos de conhecimento, ao contrário de hoje, e uma das coisas que marcou muito foi o envolvimento que tínhamos quando íamos mostrar os trabalhos dos alunos na grande mostra da EJA que acontecia na EFAPI todos os anos. (Professora 02).*

*[...] participação também dos educadores que trabalhavam com estes alunos. Envolvimento das direções das escolas com os responsáveis pela secretaria da educação para melhorarmos a educação dos jovens e pensar um modelo diferente para atrair os alunos até a escola. (Professora 07).*

O conceito de coletivo permeia os princípios freireanos quando o autor nos afirma que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1983, p. 68). A partir do momento que aceito o conhecimento do outro como um enriquecer do meu próprio conhecimento, estabeleço uma relação de diálogo.

Somente nos constituímos como seres humanos no coletivo, e, para tanto, é preciso conviver com o diferente e aprender que existem pensamentos diferentes dos nossos, mas que podem agrupar-se em forma de teia de vivências enriquecedoras para todo o grupo (FREIRE, 1983).

A educação realizada mediante o exercício do diálogo, fundada na prática permanente do diálogo, seria a educação mais favorável à formação e ao desenvolvimento de “*atitudes de aceitação do outro e de tolerância diante dos eventuais desacordos*”.

Os dados aqui apresentados mostram que a intensidade de estudos e reflexões, tendo a prática como ponto de partida, possibilitaram a qualificação do trabalho pedagógico do coletivo de professores da EJA, que passa a perceber o ato educativo de forma diferenciada, em que o diálogo, a perseverança e o trabalho coletivo possibilitam a construção de uma experiência de educação libertadora.

Além dos professores citarem a mudança na prática pedagógica como um aspecto resultante deste processo, a reflexão sobre a prática é também citada como um hábito que se incorpora ao planejamento do grupo de professores.

Os elementos apresentados pelas professoras indicam que o trabalho de formação continuada dos professores perpassou pelo viés de uma Pedagogia Libertadora, ou seja, é possível perceber que estes aspectos denotam a concepção de educação assumida pelo grupo e que estes correspondem à concepção freireana de educação.

## **Conclusão**

A formação permanente desenvolvida no município de Chapecó, no período de 1997 a 2004, cujos aspectos foram apresentados neste trabalho, tendo a EJA como foco, caracteriza-se como uma experiência cujos princípios da concepção freireana de educação teve como um dos objetivos proporcionar formação para um público que foi, ao longo da história da educação brasileira, excluído da educação formal.

Acreditamos que a experiência vivenciada possa contribuir para a implementação de práticas de formação permanente de professores em outros espaços ou redes públicas de ensino, que tenham o compromisso com uma educação libertadora.

## **Referências**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação e Cultura. **Educação de jovens e adultos**. Chapecó, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos em Chapecó**. Chapecó, jun. 2002.

CUNHA, Suzi Laura. **A concepção freireana sobre a Formação Continuada de Professores: a EJA no Município de Chapecó.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2014.

FREIRE, Paulo. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MAZZIONI, Lizeu, Educação transformando a vida e a Cidade de Chapecó. In: UCZAI, Francisco Pedro; SIGNORI, Andreia Aparecida; BOSENBECKER, Luciane (Orgs.). **Chapecó: uma cidade transformada.** Chapecó: [s.n.], 2004. Cap. 4, p. 89-133.

SIQUEIRA, Janes Teresinha Fraga. A Educação de Jovens e Adultos e as Políticas Públicas: algumas considerações. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 84-114.

STUANI, Geovana Mulinari. **A construção curricular popular crítica no ensino de ciências naturais e suas implicações na prática docente.** 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

Isa Mara Colombo Scarlati Domingues, Doutora em Educação, Universidade Federal de Goiás  
(UFG)/Regional Jataí, Brasil, isa.scarlati@gmail.com

## Sesiones de Debate

**Simposio:** Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

**Resumo:** O presente estudo se situa nas discussões sobre o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a formação de professores iniciantes. O objetivo deste estudo foi analisar as contribuições do Pibid, subprojeto do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional Jataí (GO-Brasil), para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência. Configura-se como uma experiência de formação e investigação, quando fomenta a integração escola-universidade e quando acompanha e avalia, durante todo o projeto, como essas experiências impactam na formação inicial de licenciandos do Curso de Pedagogia. As pesquisas em âmbito nacional revelam aspectos positivos e negativos desse programa que merecem ser discutidos e divulgados no meio educacional nacional e internacional. O recorte apresentado neste estudo expõe dados coletados com sete sujeitos durante o ano de 2014 e 2015. Das análises emergem a predominância de aspectos positivos do programa para os licenciandos do Curso de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Formação de professores iniciantes. Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Prática docente. Leitura literária.

## 1 Introdução

O presente trabalho apresenta a percepção dos bolsistas de iniciação à docência (BID's), diante das experiências vivenciadas ao longo do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), a fim de atender a perspectiva da formação docente, em consonância com a demanda da escola pública em que foram desenvolvidas as atividades do subprojeto do Curso de Pedagogia, Regional Jataí (GO-Brasil), contemplando ações de letramento literário. O objetivo deste texto é destacar a relevância dessa proposta, quando fomenta a integração escola-universidade, para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos bolsistas, inseridos na cultura do magistério. Discutir e divulgar como

esse programa impacta na formação de futuros pedagogos se reveste de grande importância para avaliar e ampliar esse “modelo” de formação, apontando limites, possibilidades, desafios etc.

## **2 O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás**

O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi proposto em 2007, porém teve sua regulamentação em 2010 (Decreto 7.219). É um programa do governo federal brasileiro, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Pibid apresenta como principal objetivo elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica.

Dentre as diferentes licenciaturas e subprojetos que fazem parte do Pibid da Universidade Federal de Goiás (UFG), a proposta do subprojeto do curso de Pedagogia, Regional Jataí, contempla ações de alfabetização e letramento. Quando se pensa em ações de alfabetização e letramento deve-se ter claro que o trabalho com a literatura tem como eixo condutor o letramento literário, tendo nas obras literárias o suporte de ensino e aprendizagem tanto para os alunos da escola de Educação Básica, quanto para os bolsistas do Pibid. Dentro dessa perspectiva, todas as ações do projeto foram permeadas pela obra literária.

Destaca-se a relevância dessa proposta, quando fomenta a integração escola-universidade (ensino, pesquisa e extensão), para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos bolsistas de iniciação à docência (BID's) à medida que: (1) contribuirá para a valorização da carreira docente, quando todos envolvidos tornam-se coparticipantes do desenvolvimento profissional dos futuros professores inseridos na cultura escolar do magistério; numa tríade entre coordenador de área (professor do Ensino Superior), supervisor (professor da Educação Básica) e bolsistas de iniciação à docência (licenciandos); (2) colaborará para superação dos problemas apontados/identificados pela escola, vislumbrando uma melhoria no desempenho dos alunos no processo de alfabetização e letramento.

A proposta do subprojeto do Pibid/Pedagogia vai ao encontro dos debates nacionais sobre as diretrizes/currículos da área de linguagem, pois apesar das mudanças, o baixo nível de proficiência em leitura e escrita é evidente no cotidiano escolar, como revelam os dados estatísticos das avaliações externas (estaduais, nacionais e internacionais). Esses dados produzem informações que subsidiam o desenvolvimento de uma proposta de intervenção, em conjunto com todos participantes e permite articular ações de alfabetização/letramento, por meio do letramento literário, no espaço da biblioteca escolar.

Sabe-se que para formar alunos proficientes, dentro das matrizes de referentes apresentadas nas políticas públicas, e leitores críticos, os futuros professores também devem vivenciar no seu próprio processo formativo experiências que contemplam reflexões, permeadas pelas teorias pedagógicas, a *priori* e a *posteriori*, da ação pedagógica. Esses delineamentos apontam para a adequação da proposta para atender os objetivos estabelecidos no programa do Pibid, no projeto institucional da UFG e para atender a perspectiva da formação inicial de professores, em consonância com a demanda da escola pública em que foram desenvolvidas as atividades do subprojeto do Curso de Pedagogia.

### **3 O Desenvolvimento Profissional dos Bolsistas de Iniciação à Docência**

O processo formativo do docente envolve diferentes contextos e tempos de aprendizagens. As aprendizagens construídas com as experiências do Pibid foram delineadas dentro dessa perspectiva, à medida que promove o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos: bolsistas de iniciação à docência (licenciandos do Curso de Pedagogia da UFG/Regional Jataí), supervisor (professor da escola campo de Educação Básica) e coordenador de área (professor da UFG/Regional Jataí).

Dentro desse contexto, os bolsistas de iniciação à docência (BID's), ao se inserirem no espaço da escola, têm a oportunidade de adquirir conhecimentos que só seriam construídos no cotidiano da prática. Os trabalhos de Shulman (1986; 1987) e colaboradores, apresentam os conhecimentos que dão sustentação à prática do professor. Destaca, dentre esses saberes, o conhecimento pedagógico do conteúdo (intersecção entre o conhecimento específico e pedagógico). Esse conhecimento inclui a compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica e os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino, ou seja, na capacidade do sujeito para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas eficazes de ação pedagógicas. De todos os saberes, o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que ganha maior destaque por ser construído com a experiência prática e pela interação de outros conhecimentos (específico e pedagógico), sendo o único pelo qual o futuro professor, nesse caso o bolsista (licenciando do Curso de Pedagogia), pode assumir o papel de protagonista.

Os estudos de Schön (2000), idealizador do movimento reflexivo, também inspiram pensar diferentes estratégias de aprendizagem profissional para os bolsistas. O autor dá ênfase à prática, ao aprender fazendo, relegada, até então, ao segundo plano, e pouco valorizada pela academia (apenas para coleta de dados, quando comparada aos conhecimentos teóricos). Propõe um paradigma que interligue esses dois campos do conhecimento e do repensar de uma educação para a prática reflexiva.

Em relação ao tema do subprojeto do Pibid/Pedagogia (UFG/Regional Jataí), que envolve os conhecimentos de alfabetização e letramento e o letramento literário, sabe-se que são conhecimentos do currículo da Educação Básica que precisam ser discutidos tanto na perspectiva da teoria, quanto na perspectiva da prática. É com esse arcabouço que estamos desenvolvendo ações que contribuam na formação dos licenciandos e também na consolidação da leitura/escrita dos alunos da escola parceira. Acredita-se nas possibilidades do Pibid quando permite a reflexão sobre esses conhecimentos do currículo da Educação Básica; na relação entre teoria e prática, em distintos momentos do processo formativo (alunos e professores), em diferentes espaços (universidade e escola de educação básica) etc.

#### **4 Os Aspectos Metodológicos e a Análise das Respostas às Questões**

O subprojeto do Pibid/Pedagogia se configura como uma experiência formativa e investigativa para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos bolsistas de iniciação à docência (BID's) quando acompanha e avalia, durante todo o projeto, como essas experiências impactam na formação dos licenciandos e de sujeitos leitores, sejam eles alunos do Ensino Fundamental e/ou bolsistas.

No período de dois anos foram desenvolvidas muitas ações com o uso da literatura infantil. Cada ação requeria dos bolsistas estudos teóricos sobre os autores, planejamento da ação, elaboração de material didático, dentre outras atividades. Essas ações, que denominamos de letramento literário, são: Parada Literária I e II; Cochicho Poético; Teatro do “Casamento da Emília” (Monteiro Lobato); Jornal: “Quem tem medo do ridículo” (Ruth Rocha); Gibiteca (Mauricio de Sousa); Biblioteca Ambulante, “Arca de Noé” (Vinicius de Moraes) e Flicts (Ziraldo), além dos momentos de leitura livre. Após a realização das ações eram realizadas avaliações, usando diferentes instrumentos: desenhos, produções, questionários etc., dependendo da turma/série do Ensino Fundamental. Os bolsistas também avaliavam as ações e como essas experiências potencializavam suas aprendizagens para a docência, em especial para o trabalho com as práticas de leitura literária.

Neste trabalho, apresenta-se a percepção dos bolsistas diante das experiências vivenciadas ao longo do projeto. Para tanto, foram aplicados questionários aos bolsistas em dois momentos: 2014 e 2015. Algumas questões se repetiram como forma de validar os dados. Dessa forma, as repostas dos sujeitos foram identificadas também pelo ano de aplicação do instrumento.

Os bolsistas do Curso de Pedagogia, sujeitos de pesquisa, foram identificados da seguinte forma: BID-A (23 anos), BID-E (30 anos), BID-G (45 anos), BID-J (21 anos), BID-L (21 anos), BID-M (26 anos) e BID-S (35 anos). Apenas um dos sujeitos é do sexo masculino. Cabe ainda esclarecer que o sujeito BID-E é surdo e dessa forma sua primeira língua é LIBRAS (Língua Brasileira dos Sinais), que

possui uma gramática própria e um sistema visual motor capaz de transmitir os conceitos, fatos próprios da cultura surda, com uso de poucos conectores da Língua Portuguesa.

Trata-se de uma análise qualitativa das respostas dos sujeitos, através de algumas categorizações, partindo dos temas mais recorrentes e dos que evidenciam aspectos mais relevantes e convergentes sobre a importância desse programa para a formação inicial dos “pibidianos”. As questões subdividem-se em blocos, a partir das seguintes categorizações: (1) Influência das experiências pessoais para formação de professores leitores; (2) Influência do Curso de Pedagogia para aprendizagem da docência e para formação literária; (3) Influência do Pibid e do subprojeto do Curso de Pedagogia para o desenvolvimento profissional da docência e o trabalho com a leitura literária. Nesse trabalho fez-se um recorte, a partir da categoria: Influência do Pibid e subprojeto do Curso de Pedagogia para o desenvolvimento profissional da docência e o trabalho com a leitura literária.

#### **4.1 Influências do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia para o desenvolvimento profissional da docência e o trabalho com a leitura literária**

Partindo dos temas mais recorrentes nas respostas das questões e que evidenciam aspectos mais relevantes sobre a importância do Pibid e subprojeto do Curso de Pedagogia para o desenvolvimento profissional dos bolsistas, futuros docentes, agrupou-se os temas dessa categoria em três blocos: A- Importância das experiências práticas e a aproximação teoria-prática; B- Valorização das licenciaturas, compreensão da profissão docente e importância da formação literária dos licenciandos; C- Contribuições do Pibid para a formação docente e do subprojeto do Curso de Pedagogia para trabalhar com as práticas de leitura literária.

(A) Importância das experiências práticas e a aproximação teoria-prática.

Percebe-se que os bolsistas, a partir da experiência vivenciada no Pibid/Pedagogia, adquirem o conhecimento pedagógico do conteúdo que, segundo Shulman (1986; 1987) é um saber que só adquirimos com a experiência da prática. Isso fica evidente quando os sujeitos relatam que conseguem refletir as questões teóricas a partir da prática, construindo o conhecimento pedagógico do conteúdo. Esse conhecimento, segundo o autor, está entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico.

Diferente do estágio, que no Curso de Pedagogia da UFG (Regional Jataí) é realizado no final do curso, seguindo uma lógica que prioriza, inicialmente, a teoria para depois permitir que os alunos se

insiram na prática, o Pibid permite que essa relação entre teoria e prática aconteça a todo o momento. Os estudos de Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014, p. 55), sobre o Pibid, contribuem para validar essas análises:

São reconhecidos para isso o valor do contato com os alunos e escola como um todo, a experiência de sala de aula, de coparticipar de ações pedagógicas, reuniões de pais, feiras escolares etc., vivenciando de fato o dia a dia dos professores e de equipes gestoras. [...] Também se nota a preocupação em não minimizar a importância da formação teórica e o reconhecimento que, com o contato com a escola e suas práticas, há mais possibilidade de reafirmar teorias ou questioná-las.

É comum ainda no meio acadêmico a compreensão que não se pode pensar a prática junto à teoria. Tardif (2002) questiona o modelo universitário de formação profissional quando discute o modelo “aplicacionista”, em que os alunos passam certo número de anos assistindo a aulas baseadas em disciplinas para, em seguida ou durante as aulas, “aplicarem” esses conhecimentos. Segundo o autor, esse modelo de formação possui uma lógica curricular/disciplinar focada no conhecimento teórico distanciado do estudo da realidade das escolas e professores. Alguns bolsistas, assim expõem: *“As atividades práticas contribuíram muito para minha formação (BID-E, 2015/1); “[...] ter contato com essa realidade e entende-la será de suma importância pra atuação após graduação que vamos estar sendo inseridas brevemente” (BID-G, 2015/1); “As vantagens de participar do Pibid é que você tem o contato com a realidade escolar antes de ser professor” (BID-L, 2015/1); “As vantagens de participar do projeto Pibid, é que este programa abre um leque de conhecimentos nas quais a universidade sozinha não consegue transmitir” (BID-M, 2015/1); “por meio das práticas temos a oportunidade de entender qual é a realidade do modelo de educação vivenciado no nosso município e saber também nossas limitações pra podermos buscar melhoras” (BID-G, 2015/1).*

Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014) reafirmam essa relevância ao realizarem uma ampla pesquisa sobre o Pibid, sob a ótica de diversos segmentos do Programa: bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores. Esses pesquisadores relatam que as respostas foram predominantemente positivas. O Pibid foi um dos três programas identificados como política de parceria universidade e escola, apontado como uma iniciativa muito positiva de articulação teoria e prática e como uma forma de direcionar bons estudantes para a docência.

(B) Valoração das licenciaturas, compreensão da profissão docente e importância da formação literária dos licenciandos.

Ao vivenciarem o cotidiano da escola os bolsistas se sentem mais preparados para enfrentá-lo e seguros em relação aos medos, a falta de experiência, ao novo etc. Portanto, podem superar o que Tardif (2002) denomina de “choque” com a realidade, uma situação muito comum no início da carreira

docente. Reconhecem que estão agregando um diferencial à formação pessoal e profissional e que a participação no Pibid/Pedagogia ajudou compreender as especificidades do curso de licenciatura e da profissão docente. Isso contribui para que os bolsistas construam uma identidade profissional. Pode-se afirmar que

o confronto com a realidade educacional, em muitos casos, antes mesmo do período do estágio profissional tem permitido a muitos estudantes e professores pensarem sobre que tipo de professor querem ou não ser, sobre sua prática, sobre o papel da universidade no contexto da formação docente, sobre o papel da escola como parceira do processo de formação dos profissionais da área da educação (Civardi & Paniago, 2016, p. 18).

Sinalizam ainda que ampliam o olhar sobre o trabalho com a Literatura Infantil, pensada antes dessa experiência, como algo mecânico. Percebem na leitura a possibilidade de formar cidadãos leitores, sensíveis, autônomos, críticos. Esses bolsistas, como forma de se tornarem leitores e apreciadores das obras literárias, também participam de práticas de leitura como forma de permitir a educação literária, ou seja, esse trabalho faz com que também se constituam leitores. Essa simetria invertida é um dos princípios gerais norteadores para a formação inicial de professores, na qual deve haver uma coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

Os depoimentos ilustram como alguns bolsistas se veem como futuros professores antes e depois da experiência vivenciada no Pibid/Pedagogia. Assim se expressam: *Aprendi muito com grupo do Pibid, aprendi na prática como lidar com as crianças, isso vai me ajudar muito na minha futura profissão* (BID-E, 2015/1).

*Nunca tinha parado para refletir sobre a importância da leitura na sala de aula, e sobre a importância de leitura de forma significativa e prazerosa para os alunos. Talvez se não tivesse participado do projeto do Pibid nunca teria desenvolvido essa concepção e trabalharia, sim, a leitura na minha sala de aula, mas provavelmente de uma forma mecânica [...] (BID-A, 2014/2).*

*Com a participação no programa Pibid, por conta da falta de experiência em sala de aula, me via insegura e com medo de assumir uma sala de aula, e com pouca experiência e ideias em trabalhar com leitura na escola [...] O Pibid faz com que os alunos adquiram experiência para docência e com que se interessam pela a profissão docente (BID-J, 2015/1).*

*Via-me como um ser limitado apenas a teoria e aulas com método arcaico, sobrecarregadas, sem interesse de ambas as partes, sem nenhuma chance de inovar ou melhorar [...] Agora me vejo como alguém capaz de incentivar e animar essa futura geração para um grande avanço na literatura brasileira; vejo-me como capaz de escolher entre vários caminhos a melhor maneira de ensinar meus alunos que a leitura é o primordial para um futuro emancipador (BID-M, 2014/2).*

*O projeto possibilitou-me o contato com obras literárias e autores que eu nem pensava que existiam, experiência que as disciplinas do curso de Pedagogia não me proporcionaram. O projeto conseguiu despertar em mim o gosto pela literatura [...] Dentro do projeto realizamos várias ações que poderão nos dar respaldo em sala de aula e também com essas ações foi possível perceber que a ludicidade incorporada às práticas de leitura, despertam mais o interesse dos alunos [...] (BID-S, 2015/1).*

Para Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014, p. 62), “a oportunidade de entender e viver a escola, o entusiasmo de outros “pibidianos”, a existência de projetos com significado fazem com que eles se voltem para a docência e atribuam valor à atividade de ensino na educação básica”.

(C) Contribuições do Pibid para a formação docente e do subprojeto do Curso de Pedagogia para trabalhar com as práticas de leitura literária.

Essa temática trás, na perspectiva dos bolsistas, alguns pontos positivos e negativos do Pibid e do subprojeto do Curso de Pedagogia. É perceptível entre esses pontos que destacam as vantagens do contato com a realidade escolar e a aproximação dos conhecimentos teóricos obtidos no curso de graduação durante o processo formativo. Evidenciam outros diferentes elementos: a oportunidade de participação de eventos acadêmicos e científicos e a elaboração de artigos, momentos esses em que necessitavam teorizar as experiências vivenciadas na prática; a interação entre a coordenação de área e os bolsistas; e a importância do trabalho colaborativo e o compartilhamento com outros colegas.

Sobre os desafios da promoção do trabalho colaborativa Civardi e Paniago (2015, p. 16) atestam:

As equipes que constituem os projetos do Pibid-UFG enfrentam o desafio de desenvolver um trabalho colaborativo, em que Coordenador de Área (professor do Ensino Superior), Supervisor (professor da Educação Básica) e Bolsistas de Iniciação à Docência (licenciandos) que integram o Pibid estabeleçam um profícuo diálogo a fim de buscar propostas significativas que visem tanto à melhoria das ações pedagógicas nos contextos escolares em que os projetos são executados quanto a uma formação profissional diferenciada do licenciando.

Conclui-se que todos os bolsistas afirmam que o Pibid cumpre a sua finalidade. Nem por isso deixam de fazer algumas reflexões importantes. Sobre o processo de inserção no Pibid/Pedagogia apontam algumas dificuldades. Dentre elas: a falta e/ou corte dos recursos financeiros para participar em eventos científicos; a pouca interação e valorização da escola com o subprojeto; a pouca participação da supervisora da escola com as ações do subprojeto; o valor da bolsa; a quantidade limitada de bolsas para atender uma demanda grande de alunos; que os subprojetos atendam as necessidades dos licenciandos e da escola; que as escolas compreendam os objetivos das propostas e o papel dos bolsistas (não são monitores dos professores). Os bolsistas tem uma percepção crítica do Pibid. Isso reafirma a importância do Pibid e a necessidade que mais alunos possam participação do projeto.

Faz-se a seguir uma tentativa de sintetizar alguns pontos que foram colocados com mais frequência e maior convergência entre os bolsistas a partir das respostas dos questionários. Os depoimentos, em sua maioria, são muito positivos. Dentre esses os de maiores destaque são a certeza de estarem melhores preparadas para o trabalho com a literatura infantil na sala de aula. Os relatos a

seguir evidenciam um pouco o que foi expresso, sendo algumas críticas e sugestões bem pontuais sobre o Pibid e subprojeto do Curso de Pedagogia:

[Aspectos positivos] *Apresentação de artigos em congresso científico; Contribui para currículo profissional; Adquirem mais experiências sobre a realidade escolar; Auxilia na formação enquanto aluna do curso de Pedagogia; Relaciona teoria e prática; Troca de conhecimento entre coordenador de área e bolsistas; Harmonia em trabalhar em grupo.* [Aspectos negativos] *Nem todos podem ter a experiência de participar do projeto; muitas vezes a supervisora não acompanha os bolsistas e não colabora nas atividades; falta de interesse da escola com o projeto; falta comunicação entre os bolsistas e professores da escola; falta de compreensão sobre o programa Pibid na escola, para todos os funcionários; Problemas de adaptação na escola (BID-J, 2015/1).*

[Aspectos positivos] *As vantagens de participar do Pibid é que você tem o contato com a realidade escolar antes de ser professor, a participação em eventos científicos com publicações de artigos e no caso do subprojeto do Pibid/Pedagogia ter o contato com práticas de letramento literário.* [Aspectos negativos] *No meu ponto de vista o ponto negativo do Pibid é quando a escola e a supervisora da escola não entendem o objetivo do subprojeto a ser desenvolvido (BID-L, 2015/1).*

O Pibid é de grande relevância para a formação inicial de professores, quando pensamos nos licenciandos, proporcionando-lhes contato direto, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos, aproximando mais consistentemente a teoria da prática (Gatti, André, Gimenes & Ferragut 2014).

## 5 A Título de Conclusão

O subprojeto do Pibid do Curso de Pedagogia (UFG), que tem como pano de fundo o trabalho com a Literatura Infantil, pela experiência ao longo de aproximadamente dois anos (2014/2015), aponta para resultados enriquecedores no processo formativo vivenciado pelos bolsistas de iniciação a docência (BID's), quando pensamos na perspectiva do desenvolvimento profissional, segundo Marcelo Garcia (1999), que (re)significa o processo de aprendizagem da docência, superando a justaposição entre formação inicial e continuada e o papel de todos os participantes do processo formativo.

Nessa perspectiva, todos envolvidos vivenciam o processo formativo e são coparticipantes. Assim, concluímos que o Pibid “antecipa” algumas experiências que poderiam ser vivenciadas no período de estágio (no final do curso) e abre possibilidades para pensar uma estrutura curricular, em que a inter-relação entre os aspectos teóricos e práticos estejam presentes desde o início dos cursos de licenciaturas.

Partindo dessa linha de pensamento, é preciso superar o modelo da racionalidade interligando esses dois campos do conhecimento, por meio da valorização de uma nova epistemologia no desenvolvimento profissional dos professores e do repensar de uma educação para a prática reflexiva.

O processo de reflexão-ação-reflexão valoriza e aperfeiçoa as competências da leitura e escritura de alunos e futuros professores e colaboram com a (re)significação de suas próprias experiências com a literatura. Essas experiências com a literatura permitem, tanto aos bolsistas como

as crianças da escola, vivenciarem momentos prazerosos com a leitura, estimulando a educação literária.

### Referências

- BRASIL (2010). *Decreto nº 7.219*, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. Recuperado em 13 de março, 2016, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm).
- CIVARDI, Jaqueline A., & PANIAGO, Maria de Lourdes F. dos S (2016). *PIBID e formação de professores na UFG: pressupostos teóricos e experiências vividas* [recurso eletrônico]. Goiânia: Gráfica UFG, 2016, 317 p.
- DOMINGUES, Isa Mara C. Scarlati (2013). *Desenvolvimento Profissional de Professoras Alfabetizadoras em Ambiente Virtual de Aprendizagem: contribuições de casos de ensino*. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. São Carlos.
- DOMINGUES SCARLATI, Isa Mara C. (2008). *Os Casos de Ensino como “Potenciais Reflexivos” no Desenvolvimento Profissional dos Professores da Escola Pública*. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso.
- GATTI, Bernardete A., ANDRÉ, Marli E. D. A., GIMENES, Nelson A. S., & FERRAGUT, Laurizete (2014). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP.
- MARCELO GARCIA, Carlos (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. (2013). Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, p. 23-54.
- SHULMAN, Lee S (1986). Those Who Understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, p. 4-14. Recuperado em março, 2016, de [http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman\\_1986.pdf](http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf).
- SHULMAN, Lee S (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), p. 1-22.
- TARDIF, Maurice (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.

# **A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO MAGISTÉRIO DA TERRA NO CEARÁ, À LUZ DE SEUS PRINCIPAIS PROTAGONISTAS.**

**Autora:** Célia Maria Machado de Brito, Profa. da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Ceará-Brasil.  
**E-mail:** celia.brito@uece.br (Apresentação oral)

**Orientadora:** Mônica Castagna Molina, Profa. da Universidade de Brasília - UNB-DF- Brasil.  
**E-mail:** mcastagna.molina@gmail.com

## **Resumo**

Este artigo tem o objetivo de analisar a prática formativa do Magistério da Terra, operacionalizado pela Universidade Estadual do Ceará, através do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária – PRONERA, entre os anos 2005 e 2010. Demarcado pelo avanço na oferta da educação escolar em áreas de reforma agrária e o acúmulo no debate sobre a concepção de educação e escola do campo, o desafio da formação de professores assume grande relevância, dada ao grande número de professores leigos no campo; a crítica ao currículo da escola hegemônica que se universaliza no meio rural; e o reconhecimento jurídico das especificidades da educação do campo, que vai se constituindo, sobretudo, a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1º. de abril de 2002). No intuito de recuperar a experiência, o texto faz uma breve discussão sobre a perspectiva formativa adotada e analisa o processo coletivo vivenciado, trazendo à luz a visão de professores, coordenadores, militantes e egressos do Magistério, com inserção, hoje, em vários níveis da educação básica no campo, recuperando ainda lições, desafios e aprendizados.

**Palavras-Chave:** Educação do campo. Formação docente. Pronera

## **Introdução**

Frente às constatações das dificuldades de escolarização e dos altos índices de analfabetismo em áreas de assentamento rural, a Universidade Estadual do Ceará – UECE estruturou uma parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais do Ceará – MST, através do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária PRONERA, com o objetivo de promover espaços de escolarização e formação docente para educadores(as) de assentamentos rurais.

Nesse sentido, foram elaborados três projetos na UECE e, dentre eles, o Programa de Formação de Educadores (as) em nível médio – Magistério da Terra, cujo objetivo era promover a formação de duzentos e quarenta (240) educadores/as do campo

na modalidade Magistério, assegurando ao mesmo tempo a capacitação de professores de mais de 200 turmas de alfabetização/ escolarização destinada a jovens e adultos assentados.

O curso se estruturou com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); na Resolução CNE/CP 02/2002, que regulamenta os cursos de Formação de Professores da Educação Básica; e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1º. de abril de 2002), sendo avaliado e reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará.

Demarcado pelo avanço na oferta da educação escolar em áreas de reforma agrária e o acúmulo no debate sobre a concepção de educação e escola do campo, o desafio da formação de professores assume grande relevância, em resposta ao: número crescente de professores leigos no campo; a crítica ao currículo da escola hegemônica que se universaliza no meio rural; as experiências alternativas e elaborações dos movimentos sociais camponeses e o reconhecimento jurídico das especificidades da educação do campo, que vai se constituindo, sobretudo, a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1º. de abril de 2002).

Entendida para além da apreensão dos saberes escolares necessários à prática educativa em sala de aula, a formação do educador (a) do campo vincula-se alguns princípios compreendidos como fundamentais a uma formação humana com destaque para o “entendimento de que a educação do campo constitui um processo de transformação e emancipação humana capaz de contribuir com a formação de sujeitos solidários, éticos e participativos e com as especificidades inerentes à histórica luta de resistência camponesa, com seus valores singulares opostos ao latifúndio e à sociedade burguesa” (PPP, 2006).

Construído por estudantes e professores da UECE e integrantes do MST, o projeto político pedagógico - PPP do Magistério da Terra, orientou-se pela negação da lógica do currículo hegemônico, buscando superar a fragmentação dos conhecimentos presente na maioria dos cursos de formação de professores,

Compreendendo a educação como um “processo dialógico entre educadores e educandos; entre os saberes populares e científicos; entre a teoria e a prática; entre as questões sociais e a particularidade do campo” (PPP do Curso, 2006), sua estrutura curricular constou de oito etapas semestrais organizadas, em tempos diferenciados: o

Tempo Escola, momento em que os educandos se apropriavam dos conteúdos concentrados em seis (06) salas de aula, improvisadas em Assentamentos-Pólo; e o Tempo Comunidade, quando eram feitas intervenções-pesquisas, estudos e outras atividades, a título de exercício prático. Cada semestre tinha, em média, 400 horas/aulas, sendo 60% destas desenvolvidas no Tempo Escola, e 40% no Tempo Comunidade.

Por acreditar que a educação do campo apresenta potencialidades para acrescentar novos elementos à discussão da formação docente, estruturei uma pesquisa tomando como referência a experiência da 1ª. turma do Magistério da Terra, buscando investigar sobre o lugar e o vínculo que os egressos mantêm com a escola pública, no intuito de entender a contribuição desse curso para o desenvolvimento da educação do campo. Interessava-me saber, ainda, a avaliação dos sujeitos da experiência sobre a formação promovida, estruturando-me para ouvir os protagonistas da ação.

Como parte desta investigação, este texto busca recuperar elementos da proposta formativa do educador do campo, tomando como referência a visão dos egressos e demais protagonistas dessa ação. Além desta introdução, o trabalho foi organizado em duas partes. Na primeira, discute-se a formação do educador e as especificidades da educação do campo, com vistas a esclarecer as interlocuções teóricas entre o projeto formativo de base tradicional e a perspectiva contra - hegemônica trazida pela educação do campo; na segunda parte, o texto se propõe a analisar a experiência do Magistério da Terra, trazendo à luz a visão dos egressos e de outros protagonistas da ação, delineando avanços, desafios e aprendizados.

## **2. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR E DA EDUCADORA DO CAMPO: um debate em construção**

A discussão sobre a formação dos educadores (as) do campo engendra os pressupostos da Educação do Campo que, de acordo com Caldart (2004, p.18) é uma proposta que “[...] *faz o diálogo com a teoria pedagógica, desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, e, mais amplamente, com a formação humana*”. Nesse sentido, ela não acontece só na escola ou na universidade, mas nos diferentes processos formativos, estando a “materialidade educativa de origem da Educação do Campo

concentrada nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo” (Idem, 2004).

Essa discussão, em pauta desde o início dos anos 1990, é recuperada por Munarim (2008), para quem o primeiro passo do Movimento pela Educação do Campo foi a realização do I Encontro Nacional de Educadores(as) da Reforma Agrária - I ENERA, momento em que foi lançado ao povo brasileiro o Manifesto das Educadores(as) da Reforma Agrária, na Universidade de Brasília, em julho de 1997. Em julho de 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Luziânia – GO, sendo então gestada uma proposta educacional específica para os povos do campo, não só para acampados e assentados, mas para quilombolas, ribeirinhos, indígenas, atingidos por barragens e todas as comunidades localizadas na zona rural.

Em sintonia com o movimento maior da sociedade em defesa do direito à educação, um primeiro ponto se destaca nesse movimento: a defesa da escola pública *do e no campo*, em contraposição a toda política negadora do direito à infância e adolescência distanciada de suas raízes culturais, de seu território e de sua própria produção/construção como camponeses.

Neste cenário de luta por uma *educação do campo, e não apenas no campo*, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, um dos sujeitos coletivos do movimento, assume papel de destaque. Envolvido com educação, desde os anos 1980 e tendo a formação da juventude como um de seus mais importantes desafios, o MST, a partir da criação do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária – PRONERA passa a dinamizar seu setor de educação.

Seus beneficiários, de acordo com o Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária - II PNERA (2015) envolvem, hoje (passados mais de 15 anos de sua atuação) 164.894 educandos jovens e adultos que, a partir da sua inserção no programa, passaram a se reconhecer como sujeitos de direitos, capazes de construir suas identidades e produzir no cotidiano dos assentamentos transformações de enfrentamento ao modelo agrícola dominante, que expolia e expulsa trabalhadores de seus territórios de origem (RELATÓRIO PNERA, 2015).

No Ceará, o PRONERA vem atuando, desde 1998, desenvolvendo ações educativas diversificadas no âmbito da escolarização e formação profissional em vários níveis. Orientado por pressupostos e reflexões de teóricos socialistas e do educador Paulo Freire e, seguindo os princípios da pedagogia da alternância, em comum acordo com as

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1º. de abril de 2002), suas ações assumiram um caráter diferenciado da educação oficial, sobressaindo-se não só no enfrentamento do analfabetismo, mas também no processo de formação do educador do campo.

Tendo por base a educação como prática da liberdade, como desejada na pedagogia freireana, foram criadas, no Brasil, as primeiras escolas de formação (GONÇALVES, 2015). O embate e as situações de conflito foram (e tem sido) matéria prima do projeto pedagógico da escola do campo, constituindo-se matriz formativa fundamental. Na visão de Gonçalves (2015), a formação do educador do campo é decorrente da intencionalidade pedagógica dos movimentos sociais de “repartir conhecimento e construir valores de uma nova cultura – uma cultura socialista - expressa na luta cotidiana, no estudo e na participação em coletivos”. Nesse sentido, busca aprofundar o “estudo da realidade, o avanço destrutivo do capital, a história das lutas e resistência dos oprimidos, ativando e fortalecendo a memória social em torno das matrizes culturais do nosso povo, nossa mística e nossa utopia” (GONÇALVES, Reportagem, 2015).

Corroborando com a especificidade da formação do educador do campo, Arroyo (2007) destaca que para o entendimento da proposta é necessário entender:

*[...] a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. Sem a articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo (ARROYO, 2007, p. 163).*

Dessa maneira, a concepção epistêmica da Educação do Campo, não prescinde o reconhecimento de uma territorialidade da *práxis* educativo-pedagógica, representada pelas escolas do campo/escolas rurais, situadas em áreas de assentamentos ou comunidades rurais; um sujeito específico, isto é, os povos do campo; e a construção de uma escola e de um modelo curricular que atendam as especificidades socioculturais e identitárias que perpassam os saberes estruturantes do conhecimento produzido com/para os sujeitos do campo (BARBOSA; BRITO et al. 2016).

Nos termos propostos, entendemos que a formação do educador do campo apresenta particularidades que se distanciam frontalmente das práticas formativas

tradicionais, historicamente influenciadas pela racionalidade técnica e pela lógica do mercado, que tenciona a formação docente para ajustá-la às transformações da sociedade, de onde emergem novos eixos da identidade do profissional de ensino, como o da epistemologia da prática e da pedagogia por competência.

Em busca de esclarecer sobre tais eixos, alguns estudiosos, no Brasil, têm buscado alertar para o risco de, mais uma vez, o paradigma da formação se ajustar à racionalidade técnica capitalista que direcionou (e ainda direciona) a educação e o ensino, como elementos legitimadores das competências para o mundo do trabalho e para a supremacia do capital (PIMENTA, 2005; THERRIEN, 2004).

Nesse sentido, é válido questionar os rumos dados à formação, no intuito de se perceber até que ponto ela está justificando normas e princípios já cristalizados, em detrimento de um processo formativo que fuja ao padrão do individualismo, da subserviência e da negação de direitos.

## **2. A Formação do Educador no Magistério da Terra: um resgate do processo formativo, à luz da visão dos sujeitos da investigação**

Reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação como experiência inovadora, o Magistério da Terra pelas especificidades que traz como instância de formação associada à capacitação de professores, expressa uma certa notoriedade, à medida em que seus tempos e espaços foram concebidos de modo profundamente articulados, no sentido da prática enriquecer a teoria, e esta ser dimensionada pela prática.

Outro aspecto destacado como relevante no Magistério da Terra diz respeito a interculturalidade vivenciada ao longo do curso, não só por incorporar grande número de professores-alfabetizadores e educadores de outras práticas educativas do assentamento, mas também pelo fato deste funcionar no próprio assentamento, atendendo a um vasto número de professores proveniente de vários assentamentos do estado.

A convivência com diferentes culturas e saberes traziam à sala de aula uma dinâmica própria, provocadora de reflexões, questionamentos, críticas e dúvidas, criando novas relações entre os grupos e atores do processo formativo, tal como pode ser observado nos depoimentos obtidos.

Na visão do coordenador pedagógico do curso, a concomitância entre o processo de formação e capacitação para o exercício da docência no PRONERA - 1º

segmento, desde o seu nascedouro “foi bastante enriquecedor, fortalecendo e esclarecendo o papel da teoria na formação e na condução da prática educativa”. Para o coordenador geral merecem destaque “problemas relativos à incorporação da proposta pela Secretaria de Educação do Estado - SEDUC, órgão responsável pelo desenvolvimento do ensino médio no estado do Ceará, o que, em princípio, revela um certo descompromisso com a educação do campo”. Ao lado disso, destaca como preocupante um “conjunto de outras questões vinculadas à gestão administrativo-financeira do projeto que, para ele, constituíram empecilhos, quase sempre decorrentes da falta de recursos gerado ora pelo contingenciamento das verbas, ora pela burocracia dos processos administrativo-financeiros da universidade, com graves consequências para a gestão do curso” (COORDENADOR GERAL, 2015).

Apesar dos problemas recorrentes nessa área e que, de certa forma, respondem pela natureza compensatória do programa, não podem ser desconsiderados os avanços identificados na avaliação do programa, como:

*a participação dos movimentos sociais na construção da prática pedagógica; a metodologia da alternância organizada no tempo-escola e no tempo-comunidade; os trabalhos desenvolvidos pelos educandos assentados, e, ainda, a vasta produção analítica dos alunos universitários e dos professores, que através de projetos de iniciação científica, dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações, têm trazido para a sociedade, e especialmente, para as Universidades, conhecimentos sobre o campo e seus processos educativos.*(COORDENADOR GERAL).

Uma visão retrospectiva dos professores egressos aponta positivamente para a qualidade e inovação da experiência, ainda que seja unânime a visão que recupera os desafios enfrentados para garantir condições mínimas de funcionamento, em geral decorrentes do constante atraso de verbas e das conseqüentes paralisações do curso. Nesse sentido foi possível recuperar a visão de grande número de professores formadores, de coordenadores e de um razoável número de educandos egressos do Magistério, alguns hoje profissionais do ensino, outros militantes de movimentos sociais (em especial do MST) ou estudantes de outros cursos e, ainda, profissionais com atuação em outras áreas.

Entretanto, poucos daqueles que conseguimos identificar assumem função docente na escola pública (10); alguns ingressaram em cursos de Licenciatura do Pronex (04) e outros em bacharelados como o do Serviço Social da Terra (06); grande

parte manteve-se engajado em frentes de trabalho do próprio MST, alguns alcançando posição de destaque no movimento, como é o caso de uma ex-aluna que hoje faz parte do Comitê Nacional de Educação do MST; e outros cuidando da própria vida na lida do assentamento.

Os egressos entrevistados, de uma maneira geral, quando questionados sobre a formação recebida no Magistério da Terra, afirmaram que, mesmo tendo sido um curso em nível médio, *superou todas as expectativas, deixando uma preparação equivalente ou até mesmo superior à faculdade*, que alguns tiveram oportunidade de fazer, posteriormente. Outros, mesmo rememorando as dificuldades enfrentadas no percurso, destacaram que *o preparo e o excelente quadro de professores, em sua maioria mestres e doutores da UECE, fez a diferença*.

Uma educanda egressa, hoje, professora na escola pública do assentamento São Paulo, destaca a “forma prazerosa como se aprendia no Magistério”. Diz ela:

*a convivência com os colegas, a mística do curso, as metodologias e a relação com o professorado superavam todas as dificuldades, possibilitando bons aprendizados. Foi a partir de um trabalho durante o tempo comunidade que comecei a me interessar pela história e cultura do assentamento, pesquisa que lhe serviu para ampliar os conhecimentos práticos sobre o lugar em que mora, ampliando também seus laços afetivos com a comunidade e com a escola (PROFESSORA EGRESSA).*

Mesmo admitindo que o curso em si não trouxe melhorias imediatas para escola do assentamento, porque a correlação de forças no contexto da escola não foi e ainda não é favorável à implementação de mudanças, foi consenso entre as professoras entrevistadas que o *Magistério contribuiu para melhoria das práticas pedagógicas, favorecendo posturas individuais mais voltadas para o diálogo e a participação (PROFESSORA EGRESSA)*.

Na visão de um ex-bolsista da universidade, a experiência do Magistério propiciou vários aprendizados “desde a questão do trabalho coletivo até a quebra de preconceitos em relação ao trabalho com os SEM TERRA”. Ratificando essa mesma posição, outro bolsista assegurou que o programa lhe propiciou vários aprendizados destacando *as místicas (formas artísticas de expressar a história e o cotidiano dos assentados), realizadas sempre no início dos trabalhos de cada dia, entre as diversas atividades que presenciei. (EX- BOLSISTA UNIVERSITÁRIO)*.

Conduzidos a pensar sobre os aspectos positivos e negativos do Programa, os entrevistados destacaram:

*a integração do grupo, a criatividade das místicas, a qualidade das aulas, o nível dos professores, em sua maioria mestres e doutores; a participação dos educandos, a coordenação do curso; o acompanhamento do setor de educação do MST; o material produzido no formato da apostilhas pelos professores; as ocupações; as aulas dadas por ocasião da ocupações da Reitoria; e também o esforço, a dedicação, a luta física e mental daqueles que conseguiram finalizar o programa.*

Chegando ao seu término com 106 concludentes, transcorrido mais de cinco anos de sua conclusão, a pesquisa evidencia que a prática formativa do Magistério da Terra possibilitou uma formação qualificada aos professores do campo, dotando-os de uma consciência política e socialmente fundamentada nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido é válido destacar que essa formação, junto com a Licenciatura em Pedagogia da Terra, contribuíram, sobremaneira, na construção de uma nova trincheira de luta encampada, hoje, pelo setor de educação do MST: a construção de 12 escolas em nível fundamental e médio nos assentamentos de Reforma Agrária (05 em funcionamento e 07 em construção).

Nesse cenário, movido por contradições e lutas constantes com o estado e universidades, o MST tem se apresentando como importante liderança na condução da educação básica do campo, arregimentando forças no sentido da construção de uma proposta formativa diferenciada, em oposição à perspectiva tradicional. Referendada pelos entrevistados como portadora de acertos, aprendizados e desafios que permanecem hoje na educação do campo, o Magistério da Terra, pela riqueza das práticas vivenciadas, pode ser considerado como uma experiência formativa inovadora de teor contra-hegemônico, ainda que forma embrionária.

## **REFERÊNCIAS:**

- ARROYO, M G., CALDART, R., MOLINA, M. (2004). Por uma educação do campo. Petrópolis - RJ: Vozes.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação (2002). Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução Cem/CEB. No. 01, Brasília.

- CALDART, Roseli. (2004). *A Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GONÇALVES, Adelaide. (2015). *Jornal Popular*. Fortaleza. S \R
- INCRA/PRONERA/IPEA/UNESP (2015). II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária - II PNER, Brasília.
- KOLLING, E. NÉRY, I, MOLINA, M. C. (1999). Por uma Educação Básica do Campo - Memória, *Coleção de Cadernos Por Uma Educação Básica do Campo*, um, Brasília.
- Molina, M. C (2002). *Desafios para os Educadores e Educadoras do Campo*. In: Caldart R., Cerioli, P., Kolinng, E., (2002). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Coleção Por uma educação do campo, v.4).
- MOLINA, M. E HAGE, S. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal: v. 51, n. 37.
- MUNARIM, Antonio (2008), *Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção* – UFSC. GT-03: Movimentos Sociais e Educação. ANPED.
- SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST (2016). *O MST e o Ensino Médio no Ceará*.S|R.

# A FORMAÇÃO PARTICIPATIVA COMO ITINERÁRIO METODOLÓGICO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA IMPLEMENTAÇÃO DE INOVAÇÕES

**Alcielle dos Santos<sup>1</sup>**

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Brasil

[alcielle.santos@gmail.com](mailto:alcielle.santos@gmail.com)

**Resumo:** Propõe-se identificar o itinerário metodológico do coordenador pedagógico (CP), como gestor de formação. Analisou-se como são criados os espaços de participação, assim como quais são os interesses e necessidades que têm emanado dos professores de cada segmento. A pesquisa adota a abordagem qualitativa como estudo de intervenção colaborativa e participante. Os sujeitos de pesquisa são quatro coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental 1, 2 e Médio e seis professores desses segmentos, de escola particular de Santos – SP. Como conceitos e referenciais teóricos, privilegiou-se: Beuret (participação), Dubar (identidade e pertença), Freire (investigação temática), Marcelo (formação de professores), Placco e Placco & Souza (o papel do coordenador pedagógico e formação do adulto professor), dentre outros. Como resultados, observou-se que há entendimentos distintos para participação e uso de diferentes estratégias de formação. Observou-se que o itinerário metodológico adotado pelos CPs permitiu que o currículo da formação incluísse dificuldades encontradas pelos professores em suas salas de aula e que mudanças e inovações passassem a ser levadas de volta. A metodologia participativa em nível de gestão concertada possibilitou a implementação de um ciclo de autoria que também propiciou desenvolvimento profissional para os professores e CPs.

**Palavras-chave:** coordenação pedagógica, plano de formação, formação participativa.

---

<sup>1</sup> Resumo do meu trabalho de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC/SP, feito sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco.

## **Introdução**

A proposta dessa pesquisa, quando analisada em seu contexto, se tornou possível, pois havia, na escola pesquisada, uma cultura favorável, por priorizar a formação docente, dentre todas as atribuições que integravam as responsabilidades do CP. O investimento em formação era algo firmado como ideal por toda a equipe pedagógica. Assim sendo, havia uma rede de cooperação estabelecida entre coordenadores pedagógicos e direção para que a formação dos professores acontecesse como prioridade, dentre suas demais atribuições.

Na pesquisa, buscou-se um diálogo reflexivo com autores selecionados, assim como analisar as falas de CPs e professores, pretendendo defender a formação como função principal do CP, mas não função solitária e sim, exercida em parceria, com a criação de um coletivo participativo que tenda a ser colaborativo. Para que essa meta se traduzisse em utopia realizável, na perspectiva de Freire (2005), tinha-se como objetivos principais: analisar os processos de construção dos planos de formação dos coordenadores pedagógicos, observando como eram criados os espaços de participação para os professores na pauta de formação, assim como quais eram os focos que emanavam dos interesses e necessidades dos grupos de cada segmento. Também foram observados quais tipos de conhecimentos haviam sido contemplados como pauta. Buscava-se compreender em que medida o trabalho em grupo participativo possibilitava o desenvolvimento profissional do professor.

Como hipótese inicial, acreditava-se que a participação do professor no planejamento da própria formação contribuía para a implementação de inovação curricular efetiva, por favorecer sua pertença à proposta formativa e integrá-lo a uma rede de cooperação e/ou colaboração, composta pelos coordenadores pedagógicos e professores dos segmentos de ensino Fundamental e Médio. Assim sendo, acreditava-se que o trabalho em grupo participativo fosse positivo para o processo identitário do professor em relação à sua formação e conseqüentemente, que gerava desenvolvimento profissional dos professores.

## Referenciais teóricos

A problemática proposta nesta pesquisa teve, como ponto chave, a participação e, ao se pensar na questão central, surgiram outros questionamentos que exigiram um exame antecipado: que tipo de participação se deseja para o professor, no plano de formação do CP? Como essa participação seria exercida pelos professores? Toda participação gera desenvolvimento profissional?

Diante disso, antes da investigação do contexto da pesquisa e seu estudo, a partir dos referenciais teóricos selecionados, buscou-se definir o conceito de participação em si.

Para se analisar as formas de participação observadas no projeto de formação desta pesquisa, optou-se pela tipologia proposta por Beuret (2006). Os níveis de participação permitiram que analisássemos as posturas dos participantes da formação, assim como as ações dirigidas (nas relações verticais) ou mediadas (nas relações horizontais) pelo CP.

### Formas de participação no projeto de formação

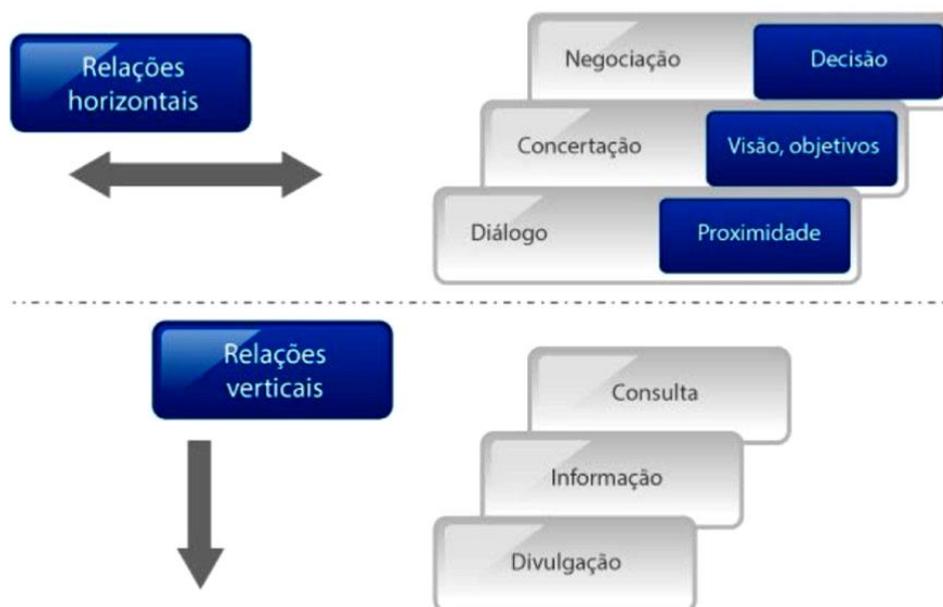


Figura 1: Beuret (2006)

Para além da participação, pensou-se em se estabelecer uma trama de referenciais teóricos, com a intenção de examinar o êxito dos planos de formação dos coordenadores pedagógicos (CPs) e professores, e também os processos desencadeados pelas opções metodológicas desses sujeitos, assim como suas trajetórias durante o processo de formação.

Como eixo estruturador e integrador dos diferentes referenciais teóricos, optou-se por Marcelo (1999), cujas contribuições estão organizadas na figura 2:

### Fundamentos para um plano de formação participativo

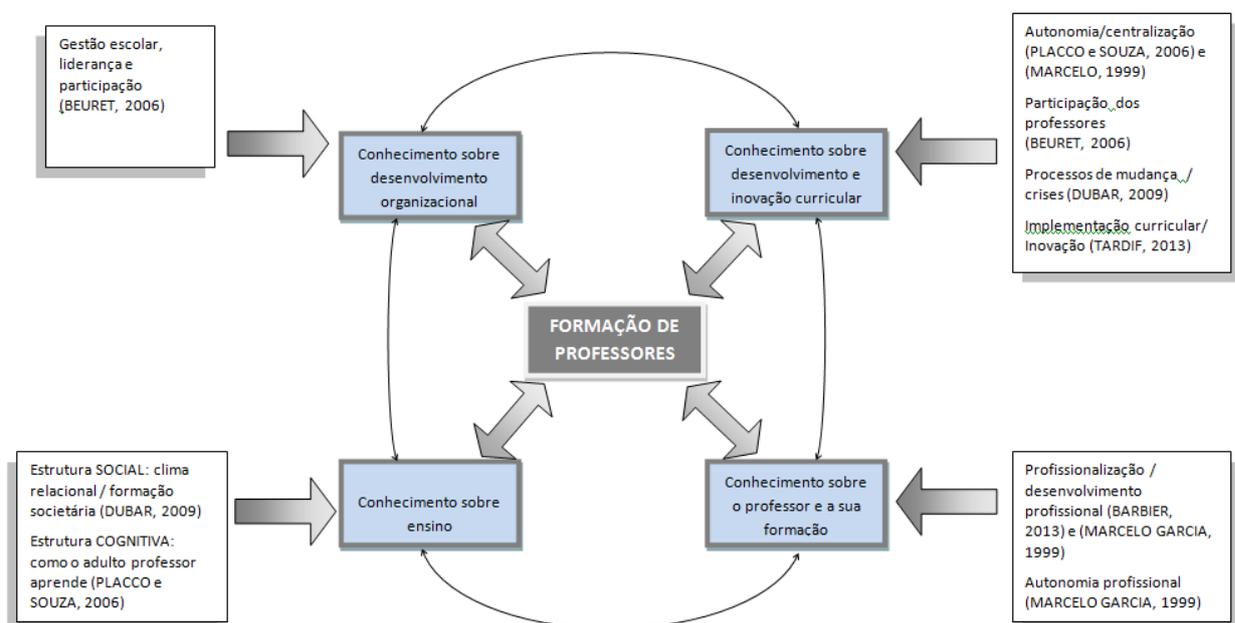


Figura 2: Adaptado de Marcelo (1999)

A escolha pela estruturação proposta por esse, dentre os demais autores selecionados, justificou-se pelo carácter aglutinador e didático dos inúmeros fatores que se inter-relacionam no tema Formação de Professores. Em especial na figura 22 (MARCELO, 1999, p. 140), o autor estabelece um modelo de síntese: fundamentos para uma teoria da formação de professores.

## Procedimentos metodológicos

Os sujeitos de pesquisa foram coordenadores e professores de Ensino Fundamental e Médio de escola da rede particular de Santos/SP.

A pesquisa teve, como fontes de informação, o estudo dos planos de formação dos CPs e dos registros feitos em reuniões pedagógicas. Também foram analisados documentos produzidos pelos professores, como: avaliações de momentos formativos, roteiros de aula e atas dos encontros de formação, registradas por eles em algumas oportunidades.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, com coordenadores pedagógicos e professores. Os roteiros de entrevistas, assim como o roteiro para análise documental, fundaram-se nos objetivos central e específicos da pesquisa.

A análise de dados seguiu os eixos de Marcelo (1999), como centro da trama conceitual selecionada. Para cada um dos eixos do autor, propôs-se um subtítulo que deu foco mais preciso no que foi por mim abordado:

- **conhecimento sobre desenvolvimento organizacional:** a gestão da participação dos professores pelos coordenadores.

- **conhecimento sobre desenvolvimento curricular:** a gestão do currículo e o professor como sujeito do conhecimento.

- **conhecimento sobre o professor e sua formação:** identidade profissional, autoria e corresponsabilidade em processos participativos de formação

- **conhecimento sobre ensino:** aprendizagens vividas em formação

## Discussão e resultados

Ao analisar os documentos dos coordenadores pedagógicos, os dados coletados nas entrevistas à luz dos referenciais teóricos, chegou-se aos seguintes resultados:

Há entendimentos distintos do conceito de participação entre CPs e professores, que geraram o uso de diferentes estratégias, ao se definirem propostas de formação:

a) Ambientes de colaboração, gestados no Fundamental 1 (Fund1), via tematizações da prática: níveis de participação de CONSULTA e DIÁLOGO.

b) Ambientes de colaboração mais consolidados no Fundamental 2 (Fund2) e Ensino Médio (EM), via investigação temática: nível de participação de GESTÃO CONCERTADA.

Entre CPs, a inovação trouxe a necessidade de estabelecimento de parcerias mais sólidas: Fund1 manhã e tarde, entre si, e Fund2 e EM. Observou-se que a gestão da participação consistiu em recurso metodológico para um processo de formação participativo. CPs e professores apontaram conhecimentos didáticos e metodológicos como os mais presentes, nas pautas da formação. A maioria descreveu interdependência entre tipos de conhecimento.

Pôde-se constatar transformações dos sujeitos e de suas práticas:

- Ampliação do repertório pedagógico – PROFISSIONALIDADE.
- Mais engajamentos ao projeto de formação – PERTENÇA / VOLIÇÃO.
- Maior interação entre CPs, entre professores, entre segmentos – PROCESSO DIALÉTICO.
- A formação participativa possibilitou que o público-alvo se educasse – PROFISSIONALIDADE e AUTONOMIA.

- A formação passou a ser compreendida pelos CPs como um PROJETO ÚNICO e os professores passaram a cooperar entre si e entre segmentos.

Diante disso, a formação participativa propõe um ciclo de autoria como itinerário metodológico do CP:

### A participação e o ciclo de autoria

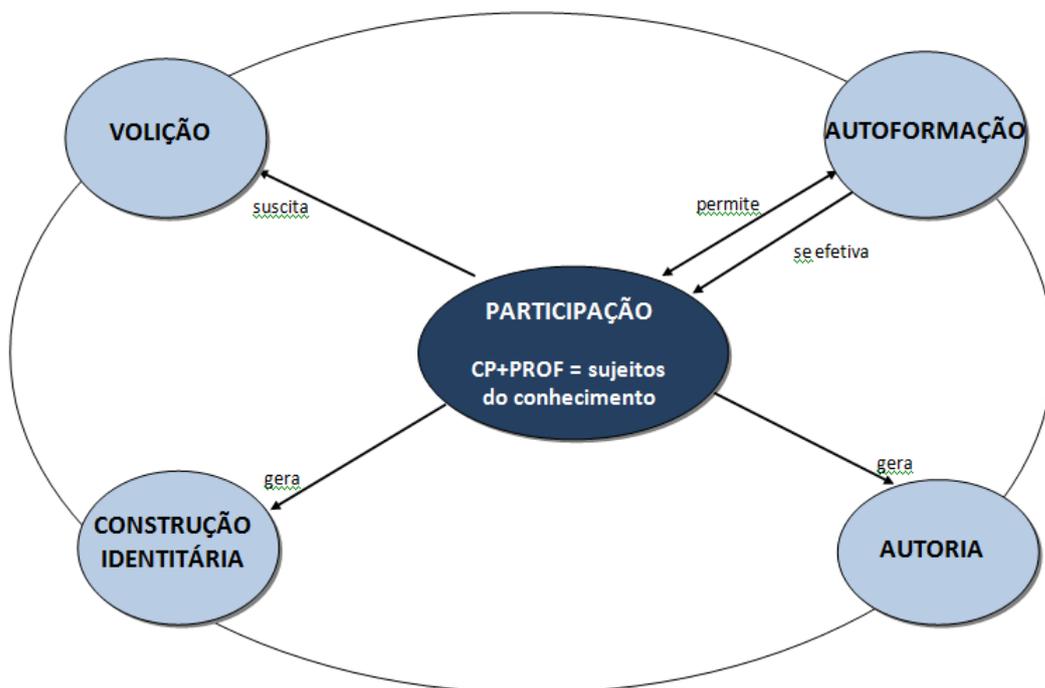


Figura 3: Santos (2016)

### Conclusão

A metodologia participativa em nível de gestão concertada possibilitou a implementação de um ciclo de autoria que também propiciou desenvolvimento profissional para os professores e CPs, como formadores, pois a gestão participativa da formação tem ensejado ambiente de interação, em um ciclo que inclui todos os sujeitos diante da horizontalização de funções que são mantidas, mas que se colocam em colaboração.

## **Bibliografia**

BEURET, Jean-Eudes. **La Conduite de la concertation: por la gestion de l'environnement et le partage des ressources.** Paris: L'Harmattan, 2006.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo.. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SANTOS, Acielle. **A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações**. São Paulo, 2016. Trabalho final (Mestrado Profissional) – Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

STRECK, Danilo, REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

# ACCIONES QUE FAVORECEN LA PREPARACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL SISTEMA PRÁCTICO DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS

Autor: MSc. Ángel Álvaro Caballero Hernández.

Director Escuela Pedagógica "Rita Longa Aróstegui"

Las Tunas, Cuba.

angelch@rl.lt.rimed.cu

## RESUMEN

Formar integralmente, en las escuelas pedagógicas, a los futuros educadores de la primera infancia y de los niveles educativos de primaria y especial, en correspondencia con las exigencias sociales, es una tarea estratégica para la sociedad cubana actual, de ahí la importancia que reviste el desarrollo del sistema práctico docente como componente fundamental. El trabajo ofrece acciones dirigidas a la preparación de los estudiantes, para elevar el rigor en el desempeño de las actividades diseñadas para el ejercicio de la práctica docente en los diferentes años de estudio de la especialidad, según los objetivos previstos para cada uno de ellos, concebidas como un proceso dialéctico, con un enfoque participativo, de orientación y evaluación sistemática, que propicie un cambio positivo en sus modos de actuación, en función de su formación integral.

Palabras claves: práctica docente, enfoque participativo

## Introducción

Según estudios realizados por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) en los próximos años habrá más adolescentes (con edades de 10 a 19) viviendo en el mundo que en cualquier época anterior, y una gran proporción vivirá en Latinoamérica y el Caribe (LAC), dependiendo de la capacidad de los gobiernos, comunidades y familias para desarrollar el potencial humano de esta generación y contribuir en forma efectiva a los programas de habilidades para la vida, donde desarrollen destrezas y aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria como: habilidades sociales, interpersonales y habilidades para manejar emociones.

Cuba presta especial atención a la preparación para la vida y la formación laboral de niños, adolescentes, jóvenes y futuros profesionales de las ramas de la ciencia y la técnica en el contexto de una política de desarrollo consagrada en la obra de la Revolución iniciada en 1959, como expresión de lo cual el Artículo 39 de la Constitución de la República postula que: "...la enseñanza ... se basa en las conclusiones y aportes de la ciencia y en la relación más estrecha del estudio con la vida, el trabajo y la producción. ...a fin de que puedan alcanzar los más altos niveles posibles de conocimientos y habilidades". (Consejo de Estado, 1992:15)

En los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución y en los Objetivos de la Primera Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba, se hace énfasis en formar con calidad y rigor el personal docente que se requiere en cada territorio.

La educación en Cuba tiene la alta misión de dirigir científicamente -de conjunto con los organismos, organizaciones e instituciones de la sociedad- la formación integral comunista de las actuales y nuevas generaciones, así como del personal docente.

Las escuelas pedagógicas tienen la misión de formar integralmente los educadores de la primera infancia y las educaciones primaria y especial, con nivel medio superior, que se necesitan en cada territorio del país en correspondencia con las exigencias de la sociedad que se expresan en el perfil del profesional. De ahí que, la labor de formación de educadores que se realiza en las escuelas pedagógicas sea tarea estratégica para la sociedad cubana.

La formación laboral constituye la columna vertebral del plan de estudio, alrededor de la cual se integran todas las asignaturas y los diferentes procesos que tienen lugar en las instituciones y debe orientarse a la formación de cualidades y valores del estudiante, a lograr la asimilación y consolidación de conocimientos y habilidades profesionales que propicien la solución creativa de las tareas del ejercicio de la profesión.

Es esta la concepción marxista de preparar al hombre para la vida, de Vigotsky acerca de la zona de desarrollo próximo, y del Comandante Fidel Castro Ruz de brindar igualdad de oportunidades, posibilidades de justicia y equidad social, con la que deben aprender a trabajar los futuros egresados de las escuelas pedagógicas.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que el estudiante se aproxime a la realidad a través de la actividad y a partir de sus experiencias, vivencias, conocimientos e intereses y la dinámica de los contextos de actuación de los educandos, a través de las actividades que se desarrollan en la institución educativa, en la familia y en la comunidad bajo la orientación y control de la institución.

Desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación integral necesita de la aplicación de este principio de la educación para la vida y desde la vida de base martiana.

Los fundamentos teóricos desde la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Didáctica y la Pedagogía, tienen su expresión directa en las ideas rectoras del perfil del egresado de la escuela pedagógica para la formación del profesional con nivel medio superior: la unidad entre la educación y la instrucción; la unidad dialéctica de la teoría con la práctica en el proceso de formación y el vínculo de lo cognitivo y lo afectivo.

En los planes actuales de formación de maestros primarios, educadoras preescolares, maestros de educación especial y maestros primarios de inglés se realiza la práctica docente de familiarización, sistemática y concentrada, en los círculos infantiles, escuelas primarias y especiales; así como en otras instituciones educativas, de la salud y sociales.

El sistema de formación práctico-docente constituye la vía por excelencia para garantizar la vinculación de la teoría con la práctica y la preparación integral de los futuros educadores, así como para elevar la motivación de los estudiantes por su profesión.

La práctica docente debe estar centrada en los problemas profesionales que enfrenta el estudiante en su contexto laboral y social y las tareas deben diseñarse para que sean desarrolladas en los escenarios escolar, familiar y comunitario, concretando así el vínculo con la realidad social del país y de cada territorio en particular.

El sistema de formación práctico-docente en las escuelas pedagógicas se sustenta en:

- El carácter de sistema de la dirección del proceso pedagógico.
- La práctica como fuente de motivación hacia la profesión de educador.
- El vínculo de la teoría con la práctica.
- El enfoque profesional pedagógico de los contenidos de las diferentes asignaturas durante todo el proceso de formación.

Los objetivos se centran en contribuir a que los futuros educadores sean capaces de:

- Demostrar la fidelidad a los principios de la Revolución en el desarrollo de su labor preprofesional como educador.
- Mostrar interés, motivación y amor por la profesión pedagógica.
- Dominar las características y responsabilidades inherentes a la profesión y a las instituciones educativas para las cuales se forman.
- Aplicar los conocimientos asimilados en las diferentes asignaturas del plan de estudio.
- Desarrollar las habilidades para dirigir el proceso educativo en las instituciones con la participación de la familia y la comunidad.

Sin embargo, los estudiantes, en los diferentes años de estudio de las diferentes especialidades, manifiestan bajo dominio del contenido de los programas de estudio, insuficiencias en su aplicación práctica, baja calidad en la aplicación científica de instrumentos y técnicas y de las habilidades profesionales pedagógicas que deben poseer.

Las insuficiencias observadas en la práctica educativa curricular, en el desempeño de los estudiantes de la Escuela Pedagógica "Rita longa Aróstegui", durante la práctica docente en el primer ciclo de formación y a través de la aplicación de instrumentos para un diagnóstico

preliminar, ha permitido plantear que existen insuficiencias en la preparación para el desarrollo del sistema práctico docente de los estudiantes de dicha escuela. Esto llevó a la necesidad de estudiar el proceso de preparación para esta actividad durante el desarrollo del currículo escolar.

El objetivo fundamental de este trabajo estuvo orientado a desarrollar acciones dirigidas a la preparación de los estudiantes para elevar el rigor en el desempeño de las actividades diseñadas para el ejercicio de la práctica docente en los diferentes años de estudio de la especialidad, según los objetivos previstos para cada uno de ellos. Ello se hizo teniendo en cuenta que tales acciones, concebidas como un proceso dialéctico con un enfoque participativo, de orientación y evaluación sistemática propician el cambio en la actuación de dichos estudiantes en función de su formación integral.

### **El proceso de preparación de los estudiantes para el desarrollo del sistema de formación práctico-docente en la Escuela Pedagógica.**

El sistema de formación práctico-docente se organiza y planifica durante los cuatro años del plan de estudio y adquiere características diferentes de acuerdo con las particularidades de la especialidad y con la preparación que van asimilando los estudiantes. En primer año, la práctica de familiarización y las actividades prácticas que se realizan, se planifican como parte del fondo de tiempo, del contenido y las formas organizativas de las asignaturas, y pueden organizarse tanto en las aulas especializadas de la escuela pedagógica, como en escuelas y círculos infantiles o en otras instituciones educativas seleccionadas del territorio. En segundo y tercer años se desarrolla la práctica sistemática y de forma concentrada dentro del semestre. En cuarto año se concibe la práctica docente concentrada durante el segundo semestre en las instituciones educativas.

El diseño de las actividades debe hacerse con el nivel de profundidad y complejidad, que se ajuste a cada uno de los años y la elevación paulatina del grado de independencia de los practicantes en la conducción de actividades del proceso educativo, de acuerdo con el diagnóstico individual, las particularidades de cada especialidad, los servicios y las modalidades de atención educativa. En primero y segundo años predominará la orientación directa del colectivo de profesores de la Escuela Pedagógica; en tercer año realizarán actividades con relativa independencia asesorados por los mismos profesores y por tutores de las instituciones; y en cuarto año trabajarán de manera independiente en la dirección del proceso educativo en un año o grado atendidos por un tutor.

Para la práctica de familiarización del primer año, el objetivo fundamental es reforzar la motivación profesional, familiarizar a los estudiantes con las particularidades del funcionamiento de la institución educativa y la labor del maestro o educador, así como, caracterizar al educando, de acuerdo con factores biológicos, psicológicos y sociales.

En el segundo año tiene como objetivo propiciar el desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas generales. Las actividades que se realicen deben facilitar el desarrollo de habilidades de observación y diagnóstico y la formación de las dirigidas a la dirección de algunas actividades educativas (juegos, actividad independiente, dinámicas grupales, intercambio con los niños, trabajo con las efemérides, entre otras).

En el tercer año, el objetivo fundamental se centra en la planificación, la ejecución y el control de actividades docentes en las diferentes asignaturas o áreas de desarrollo. El énfasis de la labor educativa debe estar en la obtención de un resultado práctico vinculado a alguna de las asignaturas de la especialidad, tales como informes, estudio de casos, medios didácticos,

entre otros. Debe lograrse una participación más activa en la colaboración con los tutores y otros educadores de los centros en actividades del proceso educativo.

En el cuarto año, el objetivo es dirigir integralmente el proceso educativo en un grupo de preescolar, primaria o especial.

En cada año académico, según los objetivos y las habilidades profesionales a desarrollar, se incorporan actividades con contenidos de mayor complejidad y más independencia de los practicantes, en dependencia de las necesidades individuales y de las asignaturas.

La práctica laboral debe responder a posiciones teóricas y contextos específicos y requiere estudio, reflexión y construcción constante, por medio de su sistematización e investigación, procesos que nos llevan a ampliar los marcos interpretativos y a mejorarlos.

La preparación para la ejecución de la práctica docente parte de los colectivos de las escuelas pedagógicas, de las estructuras de dirección de las direcciones provinciales y municipales de educación y de las instituciones educativas, que al mismo tiempo presupone:

- El trabajo metodológico desde los colectivos de asignaturas en función de la práctica.
- La selección y preparación de los profesores de las escuelas pedagógicas.
- El diseño del plan de actividades a desarrollar durante la práctica, en coordinación con las estructuras de educación del territorio.
- La orientación del diseño para elaborar el plan de trabajo de cada practicante.
- La determinación de las formas en que se organizará el fondo de tiempo de la práctica en dependencia de las particularidades del territorio y de los centros seleccionados.

Una vez preparados los directivos y docentes, se procede en los claustros a:

- Estudiar los objetivos y las habilidades definidas para el año académico en cuestión (estado deseado).
- Diagnóstico y caracterización de cada estudiante, el grupo, los docentes, la institución educativa en que realizará la práctica, los directivos y docentes que funcionarán como tutores (estado real).
- Diseño del plan de práctica laboral del grupo, como respuesta a los puntos anteriores. Contendrá objetivos, contenidos: conocimientos, habilidades, cualidades, sentimientos, emociones a desarrollar, actividades, fecha, hora, responsables, participantes y formas de control y evaluación.
- Cada estudiante, con ayuda de sus profesores y tutores, elaborará su plan de trabajo individual.
- Desarrollo por los estudiantes de las actividades previstas y seguimiento y control por los docentes de la escuela pedagógica y de las instituciones educacionales en que realizan las prácticas.

En este nivel es importante el trabajo de orientación que se realice con el grupo y estudiantes, en particular para:

1. Sentirse orientados en la actividad a desarrollar, motivando hacia esta.
2. Confeccionar sus planes de trabajo individual.

3. Valorar sistemáticamente su desempeño profesional a partir de:

- ¿qué he logrado?
- ¿qué me falta?
- ¿qué debo hacer para alcanzar el nivel deseado?

Para **evaluar el desempeño de los estudiantes** se propone:

- Observar sistemáticamente al estudiante, con un enfoque integral, en cada una de las actividades que este ejecute.
- El intercambio sistemático con el estudiante.
- La obtención de criterios de los docentes tutores, directivos, docentes, que permitan conocer sobre el modo de actuación que manifiesta en su desempeño contextual.
- La valoración a través de entrevistas individuales y grupales de los estudiantes del grupo escolar con el que trabaja.

Se hace necesario para la preparación previa de los estudiantes, que se tenga en cuenta: el año académico que está cursando; los objetivos de cada etapa de la práctica laboral; el desarrollo de conocimientos, cualidades y habilidades pedagógicas; su compromiso, interés, motivación e implicación en las actividades y la manifestación del modo de actuación profesional.

Tomando en consideración lo expuesto, los directivos y docentes de las escuelas pedagógicas estarán en mejores condiciones de evaluar los aciertos y limitaciones del actual currículo y proponer cómo perfeccionarlo, tomando en consideración la experiencia que se ha ido acumulando durante los seis años de existencia de estos centros formadores de docentes.

### **Acciones para favorecer la preparación en el desarrollo del sistema práctico docente de los estudiantes de las escuelas pedagógicas.**

El presente trabajo parte del resultado de la experiencia acumulada en la preparación de docentes, directivos y tutores y de la evaluación sistemática del ejercicio de la práctica profesional y docente de los estudiantes del primer ciclo de graduación de la escuela pedagógica en julio del año 2014. Se tuvo en cuenta el diagnóstico integral, lo que permitió al autor profundizar y definir de modo operativo las necesidades y potencialidades que tienen los estudiantes en el ejercicio de sus funciones durante la práctica docente, como producto de la sistematización de los diferentes documentos metodológicos y otras fuentes consultadas en su preparación.

Para elaborar esta propuesta de acciones se partió de los criterios que se adoptaron en el trabajo conjunto con los departamentos de Formación Pedagógica de la Escuela Pedagógica Rita Longa y del profesorado de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey en la provincia de Las Tunas.

Se hicieron aportaciones de 73 profesionales, desde el trabajo realizado con la valiosa colaboración del Equipo de Dirección del Convenio Educación Primaria.

Cada aspecto se ha trabajado primero de forma individual y posteriormente en equipos, en diferentes niveles y, finalmente, se produjo la aprobación en la redacción actual, en un taller de cierre.

Para el tratamiento de este tema se emplearon los siguientes métodos: El método **dialéctico-materialista**; Histórico y lógico; Sistematización teórica; La modelación; Observación; Encuesta; Prueba pedagógica; Experimento Pedagógico Formativo y los procedimientos matemático-estadísticos.

La población estuvo representada por 257 estudiantes de la Especialidad de Maestro Primario de la Escuela Pedagógica "Rita Longa Aróstegui", de los cuales se tomó una muestra fundamental de 90, seleccionados a partir de sus intereses por el tema de investigación.

Coincidiendo con Viviana González Maura en "Psicología para educadores" al referirse al término acción, plantea que son procesos subordinados a objetivos o fines conscientes (1995), argumenta además que una misma acción puede producirse a través de diferentes operaciones y una misma operación puede formar parte de distintas acciones.

El autor se acoge a la definición brindada por Viviana González Maura, porque es a través de estas acciones correctamente planificadas en su orden lógico y sistemático que se podrán lograr resultados satisfactorios en el proceso de preparación de los estudiantes para el desarrollo del ejercicio de práctica docente.

Las acciones están dirigidas a la satisfacción de las necesidades que no solo impulsaron a actuar, sino que el propio sujeto las determina como forma de actuación, además las acciones tienen una meta y objetivo conscientemente planificado, y precisamente el objetivo final que se pretende alcanzar.

En su estructura la propuesta consta de tema, objetivo, desarrollo, tareas y evaluación. Se diseñan acciones que constan de una estructura organizacional, que permite el cumplimiento del objetivo general, en un proceso dialéctico con un enfoque participativo de orientación y evaluación sistemática para propiciar el cambio en su actuación.

La evaluación constituye un proceso de sensibilización para el cumplimiento de objetivos comunes, también se considera una vía y una manera de implicarlos en su proceso de preparación desde su rol de estudiantes en formación para el ejercicio del magisterio, con su debido enfoque profesional pedagógico.

Por otra parte, las acciones sirven de punto de partida para conocer: ¿Qué debemos hacer? ¿A quién o quiénes debemos preparar? ¿Qué debemos orientar? ¿Para qué?

El esquema de trabajo se desarrolló de acuerdo con los siguientes pasos:

1º. Lectura y análisis del texto que sirve como preámbulo teórico o definición de cada uno de los campos definidos para la investigación.

Se tomaron como instrumentos para el diseño de la propuesta:

- Cuestionario de valoración de la práctica docente.
- Observación de los talleres de evaluación de la práctica docente.
- Protocolo para evaluación de la actividad del estudiante.
- Encuesta a profesores y estudiantes.
- Encuesta a tutores.
- Otros.

La redacción responde a los criterios de **precisión, rigor, agilidad y validez** de tal forma que resulte bien acotado el campo objeto de estudio.

2º Diseño de indicadores:

- Coherentes con la definición que sirve de preámbulo.
- Significativos en cuanto a las posibles respuestas que se espera obtener.
- Referidos a la revisión y seguimiento.
- Relevantes como elementos evaluadores.
- Relevantes en su valor absoluto como explicitación de la realidad constatable.
- Con ejemplificaciones ilustrativas.
- Válidos para las especialidades de Preescolar, Primaria y Especial.
- Inteligibles por el conjunto del profesorado.

3º Establecimiento de diferencias de las guías (introducción e indicadores) elaboradas por los Jefes de Departamentos, Directores de Unidades de Estudio, y demás personas calificadas.

### **Acción Nro. 1**

#### **Tema: Fase previa de la preparación.**

Objetivo: Planificar y organizar las actividades previas necesarias para la preparación en el desarrollo de actividades del sistema práctico docente.

Desarrollo:

La fase previa o fase de preparación de la actividad docente, antes de presentarla a los estudiantes, obliga a tomar decisiones respecto de cada uno de los años y objetivos que se deben vencer los contenidos, las actividades que se consideran las más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos, las estrategias y los recursos -suficientes y variados- que resulten más congruentes con los objetivos y con la realidad concreta de los alumnos a quienes van dirigidos.

También resulta imprescindible, asimismo, concretar los criterios, procedimientos, instrumentos y técnicas de evaluación, mediante los que vamos a comprobar que los alumnos realmente van aprendiendo a la vez que desarrollan las habilidades y capacidades correspondientes a su año de estudio. Es muy importante, además, prever las escuelas que servirán de sedes para las prácticas, la caracterización de cada centro, caracterización de los docentes que tendrán asignada la responsabilidad de ser tutores y el tiempo y espacio para la preparación de directivos y tutores, para garantizar que los alumnos logren aprendizajes relevantes y resultados de calidad en su ejercicio profesional de forma eficaz.

Resulta esencial en esta fase de preparación de las clases por los docentes, tener muy presentes tanto los objetivos generales por años y las habilidades a desarrollar de manera escalonada en cada etapa del curso, como la relación del trabajo metodológico por departamento y asignaturas.

Las decisiones del proceso enseñanza aprendizaje se inicia en el cumplimiento del trabajo metodológico, al preparar sus clases teniendo como referencia el diseño curricular de la etapa y la programación didáctica del área correspondiente.

	Tareas
1	Planificación de la actividad educativa teniendo como referencia el cumplimiento del diseño curricular por año y semestre y el trabajo interdisciplinar.
2	Formulación de los objetivos, que expresan claramente las habilidades que los estudiantes deben alcanzar como manifestación de la intervención educativa.
3	Selección de los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de cada asignatura, adecuada a las características de cada grupo de alumnos.
4	Adopción de estrategias y actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y características de los estudiantes.
5	Planificación de las clases, de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al proceso de enseñanza aprendizaje y al diseño curricular por año de la especialidad.
6	Establecer, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los estudiantes y comprobar el nivel de asimilación que alcanzan los aprendizajes.
7	Planificar actividades de forma coordinada con los departamentos, años y colectivo de profesores.

Evaluación: Revisión documental

## Acción Nro. 2

**Tema:** Realización de la preparación.

**Objetivo:** Desarrollar los conocimientos y las habilidades necesarias para dirigir el proceso educativo en las instituciones escolares.

Para el análisis de la realización de las clases distinguimos cuatro aspectos:

- 1) **Motivación para el aprendizaje:** acciones concretas que invitan al estudiante a aprender.
- 2) **Organización de los encuentros por especialidades:** dar estructura y cohesión a las diferentes secuencias del proceso de enseñar a estudiantes para la realización de las prácticas docentes.
- 3) **Orientación del trabajo de los alumnos:** ayuda y colaboración que se efectúa para que los estudiantes logren con éxito los aprendizajes previstos y ejercicios de práctica de calidad.
- 4) **Seguimiento del proceso de práctica:** acciones de comprobación y mejora del proceso de aprendizaje (ampliación, recuperación, refuerzo...)

Estos cuatro aspectos están teóricamente diferenciados, aunque se entrecruzan en la práctica, no obstante, la secuencia indicada anteriormente es predominante. Se suele comenzar con la motivación y le suceden la organización, la orientación y el seguimiento.

<b>Tareas</b>	
<b>Motivación inicial de los alumnos</b>	
<b>1</b>	Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad.
<b>2</b>	Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas...)
<b>Motivación a lo largo de todo el proceso</b>	
<b>3</b>	Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.
<b>4</b>	Se comunica la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación.
<b>5</b>	Información de los progresos conseguidos, así como de las dificultades encontradas.
<b>Presentación de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes)</b>	
<b>6</b>	Se relacionan los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de estudiantes por especialidades.
<b>7</b>	Se estructuran y se organizan los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante, etc.)
<b>8</b>	Se estructura la estrategia de aprendizajes para nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, ...
<b>Actividades en el aula</b>	
<b>9</b>	Se desarrollan actividades que aseguran la adquisición de los objetivos de la práctica por año previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.
<b>10</b>	Se proponen actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y evaluación).
<b>Recursos y organización del aula</b>	
<b>11</b>	Se distribuye el tiempo adecuadamente: (breve exposición y el resto del tiempo para las actividades que los alumnos realizan en la preparación de sus ejercicios).
<b>12</b>	Se adoptan diferentes estrategias en función de la etapa en que se realiza la práctica por años controlando el adecuado clima de trabajo.
<b>13</b>	Se utilizan recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), favoreciendo el desarrollo de sus habilidades profesionales.
<b>Instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas de los alumnos:</b>	
<b>14</b>	Se comprueba las diferentes vías en que los estudiantes han ido presentando las tareas en forma de talleres, para evaluar los resultados alcanzados.
<b>15</b>	Se facilitan estrategias de colaboración, para facilitar fuentes de información, metodologías para resolver problemas, con la participación y colaboración de todos.
<b>16</b>	Se controla frecuentemente el trabajo de los estudiantes y tutores dando solución a los problemas que se presentan.

<b>Clima del aula</b>	
<b>17</b>	Se establecen las relaciones entre estudiantes y profesores de la escuela pedagógica, desde perspectivas no discriminatorias e inclusivas.
<b>18</b>	Se favorece la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y se buscan soluciones ante situaciones conflictivas.
<b>19</b>	Se fomenta el respeto y la colaboración entre los estudiantes y colectivo docente ante sugerencias y aportes tanto para la clase como para las actividades de aprendizaje.
<b>20</b>	Se presentan y modelan situaciones que facilitan a los estudiantes el desarrollo de la afectividad como parte de su modo de actuación como profesional de la educación.
<b>Seguimiento/ control del proceso de enseñanza-aprendizaje:</b>	
<b>21</b>	Se revisan y se atienden frecuentemente los contenidos, actividades propuestas, dentro y fuera del aula, adecuando el cronograma de práctica y preparación de los estudiantes.
<b>22</b>	Se propone o proporciona información al estudiante sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas, favoreciendo procesos de autoevaluación.
<b>23</b>	En caso de objetivos no alcanzados se proponen nuevas actividades y se buscan métodos que faciliten su adquisición.
<b>24</b>	En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, se proponen nuevas actividades que faciliten un mayor grado de desarrollo de habilidades.
<b>Diversidad</b>	
<b>25</b>	Se tiene en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc., y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje (motivación, contenidos, actividades).
<b>26</b>	Se coordina con otros profesionales (profesores de apoyo, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica), para modificar y proponer contenidos, actividades, metodología, recursos...a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.

Acción Nro. 3

Tema: Evaluación

Objetivo: Constatar los resultados de la preparación alcanzada, para reajustar la intervención educativa de acuerdo con los aprendizajes reales alcanzados.

La evaluación es un elemento esencial del proceso de enseñanza aprendizaje que debe aplicarse tanto al aprendizaje de los alumnos como a la revisión de la propia práctica docente.

La evaluación consiste en un proceso continuo que nos permite recoger sistemáticamente información relevante, con objeto de reajustar la intervención educativa de acuerdo con los aprendizajes reales.

La finalidad de la evaluación educativa es mejorar el proceso de aprendizaje de cada alumno, el funcionamiento del grupo clase y nuestra propia práctica.

A partir del cumplimiento del diseño curricular por años, cada maestro o profesor, en el momento de la preparación de los estudiantes, se concretará: los criterios de evaluación, los procedimientos y cronograma para realizarla y para asegurar la necesaria información tanto a los propios estudiantes como a las familias y al resto del colectivo.

Tareas	
1	Se tiene en cuenta el procedimiento general de la planificación y diseño de la práctica.
2	Se aplican criterios de evaluación según la etapa de práctica y plan de actividades.
3	Se realiza una evaluación inicial a principio de cada año para ajustar la programación, en la que tiene en cuenta el diagnóstico del estudiante.
4	Se contemplan otros momentos de evaluación en el transcurso de la preparación.
5	Se utilizan suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de las diferentes variantes utilizadas para el desarrollo de los ejercicios profesionales (conceptuales, procedimentales, actitudinales).
6	Se utilizan procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase,..)
7	Se revisan sistemáticamente- los trabajos y actividades de los alumnos y, se dan pautas para la mejora de sus aprendizajes y el diseño de sus ejercicios profesionales.
8	Se utilizan estrategias y procedimientos de evaluación autoevaluación en los grupos por especialidades, que favorezcan la participación de los estudiantes en los análisis de sus resultados y mejoras alcanzadas.
9	Se utilizan diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as, de las diferentes especialidades.
10	Se utilizan diferentes medios para informar a padres, profesores y alumnos (sesiones de evaluación, boletín de información, reuniones colectiva, entrevistas individuales, asambleas de clase...) de los resultados de la preparación para la práctica.

### **Constatación de la viabilidad de las acciones**

La participación alcanzó un 99% de asistencia.

Los estudiantes y profesores expresan criterios favorables sobre las acciones educativas evidenciados en la preparación alcanzada, el cambio actitudinal de estas y en las manifestaciones en la práctica, elevándose la calidad de las mismas y del ejercicio de culminación de estudios.

Los estudiantes alcanzaron la preparación requerida en los contenidos, procedimientos, instrumentos y técnicas de evaluación, comprobando que lograron el aprendizaje requerido, las habilidades y capacidades correspondientes a su año de estudio.

Se alcanza una opinión favorable de los directivos del 100% de las instituciones educativas, sedes de las prácticas.

Se logra una opinión positiva del 100% de los docentes asignados con la responsabilidad de tutores.

El 100 % de los estudiantes expresan que la preparación fue imprescindible para poder conducir la práctica docente.

Se logró que el 100 % de los estudiantes, en el 4to año de la especialidad, alcanzaran evaluaciones positivas en el ejercicio de la práctica docente: 134 evaluados de E; 76 de MB; 57 de B y ninguno de R y M.

Se elevó la calidad de los talleres de evaluación de la práctica docente.

El 100% de los estudiantes aprobaron el ejercicio de culminación de estudios, el 89 % alcanzó la categoría de E y MB.

Se tomaron acuerdos entre todos y se conformaron equipos de estudios para la continuidad de la preparación, teniendo en cuenta la afinidad, los intereses, la especialidad, con la intervención del investigador, con los demás especialistas, al ofrecer sugerencias teniendo en cuenta sus necesidades y potencialidades, lo que fue importante en el desarrollo exitoso de las acciones.

### **Conclusiones**

La sistematización de la información obtenida por las diferentes fuentes científicas sobre la preparación para el desarrollo del sistema práctico docente, de los estudiantes de las escuelas pedagógicas, permitió fundamentar el problema científico y sustentar la propuesta de acciones para favorecer dicha preparación.

El diagnóstico inicial permitió determinar las principales potencialidades y necesidades de los estudiantes y las formas o métodos a utilizar, de acuerdo a sus características y especialidades.

La preparación de los estudiantes para la práctica docente permitió identificar y resolver los problemas profesionales que enfrenta el estudiante en su contexto laboral y social y las tareas que deben diseñarse para que sean desarrolladas en los escenarios escolar, familiar y comunitario, concretando así el vínculo con la realidad social del país y de cada territorio en particular.

La aplicación de las acciones favoreció la utilización de procederes educativos para garantizar la vinculación de la teoría con la práctica y la formación integral de los futuros educadores, así como elevar la motivación de los estudiantes por su profesión, contribuyendo a la formación de conductas y modos de actuación responsables respecto a la especialidad para la que se forman.

### **Bibliografía**

Arias, Héctor. La comunidad y su estudio. Ed. Pueblo y Educación. C. Habana, 1995.

Bermúdez Morris Raquel. Dinámica de grupo, su facilitación. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 2002

Caballero Cárdenas, Elvira: *Las relaciones interdisciplinarias en la formación inicial del maestro primario*. Evento Internacional Pedagogía 2015.

Caballero Cárdenas, Elvira: *El trabajo metodológico en la formación del maestro primario*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2014.

Castro Ruz, Fidel: Informe Central al Tercer Congreso del Partido Comunista de Cuba, p. 46.

Colectivo de autores: *Metodología de la enseñanza de la Lengua española para escuelas pedagógicas*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2015.

- Colectivo de Autores. Compendio de Pedagogía. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.2002
- Fiallo Rodríguez, Jorge Pedro: *¿Cómo formar un pensamiento interdisciplinario desde la escuela?* Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2012.
- García Leyva, Mirtha. La escuela como institución social, comunidad d trabajo y sistema de relaciones sociales. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.2010
- García Batista Gilberto. Temas de introducción a la formación pedagógica. Ed: Pueblo y Educación. La Habana.2004
- González Soca Ana María. Nociones de Psicología, Pedagogía y Sociología. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.2002
- González, Viviana. Psicología para educadores. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 2001
- González, Pilar. Psicología de los Grupos. Teoría y Aplicación. Ed Síntesis Madrid España. 1997
- González Rodríguez, Magaly Berena: *Relación práctica laboral-orientación profesional en la carrera maestros primarios de las escuelas pedagógicas.* Ciego de Ávila, 2014
- ICCP: Bases Generales para el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Versión digitalizada, 2015.
- Labor Educativa. Selección de Lecturas, Editorial Pueblo y Educación, 2007.
- Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución aprobados en el VI Congreso del PCC
- Martí José. Ideario Pedagógico, Imprenta Nacional de Cuba. La Habana, 1961
- Ministerio de Educación: *Normativas e indicaciones metodológicas para las escuelas pedagógicas.* La Habana, 2014.
- MINED: *Resolución Ministerial No. 200/2014 de Trabajo Metodológico.*
- Miranda Lena Teresita y Verena Páez Suárez: Ante los nuevos retos cambios curriculares en la formación del profesional de la educación. Editorial Ciencia y Técnica, La Habana, 2003.
- Objetivos de la I Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba.
- Rico Montero, Pilar y otros: *Procedimientos y tareas de aprendizaje. Una propuesta desarrolladora.* Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2003.
- Rico Montero, P., Bonet Cruz, M., Castillo Suárez, S., García Ojeda, M., Martín-Viaña Cuervo, V., Rizo Cabrera, C., Santos Palma, Edith M., El Modelo de Escuela Primaria Cubana. Una propuesta desarrolladora de Educación, Enseñanza y Aprendizaje. Material digitalizado p.19, UCPEJV, La Habana, Cuba.
- Torres, Castellano Enia Rosa: *El perfeccionamiento del currículo de la Historia de la Educación para la formación profesional de los maestros primarios.* Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas (Anexo 1). Villa Clara, 2004.

**HOJA DE  
RESPUESTAS**

**I.-PREPARACION**

	INDICADORES						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Valoración del /departamento/especialidad							
Valoración del Centro							

**II.-REALIZACION**

	INDICADORES																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Valoración de los centros educativos vinculados a las prácticas																											
Valoración del ciclo/departamento																											
Valoración de la escuela pedagógica																											

**III.- EVALUACIÓN**

	INDICADORES									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Valoración de los centros educativos vinculados a las prácticas										
Valoración del ciclo/departamento										
Valoración de la escuela pedagógica										

**Observación:** En cada una de las casillas se escribe un número entre el 0 y el 10, teniendo en cuenta que el valor 0 se asignará cuando sobre la propuesta que se contempla en el indicador objeto de valoración no se realice o se desarrolle en un nivel inapreciable tanto en cantidad como en calidad. El valor 10 se asignará cuando el enunciado del indicador se realice al máximo nivel tanto de cantidad como de calidad.

# ACERCA DE LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS DE ESTUDIANTES DEL IES N°1 “DRA. ALICIA MOREAU DE JUSTO” EN RELACIÓN A LA INVESTIGACIÓN Y LA PRAXIS DOCENTE

Autor(es): Freiberg, Germán. Profesor de Nivel Primario.(Escuela Normal Superior N°4). Estudiante (IES N°1 Dra. Alicia Moreau Justo). Argentina

Scharovsky, Germán Gabriel. Estudiante. (IES N°1 Dra. Alicia Moreau Justo). Argentina

Pertenencia Institucional: *IES N°1 Dra. Alicia Moreau Justo*

*Forma de exposición: ponencia de investigación en curso.*

*Simposio: N°3 Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible*

Correo electrónico: [germanscharovsky@gmail.com](mailto:germanscharovsky@gmail.com)

## RESUMEN

La ley de Educación Nacional Argentina N° 26.206 (2006) en sus artículos 71 al 78, establece que los Institutos de Formación Docente asumen la tarea de producir investigaciones educativas, entre otras funciones. La sanción de esta ley, en ese aspecto, nos interpela fuertemente a los diferentes actores que integramos la comunidad educativa de los Institutos de formación docente. Creemos que tanto estudiantes como profesores nos encontramos hoy ante el desafío de replantearnos nuevos vínculos con el saber sobre la formación y sobre la tarea de enseñar, habilitando nuevas significaciones en torno al vínculo entre la docencia y la investigación.

El trabajo tiene como objetivo analizar los comienzos de una investigación en curso, llevada a cabo por estudiantes y docentes del IES N° 1 Dra. Alicia Moreau de Justo, que tiene como eje indagar sobre las significaciones imaginarias que circulan entre los estudiantes, docentes y graduados de la institución en relación a la investigación y la docencia dentro de la institución. Nos centraremos en las

tensiones y dificultades que se presentaron tanto a la hora de la elaboración del proyecto, como también en los diferentes interrogantes que generaron las primeras entrevistas realizadas a distintos integrantes del instituto.

Palabras clave: significaciones imaginarias – investigación – praxis docente – formación – tradición

***“Acerca de las significaciones imaginarias de estudiantes del IES N°1 “Dra. Alicia Moreau de Justo” en relación a la investigación y la praxis docente”.***

Introducción

El presente trabajo forma parte de un proyecto investigación más amplio, desarrollado por el Instituto de Educación Superior N°1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, situado en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Dicho proyecto tiene por objeto conocer las significaciones imaginarias que estudiantes avanzados del Instituto de Educación Superior N°1 “Dra. Alicia Moreau de Justo, construyen en torno a la función, actividad de investigación y utilidad de dicho conocimiento y praxis en relación con su tarea como formadores o futuros docentes.

Es preciso aclarar que este trabajo se circunscribe a los comienzos de esta experiencia de investigación llevada adelante por estudiantes y docentes del instituto. Es decir, que el desarrollo de este trabajo se centrará, en primer lugar, en los diferentes interrogantes e hipótesis que generaron las primeras entrevistas realizadas a distintos integrantes de la comunidad del instituto.

En la segunda parte de este trabajo, nos referiremos a las tensiones y dificultades que se presentaron a la hora de la elaboración del proyecto, Ya que este último encuentra su origen dentro del desarrollo del *Taller de investigación*, espacio curricular que forma parte de nuestra formación como docentes de Filosofía y Psicología. En una suerte de ejercicio metacognitivo, intentaremos reflexionar sobre el impacto que tuvo, y tiene, en nuestras trayectorias como estudiantes y futuros docentes, incluirnos en un espacio de investigación

educativa, analizando, sobre todo, los efectos que este tipo de actividad puede tener en el desarrollo profesional de los profesores.

### Desarrollo:

#### Sobre las diferentes concepciones de investigación

Según el pedagogo Angel Perez Gomez, en su trabajo acerca de los modelos metodológicos de investigación educativa, el modelo de ciencia y de investigación científica que se ha impuesto históricamente y en el que hemos sido educados y socializados en la vida académica hasta nuestros días, es el modelo positivista que triunfó en el desarrollo de las ciencias naturales y en sus espectaculares progresos en las aplicaciones tecnológicas. De esta forma, se ha impuesto como único modelo de concepción científica, adquiriendo el monopolio de cientificidad. Por esta razón, cuando el conocimiento en ciencias sociales pretende superar el estadio de pura especulación filosófica o de saber de opinión, se adhiere al modelo positivista como única garantía de rigor y eficiencia. (Perez Gomez, 1992)

Este primer señalamiento resulta pertinente a la luz de varios pasajes de las entrevistas realizadas a distintos estudiantes del instituto, sobre todo en relación a la manera de significar la actividad investigativa y su posible vínculo con la práctica docente, ya que pareciera observarse una tendencia a pensar la investigación circunscribiéndola exclusivamente al paradigma positivista citado anteriormente.

En una de las entrevistas realizadas a un estudiante del instituto, al interrogarlo sobre la posibilidad de establecer alguna relación entre la práctica docente y la investigación, luego de unos segundos de silencio, respondió que no, que no sabía cómo relacionarlas, que en los términos que pensaba la investigación le parecía que no. Sin embargo, en distintas partes de la entrevista, donde el entrevistado repasa su trayecto por el profesorado, puede inferirse en qué sentido piensa esa investigación.

Por ejemplo, cuando se le pregunta sobre si la propia práctica, es decir la situación de clase cotidiana, podría convertirse en un objeto de investigación para el propio docente, la respuesta es la siguiente:

*“Yo creo que es mejor que venga alguien de afuera, objetivamente. Porque si yo voy a investigar mi propia clase hay cosas que se me van a escapar. Sí, tiene que ser alguien de afuera, porque se te escapan cosas en la práctica. Por ahí, si ves que hay un chico que sabe más, por ahí, uno lo deja de lado porque sabe más y se enfoca en los que no saben o al revés. Por ahí, si viene alguien de afuera, objetivamente, y te dice que hay alguien que no entendió, uno puede replantearse y repreguntarse que faltó y enseñarlo de otra manera y usar otros recursos para que el chico lo entienda.”*

El énfasis de cierta objetividad en aquello que se investiga, excluyendo al propio protagonista que lleva a adelante la clase, nos conduce a identificar ciertos rasgos que se corresponden al modelo positivista, ya que éste presupone que toda producción de conocimiento debe tener un punto de partida objetivo y neutral donde el investigador no debe contaminar con su punto de vista el objeto que pretende estudiar. Sin embargo, entendemos al igual que Pérez Gómez que para comprender la práctica docente el desarrollo de la investigación exige la presencia del investigador en el ámbito donde suceden los fenómenos que pretende comprender y encontrar sentido, ya que tan importantes son la características observables de un acontecimiento como la interpretación subjetiva que le conceden los que participan en el mismo. Es decir, que los individuos son agentes activos que construyen de forma condicionada el sentido de la realidad en que viven.

En esta misma línea, el mismo estudiante entrevistado, haciendo un repaso de las experiencias de investigación que tuvo en su formación, realiza una distinción valorativa de su paso por el seminario de técnicas cualitativas y técnicas cuantitativas:

*El seminario de cuantitativas me gustó más. Ahí la profesora nos dio un programa para usar con la compu que te ayudaba a hacer estadísticas. Vos pasabas los datos y hacías gráficos. Esa experiencia estaba buena porque hacías un trabajo de investigación. Se basa en porcentajes, se puede trabajar.*

*-¿Solo aprendías las herramientas o también tenías que aplicarlas?*

*En cuantitativas no, solo la herramienta porque es algo más matemático. En cualitativas sí, porque tenés que hacer entrevistas a personas, elegir técnicas.”*

En otra de las entrevistas realizadas un estudiante agrega:

*“Hay algo de la metodología de la investigación que me resulta estructurado, como del método. Al menos acá lo que se propone es algo muy estructurado y no sé si es algo que a mí, en lo personal, me interese... A mí me interesa más estar en el aula”*

En estas dos últimas declaraciones, nuevamente observamos una concepción acerca de lo que implica la investigación, que parece reforzar la idea de una toma de distancia respecto del objeto, de preservar cierta pureza respecto de la subjetividad del investigador. No obstante, en esta oportunidad, la argumentación recae sobre los distintos procedimientos utilizados, como la realización de estadísticas, gráficos, cálculo de porcentajes, etc. La actividad de investigar, entonces, aparece limitada solo a la aplicación de estas *técnicas*, que refuerzan cierta despersonalización por parte del investigador, dejando de lado otras herramientas como la formulación de preguntas, de problemas, la observación aguda, entre otras. Parecería, entonces, que al interior del paradigma positivista, para poder llevar a cabo la tarea de investigar lo que se requiere es método; el cual se sustenta en la eliminación del prejuicio y la experimentación. (Diaz, E, 1998)

Sin embargo, Perez Gomez opone a este paradigma científico un enfoque alternativo, que consiste en el modelo interpretativo.

*“En el enfoque interpretativo, la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz, El objetivo de la investigación no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, por cuanto consideran que la comprensión de los significados no puede realizarse con la independencia del contexto.” (Perez Gomez, 1992, p. 121)*

La exclusión de este enfoque en las miradas de los entrevistados, permite vislumbrar la imposibilidad que tienen de vincular la actividad investigativa de sus futuras prácticas docentes. Pero a la vez, se vuelve pertinente interrogar las tradiciones sobre las que se construyó históricamente el propio ejercicio de la docencia, cuestión que abordaremos a continuación, y que obturan una mirada más reflexiva sobre la propia práctica.

### Tradiciones en tensión

En uno de los trabajos realizados por Rebeca Anijovich: *“Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias”*, se aborda un interrogante fundamental para pensar el sentido de la reflexión en la práctica docente:

*“Una pregunta interesante que se formula Eliane Ricard-Fersing (1999) es si es necesario debatir acerca de la relevancia de la práctica reflexiva cuando uno trata de ser un docente, o si el ser docente ya implica una actividad reflexiva. Generaciones pertenecientes a distintas épocas han ejercido la docencia bajo paradigmas en los cuales la reflexión no tenía lugar como objeto de estudio porque estaban centrados solo en la actuación de la propia labor pedagógica.” (Anijovich, 2009, p. 44)*

Esos paradigmas a los cuales hace referencia Anijovich, tienen raíces profundas en una extensa tradición, en la cual los docentes son pensados como meros reproductores de conocimientos diseñados por los especialistas en

Educación, vinculados, en la mayoría de las veces, al circuito académico. De esta manera, la producción de conocimiento pareciera ser una tarea que solo podría ser desempeñada por el experto en Educación, quedando relegado un tipo de saber particular que encarna el docente en el ejercicio de su tarea de enseñanza. Entonces, este tipo de conocimiento, que es fruto de la reflexión de la práctica docente, encuentra su sentido en la medida que, como bien señala la investigadora en educación Lea Vezub, esa práctica deja de ser un campo de implementación en el cual se llevan a cabo las estrategias diseñadas por otros otros (especialistas, expertos, técnicos) y se convierte en una fuente de saber. (Vezub, 2010)

En las distintas entrevistas realizadas a estudiantes, y también en distintas instancias de intercambio acerca de la experiencia de investigación desarrollada en el instituto, percibimos ciertas dificultades a la hora de pensar al docente como productor de conocimiento, lo que nos llevó a pensar hasta qué punto esa arraigada tradición que ubica a los docentes como meros reproductores de conocimiento continua operando en los trayectos de formación.

En un breve comentario que realiza un estudiante, puede evidenciarse la vitalidad de esa tradición a la que nos referíamos anteriormente, hasta el punto de ver como una *“limitación”* el investigar desde una perspectiva docente. Es interesante, también, el contrapunto que elabora este estudiante cuando sostiene que *un docente tiene que tener las herramientas metodológicas y empíricas para poder investigar como un licenciado*, percibiendo, en este caso, una *perspectiva más ambiciosa*.

Esta contraposición que se construye es fundamental, porque es aquí donde parece ubicarse la dificultad mayor, que consiste, precisamente, en el problema que presenta reflexionar acerca del vínculo entre la investigación y la praxis docente. Problema que interpela no solo a este estudiante, sino a gran parte de la comunidad educativa, incluido este equipo de investigación que encuentra su origen en la posibilidad de indagar esa zona todavía oscura.

Las tradiciones desde las cuales se piensa la posibilidad de un docente investigador, son un factor ineludible a la hora de reflexionar sobre el estatuto de esa actividad al interior de los Institutos de Formación Docente.

Como señala el filósofo Hans-Georg Gadamer, todo sujeto se encuentra inmerso en *tradiciones*, que se configuran en matrices de pensamiento que utilizamos a la hora de interpretar, y que son la expresión de un devenir histórico en el cual se está inmerso. Sin embargo, sostiene que éstas, lejos de ser descartadas de plano, deben ser identificadas y puestas en diálogo para poder comprender (Gadamer, 1993). Por ese motivo, entendemos que es necesario acceder de alguna forma a esas tradiciones que intervienen en las significaciones que los estudiantes realizan en torno a la práctica docente, la investigación, y la posibilidad de vincular estas dos actividades.

### Impacto de la investigación en la formación

Como dijimos, el proyecto se gestó en la cursada de un taller de investigación que se dicta en el “IES N°1 Alicia Moreau Justo”.

En la primera mitad del año nos dedicamos sobre todo a conocer algunas corrientes y teorías de investigación.

Nos interesa comentar la segunda parte donde el taller tomó una tendencia más práctica. La docente a cargo ( Prof.Claudia Britez)<sup>1</sup> nos propuso estar atentos a nuestras inquietudes para intentar encontrar un tema para investigar. Al estar en una institución formadora de docentes los primeros temas que empezamos a charlar en clase fueron los relacionados a la pedagogía y al rol del docente.

Luego de muchas discusiones determinamos que el tema iba a rondar en torno de la investigación docente. Fue difícil llegar a este tema ya que mientras lo hacíamos nos dábamos cuenta que desconocíamos en gran medida cuáles eran las posibles funciones que podría tener un docente que investigue. ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Por qué? Realmente todo eso no lo entendíamos y se nos hacía muy difícil proyectar y detectar qué es lo que buscábamos. Se generó un quiebre entre algunos estudiantes que entendían que esas preguntas sin respuesta eran un buen motivo para indagar sobre esos temas. Pero para algunos generaba un interés muy bajo y en otros se llegó a observar un cierto descontento.

<sup>1</sup> Prof. Claudia Britez [claudiabritez@gmail.com](mailto:claudiabritez@gmail.com)

Nos animamos a pensar que parte de ese descontento tenía que ver con la oscuridad que presentaban alguna de estas preguntas y la dificultad que arrastramos para pensar relaciones entre la tarea de investigar y el rol del docente. Además de esto pensamos en las formas a las que estamos acostumbrados como estudiantes. En las charlas de pasillos con algunos compañeros, recibíamos comentarios como “no estoy aprendiendo nada”. Se nos ocurre que estaba sucediendo algo distinto. En vez de recibir una clase expositiva sobre lo que es investigar estábamos haciendo una investigación participativa en la cual el aprendizaje se obtenía de la practica misma y no de la explicación. Pero que a la vez esta investigación que estaba sucediendo no encajaba con las representaciones que se tenían sobre la investigación, por lo cual, para algunos de los estudiantes, ni estábamos investigando ni estábamos aprendiendo a investigar

. Es decir, en este proceso circular de investigar la investigación, mientras encontrábamos algunas respuestas a lo que estábamos buscando, veíamos que mucho de eso se reflejaba en nuestros mismos comportamientos o pensamientos, los ponía en un lugar de cuestionamiento y en algunos casos los iba transformando.

Resaltamos que en todo este proceso, la tarea de investigar generó un espacio muy valioso de reflexión que permitió poner sobre la mesa todos los prejuicios que son parte de nuestra tradición, hacer que entren en dialogo con el objeto de nuestra investigación, de la cual somos parte, y así poder legitimarlos o transformarlos.

### A modo de conclusión

Las primeras cuestiones que nos propusimos intentar responder fueron las relacionadas al rol del docente investigador. Creemos que al menos en dos aspectos es beneficioso que el docente investigue. En primer lugar, que este sea capaz de analizar y observar su práctica cotidiana, las respuestas de los estudiantes y todo aquello que va sucediendo en el ámbito escolar. En segundo lugar que pueda producir conocimientos que impacten a las problemáticas que se van encontrando en el transcurso de las clases. Entendemos que de alguna

manera esto sucede siempre pero que, quizá, por su poca sistematización y por sus formas, esta actividad no es considerada como una investigación y que en el sentido común se reconoce como tal a las observaciones que hace algún científico especializado en educación que no es parte de nuestra clase en lo cotidiano pero que se lo ve como más objetivo. Nos propusimos por consiguiente rastrear cuales son las creencias, percepciones, prejuicios e imaginarios que se tiene sobre la investigación docente, para poder encontrar cuales son los obstáculos que impiden que se incorpore a la actividad docente la investigación consciente y la producción de saberes a partir de una visión interpretativa y comprensiva de la realidad.

En las primeras entrevistas, notamos, en algunos casos, que hay arraigada una visión positivista de la investigación. Es decir, se pretende objetividad, alcanzar una respuesta con un grado de verdad permanente, que se pueda visualizar a través de herramientas como estadísticas.

Desde ese punto de vista se dificulta pensar la tarea cotidiana de un docente de observar, interpretar y comprender su entorno como una tarea de investigación.

Esto, además, no permite pensar cómo mejorar y desarrollar ese tipo de investigación que es la que realmente sucede a diario y además, como sostienen los autores, podría ser la más adecuada para indagar una actividad social como la Educación.

A partir de estas primeras conclusiones se abre en el “Alicia Moreau Justo” un equipo de investigación que se propone, tener una visión más acertada sobre el imaginario colectivo que tiene la institución sobre estos asuntos. Porque si algunos de los objetivos de una investigación docente son interpretar y comprender, de una manera participativa, los fenómenos que suceden, con quienes son parte de los mismos, debemos entonces seguir indagando y hallar aquellas concepciones que obstaculizan que un docente se piense investigador y por otro lado encontrar los prejuicios que se tienen sobre la investigación, para dar lugar a docentes que investiguen constantemente, conscientemente, desde una perspectiva interpretativa y participativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R, y otros. *“Transitar la formación pedagógica”*, Paidós, Buenos Aires, 2009
- Díaz, E, *“La ciencia y el imaginario social”*, Editorial Biblos, 1998
- Eisner, E., *“El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa”*. Paidós, Barcelona, 1998
- Gadamer, H.-G., *“Verdad y método”*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1993
- Pérez Gómez, A., *“Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa”*. En Gimeno Sacristan, J.Pérez Gómez. *“Comprender y transformar la enseñanza”*, Morata, Madrid, 1992
- Vezub Lea, Fernanda, *“El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias”*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE, Unesco, Buenos Aires, 2010

# ACOMODACIÓN CONCEPTUAL DE LA TEORÍA REPRESENTATIVA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Maestro Juan Manuel Coronado Manqueros  
Maestra **María Eva Manqueros Vargas**  
Maestra Juana Molina Aragón  
Universidad Pedagógica de Durango, México  
[coronadomanquerosj@hotmail.com](mailto:coronadomanquerosj@hotmail.com)

Simposio: Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

## Resumen

La discrepancia entre los países en desarrollo y los altamente industrializados con respecto al aprendizaje de nivel superior y la investigación, se ha intensificado y conduce a una reflexión sobre la forma en que se llevan a cabo los procesos de formación profesional, en especial, la educación de los docentes como actores primordiales en los procesos de aprendizaje.

En el presente artículo se realiza una exploración conceptual de las diferentes propuestas teóricas que sobre la formación de los profesionistas, con el objetivo de proporcionar una perspectiva reflexiva sobre la precisión en el fortalecimiento de las instituciones de educación profesional. Algunos de los fundamentos teórico conceptuales que se retoman son los de Morín (1995, 2001 y 2002), Imbernón (1998 y 2007), Johansen Bertoglio (1992), Schön (1992) y Zeichner (1993), a partir de los cuales se desarrolla una propuesta práctica.

**Palabras clave:** Profesional, formación, docente, conocimiento.

## Introducción.

En primera instancia se puede considerar que la formación de un profesionista debe estar directamente ligada al trabajo práctico y teórico del campo de acción, por lo tanto se buscaría formarlos directa y constantemente en la práctica de situaciones reales donde se enfrente a la resolución de problemáticas cotidianas.

De igual forma, acerca de la formación de profesores, se puede exponer que los profesores deben ser formados en el ejercicio concreto de la profesión, donde las situaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje se vean contrapuestos con los elementos teóricos que analizan en forma particular. Sin embargo, se observa pertinente ampliar y sustentar la teoría planteada considerando las ideas abordadas por diversos autores, por lo cual se puede realizar una caracterización de las profesiones en especial de la profesión docente. Una profesión es compleja porque de acuerdo con Spencer (1992) las vidas de los miembros de una sociedad dependen mutuamente unas de otras, por lo tanto la conservación de la vida de una sociedad tiene un fin último, así la función primitiva de toda profesión es la defensa de la vida.

Ello aunado a las ideas de Morin (2001), donde la complejidad consiste en no reducir, sino en comprender los caracteres de la unidad compleja que es la profesión, como una unidad global en defensa de la vida, un sistema, no elemental, puesto que está constituida por partes diversas interrelacionadas.

### **Desarrollo.**

Debido a que Morin (1995) concibe a la complejidad sustentada en tres principios, estos mismos deben ser contemplados en una teoría sobre la formación de profesionistas:

*Dialógico.* Donde se concibe el orden y el desorden como cooperación de la organización y la complejidad. De tal forma que en un profesional supere la contradicción teoría-práctica, para conseguir establecer una relación complementaria, y distinguir los centros de trabajo como espacios de oportunidad para socializar en la profesión. Específicamente en la profesión docente no hay un grupo de especialistas con el saber autorizado con estatus superior, sino profesionistas trabajando, conversando, reflexionando para ser más y servir mejor.

En correspondencia con las ideas de Gibbons (1998), el conocimiento profesional se genera fundamentalmente en el contexto, según son los lugares de trabajo ahí se va produciendo el conocimiento y recogiendo el conjunto de signos que aparecen en el contexto, además de reunir una síntesis de lo que ocurre en el contexto, generando así

atributos como un carácter situado, heterogeneidad y diversidad organizacional, mayor responsabilidad social y un carácter transdisciplinario donde el profesional pone en sistema a las distintas disciplinas para generar una teoría que permita explicar y comprender los problemas profesionales de un modo no convencional, por ello la formación de profesionales, específicamente en la docencia, debe poner en diálogo y en sistema las diferentes disciplinas que hacen contribución comprensiva y explicativa a objetos educativos.

*Recursivo.* Los productos y los efectos son al mismo tiempo causas y productores de aquello que los produce, pues como lo explicó Schön (1992), el saber hacer supone la posesión de un conocimiento en la acción que, aunque suele adquirirse de manera espontánea y tácita, puede hacerse explícito a través de un análisis sistemático. De tal forma que el identificar rutinas, someterlas a juicio y analizarlas bajo diversas perspectivas podría ayudar a los futuros profesionistas a tomar mayor conciencia de las dinámicas de trabajo y a fundamentar el conocimiento en la acción que van a construir en sus experiencias de prácticas.

El conocimiento es tácito, pero en la investigación pedagógica se está intentando explorar formas procedimentales para hacerlo explícito, para tomar conciencia de él y para imaginar una estrategia de intervención que ayude a desaprender (Imbernón, 2007), para garantizar la recursividad y la autopoiesis del conocimiento profesional (Maturana, 1980) que remite a prácticas identificadas con una tradición de trabajo.

*Hologramático.* Donde un elemento ínfimo posee información de todo el conjunto ya que no solo la parte está en el todo sino que en el todo está la parte. De acuerdo con Morín (2002) el principio holográfico pone de manifiesto el sentido complejo, en ese sentido cada profesión se identifica con una totalidad y cada totalidad con una profesión, es decir, las profesiones son parte de una sociedad, la cual a su vez se encuentra representada en cada profesión, y los miembros de la sociedad deben procurar, mediante un proceso de profesionalización, dar respuesta a las variadas necesidades sociales, apoyados por un conjunto técnico y cultural de herramientas y sustentados en un conjunto de teorías y referentes multifactoriales.

Así las partes pueden ser singulares u originales al mismo tiempo que disponen de los caracteres generales y genéricos de la organización del todo, de tal forma que cada los profesionistas desarrolle las características distintivas de la profesión, además de poseer relativa autonomía, que permita el establecimiento de comunicaciones entre sí, para efectuar intercambios organizadores. Específicamente para la profesión docente se pone la teoría a modo para comprender una dinámica sociocultural en la que se inscribe la práctica profesional, y los problemas que se presentan en el entorno se comparten en comunidad para proyectar la solución de los mismos, consiguiendo transitar de lo que “yo” pienso a lo que “nosotros” pensamos representando la comunidad profesional y eventualmente ser capaces de regenerar el todo.

Por lo tanto al respecto Berger y Luckmann (1975), exponen a las profesiones como instituciones que surgen de la ejecución recurrente de la acciones diversas, debidamente tipificadas tanto por la experiencia como por el saber académico y mediado por los estados emocionales, en ello coinciden con Hortal (2002), quien señala que las actividades ocupacionales que distinguen a las profesiones suponen una dedicación constante y especializada, percibiendo una retribución por su desempeño, por lo tanto los profesionales son quienes se ocupan de realizar lo que no todos se dedican a hacer.

En correspondencia, Jacobo y Pintos (2003), recuperando argumentos de diversos autores, determinaron considerar a las profesiones como instituciones provenientes de la ejecución recurrente de acciones diversas, debidamente tipificadas tanto por la experiencia como por el saber académico, y mediadas, por los estados emocionales y caracterizadas por ser autorreferenciales, autoorganizadas y autopoieticas.

En ese sentido son autorreferenciales porque quienes las ejercen desarrollan determinadas competencias, constituidas por un saber qué, un saber cómo, un saber ser y un saber estar con los demás. De igual forma son autoorganizadas porque definen, por cuenta propia, los modos a través de los cuales los grupos de profesionistas satisfarán sus propias necesidades y responderán a las de la comunidad. Además de autopoieticas porque se preparan y realizan su reproducción social, autofabricándose, aprendiendo a ser y pensar de una forma determinada, a ver sólo lo que se puede ver y saber sólo lo que se puede saber.

Con base en dichas características es posible determinar que la formación de profesionales debe girar en torno a la satisfacción de las necesidades de competencias a dominar para su puntual y eficaz actuación, de tal forma que los propios grupos de profesionistas satisfagan en la formación inicial y continua dichas necesidades ligadas a una ponderación por la conservación de la vida de la comunidad, siendo en el contexto donde se enfocará la recolección de información para analizarla y reconfigurar la actuación cuando sea pertinente, de tal forma que el conocimiento profesional obedece a un proceso individual, cada ejecutante de una profesión es quien realiza las conexiones de los nodos semánticos de la que emerge una teoría para representar la realidad, en ese sentido las teorías serán diferentes, y las estrategias de intervención nunca serán igual entre un individuo y otro, porque el armado de su teoría es diferente, pero es especialmente de importancia recuperar que dicho el proceso de construcción va mejor si se lleva a cabo en comunidad. Considerando además que una comunidad se reconoce cuando poseen estrategias para construir sentido por cuenta propia como sistema e intención compartida.

Para efectos explícitos de la formación de profesores es preciso apoyarlo en modelos centrados en el análisis, de perspectiva práctica, de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, y enfoque alternativo, optando por la integración entre la teoría y la práctica en aras a reflexionar y encontrar soluciones a los problemas suscitados en la realidad escolar.

Una propuesta concreta a la que me adhiero es la que presentan los propios Jacobo y Pintos (2003), en dicha propuesta exponen como primer paso una reforma a mediano plazo, que identifique a todos los formadores sensibles a la innovación, pues son ellos, precisamente, los que hacen posible la emergencia. Proponen además, contextualizar en los escenarios reales a la formación de los educadores situados en el lugar de trabajo, reconociendo que es en los contextos donde se genera la información que permite al docente, conducirse con seguridad profesional en lo que tienen de estable, regulado y predecible la cotidianeidad escolar y la comunitaria y, aprender a convivir con el riesgo, en tanto rasgo inherente a la complejidad y al sistema de problemas percibidos en los contextos de interacción.

Un modelo donde el profesor sea investigador, abordando la formación profesional desde el conocimiento profesional producido a partir de la reflexión en y para la práctica. Imbernón (1998), ubica este modelo en el sistema de formación regulativo en el que destaca su carácter abierto que potencia la creación de dinamismo y situaciones nuevas, en coherencia con el cambio acelerado del conocimiento científico, la educación, la cultura y la sociedad, abriendo posibilidades para que en un mismo espacio educativo coexistan percepciones divergentes

Debido a los nuevos escenarios, Imbernón (1998), plantea la necesidad de pasar a un nuevo papel de la institución educativa, de la individualidad a la colaboración participativa, optando por una formación desde situaciones problemáticas unidas a proyectos, visualizando al futuro profesionalista como sujeto capaz de generar conocimiento pedagógico.

De igual forma Zeichner (1993), está a favor de la práctica reflexiva en los profesionistas de la actualidad, en este sentido lo plantea como una reacción contra la visión de los profesores como técnicos que sólo se dedican a transmitir lo que otros, desde el exterior de las aulas, una visión donde los profesores son profesionales que tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo.

Según Zeichner (1993), la reflexión significa también pugna por el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo, sino que también los docentes tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza, y esta idea debe estar presente en un modelo teórico para la formación de los profesionistas de la educación.

De igual forma es preciso considerar la formación permanente, donde la función principal tendría que ser la de ayudar al descubrimiento de la teoría implícita en la práctica para ordenarla, justificarla, fundamentarla, revisarla y, si es preciso, destruirla. Remover el sentido común del docente, cuestionar el conocimiento pedagógico vulgar, recomponer

el equilibrio entre los esquemas prácticos desarrollados en la escuela y los esquemas teóricos que los sostienen (Imbernón, 2007).

De igual forma las ideas de Nóvoa (2009), apoyan un modelo explícito de formación docente donde formar a los profesores dentro de la profesión, promoviendo modalidades para organizarla y reforzar la dimensión profesional con presencia pública. En lo que respecta a incorporar la formación dentro de la profesión de profesor, Nóvoa (2009), insiste en la necesidad de que los propios profesores desempeñen un papel predominante en la formación de sus compañeros, ya que no se producirá ningún cambio significativo si la agrupación de los formadores de profesores y la agrupación de los profesores no se vuelven más permeables y entrelazadas.

### **Conclusiones.**

Sin embargo es preciso no perder de vista que la formación deberá incluir en si misma la profesionalización y el profesionalismo en congruencia con la ideas de Englund, T. (1996), que caracteriza la profesionalización como un proyecto sociológico, relativo a la autoridad y el estado de la profesión, mientras que profesionalidad es un proyecto pedagógico que se ocupa de la calidad interna de la enseñanza como una profesión.

En ese sentido la formación del docente debe considerar la profesionalización como una expresión de la ambición histórica y social para alcanzar la condición y posición en la sociedad, y por otra parte considerar el profesionalismo al concentrarse en las capacidades a desarrollar, la competencia que requiere para el ejercicio exitoso de su ocupación.

Al respecto me apoyo en las ideas de Tenti (2008), considerando que los docentes deben desarrollar capacidades de acción que se sitúan en diversos registros, tanto para responder a los controles y determinaciones estructurales que provienen de la administración, como de las situaciones concretas que deben resolver en la vida cotidiana y que no están previstos en los reglamentos, leyes y ordenamientos jurídicos que estructuran su práctica.

De tal forma que según Tenti (2008), la racionalidad técnico instrumental debe ser fortalecida para potenciar las capacidades del docente en la solución de los problemas

complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje, pero es preciso asociar esta dimensión racional con elementos de tipo afectivo, asociados a la vieja idea de la vocación.

Para que así, en el modelo de mi teoría de formación de los profesionales docentes, se abarque un desarrollo integral que incluya estructuras teóricas, contextuales, instrumentales, personales y colaborativas pugnando por la permanencia de una formación continua en la labor profesional.

### **Referencias.**

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1975). La construcción social de la realidad. En Papers: revista de sociología (pp. 181-183).

Englund, T. (1996). Are Professional Teachers a Good Thing? En Ivor F. Goodson and Andy Hargreaves Teachers' Professional Lives. London: Falmer Press. pp. 75-88

Gibbons, M. (1998) Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, celebrada en París del 5 al 9 de octubre de 1998

Hortal Augusto, A. (2002). Ética General de las profesiones. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.

Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. 4ª. Edición. Barcelona: Graó.

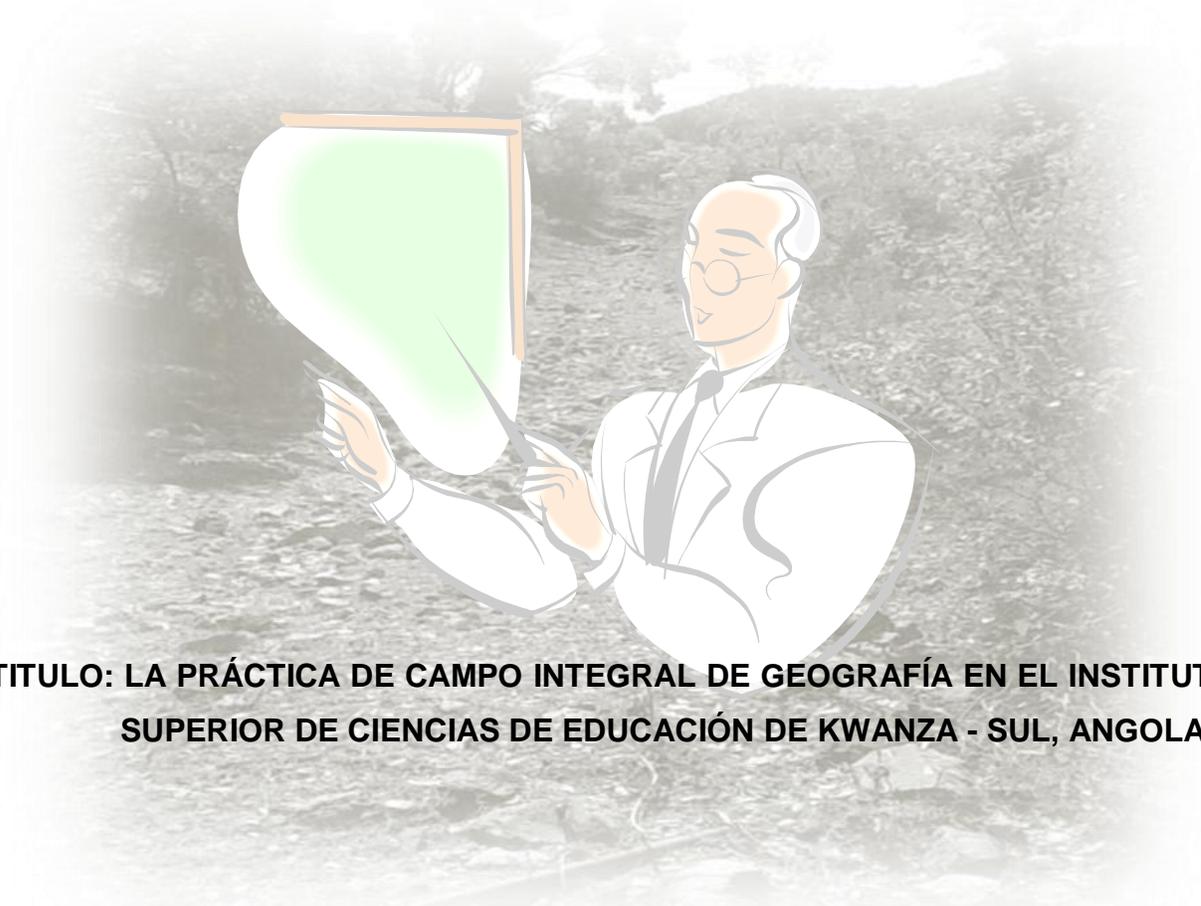
Imbernón, F. (2007). El profesorado universitario. Estrategias de enseñanza en la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, (43/6).

Jacobo García, H. M. & J. L. Pintos. (2003). Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica. México: SEP-CONALITEG.

Johansen Bertoglio, O. (1992). Introducción a la teoría general de sistemas. México: Limusa.

- Maturana, H. R. (1980). La autopoiesis y la cognición: La realización de los vivos (No. 42). Springer Science y Business Media.
- Morín, E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.
- Morín, E. (2001). El Método. La Naturaleza de la Naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2002). La mente bien ordenada. 3a ed., Barcelona: Seix Barral.
- Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En Consuelo Velaz de Medrano y Denise Vaillant. Aprendizaje y desarrollo profesional del docente. Madrid: Fundación Santillana.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós-MEC.
- Spencer, H. (1992). Los orígenes de las profesiones. Cap. I y XII. En Revista Española de Investigaciones sociológicas. No. 59.
- Tenti, E. (2008). Sociología de la profesionalización docente. Seminario Internacional: Profesionalizar a los Profesores sin Formación Inicial: Puntos de Referencia para Actuar, 2-6.
- Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, monográfico: el profesorado, núm. 220, diciembre de 1993, pp. 44-49.

# EVENTO PEDAGOGIA 2017



**TITULO: LA PRÁCTICA DE CAMPO INTEGRAL DE GEOGRAFÍA EN EL INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN DE KWANZA - SUL, ANGOLA.**

**Autor: Lic. Altino Pedro Sinda**

**Carlos Miguel Martínez Pérez, Dr. C.**

**AÑO 2016**

## **RESUMEN**

En el presente trabajo se aborda la práctica campo integral de Geografía en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Kwanza-Sul, que tiene como objetivo principal proporcionar a los estudiantes la oportunidad de aprender Geografía mediante la observación directa en el terreno y hacerlos partícipes de la relación entre los aspectos físicos, socioeconómicos y ambientales. La práctica de campo integral es una actividad de extrema importancia metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se busca desarrollar en la carrera de Geografía, cuya finalidad es llevar el alumno a integrar los conocimientos, las habilidades y valores obtenidos en los años anteriores en todas las disciplinas geográficas. Para ello se realiza una exploración de campo, mediante la observación empírica de los fenómenos estudiados y el contacto con los agentes sociales. Desde estos presupuestos se pretende desarrollar actividades relacionadas con las características naturales y aspectos sociales y culturales, mediante la relación espacio-temporal en las estaciones geográficas de estudio integral del polígono seleccionado.

**Palabras claves:** Práctica de Campo Integral, Geografía, enseñanza-aprendizaje, estaciones geográficas de estudio integral

## INTRODUCCIÓN

Las prácticas de campo ocupan un lugar especial en la preparación del profesor de Geografía, pues convierten a los estudiantes en una parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual contribuye a la formación integral de su personalidad, condicionado por las exigencias que le impone la sociedad globalizada actual a las nuevas generaciones.

La tarea esencial de las universidades y en especial de los Institutos Superiores de Ciencias de la Educación en Angola, está llamada a dar una respuesta en la formación científica y pedagógica de los futuros profesionales de la educación, consistente en elevar la calidad de su formación. Es por ello, que el objetivo depende directamente de cómo se está formando a los futuros profesores, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera práctica.

Es importante partir de esta concepción, puesto que ello permite buscar el camino más adecuado para lograr que los futuros egresados asimilen conocimientos y desarrollen habilidades, de acuerdo con los enfoques y principios actuales establecidos para la enseñanza de la Geografía. Es por ello, que en la medida en que un educador esté mejor preparado, demuestre su dominio de la materia, la solidez de sus conocimientos, así como los métodos más apropiados para el aprendizaje, de los estudiantes, se despertará en ellos el interés por el estudio y la profundización de los conocimientos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes disciplinas de los planes de estudio en Angola aparecen esbozados los sistemas de conocimientos con enfoque interdisciplinarios, desde situaciones comunicativas hasta las interactivas. Sin embargo, aún prevalece el carácter disciplinar, pues no se concibe el acto de enseñar y aprender con carácter integrador.

En este sentido se coincide con el planteamiento de Barraqué, G. (1991), quien considera que la Práctica de Campo: "es un verdadero sistema didáctico con objetivos específicos, cuyos métodos de trabajo fundamentales son: la observación, la descripción, la conversación, la lectura de mapas, la confección de planos, el trazado de croquis, de esquemas, de gráficos, etc., sin que se aprecie una trabajo interdisciplinar mediante la utilización de métodos para integrarlos.

En Angola los abordajes sobre la práctica de campo y su inserción en los currículos escolares son recientes, por eso la necesidad del tratamiento de la temática, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **DESARROLLO**

El proceso de enseño-aprendizaje en estas condiciones permite una mayor accesibilidad al aprendizaje de los contenidos geográficos, lo que favorece la transferencia y aplicación de los conocimientos, habilidades y valores adquiridos y aportan los necesarios para comprobar algunos que no son posibles de constatar en el aula. La síntesis de estas ideas permite comprender el por qué de la necesidad de realizar una Práctica de campo Integral de Geografía, utilizando los contenidos de las asignaturas geográficas del plan de estudio, como Cartografía, Topografía, Ordenamiento del Territorio, Sistemas de Información Geográfica, Evaluación de Impacto Ambiental, Geología general e histórica cuyas bases metodológicas se asientan en los siguientes aspectos:

- La revelación de nuevos contenidos que la observación investigativa proporciona, paralelamente a la interpretación, o al análisis reflexivo y crítico que posibilita la formulación de nociones y conceptos
- la realización de acciones de continuidad en el trabajo docente del aula, cuya dimensión pedagógica consiste en el acto de cómo hacer, refutando la reproducción de contenidos, el protagonismo exclusivo del profesor (o del libro de texto), que saca al estudiante del papel de protagonista de su propio aprendizaje.

Los argumentos antes expresados permiten reflexionar acerca de la necesidad de perfeccionar los métodos y las formas de organización de la enseñanza tradicionales, para lograr que junto a la adquisición de conocimientos se desarrollen habilidades y valores a través del trabajo práctico, que posibiliten la independencia cognoscitiva y la actividad creadora de los estudiantes a través de observaciones directas de la realidad objetiva.

En este sentido, Ochoa F, (2002), considera que: "...en la preparación del profesor de Geografía, las prácticas de campo ocupan un lugar especial pues convierten a los alumnos en observadores, analizadores y en parte activa del proceso docente-

educativo. Cumplen el principio de vincular teoría y práctica, consolidan conocimientos, desarrollan capacidades, hábitos, habilidades y los vinculan con los métodos de trabajo de campo de las ciencias geográficas, de gran valor en la vida social y productiva que demanda el país”.

Las prácticas de campo son una parte importante e inseparable del proceso de formación del profesor de Geografía y se considera como continuación directa de las clases en el aula, al estar en estrecha interacción con estas.

Después de la realización de numerosos trabajos de campo (es el que no se hace en el gabinete de investigación o trabajo de laboratorio, sino en el lugar de los hechos), en diferentes disciplinas, se aprende a reconocer su importancia para la formación del profesional de Geografía y a reflexionar sobre las posibles contribuciones que su adecuado uso pedagógico podría prestar a la educación básica y la necesidad de formar un profesor que responda a las exigencias de la escuela actual y futura, lo cual constituye el punto de partida en el desarrollo de esta investigación, ya que en los programas académicos no se contempla la Práctica de Campo como tal, ni existen programas específicos para desarrollar esta actividad.

En lo que concierne a la formación de profesores para la disciplina Estudio del Medio, en el primer ciclo de enseñanza y para la formación de profesores de Geografía para el segundo ciclo de enseñanza, no se concibe, solo en los contenidos tratados teóricamente en la clase, pero que tengan una continuidad en condiciones naturales y que pueden ser comprobados o aplicados en la práctica.

La práctica de campo constituye un instrumento fundamental para "lectura", por medio de la cual se presenta el entorno y se establece la mediación entre el registro, el conocimiento ya sistematizado y su significado, garantizado a través de un proceso dinámico y dialéctico para el entendimiento de la realidad, especialmente en aquello en que ella se presenta como "inexplicable", por eso mismo instigadora.

Por su parte, Cavalcanti (1998), defiende "la lectura del mundo desde el punto de vista que su espacialidad demanda, es decir, la apropiación (...) de un conjunto de instrumentos conceptuales de interpretación y de cuestionamiento de la realidad socio-espacial" (p.25).

De ahí la importancia y la significación de la vivencia cotidiana, donde la mirada del geógrafo necesita descubrir el fenómeno geográfico, quizá infrecuente, pero que es explicable, de lo que representa en el lugar en el que realiza su producción y por las relaciones que se establecen entre esa localidad, en esa escala, con donde fluye sus productos.

Santos (1996), define "el cotidiano" como: ésta otra dimensión que "debe ser objeto de interés de los geógrafos, a quien cabe forjar los instrumentos correspondientes de análisis" (p.38).

La práctica de campo, valida el valor pedagógico del contacto con la realidad para la formación del geógrafo y que, más allá de ser un tradicional instrumento para esa formación, tiene su importancia reconocida principalmente "por aquellos que tienen en el paisaje natural ó cultural la objetivación de la Geografía" (Correa, 1996, p.1).

Según (Pérez y otros, 1991)<sup>1</sup>, excursiones a la naturaleza, constituye una forma de organización del Proceso Docente Educativo, que se realiza en contacto con la naturaleza, que consume normalmente un tiempo mayor que una clase. Tiene valor pedagógico pues vincula los conocimientos teóricos con la práctica, propicia la asimilación de los contenidos mediante la observación de objetos y fenómenos geográficos en su propio ambiente, a partir de las relaciones Sociedad -Naturaleza.

En la tradición pedagógica Cubana, se destacan investigaciones y contribuciones que atienden a las potencialidades de la práctica de campo y que se convierten en antecedentes de extraordinario valor, con trabajos de Rafael Bosque (Año), Ramón Cuétara y O. Ginoris. (1991), Gabriela Barraqué (1991), Adalberto Giral (2000), José Luis Ochoa (2002); Carlos Martínez Pérez (2004), Alejandro Miguel H. Peña (2012).

Estos autores aportan conceptos, modelos, principios, concepciones y estrategias, que han contribuido al desarrollo y perfeccionamiento de la Práctica de campo ó las excursiones integradoras académicas en Cuba.

---

<sup>1</sup>Pérez C., R. Cuétara y O. Ginoris. (1991) Metodología de la Enseñanza de la Geografía de Cuba. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

En este sentido, la práctica de campo se concibe también mediante la utilización de excursiones, donde la excursión integradora como forma de organización docente y como vía para materializarla, tiene el itinerario pedagógico, como vía para materializarla, junto al trabajo con los instrumentos y mapas como métodos prácticos que sostienen los elementos teóricos que facilitan la consolidación del aprendizaje.

La reforma curricular educativa implementada por la Universidad Agostinho Neto en el año 2005, como única institución de enseñanza universitaria estatal, introduce las prácticas de campo integral en el Plan de Estudio para la formación de Licenciados en Educación, especialidad de Geografía. Estas se han venido realizando sin los fundamentos metodológicos necesarios.

En el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Sumbe, de la Universidad Katyavala Buila, en la carrera de Geografía, está contemplada la asignatura de Práctica de Campo integral, en el 3º y 4º año del currículo, pero aun su realización no obedece a una sistematización y regularidad didáctica y metodológica, condicionada por la falta de preparación de los docentes, así como de un instrumental especializado para la enseñanza de la Geografía.

Considerando las particularidades del trabajo docente y las necesidades de la enseñanza de la Geografía en la educación básica; estas cuestiones son reveladas según lo evidencia el estudio del proceso ahí realizado, así como la experiencia y la práctica pedagógica del autor de esta investigación que permite apuntar las insuficiencias siguientes:

- Los resultados investigativos de trabajos al nivel de la licenciatura en el ámbito educacional, no satisfacen los requerimientos teóricos y metodológicos exigidos en la formación del nuevo profesional de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, especialidad Geografía para que pueda cumplir con efectividad sus funciones en la sociedad.
- En los documentos normativos (Modelo del Profesional, Plan de Estudio y Programas de Asignaturas), para la formación del profesional son limitadas las orientaciones teóricas y metodológicas que se ofrecen, para la concreción de un

desempeño integrador del Colectivo Pedagógico como modelo de actuación para el profesional en formación.

- La concepción didáctico-metodológica parcial para la realización de la Práctica de Campo Integral con tratamiento solo de contenidos específicos de Geografía Física, sin incluir los contenidos socioeconómicos y ambientales.
- Falta de itinerarios definidos con carácter integral.
- Poca variedad y organización fragmentada en los temas seleccionados por el profesor para desarrollar la actividad, lo que crea limitaciones de conocimientos y resulta negativamente en la formación del estudiante.
- No observancia de las normas y reglamentaciones para la realización de la Práctica de Campo Integral.

Por eso, es importante promover la innovación, la búsqueda de nuevas formas y métodos de enseñanza aprendizaje de las Prácticas de Campo, para que sean aplicadas a situaciones concretas de esta asignatura.

De estas consideraciones se infiere como dificultad que las potencialidades de la práctica de campo integral no son aprovechadas plenamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Kuanza Sul en Angola, razón por la cual se realiza una propuesta de realización de las mismas, utilizando algunos criterios ya sistematizados anteriormente relacionados con el uso de los itinerarios, en un polígono determinado, en los cuales se aprovechan las potencialidades de los contenidos geográficos en estaciones geográficas de estudios integrales.

En este trabajo se asume según Hernández (2012), que la Excursión Integradora constituye una vía que permite el tratamiento integrado de contenidos, mediante la correspondencia entre los métodos de las ciencias particulares y los del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, la cual se concreta en etapas para su ejecución, y según este propio autor, el Itinerario Pedagógico constituye una vía mediante la que se concreta la Excursión Integradora en el Medio Ambiente Escolar, a partir de su valor pedagógico con el objetivo de integrar contenidos de las asignaturas (...) en el Proceso

de Enseñanza - Aprendizaje, así como desarrollar habilidades pedagógicas profesionales y valores ambientales.

Su uso con fines educativos e instructivos le confiere determinada singularidad al itinerario, por lo que se introduce como complemento de esta herramienta didáctica, el concepto de estación geográfica de estudio integral, que se concibe como: "...el contexto educativo fuera del aula, con presencia de los componentes geográficos específicos para la integración, donde los estudiantes realizan acciones de aprendizaje, adquieren habilidades pedagógicas profesionales y desarrollan valores ambientales en su proceso de formación"

De esta manera se considera oportuno brindar algunos tipos de itinerarios, que son modificados, a partir de los expresados por Martínez y otros (2014), para este fin, los cuales según su función didáctica se expresan a continuación

**I. Itinerario didáctico:** Concebido para el desarrollo de las clases prácticas en el desarrollo de los programas escolares.

**II. Itinerario de familiarización:** Diseñado para familiarizar a los estudiantes con el trabajo de campo de manera tal que les permitan orientarse profesionalmente hacia la escuela secundaria.

**III. Itinerario integral:** Concebido para integrar conocimientos, habilidades y valores ambientales, mediante el estudio profundo de las estaciones geográficas integrales, que constituyen el marco preciso para el tratamiento a los contenidos con carácter integrador y revelan la convergencia de los conocimientos de las asignaturas, con los métodos de la Didáctica.

El **Trabajo de campo** y los cuadernos de campo para los apuntes de observaciones y dibujos, son unas expresiones muy populares y que se refiere a los métodos de investigación sobre el terreno, tradicionalmente de las ciencias naturales y de las sociales, como la antropología cultural. Es el que no se hace en el gabinete de investigación o Trabajo de laboratorio, sino en el lugar de los hechos. Puede ser observación participativa o no, transversal o longitudinal y es un diseño flexible de una descripción de la conducta cultural de un grupo o población. Tiene distintos matices en cuanto al enfoque de datos cualitativos que hace la Antropología o la Ciencia política

con relación a los niveles de observación con participación, mayor en la primera, y número de individuos en la muestra, mayor en la segunda; no hay muestra en la primera, todo el grupo, usualmente pequeño, está incluido.

El trabajo de campo es un método experimental, de prueba de hipótesis, de alimentación de modelos teóricos o de simple obtención de datos específicos para responder preguntas concretas. Su gran característica es que actúa sobre el terreno en donde se dan los hechos utilizando técnicas distintas al trabajo en gabinete o laboratorio. El investigador debe planificar detalladamente su trabajo para la recolección de información o para el trabajo de campo.

Todas las investigaciones tiene el común denominador de recoger datos con diversas técnicas directamente de la fuente de estudio, generalmente acerca de las características, fenómenos o comportamientos que no se pueden construir en un laboratorio. No sólo las ciencias naturales hacen trabajo de campo sino todas las ciencias sociales comparten al trabajo de campo como herramienta.

### **Cuaderno de campo**

Un **cuaderno de campo** o **diario de campo** es una herramienta usada por investigadores de varias áreas para hacer anotaciones cuando ejecutan trabajos de campo. Es un ejemplo clásico de fuente primaria.

Los cuadernos de campo son normalmente block de notas en el que los investigadores escriben o dibujan sus observaciones. Esta herramienta de investigación es generalmente usada por biólogos, geólogos, ambientólogos, geógrafos, paleontólogos, arqueólogos, antropólogos (etnógrafos) y sociólogos

Tras servir para la elaboración de investigaciones, los cuadernos de campo se transforman en documentos, generalmente presentes en los archivos personales de los académicos y, dependiendo del valor histórico de sus obras, pueden pasar a integrar archivos públicos.

También son usados para hacer bocetos de dibujo, generalmente a mano alzada. Importantes son los dibujos realizados por el sueco Sven Hedin en sus viajes por Asia,

el alemán Wilhelm Filchner en sus viajes por Asia y Antártida, y el español Julio Caro Baroja en sus viajes por España y norte de África.

## **ETAPAS DE LA PRÁCTICA DE CAMPO**

### **Etapa de preparación previa**

Tiene como objetivo preparar a los profesionales en formación y al colectivo pedagógico para concretar la integración de contenidos geográficos, mediante la excursión integradora como forma de organización fundamental, que utiliza el itinerario y las estaciones geográficas de estudios integrales como vía para su materialización.

- Trabajo con las fuentes bibliográficas, programas, metodologías, informes de prácticas de campo, trabajos de cursos y diplomas, tesis, atlas, mapas e instrumentos.
- Diagnóstico de las necesidades básicas individuales y colectivas de los estudiantes.
- Determinación y caracterización del polígono de práctica seleccionado, los itinerarios y estaciones geográficas de estudios integrales.

Selección y familiarización de los estudiantes con los instrumentos necesarios para el desarrollo del trabajo de campo: mapas topográficos en escala 1: 25 000, 1: 50 000 y 1: 100 000 del área de estudio; brújula; cinta métrica; lupa; instrumentos meteorológicos; clinómetro; cronómetro; microscopio; teodolitos; prensas; instrumentos meteorológicos; curvímetero; niveles simples; cronómetros; reactivos y útiles de laboratorio; papel para cromatografía; cámara para cromatografía; bolsas para el traslado de las muestras; micro pipetas; extracto de hojas (fundamentalmente crotos); sistema de solventes butanol - ácido clorhídrico concentrado - agua destilada en proporción (4/1/1) y lápiz de grafito como los fundamentales a utilizar.

Para el trabajo con estos instrumentos se utilizarán preferentemente métodos prácticos, sustentados en elementos teóricos que facilitan la consolidación del aprendizaje de los estudiantes, por lo que de esta forma se familiarizan con el empleo de métodos, metodologías, registros de observación, colectas de rocas, minerales, suelos y organismos vegetales y animales, así como el trabajo de procesamiento y representación de los resultados del trabajo de campo.

## **Etapa de ejecución**

Tiene como objetivo demostrar el nivel alcanzado por los estudiantes en formación y el colectivo pedagógico en la ejecución y dirección de las actividades planificadas en la etapa de preparación.

Esta etapa se inicia con la observación, la descripción y explicación de los contenidos geográficos, desde los objetos y fenómenos naturales, así como la relación que existe entre ellos al realizar el estudio de los itinerarios planificados con sus estaciones geográficas de estudios integrales, los cuales deben quedar caracterizados a partir de:

- Su ubicación geográfica.
- Las características geológicas (formaciones geológicas y rocas).
- Las características geomorfológicas (relieve).
- Las características del suelo (según sus tipos genéticos).
- Las características hidroclimáticas (clima e hidrología).
- Las características de la vegetación (formaciones vegetales).
- Las características de la fauna (organismos vivos).
- Las características de la población (estructura, densidad y distribución).
- Las características de la economía (producción material).
- Las características ambientales (contaminación del medio ambiente).

Al explicar las características de estos componentes, deben establecerse las relaciones existentes entre ellos, como forma de integrar los aspectos comunes que los unen, destacando los diferentes hábitats y ambientes en que viven los organismos, así como sus adaptaciones y respuestas a las condiciones de humedad, pH (acidez o basicidad), contenido carbonato de calcio en las rocas, la dureza aproximada del agua en dependencia de su procedencia (aguas superficiales o subterráneas)

- Elaboración de gráficos (climogramas) y perfiles (topográficos, de costas y de ríos)

## **Etapa de conclusiones**

Tiene como objetivo valorar los niveles de preparación alcanzados por los estudiantes al realizar las actividades planificadas en las etapas anteriores, así como el grado de

cumplimiento del objetivo general de la práctica, que culmina con la elaboración de un informe final estructurado en: introducción, desarrollo, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

## **CONCLUSIONES**

- La importancia de las prácticas de campo debe ser enfatizada como recurso didáctico, porque tal recurso ofrece potencialidades formativas, que deben ser llevadas en consideración en el proceso enseñanza-aprendizaje como una de las técnicas pedagógicas más accesibles y eficaces para el profesor de Geografía.
- Las insuficiencias detectadas en la realización de las Prácticas de campo en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Cuanza-Sul, exigen un profesor que tenga conciencia del cambio de pensamiento, con atención a una didáctica y aprendizaje desarrollador.
- Los fundamentos epistemológicos del objeto y su caracterización histórica, revelan la necesidad de una transformación en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, especialidad Geografía.

## **BIBLIOGRAFIA**

Angola. Assembleia Nacional. “Lei de Bases do Sistema de Educação”, Lei 13/01, de 31 de Dezembro de 2001. Luanda. Angola.

Barraqué, Nicolau, G. Metodología de la enseñanza de la Geografía; Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1991.

Cavalcanti, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998.

Cuétara, L.R. Propuesta Teórico Metodológica para el Estudio de la Localidad en la enseñanza de la Geografía Escolar, 1997, P.12. bid. Lamadrid, M.J, P.27.

Dos Santos Francisco, Arlinda C. “Estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la carrera de Pedagogía del Instituto Superior de Ciencias de Educación de Sumbe”. Tesis presentada en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José varona”. Habana. Cuba. 2012

Zau, Filipe. (1987). Educação em angola Novos trilhos para o desenvolvimento, (1996), Universitária Editora, Lisboa.

Hernández, P. Martínez, C., Torres, I. y Hernández, L. (2012). La Excursión Integradora en la Botánica II de la carrera Biología-Geografía. En Revista Electrónica “Ciencias Holguín”. ISSN: 1027-2127. <http://www.ciencias.holguin.cu>.

Hernández, A Martínez, C., Torres, I. y Hernández, L. (2012). La enseñanza-aprendizaje de la carrera Biología-Geografía desde la Excursión Integradora En Revista Electrónica “Ciencias Holguín”. ISSN: 1027-2127. <http://www.ciencias.holguin.cu>

Hernández, A La Excursión Integradora en la formación del Profesional de la carrera Biología – Geografía. Tesis Doctoral. 2012

Martínez, C. La Educación Ambiental de la comunidad por las instituciones educativas. Tesis Doctoral. 2005.

Ministério da Educação e Cultura de Angola, “Modelo del profesional de Licenciatura en Ciencias de la Educación, especialidad Geografía”. 2002

Ochoa, J. L. Propuesta teórico - metodológica para el desarrollo de la práctica de campo III de Geografía Física en el ISP "José de la Luz y Caballero" de Holguín. Tesis en opción al título académico de máster en didáctica de la geografía.

Ortiz Torres, E. "Estrategias educativas y didácticas en la educación superior". Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya". Texto en soporte digital. 2004

Pérez C., R. Cuétara y O. Ginoris. (1991) Metodología de la Enseñanza de la Geografía de Cuba. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1996. 190 p.

## AMOR Y ESPIRITUALIDAD: NECESIDADES Y CONDICIONES FUNDAMENTALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Autora: Delia García Campuzano. Docente de la Escuela Normal Superior de Michoacán. Correo electrónico: [deliagarica@yahoo.com.mx](mailto:deliagarica@yahoo.com.mx)

Forma de presentación: Ponencia.

Simposio al que tributa el trabajo: Desafíos y perspectivas en la formación docente.

Resumen: Ante un entorno cambiante, competitivo, procesos sociales más flexibles y complejos, incertidumbre, cambios en el campo laboral, procesos de globalización y de virtualización, los seres humanos estamos atrapados por el mundo de lo ordinario, supeditados al yo personal, al ego, ahí nos convertimos en objetos reactivos de una economía y política que nos embota, que nos sume en la dinámica de la producción, la explotación, el consumo, la dependencia (adicciones, enfermedades), la creación de cada vez más, necesidades basadas en el tener que van en detrimento del ser. Ante ello, se expresan en el presente trabajo, algunas razones de por qué el amor y la espiritualidad son necesidades fundamentales de la formación docente. Éstas representan grandes retos educativos que, como formadores de docentes se tienen ante el contexto actual.

Si bien es necesario que se atienda la pobreza económica desde los proyectos políticos, es más importante que se atienda el empobrecimiento espiritual que se vive por la pérdida de amor y la incapacidad de la gente para estar en paz consigo misma y para saborear su existencia. Para iniciar con estos procesos de reparación del desarrollo basado en el amor y la espiritualidad, hay que empezar con los docentes porque mediante éstas capacidades integrales, es posible promover otras formas de hacer docencia que permitan romper los condicionamientos y parámetros que nulifican y cosifican al ser humano, que llevan al caos y confusión que reinan en la época actual.

Introducción:

¿Cuál es la importancia del amor y la espiritualidad en los procesos de desarrollo de la persona?

El amor y la espiritualidad son necesidades humanas básicas, porque contribuyen de un modo esencial al proceso vital, que es indispensable para un desarrollo sano. Una persona con amor funciona, en práctica, como el sistema inmunológico de la conciencia, ofreciendo una mayor resistencia, fuerza y capacidad regeneradora. Una persona amorosa posee energías y motivaciones.

El amor en la persona se relaciona con estabilidad emocional, el cuidado propio, la aceptación y respeto por sí mismo y los otros, la actividad entusiasta, la alegría, la capacidad de dar, de servir, el compromiso y responsabilidad por ayudar al otro. Cuanto más elevado sea el nivel de amor en el ser humano, más dispuesto estará a fomentar las relaciones que le hacen crecer como persona, evitando las deletéreas, buscará la creatividad, la transformación y la unión.

El amor es una actitud y estado que permite no sólo estar despiertos y orientarse positivamente en la vida sino hacer uso de ese poder para beneficio común y caminar hacia la evolución psíquica y no sólo física porque, en palabras de Morín (2003) la vida humana necesita ser alimentada de sensibilidad y de imaginario.

Una persona con cierto desarrollo espiritual tiene conciencia de quién es y cuál es su propósito en la vida, siente respeto por todas las formas de vida, se inspira y conduce bajo valores y compromiso con la mejora de su persona, manifiesta una acción comprensiva y compasiva ante sí mismo, ante los demás, y es empático; es capaz de resolver problemas que se le presentan; de enfrentar el dolor y sufrimiento como partes de la vida; de conservar la paz en su interior, lo que le permite estar presente de manera plena, creativa y responsable en la sociedad, trascendiendo el ego y actuando en favor de la comunidad y unidad porque reconoce que es parte de un todo y se

identifica con los otros seres que habitan el planeta. Es agradecido y sabe recibir, valora la vida y se compromete con su desarrollo espiritual, se alinea a las fluctuaciones del universo y reconoce que existe un nivel superior de la realidad física y mental. Mantiene una actitud positiva y de apertura; es flexible, irradia amor y tranquilidad siendo modelo para otros y agente de cambio.

Cuando el grado de amor y espiritualidad es bajo, puede disminuir la resistencia frente a las adversidades de la vida porque el individuo es menos eficiente de lo que podría serlo potencialmente. Las personas se hunden frente a circunstancias que lograrían superar si tuvieran sentimientos amorosos y más sanos acerca de sí. Tienden a sentirse más influidos por el deseo de evitar el dolor que por el de experimentar la alegría, lo negativo tiene más poder sobre ellas que lo positivo. Tienden a experimentar altos niveles de ansiedad, inseguridad, poca estabilidad emocional, poca conciencia de sí, de la vida, del otro, hipersensibilidad a la crítica, pasividad, competitividad, destructividad, pareciera que se encuentran en un estado de sueño, de inconformidad, de inquietud constante, de infelicidad porque no han logrado encontrar su lugar en sí mismos y tampoco en la vida y en el mundo.

Desarrollo:

¿Por qué el amor y la espiritualidad se consideran elementos necesarios para la formación docente?

Todos necesitamos tener amor y espiritualidad porque son características inherentes de la condición humana, independientemente de nuestra edad, sexo, cultura, trabajo y objetivos en la vida. “Somos seres espirituales que están teniendo una experiencia humana”, somos seres espirituales en busca de un significado, trascendencia y realización. Nuestra esencia no es sólo acumulación de hechos culturales, no somos sólo un producto social, “nuestra esencia es espiritual. Transcultural, transpersonal y transracional, estamos aprendiendo a ser seres humanos, para llegar a reconocer lo que somos, por ese camino del ser es hacerse consciente de sí mismo” (Gallegos, 2003:169)

El amor y la espiritualidad afectan prácticamente todas las facetas de existencia. Sin embargo, actualmente, la acción educativa se sitúa en un contexto social complejo compuesto por desorientaciones y excesos de diversa naturaleza, pero también padecemos una especie de subdesarrollo, una carencia de amor y de espiritualidad que nos impulsa a ciertas conductas autodestructivas: la relación cotidiana que se da en la educación familiar y escolar, desde generaciones, algunas veces, está basada en el uso, y a menudo hasta en el abuso de estados emocionales negativos para el desarrollo humano. No sólo se utilizan la vergüenza, la culpa, la amenaza, el miedo, trato autoritario o de sumisión, comparación, diferentes formas de evidenciar a las personas, etiquetas peyorativas, subestima, sino que intervienen también la falta de atención, dificultad de comunicación o diálogo y la falta de contactos afectivos suficientes. En todos estos casos, el ser humano carece de elementos fundamentales para desarrollarse y evolucionar.

Si volvemos la mirada hacia el docente, encontramos que el cambio social acelerado ha convertido el trabajo docente en una complejidad bastante difícil de manejar y resulta ser muy desgastante. Se desarrolla entre prescripciones e imprevistos, con intencionalidades pedagógicas manifiestas y ocultas, expectativas de actuación de sí mismo y de los alumnos, fuertes tensiones y un conjunto de teorías implícitas (sobre el propio rol, la enseñanza y el aprendizaje). Esta situación lleva al profesor a mostrar efectos permanentes de carácter negativo que afectan su personalidad como resultado de las condiciones económicas, psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Lo anterior produce un ciclo degenerativo de la eficacia docente que se traduce en:

*Crisis de la institución escolar* cuyo rendimiento es mediocre: los bajos resultados que obtienen los estudiantes de diversos niveles educativos, muestran que, pese a los esfuerzos de los docentes, no logran desempeños básicos, tales como leer comprensivamente o utilizar los conocimientos matemáticos para resolver problemas. Hay una fuerte desconexión entre procesos de enseñanza y aprendizaje cuya brecha no ha sido salvada por las numerosas propuestas innovadoras.

*Crisis del acto pedagógico en sí mismo:* Rutinización de la práctica como mecanismo de defensa ante las condiciones en que se ejerce la docencia: actividad fragmentaria; sobrecarga de trabajo: atención a grupos numerosos; disciplina; clima del aula; planear; evaluar; orientar, etc.; programas de formación (sistematicidad, atención a necesidades de formación reales); uso de recursos educativos y materiales de trabajo, exigencias administrativas y de organización escolar (horarios, reuniones, eventos sociales y culturales) que limitan el tiempo real de trabajo con alumnos, la calidad de la enseñanza e ignoran por completo la vivencia del amor y la espiritualidad.

Aunadas a estas situaciones, nos damos cuenta que aparecen síntomas en los profesores que muestran la falta de amor y espiritualidad en su ejercicio docente: sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica. Hay tendencia a la reticencia más que al optimismo, resistencia al cambio, inseguridad ante la función, falta de identificación consigo y con el otro, falta de compromiso y responsabilidad hacia la mejora, de actitud y apertura para aprender, desmotivación por la docencia, por consiguiente, falta de gozo e insatisfacción ante la profesión. Por lo tanto, se advierte la necesidad de fortalecer estos elementos del profesor.

Si se hace referencia a la definición de *necesidad*, encontramos que proviene del latín *necitas-átis*. El término alude varias ideas: impulso irresistible que hace que todas las causas obren en cierto sentido. Todo aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir. Carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida. Falta continuada de alimento que hace desfallecer. Se aplica a las cosas de las que no se puede prescindir (DRAE, 2012).

Si queremos aplicar cualquiera de estas ideas en el ámbito de la formación docente, entonces advertimos que el profesor con amor siente el impulso (empuje, deseo irresistible) por hacer que tenga sentido lo que realiza. Este impulso es sentido porque reconoce que carece de ese alimento importante para su vida profesional y el no alimentarse provoca desfallecimiento (agotamiento, frustración, neurosis, etc). No es posible que el docente ignore o se resista ante las exigencias que le demanda la

sociedad actual, por lo tanto, se puede sobrevivir sin amor y espiritualidad, pero no se puede vivir profesionalmente prescindiendo de ellas.

¿Por qué el amor y la espiritualidad representan condiciones de la formación docente?

Para dar respuesta a esta pregunta se hace uso de las ideas asociadas con el vocablo: *Condición*: Del latín *conditio* ónis . Índole, naturaleza o propiedad de las cosas. Estado, situación especial en que se halla una persona. Situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra. Aptitud o disposición. Circunstancias que afectan a un proceso o al estado de una persona o cosa (DRAE, 2012).

De las definiciones anteriores, se recupera la siguiente: *estado o situación especial en que se halla una persona*. Por ello se destaca dicho estado haciendo alusión a una historia:

Había una vez un señor muy poco inteligente al que siempre se le perdía todo. Un día alguien le dijo:

- Para que no se te pierdan las cosas lo que tienes que hacer es anotar dónde las dejas.

Esa noche, al momento de acostarse, tomó un papel y pensó: “para que no se me pierdan las cosas...” Se quitó la camisa, la puso en el perchero, tomó un lápiz y anotó: “La camisa en el perchero”. Se quitó el pantalón, lo puso a los pies de la cama y anotó: “El pantalón a los pies de la cama” y así procedió con cada una de las prendas que se fue quitando. A la mañana siguiente, cuando se levantó, buscó los calcetines y los zapatos, donde estaban anotados, los encontró y se los puso. Lo mismo sucedió con la camisa y el pantalón. Y entonces se preguntó:

*¿Y yo, dónde estoy?* Se buscó en la lista una y otra vez y, como no se vio, nunca más se encontró a sí mismo (Bucay, 2005).

A veces nos parecemos a este señor, no sabemos dónde estamos. Nos hemos olvidado de nuestro lugar en el mundo. Podemos ubicar el lugar de los demás, el lugar

que tienen en nuestra vida, y el lugar que tenemos nosotros en sus vidas, pero no es fácil ubicar el lugar que tenemos en nuestra propia vida, en nuestro rol como personas y como profesores. *Esto representa el amor y la espiritualidad como condiciones de la formación docente. No tenerla significa perdernos. Y nos perdemos no sólo como profesores porque no reconocemos quiénes somos, qué queremos, dónde estamos y hacia dónde vamos, nos perdemos también como personas.*

De ahí que se presenten algunas ideas generales que pueden constituirse en alternativas para la formación docente:

- ✓ *Establecer mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente* basados en criterios de amor y espiritualidad que comprendan las motivaciones de ingreso a la carrera docente (hacer de la profesión un proyecto de vida y no una forma de asegurar un empleo), y no sólo, como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual. Por lo tanto, tendrán que seleccionarse desde una visión más holista que atienda a cómo se encuentran por dentro como personas, para que se les dé seguimiento durante el proceso de formación docente y éste se enfoque realmente en “nutrir lo mejor del ser humano: nutrir el espíritu, el alma; curar, sanar, establecer orden interno” (Gallegos, 2003).
  
- ✓ *La revisión, actualización y diseño de planes y programas de estudio y métodos de formación, de manera que trasciendan la parte cognitiva.* Estos métodos tendrán que centrarse en la actividad de los sujetos, en su potencial de aprendizaje, en sus saberes y capacidades; con énfasis en la disposición y esfuerzo por mejorar; en la preocupación por la persona como ser humano y el servicio; la comprensión de que la función del docente no es enseñar sino generar, promover y acompañar procesos de aprendizaje (Gallegos, 2003).

La actualización y diseño de planes y programas de estudio puede concretarse en una organización curricular basada en la transdisciplina, es decir, partir de un problema de investigación y alrededor de este problema hacer un uso estratégico de las teorías y dispositivos de comprensión de la vida social. Organizar los

contenidos de manera transdisciplinar adquiere sentido porque hoy día, la interrelación e interdependencia del conocimiento es un hecho. Se trata de integrar el conocimiento humano: ciencia, arte, tradiciones, humanidades, filosofía, espiritualidad. Esta diversidad es la base de la unidad del conocimiento.

✓ *Desde la escuela es posible trabajar pilares (prácticas generadas internamente) del amor y la espiritualidad, entre ellas:*

- *Repensarnos. Asumirnos como trabajadores potenciales. Reconocer quiénes somos, cuál es nuestra función en este momento y hacia dónde nos dirigimos. Revisar continuamente la coherencia de la propia acción y el pensamiento. Esta es una forma de insertarnos no sólo en el mundo del trabajo sino que nos coloca en otra posición como personas y profesionales de la educación. Nos demanda tomar un camino que nos permita encontrar una manera de ser más sanos. Ese camino está relacionado con el amor (Naranjo, 2011).*

El amor es condición indispensable para una relación educativa de mayor alcance. Es fundamental tener amor por la docencia porque esto significa dejar de sentir la obligación de hacer algo, entonces todo lo que hagamos será porque queremos, hacerlo se convierte en un placer porque nos recreamos a través del trabajo y de los momentos que compartimos con el otro. Experimentamos el gozo que nos da autorrealizarnos en la actuación como profesores.

*Este amor incluye confianza, responsabilidad y apertura. Creer en nuestra capacidad como seres humanos y en la valía e importancia como educadores. Hacernos cargo de nuestra vida, de nuestras acciones, de sus consecuencias, y responsabilizarnos de nuestra relación con los demás, reconociendo que son personas; que al relacionarnos estamos aprendiendo y creciendo con ellas. Pero se piensa en un aprendizaje no sólo académico, teórico o técnico, sino principalmente, un aprendizaje desde dentro, de nosotros mismos: desde el amor y espiritualidad.*

## Referencias bibliográficas

Bucay, Jorge. (2005) *El camino del encuentro*. México, Océano.

Gallegos, Ramón (2003) *Pedagogía del amor universal*. México. Fundación Internacional para la educación holista.

Morín, Edgar (2003) *La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid, Cátedra.

Naranjo, Claudio (2011) *Sanar la civilización*. Barcelona. La llave, 2ª. Edición.

## Referencias electrónicas:

DRAE (2012) Necesidad. Condición, en *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª. Edición. Disponible en internet: <http://lema.rae.es/drae/?val=necesidad>, <http://lema.rae.es/drae/?val=condicion>

**APORTANDO A LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SENTIDOS Y ROL DOCENTE EN EL  
CONTEXTO PRÓXIMO. EXPERIENCIA DE TALLER INTEGRADOR.**

**Autora:** María Mercedes Paredes

[paredesmercedes@hotmail.com](mailto:paredesmercedes@hotmail.com)

**Instituto de Formación Docente**

**Córdoba, Argentina.**

**Año 2016**

## **Aportando a la construcción de los sentidos y rol docente en el contexto próximo. Experiencia de Taller Integrador**

### **1. Resumen.**

La experiencia de trabajo de Taller Integrador se llevó a cabo en el año 2014 en un Instituto de Formación Docente en Cruz del Eje, al noroeste de la provincia de Córdoba. El taller integrador se concibe como un espacio de construcción y producción en la trama curricular de la formación docente y como una experiencia de innovación para repensar los formatos curriculares. En este caso, el diseño y la implementación de la propuesta enfatizaron en la producción de materiales con utilización de los recursos TIC (Tecnología de la información y Comunicación) de los estudiantes y los disponibles en la institución con el objetivo de informar, socializar las producciones y reflexiones de diversos aspectos referidos a la práctica docente en el contexto próximo. La propuesta del Taller implicó un trabajo compartido y colaborativo entre los docentes del profesorado.

### **2. Introducción.**

Para dar cuenta de la experiencia educativa con integración de TIC, se presenta un interrogante que explicita el problema a analizar en el presente trabajo y que resultó la principal motivación en el diseño e implementación de la propuesta de taller integrador: ¿Qué sentidos construyen los estudiantes de primer año de profesorado de educación secundaria acerca del trabajo docente y cómo aproximarlos al conjunto de debates del campo de la práctica docente?

Para responder al interrogante, en primer lugar se presenta el sentido de la construcción de una propuesta didáctica mediada por TIC con el formato de taller, implicando el conjunto de decisiones tomadas en torno a la experiencia. Luego se recuperan aspectos teóricos que sustentan un modo de trabajo que habilita a la construcción de prácticas educativas que superen el modelo tradicional de la enseñanza. Por último se presentan algunas conclusiones de la implementación de la experiencia asumiendo desafíos y nuevos interrogantes para dar continuidad al proceso de construcción de experiencias pedagógicas en los contextos de la actualidad.

### **3. Desarrollo de conceptos y características de la experiencia.**

El taller Integrador se expresa como un formato curricular de los actuales diseños curriculares de la provincia de Córdoba (año 2009) e intenta constituirse en una propuesta de articulación entre diferentes docentes de los espacios curriculares de las carreras de formación docente. Es una instancia que se articula con práctica docente 1 (espacio curricular en la que soy profesora) y en este caso particular; en el 2014 se propuso a los estudiantes de primer año de profesorado transitar una experiencia de taller mediada con recursos TIC con los fines de revisar diferentes experiencias, debates y enfoques del trabajo docente en los contextos próximos urbano, rural, Educación de jóvenes y Adultos, En el Contexto de Encierro, es decir desconocidos - conocidos por los estudiantes del profesorado IES Arturo Capdevila en la localidad de Cruz del Eje, Córdoba.

En primer término construir el taller integrador implicó instancias de encuentro periódicas entre docentes de diferentes espacios curriculares para la planificación, definición de temáticas de trabajo, distribución de tareas y responsabilidades, acordar agendas de trabajo para la implementación del formato taller. Este conjunto de tareas implicaron un gran desafío, en tanto y cuanto hay limitaciones (resistencias) para asumir esta modalidad de trabajo en los espacios institucionales actuales (si bien existen horas institucionales para esta tarea, los docentes no coincidimos en tiempos y espacios por la disparidad de horarios); en este sentido surgen complicaciones entre docentes que pueden, quieren, y los que no pueden y no quieren comprometerse con el desafío de construir una instancia colectiva de taller integrador.

Asumir una tarea compartida entre diversos docentes para la construcción didáctica pedagógica de una propuesta integrando TIC supone poner en juego un enfoque del trabajo educativo planteado como modelo TPACK y un conjunto de acciones y decisiones por parte de los docentes para construir la propuesta mediada por TIC (Enseñar y aprender con TIC- Clase 4) .

La experiencia construida se llevó a cabo como secuencia didáctica desarrollada en tres encuentros e integró diversos recursos TIC. En el primer encuentro, se definió como temática central “El rol docente. Modelos y tradiciones”, se presentó la propuesta, los objetivos y propósitos del trabajo. La actividad inicial, fue presentar un texto del autor argentino Fontanarrosa para motivar las discusiones y el trabajo grupal, los docentes en un rol de coordinadores presentamos el encuadre del taller y la supervisión del trabajo en los grupos. Los estudiantes presentaron la producción en plenario y luego publicaron

la actividad en el aula virtual en un foro creado con la finalidad de socializar y compartir las producciones grupales.

En el segundo encuentro, el tema de trabajo se planteó como “El rol docente. Experiencias y debates actuales”, en este espacio el dispositivo motivador de la actividad fue un video de Canal Encuentro (Escuela Para maestros – Cap. 8) que muestra experiencias de docentes de distintos puntos del país. Se organizó una propuesta de resolución de consignas en grupos de intercambio, de análisis de las experiencias intentando recuperar los aportes teóricos trabajados en práctica docente 1.

En el tercer encuentro se abordó “Experiencias educativas próximas. El rol docente en el contexto rural” Esta jornada propuso una salida a terreno para conocer una modalidad de escuela secundaria, programa terminalidad educativa de 14 a 17 años en el contexto rural. Los alumnos de profesorado realizaron la visita, previamente se organizó la logística para la concreción de la actividad.

En la visita se propuso a los estudiantes del profesorado: realizar registros de fotos y entrevistas a los docentes y alumnos de la escuela. Los estudiantes del profesorado compartieron la jornada escolar completa y fueron observadores atentos de lo que aconteció, registraron y preguntaron a los actores inquietudes sobre la escuela, características de las materias, dificultades y modos de resolución de los problemas (sin interferir en la jornada).

En las tres instancias de taller, las actividades planificadas y llevadas a cabo intentaron ser iniciadoras del trabajo de producción de los grupos de los alumnos acerca del trabajo docente y los diversos contextos de prácticas. Los alumnos pusieron en juego un conjunto de habilidades y saberes en torno al trabajo en grupo, la resolución de consignas, la elaboración de propuestas y alternativas, la socialización y la comunicación de las producciones a través de las TIC. Cada encuentro presentaba un inicio, desarrollo y fin con una propuesta evaluativa definida en términos de devoluciones de los estudiantes hacia la propuesta y al grupo de los docentes.

En este sentido la integración educativa de las TIC potencia el diálogo educativo en los escenarios actuales donde la vida cotidiana de jóvenes, adultos y niños está mediada por las tecnologías de la comunicación, por lo tanto es muy importante que desde la formación docente se incluya el lenguaje digital a través de los recursos TIC, como forma de pensar una educación a la altura de los contextos y de la cultura digital. “La preparación de los profesores en los usos educativos de la tecnología es un componente clave en todos los planes de reforma educativa y factor clave en el desarrollo de Buenas

Prácticas educativas con TIC...” (J. Valverde Berrocoso- M. del C. Garrido Arroyo y R. Fernández Sánchez 2010: 209)

Sobre el aspecto de la formación docente inicial se recupera el sentido postulado en la política educativa vigente “25.3. La docencia como práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto. Ello implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica tanto a nivel organizacional como del aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza. Estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización”. (Res. CFE 24 – 07:9, 10).

En este sentido la propuesta educativa construida a partir de un conjunto de orientaciones avaladas desde un marco político pedagógico y con un conjunto de decisiones planteadas desde la propuesta del taller, los recursos TIC intentaron potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. “En síntesis, de acuerdo con este planteamiento no es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje.” (Coll, C.: 115)

#### **4. Para finalizar...**

Esta experiencia pedagógica con formato de taller integrador implicó un importante desafío de construcción didáctica pedagógica con la utilización de TIC.

En primer lugar involucró a docentes de diferentes campos disciplinares, lo que llevó a construir acuerdos para planificar los diferentes encuentros. Como principal obstáculo de la propuesta es que recayó completamente en la docente de práctica (en mi rol), en este sentido los dos docentes que se suman a la tarea eran colaboradores para garantizar aspectos operativos de cada jornada, es decir que el trabajo en equipo (entre docentes) implica un proceso de aprendizaje en el tiempo y que no se agota en la experiencia en si misma.

En relación a los estudiantes los tres encuentros de taller los puso en situación de sujetos activos en la producción de diferentes materiales publicados en el aula virtual del profesorado y que implicaron la reflexión crítica de los estudiantes en torno al rol

docente en diferentes contextos y en el contexto próximo. Además, los estudiantes de primer año de profesorado de educación secundaria en matemática tomaron contacto con algunas prácticas docentes de la realidad educativa, experiencia que aporta a la construcción del rol docente en proceso formativo.

El taller se planteó como una secuencia de tres encuentros con la utilización de diferentes recursos TIC (participación del aula virtual de profesorado, participación en foros y en la construcción colaborativa, proyección de videos, elaboración de presentaciones). Se rescata la modalidad taller como un desafío muy interesante a seguir poniendo en práctica porque potencia la tarea colectiva y colaborativa en relación al trabajo con los estudiantes y al interior del trabajo del docente.

## 5. Bibliografía

- Consejo Federal de Educación (2007). *Resolución N° 24/07. Anexo I: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.*
- Consejo Federal de Educación (2010). *Resolución N° 123/10. Anexo I: Las políticas de inclusión digital educativa. El programa conectar igualdad.*
- Diseño curricular/ profesorado de educación secundaria en matemática. Diseño curricular de la provincia de Córdoba. Dic. 2010
- Magadán, Cecilia (2012). "Clase 4: El desafío de integrar actividades, proyectos y tareas con TIC", Enseñar y aprender con TIC, *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Coll César "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades" en Los desafíos de las TIC para el cambio educativo Coordinadores R. Carneiro, J C. Toscano, T. Díaz
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Buenos Aires. Edit Miño y Dávila (**Cap 1. Tradiciones en la Formación Docente y sus presencias actuales**)
- *Escuela de Maestros. Capítulo 8*  
<https://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=100227>

# APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA NORMAL, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN SECUNDARIA.

**Autor:** Rubén González Hernández

**Categoría científica:** Desafíos y perspectivas en la formación docente

**Institución de procedencia:** Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH)

**País de procedencia:** México

**Correo electrónico:** [rg1919@gmail.com](mailto:rg1919@gmail.com)

**Forma de presentación de sus resultados científicos.** Resultados de investigación **Simpósio al que tributa el trabajo.** Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

## Resumen:

El presente informe es el resultado de una investigación cuyos propósitos fundamentales consistieron en determinar con que elementos teóricos e historiográficos egresan los alumnos normalistas, elementos que les permitirían tener las bases para interpretar los programas vigentes a la luz de la teoría e historiografía contemporánea y que les permitirían realizar una práctica diferente a los paradigmas positivistas cuya didáctica se basa la memorización de datos, fechas, personajes, etc. los resultados de la investigación, al menos en el contexto donde se desarrolló la investigación, muestran que en el contexto donde se desarrolla la investigación, el positivismo sigue vigente y predominando en la educación histórica.

## Introducción.

Como formador de formadores en la ENSUPEH, al impartir las asignaturas de Observación y Práctica Docente (OPD), me doy cuenta que en sus primeros acercamientos a la práctica (tercero y quinto semestre), los alumnos normalistas describían en sus diarios de campo que los titulares de las escuelas secundarias, realizaban una enseñanza de la historia que ellos denominaban “tradicionalista”; refiriéndose al supuesto de “que los niños aprendan con base en la exposición

didáctica” (Bruner 1997. p. 54), en esa pedagogía que ellos describen, predomina la memorización de acontecimientos, fechas y nombres de personajes “importantes”. La didáctica en la mayoría de los casos, consistía en “copiar y pegar” el contenido del libro de texto al cuaderno de trabajo del alumno.

Pese a éstas críticas, semestres más adelante (noveno e incluso onceavo semestres), ya fuera al revisar sus planes de clase, sus diarios de campo o al realizar las supervisiones de su práctica, pude percibir que la mayoría de los normalistas supervisados, cometían los mismos “errores didácticos” que antes criticaron, además, se hizo evidente una falta de dominio de los contenidos, propósitos, y enfoques del programa así como de estrategias para la enseñanza de la historia, y muchos desafortunadamente, volvían al *copiar y pegar*.

Emergía entonces, un dilema, pues la educación histórica requiere de un sujeto “*historiador-enseñante*”, -como lo denomina Sánchez Quintanar (2006)-, el cual debe formarse al interior de la Escuela Normal, sin embargo no teníamos ningún estudio que permitiera evidenciar cuales eran los resultados de esa formación inicial, ni hacia donde debía reorientarse el carácter formativo de los formadores de formadores.

Las evidencias hasta ese momento eran que los alumnos normalistas detectaban en la enseñanza secundaria, una didáctica “tradicionalista” en la educación histórica, pero por otro lado ellos cometían los mismos errores durante su formación como futuros docentes, quedando la incertidumbre de con qué elementos teóricos e historiográficos concluían sus estudios de licenciatura, elementos que les permitieran realizar una educación histórica apegada a los enfoques no sólo del programa vigente sino diferente a los paradigmas positivistas, ¿Qué pasaba con los egresados de la normal?, ¿cómo estaban aprendiendo historia los alumnos de la ENSUPEH?, y entonces, ¿Cómo enseñan historia a los alumnos de secundaria?.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

¿Con qué elementos teóricos e historiográficos egresaron los alumnos de la ENSUPEH de las generaciones 2005-2011 y 2006-2012, de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia?

## **INTERROGANTES ESPECÍFICAS**

1. ¿Cuál es el dominio teórico-práctico de los recursos didácticos señalados en los planes y programas 2011 para la educación histórica?
2. ¿Qué recursos teóricos e historiográficos adquirieron durante su formación inicial que les permitan desarrollar el pensamiento histórico de los alumnos de secundaria?
3. ¿Bajo qué conceptos teóricos e historiográficos egresan los alumnos para la educación histórica?

## **OBJETIVO GENERAL:**

Conocer y caracterizar los enfoques teóricos e historiográficos que los alumnos de las últimas dos generaciones de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia, han adquirido durante su formación inicial, y que serán utilizados en su práctica profesional.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Determinar de qué forma son utilizados los recursos didácticos señalados en los planes y programas 2011 en la impartición de las clases de historia.
2. Determinar el dominio de estrategias para propiciar la adquisición del pensamiento histórico en los alumnos de secundaria.
3. Determinar qué conceptos teóricos e historiográficos dominan para la educación histórica con alumnos de secundaria.

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **a) Tipo de investigación:**

1. Cualitativo: parte de una investigación documental.
2. Cuantitativo: el instrumento para la recopilación de datos fue una encuesta.
3. Descriptivo: a través del instrumento se detalló la situación que acontece en cuanto al dominio de conceptos teóricos e historiográficos de los egresados de la ENSUPEH, para conocer sus posibles prácticas en educación histórica.

## **b) Diseño de la investigación.**

La investigación fue de carácter no experimental. Los datos se obtuvieron en un sólo momento. Fue un estudio transversal ya que se realizó, de febrero a julio del 2013.

## **POBLACIÓN Y MUESTRA.**

A 11 años la fundación de la ENSUPEH habían egresado seis generaciones, al realizar el protocolo de investigación (en 2012) acababa de concluir sus estudios la quinta generación, en una revisión de archivo se obtuvieron los siguientes datos: de la primera generación (2002-2008) habían egresado 10 estudiantes; de la segunda (2003-2009) 17; de la tercera (2004-2010) 13; de la cuarta (2005-2011) 6 y de la quinta (2006-2012) 18.

Dado que fue posible contactar a la totalidad de alumnos egresados de las últimas dos generaciones, no se realizó a través del muestreo, sino que se aplicó a toda la población: 24 alumnos.

## **APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO.**

### **a) Medios de aplicación**

Los 6 alumnos de la cuarta generación, fueron encuestados a través de correo electrónico, los 18 alumnos de la quinta generación, se entrevistaron el día 11 de mayo de 2013.

## **RESULTADOS.**

Las 3 preguntas de investigación dieron origen a 9 reactivos, los cuales conformaron el instrumento. Los hallazgos de cada uno de ellos son los siguientes:

### **1. Las líneas del tiempo facilitan que los alumnos de manera gráfica memoricen datos y fechas importantes.**

Las líneas del tiempo no son para memorizar datos o fechas sino para mostrar gráficamente una serie de acontecimientos simultáneos en orden cronológico; sólo el 5% de los encuestados, no está nada de acuerdo en esta afirmación, por lo que el 95% de los alumnos egresados podría tener una debilidad conceptual, al considerar que las líneas del tiempo se utilizan para que los alumnos memoricen datos y fechas

El hallazgo de que el 68% de los encuestados está muy de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las líneas del tiempo facilitan la memorización, alude a un paradigma positivista de la enseñanza de la historia. Esto podría indicar que no fue significativo el conocimiento adquirido durante los seis años de formación inicial o no se les otorgaron los elementos que les permitieran diferenciar entre el paradigma “*antiguo*” de educación histórica con las recientes aportaciones. Por otro lado, el término “memorización” también se refiere a un desconocimiento metodológico de la forma de operar las líneas del tiempo.

## **2. El libro de texto es la principal fuente primaria de información en secundaria**

Sólo el 5.3% de los encuestados manifiesta que no está nada de acuerdo en que el libro de texto sea la principal fuente primaria. Al hablar de libro de texto, éste puede considerarse la principal fuente de información en el aula, sin embargo la pregunta se refiere a “*fente primaria*” por lo tanto casi el 95% de los encuestados podrían desconocer el concepto de fuente primaria.

La utilización de fuentes primarias para analizar hechos históricos es uno de los principales recursos recomendados por diversos investigadores para la enseñanza de la historia, pues desarrollan no sólo la competencia de “*manejo de información histórica*” sino que, además, permite la adquisición de una conciencia histórica, es decir, ayuda a desarrollar dos de las tres competencias enmarcadas en el programa vigente.

Además es el único recurso utilizado por los historiadores para interpretar los hechos cotidianos y transformarlos en hechos históricos, es el principio de toda investigación histórica, y por ende el principio de la propia historia. Si el concepto es desconocido por los egresados, es de esperarse que la utilización en su práctica profesional sea casi nula o mal entendida<sup>1</sup>, pues si ellos consideran que la fuente primaria es el libro de texto, creerán de manera errónea que las están utilizando.

## **3. Las gráficas y estadísticas son un recurso para la enseñanza de la historia.**

---

<sup>1</sup> Algunos docentes incluso, dentro de la ENSUPEH, consideran al manejo de fuentes primarias como “*el analizar libros, revistas y videos*”

Ninguno de los alumnos encuestados opinó que las gráficas y estadísticas no son un recurso para la enseñanza de la historia, si se contabiliza a los alumnos que están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo, se puede afirmar que casi el 80% de los alumnos sabe que este recurso es uno de los que recomienda el plan vigente. Por lo que se infiere que la mayoría conoce el plan de estudios.

La pregunta se refiere sólo al conocimiento de la existencia de dicho recurso en el programa, situación contraria a las líneas del tiempo, donde se pretende conocer el proceso metodológico y la utilidad de la misma, si cruzamos esta información, es posible deducir que los egresados han leído el programa, saben de los recursos planteados en él, sin embargo podrían estarse utilizando para llegar al mismo fin de “copiar y pegar”

#### **4. Uno de los propósitos de la historia en secundaria es que el alumno comprenda que el presente tiene su origen en el pasado.**

El 84.2% de los encuestados está totalmente de acuerdo en la afirmación, por lo tanto se deduce el conocimiento de los propósitos de la enseñanza de la historia, sin embargo, también es preocupante que aún con las asignaturas y las actividades propias de la especialidad, más del 15% de los encuestados desconoce este principio fundamental de la educación histórica, y que constituye también parte del concepto de conciencia histórica, eso podría significar además, que este porcentaje de alumnos no tienen claros los enfoques del plan de estudios ni de las teorías y corriente historiográfica que subyace el plan y que por lo tanto, sus prácticas de educación histórica podrían seguir siendo de corte positivista.

#### **5. La historia debe estudiarse desde el pasado para comprender el presente.**

Aun cuando el 31.6% opina que esta poco de acuerdo con la aseveración, ninguno de ellos opinó estar “nada de acuerdo”, por lo que el 100% de los encuestados, en mayor o menor grado tiene un concepto erróneo del estudio de la historia, pues de acuerdo con la historiografía contemporánea, la historia debe estudiarse desde el presente y hacia el pasado en los niveles de profundidad que determine el objetivo de estudio, y de los

niveles de desarrollo de los alumnos. Sin embargo el resultado muestra debilidades conceptuales y metodológicas.

Al relacionar esta pregunta con las que determinan el conocimiento de los planes y programas, se corrobora el conocimiento del programa, pero también es evidente que no lo están interpretando, sobre todo cuando “entre líneas” se “lee” la corriente teórica e historiográfica que se subsume en dicho programa de estudios.

Al relacionar la pregunta anterior con esta, se evidencia que los encuestados saben que el presente es producto del pasado, pero siguen enseñando historia de forma tradicional, partiendo del pasado hacia el presente y esto ocurre porque no se tienen suficientes elementos de teoría de la historia que les permita verdaderamente lograr los propósitos de enseñanza de la historia. Al parecer saben que hacer pero no saben cómo hacerlo.

#### **6. Estudiar historia le permite al alumno saber que puede participar activamente en la transformación de la sociedad.**

De acuerdo con los resultados, el 100% de los encuestados sabe que ésta aseveración es un precepto de la conciencia histórica, por lo que se puede afirmar que los alumnos egresados conocen o tienen idea del concepto de conciencia histórica.

Sin embargo, no podrían llegar a tener una conciencia histórica ni desarrollarla en los alumnos de secundaria si continúan con su creencia de que las líneas del tiempo son para memorizar datos y fechas, o bien si siguen considerando que fuente primaria es el libro de texto, desconociendo incluso el propio término de “fuente primaria”, por ello se puede afirmar que la revisión de los planes y los programas de estudio le han permitido a alumno (egresado) normalista “conocer” lo que dicho programa dice, pero no los ha podido interpretar. Al parecer, aun no son capaces de saber cómo lograr lo que el programa quiere, y si eso ocurre posiblemente se debe a que carecen de teoría de la historia, lo que puede significar entonces que al plan vigente de la Licenciatura (1999) carece de estos elementos, o bien, que los formadores de formadores no les hemos otorgado dichos elementos teórico. Detrás de “los errores” de los alumnos normalistas, están los que sus maestros cometemos.

## **7. El positivismo se caracteriza por una memorización de datos personajes y hechos relevantes**

Sólo el 16% de los encuestados está muy de acuerdo con la afirmación, destaca un 66.7% de alumnos que no están de acuerdo o no sabe, por lo tanto, casi el 84% desconoce, la filosofía positivista, y por ende la corriente historiográfica que de ella emana, por lo que puede inferirse que este 84%, aun con el “conocimiento” del programa, son docentes cuya didáctica puede estar siendo basada en la memorización de datos, fechas y/o personajes históricos. Está claro que si desconocen qué es el positivismo, cómo se hace historia desde este paradigma y para qué se hace, entonces el egresado de la normal y futuro docente de historia será incapaz de cambiar su estilo de enseñanza, pues no se puede cambiar lo que no se sabe que está mal.

## **8. La microhistoria es estudiar la historia en pequeños apartados para que sea de fácil comprensión para el alumno.**

Sólo el 31% de los encuestados afirma estar nada de acuerdo con esta aseveración, por lo que el 69%, no sólo desconoce el concepto, sino que desconoce esta forma de hacer y de enseñar historia.

La historiografía contemporánea y que además es la que conforma indirectamente al plan de estudios de secundaria pugna por una historia de “la periferia”, una historia de las personas, de aquellos sujetos “olvidados” por el positivismo, y es precisamente en estos sujetos históricos en donde la microhistoria tiene su razón de ser, no es un recurso planteado en el programa, pero sí forma parte de una corriente historiográfica que el alumno normalista debe, no sólo entender sino manejar, utilizar y enseñar a los alumnos de secundaria, para poder llegar a ser el **historiador-enseñante** al que se refería la Dra. Andrea Sánchez Quintanar.

Además, al hacer historia de personas no de héroes, de lugares no de batallas, de situaciones cotidianas, no de acontecimientos eurocéntricos, conlleva al uso de fuentes primarias, al entendimiento de la heurística, a la interpretación de las fuentes para reconstruir un hecho histórico; es decir al manejo de información histórica y esto

invariablemente permite la adquisición de una conciencia histórica, ¿cómo *contraponerse didácticamente* al positivismo, si se desconoce el propio concepto?

### **9. Los Annales son una corriente historiográfica que narra la historia a partir de 1929.**

El 47% de los encuestados opina “no saber” qué son los Annales y el 15% está totalmente de acuerdo con la pregunta, por lo tanto, casi el 85%, carece de elementos teóricos e historiográficos contemporáneos, pues una de las corrientes historiográficas que critica y propone alternativas respecto de la función de la historia, así como de su enseñanza, diferente al positivismo, es precisamente los Annales y es éste paradigma historiográfico el que plantea una historia diferente a lo que los alumnos de la ENSUPEH han catalogado como una forma tradicionalista de “enseñar” historia; los egresados saben que existe un problema, saben que los adolescentes están desmotivados por el aprendizaje de la historia, que no le encuentran un sentido útil al conocimiento histórico, pero no tienen los elementos teóricos e historiográficos para saber qué hacer y cómo hacerlo. Aquí la reflexión implica un autoanálisis sobre lo que hacemos los formadores de formadores.

### **CONCLUSIONES**

El pensamiento histórico no es privativo de los alumnos de educación básica, es para todos los seres humanos, es una competencia que a pesar de la formación positivista de los alumnos que ingresan en la ENSUPEH, debe adquirirse durante su formación inicial en la Normal, pues como docentes de secundaria (y de cualquier otro nivel), requerirán de esos elementos para cambiar al inercia de “*enseñar como nos enseñaron*”; la prioridad de la escuela Normal, deberá ser entonces desarrollar en sus futuros licenciados en educación secundaria las competencias de conciencia histórica y manejo de la información histórica como parte sustancial del pensamiento histórico y esto, sólo se logra mediante el análisis y reflexión de los paradigmas historiográficos. El programa de la licenciatura “da por hecho” que los normalistas desarrollan su juicio crítico, y que son capaces de proponer una práctica reflexiva, basada en nuevos modelos en la enseñanza de la educación histórica con la revisión somera de algunas aportaciones al respecto, y esto no es así.

Es necesario también, reformular los paradigmas sobre educación histórica<sup>2</sup> de quienes nos decimos formadores de formadores.

En la ENSUPEH, los egresados (hasta 2013) no cuentan con todos los elementos teóricos e historiográficos necesarios para utilizar la heurística en la generación de soluciones a problemas reales a través del estudio de las fuentes, sobre todo de fuentes primarias, o al menos, la búsqueda, y procesamiento de información en fuentes secundarias para tomar una postura crítica. Considero que las deficiencias conceptuales son producto, no sólo de un modelo positivista de la enseñanza de la historia que les ha formado durante sus años de estudiantes en educación básica, sino también en su formación como docentes, es prioritario revertir esos efectos pues esas deficiencias se verán reflejadas en su práctica profesional con los alumnos de secundaria.

Los resultados del presente estudio también han mostrado debilidades de quienes hemos aportado algo a la formación de los futuros docentes de secundaria y que deben subsanarse de inmediato, de lo contrario los adolescentes a los cuales impactaran nuestros egresados seguirán aprendiendo historia bajo el paradigma positivista y sin adquirir las competencias que no sólo la historiografía contemporánea señala, sino, también, las del programa vigente.

Después de más de 100 años de haberse implantado el positivismo en la educación en México, y en especial en la forma de hacer y de enseñar historia, éste sigue presente en muchas aulas como un lastre que debe ser erradicado, pero como dijera Sánchez Quintanar, para vencer al enemigo hay que conocerlo, y eso no sólo es tarea de la autonomía del alumno de la ENSUPEH, sino de los propios formadores de formadores.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- © Arteaga, B. (2006). Historiografía y aprendizaje de la historia en la educación media superior. En C. Galván Lafarga Luz Elena, *La formación de una conciencia histórica* (pp. 335-360). México: Academia Mexicana de la Historia.

---

<sup>2</sup> El propio concepto de “educación histórica” aun no es manejado por todos los alumnos y docentes de la normal, el concepto se refiere a la enseñanza o didáctica de la historia, sin embargo algunos aún creen que es algo completamente ajeno a su quehacer docente.

- ⊙ Bloch, M. (1995). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Instituto Nacional de Antropología.
- ⊙ Burke, P. (2006). *La revolución historiográfica francesa. la escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- ⊙ Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós-Entornos 2.
- ⊙ Febvre, L. (1983). *Combates por la historia*. México: Ariel.
- ⊙ Lazarin, M. F. (2010). La enseñanza de la historia. Una propuesta para su enseñanza. En A. A. Amador, *Pensar Históricamente los procesos educativos* (pp. 11-25). México: SEP.
- ⊙ Lerner, V. (1995). La enseñanza de la historia en México: su evolución y sugerencias para el futuro. En c. Lerner Victoria, *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia* (pp. 11-26). México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A. C.
- ⊙ Martínez, L. R. (2004). *Historiadores e historiografía de la antigüedad clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ⊙ Mastrogregori, M. (1998). *El manuscrito interrumpido de Marc Bloch*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ⊙ Pluckrose, H. T. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- ⊙ Salazar, S. J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿... y los maestros que enseñamos por historia?* México: Colección Educación, UPN.
- ⊙ Sánchez, Q. A. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En L. E. Galván, *La formación de una conciencia histórica* (pp. 19-45, 29-30, 41). México: Academia mexicana de la historia.
- ⊙ Seixas, P., y Peck, C. (2011). *Estándares del pensamiento histórico: primeros pasos*. British Columbia: SEP-CONEHI.
- ⊙ SEP. (2011). *programas de estudio 2011, guía para el maestro, Educación básica, Secundaria, Historia*. México: CONALITEG.
- ⊙ Taboada, E. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias histórico sociales. Estados del conocimiento*. México: Editorial del Magisterio Benito Juárez.
- ⊙ Zemelman, H. (1987). *Los Horizontes de la Razón. Uso crítico de la Teoría*. México: el Colegio de México-Anthropos.

# AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E MODELOS DE ENSINO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DO LUBANGO (ANGOLA)

Autor: Manuel Caluvi Nicolau

Estudante de doctorado em educação – Universidade de Sevilha

Director da tese doctoral: Dr. José González Monteagudo

Universidad de Sevilla (Facultad de Educación)

Espanha

Correio electrónico: [maka.nico@yahoo.com.br](mailto:maka.nico@yahoo.com.br)

Apresentação oral

Simpósio: Desafios da formação de profissionais da Educação para um desenvolvimento humano sustentável

## **Resumo**

Esta pesquisa visou observar, descrever e compreender as práticas educativas e curriculares dos professores de Educação Moral e Cívica de três escolas secundárias de Lubango. Este é um estudo de caso de natureza qualitativa e carácter descritivo e interpretativo com amostra intencional de 50 participantes e para recolha e análise de dados utilizamos: análise documental, observação, entrevista e a análise de conteúdo.

Devido a escassez de trabalhos sobre o labor dos professores no contexto de Lubango, decidimos observar e supervisionar as actividades que os professores realizam nas escolas, a fim de se diagnosticar a relação entre a teoria e a prática educativa e perspectivar melhorias no ensino. Os resultados revelaram fracas práticas educativas dos professores, marcadas pelo modelo tradicional, transmissivo e predominância da liderança autoritária, com escolas com poucas condições. Muitos professores ingressam ao sector sem formação inicial e com dificuldades na planificação das aulas. As famílias colaboram pouco com a escola, são monoparentais. Portanto, para existir boas práticas educativas e com qualidade, é necessário a formação específica dos professores e que se faça mais investimento em todos domínios do sector educativo.

Palavras chave: Prática educativa, modelos de ensino, formação de professores.

## **Introdução**

Angola é um país situado na África Austral com uma área de superfície de 1 246 700 Km<sup>2</sup> com uma população estimada em 26 milhões de habitantes, sendo 48% homens e 52% mulheres. Com 40 anos de independência e 14 anos de paz, é um país plurilinguístico em que fala-se o português e outras línguas nacionais. O contexto de paz que Angola vive desde 2002, tem contribuído para se dar sequência a nova reforma educativa conhecida como a Lei nº 13/01, aprovada em 31 de Dezembro de 2001, com vista a melhorar a qualidade do processo educativo. Nesta base, o clima de paz que se observa, permitiu o contínuo enquadramento no plano curricular do sistema educativo de mais disciplinas para serem trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem, tal como a disciplina de Educação Moral e Cívica, cuja finalidade central consiste na formação da pessoa e da cidadania como conteúdo da educação escolar (LBSE, 2001).

Em 1977 foi aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino, cuja implementação se iniciou em 1978 e actualmente decorre a reforma educativa de 2001. Assim, decidimos realizar esta investigação a fim de compreendermos a maneira e o contexto em que é realizada a prática educativa dos professores de educação moral e cívica das escolas secundárias do Lubango.

Nesta base, Munoz et al., (2010) justificam que é importante investigar sobre a prática docente para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para tal devem continuar a pesquisarem para ensinarem e orientarem melhor a aprendizagem.

Assim, os objectivos da investigação são:

- Compreender as práticas educativas e curriculares dos professores incluindo as actividades de aula, o uso dos materiais curriculares e as relações com os estudantes;
- Observar e descrever as práticas pedagógicas aplicadas pelos professores desde as experiências dos principais actores do processo educativo;
- Identificar e valorizar as boas práticas dos professores de EMC, com vista ao melhoramento da qualidade de ensino, formação e do desenvolvimento profissional dos docentes.

### **1. Referentes teóricos**

O presente marco teórico visa detalhar os vários trabalhos ou contributos dados pelos autores acerca desta temática e destacamos os seguintes conceitos:

### **1.1. Professor de Educação Moral e Cívica**

De acordo o contexto de Angola, o professor de Educação Moral e Cívica é alguém recrutado para trabalhar no sector educativo a fim de leccionar a disciplina de EMC mesmo não tendo a formação inicial. Pois os critérios de selecção para ser admitido como professor não condicionam a formação inicial ou profissional que possui o candidato, o mais importante são as habilitações literárias sendo a mínima exigida a 8ª classe.

Assim, com esse perfil fica difícil o professor se adaptar aos desafios da profissão, pois segundo Colomer et al., (2010), espera-se do docente que contribua para o desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos e deve ser reflexivo, investigador, intelectual, crítico, transformador, capaz de dominar saberes, compreender a cultura e o meio que o rodeia, bem como trabalhar e aprender em equipa. Para tal o docente tem de passar para atitude activa e cumprir algumas funções: diagnosticar necessidades, planificar as lições, eleger materiais didácticos pertinentes e motivar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

### **1.2. Moral e Cívica**

Segundo os gregos a palavra moral vem do latim *moralis*, que significa maneira de viver, já os romanos associam esta origem a palavra *ethos*, que é entendida como a maneira de fazer ou adquirir as coisas, costume, hábito. No entanto, *moralis* diz respeito aos costumes. Assim, a noção de moralidade é apontada como sendo complexa em sua concepção clássica (baseada na razão e no agir correctamente) e da "afeição natural" (predisposição interna para amar e fazer o bem).

Para Changwoo & Hyemin (2013), consideram a "ética ou filosofia moral" como disciplina preocupada com o que é moralmente bom e mau, certo e errado. Afirmam que o termo é também aplicado a qualquer sistema ou teoria dos valores morais ou princípios.

A palavra cívica em muitos casos é associada a educação para cidadania em outros como formação cívica, educação em valores. No processo educativo é importante e tal como argumentam Gutiérrez & Lozano (2015), que a educação é um factor chave para o desenvolvimento de capacidades, competências, habilidades e atitudes que garantem uma boa convivência dentro da diversidade e salvaguardar os direitos e deveres e valores dos seres humanos.

### **1.3. Caracterização da Formação de Professores em Angola**

A estrutura destas escolas não contempla a formação de professores para todas as disciplinas que correspondem o currículo do I Ciclo do Ensino Secundário, pois muitos professores, por exemplo, de Educação Moral e Cívica, Educação Visual e Plástica, Educação Física e Educação Laboral são recrutados professores sem terem a formação inicial. A preparação científica-técnica, cultural, moral e cívica do professor é um factor decisivo para o desenvolvimento de toda política educacional. Segundo Buendia Eisman et al. (2015), a formação actual de professor se limita a dar resposta as políticas educativas baseadas em medidas compensatórias de atenção a diversidade sem considerar muito a formação relacionada com a educação intercultural e com competências interculturais.

Porém, Boon (2011) sustenta que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, depende dos resultados cognitivos, afectivos e comportamentais dos alunos. Para tal, o professor deve ser competente no domínio dos conteúdos e formar relacionamentos positivos e ser modelo positivo para os seus alunos.

Na óptica de Maria (2015), a aprendizagem dos professores, é a transformação ou colocação do seu conhecimento em prática, em benefício do crescimento dos alunos, têm sido os principais problemas associados com a necessidade constante do desenvolvimento profissional do professor num sentido mais amplo para contribuir na evolução da escola e qualidade de ensino.

### **1.4. A prática educativa**

Na perspectiva educacional, podemos entender a prática na visão de Álvarez (2012) como uma praxis que implica conhecimento para se alcançar determinado objectivo, pois a prática refere-se ao saber fazer. Deste modo, temos a teoria educativa como conhecimento formal existente ou produzido sobre a educação e a prática educativa, como sendo a actividade de ensinar e educar que se desenvolve nos centros educativos.

Para Juan et al., (2015), a análise da prática educativa deve realizar-se através dos acontecimentos que resultam da interacção entre professor – aluno e vice-versa. Uma vez que o comportamento e sentimentos dos alunos dependem de factores sociais, como a atitude do professor, o ambiente que cria na sala de aula é um elemento essencial para motivar e desenvolver as emoções dos alunos.

Já na perspectiva de Mayor & Rodríguez (2016), entender a prática profissional dos docentes, requer uma reconstrução de conhecimento prático, onde a teoria deve

permitir analisar e favorecer a mudança de ideias pedagógicas dos professores e gerar o desenvolvimento profissional. Entendido aqui, como o conjunto de factores (salário, clima laboral, formação permanente, desenvolvimento da autonomia profissional, abertura a novos dispositivos por onde circula o saber) que possibilitam, aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão.

### **1.5. Modelos de ensino**

Existe vários modelos de ensino, como o tradicional que para Geijo (2008) está centrado na transmissão - recepção de conhecimentos e as correspondentes visões de considerar os alunos como tábua rasa e de considerar a ciência como um conjunto de conhecimentos absolutos e inquestionáveis.

O modelo construtivista é uma concepção que segundo Werneck (2006), sustenta que a aprendizagem resultaria de um processo de construção individual do sujeito, a partir de suas representações internas e da interpretação pessoal.

## **2. Metodologia**

Esta pesquisa utiliza um desenho descritivo e enfoque metodológico de estudo de caso qualitativo que no entender de Denzin & Lincoln (2013), se caracteriza pelo facto dos investigadores permanecerem um longo tempo no lugar do campo de acção em contacto pessoal com as actividades e operações que realizam.

Utilizamos para recolha de dados a observação participante que para Flick (2015) é a estratégia que combina simultaneamente a análise de documento e a entrevista. Os dados provenientes da actividade de campo foram registados e interpretados mediante a técnica de análise de conteúdo e a análise estatística (percentagem).

Trabalhamos com uma amostra de 50 participantes subdivididos em: 24 alunos, 11 professores, 3 directores de escolas e outros 3 representantes do ministério da educação e 8 responsáveis da comissão de pais e 1 representante do sindicato de professores.

## **3. Resultados e discussão**

Por questão de ética e garantir o anonimato, os nomes de professores que aparecem na entrevista são fictícios, depois da recolha de dados destacou-se os resultados que podemos conferir no gráfico seguinte:

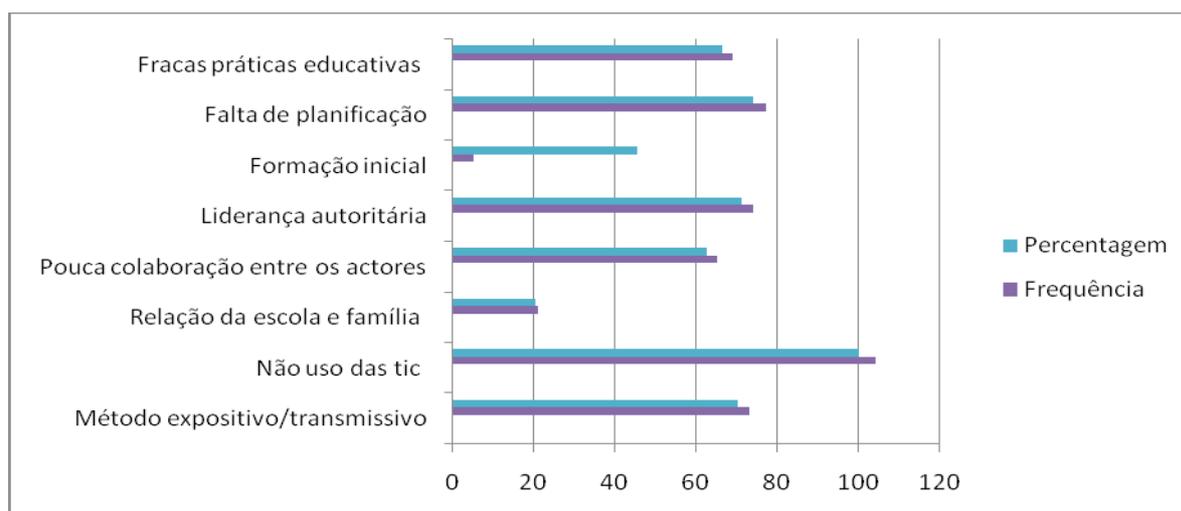


Gráfico 1 – Resultados da investigação

Através da observação participante foi notório que os professores das escolas secundárias (70,19%) continuam a utilizarem o método expositivo e o modelo transmissivo e não são usuários das tic durante a aula. É evidente que os docentes precisam de mais saberes metodológicos para realizarem aprendizagens mais significativas. Para tal é necessário variar os métodos e apoiar-se em alguns casos as tecnologias como refere Izquierdo (2015) que é a competência que permite transformar o conhecimento em conhecimento cultural através de interações práticas.

Destaca-se que 64,35% dos professores não planificam as aulas e vão as salas trabalhando na base do improvisado e, mesmo as reuniões pedagógicas de coordenação servem apenas para tomada de novos conteúdos.

Relativamente as práticas educativas os dados revelam que 66,35% são consideradas fracas e qualitativamente os participantes argumentam o seguinte:

«Existem alguns factores que estão na base de fracas práticas educativas, elas têm também a ver com a atitude quer do professor quer da liderança escolar» (Responsável 2, entrevista 4/11/2015).

Neste contexto, é importante que haja maior engajamento dos docentes, pois segundo De wever & Voet (2016), só assim é que seremos capazes de fornecer oportunidades ao aluno e construir conhecimento profundo do conteúdo se os professores orientarem actividades que permitem envolverem os alunos no pensamento e desenvolverem as suas ideias.

De salientar que durante as aulas predomina mais o estilo autoritário na ordem de 71,15% e justificam:

«Os incomodados que se retirem....na sala quem manda sou eu» (Mutango, entrevista da professora 29/04/2015).

«... falta de criatividade de alguns professores na realização, produção e publicação de obras porque nunca escreveram uma linha sobre aquilo que pensam e aquilo que constitui seu trabalho» (Director1, entrevista 4/11/2015).

No entanto, segundo Luzón et al., (2009), para que haja boa prática educativa é crucial que seja dinâmica e inovadora nas acções a serem empreendidas, nos métodos e estratégias de aprendizagens que favoreçam a colaboração e melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem e na vida dos alunos.

Relativamente a colaboração entre os integrantes do processo de ensino-aprendizagem é pouco visível tal como se segue no gráfico:

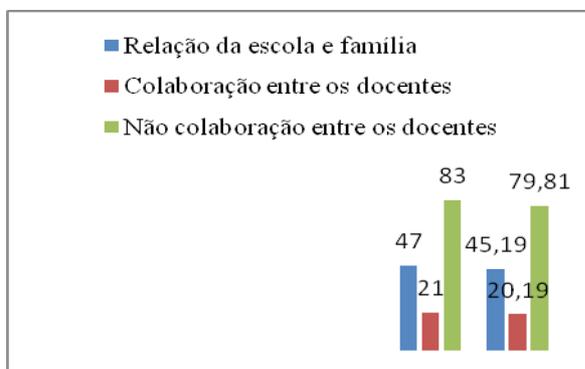


Gráfico 2 – A relação entre os integrantes do processo educativo

Os pais em função das dificuldades de lutarem para uma estabilização social alegam: «não terem tempo de participar da educação dos filhos, demitem-se» (Família 1).

Daí que Bolivar (2006), explica que muitos encarregados ou famílias são consideradas «clientes» dos serviços educativos e limitam-se a exigirem serviços e eleger o centro que mais satisfaz as suas preferências em vez de participarem directamente na educação dos filhos. Neste contexto, segundo Hernández & Álvarez (2015), o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, passa também pela participação das famílias como aspecto essencial da qualidade. Por isso, os pais têm um desafio no acompanhamento dos filhos e velar pelo sucesso das actividades escolares.

Quanto ao perfil de docente admitido na educação é pobre já que 62,50% não possuem formação inicial de professores e qualitativamente os responsáveis da educação argumentam:

«Fomos buscar, aqueles que apareceram, mas que não tinham competências académicas para poder assegurar o próprio processo de ensino... era necessário para as escolas não fecharem» (Responsável1, entrevista 4/11/2015).

Como é de esperar o processo de ensino-aprendizagem pode estar afectado e o trabalho de Larrosa (2010), ressalta que nem toda gente serve para esta profissão, daí a necessidade de se seleccionar docentes com perfil adequado, competentes, capazes de dedicar-se a profissão com bom desempenho ético. Para tal, é crucial segundo Guerra (2010), que o professor se forme cada vez mais, porque mudam os tempos também mudam as responsabilidades profissionais, daí a necessidade dos professores e não só empreenderem esforços na formação para acompanharem a dinâmica da sociedade actual.

### **Conclusões**

As práticas educativas dos docentes no contexto angolano estão marcadas por características que fazem menção ao ensino tradicional e modelo transmissivo, pelo facto de não dominarem as tics nem desenvolverem a competência intercultural para poderem se imporem como educadores e formadores neste mundo multicultural e globalizante, já que a maioria dos docentes não sabem fazerem o uso do computador. Foi visível que alguns professores orientavam aulas sem mesmo antes planifica-las o que criou momento de constrangimento por parte dos professores pelo facto de não terem domínio do conteúdo dos temas, dificultando fazer uma abordagem mais profunda. Devido a falta de quadros competentes e suficientes para fazer cobertura a rede nacional de ensino admitiu-se candidatos sem agregação pedagógica.

A formação contínua dada aos docentes é muito repetitiva e não tem ajudado muito pelo facto de não se basear nas reais dificuldades ou necessidades que sentem. A maioria das famílias são monoparentais e com baixo nível de escolaridade e uma participação fraca nas actividades escolares. Ainda assim, existe um índice elevado de aprovação, mas é necessário que ela corresponda com a capacidade de saber, saber fazer e saber ser (competência). No entanto, as escolas localizadas na área rural têm menos qualidade que as escolas das zonas urbanas. Portanto, é necessário mais investimento na educação e maior colaboração entre todos actores do processo de ensino-aprendizagem para se melhorar as práticas educativas dos professores e a qualidade de ensino.

## Referência bibliográfica

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educativo Silo XXI*, v. 30, n. 2, pp. 383-402.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a entenderse. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Boon, H. (2011). Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol 36, 7, pp. 76-93.
- Buendia Eisman, Leonor; Exposito López, Jorge; Aguadez Ramírez, Eva M.; Sánchez Núñez, Christian A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), pp. 303-319. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>.
- Changwoo, J. & Hyemin, H. (2013). Exploring the Relationship Between Virtue Ethics and Moral Identity, *Ethics & Behavior*, 23:1, pp. 44-56.
- Colomer, A. et al. (2010). Elementary teacher's opinion about professional development activities and its influence in their classroom practice. *Revista electrónica "actualidades investigativas en educación"*, v. 10, n. 3, pp.1-15.
- De wever, B. & Voet, M. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, v. 55, pp. 57-67.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2013). *Las estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Geijo, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*, v. 19, n. 1, pp. 77-94.
- Guerra, M. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, v. 351, pp. 23-47.
- Gutiérrez, M. & Lozano, J. (2015). Citizen education: concept and development of social and civic competence. *Educación XX1*. Vol. 18.1, pp. 259-282.
- Hernández, M<sup>a</sup>. & Álvarez, P. (2015). La participación de las familias en la educación escolar. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 26, Núm. 3, pp. 799-804.
- INIDE – Instituto Nacional de Investigaçã o e Desenvolvimento da Educaçã o, 2004.
- Izquierdo, M. (2015). Las tic como ecosistema para la construcción de la competencia intercultural. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, v. 19, n. 1, pp. 309-329.

- Juan, N., Celia, F., Jaime, L. & Fernando, G. (2015). The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 21, n. 2, pp. 191-202.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v.13, n. 4, pp. 43-51.
- Luzón, A.; Porto, M.; Torres, M. & Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 13, n. 3, pp. 217-238.
- Maria, F. (2015). Teacher learning and learning from teaching, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21:1, pp. 1-3.
- Mayor, D. & Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, v. 34 (2), pp. 535-552. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>.
- Muñoz, C. Sanchez, M.& Calvo, S. (2010). La investigación sobre la práctica docente innovadora como mérito esencial en la carrera docente. VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de capítulos. ISBN: 978-84-693-5316-5, pp. 315-319.
- Werneck, V. (2006). Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 14, n. 51, pp. 173-196.

## **AUTO-FORMAÇÃO CONTÍNUA EM RODAS DE CONVERSAS: APRENDIZAGENS COLETIVAS E ECOLOGIA DE SABERES**

Inês Barbosa de Oliveira - Doutora em educação - Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil

[inesbo2108@gmail.com](mailto:inesbo2108@gmail.com)

Graça Regina Franco da Silva Reis - Doutora em Educação - Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil

[francodasilvareis@gmail.com](mailto:francodasilvareis@gmail.com)

Modo de apresentação - Comunicação oral

Simpósio - Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

Temática geral - Desafíos y perspectivas en la formación docente

### Resumo

Este texto traz parte das reflexões de uma pesquisa que se realizou durante quatro anos com professores e professoras do ensino fundamental inicial, num município da Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro, Brasil e que teve como objetivo desenvolver ações de formação voltadas para a ampliação da compreensão e potencialização de práticas cotidianas tecidas nas escolas reconhecidas coletivamente como melhores e mais potentes para as aprendizagens e para a emancipação. Desenvolveu-se a partir de uma metodologia que envolveu os cotidianos das salas de aula, as rodas de conversa e as narrativas de experiências. A pesquisa partiu do pressuposto de que a formação se dá continuamente, ou seja, é um processo que começa com o nascimento e se tece por toda a vida dos sujeitos. Traz como conclusão parcial a ideia de que tecer coletivamente soluções, mesmo sabendo-as provisórias, em diálogo com os colegas e outros sujeitos da escola, é fundamental para o desenvolvimento do trabalho escolar, para a efetivação de aprendizagens coletivas e para a tessitura de relações mais ecológicas entre os diferentes saberes.

## 1.Introdução

*Na minha escola a gente tem um grupo de orientadores que senta com a gente, discute o que precisa ser feito. Desde o ano passado que funciona a classe de quarto ano e desde o ano passado temos conversado sobre isso. O debate na minha escola sobre a formação das turmas de quarto ano ALFA tem sido muito bem feito e acho que por isso as crianças estão progredindo. Eu peguei crianças do quarto ano, e eu até já relatei aqui, que não tinham noção de espaço, só sabiam reproduzir, não sabiam o que estavam reproduzindo e outras que não sabiam pegar no lápis. Então o que aconteceu? Nós, professoras dos quartos anos ALFA, junto com as orientadoras, conversamos sobre a questão do conteúdo. Ficou decidido que mesmo tendo um planejamento, porque tem que ter, porque eles estão no quarto ano, a gente trabalha sem a preocupação do conteúdo (PROFESSORA MARIA CLARA, 2012).*

Podemos inferir, a partir da narrativa da professora Maria Clara o quanto é importante o trabalho coletivo dentro das escolas, pelas tantas aprendizagens que ensinam em virtude dos diálogos que se estabelecem entre diferentes saberes. Um desses aspectos é o da segurança que emerge dessa interação, relacionada à convicção de que não se está só. Ou seja, os professores e professoras se sentem mais seguros em relação ao que vêm trabalhando com as crianças, porque têm o apoio de outros profissionais que trabalham junto com eles. Na epígrafe acima, Maria Clara relata que o trabalho coletivo em sua escola contribui para a tomada de decisões em relação ao que fazer, o que é importante para o seu trabalho.

Ao narrar sua prática escolar, Maria Clara aponta indícios de que no exercício da partilha há a possibilidade de criação coletiva e de mudanças, de amadurecimento e debate de ideias. Ao entendermos que essas vivências de cada professor e de cada professora, em grupos de discussão, nas escolas – com colegas, funcionários, crianças e familiares – são *espaçostempos* de formação, podemos compreender que a partilha dessas experiências contribui com a tessitura de conhecimentos múltiplos

a respeito de como cada uma pratica sua profissão e os sentidos coletivos que podem ser tecidos a partir daí.

Defendemos, portanto, a ideia de que tecer coletivamente soluções, mesmo sabendo-as provisórias, em diálogo com os colegas e outros sujeitos da escola, é fundamental para o desenvolvimento do trabalho escolar, para a efetivação de aprendizagens coletivas e para a tessitura de relações mais ecológicas entre os diferentes saberes. Nesse sentido, as rodas de conversas entre docentes, parte de um projeto de pesquisa e extensão propondo ações de formação contínua de professores e professoras atuando no ensino fundamental.

## **2.Desenvolvimento - Rodas de conversas como auto-formação contínua compartilhada**

A proposta de trabalho do projeto, que aconteceu durante quatro anos num município da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, envolveu ações de formação voltadas para a ampliação da compreensão e potencialização de práticas cotidianas tecidas nas escolas reconhecidas coletivamente como melhores e mais potentes para as aprendizagens e para a emancipação. Em rodas de conversas a partir de narrativas docentes a respeito de suas práticas curriculares buscamos perceber os modos próprios de agir dos professores e professoras e de compreender suas próprias ações e as dos colegas, fortalecendo-se com isso não só as escolhas feitas como também a compreensão delas e de seus potenciais. Entendemos que essas narrativas e as conversas que delas emergem, promovem simultaneamente a formação contínua de professores e professoras e um maior diálogo entre os diferentes conhecimentos docentes, contribuindo, portanto, para a tessitura de relações mais ecológicas entre os diferentes conhecimentos em interlocução.

Por outro lado, entendemos que essas rodas de conversas potencializam mais do que uma formação contínua, uma auto-formação, na medida em que proporcionam aos professores e professoras a tessitura e a complexificação de redes de conhecimentos, convicções, valores e crenças mais integrais, no diálogo plural entre diferentes conhecimentos, aproximando-se da relação cotidiana *prácticateoriaprática* (ALVES, 2001) que envolve múltiplos saberes. Por isso, mais do que outras perspectivas de formação, que tendem a negligenciar essas relações e sua importância na formação inicial e contínua, a auto-formação contínua em rodas de

conversas contribui para a efetivação de aprendizagens coletivas e negociadas e para a ecologia entre os saberes, na medida em que todos e cada um se expressam e aprendem com as narrativas e conversas que delas emergem. Contar histórias e ouvi-las, discutindo-as em seus múltiplos significados e com as redes de conhecimentos que as envolvem, é, deste modo, o núcleo dessa experiência de auto-formação que acredita, com Manguel (2010), que narramos aquilo que somos e para saber quem somos, associando esta à noção certeuniana (1994) da narrativa como expressão dos conhecimentos produzidos pelos praticantes da vida cotidiana. Acontecendo em meio a rodas de conversas as narrativas com as quais trabalhamos levam à auto-reflexão e a aprendizagens coletivas e compartilhadas, sem hierarquias que as separem ou classifiquem.

É assim que, sabendo que não há respostas “feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores” (NÓVOA, 2009, p. 7), percebemos esse desenvolvimento de ações coletivas como meio de amadurecimento e consolidação de possibilidades para a solução de problemas surgidos nas escolas.. Por isso, fortalecer parcerias profissionais por meio das trocas cotidianas, organizadas ou não, nos parece essencial e é isso que a auto-formação em rodas de conversas proporciona. Do diálogo nos corredores às parcerias de planejamento, passando pelos cursos e reuniões e outras formas de experiências coletivas, todo espaço de partilha é potente para o enriquecimento das práticas. Sendo assim, poder estabelecer um *espaçotempo* de partilha, onde cada sujeito docente tem possibilidade de narrar suas experiências e trocar com o outro cria espaços de formação mútua, “nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formado” (NÓVOA, 1992, p. 26). São solidariedades cotidianas que se instalam nesses *espaçotempos* da partilha, assim como nos *espaçotempos* escolares/das práticas, que se constituem como *espaçotempos*<sup>1</sup> de auto-formação para professores e professoras. Cada narrativa, cada conversa na escola e sobre a escola interfere de diferentes maneiras nas redes de conhecimentos dos sujeitos envolvidos no ato de narrar, criando possibilidades às vezes até então não consideradas pelos docentes.

---

<sup>1</sup> Muitos termos aparecerão grafados juntos, e em itálico por serem neologismos. A escolha busca suprir uma lacuna na língua que trata separadamente e às vezes como opostos, termos que acreditamos serem melhor percebidos como complementares. Sempre que este for o caso, a grafia será assim: tudo junto, itálico.

Autores como Pat Hutchings e Mary Taylor Huber (*apud* NÓVOA, 2009, p. 8) falam sobre a importância de se reforçar as “comunidades de prática”, isto é, os espaços construídos por grupos de professores e professoras no qual se discutem experiências vividas, anseios e ideias sobre a aprendizagem e o ensino e se elaboram projetos coletivos sobre os desafios enfrentados na educação.

Nesse sentido, compartilhar *experiências práticas* (REIS, 2014) em rodas de conversa pode vir a ser um *espaçotempo* de produção de solidariedade e de reconhecimento do “outro como legítimo outro” (MATURANA, 1999), já que na partilha todos e todas são formadores e formados no e pelo processo. Nessas rodas de conversas, o outro emerge como interlocutor legítimo em sua alteridade, como possuidor de saberes tecidos com e pelas suas experiências mas não só, são saberes que advêm, também, de reflexões individuais e coletivas e nelas e com elas são tecidos. Essa possibilidade de tessitura de conhecimentos e sentidos, coletivamente, propiciada pelas rodas de conversas bem como o compartilhamento de angústias, ideias e soluções, muitas delas fugazes, para as questões que a realidade cotidiana das escolas impõe aos docentes, são formuladas, compartilhadas e amadurecidas coletivamente.

Por meio do *espaçotempo* das rodas de conversa, que são também comunidades de prática, professores e professoras podem reforçar um sentimento de pertencimento à profissão e de identidade profissional que é importante para que se aproximem das possibilidades de reconhecimento de suas autoria e autonomia no *fazer pensar docente*.

Nessa convivência de partilha, podemos dizer, ainda, que as narrativas serão como portos de passagem (GERALDI, 1992). São elas que possibilitarão e potencializarão todo o trabalho, pois sabemos que a atividade discursiva permeia todas as ações humanas (BAKHTIN, 1992), penetrando em todos os espaços sociais. Dessa forma, a linguagem tem um papel marcante na constituição dos sujeitos. É importante então legitimar todos os modos de falar compreendendo que fazem parte do repertório cultural de cada sujeito – são modos singulares de ler a vida vivida

Daí a importância de trabalharmos com as narrativas, conduzindo rodas de conversas em que elas são ouvidas, problematizadas coletivamente, compreendidas e recriadas em processos de aprendizagem e de tessitura de relações mais ecológicas entre os conhecimentos que as habitam, sempre coletivos.

Com Certeau (1994), aprendemos que não há descrições de objetos e situações “neutras e objetivas”. Assim sendo, são “verdades” todas as experiências narradas. Nas rodas de conversa, a prática narrativa, segue na busca de dar “sentido às situações que vivemos por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos” (GALVÃO, 2005).

Boaventura (SANTOS, 2006) nos diz que estamos a viver uma crise de hegemonia. Percebemos a crise como momento propício para que nós, pesquisadores e professores praticantes da vida cotidiana, por meio das táticas que operam golpe por golpe, lance por lance, nos aproveitando das ocasiões, (CERTEAU, 1994) possamos encontrar brechas e falhas nas conjunturas que vão se abrindo na vigilância do poder e, assim, pensarmos num projeto *políticoepistemológico* que desinvisibilize práticas e saberes daqueles que vivem cotidianamente as escolas e que, de acordo com a racionalidade científica, são e também trabalham junto aos ignorantes, os residuais, os inferiores, os locais e os improdutivos.

Assim, o projeto de que falamos, se tece na perspectiva da indissociabilidade entre o político e o epistemológico, considerada uma necessidade para pensarmos a tessitura de relações mais ecológicas entre os diferentes conhecimentos, temporalidades, culturas, escalas e modos de produção. Valorizar o cotidiano e aquilo que nele se produz e tece, entendendo a partilha de conhecimentos e reflexões, por meio das narrativas e rodas de conversas como ato de solidariedade na tessitura de uma sociedade mais justa e democrática, é fundamental. No processo de narrar a vida – as práticas de trabalho são também a vida – e conversar sobre ela, abre-se a possibilidade de discussão de um projeto de justiça social que, segundo Boaventura (SANTOS, 2006), não é possível sem justiça cognitiva. Para que isso se concretize, precisamos enfrentar “os problemas relacionados às formas perversas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista, na qual são cognitiva e socialmente “injustiçados” alunos [professores e professoras] e conhecimentos destoantes do padrão dominante” (OLIVEIRA, 2012).

Assim, com base nessa crítica, entendemos que ao desinvisibilizar o viver cotidiano por meio das suas narrativas e conversas, professores e professoras estão validando aquilo que foge às regras e que é considerado desvio ou erro, e isso só é possível porque entendemos que não há conhecimento descolado do cenário social, cultural e político em que ele se produz. Assim, esse projeto de partilha de conversas

se justifica como possibilidade de tessitura de conhecimentos prudentes como alternativas para vidas decentes (SANTOS, 1995, 2004).

Nas reflexões que os compartilhamentos suscitam, buscamos dar outro sentido ao que Benjamin aponta como um esvaziamento da experiência que está relacionada à perda da capacidade de narrar. Dessa forma, buscamos na narrativa de *experiênciaspráticas*, ouvir o outro como legítimo, entendendo que, nessa partilha, podemos tecer uma prática coletiva, em que cada um vive e narra aquilo que lhe é possível.

### **3. Conclusão - O que temos aprendido até aqui?**

Nosso objetivo para este trabalho foi pensar as rodas de conversa entre professores e professores como uma das possibilidades de formação contínua.

Para isso, compreendemos uma formação pautada numa perspectiva ecológica (SANTOS, 2008), algo plural e infinito, só possível no diálogo entre os conhecimentos que perpassam os cotidianos das escolas. A troca de *experiênciaspráticas* plurais se mostrou, então, um caminho fértil na tessitura de projeto de formação, pois por meio dela percebemos a oportunidade de reconhecer a diversidade de saberes presentes nas relações alunos/professores/as e as possibilidades ali contidas.

Por meio de suas narrativas, pudemos nos aproximar de suas vidas, de seus processos de formação e de suas práticas curriculares. Suas histórias nos ajudaram a compreender que há uma complexidade no enredamento de sua formação que é tecida em múltiplos *espaçostempos* sejam eles suas salas de aula, suas escolas de infância, seus cursos de formação em ensino médio ou em nível superior, na relação com seus alunos e alunas, nas relações com os outros de sua escola e família. Dessa forma, pudemos compreender como cada uma, dentro do seu possível e de sua história no mundo, exercita sua docência e se forma todos os dias nos múltiplos *espaçostempos* em que circula.

Isso nos parece importante, pois somos levados a crer que a participação dos professores e professoras sobre os currículos restringe-se quase que somente à sua execução quando, na verdade, mesmo sem participar diretamente de sua elaboração formal, modificam e experienciam em suas salas de aula produções curriculares. Muitas pesquisas e textos sobre as escolas desqualificam os saberes experienciais, enquadrando o fazer docente, limitando-o ao conjunto de orientações e regras marcadas pela racionalidade técnico-experimental hegemônica na modernidade.

Esse trabalho nos mostrou que essa é uma impossibilidade, ou seja, as políticas curriculares estão impregnadas de *políticopraticantes* (OLIVEIRA, 2013) que reinventam os currículos diariamente.

Numa discussão sobre um possível projeto educativo emancipatório, Santos (2009) aponta a importância de se reconhecer o espaço da sala de aula como “lugar que se assente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis” (p. 18). Afirma que o saber não existe distante das práticas e dos diálogos e conflitos entre os diversos saberes. Pudemos “assistir” a isso por meio dos relatos de *experiênciaspráticas* de professores e professoras, ou seja, vimos que a produção curricular cotidiana que se dá nas escolas envolve diferentes *saberesfazeres*, invenções e inovações que, mesmo sendo consideradas como meras adaptações metodológicas do ponto de vista formal, podem nos remeter a outra maneira de pensar os currículos.

#### 4. Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In : OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.
- BAKHTIN, Michail. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GERALDI, Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MANGUEL, Alberto. *A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, n. 350, p. 205-218. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de.. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *praticadospensados*. In: *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012. Disponível em: a
- \_\_\_\_\_. Currículo e processos de *aprendizagemensino: políticaspráticas* educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa.. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as Ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

\_\_\_\_\_. Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. A doura ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, março 2008, p. 11-43.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lucia Souza de, MORAES, Salete Campos de. *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15-40.

## **BUENAS PRÁCTICAS DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PARA EL MEDIO INDÍGENA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO**

Dolores Gutiérrez Rico

[lolitarico@hotmail.com](mailto:lolitarico@hotmail.com)

Eva Manqueros Vargas

Oscar Treviño Maese

Profesoras-Investigadoras de la Universidad Pedagógica de Durango  
México.

Simposio: Proceso de enseñanza - aprendizaje

Ponencia

### Resumen

El presente estudio se desarrolla mediante una investigación cualitativa, utilizando como técnica para recolección de datos el grupo focal. Su principal objetivo es conocer desde la percepción del estudiante universitario, específicamente de la Licenciatura en educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, lo que caracteriza a un buen profesor. Se realizó en la Universidad Pedagógica de Durango. Se obtuvieron como categorías centrales: Buenas prácticas, barreras en la comunicación, docencia estratégica, comunidades de aprendizaje e interacción profesor-alumno. Permitió tener una comprensión acerca de sus sentimientos, y percepciones.

### **Antecedentes**

Estudios relacionados con la práctica del docente han sido líneas de tendencias innovadoras, lo que ha posibilitado el interés por profundizar más sobre el tema. En la actualidad, la calidad educativa constituye uno de los temas medulares que guían gran parte de las acciones que desarrollan los maestros y maestras desde sus aulas. Una exigencia consciente en donde el buen desarrollo de éstos creara un bienestar en el sistema educativo. Sin embargo cuando pronunciamos la palabra bienestar nos lleva a la mente la idea de crear un espacio agradable para el aprendizaje. En donde los profesores traen consigo la insignia de enseñar de forma sustancial. Freire (1970) refería de forma enfática que educar no es neutral a la vida social. Para él, se educa siempre, en una clave social, histórica, para algo. Y educar para el bienestar implica educar para develar las causas del malestar, y tales no son atribuibles a un sujeto: es

una estructura social. Y la educación es una estructura social, que puede causar malestar o bienestar.

Por tanto la educación permite liberar y apropiarse de un modo social que permite cambios en la cultura propia. Educar no es solo en la escuela, o un sinónimo de la misma, la escuela puede fallar en cierta medida, con sus limitaciones, su burocracia etc. La escuela es el recurso, la persona es el camino. Cada uno de nosotros elegimos que ese camino sea de acuerdo a nuestra creencia, a nuestro deseo, a nuestra expectativa. Para el mismo Freire educar no es bienestar; sin embargo, consideramos que el bienestar va más allá; la práctica que realiza el docente, cuando es reflexiva, sistemática, creativa, permite la sensación de que algo está sucediendo en la persona, ese cambio y forma de ver la vida conlleva la preparación de cada individuo.

La educación lleva en sí la acción, una acción pedagógica, que se inicia en la práctica y culmina en la práctica. Palacios (1979) y Faure (1974) coinciden en concebir que la educación sea una práctica social mediante la cual se transmite a las generaciones jóvenes los valores y los conocimientos pertinentes a una sociedad concreta para que se integren plenamente a esa sociedad.

Los valores y los conocimientos en los jóvenes les permiten actuar y pensar con acuerdo a sus objetivos y a los objetivos de una sociedad, desempeñando tareas útiles en donde se desarrollan de forma personal, familiar y colectiva.

El hablar de la educación como un hecho social, permite concretar la idea referente a que el docente es una figura crucial en donde se entreteje la formación de un individuo, es decir, la práctica que realice el docente se verá impactada en la realización del sujeto. El docente es una figura que acepte o no acepte, será un modelo para continuar una trayectoria, un trazo configurado en la formación.

El estudiante al ingresar a una institución de educación superior tiene, o debiera tener, la plena convicción de que esa profesión es la que cubrirá parte de su realización, y es ponerse en las manos de aquellos profesores que se han formado continuamente para cubrir las necesidades que la sociedad requiere de esos estudiantes. En el caso de aquellos que su interés formativo es la profesión docente desarrollan el compromiso de adquirir aquellas herramientas que a futuro les proporcionarán el placer de enseñar.

Todas esas herramientas se convertirán en acciones adecuadas que permitirá el proceso de crear buenas prácticas en su ejercicio.

Ahora bien, cuando se enuncia “buena práctica” a que significado nos lleva, es una pequeña frase que guarda gran esencia, ya que todos los que nos dedicamos a esta profesión desarrollamos cotidianamente una práctica, sin embargo ¿toda práctica es buena?, o que significa “buena práctica”.

Para discutir esta frase, se hace necesario retomar las reflexiones que Miguel Zabalza realiza en cada uno de sus escritos, este autor refiere que ante los cambios que se suscitan en la actualidad en el campo de la educación se requiere un nuevo docente, aquel que desarrolle prácticas innovadoras y estratégicas, que motiven a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Zabalza centra las buenas prácticas en el entorno de la innovación, actualización de recursos, calidad y evaluación positiva. De igual forma menciona (2012;19) que el enfoque de las buenas prácticas se sitúa a medio camino entre los planteamientos normativos convencionales (señalar el “deber ser” de los procesos, exigir el cumplimiento de normas o estándares vigentes, plantear el hacer las cosas en base a principios o protocolos establecidos de antemano a partir de principios o teorías consolidadas) y los modos de hacer más artísticos y situacionales (la forma como profesionales competentes reinterpretan la doctrina o reconstruyen su propia experiencia tomando en consideración los condicionantes de la situación).

En un primer momento pareciera que una buena práctica se rige por los estándares normativos, lo que a nivel institucional se requiere el deber ser, se convierte en la práctica adecuada; sin embargo desde su perspectiva la buena práctica contribuye al ejercicio de la innovación y la creatividad.

De acuerdo con la comunidad internacional, la UNESCO, en el marco de su programa MOST1 (Management of Social Transformations), ha especificado cuáles son los atributos de Buena Práctica y los rasgos que lo caracterizan. En términos generales, una Buena Práctica ha de ser:

- Innovadora, porque desarrolla soluciones nuevas o creativas en un contexto determinado, la innovación conlleva a un cambio que favorece toda acción, y que en todo momento se está evaluando.

- Efectiva, ya que demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora que se establece, sacude la intervención de forma artística.
  - Sostenible, por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos
  - Replicable, porque sirve como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares, y en el con texto áulico favorece el desarrollo de aprendizajes sustanciales y significativos en los estudiantes.
- <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>

En educación, es satisfactorio ver una buena práctica como una iniciativa, un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos. El carácter innovador de una buena práctica se completa con su efectividad. En este contexto, la innovación educativa va mucho más allá de la mera producción de novedad; debe demostrar su eficacia y replicabilidad. Sólo en estas condiciones una “práctica buena” se convierte en una “buena práctica”, es decir, en la expresión de un conocimiento profesional o experto, empíricamente válido, formulado de modo que sea transferible.

### **Planteamiento del problema**

Como se ha descrito en párrafos anteriores hablar de buenas prácticas nos sitúa en la convicción de desarrollar prácticas consientes, innovadoras, reflexivas y creativas, que dentro de una institución de educación superior se confía que los académicos que habitan en ella sean de una preparación de excelencia, en donde se esté a la vanguardia o bien en sintonía a lo requerido y establecido por el propio sistema y lo que necesita la educación superior actual.

En el caso de la Universidad Pedagógica de Durango, se ha tenido como experiencia la nivelación docente en educación preescolar y primaria para el medio indígena, que por sus siglas se conoce como LEPEPMI-90.

Un programa educativo que tiene como objetivo “formar profesionales de la docencia con grado académico de licenciatura, capaces de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la

diversidad cultural, lingüística y étnica”. Esta licenciatura se ha ofertado en la Universidad Pedagógica Nacional desde 1990.

Por lo que está dirigida a docentes de preescolar o primaria que prestan sus servicios en los subsistemas estatales de educación indígena. Es decir, se oferta para aspirantes a ser profesores en el medio indígena, pero que practican como profesores auxiliares durante todo el horario y todo el calendario escolar, tanto de jardines de niños como de escuelas primarias.

Los estudiantes del medio indígena que asisten a la Universidad Pedagógica de Durango, pertenecen a grupos étnicos como: Tepehuanos, Mexicaneros, Huicholes. Predomina la defensa de su lengua materna, así como sus tradiciones y costumbres, por ello el programa de estudio, antologías, materiales didácticos, se diseñaron respetando su identidad, entorno y lengua.

A lo anterior, se hace imprescindible el realizar una reflexión de las circunstancias de estos estudiantes, ya que durante cuatro años conviven y desarrollan una formación en el entorno universitario y pocas veces, como docentes, nos detenemos a analizar como conciben ellos nuestras prácticas, si nos consideran buenos docentes, si las estrategias que desarrollamos o nuestras actitudes son acordes a lo que ellos esperaban.

Esto conlleva como lo refiere Tardif (2009), a que los profesores requieren ampliar sus saberes experienciales, curriculares, disciplinarios y en su formación profesional. Sin embargo dentro de lo ideal eso debiera ser; pero el estudiante tiene una percepción real de lo que sus profesores proyectan en el aula, esto llevaría a preguntas en relación a si los académicos ¿conocen su materia?, ¿Utilizan estrategias y metodologías adecuadas?, ¿Desarrollan su clase?, ¿Con discusiones programadas?, ¿Realizan investigación?, ¿Tienen una adecuada interacción con sus alumnos?, ¿Comprueban la evolución de sus estudiantes?, se pudiera realizar una interminable lista de cuestionamientos que nos lleven a la reflexión de lo que constituye una práctica, una buena práctica.

## **Metodología**

La presente investigación tiene como objetivo general conocer desde la percepción del estudiante universitario, específicamente de la Licenciatura en educación

Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, lo que caracteriza a un buen profesor y de manera particular: comprender desde la percepción del estudiante universitario, específicamente de la Licenciatura en educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, lo que saben y entienden los mejores profesores; identificar desde su percepción las formas de preparación de la clase de los mejores profesores; identificar la significación de la interacción pedagógica que tienen los profesores universitarios con sus alumnos y comprender cómo comprueban el progreso de sus estudiantes y evalúan sus resultados los mejores profesores.

Considerando que esta investigación pretende interpretar los sentidos y significados que tienen los alumnos universitarios sobre las prácticas docentes conceptuadas por ellos mismos como buenas, su abordaje metodológico se realiza a partir del paradigma interpretativo llamado también cualitativo, fenomenológico, naturalista y humanista (Erickson, 1986), el cual tiene como interés central el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social a fin de comprender la realidad desde los significados de las personas implicadas a través de estudiar sus creencias, intenciones y motivaciones (Taylor & Bogdan, 2002 y Goetz y LeCompte, 1988).

### **Participantes**

Para interpretar las percepciones que tienen los alumnos universitarios sobre lo que caracteriza a un buen profesor, esta investigación se realiza en uno de los contextos sociales donde se ubican los sujetos que vivencian este fenómeno (Guba, 1982) como es en la Universidad Pedagógica de Durango, donde se considera como principales informantes a los estudiantes de la Licenciatura en educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. La recolección de datos es mediante la técnica de grupo focal. Siendo un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger (1995 citado por Hamui y Varela, 2012) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. El grupo se formó con la asistencia de 12 estudiantes de la licenciatura en sus diferentes semestres.

## Resultados: análisis categorial

Posterior al análisis de la entrevista mediante grupo focal, se realizó la transcripción y análisis, mediante una triangulación de las voces de los participantes, la interpretación del investigador y del acercamiento teórico, permitió centrar cinco categorías, que desde la percepción de lo cualitativo, son unidades de significado que conjuntan en un solo campo esos significados.

Las percepciones y significaciones que los informantes reflejaron dieron cuenta del sentir de sus voces y expresiones en la manifestación de sus expectativas y sobre todo su disposición por participar y externar su sentir.

El intercambio de participaciones permitió ver que el término buenas prácticas que tienen los estudiantes, no se aleja de los planteamientos de los teóricos, ya que refieren que hablar de buenas prácticas es *realizar la práctica de forma comprometida, tener vocación en la docencia y realizar sus acciones con respeto (E.3)*; al entender el discurso del estudiante se refleja pues, que las buenas prácticas pueden referirse también a las formas más óptimas de realizar el proceso educativo, pudiendo servir de ejemplo para otros profesionales. Una de las ventajas que vemos de las buenas prácticas es que permiten aprender de las experiencias y aprendizajes de otros, aplicándolos y adaptándolos a contextos similares y así asegurar una repetición de excelentes resultados. Por lo que una buena práctica se utiliza en la búsqueda de satisfacer las necesidades de los sujetos y en la superación de sus problemáticas.

Una de las categorías, entendidas como las unidades que integran los significados de la información recolectada y analizada, que se desprende de buenas prácticas, es lo concerniente a **las comunidades de aprendizaje**. Integramos las voces de los estudiantes en el sentido que ellos dan al hecho de que los profesores requieren de abrir su visión del ser docente en una vía de compartimiento, de entrelazar conocimientos, experiencias, etc; *El profesor debe tomar en cuenta que ya los tiempos han cambiado, que nosotros también sabemos y queremos participar (E.5)... Sí, algunos maestros aburren con sus clases pues solo hablan, hablan y hablan y cuando queremos participar nos callan (E.9); Hay veces que nos les gusta que les mueva uno el tapete (sic), pues preguntamos algo y nos dicen... eso no es del tema. Nosotros queremos que los maestros nos den chance de participar, y no solo hacer*

*lo de la guía del estudiante y ya (la guía del estudiante refiere a una antología donde vienen actividades que desarrollan los estudiantes a partir de lecturas), y entonces no sabemos si hicimos bien las cosas o no (E.3).*

En la actualidad abordar la relación pedagógica entre maestro y estudiante pareciera sencillo o tal vez como algo que ha mejorado en el discurso educativo; sin embargo ante lo expresado por los informantes se observa que no es así, y que se está en el contínuum de la catedra, donde el profesor es quien tiene el conocimiento y el estudiante debe incorporarlo a sus estructuras.

El discurso actual habla de comunidades de aprendizaje, en el sentido de que las acciones áulicas sean interactivas, en donde profesor y estudiantes se conviertan en portadores de experiencia y conocimiento para que de acuerdo a Vigotsky (En Wertsh, J; 1988) se desarrolle el doble plano social.

Lo anterior refiere a entender que este concepto muestra como en el entorno escolar se puede aprender en común, utilizando herramientas comunes. Desde el principio de la historia, los seres humanos forman comunidades en donde internalizan aprendizajes colectivos en prácticas sociales, en donde el conocimiento se constituye como una participación constante.

Y no olvidar a uno de los grandes pedagogos que ha dado la historia, Paulo Freire, quien sugiere que la educación requiere recobrar un sentido de libertad, en donde olvidemos una educación de acumulación de saberes sin sentido, a la cual denomina “bancaria” (el profesor emite conocimientos y el alumno los acumula y almacena para luego volcarlos en un examen), Freire (1979) de forma teórica y práctica, propone una pedagogía en el que los estudiantes se conviertan en participantes activos en una comunidad de aprendizaje que existe dentro de un contexto social, para que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Los saberes se engrandecen cuando se da una relación de compartir, dentro de un dialogo sano, en donde la mediación pedagógica y social que debe imperar en el aula, sea a partir de la comunidad que aprende, discute y transforma.

Cuando los estudiantes se vieron cada vez más involucrados y motivados por la discusión que despertó el grupo focal, reflejaban cada vez más su sentir, eso que duele en el aprendizaje, por lo que abordaban de forma categórica que ellos como

estudiantes requerían un docente que transformara, y para ello requería de ser estratégico, por ello la **docencia estratégica**, refiere un docente que toma en cuenta conocimientos previos y a partir de ahí realiza sus planeaciones, estrategias y métodos... *Es triste ver maestros que llegan al salón y a veces ni se acuerdan de la materia que nos van a dar (E7)... sí, y ni siquiera te explican de lo que se va a tratar la materia, o como va a trabajar, solo dicen “sigan las actividades de su guía y las discutimos” (E12), si bien nos va (todos se ríen).*

*Existen otros maestros que si se preocupan por planear su clase, y nos ponen estrategias que nos ayudan a pensar y aprender (se queda pensando), y eso me gusta, porque uno va a su comunidad con ganas de aplicar lo que te enseñó el profesor (E9), Estoy de acuerdo, hay maestros que nos ponen estudios de caso y sí revisan nuestros trabajos, además de que nos hacen observaciones (E5).*

Desde la perspectiva de Quesada (2001; en Tobón, 2004:197) la docencia estratégica busca el aprendizaje significativo de contenidos y el desarrollo de habilidades de pensamiento con el fin de que los estudiantes se conviertan en aprendices autosuficientes. Sin lugar a duda, esta aportación sustenta las ideas de los estudiantes. Sin embargo, cuando se deriva una práctica con estudiantes que presentan un discurso centrado en su lengua materna, pareciera sencillo, pero cuando los docentes no comparten la comunicación desde sus significados por no hablar ni entender la lengua tepehuana, entonces se convierte en una **barrera de la comunicación**, ante esta situación los estudiantes refieren: *para el maestro es fácil abordar las clases usando conceptos que no entendemos, aún de que hablamos español, nuestro entendimiento está en nuestra lengua materna, el tepehuano (E10); estoy de acuerdo, el profesor debe hacer esfuerzos por aprender nuestra lengua, o bien, tomar en cuenta de que requiere dejar en claro las ideas, es fácil encargar tareas pero no toma en cuenta que para nosotros es muy difícil. Vigotsky (1995) plantea que la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él, la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Por consiguiente el proceso de comprensión de los estudiantes requiere que sus significados tengan un sentido psicológico y contextual, el sentido de la mediación aborda precisamente posibilitar*

en el espacio las oportunidades de entendimientos para que sus aprendizajes no se vean afectados. El nicho de las interacciones profesor – alumno, radica precisamente en la comunicación en los lazos de aprendizaje, y sobre todo en la ayuda pedagógica que el primero aporta.

El aula es el espacio en donde las interacciones sociales propician saberes con significado, lugar donde los afectos y valores cimientan las bases de jóvenes exitosos, sin embargo algunos planteamientos de los estudiantes refieren lo siguiente:

*E5 tenemos maestros que nos faltan el respeto con sus actitudes, nos dicen... que no piensas (hace una pausa y suspira) nos señala con el dedo y nos toca la frente para decirnos... póngase a estudiar muchacho burro.*

Es incongruente encontrarnos en la actualidad estas prácticas, en donde pareciera que los derechos humanos, respeto a la inclusión nada tienen de importancia. La escuela posee una finalidad profesional, ya que prepara para el desarrollo y enseña, a través de la solidaridad, la importancia y el sentido del trabajo. Con ello logramos ver una existencia plena de armonía, desarrollo, realización y felicidad social.

*E9 tenemos un maestro, que ya es grande, es la primera vez que nos da, él nos respeta mucho, nos habla de la historia, usa videos y nos hace sentir orgulloso de ser indígenas, él es de Oaxaca, y de origen indígena, y se siente orgulloso.*

*E12. Sí, él dice yo soy oaxaqueño porque es mi origen, pero de chiquito me fui a distrito Federal, entonces soy defeño, pero tengo 20 años en Durango y soy duranguense, por lo tanto soy orgullosamente un buen mexicano. Eso casi me hizo llorar.*

Que importante cuando el docente interactúa con cordialidad, con afecto, existe una disposición de trabajo, motiva al estudiante, y sobre todo le permite crear expectativas.

El integrar estas categorías permite tener un espectro de como las buenas prácticas de los maestros repercute en que estudiantes del medio indígena sigan reconociéndose como indígenas rescatando sus tradiciones pero no cerrando la oportunidad de un crecimiento social, intelectual y cultural. Por otra parte relacionarse de forma adecuada con sus iguales y sus mediadores permite desarrollar

comunidades de aprendizaje idóneas para así plasmar huellas en sus nichos cognitivos.

## **Conclusiones**

Finalmente, los estudiantes a través de sus voces dan un significado a sus sentimientos, creencias, y muestran que perciben un mundo desde un sentido particular y social, este tipo de estudios, permite entender cuán importante es escuchar y comprender el sentir de los principales actores. Los estudiantes del medio indígena, mediante esta técnica dan un mensaje de lo importante que es aprender cada vez más con mayor ahínco, teniendo como responsabilidad las construcciones de sus saberes mediador por el profesor.

## **Referencias**

- Cohen L, Manion L & Morrison K. (2011). *Research Methods in education*. Routledge Londo.
- Correa, J. (2008) Desafíos a la formación inicial del profesorado: buenas prácticas educativas en el contexto de la innovación con TIC. *Revista Latinoamérica de Tecnología Educativa*. En: [mascruex.unex.es](http://mascruex.unex.es). Buscado el 7 de diciembre de 2015.
- Tobón, S (2004) *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Erickson, F. (1986). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M. La investigación de la enseñanza II*. Barcelona, España: Paidós-Educador.
- Faure, E. (1974) *Aprender a ser*. UNESCO: Alianza Universidad.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra nueva.
- Goetz, J. & Lecompte, D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Guba, G. (1982). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. S.E.I. ERIC/ECTJ Anual, Vol. 29.

- Gutiérrez, P; Yuste, R; Cubo, S y Lucero, M (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 15. En: <http://hdl.handle.net/10481/15367>.
- Hamui A. y Varela M. (2012) La técnica de grupos focales Metodología de investigación en educación médica. México: ELSEVIER.
- Herrero, J y Pérez, M (2007). Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario. En: <http://blogs.ua.es/jdjdjp/files/2007/06/evaluadocencia.pdf>. Buscado el 19 de diciembre de 2015.
- Martínez M. (1996). La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas.
- Namakforoosh M. (2006) Metodología de la investigación. México: Limusa.
- Palacios, J. (1979) La cuestión escolar. Barcelona: Laia.
- Ruiz O. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. España: Bilbao.
- Ruiz, J. (1998). Metodología de la Investigación Cualitativa. España: Universidad de Deusto.
- Tardif, M. (2009) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Taylor y Bogdan (2002). Inducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. España: Paidós.
- Wertsh, J. (1996) La formación social de la mente. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. Revista de docencia universitaria. V.10. No. 1. Facultad de Ciencias de la Educación, Santiago de Compostela, España. En: [http://red-u.net/redu/documentos/vol10\\_n1\\_completo.pdf](http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf). Buscado el 17 de diciembre de 2015.

## CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA-2017

### **“¿Cómo diagnosticar el desarrollo de la competencia comunicativa para la relación empática en los profesores de la Escuela Superior Pedagógica de Bengo – Angola?”**

Autor: MSc. Francisco Idica Chingombe Nkola

Correo electrónico: [francisconkola@hotmail.com](mailto:francisconkola@hotmail.com)

Institución: Escuela Superior Pedagógica de Bengo, República de Angola

Lic. Jorge Calunda dos Santos

Correo electrónico: [calundadosantosjorge@hotmail.com](mailto:calundadosantosjorge@hotmail.com)

Institución: Instituto Politécnico, Cacuaco, República de Angola

Temática general: El desempeño profesional del docente en el perfeccionamiento y transformación de los sistemas educativos

#### RESUMEN

En la ponencia se aborda como las competencias comunicativas del profesional de la educación siguen siendo un problema sin resolver para las Ciencias Pedagógicas, de lo cual no está exento el sistema educativo angolano. La 2ª Reforma Educativa que se desarrolla en la República de Angola plantea la necesidad de superar a los profesores en temáticas relacionadas con el desarrollo de competencias pedagógicas. Se evidencia como los profesores de la Escuela Superior Pedagógica de Bengo, presentan limitaciones en el desarrollo de las competencias comunicativas para la relación empática. Se hace un recorrido que muestra las relaciones entre los conceptos comunicación, comunicación educativa, competencias, competencias comunicativas y competencia comunicativa para la relación empática, esta última constituye la variable a transformar en nuestra investigación, por lo que se presenta su operacionalización con el objetivo de diagnosticar su estado actual en los profesores de la Escuela Superior Pedagógica de Bengo. Por último se presentan los resultados del diagnóstico y las conclusiones a las que se arriban.

Palabras claves: Competencias, competencias comunicativas, competencia comunicativa para la relación empática

## INTRODUCCIÓN

En la República de Angola, inmersa en el contexto de la 2da Reforma Educativa se hace énfasis en la necesidad de la elevación de la calidad de la educación para responder a las demandas sociales actuales. Es evidente que las principales aspiraciones que tiene ante sí el sistema educativo angolano y que parten de la propia Reforma, tienen como núcleo central la superación de los docentes. No obstante al esfuerzo realizado por el gobierno en este sentido, aún son insuficientes los resultados alcanzados.

El análisis parcial de los objetivos de la 2ª Reforma Educativa arroja entre las principales limitaciones del sistema educativo incluyendo la Educación Superior las siguientes:

- .- En la organización del trabajo metodológico que desarrollan los profesores en las instituciones escolares.
- .- En el mejoramiento de los procedimientos para la evaluación del desempeño de los profesores
- .- En el mejoramiento de las estrategias de superación de los profesores en los diferentes niveles de enseñanza, partiendo de un diagnóstico de sus necesidades.
- .- En la necesidad de dar cumplimiento real a los planes de superación de los profesores, incluyendo temáticas relacionadas con el desarrollo de competencias pedagógicas, el uso de métodos participativos, entre otras.

Esta última limitación se relaciona con la superación de los profesores en la temática de las competencias profesionales, al respecto, la autora Parra V. I plantea: "... que las competencias del profesional de la educación son las competencias que permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al proceso de enseñanza aprendizaje en particular en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los/las estudiantes"<sup>1</sup>.

El Centro de Estudios Educativos del ISPEJV elaboró (2002) un cuerpo conceptual metodológico en torno a las competencias del profesional de la educación. Las que clasifican de la siguiente manera:

---

<sup>1</sup> Isel B. Parra Vigo. "Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial" Tesis doctoral, Habana 2002.

- ❖ Competencia didáctica.
- ❖ Competencia para la orientación educativa.
- ❖ Competencia para la comunicación educativa.
- ❖ Competencia para la investigación educativa.
- ❖ Competencia para la dirección educacional.

Esta clasificación se asume por el autor dado que resulta consecuente con las funciones que desarrolla el docente. (docente-metodológica, investigativa y de orientación).

Como se puede apreciar entre las competencias del profesional de la educación se encuentra la competencia para la comunicación. En el mundo actual la necesidad del desarrollo de competencias comunicativas es reconocida como una carencia en la formación de profesores, por la mayoría de los especialistas en esta temática; por lo que podemos considerarlo uno de los retos a resolver por las Ciencias Pedagógicas, de lo cual no está exento el sistema educativo angolano.

En un estudio exploratorio realizado por el autor titulado: “la necesidad de la competencia comunicativa para la relación empática en la Escuela Superior Pedagógica de Bengo”, 2014, se pudo constatar:

- .- Prácticas de estilos comunicativos autoritarios en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - .- Limitaciones en los conocimientos de carácter teórico y práctico en los profesores en la temática competencias comunicativas.
  - .- Limitada utilización de metodologías participativas por los docentes.
  - .- En los programas de superación que se proyectan para los profesores en la institución no se evidencian contenidos relacionados a la comunicación, comunicación educativa, competencias comunicativas y otras temáticas a fines.
- Todo lo cual se manifiesta de manera general en insuficiencias en las relaciones profesor- estudiantes y en lo particular en el desarrollo de las competencias comunicativas como una competencia profesional pedagógica, en especial para una relación empática con sus estudiantes.

En este contexto, cobra especial significación el desarrollo de la competencia comunicativa para la relación empática en los profesores de la Escuela Superior Pedagógica de Bengo, Angola.

## DESARROLLO

En la fundamentación teórica de nuestra investigación se evidenció las relaciones entre los conceptos: **comunicación** tratado por: Lomov, B.F (1989), Ojalvo .V. (1995), Gonzalez Rey F. (1995), Ortiz .E (1996), Bermúdez R (2006), **comunicación educativa** considerado por: Kan Kalik V.A. (1987), Ojalvo V (1995), Sagué A.M. (1996), Álvarez M. I. (1996), Fernández A.M (1999) y otros, **competencias** tratado por: Chomsky N. (1957), Hymes D. (1970), Canale M. y Swain M. (1996), Perrenoud P. (1999), Parra I. (2002) entre otros, **competencias comunicativas** Fernández A. M. (1996), Ortiz E. (1997), Parra I. (2002), Pérez Viera (2006), Reinoso C.C. (2007), Garrido G. G. (2015), para arribar al concepto **competencia comunicativa para la relación empática** como variable fundamental de la investigación Nkola F. (2017).

En el trabajo se desarrolla una sistematización de estos conceptos y sus definiciones, de manera tal que se arriban en cada caso a las regularidades que los identifican y se asume una posición al respecto. De esta manera en cuanto al concepto **comunicación** después de un análisis de las diferentes definiciones dadas por los autores, se precisa que existen regularidades que lo identifican, entre las cuales están:

- .- La comunicación es un proceso
- .- No se limita a la transmisión de información
- .- Se manifiesta en la interacción

Acorde a estos elementos señalados se asume por el autor la definición del concepto comunicación dado por Bermúdez R. (2006, 3) quien plantea que: "...se entiende por comunicación el proceso de interacción sujeto-sujeto, a través del cual se intercambia información, sentimientos, ideas,... que produce una influencia mutua que trae como resultado una modificación de ambos".

El análisis de las diversas definiciones del concepto **comunicación educativa** dadas por los autores nos permitió precisar las regularidades que lo caracterizan, entre las cuales señalamos las siguientes:

- .- Tipo particular de comunicación profesional
- .- Tiene lugar en el proceso pedagógico
- .- Se caracteriza por la interacción e influencia mutua.

- Tiene un carácter intencional.
- Tiene como objetivo el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

A partir de esta información se asume por el autor la definición del concepto de **comunicación educativa** dado por Ojalvo V. (1999, 55) en el que plantea: “Es un proceso de interacción entre profesores, estudiantes y estos entre sí y de la escuela con la comunidad que tiene como finalidad crear un clima psicológico favorable para optimizar el intercambio y recreación de significados que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los participantes”.

En el análisis del concepto **competencia** resultó complicado establecer regularidades, pues los diferentes autores lo definen a partir de términos como habilidades, capacidades, destrezas, sin embargo no obstante la diversidad de puntos de vista referentes al concepto competencia logramos establecer puntos de coincidencia entre las definiciones abordadas entre las cuales señalamos las siguientes:

- Carácter integrador.
- Vínculo entre lo afectivo-motivacional y lo cognitivo-instrumental.
- Desempeño real y eficiente en una esfera específica.
- Carácter personológico y contextual.

A partir de estos elementos consideramos la asunción de la definición dada por Parra I. (2002, ) donde señala que: “la competencia es una configuración psicológica que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente del individuo en una esfera específica de la actividad humana, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en cada contexto histórico concreto”.

Otro tanto nos ocurrió con el análisis de la definición general del concepto **competencia comunicativa**, pero cuando lo llevamos al ámbito educativo emergieron las regularidades que nos permitieron asumir el concepto, entre estas regularidades están:

- Desempeño real y eficiente en la actividad comunicativa.
- Creación de un clima favorable, para la participación activa, independiente y creativa.
- Optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

.- Se garantiza de manera general el desarrollo de la personalidad de los estudiantes como objetivo de dicha actividad.

Consideramos entonces que el concepto dado por Garrido G. (2015, ) es el más próximo a los fines de nuestra investigación, y la autora lo define como: “el desempeño exitoso que logran las personas para interrelacionarse en el proceso de la actividad, donde se emplean símbolos y sistemas de mensajes, se manifiesta una adecuada expresión, empatía y observación de acuerdo con las características del contexto y de los participantes. En la efectividad de este proceso juegan un papel importante los intereses, las actitudes, los sentimientos, de quienes se comunican”.

El análisis y sistematización de los contenidos teóricos abordados con anterioridad, nos permitió acercarnos y profundizar en el concepto **competencia comunicativa para la relación empática**. A diferencia de los conceptos tratados ya, este último no existe en la bibliografía pedagógica y psicológica, sólo encontramos elementos dispersos que de alguna manera se relacionaban entre sí, como por ejemplo, empatía, asertividad, conocimiento del otro, capacidad para conectarse con los demás, comprensión emocional del otro, interpretar sentimientos a partir de indicadores no verbales, anticipación de los estados psicológicos de los interlocutores, habilidades para la relación empática, este último aspecto con mucha frecuencia los autores lo asocian a la empatía.

Recordemos entonces que una comunicación eficaz se obtiene cuando somos capaces de dominar la contradicción básica de ella que es: orientarnos en el otro, en sí mismo y en la tarea, y por último en el manejo de situaciones conflictivas a través del proceso comunicativo.

Todo lo analizado nos llevó a concluir que entre los elementos que conforman la competencia comunicativa para la relación empática están:

- .- La comprensión emocional del interlocutor.
- .- La expresión asertiva
- .- La escucha atenta
- .- Colocarse en el lugar del otro

- .- La autenticidad en las relaciones
- .- Propiciar la participación activa de los demás
- .- Uso adecuado de los recursos gestuales
- .- Dar respuestas facilitadoras de la comunicación
- .- Sentimientos de colaboración y solidaridad
- .- Fluidez verbal

Tomando en consideración todos los elementos teóricos abordados proponemos una definición operativa de lo que entendemos por competencia comunicativa para la relación empática: “Es un proceso complejo de configuración personal de lo afectivo-motivacional y lo cognitivo-instrumental que posibilita la comprensión emocional de los interlocutores en una situación de comunicación para lograr un mejor entendimiento, aceptación, apoyo, confianza y satisfacción en la relación comunicativa.” (Nkola F.,2017)

Para lograr el objetivo de guiar el proceso de diagnóstico que sirvió para caracterizar el desarrollo de la competencia comunicativa para la relación empática en los profesores de la Escuela Superior Pedagógica de Bengo, la cual es la variable fundamental en nuestra investigación, se procedió a su operacionalización en dimensiones e indicadores los cuales se tuvieron en consideración para la elaboración y aplicación de los instrumentos. Se partió entonces del propio concepto, de los elementos que lo caracterizan y en particular esto está dado por la vinculación especial entre lo afectivo-motivacional y lo cognitivo-instrumental en el mismo.

#### **DIMENSIÓN 1:**

##### **Expresión de lo afectivo-motivacional**

##### **INDICADORES:**

- 1.1. Expresar necesidades y motivos vinculados al contacto humano, a la colaboración y a intercambio de experiencias.
- 1.2. Demostrar interés y aceptación al mensaje del estudiante
- 1.3. Expresar satisfacción del profesor por la interacción con sus estudiantes
- 1.4. Demostrar sentimientos de colaboración, y solidaridad en las relaciones con sus estudiantes.
- 1.5. Expresar confianza en las relaciones, con el otro
- 1.6. Expresar regulación responsable en las situaciones de comunicación

## **DIMENSIÓN 2: Expresión de lo cognitivo**

### **INDICADORES:**

- 2.1-Conocimiento de sí
- 2.2- Conocimiento del otro.
- 2.3- Conocimiento acerca del propio proceso comunicativo.
- 2.4-Conocimiento sobre la competencia comunicativa para la relación empática
- 2.5- Conocimiento del contexto

## **DIMENSIÓN 3: Expresión de lo instrumental**

### **3.1 Habilidad para la expresión asertiva**

#### **INDICADORES:**

- 3.1.1. Claridad en la expresión de los sentimientos.
- 3.1.2. Fluidez verbal
- 3.1.3. Elaboración de preguntas para la comprensión emocional
- 3.1.4. Uso de recursos gestuales de apoyo a lo expresado verbalmente o en sustitución.
- 3.1.5. Expresión de seguridad y confianza en sí mismo durante la relación comunicativa

### **3.2 Habilidad para la escucha atenta**

#### **INDICADORES:**

- 3.2.1. Contacto visual con el interlocutor mientras se habla y se escucha
- 3.2.2. Captar lo no expresado para insertarse en el mundo del otro
- 3.2.3 Interpretar los sentimientos presentes en la comunicación
- 3.2.4. Dar respuestas facilitadoras de la comunicación
- 3.2.5. Propiciar la participación activa de los demás

Considerando estas dimensiones y sus correspondientes indicadores de la variable competencia comunicativa para la relación empática se elaboraron los instrumentos que se aplicaron durante el diagnóstico.

Entre los métodos que se aplicaron están:

**Estudio documental:** se aplicó con el objetivo de conocer y evaluar desde los documentos normativos de la política educacional, los aspectos relacionados con el desarrollo de las competencias comunicativas de manera general y en

particular la competencia comunicativa para la relación empática en los profesores.

**Encuesta tipo escala de comunicación:** se aplicó a estudiantes, profesores y directivos, permitió identificar los comportamientos frecuentes de los profesores en la situación de comunicación con los estudiantes.

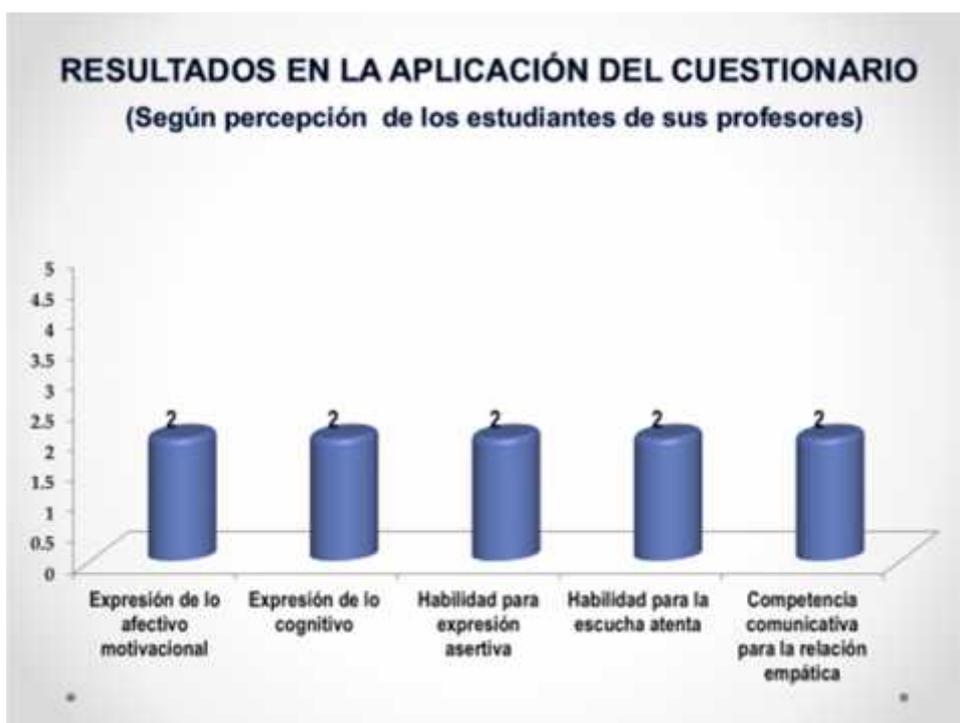
**Observación a clases:** permitió constatar en la práctica el desarrollo de la competencia comunicativa para la relación empática en los profesores de la Escuela Superior Pedagógica de Bengo-Angola.

**Diferencial semántico:** se aplicó a estudiantes profesores y directivos con el objetivo de conocer la percepción de cada uno de estos grupos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa para la relación empática en los profesores de la muestra.

**Encuesta de superación:** se aplicó a profesores y directivos, permitió conocer el estado de la superación que se les proyecta a los profesores en relación con el objeto de investigación.

**Interpretación de los resultados obtenidos una vez aplicado los instrumentos.**

**Gráfica 1** Comportamiento de las dimensiones, subdimensiones y variable competencia comunicativa para la relación empática de los profesores, según percepción de los estudiantes (mediana)



Como se observa en la gráfica 1, la variable competencia comunicativa para la relación empática de los profesores, según la percepción que de ella hacen los estudiantes, es valorada en un nivel bajo (2), todas las dimensiones y subdimensiones están incidiendo en sus resultados, por lo que constituyen debilidades en ella.

**Gráfica 2** Comportamiento inicial de las dimensiones, subdimensiones y variable competencia comunicativa para la relación empática de los profesores, según su autopercepción (mediana).



Como se observa en la gráfica 2, la variable competencia comunicativa para la relación empática, de los profesores según su propia percepción es valorada en un nivel muy alto, lo que refleja una gran distancia perceptual con lo valorado por los estudiantes que otorgan un nivel de desarrollo bajo (2).

**Gráfica 3** Comportamiento inicial de las dimensiones, subdimensiones y variable competencia comunicativa para la relación empática de los profesores, según percepción de los directivos (mediana)



Como se puede apreciar en esta gráfica la variable competencia comunicativa para la relación empática en los profesores según criterio de los directivos de manera general se manifiesta en un nivel medio, siendo las dimensiones más afectadas: la dimensión expresión de lo cognitivo como dimensión de la variable competencia comunicativa para la relación empática y la habilidad para la escucha atenta como subdimensión de la dimensión 3 expresión de lo instrumental

**Gráfica 4** Comportamiento inicial de las dimensiones, subdimensiones y de la variable competencia comunicativa para la relación empática, según resultados de la observación a clases a los profesores de la muestra por parte del investigador



Si se observa la gráfica anterior se puede apreciar que la variable competencia comunicativa para la relación empática a partir de los resultados de la observación a clases a los profesores de la muestra se manifiesta en un nivel bajo, pues todas las dimensiones de la variable están ubicados en este nivel.

### **Resultados en la aplicación de la técnica del diferencial semántico a los estudiantes, profesores y directivos.**

1.- En las respuestas de los estudiantes, los pares opuestos de carácter general que según su percepción poseían los profesores son ubicados en los niveles más altos de la escala valorativa, por ejemplo: organizado, independiente, auténtico, profundo, confiado, seguro y capaz

2.- Mientras que los pares relacionados con la competencia comunicativa para la relación empática, los estudiantes las colocaron en los niveles más bajos de la escala valorativa. Por ejemplo: flexible, tolerante, sociable, solidario, asertivo, empático, persuasivo, democrático, justo, sensible y agradable.

3.- Las respuestas de los profesores a la técnica del diferencial semántico es muy similar a las respuestas dadas al cuestionario sobre la competencia para la relación empática, pues todos los pares del diferencial semántico ellos los colocan en el nivel más alto de la escala valorativa.

4.- En el caso de los directivos ocurre algo similar a los profesores, sus respuestas a la técnica del diferencial semántico es muy similar a las respuestas dadas al cuestionario sobre la competencia para la relación empática, ellos en lo fundamental ubican los pares en los niveles medios de la escala valorativa.

## **CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO**

Cuando se comparan los resultados obtenidos de la aplicación de los diferentes métodos y técnicas a los sujetos de la muestra, se puede concluir que:

1.- El estudio de los documentos del Gobierno y el Ministerio de Educación, precisan las principales limitaciones y aspiraciones del Sistema de Educación en la República de Angola. Entre algunas de las limitaciones se señalan:

.- La limitada preparación de los profesores de los diferentes niveles (Primaria, Secundaria, Educación Superior) en las áreas pedagógicas y psicológicas.

.- Limitaciones en el desarrollo de las competencias profesionales de los profesores, en particular de las competencias comunicativas.

2.- La triangulación de los resultados de los diferentes métodos y técnicas aplicados nos permitieron constatar que:

.- Los profesores de la Escuela Superior Pedagógica de Bengo-Angola presentan dificultades en el desarrollo de la competencia comunicativa para la relación empática, pues evidenciaron un bajo nivel en las dimensiones e indicadores que conforman dicha variable. (expresión de lo afectivo-motivacional, expresión de lo cognitivo y expresión de lo instrumental).

3.- Por otra parte el análisis de la variable: Superación para el desarrollo de la competencia comunicativa para la relación empática, nos permitió corroborar que en los planes de superación de la institución no se proyectan acciones

encaminadas al desarrollo de la competencia comunicativa para la relación empática.

4.- Entre las principales fortalezas que se detectaron durante esta etapa de diagnóstico encontramos las siguientes:

.- La plena disposición de los profesores para el proceso de superación, siempre que se valoraran sus necesidades.

.- La buena preparación de los profesores en las disciplinas que imparten lo cual fue reconocido por los estudiantes, los directivos y lo pudo constatar el autor en las observaciones a clases.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1.- Bermúdez Morris Raquel, y Pérez Martín L. Comunicación positiva en educación, soporte digital. 2006

2.- Evaluación global de la Reforma Educativa y medidas para la acción. Ministerio de Educación. República de Angola, Luanda, julio de 2014.

3.- Fernández González Ana María, y otros "Comunicación Educativa". Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.

4.- \_\_\_\_\_ "Competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador". Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. I.S.P.E.J.V., La Habana, 1996.

5.- Garrido G. G. "Estrategia pedagógica para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Lusíada de Angola". Tesis doctoral, La Habana, 2015

6.- Líneas maestras para la mejoría de la gestión del Subsistema de Enseñanza Superior (Ministerio de la Educación de la República de Angola, 05 de Diciembre de 2005.

7.- Lomov.B.F, y otros El problema de la comunicación en psicología. Editorial de Ciencias Sociales, la Habana 1989.

8.- Ojalvo V. M. Comunicación educativa. CEPES. Universidad de la Habana, C. Habana, 1999.

9.- Parra Vigo Isel: "Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial" Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2002.

10.- Reinoso C.C. y otros. Técnicas para el estudio y desarrollo de la competencia comunicativa en los profesionales de la educación. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2007.

## EVENTO PEDAGOGÍA 2017

### TÍTULO: CONCEPCIONES TEÓRICAS DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE BIOLOGÍA

#### **Autora:**

Nombre y apellidos: Yordanka Castro Ramos

Título académico: Máster en Didáctica de las Ciencias Naturales

Centro en que trabaja: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”

Cargo que desempeña: Profesora

E- mail: [yordankacr@ucpejv.rimed.cu](mailto:yordankacr@ucpejv.rimed.cu)

#### **Resumen**

A la educación actual se le impone un mundo cada vez más complejo y globalizado. Uno de retos está en enriquecer la teoría pedagógica y mejorar su práctica a partir de buscar, en las ciencias sociales, una posición teórica y metodológica sólida y coherente, en cuanto al desarrollo de habilidades prácticas en los profesores en formación de Biología, temática tan necesaria y oportuna pero tan poco tratada. Por tal motivo, el presente trabajo se encamina a fundamentar la necesidad el desarrollo de las habilidades prácticas en los estudiantes en la formación inicial del profesor de Biología desde las diferentes concepciones de las ciencias sociales.

**Palabras claves:** desarrollo de habilidades, habilidades prácticas

## INTRODUCCIÓN

La ciencia forma parte de la cultura humana. Actualmente la ciencia se ha convertido en una fuerza productiva directa, sus resultados influyen vertiginosamente en la tecnología y en la sociedad en general y en particular sus formas de trabajo han penetrado hoy las diferentes ramas de la producción y los servicios. Es por ello que, si hasta ahora la introducción en la escuela del contenido de las diferentes ramas de la ciencia era importante, hoy es importante también la introducción, como parte de la cultura general que deben apropiarse los estudiantes en la escuela, las formas de trabajo de la propia ciencia. Esta responsabilidad le corresponde a las asignaturas de ciencias.

En el escenario de actualización del modelo económico cubano, la universidad pedagógica tiene la misión de formar al profesor en un modo de actuación profesional que le garantice desempeñarse eficazmente en el marco de las disímiles condiciones que influyen en el resultado de la educación. En estas circunstancias es preciso considerar las exigencias específicas planteadas en las constantes transformaciones en la secundaria básica y preuniversitario, las que demandan de la enseñanza de la Biología y de la formación inicial de profesores, un profesional que entre sus objetivos se encuentre la interrelación constante de la escuela y la comunidad, que enseñe a aprender a sus estudiantes y que tenga un sentido de responsabilidad y un respeto hacia la profesión. Esto requiere del desarrollo de habilidades, que les permitan a profesores en formación inicial aplicar los conocimientos en la solución de problemas específicos de las asignaturas biológicas y de la práctica social.

Los currículos actuales, diseñados para la formación inicial del estudiante de las carreras Licenciatura en Educación, especialidad Biología-Geografía y Biología- Química, conciben, desde los diferentes componentes, el estudio de los fundamentos teóricos esenciales de las diversas disciplinas y el dominio de las habilidades específicas para la dirección adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas biológicas. Estos contenidos han de ser sistematizados por el estudiante en la práctica pedagógica, es por esto que la formación y desarrollo de habilidades prácticas adquiere gran significación.

Por otra parte en los textos elaborados sobre la Didáctica de la Biología, programas y otros documentos normativos precisan las habilidades intelectuales que se deben desarrollar en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) de esta ciencia de manera general; sin embargo, resulta insuficiente el tratamiento que se le dan a las habilidades prácticas lo que limita al estudiante en la manipulación, observación e interpretación de los procesos y fenómenos de la realidad objetiva, así como el conocimiento de las invariantes funcionales de las habilidades prácticas supuestamente formada en grados anteriores. Además, aún les falta dominio de la metodología para desarrollar las actividades prácticas que les permitan la identificación y planteamiento de problemas, la búsqueda de información, la elaboración y argumentación de hipótesis, la creación y utilización de modelos, el diseño de experimentos y prácticas de campo; para que corroboren en la práctica lo que desde la teoría se plantea.

Las insuficiencias señaladas con frecuencia son motivos de que algunos estudiantes no logren aprendizaje de calidad, disminuyan la motivación por el estudio de la profesión o lo abandonen y revelan la necesidad social de dar respuesta científica, desde las ciencias sociales, al problema referido al bajo nivel de desarrollo de las habilidades prácticas en el estudiante que se forma como profesor para el nivel de Educación Media y Media Superior. Es por ello que se propone analizar la necesidad del desarrollo de habilidades prácticas en

los estudiantes, en formación inicial, de las carreras de Biología- Geografía y Biología-Química.

En correspondencia con todo lo anterior, se requiere de profesores preparados, actualizados, capaces de dar una respuesta creadora a estas nuevas exigencias en su desempeño profesional; comprometidos y dispuestos a participar de manera activa en estos cambios, para lograr su auto perfeccionamiento y la elevación de la calidad de la educación en las condiciones actuales, Por tal motivo, el objetivo del presente trabajo es Fundamentar la necesidad el desarrollo de las habilidades prácticas en los estudiantes, en formación inicial, de las carreras de Biología- Geografía y Biología- Química desde algunos referentes que brinda las Ciencias Sociales.

## **DESARROLLO**

Las exigencias sociales en la formación inicial de profesores reconoce la necesidad de contribuir al desarrollo de habilidades unido a la misión de la universidad de promover, mediante sus procesos sustantivos, el desarrollo tecnológico, para que los estudiantes descubran por sí mismos todo lo que ocurre a su alrededor; por ello este proceso, en la formación inicial de profesores de Biología, debe tener un carácter activo y práctico, dirigirse a la observación y descripción de la naturaleza; sus procesos, fenómenos y en la experimentación como procedimiento para cumplimentar los programas que conforman el currículo del futuro profesional y así estar en condiciones de cumplir con éxitos la función que le corresponde en la sociedad.

En este sentido, las Ciencias Biológicas demandan de las Ciencias Pedagógicas desarrollar, en las nuevas generaciones, la motivación para el aprendizaje de los resultados científicos de esta y en correspondencia con el dominio de las habilidades específicas para adentrarse en la búsqueda independiente de las leyes, procesos y fenómenos que explican la naturaleza en su vínculo con la realidad.

La necesidad de educar la personalidad de las nuevas generaciones conforme a las exigencias sociales enmarcadas en las circunstancias históricas, pone en el centro de las discusiones científicas a la formación y desarrollo de las habilidades.

El estudio de la naturaleza de las habilidades supone una comprensión general de la personalidad como reguladora de la actuación del sujeto y el análisis de su relación con otras formaciones psicológicas. Las habilidades están vinculadas a la regulación ejecutora, pues expresan cómo se realizan las actividades imprescindibles para la satisfacción de las innumerables necesidades humanas, lo cual revela la inseparable relación entre lo cognitivo – instrumental y lo afectivo – motivacional.

Las habilidades, tal como ocurre con la personalidad, se forman, desarrollan y manifiestan en la actividad. Así, la teoría de la actividad, elaborada por A. N. Leontiev (1903-1979) constituye fundamento ineludible para su adecuado enfoque.

Según A. N. Leontiev “... la actividad del hombre constituye la estancia de la conciencia, el hombre guiado por un objetivo consciente, ejecuta una serie de acciones encaminadas a resolver los objetivos parciales que le permitan cumplir el objetivo trazado, es decir, la actividad se manifiesta a través de acciones. El hombre es quien guía sus acciones manuales, utilizando sus acciones mentales, siendo este el punto de partida de la actividad...”

Dos de los elementos integrantes de la Teoría de la Actividad son: la acción, relacionada con el objetivo o fin y las operaciones, relacionadas con las vías, métodos, con que se ejecuta la primera, las cuales están completamente bien diferenciadas desde el punto de vista conceptual y en la práctica.

P. Ya. Galperin (1902–1988) continuó el trabajo de A. N. Leontiev y explicó la importancia de las acciones externas en el surgimiento y la formación de las acciones mentales (internas), cuya idea central es su teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales y los conceptos. Al valorar su teoría, se destaca la importancia que le concede al concepto de acción, considerando las etapas de orientación, ejecución y control; esta concepción es vital en la planificación y la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la psicología, resulta convincente la concepción histórica cultural desarrollada por L.S. Vigotsky. Una de las ideas en su obra es que los seres humanos se desarrollan en una formación de su realidad y es mediante la actividad humana que se logra el desarrollo de los procesos psíquicos y la consiguiente apropiación de la cultura. Con relación a esto, en el enfoque vigotskiano se encuentra la ley de doble formación de las funciones psicológicas “(...) en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y más tarde a nivel individual, primero entre personas (interpsicológico) y después, en el interior del propio niño (intrapsicológico)”. Esta ley permite comprender la importancia de las exigencias y demandas sociales para que en las personas se formen y desarrollen aquellas habilidades imprescindibles para asimilar la cultura y para ejecutar las actividades que garantizan el progreso social, proceso que supone la interiorización y exteriorización de la cultura, sobre la base del aporte que hacen los sujetos sociales y la reconstrucción personal de la experiencia a partir de la cual la persona aprende.

Tradicionalmente, la didáctica se ha ocupado de elaborar orientaciones metodológicas para estructurar el proceso si poner la mirada en los sujetos participantes en los factores y en las agencias socializadoras, que en el acto del proceso de enseñanza aprendizaje, se manifiestan de una manera única e irrepetible.

La pedagogía cubana, ciencia social que tiene como objeto de estudio el proceso educativo del hombre, sus regularidades y principios, se fundamenta, desde el pensamiento de grandes pedagogos cubanos que a lo largo de la historia la han nutrido así como, los ideales de independencia y soberanía. Entre ellos se destacan: José de la Luz, Félix Varela, Rafael María de Mendive, José Martí, Enrique José Varona, Fidel Castro, entre otros. Todos ellos de una forma u otra coinciden en plantear que: el hombre, como realidad viva, bio – psico – social, individual – comunitario e histórico, necesita ser educado, para educarse y educar a los demás, la unidad entre teoría y práctica permite crear un hombre más pleno y libre en correspondencia con la época en que vive. Además, la educación tiene que ser integral y desarrollar un hombre que piense, sienta, valore, cree, haga y ame. Tiene que preparar al hombre para la vida y para el trabajo, esa es la esencia del proceso educativo. La educación tiene que formar un hombre con fuertes valores humanos, con pensamiento crítico y flexible, con creatividad e independencia cognoscitiva, solidario y profundamente humano, que sea un sujeto social activo y transformador. Por último, consideran que no se educa con preceptos sino con ejemplo. El profesor debe educar por medio de su ejemplo personal, mostrando unidad entre el ser, el pensar y el actuar.

En estas ideas se encuentran implícitos los principios de la Pedagogía como ciencia: principio de la unidad entre el carácter científico e ideológico del proceso pedagógico, vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, unidad entre instrucción y educación, entre teoría y práctica.

Desde la Filosofía, también se realiza un análisis de la actividad como proceso y para el presente trabajo se asume lo planteado por Rigoberto Pupo, al significar que la actividad “es una categoría filosófica que designa el modo de existencia, cambio y transformación de la realidad social.” Es una relación activa hacia el mundo circundante en la cual se establece una determinada contraposición entre el sujeto y el objeto de la actividad.

Por otra parte, Lenin expresaba que la actividad práctica es inconcebible sin la necesidad social, intereses, fines, medios y condiciones que le sirvan de premisas. Este enfoque se sustenta en la definición de la categoría filosófica actividad; “Concepto que caracteriza la función del sujeto en el proceso de interacción con el objeto [...] es estimulada por la necesidad, se orienta hacia el objeto que da satisfacción a esta última y se lleva a cabo por medio de un sistema de acciones...”

El sujeto labora y humaniza la naturaleza, no solo creando objetos que satisfagan sus necesidades, sino que al mismo tiempo materialicen sus propios proyectos e ideales engendrados por la práctica histórico- social.

Está dirigida a la formación de los conocimientos como convicciones, desarrollo del pensamiento dialéctico y desarrollo de la habilidad para orientarse de manera independiente y poder aplicarlos en la práctica.

La comprensión de esta idea confirma que: “La práctica es actividad material adecuada a fines. Sus momento material transformador y consciente, se funden en una unidad dialéctica, pero ella misma como sistema está determinada objetiva y materialmente por la realidad natural y social en que transcurre la acción humana”.

Para Pupo Pupo, la actividad práctica “es una categoría filosófica que refiere a la actividad material adecuada a fines. Es una relación esencial sujeto- objeto y sujeto- sujeto, donde lo ideal y lo material se convierten recíprocamente, devienen idénticos. La práctica es fundamento, base, fin y criterio valorativo de la verdad.”

De manera que la actividad práctica brinda la posibilidad no solo de dirigir los procesos y fenómenos, sino de provocarlos para su estudio profundo. Este es el punto de avance y la base del complejo proceso cognoscitivo, proceso que se caracteriza por regularidades y que transcurre por importantes peldaños como son “De la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica”, tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva.

El conocimiento sensorial en su forma de sensaciones, percepciones y representaciones, constituye el peldaño primero y necesario del conocimiento, el de la contemplación directa, viva, que despeja el camino hacia formas superiores del conocimiento, aquellas que permiten descubrir las leyes objetivas de la naturaleza, la lógica interna de sus procesos y fenómenos. Ello se logra con el segundo peldaño, el del pensamiento lógico, abstracto, que se efectúa en tres formas fundamentales: conceptos, juicios y deducciones. Estos dos peldaños del camino del conocimiento se hayan estrechamente vinculados entre sí. La práctica se haya en la base de este proceso y cada una de sus etapas constituye el criterio supremo de la verdad de los conocimientos adquiridos.

Estas incidencias también pueden partir sobre la acción de las actividades prácticas en el entorno escolar con las que se pueden alcanzar mayor éxito educativo, motivando la participación del alumnado, elaborando por lo tanto una adecuada estrategia de orientación y control de cómo se desarrolla dicha práctica.

La actividad práctica considera la formulación didáctica de los conocimientos y de la enseñanza, que consisten en qué hacer con el alumnado para la profundización, definición e interpretación de sus conocimientos frente a los hechos reales de la vida en cuanto a los aspectos políticos, sociales, económicos y su contacto con el medio natural que forman su pensar y actuar, como futuros transformadores de las escuelas y el contexto social.

La actividad práctica en la enseñanza de la Biología ha de ser entendida entonces, por aquella actividad en la que se organiza y se relaciona a los alumnos con los fenómenos y procesos biológicos, con las características internas y externas de los organismos, en condiciones de observación y experimentación, lo que permite vincular los conocimientos recibidos en clases, con las características concretas de los objetos y fenómenos de la naturaleza viva.

La actividad práctica en la Biología, está dirigida a la comprensión de la esencia de los fenómenos y procesos biológicos y se organiza fundamentalmente en experimentos de clases, encaminados al estudio de los fenómenos y objetos biológicos y prácticas de laboratorio utilizadas para el perfeccionamiento y la consolidación de los conocimientos biológicos, de las habilidades y de los hábitos.

La necesidad de educar la personalidad de las nuevas generaciones conforme a las exigencias sociales enmarcadas en las circunstancias históricas, pone en el centro de las discusiones científicas a la formación y desarrollo de las habilidades.

No son pocos los pedagogos, psicólogos e investigadores, cubanos y extranjeros, que han dedicado a estudiar la formación y desarrollo de habilidades. Entre ellos se pueden mencionar a: J. L. Rubinstein (1972), A. V. Petrovsky (1978), M. A. Danilov (1981), H. Brito (1987), R. Bermúdez y M. Rodríguez (1996), R. M. Álvarez de Zayas (1997), Ruiz, A. (2005) y otros. En sus estudios han precisado la definición de estos conceptos, sus componentes funcionales, características esenciales, etapas, clasificación, así como los principios metodológicos y didácticos.

De manera general declaran algunas de las características fundamentales de las habilidades: son componentes de la personalidad, guardan relación, de una forma u otra, con el plano consciente de la esfera ejecutora y analizan el sistema de operaciones necesarias para realizar la acción, sin embargo, dejan fuera un aspecto trascendental; la sistematización de las operaciones. Se entiende que las acciones se llevan a cabo mediante operaciones que constituyen las vías para cumplimentar las mismas, existiendo una estrecha relación entre estos elementos: acciones, objetivos, operaciones y condiciones, que son decisivas en el aprendizaje.

En la práctica escolar no resulta suficiente conocer la definición del concepto habilidad. Hay que tener presente que existen etapas por donde transitan su adquisición, las que deben ser atendidas si se quieren resultados adecuados en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Se ha de garantizar que el estudiante asimile las formas de elaboración de los conocimientos, los modos de actuar, las técnicas para aprender, las formas de razonar, de modo que el conocimiento forme y desarrolle habilidades.

“Se habla de desarrollo de la habilidad cuando una vez adquiridos los modos de acción, se inicia el proceso de ejercitación, es decir de uso de la habilidad recién formada en la cantidad necesaria y con una frecuencia adecuada, de modo que vaya haciéndose cada vez más fácil de reproducir o usar, y se eliminen los errores” .

Desde hace algún tiempo, en la literatura pedagógica aparecen trabajos relacionados con la formación de habilidades generales (programas de estudio, cuadernos de trabajo, entre otros) mediante el proceso de enseñanza– aprendizaje de diferentes asignaturas, por citar un ejemplo, el desarrollo de la habilidad valorar en las ciencias naturales y en las humanísticas. Otros trabajos se han concentrado en el estudio de una o varias habilidades, a partir del sistema de conocimientos de una asignatura. Es en este sentido que adquieren significación las diferentes exigencias didácticas en el aprendizaje del contenido referido a saber hacer.

Todas estas ideas permiten plantear a la autora que las habilidades prácticas se forman y desarrollan en la actividad práctica o para la actividad práctica fundamentalmente en una asignatura de tipo práctico o instrumental y siempre debe ocurrir bajo una acción motora.

En la búsqueda, de referentes teóricos relacionados con el desarrollo de habilidades prácticas, se comprobó que varios autores se han referido al tema, dentro de estos se encuentran: Ramírez, P. (2005) habilidades prácticas en la Ortopedia; Caiche, W. (2006) habilidades prácticas en la investigación de mercado; Mendoza, P. (2010) habilidades prácticas en el laboratorio de electricidad. En todos ellos sus aportes están dirigidos esencialmente al desarrollo de habilidades prácticas que se concretan en guías metodológicas y formas de proceder para lograr el desarrollo de habilidades prácticas pero desde perfiles diferente, quedando inexistente en el proceso de formación inicial del profesor de Biología.

Por cuanto, se destaca la necesidad de que el profesor(a) conciba cómo los y las estudiantes deben proceder, por supuesto que se trata de la solución de las diversas tareas de aprendizaje, como condición fundamental para lograr el carácter consciente de este, lo cual es válido cuando se desea contribuir al desarrollo de habilidades prácticas.

La Didáctica de la Biología proporciona los métodos, procedimientos y medios para desarrollar el contenido de la disciplina con los estudiantes de forma tal que sean capaces de aplicarlo a su vida. No debe concebirse como un conjunto de recetas pues es una ciencia que se fundamenta en las regularidades descubiertas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Biología. Con conocimiento de esta ciencia el profesor es capaz de desarrollar su iniciativa creadora y sin seguir dogmas influirá positivamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje develando si es accesible o no el contenido propuesto, la sucesión en que este debe desarrollarse, el cómo lograr la asimilación creadora del mismo por parte de los estudiantes, cómo relacionar los conocimientos con las habilidades o combinar armónicamente técnicas, procedimientos, medios, formas de organización y evaluación, cómo relacionar con la vida, el trabajo y la construcción socialista y cómo formar convicciones, valores y sentimientos en la medida en que se desarrolla el programa de estudio.

Al analizar el acometido de esta ciencia se pone de relieve la complejidad de las tareas que enfrenta las cuales se pueden sintetizar como se expresa a continuación:

- Investigación de las regularidades y de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Biología.
- Determinación de los objetivos de enseñanza de la Biología.
- Selección, estructuración y preparación metodológica del contenido, con selección de métodos y estrategias que propician la optimización de la enseñanza.
- Desarrollo de la base material de estudio de la Biología.

- Elaboración de criterios y de procedimientos de la evaluación de los conocimientos, las habilidades y los hábitos.

En las teorías sobre la Didáctica de la Biología se expresa con claridad que la enseñanza de las ciencias biológicas no puede reducirse a un determinado sistema de conocimientos o a un método en específico, por el contrario tanto las ciencias biológicas como su didáctica constituyen actividades socioculturales multifacéticas.

Debe desterrarse de las teorías de enseñanza y de las prácticas, por ende, la idea de que el trabajo científico consiste solo en la elaboración de teorías y manipulaciones de instrumental en los laboratorios. Estas disciplinas han de enseñarse y aprenderse tal y como se hacen las ciencias de las cuales se originan como actividad sociocultural, con profundas repercusiones en el desarrollo de la humanidad, con variados métodos y formas de trabajo, desterrando una tendencia casi habitual que se centra en la transmisión exclusiva de determinados sistemas de conocimientos y habilidades que solo, en un por ciento ínfimo, contribuyen a la preparación de los estudiantes para la vida desde su participación activa y consciente en el acto de aprender.

La actual concepción que se tiene acerca de la actividad práctica experimental en las asignaturas biológicas, radica en su utilización como vía probable en la solución de problemas, de formulación de hipótesis y el diseño de experimentos, de aquí la potencialidad para el desarrollo de un pensamiento activo-transformador en los estudiantes, así como contribuir al desarrollo de las potencialidades intelectuales, reflexivas y motivacionales de estos.

En el caso de la Biología, las habilidades específicas se han organizado en cinco grupos atendiendo a los requerimientos básicos que debe tener un egresado de la Educación, estas son:

1. Habilidades prácticas relacionadas con la manipulación de instrumentos y utensilios, así como con el empleo de técnicas computarizadas de importancia en el trabajo biológico.
2. Habilidades relacionadas con la observación de objetos y fenómenos biológicos.
3. Habilidades relacionadas con la clasificación de organismos, atendiendo a sus caracteres taxonómicos básicos.
4. Habilidades relacionadas con el análisis y la descripción de procesos biológicos importantes.
5. Habilidades relacionadas con la aplicación de conocimientos biológicos (teorías, leyes, principios, etc.), hasta un nivel de creación.

Sin dudas, desde el punto de vista pedagógico y didáctico el desarrollo de habilidades prácticas se basa en las tendencias educativas actuales, que se manifiestan en la ley de la unidad de la instrucción y la educación, dadas en una concepción desarrolladora del proceso docente - educativo donde el estudiante es protagonista de su aprendizaje, el profesor dirige las influencias educativas y la institución escolar es marco propicio para formar y desarrollar las habilidades de carácter práctico.

En este sentido este problema social de la ciencia y la tecnología que se propone es de actualidad e importancia social por cuanto, su estudio conceptual, propicia a enriquecer el modo de actuación profesional al que se aspira, al revelar el valor de las habilidades prácticas para realizar las tareas de las asignaturas biológicas en la formación inicial del estudiante de las carreras Biología-Geografía y Biología- Química, con lo que se contribuiría

a eliminar las insuficiencias que se presentan y favorecería la permanencia del estudiante en la carrera y un futuro desempeño eficaz en el uso racional de la nueva dotación de equipos, instrumentos y materiales de laboratorio para que esto no constituya una pérdida económica sensible en el Sistema Educativo Cubano, así como redunde en un mejor desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Biología, además, los fundamentos del modelo que se propone, serán de utilidad en la ejecución de las acciones pedagógicas y didácticas que de modo cooperado se llevarán a cabo en la universidad y en las microuiversidades.

Por tal motivo, la autora considera que los procesos de formación y desarrollo de habilidades prácticas deben ser es activo, según lo que se plantea en las diferentes ciencias sociales, que impliquen la actividad consciente del estudiante, por tanto, el profesor debe organizar las actividades más apropiadas que permitan una adecuada asimilación de los modos de actuación así como, debe estimular la esfera afectiva - motivacional propiciándolas, de forma permanente para asimilar y dominar los avances científico- técnicos y resolver problemas que se les presente en la vida práctica.

El análisis teórico antes realizado permite plantear que aunque se ha alcanzado madurez en el orden teórico en el tema de referencia, existe una distancia entre lo plateado en la teoría y la práctica pedagógica sistemática. De conjunto con la UNESCO en nuestro país, se han realizado intentos para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en las aulas y acercarlo a las exigencias de la época actual.

Las experiencias más ilustrativas las iniciaron el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y el MINED, con la cooperación de profesores del antes ISPEJV hoy Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona y otras universidades pedagógicas del país. Partiendo de estas condiciones previas y las ya reconocidas limitantes que aún persisten, se considera necesario plantear que la aplicación de acciones para lograr el desarrollo de habilidades prácticas en los estudiantes en formación de las carreras Biología- Geografía y Biología- Química es potencialmente posible en el contexto actual de la educación cubana debido a que:

- El trabajo metodológico del colectivo de profesores de Biología de la UCPEJV puede plantearse como objetivo a desarrollar la propuesta de alternativas para que desde las diferentes tipologías de clases propicien que los estudiantes concienticen la importancia de involucrarse en la búsqueda de soluciones científicas a los problemas de la práctica social y de la vida diaria.
- El diseño de los currículos propio, optativo y electivo en la universidad permitirá, por la flexibilidad propia del diseño curricular, que los estudiantes asimilen los avances científico- técnicos, pues precisan de una cultura general integral para asumir las actuales tareas docentes y sociales y las futuras responsabilidades que les demandarán una escuela dotada de equipos de laboratorio. Esto les posibilitará relacionarse armónicamente con la naturaleza y la sociedad, desde los variados métodos y flexibles En la preparación de los estudiantes en formación se hace necesario hoy tener presente las palabras de nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro cuando expresó "Están los hombres y mujeres que triunfarán, que llenarán de orgullo la patria de mañana, cuyos nombres recorrerán el mundo, en cuya inteligencia y cuyas manos estará la riqueza y la felicidad del mañana"

El dominio de los conocimientos profesionales tiene que realizarse de tal forma que la enseñanza teórica ilumine el camino de la práctica y a su vez el trabajo práctico y el trabajo en general enriquezca los conocimientos, y ayuden a dominar conscientemente las habilidades de la especialidad.

## CONCLUSIONES

✓ Desde las diferentes ciencias sociales existen referentes teórico que permiten ubicar el concepto de habilidad práctica en el sistema de relaciones entre las categorías didácticas derivadas de las exigencias del Modelo del Profesional, que plantea la necesidad de develar el nexo indisoluble entre formación integral, habilidades profesionales generales y específicas, dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas biológicas.

✓ Las transformaciones generales que se llevan a cabo en la educación superior pedagógica y las que se refieren al proceso de enseñanza - aprendizaje de la Biología hacen posible que existan potencialidades para una buena preparación del estudiante en formación inicial para profesor de Biología, en cuanto al desarrollo de las habilidades prácticas en las asignaturas biológicas, pues garantiza el control social del proceso el desarrollo intelectual, moral y físico, en su futura vida laboral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Moltó Gil, Eduardo. Introducción a la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Proyecto MECESUP. Universidad de la Frontera, Temuco. Chile. 2006. (p 2).
- Leontiev. A. N. Actividad, Conciencia, Personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. Cuba. 1982 . (p 33)
- VigotskyL. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Editorial Crítica. España 1978: (p 133)
- Pupo Pupo, Rigoberto. La actividad como relación sujeto-objeto. Selección de lecturas sobre Filosofía Marxista-Leninista para los Institutos Superiores Pedagógicos. MINED. Dirección de Marxismo-Leninismo. Ciudad de La Habana. 1990. (p. 83)
- Rosental. M y P. Iudin. Diccionario Filosófico. Editora Política. Ciudad de La Habana. 1973. (p. 4)
- Pupo Pupo, Rigoberto. La actividad como relación sujeto-objeto. Selección de lecturas sobre Filosofía Marxista-Leninista para los Institutos Superiores Pedagógicos. MINED. Dirección de Marxismo-Leninismo. Ciudad de La Habana. 1990. (p. 83)
- Ibidem
- Lenin, V.I..Cuadernos Filosóficos. Obras Completas, Tomo. 29. Editorial Progreso, Moscú. U.R.R.S. 1986
- Salcedo Estrada, I. M. et al: Didáctica de la Biología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.(p. 23)
- López López, M..Sabes enseñar a describir, definir, argumentar. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba .1990. (p. 3)
- Hernández Mujica, Jorge Lázaro y Josefa BanascoAlmentero.: Didáctica de la Biología: algunas reflexiones sobre las exigencias actuales. En Didáctica de las Ciencias. Nuevas Perspectivas. Sello Editor Educación Cubana, La Habana, 2010. (p.133-134).

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Zayas, Carlos Manuel.: Didáctica. La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1999.

- Castro Ramos Yordanka. Alternativa didáctica: una vía para la formación de habilidades prácticas en las Ciencias Naturales de octavo grado. Tesis en opción al título de Máster en Didáctica de las Ciencias Naturales. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba. 2010
- Chirino Ramos, M. V. La formación y desarrollo de habilidades: una tarea didáctica. (Material digital). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba. 2003
- Colectivo de autores. IPLAC. Programa del curso: modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades. Material digital. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba. 2005
- García J y Castillo C., La función del profesor, Informe de investigación "El contexto de actuación profesional pedagógica", Ciudad de la Habana, CIFPOE, 1995.
- Hernández Mujica, Jorge Lázaro y Josefa BanascoAlmentero.: Didáctica de la Biología: algunas reflexiones sobre las exigencias actuales. En Didáctica de las Ciencias. Nuevas Perspectivas. Sello Editor Educación Cubana, La Habana, 2010
- ICCP-MINED., Material mimeografiado: El Maestro como Educador Social y su Función, Marzo, 2001, 4.
- Lenin, V.I..Cuadernos Filosóficos. Obras Completas, Tomo. 29. Editorial Progreso, Moscú. U.R.R.S. 1986
- López López, M..Sabes enseñar a describir, definir, argumentar. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba. 1990
- Martínez Llantada, M, Reflexiones teóricas prácticas desde las ciencias de la educación Editorial Pueblo y Educación, 2004.
- Miranda, T y otros., Modelo General del Profesional de la Educación. ISPEJV, En soporte magnético. 1998.
- Moltó Gil, Eduardo. Introducción a la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Proyecto MECESUP. Universidad de la Frontera, Temuco. Chile. 2006
- Núñez Jover, Jorge. La Ciencia y la Tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. Editorial Félix Varela. La Habana. 2009
- Pupo Pupo, Rigoberto. La actividad como relación sujeto-objeto. Selección de lecturas sobre Filosofía Marxista-Leninista para los Institutos Superiores Pedagógicos. MINED. Dirección de Marxismo-Leninismo. Ciudad de La Habana. 1990
- Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias (2004), Vol. 1, Nº 1, pp. 3-16 ISSN 1697-011X
- Rosental. M y P. Iudin. Diccionario Filosófico. Editora Política. Ciudad de La Habana. 1973.
- Salcedo Estrada, I. M. *et al.* Didáctica de la Biología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- UNESCO. Informe final del encuentro sobre educación científica. Santiago de Chile. 1 al 4 de julio 2003

# CONSIDERACIONES ACERCA DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL PEDAGÓGICO DEL PROFESOR PRIMARIO EN ANGOLA

**Autora: MSc. Valéria Augusto Correia de Gouveia Leite<sup>1</sup>**

## RESUMEN

El presente estudio se basa en la siguiente contradicción: El perfil profesional impostas por el nuevo Sistema de Enseñanza y el desempeño pedagógico profesional de los profesores de la enseñanza primaria ante los cambios y las nuevas metodologías de la enseñanza. Así, este trabajo tuvo como objetivo analizar el desempeño profesional pedagógico de los Profesores de la Enseñanza Primaria en el ámbito de la Reforma Educativa. Para la elaboración de este trabajo se utilizaron métodos de nivel teórico (histórico-lógico, análisis-síntesis e inducción-deducción, entre otros) y del nivel empírico (observación científica, encuesta y entrevista); ello permitió identificar las insuficiencias relacionadas con el desempeño del profesor primario en Angola.

## INTRODUCCIÓN

El actual contexto educativo en Angola exige un profesor primario competente en su rol, que responda las demandas sociales de su profesión.

Los principales agentes de cambios son los técnicos, los administradores educativos, los inspectores, los profesores metodólogos, más también y sobre todo, los profesores. (NETO, 2000: 57)

Unos de los retos del nuevo sistema educativo implementada en Angola es la mejoría de la calidad de la enseñanza y para eso es necesario el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los profesionales de la educación

---

<sup>1</sup> Ministerio de Educación "Escuela de la enseñanza primaria no. 3058". Luanda, República de Angola. Doctorante de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". Dirección particular. Calle 39 e/n 26 y 30, No. 2622 apto 10. Playa.  
e-mail- [yguerra641124@gmail.com](mailto:yguerra641124@gmail.com)

en general y particularmente de los profesores de la enseñanza primaria que aseguran el nivel más básico de todo el proceso de la aprendizaje.

El funcionamiento del Sistema Educativo obedece a principios de calidad y de equidad, y solamente las escuelas pueden proporcionar profundos cambios que contribuyen para que estos principios se concreten, a través del proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la autora expone algunas consideraciones acerca del desempeño profesional pedagógico, reflexionando en el análisis del desempeño sustentado actualmente como fundamental para la transformación y el perfeccionamiento del sistema educativo angolano y en particular el subsistema de la enseñanza primaria.

Este tema, refleja una preocupación de la autora relacionada a la práctica docente, de los profesores de la enseñanza primaria, del municipio de Luanda durante visitas pedagógicas realizadas y observaciones empíricas a las clases.

## **DESARROLLO**

El desempeño de los profesores de la enseñanza primaria en Angola, solamente se comprende a partir del contexto político, económico y social que marco el primer sistema de enseñanza implementado después de la independencia.

El contexto de la educación en Angola en este período, exigió del nuevo gobierno del Movimiento para la Liberación de Angola (MPLA), además de un gran esfuerzo administrativo para mantener funcional el sector educacional, la toma de medidas concretas, traducidas en políticas y estrategias para el reclutamiento de profesores y agentes de enseñanza que pudieran garantizar una práctica lectiva aún no profesional ni especializada.

La salida masiva y compulsiva de la gran mayoría de los funcionarios, del sector educativo por la independencia nacional, obligó el Estado angolano a movilizar para la docencia, nuevos elementos que generalmente, no tenían habilitaciones mínimas para impartir clases. *“Esos profesores, por imitación de*

*los antiguos, actuaban empíricamente y utilizaban métodos caducos: mentalidad de capataz, de carcelero, prontos a imponer a los alumnos el miedo y la obediencia.*” (PETERSON, 2003, p. 69). Una situación que comprometió la práctica pedagógica en todas las asignaturas con serias implicaciones en la calidad de la enseñanza.

La explosión escolar inmediata, la falta de infra-estructuras, de material didáctico y la carencia de profesores, se presentaron como grandes retos para el sector educativo. Según referencias del Ministerio de la Educación en 1977, «cerca de 52% de los profesores del Iº nivel tenían nada más que el 4º grado como habilitaciones y solamente el 7% tenía habilitaciones consideradas mínimas para el ejercicio del magisterio» (MPLA, 1978:81). En condiciones normales, correspondía a una media de un profesor para cada 41 alumnos. De acuerdo a la misma fuente, «todavía, en 1977, se precisaban 600 profesores para el IIº y IIIº niveles (...) y para ultrapasar esta carencia de profesores tendrían que se formar, de pronto, cerca de 30.000 nuevos docentes». Refirió el documento que para colmar la situación fueron reclutados «mucho personal con un cierto grado de instrucción y formados a corto plazo a través de reciclaje y seminarios» (MPLA, 1978:81).

De un total de 512.942 alumnos en 1973, final del período colonial (un tercio de los cuales eran portugueses), los datos crecieron a 1.026.291 de niños ingresados en la pre-primaria y en los cuatro primeros años de escolaridad. Para más de un millón de alumnos había cerca de 25 mil profesores asimétricamente distribuidos por 15 provincias. Lo que sirve para explicar la forzosa baja en el nivel de la enseñanza en este período (LEITE, 2014: 92-93). Al que el Ministerio de la Educación declaraba:

...«Las carencias que existían en 1978 serán agravadas al extremo, por la explosión escolar que se verifica y que continuará en los años próximos. Las carencias principales y que exigen medidas excepcionales son la falta de profesores, las dificultades de reparación y construcción escolares y alojamiento para los profesores. La solución de otros problemas como libros, material escolar y de apoyo pedagógico y equivalente, se van superando por el Ministerio de la Educación, a pesar de las diversas dificultades de producción

con que el país se debate en la generalidad de los sectores de actividad nacional». (MED, 1981:14)

Por otro lado, el Ministerio de la educación planteaba que: La crisis de los profesores se agrava en cierta medida, debido a falta de estímulos y la carencia social, como afirmaba el antiguo Ministro de la Educación, Ambrósio Lukoki: «Para sensibilización, movilización, reciclaje y formación de nuevos profesores, no obstante todos los esfuerzos, la desmovilización y el éxodo han sido una constante por parte de los profesores y la falta de prestigio social relativa a la función de los profesores contribuye para esta situación». [...] «También las cuestiones de la propia vida, la cuestión salarial, agravada por la falta de requisitos, han justificado el desempeño del profesor, ocasionando un éxodo relevante, ayudado también por la disparidad de salarios y por mejores ofertas proporcionado por otros sectores» (MED, 1981:14). Las carencias y debilidades formativas que caracterizó la mayoría de los profesores primarios en Angola en este periodo constituyeron uno de los puntos de estrangulamiento del sistema de enseñanza anterior y consecuentemente de la implementación de la reforma educativa vigente.

El Decreto nº3/08, de 4 de Marzo de 2008, aprobó el Estatuto Orgánico de la Carrera Docente de la Enseñanza Primaria y Secundaria, Técnicos Pedagógicos y Especialista de Administración de la Educación. Y el nuevo perfil del profesor de la enseñanza primaria, requiere de un profesional con nuevas competencias, que además de dominar los contenidos programáticos, debe crear condiciones para un aprendizaje globalizado y distinguirse por la competencia profesional. Teniendo en cuenta el contexto educativo angolano y las reformas vigentes, y también el cuadro político y cultural más amplio en que él se inscribe (BURRITY, 2009:59).

Para que el profesor se desempeñe con eficiencia en su práctica pedagógica, es necesario que disponga de saberes y conocimientos de la profesión, no obstante los contenidos estén previamente seleccionados y organizados en asignaturas o áreas curriculares, es el profesor que tiene la responsabilidad de ordenarlos, y secuenciarlos lógicamente y coherentemente, de modo que los alumnos lo comprendan (CARDOSO; FLORES, 2009:21). Por eso se hace necesario,

que cuando el profesor intervenga en una situación educativa actúe de acuerdo con intenciones curriculares determinadas, utilizando un conocimiento base previamente adquirido.

La Enseñanza Primaria unificada y unitaria de seis grados, producto de la segunda reforma educativa, requiere un profesor primario polivalente preparado para impartir todas las asignaturas que constituyen el currículo de este nivel. O que presupone la especialización de los futuros profesores y la superación o la profesionalización de los profesores en ejercicio.

En el actual contexto educativo angolano es fundamental que la responsabilidad de los profesores y el significado de su formación presupongan:

- Mayores exigencias en relación a cualificación y el desempeño profesional, (formación, especialización, pericia técnica, cualidad, eficacia, motivación, empeño y creatividad);
- Alargamiento de su campo de intervención y intensificación de de su trabajo (alumnos, familia, comunidad, enseñanza, gestión innovación, tutoría, acción social, desarrollo local);
- Mayor visibilidad, responsabilidad y control social (proyecto educativo de la escuela, participación de los padres y otros elementos de la comunidad de gestión, refuerzo de mecanismos de prestación de cuentas, evaluación) (TORTELLA, 2014:7).

Cuando se analiza el desempeño profesional del profesor de la enseñanza primaria desde las habilidades es relevante resaltar su papel en la apropiación de los conocimientos inherentes a su profesión, en el dominio de sus acciones y constituye una variable necesaria para medir la eficiencia de la producción y del trabajo de las instituciones.

Abordar el desempeño profesional de los profesores de la enseñanza primaria en la Republica de Angola hoy, exige repensar en la práctica pedagógica ejercida por este, en las clases y en las distintas asignaturas. Partiendo de la realidad profesional y formativa o especializada de estos profesores. La

problemática del desempeño profesional pedagógico de los profesores primarios en Angola sigue siendo un tema pendiente, en la segunda reforma educativa. “La escasez de profesores calificados en Angola conllevó a que concursos públicos á la docencia para el nivel básico, no solamente se abrirán para profesores calificados al ejercicio de la actividad docente, pero, también a los descalificados o mismo no especializados para la actividad docente. Por lo que se nota haber desregulación de la profesión del profesor (TORTELLA, 2014:4).

La demanda social aún cuenta con agentes sin formación pedagógica, se calcula que en 2012 había 139.159 docentes para 5.592.223 alumnos (incluyendo los de la iniciación). Entre 2008 y 2012, se verificó un aumento de 32.219 docentes para un crecimiento de 1.029.576 alumnos (PNFQ, 2013-2020: 207). La media anual de la procura pública de docentes para la enseñanza primaria (con y sin curso medio normal) entre 2008 y 2012 fue de 6.632 (crecimiento anual medio de cerca de 6%), de los 8.179 nuevos docentes contratados en 2011, de ellos solamente 7.011 poseen el curso medio normal, y 1.168 agentes de enseñanza sin curso medio, (14% de los reclutados en este año).

Parece oportuno resaltar que la necesidad de reclutar agentes sin diplomas se verifica por la incapacidad del sistema en atraer diplomados para las zonas más rurales del país (PNFQ, 2013-2020:207).

Angola, no posee larga experiencia en la formación continua pedagógica de los profesores, las referencias teóricas sobre el desempeño profesional pedagógico de los profesores, después de la independencia, son documentos oficiales de proyectos ministeriales que analizaran este aspecto del sistema educativo a la vez.

La experiencia acerca de la formación continua pedagógica de profesores o estrategias que la definen, en Angola fue poco amplia y asistemática. En este sentido Nóvoa (1991), identifica tres vertientes estratégicas cuanto a la formación de los profesores, que incluyen la persona y su experiencia; la profesión y sus saberes; la escuela y sus proyectos, que para el autor

viabilizan, que la formación logra tener como eje de referencia el desarrollo profesional de los profesores, en su doble perspectiva de profesor individual y del colectivo docente (NÓVOA, 1991:128). Un planteamiento que refuerza la idea de trabajar la superación en el grupo de docentes y dar una mayor utilización a la escuela como centro de formación permanente.

La calidad del proceso de enseñanza está estrechamente vinculado á mejoría del desempeño profesional pedagógico de los profesores, y constituye unos de los retos del la enseñanza primaria actualmente en Angola. Y la escuela juega un papel protagónico en este proceso.

El análisis de los resultados arriba expuestos, relacionados a la experiencia de la autora, 30 años de trabajo en la educación, repartidos y acumulados entre la docencia (20 años) y como directiva (14 años) en una escuela primaria, permitió constatar en los doce años de la vigencia de la Segunda Reforma Educativa las siguientes insuficiencias señaladas en la desempeño de los Profesores de la Enseñanza Primaria:

- Carencia de profesores formados en Magisterio Primario.
- La existencia de profesores sin agregación pedagógica.
- La mayoría de los profesores que actúan en la Enseñanza Primaria, presentan, dificultades en impartir clases en todas las asignaturas curriculares.
- Los programas de superación existentes deben responder las necesidades formativas reales de los profesores.

## **CONCLUSIONES**

- Analizar la problemática del desempeño de los profesores de la Enseñanza Primaria en Angola en cuanto posibilidad de construcción de conocimientos necesarios a la práctica educativa es una tarea compleja que exige dedicación, teniendo en cuenta la existencia de problemas que son intrínsecos a las cuestiones epistemológicas, sociales y culturales relacionadas con las políticas públicas direccionadas a la educación, mirando, la vivencia de la teoría y la

práctica, las concepciones de la sociedad, del hombre y las técnicas disponibles por las instituciones en los cursos de formación.

- Las acciones de superación de los profesores de la enseñanza primaria deben atender las necesidades formativas reales de estos profesores, dotándoles de herramientas metodológica, que les permiten actuar con conocimientos, seguridad e destreza profesional. Además de responder las exigencias del nuevo perfil profesional diseñado en el nuevo estatuto de la carrera docente en Angola.

- Los programas de superación deben ser contextualizados y específicos. Las actuales necesidades y exigencias del sistema educativo angolano, conducen a que se realicen acciones para preparar al maestro hacia un desempeño profesional exitoso.

- La escuela debe ser constituida como un centro de de formación permanente, adonde son proyectados y organizados programas de superación con carácter de sistema.

## **BIBLIOGRAFIA**

Alfredo, F.C; Tortella, J.C. (2014), Formação de professores em Angola: o perfil dos professores do ensino básico. Ecos – Revista Científica nº 33, Janeiro-Abril, 2014, pp. 125-142. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.

Alvaro, Domingos Sebastião. (2013), O papel do director de escola face à Reforma Educativa: Um estudo no Instituto Médio Politécnico do Cacuaco. Edição: Autor, Luanda- Angola.

Añorga Morales, Julia y otros. (2000), Glosario de Términos de la Educación Avanzada. Material en soporte magnético.

\_\_\_\_, Morales, Julia. (2001), Resultados de la evaluación de impacto. Educación Avanzada. Soporte magnético.

Angola, (2013), Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020. Comissão Inter-Ministerial. Gabinete de Quadros da Casa Civil da Presidência da República.

Cardoso, E; Flores, M, (2009), a Formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios. In actas do X Congresso Internacional Galego-português de psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009, ISBN-978-972-846-71-1.

Delors, Jaques, et allí. (1996), Educação: um tesouro a descobrir, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre la Educação para o Século XXI, Colecção perspectivas Actuais, UNESCO, Lisboa, Edições Asa, 4ª Edição.

Fabelo, Corzo José Ramón. (1989), Prática, conocimiento y valoración. Editorial Ciências Sociales. La Habana.

Leite, Valéria. (2014), Educação em Angola: As Reformas Educativas Implementadas a partir de 1975. Uma perspectiva histórica. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda, Março de 2014).

MED, CAARE. (2007), Relatório de la Fase de Experimentación de la Enseñanza Primaria y del 1º Ciclo de la Enseñanza Secundaria.

MED, Angola, (2008), Plan Maestro de la Formación de los Profesores en Angola 2008-2015.

MED, Angola. (2014), Relatório de la Evaluación General de la Reforma Educativa.

MED, Angola. (2014), Conclusiones de la Evaluación General de la Reforma Educativa.

MPLA, (1978) Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na R.P.A.

Neto, António, (2008), Reflexões sobre o processo de formação sustentada de Angola. Luanda: Angola.

Nóvoa, António. (1992), A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. Lisboa, Edições educa.

----- (Coord.), (1997), Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Don Quixote.

Nguluve, Alberto. (2010), Educação Angolana: políticas de reforma do sistema educacional. Piracicaba, Biscalchi-Editor.

Paxe, Isaac. (2014) A monodocência deve ser trazida para o “chão da escola”. USP/ S. Paulo.

Peterson, Pedro. (2003), O Professor do Ensino Básico, Instituto Piaget.

Simón, Quintero Carmen. (2005), Reflexiones en torno de la concepción del mundo en el campo de las investigaciones científicas. Revista Pedagógica Profesional, Vol. 1, INSS 1684-5765.

----- (2009), La dialéctica desde un enfoque marxista-leninista en las investigaciones científicas. Revista Pedagógica profesional, Vol. 7 nº 3, INSS 1684-5765 (PSC/2015).

----- (2015), Notas del Curso Problemas Sociales de la Ciencia.

Simão, Mpinda, (2014), Pensamento Pedagógico de Mpinda Simão. MED, Luanda.

Vieira, Laurindo. (2007), Angola. A Dimensão Ideológica da Educação (1975-1992), Luanda, Editorial, Nzila.

# CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL<sup>1</sup>

**Jair José Maldaner**, Doutor em Educação. Professor do Instituto Federal do Tocantins-Campus Palmas, Brasil. E-mail: jairmaldaner@yahoo.com.br

## Resumo

Neste texto teceremos algumas considerações sobre a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica – EPT – no Brasil, dando especial destaque à Rede Federal de EPT. Trata-se de parte dos resultados de nossa investigação de doutorado. Percebemos cotidianamente os desafios impostos ao trabalho do professor da rede federal, advindos das mudanças na estrutura e organização do mundo do trabalho e das políticas públicas do governo federal para a EPT. Desafios que requerem do professor uma formação consistente, pois no seu fazer cotidiano lida com as técnicas, as tecnologias, a ciência e precisa transpor isso didaticamente para seus alunos. Precisa ensinar sem ter a formação pedagógica adequada para tal. Diante deste contexto são impostas uma série de demandas para a formação de professores da EPT, tema pouco pesquisado pela academia e poucas vezes objeto das políticas públicas, ao longo da história brasileira. A formação de professores para esta área, no Brasil, sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista. Esta formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos. Deve, por isso, privilegiar uma formação humana mais ampla que vá além daquela que prioriza as relações de mercado.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação Profissional e Tecnológica; Docência na Educação Profissional e Tecnológica; Trabalho e Educação.

## Contexto do mundo do trabalho e os Desafios para a EPT no Brasil

Entendemos que determinado estágio de desenvolvimento das relações de produção, da qual a organização do mundo do trabalho é consequência, impõe determinado modelo de formação de professores. Este processo exige opções e compromissos que devem ser assumidos pelos formadores de professores da EPT. Em outras palavras, a formação de professores para a EPT não é neutra. Sendo intencional, nas diferentes épocas, mantém um compromisso com um modelo de sociedade, com uma organização societária. Ela pode ter compromissos com o capital ou compromissos com os que vivem do trabalho. Diante desta constatação, Carvalho (2003, p. 17-18) afirma que é preciso compreender as demandas colocadas para a educação profissional no capitalismo contemporâneo e as respostas que ela pode dar, tanto no sentido de uma educação do capital e, portanto, para consolidar a sua hegemonia, ou uma educação do trabalho e, por conseguinte, instrumento de contra-hegemonia.

Observamos, assim, que a formação de professores no atual quadro de organização do mundo do trabalho impõe um debate sobre as exigências

<sup>1</sup> **Forma de presentación:** Sesión de Debate, resultados de una investigación. **Temática General:** Desafíos y perspectivas en la formación docente. **Simposio al que tributa el trabajo:** Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

epistemológicas, políticas e pedagógicas desta formação.

Defendemos que a formação de professores para a EPT, para além da formação técnica no sentido do domínio de conteúdos específicos e formação específica (pedagógica) para se tornar professor, pressupõe um compromisso político para com a classe que vive do próprio trabalho, a classe trabalhadora. Isso porque, de acordo com Carvalho (1989), se, de um lado, a escola e seus profissionais são chamados a responder às exigências do capital, por outro lado, eles participam, ainda que de maneira subordinada, de respostas às necessidades legítimas da classe trabalhadora (CARVALHO, 1989, p. 75). Esta questão requer dos professores, em primeiro lugar, a consciência de que, como educadores, somos assalariados e, portanto, força de trabalho, mercadoria, o que acena para a possibilidade de solidariedade, e em segundo lugar, que somos também intelectuais e só a nossa identificação política, enquanto classe, nos possibilita exercer a nossa função em termos de uma nova hegemonia: a hegemonia proletária (CARVALHO, 1989, p.138).

Desta forma, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais apontam na direção de uma formação de professores mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da educação básica, a ser complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de educação profissional integrada ao ensino médio, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio históricas da área de trabalho a ser ensinada (KUENZER, 1999).

Machado (2008) afirma que a formação de professores para a EPT atende a um profissional que sabe o que, como e porque fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais.

### **Novo perfil e as especificidades da formação de professores para a EPT**

A complexidade da sociedade contemporânea, as metamorfoses do mundo do trabalho, a presença das tecnologias no cotidiano das pessoas implicam determinado perfil dos docentes da educação profissional. Para Machado (2008, p. 15), não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. O padrão da escola oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem também está superado. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam.

De acordo com Kuenzer, (1998), o que confere especificidade à função do

educador é a compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, para o que usará da economia sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. Esta dimensão formativa precisa ser resgatada dadas as atuais características da produção pedagógica contemporânea. Esta,

(...) de modo geral, tem se dividido: de um lado, aquela que vai ao mundo do trabalho e das relações sociais para compreender os processos educativos escolares e não-escolares e não faz o caminho de retorno, caracterizando-se por macroanálises, que, embora relevantes e necessárias, não contribuem para a organização de projetos e práticas pedagógicas que respondam, no sentido de atender e superar, às atuais demandas por educação feitas por estas relações mais amplas, perpassadas pela contradição fundamental do modo capitalista de produção de mercadorias. De outro, aquela que não sai do espaço restrito das organizações e práticas pedagógicas, tratando-as como se fossem autônomas, e até determinantes, daquelas relações sociais (KUENZER, 1998, p.2).

Neste sentido, quais são as especificidades da educação profissional? No que elas implicam na formação de professores para esta área? Concordamos com Machado quando a autora afirma que a educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos (MACHADO, 2008, p. 16).

É próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas (MACHADO, 2008, p. 16).

Na Rede Federal de EPT a atuação do professor é muito diversa, inclui: os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; as variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos; a graduação nos Cursos Superiores de Tecnologia - CSTs, bacharelados, licenciaturas e a pós-graduação. De acordo com Machado (2008, p. 17), dada esta diversidade de situações os professores da educação profissional são levados a atuar com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas. Com isso, o trabalho de transposição didática é realizado

geralmente sem qualquer avaliação externa.

Entende-se que o professor da EPT é um profissional que sabe o que, como e porque fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais. Desta forma, tem papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional.

No seu exercício o professor da EPT deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver comportamentos proativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia (MACHADO, 2008, p. 18).

A EPT está mergulhada no mundo do trabalho e no mundo das tecnologias. Neste sentido, de acordo com Kuenzer (1999), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação docente mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da educação básica, a ser complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de educação profissional, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio históricas da área de trabalho a ser ensinada. Para tanto, a formação deverá contemplar os seguintes eixos:

- *Contextual*, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- *Epistemológico*, integrando as teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento;
- *Institucional*, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;
- *Pedagógico*, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- *Prático*, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;
- *Ético*, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- *Investigativo*, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação (KUENZER, 1999).

Assim, conforme Kuenzer (1999, p. 10-11), a primeira dimensão a ser

considerada na formação do professor comprometido com o campo do trabalho é a capacidade de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de maneira competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade.

Para Machado (2011), várias são as questões inerentes ao desafio atual da formação inicial e continuada de professores para a EPT no Brasil. A título de síntese, ela destaca sete urgências, que aqui colocamos de maneira resumida:

1. Garantir a sustentabilidade pedagógica e de gestão à expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada - com destaque para as modalidades ensino médio integrado, proeja, à distância, EPT inclusiva, EPT do campo, indígena e quilombola - urgências que emergem da enorme expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciada em 2005, e das elevadas metas previstas pelo Pronatec e pelo PNE 2011-2020. (MACHADO, 2011, p. 701).

2. Revogar os instrumentos legais que possibilitam autorizações do exercício, a título precário, da função de professor na educação básica.

3. Revogar a Resolução CNE/CP n. 2/97 e regulamentar a oferta de licenciaturas para a EPT com os formatos que compatibilizem especificidades de trajetórias acadêmicas do professorado, observando-se em todos eles os princípios que orientam a base comum de organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação no Brasil e a perspectiva de uma política nacional unitária de magistério.

4. Oferecer licenciatura a um grande número de professores sem a habilitação requerida pelo artigo 62 da Lei n. 9394/96, que estão em atividade na EPT.

5. Continuar, aprofundar e expandir a política de formação continuada de apoio ao proeja e, nos seus moldes, desenvolver ações semelhantes voltadas ao ensino médio integrado regular, às especificidades da EPT por eixos tecnológicos, à organização curricular por núcleos politécnicos comuns, à EPT a distância, à EPT do campo, à EPT de povos indígenas, à EPT de comunidades quilombolas, à EPT inclusiva (Programa Tecnep).

6. Promover pesquisas e a produção de conhecimentos no campo da EPT, sobretudo com a participação dos próprios professores a ela dedicados (MACHADO, 2011, p. 702).

7. Promover o fortalecimento da identidade profissional dos professores da EPT por meio de políticas de formação, valorização e carreira docente, que levem à diminuição da grande heterogeneidade desse professorado, fator que dificulta seu processo de profissionalização. Estimular o conhecimento por parte dos professores dos determinantes internos e externos à sua atuação profissional, das condições da sua materialidade, das crenças e valores em disputa, dos diferentes saberes que precisam convocar, das especificidades da profissão, das necessidades do desenvolvimento profissional e de como fomentá-lo. (MACHADO, 2011, p. 702-703)

Neste sentido, a formação e profissionalização do educador na perspectiva da práxis têm, como pré-condições, a efetivação de um processo educativo centrado num projeto explícito e consciente no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, acima assinaladas constituam a sua base. Nas condições objetivas das relações sociais capitalistas, dentro das quais atuamos, esta perspectiva contra hegemônica é, sobretudo hoje, considerada um devaneio. Para Frigotto (1996, p. 100-101), o desafio que se coloca é o de vencer a pedagogia da desesperança, e da falta de alternativa ao *status quo*. Por fim, cabe ressaltar que os elementos formativos e de qualificação do educador pressupõem, mas transcendem a competência técnica e científica adquirida em instituições especializadas e na experiência profissional. A qualificação para o educador também implica a capacitação para ser dirigente.

Este projeto alternativo, para o qual buscamos nos capacitar como educadores, centra-se na ideia de que, *em primeiro lugar, vêm as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da reestruturação produtiva*. Ou seja, um projeto de uma sociedade centrada na solidariedade e igualdade dos seres humanos. Solidariedade e igualdade que somente podem ser garantidas no espaço público. A luta pela ampliação da esfera pública e pelo controle e manejo democráticos do fundo público, assinalam a direção do socialismo necessário e possível. E hoje, nas nossas lutas concretas, socialismo significa vida garantida: o direito à educação livre e a cuidados de saúde; o direito à comunidade e à associação; o direito ao trabalho (questão nada irrelevante perante as condições endêmicas do desemprego pós-moderno) e o direito ao lazer, à cultura e à aposentadoria (Jameson citado por Frigotto, 1996, p. 101).

Concordamos ainda com Frigotto no sentido de que o mundo do trabalho,

(...) como tarefa imperativa da produção e reprodução do ser humano enquanto ser biológico, dentro de um determinado avanço (tecnológico) das forças produtivas, é um espaço crucial, mas não o único, da materialidade das possibilidades e dos limites da formação humana. O trabalho, enquanto valor de uso, manifestação de vida, é

um princípio educativo fundamental a ser socializado desde a infância. Todavia, o trabalho, como valor de troca, sob as relações capitalistas ou, anterior a elas, relações escravocratas e servis, é, para a grande massa de trabalhadores, um tormento e um processo *alienador* (FRIGOTTO, 1996, p. 93).

Os ataques contra esta formação teórico-epistemológica se deram de diversas formas na história brasileira. De acordo com Frigotto (1996), a segregação dos cursos de formação, e das próprias licenciaturas, de uma compreensão sócio histórica, filosófica, política e cultural, resultante da Reforma Universitária de 68, demarca um primeiro e profundo golpe para esta base teórica e epistemológica na formação e profissionalização do educador. Esta decapitação deriva da imposição de uma perspectiva economicista e tecnocrática dos processos de conhecimento e dos processos educativos, amparados pelo golpe civil-militar de 1964. O segundo golpe dá-se na década de 1990 pela reiteração da concepção produtivista e mercadológica do conhecimento mediante o ajuste neoliberal à globalização excludente, capitaneada pelo Banco Mundial.

Cabe registrar também que uma política de formação de professores só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho (KUENZER, 2011, p.4).

Portanto, é preciso reconhecer que a docência na EPT é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente.

Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos. (MACHADO, 2008, p. 15).

Assim, para o professor da EPT é basilar a compreensão, teoricamente fundamentada, da dimensão ontológica na conformação das subjetividades, a partir do significado do trabalho no modo de produção capitalista.

## **Conclusão**

No Brasil, de acordo com Machado (2011, p. 691), ainda se recrutam professores para a EPT fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo.

Machado (2011) traz dados importantes sobre a atividade dos professores da EPT que constam da *Sinopse do Professor de 2009*. Constatou-se 58.898 professores em atividade na educação profissional técnica de nível médio- EPTNM. Destes, apenas 59,0% possuíam licenciatura; 11,8% sem curso superior concluído; 11,7% com somente o ensino médio e 0,07%, o ensino fundamental. Mais da metade (33.100 ou 56,2%) dos 58.898 professores em atividade na EPTNM tinha vínculo apenas com instituições privadas, rede que se destaca pela grande heterogeneidade de situações e condições de trabalho; 16.943 (28,8%) professores ligados somente a instituições estaduais, também com grandes diversidades institucionais e contratuais; 6.453 (11,0%) docentes (com atuação na EPTNM) contratados exclusivamente pela rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, um universo mais homogêneo, mas que também tem suas clivagens (BRASIL, 2009 citado por MACHADO, 2011, p. 691-692).

Defendemos que a formação de professores para a EPT é necessária e decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive, no Brasil. Segundo Machado este é um desafio, já histórico, mas que

(...) revela-se mais crítico face à atual expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica a partir de 2005; às metas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020; às novas necessidades político-pedagógicas vindas com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Ensino Médio Integrado, Escola Técnica Aberta do Brasil (E-tec), Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Tecnep), EPT indígena e EPT quilombola (MACHADO, 2011, p. 690).

Contraditoriamente, de acordo com Machado, a Setec/Mec vem incentivando as Instituições Federais a desenvolver licenciaturas para a EPT tendo como referências: educação como direito e afirmação de um projeto societário de emancipação social; compromisso com a escola pública; conexões entre a formação de professores para a educação básica e a formação de professores para a educação profissional; diálogo com as políticas sociais e econômicas, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais; incorporação dos princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e suas interações; integração entre ensino, pesquisa e extensão; sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais; incorporação da diversidade cultural; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e do cuidado; o professor como pesquisador de sua própria prática pedagógica (MACHADO, 2011, p. 699). Todavia, o que predomina na rede federal de EPT é a oferta de licenciaturas para as disciplinas da

educação básica e não para a EPT.

## **Bibliografia**

CARVALHO, Olqamir Francisco de. **A Escola como Mercado de Trabalho: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo, Iglu. 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e Formação Profissional: Trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios**. Coletânea da CNTE, 1996, Mimeo.

KUENZER, Acacia Z. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**, Educ. Soc. vol.20 n.68 Campinas Dec. 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação**. Educ. Soc. vol. 19 n. 63 Campinas Aug. 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, Sept. 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1(jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual.

\_\_\_\_\_. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, Sept. 2011 .

MALDANER, Jair José. **O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores**. 207 f., il. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CUANDO EL MONO SE BAJÓ DEL ÁRBOL: MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO Y  
RECURSOS CREATIVOS PARA EL APRENDIZAJE EN FORMACIÓN INICIAL  
DOCENTE

**Sebastián Patricio Sandoval Marconi**, Fernando Andrés Sánchez Sanhueza

Estudiantes de Licenciatura en Educación Matemática, Pedagogía en Matemática

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Chile

s.sandoval.marconi91@gmail.com

Ponencia

Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un  
desarrollo humano sostenible

***Resumen***

Cuando el mono se bajó del árbol, es un taller que se realiza desde Marzo del 2015 en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), ubicado en Santiago de Chile, dirigido a los y las estudiantes de las diversas carreras que ofrece esta misma institución; puesto a que es en esta instancia en la que como docentes en formación, aprendemos de las otras disciplinas para ampliar nuestra visión de mundo y de enseñanza, para así poder aplicarla sobre la especialidad en la que cada uno se está formando mediante diversos pilares que sostienen nuestra propuesta, que por lo demás, trascienden en el desarrollo personal, social y profesional de estos futuros docentes, formando sujetos críticos capaces de utilizar el contexto, la cultura, la sociedad, y la naturaleza como una herramienta para concientizar a sus estudiantes a través de la resolución de problemas, usando la creatividad lógica desde la realización de actividades lúdico-creativas. Porque nuestro trabajo pretende validar el juego y las actividades lúdico-creativas como un medio de aprendizaje fomentando la argumentación, como un proceso de acompañamiento al aprendizaje en la formación inicial docente.

## **Introducción**

Hoy en día, nos encontramos en una época en que todo medio de comunicación puede ser usado bidimensionalmente, tanto para informar como para desinformar, como también puede ser usado para formar y/o juzgar a los demás. Más aun, debemos considerar la actual globalización de la información, de las culturas, los modelos, las costumbres y paradigmas que están al alcance de cada persona. En este sentido, lo anterior ha de invitar a la realidad educativa nacional e internacional a tomar acciones en la institución educativa, dentro del contexto de los tiempos del capital financiero y bajo un modelo económico predominantemente neoliberal, sumado a la fuerte tecnologización y por ende el inevitable proceso de “infoxicación” de la sociedad, es decir, elementos que construyen una realidad sociocultural de país que de una u otra manera conforman las distintas políticas educacionales y currículo de la institución educativa a nivel país, considerando a su vez aspectos y luchas sociales. Esto ha de invitar a los docentes a dejar de preparar sólo en la escuela y para la escuela sino también formar para la vida.

## **Desarrollo**

Nuestra propuesta está orientada hacia la aplicación de una forma de llevar a cabo la enseñanza desde la experiencia. Este planteamiento considera factores como el contexto, rango etario y clima emocional, elementos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esto queremos mostrar que en el descubrimiento de la persona y a partir de su experiencia personal podemos encontrar elementos importantes que adquieren especial relevancia a la hora de aprender y descubrir, tanto al interior de la escuela como fuera de ella. Entonces, nos planteamos la siguiente pregunta, que orienta nuestro trabajo: ¿Cómo podemos relacionar la educación escolar y no escolar, para lograr un mejor aprendizaje?

El proyecto consiste en el desarrollar distintas habilidades en el estudiante, en función de poner en práctica su lógica, creatividad, intuición e ingenio para dar respuesta a una determinada problemática en particular, desde un proceso de análisis crítico – reflexivo frente a la relación que propone el taller, desde los juegos y actividades lógico creativas

a su vínculo (Transposición) con el quehacer educativo. Lo anterior, directamente relacionado con el hecho de que no existe un solo método o solución para dar respuesta a una situación en particular. Por lo tanto, la aplicación de éste dispositivo didáctico metodológico a través de distintas sesiones semanales a realizar desde el primer semestre del año 2015 en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ha resultado fundamental, en cuanto al estudio y análisis de la viabilidad de la reproductibilidad de éste taller a nivel universitario y a nivel de comunidad educativa e institución educativa se refiere.

Este taller, está dirigido a todos/as los/as estudiantes de la UMCE donde, por lo demás, se lleva a cabo. Ya que el taller ofrece herramientas que sirven y se proyectan para el trabajo en “aula” para los futuros docentes, como también como herramienta para la vida cotidiana. En este sentido, el taller se lleva a cabo tanto presencial como virtualmente, siendo esta última por medio de videos grabados del mismo taller, subidos a una plataforma virtual (redes sociales), donde los participantes que no pudieron asistir al taller, pueden hacerlo desde sus casas y a su vez aportar ideas o hacer comentarios del mismo.

El taller presencial está destinado, a priori, para 20 cupos máximo permitiendo que se puedan formar equipos de a lo más 3 personas, por motivos de estructura del taller, considerando el tiempo (1 hora y 15 minutos a la semana) y el equipo guía del que se dispondrá (3-4 personas) y de la cantidad de sesiones (10) para hacer un trabajo en continuidad, entre las personas, el aprendizaje y el taller mismo.

Los ejes que tiene como base el taller, son considerandos en función del desarrollo del aprendizaje del estudiante y la estructura del cómo se llevará a cabo el taller; desde una perspectiva crítica reflexiva. Estos ejes serán:

Transdisciplinariedad: Esto está bajo dos puntos de vistas; el primero, es que se busca la “diversidad académica” entre los estudiantes, es decir, que participen en el taller estudiantes de las distintas carreras que ofrece la Universidad. Y segundo, tanto, así como nos encontramos en la búsqueda de participantes de distintas habilidades

académicas, nosotros estamos en la búsqueda de ideas para realizar un taller con características centradas en las distintas disciplinas a lo largo del trabajo semanal.

Modelo educativo Pos-crítico: Los participantes de las distintas actividades, deben lograr ser capaces de tener un fortalecimiento mental y el carácter, para ser tanto críticos como autocríticos. El aprendizaje se llevará a cabo por medio de la pedagogía de la pregunta, siendo el equipo guía, el intermediario entre el aprendizaje y el participante. Ahora bien, tanto los participantes como el equipo guía podrán aprender de la misma manera, puesto que los participantes con sus ideas propias pueden enseñarle al equipo guía.

Aprovechar los espacios: El lugar de trabajo debe ser contextualizado, según la actividad que se realice. El taller permite ocupar los distintos espacios de los que dispone la Universidad, ya sean laboratorios, aula de clases, los edificios de los departamentos de las distintas disciplinas, áreas verdes, y otros; porque el aprendizaje se logra de mejor manera, al sentirse de una manera más grata, más familiar, más cómoda para los participantes (clima emocional adecuado).

Lógica: El desarrollo de este tipo de inteligencia, es producto del enfoque de las actividades que se pretenden impartir en el taller, al colocar a cada participante en una situación que deben resolver usando su creatividad, ingenio, e intuición.

Ausencia de artículos convencionales: Dentro de la dinámica de trabajo, en sus actividades siempre girarán en torno a la falta de un artículo que siempre está presente en un hogar, en un colegio, universidad, o en alguna institución presente en una sociedad. La idea es conectarlo con el desarrollo lógico para probar que con ingenio se pueden reemplazar o buscar alternativas para hacer el mismo trabajo.

En aspectos generales, la estructura de cada taller mantiene la siguiente dinámica:

Motivación: El equipo guía presenta la actividad a tratar en su respectiva jornada (generalmente a través de preguntas abiertas). Dentro de este momento, se considera la organización de los participantes para agruparse según ellos quieran, siempre con la condición de que cada integrante de sus respectivos grupos, deba ser parte de distintas

carreras y distintas disciplinas (solo si es pertinente respecto a las actividades a realizar en la sesión en particular).

Exploración y socialización: Se lleva a cabo la actividad correspondiente indicada por el equipo guía en cada jornada. Dando espacio para que los participantes analicen, piensen, discutan, anoten y ejecuten sus ideas. Posteriormente se reúnen los grupos para hacer un círculo de discusión, donde compartirán sus experiencias, explicando el “qué hicieron”, “cómo lo hicieron”, y el “cómo llegaron a ello”. Y para finalizar esta etapa, el equipo guía explicará el motivo de la actividad, lo que se desarrolla en cada sujeto con dicha actividad, y la finalidad del mismo. Esta “etapa” prioriza la reflexión crítica reflexiva de los participantes del taller en cuanto a la temática y actividades de la sesión respecta.

Reflexión metacognitiva/Cierre: En esta última instancia, se realiza un cierre por parte de los participantes del taller (estudiantes y talleristas) y se presentan dos preguntas guías para quienes quieran compartir; ¿Qué aprendimos en la sesión de hoy?, ¿Con qué sensación nos vamos?, y si los participantes tienen una opinión o comentario respecto al taller también pueden hacerla en esta instancia.

### *Arista Curricular*

Lograr ampliar la visión de lugar de trabajo en el aspecto educativo, ya que el taller se prepara para realizarse en distintos lugares, ya sea en una sala, en un laboratorio, en un parque, entre otros. Permite al futuro docente prepararse para atender y aceptar las distintas respuestas del estudiante, y le ayuda a fomentar al estudiante la participación, el planteamiento, y la fundamentación de su postura. Motiva al trabajo en aula por medio de la “pedagogía de la pregunta” y al aprendizaje que se obtiene por medio del modelo crítico, al ir construyendo y cuestionando su idea y la del resto. El docente será solo un guía del proceso educativo, para realizarse la motivación respectiva al taller, pero a su vez permite que tanto docente como estudiante se encuentren al mismo nivel para aprender. Ya que los mismos estudiantes tienen la capacidad de sorprender al docente con nuevas ideas.

### *Arista Social*

Lograr evidenciar, la multiplicidad de soluciones frente a la problemática propuesta por los talleristas, con respecto a la solución que presente cada grupo con respecto a esta última. Por tanto, a su vez, desde la realidad que se puede vivenciar en cada situación que es considerada como un problema o “ejercicio” en el colegio, universidad, instituto o centro de formaciones técnica a la cual se enseña generalmente una única solución; lo anterior llevarlo a la realidad y analizar dicha multiplicidad de soluciones.

### *Arista Personal*

Estudiantes: Desarrollo de una mirada crítica reflexiva frente al contexto educativo; de distintas habilidades y adquisición de herramientas pedagógicas, en pos de su futuro quehacer educativo como docente en formación.

Talleristas: Vivenciar el proceso y los resultados de lo que significa la experiencia en primera persona, sus deficiencias y potencialidades, más aprendizaje en primera persona como facilitadores del proceso de aprendizaje.

### *Nuestra Experiencia*

Este proyecto se comenzó a diseñar y planificar desde Septiembre del 2014 como parte del Proyecto Fondo de Fortalecimiento UMC-1299 de la UMCE, para dar inicio al taller en Marzo del 2015. El objetivo de este proyecto, era inicialmente para aquellos estudiantes que ingresaban por primera vez a la universidad con la intención de disminuir la cantidad de estudiantes que desertan de su carrera académica.

Desde el comienzo, el taller llamó la atención tanto de estudiantes y profesores de la UMCE. Sin embargo, en algunos casos se nos fue negada la colaboración de los docentes y directivos porque sentían que nosotros como estudiantes nos atrevíamos a “enseñarles” el cómo es que se deben hacer las clases, ya que la relación vertical de la escuela tradicionalista ha permitido florecer un egocentrismo en los docentes, sin tener intenciones de hacerlos sentir incómodos.

Luego de un semestre, el taller fue invitado a participar en el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior en la UMCE (PACE-UMCE), con el objetivo de concientizar a los estudiantes de enseñanza media de su rol protagónico en la escuela, y que esta debe ser activa. Otro elemento a considerar, fue el trabajar el aspecto emocional de los estudiantes y junto a ello la confianza en sí mismos para arriesgarse a una vida universitaria (que es lo que le ofrecía el PACE a ciertos estudiantes, ya que su contexto social y familiar no le permitía esa posibilidad). Hacia finales de 2015 trabajamos con nueve escuelas que pertenecían al PACE-UMCE (La totalidad de las escuelas asociadas).

Aquellos que participaron del taller se han motivado a nuevas experiencias de este tipo, porque entienden que la universidad es el espacio donde se debe experimentar, atreverse a intentar y errar, para así no experimentar o errar luego de egresados y que sean sus estudiantes los perjudicados.

Los participantes han crecido en su formación profesional, ampliando sus conocimientos de evaluación, quehacer docente, y modelos pedagógicos. En lo social, reconocen al otro como sujeto válido, han trabajado en equipo, y dentro de todo han empatizado con el otro. En el aspecto personal, han valorado y respetado con mayor ímpetu la labor docente, tienen más confianza en sí mismos, trabajan frente a grupos, y naturalmente han desarrollado una actitud de liderazgo, inclusive hay quienes se han incorporado a trabajar con nosotros como talleristas. Porque nosotros creemos en que se necesita seguir aprendiendo y experimentando desde distintos roles.

## **Bibliografía**

Maturana, H., y Verden-Zöllner, G. (1993). Amor y juego: Fundamentos olvidados desde lo humano, desde el patriarcado a la democracia. Santiago, Chile: JC Sáez editor.

Berger, P., y Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Johnson, A. (2003). El desarrollo de las habilidades del pensamiento. Buenos Aires, Argentina: Troquel ediciones.

Brousseau, G. (2007). Iniciación a la teoría de situaciones didácticas. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Rodríguez, M. (2012). Algunas aportaciones de las teorías postcríticas al cambio educativo. Revista de educación, 357.

Cantoral, R. (2013). Teoría socioepistemológica de la matemática educativa. Estudios sobre construcción social del conocimiento. México: Gedisa.

Aranda, V., y Parra, H. (2014). Tiempos críticos y pedagogías críticas: Compendio de las teorías educativas críticas. Volumen (14), 119-134.

Casassus, J. (2015). La educación del ser emocional. Santiago, Chile: Cuarto propio ediciones.

## “DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

### RESUMEN

El propósito de este trabajo es invitar a la reflexión acerca de cómo asumir ser docente en la didáctica de las ciencias dentro del contexto actual, identificar los atributos principales en la tarea académica y formativa individual de manera profesional para todos los que participan en actividades de enseñanza.

Los cambios científicos, sociales, laborales, y el desarrollo tecnológico, nos comprometen a permanecer en una continua formación y actualización docente, donde la información sobre el avance en las ciencias, considerado como conocimiento organizado, es necesario dentro de una educación pertinente en los escenarios actuales para poder enfrentar las circunstancias del mundo actual sin perder de vista el impacto de la docencia en la formación de los estudiantes, como profesionistas de cualquier nivel y en cualquier campo del conocimiento de las ciencias, es decir como sujetos competentes.

Por tal razón, la propuesta de este trabajo es asumir la tarea de la docencia de las ciencias como profesionales competentes, profesión cada vez más diversificada para la que ya no es suficiente explicar los temas. En esta dirección es la invitación a adentrarnos en que es ser docente hoy y que implica asumir la docencia de manera profesional, para lo cual se transitará por los temas siguientes:

1. Reflexión de la formación como docente y la práctica.
2. Identidad del docente y su profesionalización.
3. Competencias, identidad y práctica docente.

El valor y la importancia de lo vivido en la práctica de la docencia es básico, toda la experiencia, poca o mucha, corta o larga, con aciertos y posibles insuficiencias, es fuente muy valiosa para emprender el camino de la innovación, siempre por la vía del análisis razonado. Por lo anterior, el hilo conductor de la propia práctica docente, es a través de la reflexión y análisis individual que lleva a la docencia a adquirir un significado profundo y contribuya a nuestra profesionalización en la didáctica de las ciencias.

## **“DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

### **INTRODUCCIÓN**

La didáctica de las ciencias entendidas como el “conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente” (Diccionario de la Real Academia Española). Obliga a una reflexión específica sobre el tema de la docencia entendida desde la formación del docente.

La forma como pensamos y ejercemos la docencia es el producto de nuestras experiencias como estudiantes, nuestra vocación, nuestro desempeño en el aula y/o en la investigación, nuestro transitar por cursos y talleres de didáctica e inclusive las expectativas del entorno familiar, las imágenes que proveen el cine, la televisión y el sentido común acerca de lo que se supone debe ser un docente.

Toda la práctica docente obedece a una forma de interpretar la didáctica, la educación, el ser humano, la sociedad, el conocimiento y la cultura. La actuación docente está comprometida con ideas y valores que debemos reflexionar y analizar, para ser agentes de cambio, por lo que es indispensable revisar nuestra práctica docente y descubrir los significados que revelan, es decir nuestras propias concepciones y valores que se encuentran y permanecen en las variadas acciones que cotidianamente desarrollamos como docente, dentro y fuera del aula.

Para una docencia de las ciencias eficaz es indispensable adentrarse en el conocimiento de los aportes y desarrollos del campo educativo, es decir de las disciplinas que convergen en la Pedagogía, en su más amplia expresión, así como el conocimiento práctico en el uso atinado de herramientas tecnológicas que nos permiten enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro y fuera de las aulas físicas, así como en los espacios virtuales, y desde luego, en el profundo conocimiento de las ciencias.

Profesor, catedrático, maestro, instructor, guía, facilitador, muchas formas de llamar a los que se dedican a la docencia; si bien es cierto que los nombres encierran diferentes maneras de entender la docencia, cuando de innovar se trata, el cambio

## **“DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

de nombre es insuficiente y amerita preguntarnos sobre el significado y la connotación que se la da. Si bien es cierto que cada nombre implica una connotación diferente, incluso un distinto significado, ya que no es lo mismo “dar instrucciones” o “guiar al que aprende”; a otras connotaciones de status o prestigio, pese a que no sea parte de su significado original, como sucede con el vocablo “catedrático”, que inicialmente refiere a la “materia” que se enseña pero que igual se refiere al estrado desde el que se explica.

Ya sea que se tengan muchos años en la docencia o que sean profesores noveles, se haya o no tenido formación pedagógica, todos ejercemos la docencia a partir de conocimientos, creencias, supuestos e ideas acerca de qué es la docencia; cómo se lleva a cabo; cuáles son sus objetivos, el valor y significado que tiene para el desarrollo y realización personal.

### **1. REFLEXIÓN DE LA FORMACIÓN COMO DOCENTE Y LA PRÁCTICA.**

Es en el ejercicio de la docencia que todo nuevo conocimiento teórico metodológico puede fructificar, creando a su vez las opciones de actuación específica apropiadas a los contextos en que dicha práctica tiene lugar. Es a través de la reflexión y el análisis de nuestra propia práctica docente que podemos identificar los aciertos y desaciertos, es de la manera donde a partir de los conocimientos que tenemos nos desenvolvemos frente al grupo.

Si somos profesores con una larga trayectoria docente o docentes principiantes, es muy probable que nuestra práctica esté guiada en más de un aspecto por cuestiones asociadas a nuestra biografía y por “determinantes” del contexto, antes que por una actuación crítica y creativa de nuestra parte.

La formación docente basada en los conocimientos, procedimientos y actitudes que deben caracterizar a un profesional de la docencia competente, de la cual derive criterios y estrategias pertinentes para su mejora. La reflexión del docente no debe ser autocomplaciente, sino que, por el contrario, implica análisis, autocrítica con base en los sustentos teóricos y metodológicos que iremos apropiando.

## **“DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

Frases como: “de la educación depende la posibilidad de un país para enfrentar los retos del futuro” o “reflexión del profesor” pueden convertirse en decires, donde cabe de todo y terminan por decir muy poco si no se puntualizan las ideas, conceptos y valores que guían esa reflexión. Tal vez, podemos coincidir que la reflexión del profesor es pieza fundamental para su propia formación como docente profesional de las ciencias, para su mejoramiento y para un verdadero cambio educativo, sólo que es necesario precisar sobre qué debe el profesor reflexionar y desde dónde hacer la reflexión, es decir, desde qué interpretaciones sobre lo que es ser docente, que rasgos le deben caracterizar y cómo mejorar el desempeño.

Todo docente durante el ejercicio de su quehacer adquiere una experiencia, que además de ser útil para solventar situaciones concretas ante sus estudiantes y con relación a su materia, puede servir para reflexionar sobre su práctica, solo que sería una reflexión superficial, guiada por el interés de las soluciones inmediatas y la mayor de las veces preocupada básicamente por los contenidos de la asignatura, dejando de lado el cuestionamiento de los diferentes significados que pueden existir acerca de qué es la docencia, qué el aprendizaje, qué la educación y otras más.

Todos los docentes durante su ejercicio adquieren un saber empírico que adopta una aparente “naturalidad” frente a la cual la reflexión crítica debe cuestionar las ideas desde las que entendemos y llevamos a la práctica nuestra actuación como docente. La reflexión es necesaria para innovar y esta debe ser “crítica y creativa”; crítica en tanto que cuestiona lo supuestamente “natural”; creativa porque da pie a buscar nuevas interpretaciones y nuevos procedimientos para el desempeño docente. Es decir, la reflexión del profesor debe ser una reflexión sobre su propia práctica, con el fin de sacar a ésta del reino de la pura experiencia; cuestionarla; analizarla y por este camino emplearla como factor de mejoramiento.

Si se afirma que, la reflexión sobre la didáctica de las ciencias no es una labor a realizar desde el sentido común, entonces, ¿qué se requiere para ello? primero es indispensable una dosis de disposición, de apertura epistemológica, lo que

## **“DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

por su propia naturaleza implica cuestionar lo ya sabido. Esta apertura es decisiva dado que las ideas de sentido común y las acciones habituales tienen la peculiaridad de inmovilizar al sujeto; se considera como resistencia mirar las cosas de otro modo, a entenderlas desde otro punto de vista y actuar de otra manera; resulta más confiable proceder por la vía del camino probado que asegura cierta eficacia pragmática para resolver las situaciones cotidianas que ensayar nuevas opciones para mirar y actuar sobre las cosas.

La reflexión sobre la propia práctica debiera tender a investigar cuál es la metodología dominante en nuestro trabajo, analizar la validez y fundamentación pedagógica, clarificar la concepción de aprendizaje en la que se basa, identificar de qué manera adecuamos los objetivos del currículum formal a los contextos y a los sujetos con que trabajamos, valorar en qué medida los criterios e instrumentos de evaluación que utilizamos son congruentes con el modelo educativo de la institución, con los fines educativos y con los objetivos de aprendizaje. Para lo anterior, no basta con ideas generales de sentido común.

La reflexión es la puerta de entrada para ver el quehacer docente como un campo de situaciones que merecen ser analizadas, vista como objetos de conocimiento, como problemas a analizar y a comprender. Esto es como un puente entre la teoría y la práctica.

Con o sin; pocos o muchos conocimientos metodológicos y teóricos para el análisis de la práctica, la apertura epistemológica es factor decisivo, sobre lo que, además, debo subrayar que no se trata de una facultad extrasensorial o de una cuota privilegiada de raciocinio, ni es otorgada por los grados y posgrados académicos. La apertura epistemológica es la disposición para dudar para cuestionar, para descubrir aspectos que nos han pasado desapercibidos, para mirar las articulaciones entre varias aristas dentro de una situación, para asumir como problemas de conocimiento lo que antes podría pasar como sobrentendido, para adentrarse en otras disciplinas además de aquella en la que nos formamos inicialmente y con todo ello, apertura a la autocrítica, que es esencial para la profesionalización de un docente.

## **“DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

Es indispensable para la didáctica de las ciencias que el docente tenga conocimiento claro y sólido de los temas de la asignatura. No obstante durante el ejercicio docente se observan otros factores de influencia respecto a los cuales se emprenden acciones, o bien hasta qué punto nuestra práctica es inercial, rutinaria, guiada por sobrentendidos carentes de sustento pedagógico y de los cuales en ocasiones no somos conscientes de ellos.

La práctica crítica o reflexiva y analizada es la articulación entre reflexión y acción, donde la reflexión refiere al pensamiento crítico fundamentado en el conocimiento científico y la acción a la práctica empírica, que no necesariamente es errada. Por la reflexión sobre la acción, la práctica pasa de ser rutinaria e irreflexiva a una acción guiada, analítica, fundamentada y consciente.

La práctica docente, no surge del azar, surge de particulares formas de entender la realidad. Reflexionar sobre la práctica da la posibilidad de cambiar las formas de entender las cosas, la emergencia de otras prácticas y la consolidación de aquellas que a la luz de su análisis revelan su valor y pertinencia.

Son muchos los factores de influencia que configuran la práctica docente, algunos son casi evidentes, y otros no siempre estamos conscientes. Cada uno de los factores de influencia en la práctica docente encierra una multiplicidad de aspectos particulares, no necesariamente compartidos con todos los docentes. Como por ejemplo, la historia académica, la biografía personal o la experiencia empírica son factores que son diferentes en cada docente. Además de los factores que entran en juego en el ejercicio y que son comunes como la normatividad, las circunstancias institucionales, la concepción de la ciencia, las características de los planes y programas de estudio, el contexto sociocultural de los alumnos, los recursos tecnológicos disponibles, etc., que nos hace enfatizar en la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente.

## “DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com



El conocimiento pedagógico es justamente lo que puede hacer grandes diferencias, que puede estar presente o no, con los enfoques entre un profesor y otro, dependiendo de su historia académica, biografía personal, experiencia en el ejercicio que será importante dependiendo de los otros factores de influencia.

La formación pedagógica es fundamental para todo docente, vista ésta como una actitud de permanente formación, siempre con algo que aprender, algo por descubrir, algo por mejorar, aunque en algunos aspectos desarrollamos con la experiencia cualidades y habilidades de las cuales no siempre se está consciente.

Para que un docente desarrolle las competencias apropiadas, vale afirmar que no basta con la información teórica, las habilidades metodológicas y la capacitación técnica, sino que un lugar preponderante lo ocupa la formación y desarrollo de esquemas cognitivos, afectivos y de actuación que pautan nuestro desempeño. En este punto es valioso el concepto de *habitus*, mencionado por Pierre Bourdieu que con este concepto intenta dejar en claro las acciones de los sujetos se explica por razones “externas” a ellos, las de los contextos sociales

## “DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

en que viven, pero que también se explica por razones “internas”, subjetivas, derivadas de esa introyección que ellos hacen de ideas y valores que determinan tales acciones y llegan a construir estructuras de pensamiento que arman las acciones al tiempo que estructuras de acción que respaldan la manera de pensar.

Las personas actúan en función de lo que piensan, sienten, consideran útil o aceptable; al mismo tiempo, las acciones les llevan a pensar, sentir, concebir el mundo de determinada forma; y esto tiene una dimensión social, no es sólo en el plano individual dado que se trata de esquemas de pensamiento – acción sociales y se hace cultura.

Con relación a la práctica docente, la noción de *habitus* nos lleva a no perder de vista la dimensión objetiva (factores como la organización, la normatividad e inclusive los procedimientos realizados por costumbre, las razones socioeconómicas) y la dimensión subjetiva (creencias, valores asociados a la autoridad, el prestigio, la disciplina, el cumplimiento); poniendo en realce que la práctica docente es consecuencia tanto del pensamiento-acción de cada individuo como de una matriz sociocultural.

Para la transformación del ejercicio docente es necesaria una transformación de la práctica personal y de la transformación sociocultural. De manera que las instituciones deben de propiciar la transformación de la práctica docente en los docentes, la transformación de las instituciones.

Si bien es cierto que en la práctica cotidiana los docentes desarrollan habilidades para manejar situaciones que demandan respuestas inmediatas, que no dan tiempo para todo un análisis teórico, ni para una planeación sistemática, confiando solo en la experiencia y la creatividad.

### 2. IDENTIDAD DEL DOCENTE Y SU PROFESIONALIZACIÓN.

Es preciso mencionar que la reflexión sobre la práctica docente no debe limitarse a una actividad ocasional, sino que debe constituirse como una actitud reflexiva permanente. Perrenoud dice: “evidentemente, a todos nos sucede alguna vez que reflexionamos espontáneamente sobre la propia práctica, pero si este

## “DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar a concienciaciones ni a cambios. Cualquier enseñante principiante reflexiona para asegurar su supervivencia ...”

En la formación docente para la didáctica de las ciencias, es requisito para ejercer la docencia tener estudios relacionados con la asignatura a impartir, lo que si bien es importante no es suficiente para un desempeño que favorezca aprendizajes complejos y la formación de profesionistas y ciudadanos competentes.

“Si se revisa los currículum de los profesores de educación superior, se puede ver que a todos ellos se les exige tener un título profesional o por lo menos ser pasantes de la carrera a la que sirven o de otra relacionada, así como también en muchos casos se les exige un posgrado. Esto de alguna manera garantiza que el profesor domina los contenidos de la materia que imparte; sin embargo un gran número de ellos carece de la formación pedagógica necesaria para guiar a los estudiantes en su aprendizaje “. (Acosta Segura Ma. Magdalena. “La profesionalización de la docencia en el nivel superior” en la formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas. UNAM-CISE. México 1996. P.107)

En la práctica docente es muy importante tener vocación, sin embargo, esto no es suficiente pues la docencia como profesión implica, entre otras cosas, conocimientos y destrezas que suponen un amplio abanico de teorías y enfoques del campo educativo vinculado de forma crítica con la práctica docente.

Si nos preguntamos: ¿para ser docente hoy son suficientes los conocimientos y las habilidades de hace veinte, treinta o más años?, ¿qué ha cambiado y en qué debemos cambiar?

Ante los nuevos escenarios sociales y sus tendencias, que obedecen al acelerado desarrollo científico- tecnológico y con su contrapartida en los cambios socioculturales que están transformando nuestro mundo; y que se manifiestan cada vez mas en todas las sociedades, es necesario que la educación no consista en la posesión enciclopédica de gran cantidad de información, sino en la comprensión de los conocimientos, el manejo de metodologías, estrategias,

## “DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

técnicas y habilidades para transferir el conocimiento a situaciones nuevas en el terreno profesional (lo que implica nueva información y nuevas habilidades) y en el desarrollo de actitudes profesionales que garanticen el desempeño profesional.

En un esfuerzo definir a un docente profesional, los estudiosos del tema han construido los llamados “modelos” de la docencia, que son intentos de clasificar formas de desempeño en sus aspectos generales, en este sentido, expondré dos modelos.

El de Hernández y Sancho que, sin ser una tipología pura que describa al docente, debido a que en la práctica un docente puede definirse dentro de más de una clasificación.

El de Cayetano de Lella que distingue cuatro modelos de docente, que se diferencian en función de su práctica docente, correspondiente a su concepción respecto al conocimiento y a los fines de la educación, lo que entraña más allá de toda prescripción normativa, un compromiso ético en razón de las muchas repercusiones que la docencia tiene en la formación y actuación de los otros, como profesionistas, como personas, como ciudadanos; y una exigencia histórica por cuanto la educación y la docencia están inscritas en espacios socioeconómicos que explican y comprometen cambios de concepciones respecto a ellas y cambios en sus prácticas necesarios para responder ante dichos contextos entre actuar para reproducir-practicar y transformar.

Un acercamiento crítico con relación a los modelos de docencia con énfasis en su determinación socioeconómica aunque no total ni absoluta es el que aporta Andy Hargreaves, quien propone cuatro modelos de docente, que se corresponden con cuatro etapas o edades que este autor identifica del profesionalismo y del aprendizaje profesional. Dice Andy: “En muchas partes del mundo, se han observado distintas etapas en la evolución del concepto de profesionalismo en la docencia, cada una muestra importantes rasgos y huellas de la precedente. Enseñar no es lo que fue, ni tampoco lo es el aprendizaje que se requiere para convertirse en maestro y mejorar como tal en el curso del tiempo”.

## **“DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

### **3. COMPETENCIAS, IDENTIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE.**

Un docente debe tener conocimiento del aprendizaje humano, de la enseñanza como formación, de los procesos de comunicación, de los recursos de información, todo desde una perspectiva centrada en el aprendizaje, máximo porque los contenidos temáticos dejan de ser lo primordial, lo que no significa que dejen de ser importantes y necesarios para la formación de docentes profesionales en la didáctica de las ciencias, sino porque, se calcula que, el conocimiento científico se duplica cada cinco años y que para el año 2020 se duplicará cada 73 días.

Es necesario comprender a las competencias de un docente como “competencias integrales”, con mayor razón, cuando estamos en el marco de la educación avocada a la formación de profesionistas con cualidades para un pensamiento complejo, analítico, creativo e innovador.

En el ámbito de los conocimientos teóricos propios de cada ciencia, las competencias deben ser globales, desde la cultura general y habilidades básicas para todo aprendizaje a cualidades necesarias para vivir e interactuar con los demás y, competencias propias del desempeño profesional que vincula a la teoría con la práctica. Concretamente, se considera que la competencia es un conjunto estructural complejo e integrado de atributos necesarios para la actuación inteligente en situaciones específicas.

Cuando un docente introduce cambios en su práctica está actuando de manera activa, pero, me atrevo a decir, que no por ello actúa con base en un sustento pedagógico; es posible que los cambios se basen en la experiencia empírica, en la intuición, en el buen deseo y hasta, en las sugerencias de un libro.

La formación docente en la didáctica de las ciencias, el desarrollo de sus competencias y su profesionalización necesitan, por fuerza, propiciar que se asuma como sujeto pensante y creativo, que al hacer del análisis de la propia práctica el eje de su formación y de su innovación se arraigue en la transformación de su habitus, que comprometa el reconocimiento de que su práctica es el resultado tanto de las circunstancias objetivas como de su propia subjetividad, es decir, de sus concepciones, de sus rutinas, de sus expectativas, de sus temores e incertidumbres, así como de sus aspiraciones de mejora y de

## **“DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

cambio para mejorar su enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, y de su propia autoconstrucción.

La autoconstrucción de un sujeto debe pasar de la reflexión ocasional a la práctica reflexiva, no solo desde la intuición y la experiencia práctica, sino desde fundamentos sólidos, donde el conocimiento pedagógico es indispensable, como un conjunto de conocimientos para realizar un pensamiento crítico y creativo.

Identidad docente vista como el resultado de la capacidad reflexiva de la persona que integra nuevas experiencias y armoniza los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser, esto es, entre lo que fuimos en el pasado y lo que quisiéramos ser en el presente.

La identidad docente se construye en situaciones sociales y por lo mismo es factor del sentido de pertenencia a un grupo humano, con ello, asume y comparte principios, valores códigos y pautas de acción. Lo cual no es equivalente a simple repetición mecánica o actuación mimética, sino que en ese marco compartido, cada docente en lo individual está en posibilidad de crear su propio estilo, diseñar e instrumentar estrategias de enseñanza- aprendizaje con las misma perspectiva pero con particularidades propias, en razón de dicho estilo tanto como las peculiaridades de su espacio de desempeño, los contenidos objeto de estudio, el nivel educativo, el área disciplinar, el perfil der los estudiantes

### **CONSIDERACIONES FINALES**

La didáctica de las ciencias, los sistemas educativos y los docentes, en un todo, están convocados a preparar profesionistas que puedan desempeñarse efectivamente en los escenarios actuales, no solo como respuesta funcionalista, sino también para su formación integral como individuos y ciudadanos, en la medida que preservemos un enfoque educativo humanista y transformador.

Hagamos un cuestionamiento acerca de si la didáctica de las ciencias se encuentra atendiendo las necesidades de la vida actual en los escenarios sociales, técnico-laborales, de formación integral de la persona y al fomento de valores y actitudes de apertura al cambio, de autoevaluación, de apertura al

## **“DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

aprendizaje continuo y permanente, de colaboración con las demás personas de las diversas áreas del conocimiento y de diversas culturas.

Un docente reacio a conocer nuevos planteamientos teóricos, a usar nuevos instrumentos tecnológicos, simplemente se encuentra formando profesionistas vigentes en el pasado para cuatro décadas atrás y no para la realidad actual. Es inminente, la responsabilidad ética y social de la docencia.

Es claro que la formación docente requiere la convergencia de decisiones y acciones de diferente procedencia y nivel, las del docente y de las instituciones. Sin embargo, nada elimina o sustituye nuestra responsabilidad personal respecto a nuestra formación docente.

Ciertamente, los impactos del cambio en los escenarios globales son diferentes, de una nación a otra, de un grupo social a otro, como resultado de la posición y grado de desarrollo hasta antes de los cambios en el mercado internacional y de las decisiones que han venido tomando y van a tomar en sus políticas, no sólo económica sino también educativa que, dada la importancia del conocimiento expresado en el grado de desarrollo de capacidades creativas, inventivas, innovadoras y de descubrimiento, será un factor decisivo del futuro de las naciones y de los pueblos.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bourdieu, P. “Espacio social y espacio simbólico”, entrevista, 23 de julio de 1996), en Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI Eds. México 2012. p. 31)

## **“DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

Perrenoud, Ph. “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”. Ed. Graó. 2006.

Acosta Segura Ma. Magdalena. “La profesionalización de la docencia en el nivel superior” en la formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas. UNAM-CISE. México 1996. P.107

Fernández Pérez, Miguel. “La profesionalización del docente”, Edit.siglo XXI, Madrid,España, 1995.

Hernández y Sancho. “Para enseñar no basta con saber la asignatura”. Paidós, Barcelona 1996.

Tejada Fernández, José. “Acerca de las competencias profesionales” en <http://dewey.uab.es./pmarques/competencias>. pdf 1999.

# **DESARROLLO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**Autor: Rosa Leticia Moreno Nery**

**laetita\_1@msn.com**

**Coautores: Dulce Cleótilde Pérez Gómez**

**Cynthia Yaneth Ramírez Escarpita**

Institución: Universidad Pedagógica de Durango.

País: México

Simposium: Educación para adolescentes y jóvenes: Políticas innovadoras para el desarrollo humano sostenible

## **RESUMEN**

En este artículo se describe cómo el establecimiento de diversas estrategias metacognitivas en jóvenes universitarios les permitiría mejorar su aprovechamiento y ejecutar de mejor manera sus procesos cognitivos a fin de ser formados como estudiantes reflexivos y capaces de aprender de manera autónoma.

## **INTRODUCCIÓN**

Los estudiantes de educación superior, muestran dificultades multicausales para la adquisición de conocimientos, que se manifiestan en situaciones tales como falta de motivación hacia el aprendizaje y carencia de objetivos para aprender, falta de habilidades y estrategias que les permitan adueñarse de nuevos saberes; debido a esto muchos jóvenes universitarios abandonan su educación.

Uno de los principales problemas se encuentra en el poco control que tienen los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, es decir que no han desarrollado estrategias de aprendizaje y metacognición adecuadas que les permitan obtener un mejor aprendizaje. Desde esta perspectiva, como afirman Ceniceros y Gutiérrez, (2009:1) es de particular importancia que “el aprendiz desarrolle ciertas habilidades que le permitan procesar de forma adecuada la información que reciben de diferentes

medios de su entorno para volverla conocimiento”, hecho que naturalmente provocaría despertar, al mismo tiempo, el interés por aprender en los estudiantes y, por consiguiente, las probabilidades de incremento en la posibilidad llevar a término su preparación académica de base.

El papel del docente es importante para reconocer a los estudiantes que presentan esta problemática y brindar su apoyo adecuando sus clases para desarrollar actividades académicas y proyectos escolares que permitan apoyar a los estudiantes en la mejora de su aprovechamiento además de evaluar las condiciones del aprendizaje de los estudiantes implementando situaciones de aprendizaje que permitan enriquecer el capital cognitivo de los aprendices.

No es posible perder de vista que el aprendizaje “es un proceso teórico cuya ocurrencia se infiere de los cambios en el comportamiento observable de un organismo como consecuencia de ciertas experiencias medioambientales” (Hearst, 1988). Mientras que para Feldman (2005) el aprendizaje es un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia, y se considera relativamente permanente porque, tal y como el mismo autor lo afirma, es en función de las experiencias de vida y de aprendizaje en las que el estudiante se ve inmerso.

Schmeck (1988) considera que el aprendizaje es un sub-producto del pensamiento. Aprendemos pensando y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos y la medida en que el aprendiz desarrolle sus habilidades y capacidad de autoaprendizaje o en relación al aprendizaje autorregulado.

Así, pues, otra definición del aprendizaje nos lleva a considerar un cambio de la disposición o de la calidad humana, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo, y esta es la que presenta Gagné (1987), llevándonos de nuevo a considerar la presencia e influencia de varios factores desencadenados por la intervención de las personas involucradas en el proceso, y la sociedad en general en función de las necesidades cambiantes del medio.

Entendemos pues al aprendizaje como el proceso que permite realizar un cambio en la conducta y en las habilidades de un sujeto a través de la experiencia en el que el alumno como sujeto activo durante el proceso de aprendizaje debe ser capaz de utilizar diversas estrategias metacognitivas que le permitan planificar, supervisar y evaluar su propio aprendizaje de manera que se convierta en un alumno reflexivo, y crítico, un estudiante que aprende a aprender, en términos más concretos, un “aprendiz estratégico” (Gutiérrez, 2009:2).

## **DESARROLLO**

En el proceso formativo, es de vital importancia, el lograr desarrollar un ambiente de aprendizaje tal que permita al estudiante el desarrollo de habilidades en relación al hecho de aprender a aprender, tarea que no resulta nada sencilla ni para el docente ni para el alumno, puesto que previamente se han desarrollado esquemas que han permanecido fijos durante años y que tienen que ver con el hecho de mecanizar y coartar la autonomía, iniciativa y creatividad de los aprendices.

Dadas la situación considerada en el entorno educativo de la época y la necesidad de cambio, en su momento, detectada por Flavell (1970), este desarrolló la teoría de la metacognición la cual implica que el conocimiento de uno mismo concierne a los propios procesos y productos cognitivos y todo lo relacionado con ellos. La metacognición indica el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objeto en concreto. (En Nisbet, J. y Shucksmith, J. 1986, p. 54), es decir, precisa que el estudiante sea dotado de una serie de herramientas cognitivas que le permitan adaptarse al constante cambio y flujo informativo en el que se ve cotidianamente inmerso muy particularmente por el creciente acceso a las nuevas tecnologías y el creciente uso de las aplicaciones y programas cibernéticos consecuente.

En este mismo entorno teórico conceptual, Nickerson, Perkins y Smith (1985, p. 125) afirman que “el conocimiento metacognitivo es el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y las limitaciones de los procesos del pensamiento humano, de lo que se puede esperar que sepan los seres humanos en

general, y de las características de personas específicas -en especial, de uno mismo- en cuanto individuos conocedores y pensantes”.

En términos generales, la teoría de la metacognición propone que el estudiante debe y puede hacerse consciente del proceso cognitivo identificando las actividades realizadas que permitan en este caso a los estudiantes llevar a cabo el objetivo propuesto. (Allueva, 2002) Los principales conceptos que maneja esta teoría son el conocimiento y la autorregulación; describiendo el primero -conocimiento- como la forma de aprender, comprender y saber y además conocer los procesos del conocimiento, mientras que la autorregulación es entendida como la habilidad de modificar las acciones que permiten desarrollar una actividad y regular los alcances mismos de las acciones emprendidas, en base a las necesidades detectadas por el propio sujeto que aprende.

Existen cuatro componentes principales que permiten regular la actividad cognitiva (conocimiento, experiencias, metas, y estrategias metacognitivas); para el conocimiento metacognitivo es de suma importancia entender los aspectos de la actividad cognitiva que permiten conocer a las personas, la tarea a realizar y las estrategias que se habrán de poner en práctica, mientras que para las experiencias metacognitivas lo más importante se refiere a la parte emocional que acompaña a la actividad cognitiva, otro de los componentes se refiere a las metacognitivas, es decir los fines o propósitos que se establecen en cada actividad o situación a realizar y las estrategias metacognitivas que son las herramientas que se habrán de poner en práctica para la realización del proceso de aprendizaje y desarrollando la capacidad de autorregular dicho proceso. (Guía de Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora).

La metacognición cuenta con elementos que permiten realizar, de manera correcta la actividad del aprendizaje. Estos son la planeación, que permite revisar los procesos y estrategias puestos en práctica para llevar a cabo la tarea; la supervisión que se entiende como la guía continua de la comprensión y la evaluación, elemento que permite revisar los resultados y las estrategias que se utilizan, estos elementos pueden ayudar a realizar de manera consciente el proceso de aprendizaje, por lo tanto es

necesario también que se conozcan las modalidades metacognitivas que se refieren a los distintos tipos o clases específicas de la metacognición. Cada una de ellas permite apoyar y llevar a cabo de mejor manera el proceso de la cognición.

En primer lugar se menciona la metaatención como el estado de conciencia que tenemos del proceso neuropsicológico. La metamemoria se refiere a la función de la memoria y a las propias limitaciones con las que cuenta cada sujeto. El metalenguaje nos indica la toma de conciencia de los componentes de su propio lenguaje, lo que permite controlar e identificar los errores tanto en la producción y la comprensión del habla y de la escritura. La metamotivación permite la toma de conciencia de intereses, aspiraciones y actitudes que cita y dirige la conciencia del individuo y por último se menciona el metaaprendizaje que nos permite evaluar el propio proceso de aprendizaje.

Para Flavell lo más importante de su teoría era determinar que las personas necesitan emplear un nivel de procesamiento superior que tuviera una mayor atención sobre los otros procesos intelectuales, de manera que existiera la facultad de corregir errores, mejorar los mecanismos cognitivos y favorecer la implementación de mejores estrategias para la ejecución de tareas. El sujeto debe entonces dominar el proceso metacognitivo, lo que permitirá que fuera capaz de autogestionar y controlar el propio proceso de aprendizaje y de esta forma mejorar su eficiencia y optimizarlo.

Una de las principales aportaciones de la teoría de la metacognición es el concepto de autorregulación. Para Schunk (1997 p.170) la autorregulación se define como “el proceso que se refiere a los pensamientos, sentimientos y actos generados por uno mismo y que están orientados sistemáticamente a la consecución de una meta”. Entendemos por autorregulación como todo aquello que hacemos de manera consciente y con lo que obtenemos un objetivo propuesto.

Al ejecutar el proceso de planeación, supervisión y evaluación del conocimiento los alumnos podrán contar con las herramientas necesarias que les permitan reflexionar de manera consciente sobre el propio proceso para la adquisición de conocimiento, pudiendo guiar de manera individual el camino para la consecución del objetivo principal: la obtención del conocimiento.

Para lograrlo es necesario elaborar un programa de estrategias que permita poner en práctica estas herramientas y determinar si su uso puede beneficiar al desarrollo de las habilidades metacognitivas en los estudiantes universitarios.

## **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS**

Las estrategias metacognitivas son herramientas que ayudan al sujeto a tomar conciencia de su propio aprendizaje, haciéndolo capaz de autorregular dicho aprendizaje, (Allueva, 2002); por lo tanto las estrategias metacognitivas que se desarrollarán a continuación pretenden mejorar la adquisición de los conocimientos de los estudiantes del octavo semestre de la licenciatura en educación plan 94 de la Universidad Pedagógica de Durango, siempre y cuando se trabajen cotidianamente estrategias de este tipo, lo cual obliga al docente y a los estudiantes a planificar estratégicamente cada una de las actividades y acciones a emprender durante el desarrollo del semestre, lo anterior porque dentro de la práctica docente se observa que el desempeño de los estudiantes no es el adecuado ya que pueden realizar una lectura pero pocas veces tienen una completa comprensión del texto y son incapaces de realizar una discusión y/o presentación del tema abordado en base a los análisis que se supone deberían haber realizado, centrándose en la repetición de un resumen la mayor parte de las veces, y por lo tanto no se consigue un efectivo y mucho menos eficiente abordaje y conocimiento respecto a los contenidos de la asignatura “La formación de valores en la escuela”. Por lo que es necesario intentar que los alumnos desarrollen las estrategias necesarias para abordarlas, contando siempre con el apoyo del docente en el proceso de aprender a aprender, desarrollándose gradualmente como aprendices estratégicos transformándose de ser estudiantes inconscientes a seres conscientes, críticos y autorregulados.

Al inicio de las actividades a desarrollar durante la sesión se pretende que el estudiante comparta con sus pares el concepto de la palabra valor, al compartirlo con lo demás se realiza la evocación de lo que ya conoce como valor y al realizar sus compañeros más aportaciones ese concepto que se tenía se puede modificar generando un nuevo constructo.

El objetivo principal de la lectura del texto de la Unidad 1 es que el alumno conozca cuales son las ideas principales del texto y que realmente comprenda lo que está leyendo. Pero ¿cómo podemos saber si la actividad que realizan (en este caso la lectura) está dando resultado, es decir realmente estoy comprendiendo y entendiendo lo que el autor indica en su texto?

Se pretende que los estudiantes realicen la labor de recuperar, organizar y recuperar la información respecto a los siguientes temas: Tema 1. Los valores que demanda una nueva sociedad; lecturas: “La condición humana actual”. Erich Fromm y “La moral”. Agnes Helfer. Tema 2. La educación en valores para la transformación social; lecturas: “Una perspectiva teórica para el estudio de los valores”. Susana García y Liliana Vallena y “La Educación en valores desde la perspectiva del cambio” de Antonia Pascual, propiciando que de esta manera el alumno realice un proceso de planeación y supervisión, es decir el trazar un plan de discusión y poner a prueba tanto la actividad con la que se trabaja como la información que posee y su discurso así como si efectivamente está aprendiendo sobre el tema propuesto, en la medida que avanza en las actividades propuestas para el logro del acceso consciente al contenido que deberán aprender y aplicar en lo sucesivo, al menos durante el desarrollo del semestre y en su vida cotidiana tanto en el aspecto personal como laboral, reflejándose en actitudes y comportamientos al relacionarse entre sí y con el entorno. Estas actividades estratégicas partirán de una lluvia de ideas, hasta llegar a recuperar, organizar y aplicar la información desprendida de la lectura realizada.

La última actividad es responder a una serie de preguntas, para acostumbrar a al cerebro a realizar esta actividad mental lo que permitirá que reflexionar sobre su propio proceso cognitivo.

## DATOS GENERALES

Nombre de la asignatura: La formación de valores en la escuela  
Unidad I. Sociedad, Educación y Valores.

OBJETIVO	TIEMPO	ACTIVIDADES
Analizar y reflexionar sobre los valores y el papel de los individuos en la sociedad	10 minutos	Al inicio de la actividad realizaremos una lluvia de idea para conocer que concepto tenemos de la palabra valor. Posteriormente realizarán la lectura del tema 1 de la unidad I del libro de texto para comprender las ideas principales.  Una vez terminada la lectura cada uno responderá las siguientes preguntas:  ¿Existió algo en la lectura que no entendí? ¿Qué dificultades tuve para comprenderlo?  ¿De qué nos habla la lectura?  Ahora expliquen por qué les pareció que eran relevantes?
	40 minutos	
	15 minutos	Recupera, organiza y recupera la información incorporando los saberes previos y la nueva información
	15 minutos	Por ultimo responde de manera individual las siguientes preguntas:  ¿Qué aprendí?  ¿Cómo lo aprendí? ¿Cómo lo puedo aplicar en el aula?

## EVALUACION

Las estrategias metacognitivas se evaluarán por el docente y por los propios estudiantes. El docente realizará actividades que generen situaciones de reflexión en los estudiantes para que logren la comprensión del tema, los estudiantes pueden realizar entre sí informes verbales preguntándose qué actividades realizaron durante la tarea, otra actividad a manera de evaluación que se puede realizar es un plan de trabajo en donde el estudiante determinará las acciones que realizara al inicio, durante y al final de la tarea. Las estrategias que se evaluarán serán las siguientes:

Estrategias de apoyo que consisten en herramientas que emplea el estudiante como son el uso de materiales de referencia, uso de diccionario para buscar el

significado de algunas palabras, tomar notas, subrayar o resaltar información del texto, estas actividades ayudan al estudiante a poder comprender mejor el texto.

Las estrategias de resolución de problemas, incluye acciones y procedimientos que el estudiante emplea para comprender mejor el texto mientras trabaja directamente con él, es decir que cuando el estudiante presenta dificultades para realizar la lectura del texto puede aplicar actividades como: cambio de velocidad de lectura del texto o adivinar el significado de palabras desconocidas.

Las estrategias globales, están orientadas al análisis global del texto. Este tipo de estrategias deben ser planeadas de manera intencional y cuidadosa por el lector con el fin de pre-visualizar el texto, tomar en cuenta la organización de cuadros, tablas y títulos.

Si observamos el cuadro de actividades a realizar para el tema 1 de la Unidad I de la asignatura: la formación de valores en la escuela, la primera actividad en la que se trabaja se pretende que a partir de la búsqueda de las ideas principales los estudiantes empleen los mecanismos como son subrayar palabras o información del texto, buscar significado de palabras o adivinar el mismo solo con la información que ya leyeron, de esta forma estarán poniendo en práctica las estrategias metacognitivas de apoyo.

El objetivo de la segunda actividad que realizara además de compartir la información con el resto de sus compañeros es el de monitorear si realmente se está comprendiendo la lectura que se realizó o si debe retomar el texto y volver a poner en práctica los mecanismos necesarios para su correcta comprensión.

En la tercera actividad el propósito es la evaluación del proceso metacognitivo, el estudiante debe cuestionarse sobre el proceso que realizó, para conocer si aprendió.

En conclusión, es posible afirmar que el realizar estas actividades de forma consciente permite al estudiante y a toda persona general ser más perceptivo respecto de la forma de conocer sus procesos cognitivos. Esto propiciara que el alumno desarrolle el pensamiento reflexivo sobre la propia manera de aprender, el aprendizaje sería auto dirigido y el estudiante puede lograr el éxito académico.

Se puede afirmar entonces que el uso de las estrategias metacognitivas permitirá a los estudiantes el aprender a reflexionar sobre su manera de aprender, que tengan un mayor conocimiento del proceso de aprendizaje y el mejorar la capacidad de realizar un diálogo interno que le permita autorregularse.

### Bibliografía

- Allueva, P. (2012). *Universidad de Zaragoza*. Recuperado el 2016 de 05 de 05, de [http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso\\_24\\_2012/Concepto-de-Metacognici%C3%B3n-PAllueva.pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso_24_2012/Concepto-de-Metacognici%C3%B3n-PAllueva.pdf)
- Atkinson, R. H.-l. (1988). *Stevens' Handbook of experimental Psychology, Vol. 2 Learning and cognition*. Wiley.
- Ceniceros, D., Gutiérrez, D. (25 de 09 de 2009). Las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango. En R. López (Presidencia). Ponencia publicada en la Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México del 21 al 25 de septiembre de 2015.
- Feldman, R. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México: McGrawHill.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring; a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34.
- Gagné, R. (1987). *Las Condiciones del Aprendizaje*. Nueva Editorial Interamericana, S.A. de C.V. *Guía de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora. (s.f.)*. (s.f.). Editorial Fimart S A C.
- Gutiérrez, D. (25 de 09 de 2009). Estrategias de aprendizaje en alumnos de una licenciatura en psicología. Un estudio exploratorio. En R. López (Presidencia). Ponencia publicada en la Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México del 21 al 25 de septiembre de 2015.
- Ministerio de Educación. *Pedagogía. Serie 1 para docentes de Secundaria. Nuevos paradigmas educativos. Fascículo II: ESTRATEGIAS METACOGNTIVAS*. (2007). Lima: Empresa Editora El Comercio.
- Schmeck, R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.

# Developing English teachers as transformative agents: a complex activity

Francisco Estefogo  
(Faculdade Cultura Inglesa/Brazil/franestefogo@uol.com.br)

Symposium 13 - Challenges and Prospects in the training of professionals in an innovative university

## Abstract

This communication aims at discussing the proposals of a post-doctoral project in Applied Linguistics developed at the Pontifical Catholic University of São Paulo. The main objective of the study is to investigate the complexity of the activity of developing English teachers as critical transformative agents. The context for this study is two subjects called "Reflective Teacher Development 1 and 2", held during the first year of an English teaching graduation course of a private college in São Paulo. These subjects aim at providing students with theoretical and methodological framework on reflective teaching necessary to develop critical agency for their future English teaching practice so as to foster transformation to cross boundaries of school subcontexts. The main theoretical pillar is the Cultural-Historical Activity Theory (VYGOTSKY, 1930, 1994; LEONTIEV, 1978, ENGESTRÖM, 1987, 1999), focusing on collaborative agency (MIETTINEN, 2013) as a way to potentiate the involved ones in a collective movement of overcoming issues related to English teaching from a critical transformative perspective. The focus is to investigate to what extent multimodal mediating artifacts constitute the development of agency of the involved participants in the activity, considering the chaotic situations, human complexity, 'life that one lives' (MARX E ENGELS, 2006), but with the omnipresence of creativity and innovation of human action that usually creates possibilities for a new object, a new order. The data collected will be analysed and interpreted based on the perspective of critical and interpretative aspects, in the light of argumentative categories of interpretation (LIBERALI, 2000, 2004).

*Key-words: activity, complexity, critical agent, English Teacher development*

## Introduction

This research project aims to investigate the complexity of the development of the activity of assisting student-teachers to become reflective English teachers of a private college in São Paulo as transformative agents of social changes, but not merely experts on linguistic features. In this process, the students have the possibility of becoming agents in the activity. The course of the referred institution of higher education aims at developing English teachers as critical and reflective practitioners, as educators and researchers, committed to comprehensive education and the development of socially

responsible and capable citizens to participate in the building of a fairer society by promoting the dissemination of knowledge and encouraging cultural creation and encouragement of reflective thinking. The two disciplines directed to the reflective development of this study are called "Reflective English Development 1 and 2", held during the first year of the course. Their objective is to provide students with studies and discussion of theoretical and methodological contributions needed to develop critical reflective thinking and attitude towards their future transformative teaching practice, with regard to English language teaching. This proposal was conceived because of the increasing need and urgency to develop critical reflective English teachers as agents of changes. There are already several studies by various scholars in this area (CELANI, 1984, 2002, 2010; ESTEFOGO 2001, 2005; LEFFA, 2001; LIBERALI, 2000, 2004, 2012, 2015; MAGALHAES, 2004, 2011 AND OTHERS), especially in bachelor's degree English teaching programs. In general, in Brazil, it is well known that English teachers graduation courses have serious weaknesses that undermine the development of a critical reflective thinking and attitudes with regard to teaching as social transformative activities. They tend to have only a technical linguistic input that structure academic "training" of these future teachers in the mere application of theories, methods and linguistic technical tools.

More specifically, this study aims to understand how the process of reflective teaching development occurs during the first year of the course against the studies and theoretical discussions on the concepts of reflective teaching as a transformative social activity. Opposed to the mechanistic, Cartesian view of the world, where there is no room for feelings, where mechanical reason, exact, reductionist, law of cause and effect, excludes emotion and human creativity and innovation, this study believes that, given the real situation of life, disorderly, chaotic, uncertain of human relations, "life that is lived" (MARX; ENGELS, 1845-46, 2006-26), which is complex (MORIN, 1980), the activity of developing reflective English teachers certainly will have different characteristics and structures of the initially idealized object. In other words, it is a study that aims to create the basis to discuss the details of the realized object, not only the idealized, that is the real picture of life, full of imbalances in situations of chaos, uncertainty and doubt, but with the omnipresence of creativity and innovation of human action that creates opportunities for a new order, a new object. Chaotic scenarios, dubiousness and questioning are rooms for the genesis of new organizations and structures singularities of new conceptions, meanings and then objects. The unfolding of the idealized objects is not likely to be known, given the fact that the achieved object

stems from the dialectical interrelationship of individuals by means of social activities. Based on the Cultural-Historical Activity Theory (VYGOTSKY, 1930, 1994; LEONTIEV, 1978, ENGESTRÖM, 1987, 1999), this study understands that the characteristics of human actions are focused on the external physical aspects with consequences in the internal and psychological features, particularly, consciousness development. Furthermore, human actions take place by means of the relationship with the social environment, with others, with the cultural tools and instruments available in a dialectical relationship, interconnected and intertwined. Besides that, understanding how people interact collectively with each other and with the available cultural tools, what meanings they give to the processes that they belong to and how to build their knowledge is to understand the world in the complexity of their relationships, which is also the conception of the present study.

### **Theoretical framework**

The main pillar of the theoretical support of this study is the Cultural-Historical Activity Theory (VYGOTSKY, 1930, 1994; LEONTIEV, 1978, ENGESTRÖM, 1987, 1999), hereinafter CHAT, focusing on collaborative agency (MIETTINEN, 2013) as a way to potentiate the involved individuals in a collective movement of overcoming issues related to English teaching from a critical perspective. The relationship of these two theoretical concepts is relevant to this study, since all human activities in pursuit of the realization of an object, driven by a motive usually have different ramifications of the idealized object. This is due to the uncertain and doubtful aspect that is characteristic of human actions. The CHAT will be the support of the organization and actions of the main activity of this research. The concept of transformative agency, in turn, will also be important to provide the involved ones with autonomy and responsibility for the activities of this study, so that they can have the chance to become collaborative agents in the process of the realized object. In order to have the collaborative process, this study will also be based on a formative interventionist methodology called Critical Collaborative Research (LIBERALI, 2009; MAGALHÃES, 2011), which will be detailed later on.

### **Cultural Historical Activity Theory (CHAT)**

Since the present study aims to investigate the unfolding figures of the idealized object, i.e. the activity of developing reflective English teachers as transformative agents, the theoretical contributions of the CHAT are part of this study for being a relevant interdisciplinary approach to all social sciences and humanities (ENGESTRÖM 1987,

2011), as this means that individuals are in constant changes due to the production of new objects and cultural artifacts.

Derived from the classical German philosophy from Kant to Hegel and Marx's manuscripts and Engels and Soviet historical-cultural psychology of Vygotsky (1930, 1934) and his followers, as Leontiev (1978), Luria and later Engeström (1987, 2011), the CHAT believes that the changes and transformations from our development as humans not only should be attributed to our organic constitution and internal biological features, but also, and most importantly, to the social environment around us, including, of course, the available cultural artifacts and tools. Our development comes from the realization of external objects that cause psychological and internal cognitive transformations. In addition to the concrete instruments of interaction in the world, language is one of the main psychological tools that we use to interact in and with the world. The activities are responsible for the organization of these processes. To participate in an activity, or social practices, individuals are reconstituted, since they produce and reproduce the structures of society, particularly, the cultural aspects. The role of culture in the development of higher mental functions is crucial in this process. It is from the dialectical relationship between individuals, social environment and instruments (cultural artifacts) that the changes are realized. This relationship, inherent in any human activity due to its innovative and creative instinct, besides their socio-historical context of life trajectory, is room for transformations, changes, innovation and cognitive development, and in particular, consciousness. Investigating how an activity develops is related to studies of the development of consciousness. The dialectical relationship between individuals, the social environment and the tools are better clarified in the words of Leontiev (1978: 03):

"People, when developing working materials and their own tools, change their own activities and their own way of thinking and the products of their own thoughts at the same time. In other words, thought and consciousness are determined by the way we live. They just exist as consciousness due to the development of an objective system of relationships. "

Since this study considers that the realized object could - *and will* - be structured differently from the idealized object, given the circumstances of instability of the social world, the precepts of the CHAT, in general, are justified for this study for being a theoretical contribution to understanding the guidelines and changes that will occur during the data collection period, during the first year of the course, against its main goal which is to develop reflective English teachers as transformative agents, the idealized object.

Engeström (1987) discusses that it is essential to consider in the activities the relations that interact with each other and show contradictions between the views, opinions, voices and discourses that characterize them and that, therefore, due to the confrontation of point of views. It creates opportunities for changes, creating new reasoning, objects and cultural artifacts.

"He (Engeström sees instability (internal tensions) and contradictions as the driving force of changes and development (Engeström 1999: 9), and transitions and reorganizations in activity systems and between them as part of the evolution; it is not only the subject, but the environment is modified by the mediated activity considered reflective appropriation of models and advanced tools as outputs of the internal contradictions that result in new activity systems (COLE & ENGESTRÖM 1993: 40).

In Vygotsky's conception (1930, 1934), this interaction is of paramount importance when it comes to talking about human development. The author developed a theory of cognitive development that focused on human interaction. The zone of proximal development, commonly referred to as ZPD, is one of the concepts that was arisen from this theory. The ZPD is defined as the range of tasks that a child can perform with the help and guidance, in particular, of an adult, but cannot perform independently yet. There are two levels within the ZPD. First, the actual development level which refers to the upper limit of tasks that one can perform independently. The level of potential development, the second one, is the upper limit of tasks that one can perform with the assistance of a more competent individual. Therefore, human activities are imperative for collaborative and social learning.

Engeström (1987, 2011) also explains that the main components of the system of activities are the subjects, the instruments, the object, the rules, the division of labor and the community. The subjects use the tools (instruments, signs, language) to intentionally act on an object and achieve a result, the realized object. Besides the mediating tools, activities are performed through the division of labor (tasks, roles, communication procedures) and the sharing of the outcomes, in addition to the responsibility and necessity, with the community involved, through rules (standards, laws, acceptable practices, values), which are socio-historical and culturally constructed.

The CHAT principles are relevant to this study because they will *a priori* explain how the main activity will be organized and structured with regard to the tools and instruments used, the roles that the participants will have in this activity as well as the division of the work performed and the established rules.

For this study, I, the teacher-researcher and the first year students of the degree course, as previously mentioned, will be the subjects of the main activity. The discussions, papers, presentations and readings of the concept of being a reflective practitioner (DEWEY, 1991; SCHON, 1983, 2000; ALARCÃO, 2001; SMYTH, 1992; KEMMIS, 1987), which will take place during the first year of the course, will be the main activity tools for developing reflective English teachers as transformative agents, the idealized object. In general, the tasks, the readings that students will do, as well as the assignments, the participation in class and in online forums, besides other contributions, will be the main tools. Certainly, other ones may be used along the course. My role will be to propose discussions in the classroom, as well as exercises and activities, based on theoretical basis of what is to be a reflective teacher as transformative agents, so students will be able discuss the teaching process from a critical reflective perspective. The rules, although this study considers the classroom an environment as a two-way learning scenario, where everybody can contribute collectively to build new meanings, from a transformative agent perspective, both the teacher and students will focus on the view that all individuals of the main activity of this study are learners. Everyone is responsible for carrying out the activity in question and the development of all the ones involved. The generated conflicts will be the pillars for the construction of the new, the realized object, focus of this study. This paradigm leads me to consider that this study is featured in Critical Collaboration Research model (MAGALHAES, 2011; LIBERALI, 2009A, 2012), which will be discussed further in the section of the Methodological Foundations.

### **Collaborative agency**

Working collectively with a view to pursue a common object and the capacity of transform it is the main idea of what the concept of agency entails (ENGESTRÖM, 1987). Virkkunen (2006) adds to this central conception the fact of the transformations that the participants go through while tracing the same object: “when the object/outcome of the activity has been reconceptualized and all the other elements of the system have changed correspondingly”. Pursuing an object requires the use of external cultural artifacts as mediational means. This process results in the production of a solution that somehow is not usually accomplished in traditional experimental ways, by means of complex debates and stepwise crystallizations of a vision to be implemented (ENGESTRÖM & SANNINO, 2013). This process unfolds changes, transformations, newly-built objects.

On account of having collaborative agents blossomed in the process of the realized object of this study, it is understood that the collaborative process of developing Critical Reflective English Teachers as transformative agents will happen by means of sharing meanings, ideas and proposals, as suggested by Vygotsky (1997). During the lessons, all the involved ones will present their senses, perceptions and the concepts they have about what reflective English teaching consists of, and by discussing with the colleagues and me, the teacher, based on readings and other cultural artifacts new shared meanings will emerge. Thus, new meanings will be shared and the initial ideas, senses and perceptions of the participants will be transformed. More particularly, it involves active participants who can think unusually, remain firm, present other prospects of action, criticize, provide and accept new norms for the activities (ENGESTRÖM, SANINO, 2010; ENGESTRÖM, SANNINO, VIRKKUNEN, 2014). According to Vygotsky (1997), the meaning of words stems from the psychological labor due to the impact a word has on consciousness. This is a social, historical, cultural and dynamic process because the new meaning that emerges depends on a certain context (VYGOTSKY, 1997). Through the collaborative meaning construction, the participants will be able to establish new concepts and rules for the activity (ENGESTRÖM, 1987). By doing so, the members of the activity will have the possibility of becoming agents. Therefore, the agency concept offers support to look into the subjects' development in the realization and transformation of the activities. Once individuals will take initiatives to pursue the object, the expansion of engagement of their skills in the world and the rupture of pre-established patterns of action is crucial to the concept of agency (ENGESTRÖM, 2006, 2011; VIRKKUNEN, 2006). This process makes reference to the development of authority and authorship of each subject on their own lives (ENGESTROM, 2009).

Before the cooperative tone, it is important to state that the emergence of collaborative agency is first dependent on the individual agency. After developing into an agent, the individual works together with a group of people, who are also agents, in order to pursue an object and to relocate the realized object to other contexts. Therefore, not only does collaborative agency imply acting consciously in relation to an activity, but also acting consciously together with the other participants, so that a collaborative process can be built. As this study considers the influence of others on the proposed activities, the concept of collaborative agency (MIETTINEN, 2013), which stems from the precept of transformative agency (ENGESTRÖM, SANNINO, & VIRKKUNEN, 2014; VIRKKUNEN, 2006) is of paramount importance. The capacity the individual has to act

in order to change a given context refers to transformative agency. When that is done with the influence of other participants the idea of collaborative agency (MIETTINEN, 2013) takes place. In order to strengthen resolute responses to sort out complex drawbacks, Edwards and Mackenzie (2005) suggest the concept of relational agency. This process takes place when a group works together on the expansion of the object of an activity with a view to recognize the reasons and tools that are brought about as well as when the group tries to align the new responses to the newly-built object. The conception of relational agency has to do with the “capacity to work with others to expand the object that one is working on by bringing to bear the sense-making of others” (EDWARDS, 2007). In other words, relational agency implies the ability to offer and ask for support, conscious engagement with each other and mutual responsibility. Moreover, apart from the awareness of the self and other, it also entails mutual support and understanding. As well as that, relational agency may “strengthen the work of practioners who can feel vulnerable when acting responsively without the protection of established procedures” (EDWARDS, 2009:39).

Besides that, another crucial concept when it comes to talking about agency is what Van Oers & Hännikäinen (2001) have coined the term togetherness. It has to do with the collective organization a group has to have in a given context while pursuing a common shared object, even if it does not take long. In order to achieve a certain objective, the group has to organize themselves, establishing roles for the labor, picking up appropriate cultural artifacts, following rules.

In a shell, taking into account the collaborative, relational and transformative perspective of the concept of agency, subjects develop mechanisms to overcome drawbacks and engage collectively in transformation processes, once several repertoires allow the conscious and intentional performance to defeat power over oneself. Understanding each other’s role, being aware of the engagement with the others’ needs, as well as recognizing the other as a support for oneself is crucial in this process. This allows the transformation of the conditions of their community’s lives.

Particularly for this study, the concept of agency is of paramount importance once the activity of developing Reflective English teachers as transformative agents with undergraduate students and me, as a teacher, will certainly have a different result from the idealized object. The outcome will certainly stem from everyone’s contribution, the cultural artifacts used. Besides, that, throughout the whole process every participant will certainly have changed and also be responsible for blossoming the new built object.

## **Methodological framework**

As the collaborative construction of new meanings, knowledge, objects and realities are central issues to this study, its methodological foundations are based on the Critical Collaboration Research - CCR (MAGALHAES, 2004), which focuses on:

"allowing that all participants negotiate their 'agendas' in the construction of new knowledge, as they reflected about their daily actions whose understanding is often distorted or hidden in common sense" (MAGALHAES 1994: 25).

This methodological research perspective will support the transformations occurred due to actions from the discourses used among the teacher-researcher, I, and the students of the first year of English teaching graduation course. This paradigm seeks to establish, through critical reflection, changes of reality, since theory and practice must go together. In this approach, "the role of the researcher does not consist, therefore, of simply describing and understanding the reality (...) but of building knowledge that unveil the reality from the texts that emerge from the dialogues of the research situation" (FREITAS, 2003:10).

Not only is the purpose of collaboration research in the critical paradigm to understand the phenomenon investigated, but also mainly foster situations of transformation, creation, reconstruction. From this perspective, Magalhaes argues that CCR "aims to organize research based on a critical praxis as transforming and creative activity, in which the relations between theory and practice are understood dialectically, in their autonomy and mutual dependence" (2010, p. 28).

The CCR understands that spaces are constructed so that from the perspective of critical reflection, there are opportunities for transformation and reconstruction of meanings, through the collaboration among the participants, because that way all the subjects involved in the process of realization of an activity can expose their thoughts, ideas and opinions. Thus, the contribution of reciprocity among the participants is of paramount importance so that new realities and new meanings are (re) constructed. In this process, the perspective of the conflict that is perpetuated from the different ways of thinking, opinions, acts promotes opportunities for the (re)construction of meanings, objects, realities, cultural artifacts.

## **Context and participants**

This research will be carried out during the first year of an English teaching course, at a private college in São Paulo, located in a middle-class neighborhood. More specifically,

the data collection scenario will occur during the course of the disciplines "Reflective English Development 1 and 2", given during the first two semesters.

This college was opened in 2014. It has 6 classrooms, 01 library, 1 cafeteria, 01 Computer and Multimedia Center, equipped with modern devices, facilities and resources that provide access to people with special needs (PSE).

This degree allows the educational professionals to teach English in primary and secondary schools. The course aims to develop professional cross-culturally competent teachers, able to cope critically with the languages in oral and written contexts, and aware of their important insertion and role as educators in the society and relations with the others. Therefore, the course is structured to develop skills and abilities at different levels of complexity, which intertwine to develop the profile of the desired professional.

As a participant, teacher-researcher, I am a Master (2001) and PhD (2005) in Applied Linguistics and Language Studies from the Pontifical Catholic University of São Paulo. I have already taught at several intuitions of higher education in the city of São Paulo and language schools. I have been currently the academic director of an English school for 10 years in Taubate, countryside of São Paulo, and for three years, the coordinator of the college which will be the context for this study.

The students come from various regions of São Paulo, from different social classes. There are those who have recently finished high school, about 18 years old as well as those more experienced, who also have already finished other graduation degrees. The students' level of English linguistic competence ranges from the very beginner to a more advanced one.

The "Reflective English Development 1" course is given during the 1st semester, 18 classes of 100 minutes each, summing up 36h per semester. The "Reflective English Development 2" has the same structure of classes, but is offered only in the 2nd half.

### **Procedures for the collection and analysis of data**

This study will be conducted in accordance with the provisions of the Ethics Committee of PUC/SP as well as the Brazilian governmental rules. After the written consent of all participants, data collection will be done through assignments, tests, exercises, self-assessments, diaries during the lessons of the above two disciplines.

The analysis of the data will be based on the discourse events related to the operation of the constituents of the main activity system: instruments/tools, subjects, rules,

community and division of labor. Possibly the data collected will reveal different linguistic organization from the expected experienced critical reflective process. The linguistic analysis of the data will be carried out based on topics related to reflective teaching, from a critical perspective (LIBERALI, 2004, 2003, 2000, 1999; LIBERALI & ZYNGIER, 2000; MOITA LOPES, 2003; SMYTH, 1992). Among other topics, the following aspects will be considered when analyzing the data: the relationship of the English content and the particular reality of the students' social context, the contribution of the knowledge built and the patterns of interaction used for students' development, their views on the relation among individuals and the society built by the way that English classes will be delivered in the future, the role and the social purpose of the English classes to the development of active critical citizens, English teacher's role as transformative agents for students' development. Also, for the data analysis, a set of argumentative categories of interpretation (LIBERALI, 2000, 2004) related to the topics listed above will be necessary. Through this categorization, the purpose will be to describe how reflective English teaching proposals were discussed, prepared, presented, built, resignified. Therefore, a critical-interpretative reading will be required.

## References

- ALARCÃO, I. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BAHOU, L. *Cultivating Student Agency and Teachers as Learners in One Lebanese School*, Educational Action Research, 2012.
- CUNHA JR., F. R. D. *Student training for promoting collaborative agency: the monitoring activities* vol. 72 | No. 7 | Jul 2016 International Scientific Researches Journal
- DEWEY, J. *How we think*. New York, Prometheus, 1991.
- CELANI, M.A.A. *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Professores e formadores em mudanças: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de Línguas*. São Paulo: Educat, 1984.
- COLE, M. & ENGSTRÖM, Y. *A cultural-historical approach to distributed cognition*, IN: SALOMON, G. (org). *Distributed Cognitions: psychological and educational considerations*. CUP: New York, 1993.
- ENGSTRÖM, Y. *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta Konsultit, 1990.
- \_\_\_\_\_. *From design experiments to formative interventions*. *Theory & Psychology*, V.21, n. 4, p. 598 – 629, 2011.
- ENGSTRÖM, Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta Konsultit. Engeström, Y. (2011). *From design experiments to formative interventions*. *Theory Psychol*, 21(5), 598-628, 1987.
- ENGSTRÖM, Y., SANNINO, A., & VIRKKUNEN, J. *On the Methodological Demands of Formative Interventions*. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 118-128, 2014.
- EDWARDS, A. *Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people*, *Journal of Children's Services*, Vol. 4 Iss: 1, pp.33 – 43, 2009.
- EDWARDS, A., & MACKENZIE, L. *Steps towards participation: The social support of learning trajectories*. *International Journal of Lifelong Education*, 24(4), 282-302, 2005.
- ESTEFOGO, F. *Atividades de Planejar: espaços de formação e atuação crítica*. Tese de Doutorado. PUCSP, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Reflexão Crítica: caminhos para novas ações*. Dissertação de Mestrado. PUCSP, 2001.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção *A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas*. *Texto da Sessão especial – 26ª ANPED*, 2003.
- GIDDENS, A. *The constitution of society. Outline of the Theory of Structuration*. Los Angeles: University of California Press, 1986.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOODMAN, J. F., & EREN, N. S. *Student Agency: Success, Failure, and Lessons Learned*. *Ethics and Education*, 8 (2), 123-139, 2013.
- GUTSTEIN, E. *And that's just how it starts: Teaching mathematics and developing student agency*. *Teachers College Record*, 109 (2), 420-448, 2007.

- KEMMIS, S. *Critical Reflection*, IN: M. F. WIDEEN & I. ANDREWS (Eds.). Staff development for school improvement. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.
- LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras. Pelotas: Educat, 2001.
- LIBERALI, F. C.; BORELLI, S.; LIMA, M. E. Gestão escolar em cadeias criativas: um processo para transformações escolares. IN: SILVA, K. A.; MASTRELLA-de-ANDRADE, M.; FILHO, C. A. P.A Formação de Professores de Línguas: políticas, projetos e parcerias. Pontes Editora: Campinas, SP, 2015, p. 101 – 126.
- \_\_\_\_\_; MATEUS, E., DAMIANOVIC, M.C. (orgs.). A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editora, 2012.
- \_\_\_\_\_; SANTOS, I. S.; LEMOS, M. F. *A pesquisa crítica de colaboração (PCCo): diálogos em construção*. In: SANTOS, I. S.; MICARELO, H.; LOPES, J. J. M. (Org.). Itinerários Investigativos: infâncias e linguagens. 1ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, v. 1, p. 95 – 113.
- \_\_\_\_\_. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Campinas: Pontes Editora, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Researchers Learning by Intervention Research: The "Acting-as-Citizens" Program as a Joint Production Between Researchers and Deprived Communities in São Paulo*. In: KONTOPODIS, Michalis (Ed.) (Org.) Culture and Emerging Educational Challenges: A Dialogue with Brazil/ Latin America (International Cultural-historical Human Sciences - ICHS). 1ed. Berlim: Lehmanns Media, 2009a, v. 30, p. 75-96.
- \_\_\_\_\_. *As linguagens das reflexões*, IN: MAGALHÃES, M.C.C. (org.). A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Argumentative Processes in Critical Reflection*, IN: The Specialist, São Paulo, vol 21, nº1, pp. 69-85, 2000.
- \_\_\_\_\_.; Zyngier, S. Caderno de reflexões. Rio de Janeiro, Serviço de Publicações da URFJ, 2000.
- \_\_\_\_\_. O diário como ferramenta para a reflexão crítica. Tese de doutorado. PUCSP, 1999.
- \_\_\_\_\_. O papel do coordenador no processo reflexivo do professor. Dissertação de Mestrado. PUCSP, 1994.
- LINDGREN, R., & MCDANIEL, R. Transforming Online Learning through Narrative and Student Agency. *Educational Technology & Society*, 15(4), 344-355, 2012.
- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C; FIDALGO, S.S. (Org.). Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13-40.
- \_\_\_\_\_; FIDALGO, S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2010.
- \_\_\_\_\_. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor, IN: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Vol. 23, 1994.
- MIETTINEN, R. Creative encounters and collaborative agency in science, technology and innovation. In K. Thomas & J. Chan (Eds.), *Handbook of research on creativity* (pp. 435-449): Edward Elgar Publishing, 2013.
- MOITA, LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política, IN: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. C.G. Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PILLAY, A. Transformative and critical education praxis in a teacher education lecture room. *Education as Change*, 19 (3), 2015.
- REEVE, J., & TSENG, C. M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 257-267, 2011.
- SCHON, D. A. *The reflective practitioner*. Basic Books, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 1992.
- VAN OERS, B., & HÄNNIKÄINEN, M. Some Thoughts About Togetherness: An introduction. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 101-108, 2001.
- VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités revue électronique*, 3(1), 43-66, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (1934), 1989.
- \_\_\_\_\_. *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*. In: M. Cole et al (Org) *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes (1930), 1994.
- ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. Teaching teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 1987.

Sede “José de la Luz y Caballero”

Evento Base de PEDAGOGÍA 2017

**Título:** Diccionario del Pensamiento de Fidel Castro Ruz. Una vía para la formación de la cultura política del profesional en formación de las carreras pedagógicas

**Autor:** Lic. Adolfo Verdecia Escalona

Dr. C. Yunior Portilla Rodríguez

Esp. Yensy Torres

**Departamento:** Desarrollo de Recursos para el Aprendizaje

## **RESUMEN:**

Es incuestionable la importancia del pensamiento del líder histórico de la Revolución Cubana Fidel Castro Ruz, como máximo conductor, no solo de nuestro país, sino también del movimiento revolucionario mundial. Es por ello que para los autores del presente trabajo ha sido de gran motivación, (aprovechando las posibilidades de la informática) elaborar un diccionario con el objetivo de divulgar dicho pensamiento.

Este producto multimedia, (que incluye versión web, escritorio y para móviles) es el resultado de la lectura y análisis, hasta el momento de 962 documentos que han sido publicados, entre los que se encuentran, cartas, comparecencias, discursos, declaraciones, entrevistas, intervenciones, mensajes, notas, respuestas, conferencias, editoriales, palabras, conclusiones, informes y reflexiones, de los que han derivado 5973 términos que, ordenados alfabéticamente por orden cronológico, recogen 12027 pensamientos del período histórico 1959-2016.

Estamos convencidos que este producto es una modesta contribución, en el plano ideológico, a la actual futura lucha, que en campo de las ideas, lleva adelante nuestro país y un modesto homenaje al 90 cumpleaños del compañero Fidel Castro Ruz.

## INTRODUCCIÓN

La educación en el siglo XXI está signada por los adelantos vertiginosos de la ciencia y la técnica aspecto en que las TIC tienen un lugar preponderante. A pesar de limitaciones objetivas, avanza en nuestro país la incorporación de estos novedosos medios que exigen una continua y sistemática preparación del personal docente y en formación.

En la esfera educativa las TIC se han introducido paulatinamente, ya que constituyen poderosos medios de enseñanza con múltiples potencialidades de aplicación en los procesos de enseñanza- aprendizaje. La orientación educativa, como parte de estos procesos, debe dirigirse entonces al aprovechamiento de estas potencialidades para su mejor desempeño en las diferentes áreas de su accionar.

En Cuba la orientación educativa responde al desarrollo de la personalidad de los individuos con un enfoque integral y humanista, desde posiciones del enfoque histórico cultural de Vigostky, por ello los diferentes modelos de formación profesional de maestros y profesores responden a estas exigencias.

Para el logro de estos objetivos la política educacional impone exigencias a la educación, las cuales son retos que debe afrontar en las actuales condiciones económicas y sociales en Cuba. Estas exigencias se resumen en el fin de la Política Educacional Cubana que plantea:

“...desarrollar a las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica el mundo; es decir, la del materialismo dialéctico e histórico; desarrollar en toda su plenitud humana las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y fomentar en él elevados sentimientos y gustos estéticos, convertir los principios político-ideológicos y morales comunistas en convicciones personales y hábitos de conducta diaria”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Resolución 1 del II Congreso del Partido Comunista de Cuba, basado en la plataforma Programática, en la tesis y resolución “Sobre la política educacional” aprobada por el I Congreso. Pág. 67

De manera explícita en el modelo de formación del profesional del primer año de la carrera Educación Laboral e Informática se plantea:

- La formación y fortalecimiento de valores, actitudes, estimulación de aptitudes y normas de comportamiento, en correspondencia con el contexto socio-histórico y los ideales revolucionarios de la sociedad, partiendo de la necesidad de profundizar el en trabajo político-ideológico-axiológico sustentado en la ideología marxistas-leninista, martiana y fidelistas, así como en las ideas de nuestros grandes educadores y pensadores cubanos: Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí, entre otros, potenciándolo a través de las actividades docentes-educativas curricular y extracurricular de la carrera.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a la importancia de la formación integral de la personalidad del estudiante; que adquiera una cultura política sólida aprovechando las facilidades y posibilidades que las TIC ofrecen, para dotar al futuro profesional de alternativas y nuevas formas que contribuyan a su desarrollo en esta esfera de la realidad social.

La experiencia del autor en el ejercicio de la docencia en los últimos 15 años en la Universidad y como miembro del proyecto *La actividad científica educativa: su impacto en las diferentes educaciones*, y dentro de este del subproyecto: *La actividad científica acerca del pensamiento de José Martí Pérez y Fidel Castro Ruz en el desarrollo de la identidad cultural del profesional pedagógico y su impacto en las diferentes educaciones del territorio holguinero*; el que tiene continuidad en el actual Proyecto: *Desarrollo de aplicaciones educativas*; permite señalar como principales potencialidades e insuficiencias en el uso de las TIC como vía para la orientación educativa las que a continuación se presentan:

- Desarrollo de nuevas competencias tecnológicas.
- Acceso, almacenamiento, tratamiento y difusión de grandes volúmenes de información.
- Personal docente (alfabetizado tecnológicamente) para la utilización de recursos informáticos y con alta preparación político-ideológica.

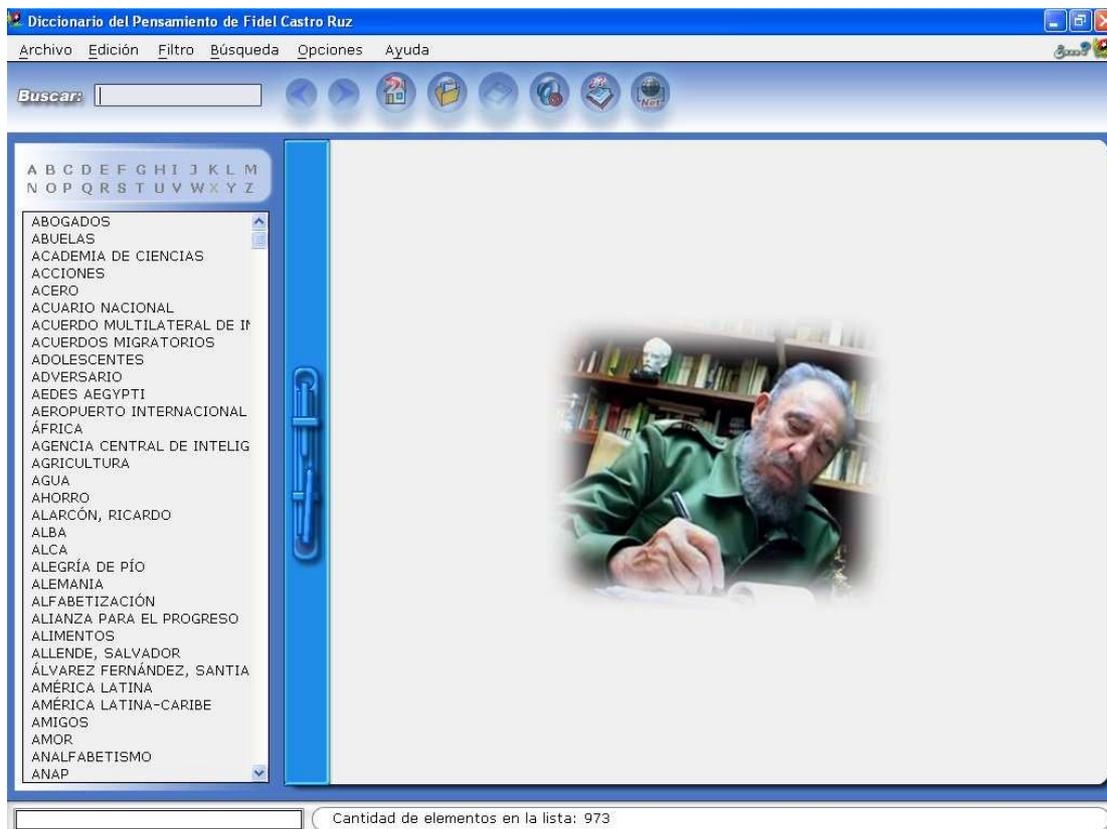
A pesar de la gran inversión en el campo de las TIC, aun es limitado el empleo de estos recursos en función de la orientación educativa para formar una cultura política .lo que está dado por:

- Poca práctica en el uso e integración de las TIC en los procesos de orientación por el desconocimiento de las potencialidades que éstas pueden ofrecer.
- Carencia de formación inicial y continua adaptada y especializada en las TIC para la orientación educativa en los planes de formación del profesional de la educación.
- Limitado desarrollo de nuevos entornos de orientación educativa basados en las TIC (Software, sitios web, etc.) de orientación axiológica.
- Necesidad de tener infraestructura tecnológica adecuada, así como su actualización constante.
- Escaso uso de software y sitios web que tributan a la formación política de los estudiantes.

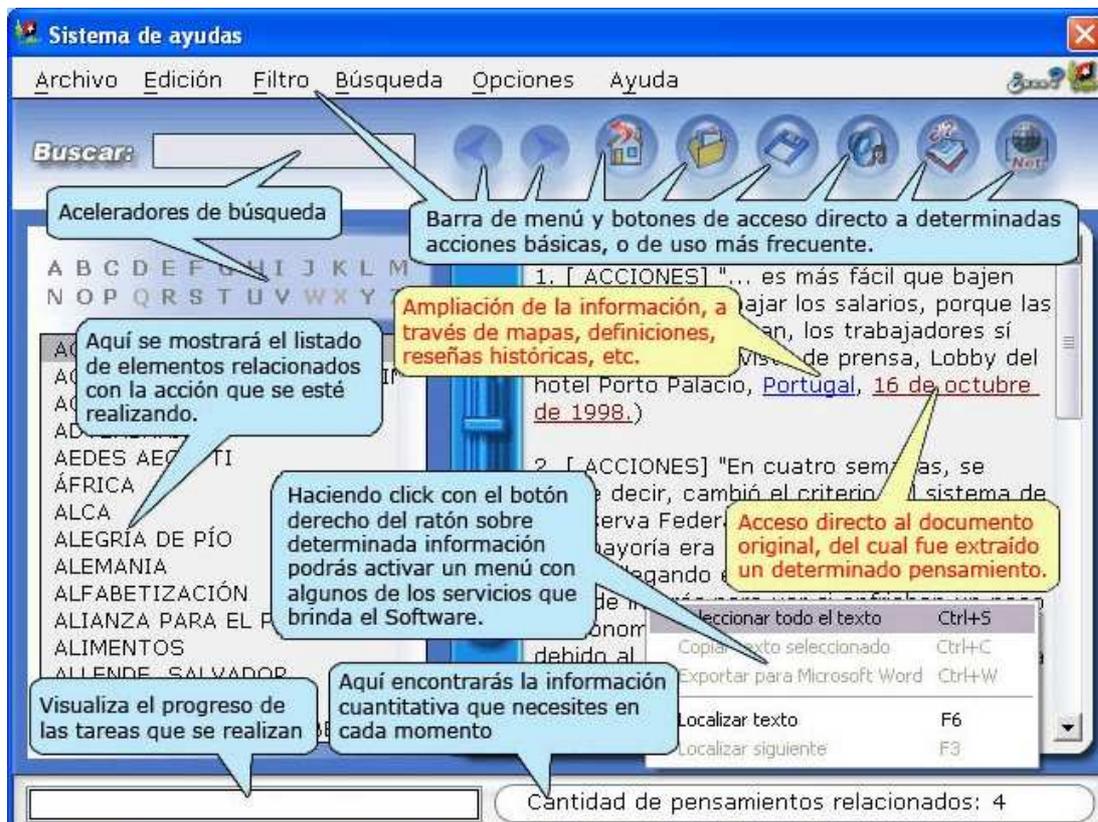
Por ello el **objetivo** de este trabajo es: *Elaborar una alternativa metodológica para la formación de una cultura política, a través de las TIC, de los estudiantes del primer año de la carrera Educación Laboral e Informática a través del sitio web Diccionario del pensamiento de Fidel Castro Ruz.*

## Desarrollo

El software “Diccionario del Pensamiento de Fidel Castro Ruz” consta de una interfaz general desde la cual se accede a los múltiples servicios que ofrece.



En la parte izquierda aparecen los términos ordenados cronológicamente de la **A** a la **Z** con un acelerador de búsqueda. Presenta una barra de menú y otra de iconos con su funcionalidad correspondiente, aspectos que están graficados en el botón **Ayuda** los cuales mostramos a continuación:



Esta segunda versión abarca el período histórico de 1959 del siglo pasado hasta el discurso pronunciado en el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba 2016. La información ha sido clasificada cronológicamente, por lo que se puede apreciar la evolución histórica de un tema abordado por el compañero Fidel a través de los años.

Se ha filtrado la información, para facilitar la búsqueda, por *discursos, entrevistas, intervenciones, comparencias, cartas, declaraciones, mensajes, notas, respuestas, conferencias, editoriales, palabras, conclusiones, informes y reflexiones*, aspecto que diferencia a esta multimedia de otras que han surgido en los últimos tiempos.

Todos los pensamientos al final tienen los datos de la fuente dónde fueron tomados, así como la posibilidad de acceder a dicha fuente. Adicionalmente, cada sitio geográfico, personalidad, palabra de difícil comprensión o instituciones oficiales, tiene un hipervínculo que la contextualiza aspecto que posibilita la utilización de esta multimedia como un medio de enseñanza gráfico y de apoyo a otras materias del currículo

Es un producto con muchas facilidades para el manejo y uso de la información, que guarda una traza con el recorrido hecho por el usuario además de que este puede guardar su sesión de búsqueda para futuras consultas.

## **CONCLUSIONES**

1. El Diccionario del Pensamiento de Fidel Castro Ruz es un producto multimedia factible de utilizar en cualquier esfera del trabajo docente educativo de nuestra institución.
2. Se aporta una herramienta informática que organiza, clasifica y analiza un gran volumen de información que normalmente se encuentra dispersa en diferentes medios impresos.
3. Por el tamaño que ocupa en disco es factible su generalización para su uso por nuestra universidad, el MES, MINED o cualquier institución de nuestro país.

## Bibliografía

<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos.html> (412 documentos)

<http://www.cuba.cu/gobierno/reflexiones/reflexiones.html> (50 documentos)

AREA, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. RELIEVE: v. 11, n. 1, p. 3-25.

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION. Programa de Informática Educativa. Período 1996 – 2000. La Habana, 1996.

LABAÑINO RIZO, CÉSAR. Uso del software educativo en la actividad docente. Departamento de Software Educativo. Dirección Nacional de Computación del MINED. Cuba, 2005.

RODRÍGUEZ ILLERA JOSÉ L. Diseño y producción de software educativo. Universidad de Barcelona.

\_\_\_\_\_ El uso de las TIC para la orientación educativa a distancia. Disponible en [www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/.../198.pdf](http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/.../198.pdf)

\_\_\_\_\_ La orientación educativa como función profesional en la educación superior. Disponible en [cvi.mes.edu.cu/pdunivdex.php/peduniv/article](http://cvi.mes.edu.cu/pdunivdex.php/peduniv/article)

\_\_\_\_\_ Las competencias de los orientadores en el campo de las TIC. Disponible en [www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo...](http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo...)

\_\_\_\_\_ Utilización de las TIC en orientación profesional. Disponible en [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272012000200002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272012000200002&script=sci_arttext)

**Título:** Dimensiones del aprendizaje de la Geometría Analítica en la formación de los profesores de Matemática en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Huambo, Angola.

**Title:** Dimensions of the learning of the Analytic Geometry in the formation of Mathematics's professors in the Superior Institute of Sciences of the Education of Huambo, Angola.

**Autor:**

1- Matías Chilua Wapinda.

Licenciado en Ciencias de la Educación, opción Matemática. Se desempeña como profesor de Geometría Analítica y jefe del Departamento de los Asuntos Académicos en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Huambo, República de Angola. Actualmente es aspirante al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” en La Habana, Cuba.

e-mail: [wapinda@hotmail.com](mailto:wapinda@hotmail.com)

- El trabajo se va presentar en la conferencia o exposiciones (poster).
- Este trabajo pertenece al simposio de los Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

**RESUMEN**

En el presente artículo se expone la parametrización como resultado de uno de los pasos de la investigación doctoral sobre aprendizaje de la Geometría Analítica en el 1º año de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, opción Enseñanza de la Matemática en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Huambo-Angola. Como base de esta investigación se cuenta con la experiencia vivencial del autor como docente, por tener verificado la gran contradicción entre el estado actual y el deseado. Se afirma que los profesores en formación inicial, presentan muchas debilidades en la asimilación de los conocimientos geométricos. Además, esta parametrización mereció contribuciones de especialistas de dos universidades cubanas y del Instituto Superior Pedagógico de Bié bien como del Instituto Superior de Ciencias de Educación de Huambo-Angola.

**Palabras claves:** Dimensiones, Aprendizaje, Geometría Analítica, formación de profesores.

**ABSTRACT.**

Presently article is exposed the **parametrización** as a result of one of the steps of the doctoral investigation on learning of the Analytic Geometry in the 1<sup>st</sup> year of the career of Degree in Sciences of the Education, option Teaching of the Mathematics in the Superior Institute of Sciences of the Education of Huambo-Angola. As base of this investigation it is had the author's experience **vivencial** like educational, to have verified the great contradiction among the current state and the one wanted. It is affirmed that the professors in initial formation, present many weaknesses in the assimilation of the geometric knowledge. **Admás**, this parametrización deserved specialists' of two Cuban universities taxes and of the Pedagogic Superior Institute of Bié well as of the Superior Institute of Sciences of Education of Huambo-Angola.

**Key Words:** Dimensions, Learning, Analytic Geometry, professors' formation. Huambo-Angola.

## INTRODUCCIÓN

A la educación angolana se le plantean en el siglo XXI grandes desafíos al convertirse en un factor clave para el desarrollo de sus recursos humanos y el avance de la nación. La escuela, según da Silva, A.(2008:15)“ [...] como institución de servicios, responsable de la instrucción y educación de las nuevas generaciones, debe lograr, tan rápido como sea posible, la actualización continua de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, capacidades y valores de los recursos humanos que en ella laboran, como condición imprescindible para conquistar los éxitos que requiere la sociedad.”

En estas palabras están los códigos para interpretar la información socialmente disponible, los valores, los principios éticos, las habilidades y las destrezas para un buen desempeño en los diferentes ámbitos de la vida, en el mundo laboral, en la familia y en la esfera práctico-social.

Estos elementos son hoy parte de los presupuestos que se plantean en la Reforma Educativa y en la Ley de Bases de la Educación de la República de Angola.

De ahí que el profesor debe preguntarse entonces sobre el sentido de lo que hace y debe discutirlo; debe seleccionar y jerarquizar lo que es importante del legado simbólico que recoge y que entrega. Esta visión se tiene que lograr desde el proceso de la formación profesional pedagógica.

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Huambo, tiene la aspiración de formar al profesional de la educación en Angola, capaz de responder a los retos que imponen las exigencias de los sistemas educativos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría Analítica, es un tema que ha sido abordado por muchos investigadores en diferentes aristas. Coro, F. R. (2012) en su tesis de Maestría propone una metodología para la enseñanza basada en problemas en la Geometría Analítica de la recta en el plano en el onceno grado. Alcántara, N. C. (2010), fundamenta una propuesta de ejercicios para la unidad Geometría Analítica de la recta en el plano de la asignatura Matemática en el onceno grado de la escuela militar Camilo Cienfuegos de Guanabacoa. González, M.C (2006) diseñó una propuesta didáctica para la aplicación de la enseñanza basada en problemas a la formación semi-presencial en la disciplina de Geometría.

La práctica pedagógica en la impartición de esta asignatura en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Huambo, así como la exploración realizada, in situ, mediante observaciones de clases de la asignatura Geometría Analítica, ha permitido a este investigador constatar, de manera detallada, la relación que existe entre lo que ocurre realmente en la práctica diaria del aula y los objetivos que plantea el programa docente de la asignatura en el primer año de la carrera de formación de profesores de Matemática. Para realizar una investigación más objetiva, se presenta la parametrización que puede garantizar el alcance del objetivo de la investigación sobre el aprendizaje de la Geometría Analítica.

### **DESARROLLO:**

Una actitud de cambio y transformación social en los profesionales egresados de las universidades, a partir de una formación cada vez más integral y un consecuente desarrollo de la conciencia sobre las responsabilidades que deben asumir en el actual contexto social y educativo angolano, constituye una grande necesidad. Estos imperativos se dan en momentos en que se viene desarrollando una política de reordenamiento del sistema educativo y una profunda reforma curricular en todas las universidades, en el que los Institutos Superiores de Ciencias de la Educación juegan un papel muy particular.

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Huambo, tiene la aspiración de formar al profesional de la educación en Angola, con las mismas competencias que los profesionales formados en los mejores centros de formación de profesores en África pero, además, que sus modos de actuación profesional se correspondan con las exigencias actuales que la sociedad angolana demanda de ellos.

El aprendizaje de la Geometría Analítica es una de las vías que científicamente fundamentada, puede contribuir a mejorar la calidad y eficiencia del proceso educativo que se lleva a cabo en las escuelas a fin de formar a las nuevas generaciones en concordancia con las demandas de la sociedad angolana.

En resumen, el desarrollo de un insuficiente proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica en la formación de profesores en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Huambo, República de Angola no contribuye a la formación del ciudadano al que se aspira en los objetivos generales.

El análisis de todo lo expuesto, así como la abstracción y reflexión científica llevó a formular el siguiente **Problema Científico**: ¿Cómo contribuir al aprendizaje de la Geometría Analítica en el primer año de la carrera de Matemática en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Huambo, República de Angola?

El estudio hecho permitió identificar las dimensiones para la investigación de la intención de mejorar el aprendizaje de la Geometría Analítica en la formación de profesores. Se presenta a seguir la parametrización de la investigación, que se puede aplicar en contexto angolano y en otros cuyas condiciones son favorables para su implementación:

### **Sistema de indicadores para contribuir al aprendizaje de la Geometría Analítica en el primer año de la carrera de Matemática**

Para el desarrollo del proceso investigativo se tuvo en consideración la definición operacional de la estrategia didáctica para el aprendizaje de la Geometría Analítica en el primer año de la carrera de Matemática, a partir de la cual se realiza la operacionalización, con la identificación de dimensiones en que se puede medir los aprendizajes de los estudiantes, es decir, a partir de ellas se hace un estudio del estado actual del aprendizaje de la Geometría Analítica en los profesores en formación inicial. Para la evaluación de estas dimensiones e indicadores y el posterior análisis de los resultados obtenidos, se elaboró una escala del (1 al 5), tomando 5 como el máximo, en la cual se tuvieron en cuenta todas las calificaciones que se consideraron que pueden proponerse, con el fin de ofrecer a los participantes en la investigación una amplia gama de posibilidades para constatar su estado de transformación.

**Variable:** Aprendizaje de la Geometría Analítica en la formación de profesores.

Para esta variable se estableció la siguiente definición:

Definición operativa de la variable: Aprendizaje de la Geometría Analítica en la formación de profesores es un proceso en el cual el estudiante, bajo la dirección del docente, en una situación especialmente estructurada para formarlo individual y socialmente, se apropia de conocimientos y desarrolla procesos de pensamiento, capacidades, hábitos y habilidades que le permiten resolver los dos problemas fundamentales de la Geometría Analítica y utilizar sus métodos para resolver problemas mediante los cuales se contribuye a explicar y transformar la realidad. Los

resultados de este proceso se incorporan al modo de actuación profesional pedagógico.

Para ella se consideran las dimensiones, subdimensiones e indicadores como se puede ver:

1. **Dimensión resolución de los dos problemas fundamentales de la Geometría Analítica.** Se manifiesta en el dominio del contenido, de la Geometría Analítica, que se resumen en la interpretación de los problemas geométricos en el plano y en el espacio sin obviar sus propiedades, es decir, resolver los problemas de la Geometría con la aplicación de los principios del Álgebra y los del Álgebra con los fundamentos de la Geometría. En esta dimensión se derivan dos subdimensiones:

1.1. **Subdimensión resolución del primer problema fundamental de la Geometría Analítica.** Esta subdimensión se mide la habilidad que los estudiantes poseen en el proceso de representación de una curva, partiendo de una ecuación algebraica, donde se puede identificar sus potencialidades y limitaciones, y para concretar este propósito se consideran los indicadores siguientes:

**Indicadores:**

1.1.1. Identificación de la curva o superficie correspondiente a la ecuación y de su gráfico.

1.1.2. Identificación de la posición de la curva o superficie respecto al sistema de coordenadas.

1.1.3. Transformación del sistema de coordenadas y de la ecuación (en caso necesario).

1.1.4. Determinación de las intercepciones de la gráfica con los ejes y planos coordenados.

1.1.5. Análisis de la simetría respecto al origen de coordenadas, los ejes y planos coordenados.

1.1.6. Análisis de la extensión en el plano o en el espacio.

1.1.7. Determinación de las asíntotas (en caso necesario).

1.1.8. Construcción de la curva o superficie, utilizando lápiz y papel y la verificación utilizando las

1.2. **Subdimensión resolución del segundo problema fundamental de la Geometría Analítica.** Su manifestación, al contrario de la primer subdimensión, consiste en la determinación de la ecuación algebraica de una curva, es decir, partiendo de la gráfica, los estudiantes determinan la ecuación correspondiente. Para esta dimensión se establecen los indicadores:

**Indicadores:**

- 1.2.1. Identificación del lugar geométrico dado de forma impresa o digital mediante un asistente matemático.
- 1.2.2. Determinación de los elementos Geométricos necesarios para caracterizar la curva o superficie.
- 1.2.3. Determinación de la expresión analítica que corresponde a la curva o superficie.
- 1.2.4. Comprobación de que cada punto cuyas coordenadas satisfacen la ecuación encontrada pertenecen al lugar Geométrico y que los que no la satisfacen no pertenecen al mismo.

2. **Dimensión resolución de problemas matemáticos, de otras ciencias y de la vida práctica con la aplicación de los métodos de la Geometría Analítica.**

Se manifiesta en la puesta en práctica de las leyes, principios y procedimientos de la Geometría Analítica, en la resolución de los problemas del contexto, en general y de la Matemática en particular. En esta dimensión se evidencia la implementación del procedimiento heurístico de Polya. Además, dada la complejidad de la dimensión, los componentes algorítmicos de Polya, son considerados en esta investigación como subdimensiones.

2.1. **Subdimensión comprensión del problema.** Esta subdimensión se manifiesta en la comprensión del problema, que pasa por deducción u análisis del problema.

**Indicadores:**

- 2.1.1. Identificación de la incógnita, (en caso necesario).
- 2.1.2. Extracción de datos principales.
- 2.1.3. Deducción de las condiciones geométricas del problema.

2.1.4. Análisis de las posibilidades de satisfacer la condicionante, utilizando los métodos de la Geometría Analítica.

2.1.5. Verificación de la suficiencia de la condicionante.

2.1.6. Análisis de si la condicionante es redundante o contradictoria.

2.1.7. Adopción de una notación adecuada.

2.2. **Subdimensión establecimiento de un plan de resolución.** Se manifiesta en la determinación del esquema que pueda facilitar la resolución de un problema, es decir, relacionar el problema con los problemas cuya solución es conocida.

**Indicadores:**

2.2.1. Comparación del problema con los problemas ya conocidos, para establecer una relación o diferencia.

2.2.2. Búsqueda de una conexión entre los datos y la incógnita.

2.2.3. Elaboración del plan de resolución de dicho problema.

2.3. **Subdimensión ejecución del plan de resolución.** Se manifiesta en el cumplimiento del esquema de la resolución del problema, es decir, cumplir con los pasos de resolución que presentan el plan de resolución.

**Indicadores:**

2.3.1. Desarrollo de las acciones del plan de resolución.

2.3.2. Verificación cada una de las acciones del plan de resolución.

2.4. Subdimensión retrospectiva o examen de la solución. Se manifiesta en la asimilación del nuevo conocimiento, e incorporarlo al sistema de conocimiento para su aplicación futura, es decir, hacer suyo el resultado y la vía de solución utilizada para la solución del problema.

**Indicadores:**

2.4.1. Verificación del resultado o el valor del argumento obtenido con la resolución.

2.4.2. Determinación de la existencia de otra vía de solución.

2.4.3. Organización de los nuevos conocimientos en relación con los ya existentes.

2.4.4. Análisis de la existencia de otros problemas que pueden ser resueltos por este método o por medio de la utilización de este resultado.

3. **Dimensión modo de actuación profesional.** Según la finalidad de esta investigación se considera importante la posición del docente como profesional. Esta dimensión se manifiesta en la táctica pedagógica del profesional de la educación, en forma de dirigir el proceso, es decir, la comunicación con el estudiante, con el contenido y con el grupo, donde se evidencia la capacidad de identificar las carencias y potencialidades de los estudiantes. Tal como en otras dimensiones, se establecen dos subdimensiones.
  - 3.1. **Subdimensión comunicación de los resultados.** Se manifiesta en la determinación de los nexos entre la solución encuentra y los conocimientos que el estudiante posee, explicación clara usando la simbología y el vocabulario de la Geometría Analítica.

**Indicadores:**

- 3.1.1. Establecimiento de relaciones entre los procedimientos de solución y los contenidos estudiados.
- 3.1.2. Ordenamiento lógico de los nexos encontrados.
- 3.1.3. Explicación de los conceptos, juicios, valores, convicciones, razonamientos y procedimientos, relacionados con la solución del ejercicio o problema de forma ordenada.
- 3.1.4. Selección de los medios de enseñanza apropiados para la comunicación de los resultados.
- 3.1.5. Utilización de los medios de enseñanza seleccionados.
- 3.1.6. Utilización de la lengua materna, la simbología y el vocabulario de la Geometría Analítica.
- 3.2. **Subdimensión gestión de los conocimientos.** Se manifiesta en la reflexión sobre las formas del aprendizaje de los estudiantes y en la búsqueda de las vías para la incorporación de nuevos conocimientos.

**Indicadores:**

- 3.2.1. Establecimiento de relaciones entre los procedimientos de solución y los contenidos estudiados.
- 3.2.2. Identificación de las carencias y potencialidades con respecto al contenido.
- 3.2.3. Identificación de cómo cada cual aprende los contenidos de la Geometría Analítica.

3.2.4. Selección de las vías y los medios necesarios para resolver las carencias identificadas.

3.2.5. Utilización de las vías y los medios para incorporar los conocimientos.

3.2.6. Reflexión sobre el estado actual de las carencias y potencialidades iniciales.

## **CONCLUSIONES:**

Los estudios acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría Analítica en la escuela de formación de profesores de Matemática en la República de Angola han permitido constatar que hay un grupo de debilidades en el mismo que provocan una contradicción entre la situación real que hoy se presenta y el estado deseado.

En la búsqueda de solución a la mejoría del aprendizaje de la Geometría Analítica en la formación de profesores, se propone un diseño e implementación de una estrategia didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje y para ella, el autor de este artículo recomienda el uso de la parametrización que compone este trabajo, por su relevancia y significación.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- Asamblea Nacional, República de Angola. Diario de la República nº9-1ª serie (material impreso). Luanda, Angola, 1985.
- Asamblea Nacional. Ley de Bases del Sistema Educativo (LBSE) del 31 de Diciembre del 2001. 2001.
- Asamblea Nacional. Líneas Maestras Para el Mejoramiento de la Gestión del Subsistema de Enseñanza Superior. Secretaria de Estado de la Enseñanza Superior. Luanda – Angola, 2005.
- Castellanos, D- y otros: Aprender y enseñaren la escuela. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2002.
- García, G. Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación Habana. 2002.
- González, C. El asistente GeoGebra: su uso en la Geometría Analítica. XII Congreso de la Sociedad Cubana de Matemática y Computación Noviembre 2011.

- Miranda, T. Perfeccionamiento de la formación inicial de los profesionales de la educación. Ponencia presentada en el Evento Pedagogía 2011. La Habana, 2011.
- Ontoria, A. Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Madrid. Ediciones NARCEA. S. A.2000

# **PEDAGOGÍA 2017**

## **Título: Dossier de Fichas Catalográficas.**

**Jesús Fleitas Puig.**

**Municipio Playa.**

**La Habana. Cuba**

**FICHA DEL AUTOR:**

**NOMBRES Y APELLIDOS:** Jesús R. Fleitas Puig. .

**Nivel en que trabaja:** DIRECCIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN PLAYA.

**CENTRO DE TRABAJO:** Centro de Documentación e Información Pedagógica.

**CARGO QUE DESEMPEÑA:** Director del Centro de Documentación e Información Pedagógica.

**DIRECCIÓN PARTICULAR:** calle 12 entre 1ra y 3ra. Playa. Ciudad de La Habana. CUBA.

**Teléfono:** 209-57-07

**CI-** 58111403256.

**PARTICIPACIÓN EN OTROS EVENTOS DE PEDAGOGÍA:**

- **Evento Municipal Pedagogía 2015.**

## **Introducción**

El presente material que leerán a continuación es fruto de los resultados de una investigación que ha llevado a cabo el personal del Centro de Documentación e Información Pedagógica,(CDIP), del territorio Playa, mediante un análisis de las fichas y las normas de catalogación vigentes según la Norma Cubana (NC 154: 2002) como medida para responder ante una problemática que viene afectando a la red de bibliotecas escolares desde varios cursos anteriores.

En el territorio Playa hay grandes problemas con la uniformidad de catalogación de documentos, según un estudio realizado por la metodóloga de bibliotecas. En la planta docente de bibliotecarios con que cuenta la red se encontraron graves problemas con la superación y actualización de los conocimientos de los mismos lo que ha generado que haya lagunas en el tema incluso en la nueva generación de estudiantes de la especialidad y bibliotecarios noveles que ingresan a las filas.

Por lo tanto como parte de una alternativa metodológica y de superación, se realiza esta investigación a partir de un bosquejo de la situación de bibliotecarios del territorio y teniendo en cuenta el uso de las nuevas tecnologías, como parte del método a emplear.

Es un Manual que muy bien pudiera llevarse a la par con el Listado de Epígrafes y El Clasificador Decimal Melvil Dewey a la hora de procesar un documento

La importancia de este trabajo radica no solo en que sirve como instrumento de superación para los bibliotecarios escolares, sino que es una herramienta cread para el uso y perfeccionamiento de cualquier personal que labora en una biblioteca escolar, incluyendo además del bibliotecario a maestros y estudiantes los cuales pueden utilizar el presente material como modelo de consulta durante el circulo de interés y los talleres de bibliotecología que se imparten desde la biblioteca escolar como apoyo al proceso docente educativo.

## Desarrollo

Como entrada previa al análisis de las fichas este trabajo parte con el estudio de las áreas que lleva la ficha, los signos de puntuación, las abreviaturas más frecuentes utilizar en la descripción de un documento. Como segundo capítulo previo se hace una breve Descripción bibliográfica por áreas de un documento y sus correspondientes datos y signos a utilizar, para adentrar al personal (sobre todo al novel) en el campo de la catalogación. Siempre teniendo en cuenta las normas cubanas establecidas por la red de bibliotecas escolares.

Estos primeros pasos que se brindan son esenciales para el desarrollo de habilidades precedentes al uso y creación de los juegos de fichas. Sin el conocimiento de los mismos los bibliotecarios pueden presentar graves errores los bibliotecarios pueden cometer graves errores a la hora del correcto llenado y confección de los juegos de fichas.

Las fichas Catalográficas de documentos tienen un nivel de complejidad bastante amplio y se puede decir que muchas veces hace falta más de un catalogador para dar solución a las problemáticas que nos presentan los distintos materiales a procesar y más con el uso de las nuevas tecnologías, el uso de la información y de los documentos varia de uno a otro, como así el nivel de complejidad de los mismos.

El Dossier en esencia va dirigido al trabajo con Libros y Folletos, lo que no quita que se pueda utilizar como material de consulta para el procesamiento de otras fuentes de información. En el mismo se describen como realizar los distintos juegos de fichas con 1, 2,3 autores, colectivo de autores, autor corporativo, Título colectivo, sin autor determinado, entre otras. Lo que posibilita y contribuye al perfeccionamiento y elaboración cada ficha, y para que el bibliotecario tenga una guía que lo oriente.

Durante el curso escolar 2014-2015 empezó a llevarse a cabo en el CDIP Municipal una serie de talleres y cursos cortos de duración de 3 meses a los bibliotecarios escolares del territorio. El curso Bajo el nombre: Catalogación Básica de Documentos, está dirigido

principalmente a los bibliotecarios noveles y a los egresados de la escuela formadora de bibliotecarios. Luego de un primer impacto de prueba donde se lograron aclarar y evacuar numerosas dudas, se realizó una segunda a la que se incorporaron también bibliotecarios de experiencia, en aras de actualizar el conocimiento alcanzado para mejorar los productos y servicios que brindan desde la biblioteca escolar.

El resultado alcanzado en los mismos propició que se creara en las reuniones metodológicas un espacio para el uso y aclaración de dudas sobre el procesamiento de documentos, como parte de una medida de superación para las mismas.

En los seminarios de bibliotecas escolares también se ha hecho mucho énfasis en cuáles son las áreas de la ficha, los signos de puntuación que se deben utilizar y como hacer una correcta descripción bibliográfica para el procesamiento de diversas fuentes de información como es el caso de revistas, manuscritos, tesis y otros documentos.

### **ORGANIGRAMA DE LOS CURSOS CORTOS Y TALLERES**

Curso: Catalogación Básica de Documentos Tiempo: Sept 2014 – Febr. 2015

Curso: Catalogación Básica de Documentos  
Tiempo: Sept 2015 – Febr. 2016

Seminario: El procesamiento de las publicaciones seriadas  
Tiempo: Julio 2014

Taller: La ficha Catalográfica Tiempo: Julio 2015

Seminario: Aclaración de dudas sobre las fichas de contenido Tiempo: Julio 2016

En la actualidad las normas y estándares de la biblioteca van actualizándose y renovándose cada día más con el auge de las nuevas tecnologías, lo que ha dado un giro de 180° al campo de la información. Lo que ha obligado al profesional de la información a una continúa actualización en la labor de la rama en la que se desempeña, he aquí una de las vertientes principales que han

llevado a que este Dossier constituya un programa efectivo que orienta y contribuye al perfeccionamiento del programa docente educativo.

Si en la actualidad cada bibliotecario escolar, contara con este Dossier o con un programa similar, que junto al listado de epígrafes y el clasificador decimal Melvil – Dewey los ayude y oriente a la hora de realizar el procesamiento de la información, agilizaría el trabajo, mejoraría el desempeño en la realización de los juegos de fichas y contribuiría en la continua auto superación tanto de bibliotecarios como de los estudiantes y personal docente no graduado de la especialidad.

La proyección y puesta en práctica de los mismos llevaría un monitoreo y uso del mismo, así como del conocimiento recopilado por los estudiantes de los talleres y cursos cortos.

La manera en que se llevaría a cabo este monitoreo es a través de las Visitas de Inspección Especializadas y las Visitas de Ayuda Metodológica, donde se harían comprobaciones y revisiones del conocimiento y uso adquirido por el personal de bibliotecas.

Otra manera de también sería los análisis de aclaración de dudas en las reuniones metodológicas, en la cual la metodóloga de bibliotecas aplicaría encuestas para comprobar el conocimiento adquirido en los mismos.

Referente al impacto de la puesta en vigor del Dossier y la utilización del mismo, las bibliotecarias coincidieron en que sería un instrumento muy útil a la hora de procesar documentos debido a la falta de poica de bibliografía actualizada con que cuentan en sus bibliotecas para su superación y actualización. El personal de bibliotecas no graduado de la especialidad coincidió también en que el uso del Dossier en la Biblioteca escolar sería una gran ayuda para ellos a la hora de realizar el procesamiento y catalogación de documentos, ya que sería una guía que los oriente a la hora de enfrentarse a este complejo trabajo.

Este es trabajo que aún tiene mucho camino por andar, pues la bibliotecología es un campo que está en continuo movimiento y que

no se queda estancado, es parte de un continuo auto perfeccionamiento de los profesionales de la información. Más sin embargo para el bibliotecario escolar; (que es a quien va dirigido), puede constituir una "Biblia" bibliotecológica – informativa para el procesamiento y el uso y puesta en vigor de las normas cubanas de biblioteca.

Es una alternativa técnica para el trabajo del bibliotecario escolar, flexible, sencillo, creativo, que permite que bibliotecario se supere y actualice desde su puesto de trabajo, posibilitando un mejor desempeño de la calidad del mismo en su centro laboral.

## **Resultados del trabajo**

Se ha logrado llegar al 100% de las bibliotecarias escolares, mejoró la calidad del procesamiento de las fichas lo que posibilitó que se brindaran mejores servicios teniendo en cuenta que hoy en día la biblioteca escolar es piedra angular para la calidad del proceso docente educativo.

## **Conclusiones**

1. Con esta investigación se ha empezado a dar solución a una problemática que tienen las bibliotecas escolares del territorio desde hace varios cursos.
2. Es una manera positiva y útil de alcanzar un resultado y un mayor rendimiento del bibliotecario escolar, posibilitando la continúa superación y actualización de las mismas.
3. Este trabajo debe seguir perfeccionándose e incorporando otras fuentes bibliográficas de información que ayuden al bibliotecario a la hora de realizar el procesamiento analítico – sintético.

## **Bibliografía**

1. CUZA TELLEZ DE GIRÓN, MARIA C: Catalogación de Documentos. 2da parte\_\_ Ed. Pueblo y Educación, 1988.
2. ROJAS BENITEZ, JOSE LUIS: Diseño de Servicios de la Información .\_\_ Ed. Félix Varela, 2006.
3. SANTELICES FURE, CARIDAS y CUESTAGALARRAGA, NOEMI.\_\_ Manual de Descripción Bibliográfica para bibliotecarios escolares.\_\_ Ed. Pueblo y Educación, 1989.

otros:

\_\_\_\_\_: Curso de estudios tomo 1.\_\_ Ed. Orbe, 1979.

\_\_\_\_\_: Manual Práctico de Catalogación Descriptiva. Para Libros y Folletos con ejemplos ilustrados.\_\_ IDICT, 1975.

\_\_\_\_\_: Recuperación.\_\_ [CDIP Nacional?, s.a.]

# EDUCAÇÃO E CULTURA, MEMÓRIA E NARRATIVAS DOCENTES

Sandra Antonia Convento de Moura Ferraz<sup>1</sup>

## Resumo

O trabalho relata pesquisa realizada com professoras aposentadas, com idade mínima de 80 anos, que exerceram a docência numa pequena localidade do interior de São Paulo, Brasil. Mulheres, protagonistas sociais de sua própria história, narradoras de vivências e práticas de formação docente. O objetivo principal da pesquisa é analisar as marcas nas formas de viver a velhice, como produtos de singularidades históricas e culturais e investigar o tempo intrínseco no curso do envelhecimento destas mulheres professoras, na tentativa de desvelar as possíveis marcas da profissão na gestão da velhice. O trabalho pretende contribuir para a formação de novos professores, por meio do compartilhar de experiências vividas, em um processo de (des/re)construção da formação da identidade profissional daqueles que ainda atuam, abrindo o leque de observações sobre as práticas e o processo de formação docente e, ainda, fortalecer o papel da história oral na construção da pesquisa e das raízes locais. A metodologia pauta-se na pesquisa narrativa, que considera a experiência de vida como história. Nessa perspectiva, objetiva-se que as contribuições da história oral venham fortalecer uma cidadania sócio-culturalmente referenciada e eticamente constituída, comprometida com a educação das sensibilidades nos processos de formação docente e a construção de novos saberes escolares.

**Palavras-chave:** Prática docente. Memória. Cultura.

## Introdução

Este texto vem narrar o fragmento inicial que deu origem a uma pesquisa de doutorado em educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba, São Paulo, a partir dos escritos até então particulares de uma mulher/professora/gestora escolar/pesquisadora, a fim de torná-los públicos.

Ao adotar a metodologia da pesquisa narrativa, que considera a experiência de vida como história, sendo que as histórias serão trazidas não como parte da

---

<sup>1</sup> Doutoranda na Universidade de Sorocaba (UNISO), Brasil. Bolsista Capes. e-mail: sandramouraferraz@gmail.com

pesquisa, mas sim como a própria pesquisa, anseia-se que as contribuições da história oral venham fortalecer a cidadania e a constituição de uma sociedade cada vez mais plural e democrática.

A História Oral, considerada como a interpretação da história e das possíveis mudanças que as sociedades e culturas atravessam, através da escuta e do registro de lembranças e experiências das pessoas (THOMPSON, 2002), aponta novos caminhos para a preservação da memória social.

Consideramos as fontes tradicionais de registros e de pesquisas essencialmente importantes e, longe de querer desprezá-las, procuramos apontar novos caminhos para valorizar a história viva, contada por mulheres comuns, potencializando a temática da história oral, a partir das entrevistas de história de vida que vêm estabelecer essas ricas conexões através das vidas concretas dessas mulheres.

Deparamo-nos, hoje, com o desafio de conquistar e mudar histórias. Uma conquista que possibilita a cada pessoa, grupo, coletividade o direito à palavra, em que cada história contada, seja ela escrita ou oral, tenha seu valor, e que este não se perca em narrativas vazias, mas seja reconhecido como uma oportunidade de reconstrução da experiência vivida.

Aprender a ouvir é uma habilidade humana fundamental. A história oral ajuda a compreender melhor o passado e a criar as memórias de um povo, bem como também a construir um futuro melhor, mais amável, mais democrático (THOMPSON, 2002) e fundado na experiência.

Uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível de acontecer, uma vez que, atualmente, as pessoas estão em busca, cada vez mais, de informações, deixam de viver experiências, não são tocadas por elas, não permitem que nada lhes aconteça de fato (LARROSA, 2002).

Ouvir as histórias de mulheres, que exerceram a docência e agora aposentadas e idosas, pode ser uma estratégia para articular suas narrativas e incentivar as pessoas a serem autoras de suas histórias, sujeitos da própria experiência, propiciando um panorama onde a narrativa histórica da sociedade possa conter múltiplas vozes, e onde a história de cada um será um ponto de nossa teia social.

## Teorizando Memória

Referente ao conceito de Memória, poderia me restringir apenas ao sentido original do termo, ou seja, àquilo que uma pessoa guarda como resultado de suas experiências, sendo seletiva, pois ela funciona como um acervo de situações que nos foram significativas, não como um depósito de tudo que nos acontece.

Ecléia Bosi apresenta alguns teóricos, como Henri Bergson (1999), que já no início do século passado se preocupou com o estudo da memória. Em sua obra capital *Matéria e Memória*, o autor aborda questões da fenomenologia da lembrança como sobrevivência do passado, passado que se conserva no espírito de cada ser humano e aflora à consciência na forma de imagens-lembrança.

Bergson corrobora a ideia de que a psicologia social repense a união entre a lembrança e a consciência atual e, por extensão, entre a lembrança e o corpo de ideias e representações. Entender as relações entre a conservação do passado e a sua articulação com o presente, a confluência de memória e a percepção é o que pretendia o autor.

Outro teórico que se preocupou com a análise da memória, foi o sociólogo francês Maurice Halbwachs (2006), que estudou os quadros sociais da memória e não a memória, como o fez Bergson. Em seus estudos, tratou dos sujeitos, diferente de Bergson, em cujo texto não há uma tematização dos sujeitos que lembram, nem das relações entre os sujeitos e as coisas lembradas, os nexos interpessoais. Halbwachs toma a memória como fenômeno social e ratifica as definições de seu mestre Emile Durkheim, que indicam que “os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de um poder coercitivo pelo qual se lhe impõem.” (BOSI, 2004, p. 54), conduzindo uma análise mais cuidadosa de como se forma a reconstrução do passado.

O psicólogo britânico, Bartlett, trata a memória articulada ao conceito de “convencionalização” – conceito-chave para conectar o processo cultural de um dado momento histórico ao trabalho da memória. Tanto Bartlett quanto Halbwachs buscam fixar a pertinência dos quadros sociais, das instituições e das redes de convenção verbal no processo que conduz à lembrança, aproximando-se nas ideias de ligação da vida atual ao processo de reconstrução do passado.

Outro teórico importante é o analista da memória, William Stern, que defende que “a memória poderá ser conservação ou elaboração do passado, mesmo porque o seu lugar na vida do homem acha-se a meio caminho entre o instinto, que se repete sempre, e a inteligência, que é capaz de inovar.” (BOSI, 2004, p.68)

Stern se aproxima de Bartlett e Halbwachs ao supor que existe uma memória pura, mantida no inconsciente, e que as lembranças são refeitas pelos valores do presente.

Estudar a memória não é algo fácil, uma vez que é parte do ser humano, sendo “[...] difícil saber o que é a memória, como ela se constitui e se processa no conjunto das atividades cognitivas do homem”. (ALBERTI, 2004, p.35)

A memória é um processo do qual todos nós participamos e talvez nosso desafio seja, como sugere Portelli (2000), encararmos a memória não apenas como preservação da informação, mas também como sinal de luta e como processo em andamento: “[...] encaramos a memória como um fato da história; memória não apenas como um lugar onde você ‘recorda’ a história, mas memória ‘como’ história” (PORTELLI, 2000, p. 69), portanto viva, em constante movimento, dependente das interações e relações que temos com nossos grupos de convívio, seja familiar ou de trabalho; ela é um processo ativo de criação de significações (PORTELLI, 2000).

Ao trazer o registro das histórias de vida de mulheres, professoras aposentadas e idosas, como proposta de pesquisa, deseja-se possibilitar uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do contexto social de sua profissão não como realmente existiu, mas como esses sujeitos os reconstruíram a partir de suas experiências (BOSI, 2004). Trata-se de ouvir o que se encontra silenciado, dar voz ao que foi emudecido, para podermos ter acesso às vivências e representações de indivíduos e grupos que, depois de escritas, não poderão ser destruídas; de unir o presente ao passado e transportar as lembranças mais remotas aos dias de hoje, fazendo o máximo para que nada se perca pelo caminho ou seja esquecido, em que o tempo de lembrar traduz-se pelo tempo de trabalhar.

Estudos realizados com a intenção de preservar as memórias de pessoas idosas representam uma forma de conservar a essência cultural de modo que, através de histórias de vida de mulheres, professoras aposentadas e idosas, é possível haver uma disseminação das culturas e tradições, mantendo vivas as práticas de um grupo, um povo, uma cidade ou uma instituição.

## Memórias e Narrativas docentes

Atualmente, encontramos inúmeras e relevantes investigações voltadas para o cotidiano escolar e seus contextos. Contudo, estando imersa nesse cotidiano, sob o ponto de vista de quem vivencia diferentes e surpreendentes situações, experiência dilemas merecedores de infindáveis investigações, apresento uma proposta de pesquisa voltada para fora dessa realidade, para um cotidiano escolar passado; para sujeitos-atores que fizeram parte desse cotidiano, sendo que muitos deles permanecem presentes apenas estampados em quadros de fotografias nos corredores, bibliotecas, sala da direção ou outro lugar onde se depositam objetos que guardem o passado mudo de alguma instituição escolar.

Ao tomar como referência a obra de Ecléa Bosi (2004), *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, despretensiosamente parafraseio a autora, afirmando que também não me proponho a escrever sobre memória, nem sobre velhice. Disponho-me a colher memórias de mulheres, professoras aposentadas e idosas de Itaporanga, cidade do interior de São Paulo, Brasil; ouvir as histórias de vida destas docentes que se afastaram do *lócus* de sua identidade socioprofissional pela aposentadoria. O escopo dessa investigação é analisar as marcas nas formas de viver a velhice como produto de singularidades históricas e culturais, e investigar o tempo intrínseco de professoras no curso de seu envelhecimento, na tentativa de desvelar as possíveis marcas da profissão na experiência e gestão da velhice de profissionais da educação.

A escolha da cidade deve-se ao fato de que nela a pesquisadora constituiu sua trajetória pessoal e também como educadora, possibilitando o recriar de narrativas outras que venham testemunhar as histórias experienciadas por pessoas que exerceram a docência em épocas passadas, e com isso (re)construir histórias que resgatem e valorizem a identidade da sociedade daquele lugar. Cabe frisar que se trata de histórias que, embora vividas de fato, não se encontram registradas em nenhum documento oficial, tampouco foram ouvidas (ou contempladas) publicamente pela sociedade local, como história constituinte da cidade.

Citando Bosi (2004), nos envolvemos em uma espécie de romance ao considerar que "A cidade emerge cheia de alma, com sua memória política, sua memória de trabalho, as vozes de suas igrejas e ruas, suas cantigas, seus assobiadores das madrugadas." (BOSI, 2004).

Trazer as memórias de mulheres, professoras aposentadas e idosas daquela cidade significaria recolher o que voa no vento como resíduos inúteis da cidade e transformá-los em poesia? (BOSI, 2003). Talvez.

Através da coleta de narrativas de mulheres, professoras aposentadas e idosas, pelo resgate de suas vivências, e da poética que as atravessa, julgo ser possível (des/re)construir a formação da identidade profissional de professores que ainda estão em exercício, abrindo o leque de observações sobre as práticas docentes e o processo de formação docente, pois “Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu.”(BOSI, 2013, p. 69).

Se o objetivo não é especificamente estudar a velhice dessas mulheres, compreender o modo como ela vem sendo gerida pode ser um maneira de tentar reverter a naturalização das injustiças sociais que incide sobre os velhos, mas também sobre os professores, uma vez que eles são a fonte de onde jorra a essência da cultura, onde o passado se conserva e o presente se prepara (BOSI, 2004). Ao desvelar o percurso da formação da identidade social do professor, a partir da (re)construção desse mesmo percurso, caminha-se ao inverso, percorrendo para trás, pelas lembranças, pelas evocações de memória e de marcas que foram constituindo o sujeito profissional e, ao mesmo tempo, identificando os seus reflexos no processo de envelhecimento daqueles sujeitos.

De acordo com Stano (2001), inscrever-se no tempo é construir história e se fazer sujeito. Então, cabe indagar “[...] que sujeitos são esses que passaram dois terços de suas vidas entre carteiras e cadernos, entre provas e notas, entre currículos e giz. É uma maneira de compreender como seu mundo profissional participa na construção de seu mundo de vida na velhice” (STANO, 2001, p. 8-9).

Na sociedade capitalista em que vivemos, onde os velhos foram desarmados, pois necessitam lutar para continuar sendo homens e mulheres capazes de sobreviver em meio às opressões e adversidades, faz-se necessário refletir sobre os feitos desses sujeitos, compreendendo o agora a partir do outrora, possibilitando que os fios de relatos deixem de serem traços isolados de solidão, para se emaranharem em tramas conjuntas constituintes de uma sociedade gerada pelas contribuições dessas professoras, que trabalharam exercendo a docência durante longos anos de suas vidas.

Possibilitar às mulheres, professoras aposentadas e idosas, enunciar suas palavras é permitir-lhes a oportunidade de estabelecer um novo diálogo, novas interlocuções, e construir novos espaços de existência através de suas histórias de vida; histórias povoadas de tesouros perdidos pelos quais se deveria dar tudo para encontrar: elas sustentam uma identidade, e perdê-las seria perder um pedaço da alma (BOSI, 2003).

A pesquisa é pautada nos seguintes objetivos: ouvir as histórias de mulheres, professoras aposentadas e idosas da cidade de Itaporanga, na tentativa de compreender o papel da história oral na constituição desses sujeitos e, como consequência, fortalecer as raízes locais da cidade; dar vida as histórias daquelas mulheres, por meio do resgate e compartilhamento de suas memórias; analisar as marcas históricas e culturais das memórias, refletidas nas formas de gerir e viver na velhice; contribuir com a formação e constituição dos novos professores, por meio do compartilhar de experiências vividas pelas professoras; transformar o contar e ouvir histórias, com responsabilidade e prazer, através dos relatos de vida, em um instrumento construtor de um mundo baseado no respeito pelo outro.

As participantes da pesquisa são professoras, com idade média de 80 anos, que exerceram a docência na cidade de Itaporanga - SP. Os procedimentos metodológicos adotados são: entrevistas orais com as professoras aposentadas; transcrição das gravações das entrevistas; registro das memórias narrativas, por meio das técnicas propostas pela História Oral; coleta de fotos, documentos ou outros registros que as depoentes julgarem importantes e complementares aos seus relatos; criação de um acervo digital de fotos e documentos disponibilizados; criação de um *blog* para o registro e compartilhamento das memórias; coleta (nas redes sociais, como o *facebook*) de depoimentos de pessoas que foram alunos e alunas das professoras participantes da pesquisa, hoje aposentadas.

O espaço de interlocução possibilitado pela pesquisa corrobora as ideias de Thompson (2002, p.16) de que “a história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos”. Porém, há um descuido por parte dos historiadores quando tratam das experiências de envelhecimento, experiências surpreendentemente ocultas, frequentemente concebidas como representativas de uma fase de calma retirada ou declínio. Ao contrário, é um período de grandes

mudanças, quando as pessoas se respaldam em experiências anteriores para sobreviver em meio às atuais condições a que são submetidas, relembando histórias significativas que potencializam o seu ser e estar no mundo.

Ouvir as professoras evidenciará a afirmação de Benjamin (1994) que diz que, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais, contadas pelos inúmeros narradores anônimos. As professoras desta pesquisa, estando agora fora da escola, tornaram-se anônimas, e suas histórias ficaram em um passado silenciado, esquecido e merecedor de voltar a ser ouvido.

Para Benjamin, a arte de narrar encontra-se em decadência, porque as pessoas estão deixando de contar suas experiências e de partilhar suas histórias, sendo que essas se tornam cada vez mais raras por nascerem da transmissão de uma experiência cujas condições de realização, na sociedade capitalista moderna, tornam-se escassas.

Se o interesse está no que será lembrado pelas professoras para perpetuar a história de sua vida, de forma que ela seja reconstruída com novos significados e possível redimensionamento, tal como afirma Bosi (2004), a pesquisa apoiar-se-á no conceito de “memória-trabalho”, que duvida da sobrevivência do passado tal como foi e nos leva a refletir que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. (BOSI, 2004, p. 57)

## **Considerações**

Embora se considere importante fazer uma abordagem sobre o conceito da memória, da velhice e suas relações com a sociedade, na referente proposta de pesquisa nos preocuparemos em colher as narrativas de mulheres, professoras aposentadas, sobre a docência exercida e os impactos desse tempo vivido na atual gestão da velhice e vivência de cada uma.

Segundo Bosi (2004), no estudo das lembranças das pessoas idosas é possível verificar uma história social bem desenvolvida, pois elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; já viveram quadros de referência familiar e culturais igualmente reconhecíveis; sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem ou adulta, que ainda está

absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que a uma pessoa de idade.

Por esses motivos, a memória, neste trabalho, embora não seja o objeto de estudo, constitui-se como eixo associado a outros igualmente relevantes: velhice e docência. O recorte feito destaca professoras de uma cidade do interior de São Paulo, que exerceram a docência e são, portanto, testemunhas vivas de uma história que possibilitará a reconstituição de comportamentos e sensibilidades de uma época.

Diante disso, podemos dizer que os recursos da História Oral vêm fortalecer as ideias de que a “a História Oral permite fazer uma história do tempo presente” (POLLAK, 1992, p. 212). Por fim, a História Oral poderá subsidiar a recuperação das trajetórias de mulheres, professoras aposentadas e idosas incorporando as múltiplas vozes e experiências que, de outra forma, seriam ocultadas e negadas.

Esperamos que através da História Oral, seja pelas produções de novas fontes históricas ou pelo compartilhamento das histórias de vida pelos mais variados meios disseminadores das memórias, possa haver uma reorientação de ações e de políticas públicas que venham resgatar a cidadania e a constituição de uma sociedade cada vez mais plural e democrática.

## Referências

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 11.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. 3.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Velhos amigos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **RBE**, n. 19, 2002. Disponível em:  
<[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19\\_04\\_jorge\\_larrosa\\_bondia.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORTELLI, Alessandro. Memória e Diálogo: desafios da História Oral para o Século XXI. In: FERREIRA, M. M. e FERNANDES, M.T **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

STANO, Rita de Cássia M. T. **Identidade do professor no envelhecimento**. Cortez Editora. São Paulo, 2001.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. In: **História Oral**. Vol. 5. Revista da Associação Brasileira de História Oral. Jan/Jun, 2002.

## **EDUCAÇÃO DIFERENCIADA PARA O POUSO DA CAJAÍBA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O OUTRO LADO DA LINHA?**

**Marina Alves Novaes e Cruz** – Colégio Pedro II, Brasil  
marinanovaesecruz@hotmail.com

**Jacqueline Teixeira** – Colégio Pedro II, Brasil

Maria Inês Rocha de Sá – Colégio Pedro II, Brasil

Ana Claudia Campuzano Martinez – Colégio Pedro II, Brasil

Simpósio: Desafios da formação inicial e contínua dos profissionais da educação  
para o desenvolvimento humano sustentável

### **Resumo**

Este artigo aborda as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre Educação Diferenciada – Nepedif, e pelo Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina – OTSS, junto à comunidade tradicional caiçara<sup>1</sup> do Pouso da Cajaíba, Paraty/RJ, Brasil, pretendendo discutir questões relativas às práticas pedagógicas diferenciadas como forma de preservação dos saberes populares caiçaras. Assim, dialogando com Boaventura de Souza Santos e Miguel Arroyo, o texto apresenta os caminhos tomados para discutir a Educação Diferenciada, começando por seu conceito e pela definição atual de comunidade tradicional para chegar à criação do Nepedif e às ações desenvolvidas pelo grupo.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Educação Diferenciada; Comunidades Tradicionais

### **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho pretende apresentar as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre Educação Diferenciada – Nepedif, do *Campus Humaitá I* do Colégio Pedro II, em parceria com o Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina – OTSS, que tem como objetivo atuar junto às comunidades tradicionais – quilombolas, indígenas e caiçaras – desse território, buscando compreender suas identidades e especificidades, fortalecendo o seu protagonismo.

O Nepedif estimula a produção acadêmica no sentido de aprofundar as discussões teóricas e a formação dos docentes envolvidos, buscando o embasamento necessário à realização de atividades pedagógicas que contribuam para o reconhecimento da identidade caiçara e a valorização dos saberes e

---

<sup>1</sup> Comunidade tradicional caiçara do município de Paraty, no litoral do Rio de Janeiro.

atividades tradicionais da comunidade, como agricultura, pesca, artesanato, fabricação de farinha etc.

O OTSS reconhece alguns tipos de exclusão que ameaçam a tradição e a cultura dessas comunidades. Uma dessas é o acesso restrito à educação escolar, que é um pré-requisito para os pescadores das comunidades caiçaras poderem exercer o ofício de barqueiro. Outra é o fato de que o projeto político pedagógico da Escola Municipal do Pouso ainda não incorpora os saberes e valores tradicionais, reproduzindo valores hegemônicos e limitando o acesso dos jovens que se formam nesses processos educacionais a um mercado de trabalho convencional.

Considerando esse contexto, acredita-se que o trabalho do OTSS está alinhado à Agenda 2030. Este plano de ação universal proposto pela ONU enuncia dezessete objetivos interligados, que buscam o desenvolvimento sustentável como forma de alcançar o desenvolvimento socioeconômico. Fundamentados nas dimensões econômica, social e ambiental, alguns desses objetivos vão ao encontro do trabalho desenvolvido pela parceria Nepedif/OTSS, tais como: saúde e bem-estar, educação de qualidade, trabalho digno e crescimento econômico, redução das desigualdades e desenvolvimento de comunidades sustentáveis.

Nesse sentido, o Nepedif e seu principal parceiro, o Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina – OTSS<sup>2</sup> trabalham, junto às comunidades tradicionais, na construção de um projeto de Educação Diferenciada que considere seus valores e tradições, fortalecendo a luta pela representatividade, permanência no território e reconhecimento de sua identidade.

## **2. CAIÇARAS: A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA**

A Educação Diferenciada, tratada neste texto, possui uma circunscrição: as *divisões* produzidas que estruturam a realidade social. Divisões explicitadas por Santos (2007), quando analisa o pensamento moderno ocidental - um *pensamento abissal*, em que há uma divisão da realidade social em dois lados: o *deste lado da linha* e o *do outro lado da linha*. “A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como

---

<sup>2</sup> Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina – OTSS é um projeto de conjunto do Fórum de Comunidades Tradicionais da Bocaina – FCT e da Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz.

inexistente.” (p.71).

O Nepedif e o OTSS combatem a visão do o campo, aqui entendido como o não urbano, como lugar de atraso, onde as pessoas permanecem por um período provisório. No entanto, no que diz respeito a uma Educação que considere o campo de forma diferenciada, com sua própria riqueza e particularidades, ainda há uma longa estrada a ser percorrida. Ao longo do tempo, e ainda hoje, as políticas públicas de educação no Brasil revelam uma concepção pensada para atender às demandas urbanas e de uma classe dominante, trazendo, implicitamente, a ideia de que crianças e adolescentes do campo possuem os mesmos interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem em áreas urbanas, devendo ser educados para uma futura vida na cidade.

O Núcleo defende uma Educação Diferenciada voltada para o campo e concebida a partir do campo. É preciso problematizar paradigmas do senso comum e desconstruir conceitos como o da existência de um saber universal, produzido por uma sociedade “civilizada” e que deve ser ensinado a todos. Essa desconstrução precisa ser acompanhada pela luta por uma educação contextualizada, que respeite os modos de viver, produzir e pensar das diferentes etnias do campo, e se configure como um caminho de acesso à cidadania.

É fato, portanto, que a chamada Educação do Campo enuncia-se efetivamente como um projeto de Educação Diferenciada, preconizando a superação da hegemonia da cidade sobre o campo e revertendo esse antagonismo, já que esses espaços passam a ser vistos como complementares e de igual valor, admitindo-se variados modelos de organização da educação e da escola.

Essa vertente de pensamento tem como norte o acesso universal à educação e os processos didáticos localmente significados, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Nesse projeto de desenvolvimento, a escola do campo tem um papel estratégico (Cadernos SECAD, 2007).

Como mencionado acima, o sistema educacional público no Brasil é marcado por enormes discrepâncias de oferta e resultados, notadamente no que se refere ao atendimento das populações que vivem à margem do espaço urbano. As comunidades tradicionais da Bocaina, campo de atuação do Nepedif, são exemplos desse cenário.

As comunidades caiçaras de Paraty/RJ, reconhecidas como tal pelo Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT)<sup>3</sup>, têm seu modo de vida associado a algumas características dos povos tradicionais: ligação estreita com os ciclos da natureza; conhecimento sobre esses ciclos, sendo transmitidos praticamente apenas de forma oral; moradia e ocupação do território por várias gerações, importância dada à unidade familiar e às relações de parentesco no exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, pesca, atividade extrativista e pequena agricultura.

No entanto, apesar de terem legalmente garantidos seus direitos como povos tradicionais, não é incomum que essas leis sejam desrespeitadas ou mesmo ignoradas. A falta de representatividade nos espaços de tomada de decisões e a desigualdade no acesso à informação e às políticas públicas são fatores que levam a não garantia desses direitos. Assim, os caiçaras de Paraty, que vivem em uma região litorânea preservada e extremamente valorizada, sofrem constantes ameaças da economia capitalista: expansão imobiliária, grilagem, turismo desordenado e predatório colocam em risco seu direito à terra, seus patrimônios cultural e natural e, conseqüentemente, sua identidade.

A luta pelo território e pela garantia de sua identidade como povos tradicionais passa pela conquista de uma educação – formal – diferenciada. Esse seria um importante caminho para construir os conhecimentos que possam garantir sua permanência na terra e fortalecer os valores, a tradição e a cultura locais.

Foi essa a visão que norteou a luta da comunidade tradicional caiçara do Pouso da Cajaíba pela implementação do 2º segmento do Ensino Fundamental na escola municipal local. E, somente agora, em 2016, essa comunidade consegue ver atendida essa antiga reivindicação. Antes disso, as opções consistiam em deixar de estudar ou deslocar-se para a cidade de Paraty, abandonando o território e a comunidade, deixando para trás parentes, amigos, hábitos e costumes.

---

<sup>3</sup> A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) foi instituída, em 2007, por meio do Decreto nº 6.040. A Política é uma ação do Governo Federal que busca promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/terras-indigenas.-povos-e-comunidades-tradicionais>.

A ideia de que cabe a um grupo minoritário monopolizar a economia e as políticas públicas de um país, enquanto que aos que não se enquadram nesse grupo resta a condição de “cidadãos excluídos”, “cidadãos governados”, “grupos de menor valor”, está presente na sociedade brasileira desde a chegada dos colonizadores e, ainda que com diferentes nuances e atenuantes, mantém-se até hoje.

Ao longo de muito tempo no Brasil, foram os movimentos sociais os grandes responsáveis por trazer à tona a necessidade de enfrentamento da discriminação e das diversas formas de violência sociais. Somente ao desenvolver e garantir políticas públicas emancipatórias e duradouras é que o Estado pode começar a resgatar uma enorme dívida social. Mais do que isso, é preciso desconstruir certezas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

Felizmente, alguns marcos legais vêm contribuir para um início de mudança nesse cenário: a Constituição de 1988, que garante o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia; e a LDB<sup>4</sup> de 1996 que, ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilita levar em conta, na organização escolar, os processos particulares das diferentes realidades do país. Some-se a essas as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*, aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, que trazem avanços significativos ao contemplar, especificamente, a questão da Educação Diferenciada (Cadernos SECAD, 2007).

### **3. NEPEDIF/OTSS E ESCOLA MUNICIPAL DO POUSO DA CAJAÍBA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COMPARTILHADO**

O Colégio Pedro II, instituição pública, centenária e reconhecida como uma das mais tradicionais do panorama educacional brasileiro, situado na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, atua da Educação Infantil ao Ensino Médio Regular e ainda na Educação de Jovens e Adultos e em cursos de pós-graduação. É uma “instituição pública de excelência em educação integral e inclusiva, comprometida com a formação de cidadãos, visando a uma sociedade ética e sustentável” (Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/cpii/missao>).

Fundado em 1837, o Colégio Pedro II, durante quase 180 anos de existência,

---

<sup>4</sup> Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

passou por diversas transformações em sua estrutura, funcionamento e currículo. Atualmente, abrange 14 (quatorze) *campi*, localizados no estado do Rio de Janeiro e vinculados a uma estrutura departamental. Em 2012, foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>5</sup>, intensificando suas políticas de pesquisa, extensão e cultura e integrando-as ao ensino. Foi nessa nova perspectiva, de incentivo e fomento à pesquisa, que o *Campus Humaitá I* formalizou a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Diferenciada – Nepedif, em setembro de 2015<sup>6</sup>.

Parceiro do Nepedif na tarefa de contribuir para atuação de docentes e técnicos em defesa da educação pública, diferenciada e emancipatória, o Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina – OTSS, projeto que une o Fórum de Comunidades Tradicionais – FCT e a Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, está voltado, sobretudo, para a implementação de ações com ênfase no desenvolvimento sustentável e na saúde das mais de 50 comunidades tradicionais – caiçaras, indígenas e quilombolas – dos municípios costeiros de Angra dos Reis e Paraty, no Rio de Janeiro, e Ubatuba, em São Paulo.

Diante do desafio que se apresenta, o Nepedif optou por, inicialmente, atuar apenas com a comunidade caiçara do Pouso da Cajaíba, acreditando ser necessário uma aproximação paulatina e criteriosa, que leve à compreensão do seu campo de atuação. Para tanto, adotou como abordagem metodológica a pesquisa-ação, aliada

às atividades de extensão desenvolvidas *in loco*, observações participativas, entrevistas e análises documentais.



Foto: Pouso da Cajaíba, RJ, Brasil.

Atualmente, o principal trabalho do Nepedif tem sido, justamente, a aproximação com a comunidade do Pouso da Cajaíba, buscando obter informações, entrar em contato com os saberes locais e entender as expectativas dos professores e moradores

<sup>5</sup> Lei nº 12.677 sancionada em 25 de junho de 2012 que se destina à redistribuição das instituições federais de ensino.

<sup>6</sup> A criação do Nepedif está publicada na Portaria nº 3535 de 01 de setembro de 2015 do Colégio Pedro II. O Núcleo também foi certificado no Diretório de Pesquisa do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - em setembro de 2016.

acerca da educação, elementos fundamentais para a compreensão da diversidade e o valor da cultura caiçara.

Com essa intenção, entre outubro de 2015 e fevereiro de 2016, OTSS e Nepedif desenvolveram três oficinas preparatórias: *Oficina de Planejamento Estratégico CPII/OTSS*, *Oficina de Planejamento Conhecendo o Território* e *Oficina de Educação Diferenciada no território*. Esses encontros tiveram como objetivo traçar os primeiros planos de ação, ouvir as experiências e demandas das comunidades locais e estabelecer um plano de trabalho em que se pudesse garantir a centralidade da cultura caiçara no currículo, incorporando seus saberes tradicionais, valores e lutas políticas e sociais e potencializando as relações pessoais e coletivas.

Uma das primeiras ações de aproximação do Núcleo foi a participação no *Arraial Caiçara* da comunidade do Pouso da Cajaíba, festa tradicional local que vem sendo resgatada pelos moradores após algum tempo sem acontecer.

Durante a preparação para o Arraial, as professoras do CPII, em parceria com a professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola do Pouso da Cajaíba, realizaram a *Oficina de Culinária*, com o preparo de duas receitas: uma típica da festa caiçara, pesquisada pelos alunos junto às famílias, e outra, presente nas festas juninas do Colégio Pedro II. Por fim, professoras, alunos e outras pessoas da comunidade colaboraram, em mutirão, com a arrumação do Arraial, que tinha, entre os pratos servidos, as receitas preparadas pelos alunos.



Foto: Preparação do Arraial Caiçara no Pouso da Cajaíba, Paraty



Foto: Oficina de Culinária com os alunos da Escola do Pouso da Cajaíba.

Ainda que a avaliação dessa primeira atividade de aproximação tenha sido positiva, ficou claro que era insuficiente para os objetivos propostos. O Núcleo ponderou que, em grande parte pela precariedade do contato com as professoras – a energia elétrica está chegando este ano à localidade, os sinais de telefonia e internet são inconstantes e é grande a distância entre as cidades, cerca de 400 km –, os laços de

aproximação deveriam ser fortalecidos. Em função disso, planejou-se outra atividade, uma oficina de narrativas.

A *Oficina de Narrativas*, realizada em outubro de 2016, seguiu uma configuração diferente da *Oficina de Culinária*, pois, além da participação dos alunos, pretendeu contar com a participação dos pais, responsáveis e moradores locais. A atividade teve como objetivo compartilhar e trocar saberes, memórias e histórias a partir de relatos dos participantes.

Após a exibição do filme *Narradores de Javé*, de Eliane Caffé, as integrantes do Nepedif propuseram uma reflexão coletiva sustentada pelo mote do filme – a luta da comunidade fictícia de Javé para evitar seu iminente desaparecimento, devido à construção de uma represa na região – explorando o imbricamento entre a ficção de Javé e a realidade do Pouso da Cajaíba.

À sessão realizada em um espaço coletivo da comunidade seguiu-se uma roda de conversa motivada por questões “provocadoras”: *Como narramos a nossa história? O que é importante relembrar e contar da nossa história?* Assim foram surgindo, na roda de conversa, pequenas histórias de vida no território. Nesse contexto de aproximação e troca, surgiram também demandas e reivindicações importantes, que devem nortear ações e projetos urgentes para a comunidade, como a necessidade de impulsionar o turismo sustentável e a capacitação, especialmente dos jovens, para o uso das tecnologias nessa atividade.



Foto: Exibição do filme na Oficina de Narrativas no Ponto de Cultura do Pouso da Cajaíba

As Oficinas foram as primeiras práticas pedagógicas realizadas e, apesar de positivas e de grande valor para a aproximação e conhecimento do nosso campo de atuação, o Núcleo entende que muitas outras ações se fazem necessárias para a concretização dos desafios propostos.

Dentre essas ações, inclui-se, também, a participação no Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada – espaço de discussão e planejamento estratégico –, constituído por educadores e parceiros alinhados com essa luta. Com o objetivo precípuo de alavancar e promover a Educação Diferenciada nas comunidades

tradicionais de Paraty, o Coletivo articulou a elaboração de dois documentos de grande importância jurídica para a implantação desse projeto no município: uma minuta que regulamenta a escola de 2º segmento do Ensino Fundamental nas comunidades caiçaras do Sono e do Pouso da Cajaíba, e o decreto que cria a categoria “Escola de Campo”, até então inexistente. Ambos os documentos foram encaminhados à Secretaria Municipal de Educação de Paraty em outubro de 2016, e aguarda-se a sanção da prefeitura para que o direito constitucional a uma educação que respeite sujeitos/Outros seja assegurado às comunidades tradicionais da região, como forma de reconhecimento de seu valor coletivo e cultural.

É sob essa ótica que o Nepedif e seu principal parceiro, o Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina – OTSS, trabalham, junto às comunidades tradicionais, na construção de um projeto de Educação Diferenciada que considere seus valores e tradições, fortalecendo a luta pela representatividade, permanência no território e reconhecimento de sua identidade.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Como vimos no decorrer deste artigo, o Nepedif, ao realizar suas primeiras ações no território dessa comunidade tradicional caiçara, objetivou a aproximação e o conhecimento, ao menos em parte, da cultura de um povo que tem sua vida e subsistência baseadas no mar. Dessa tradição marítima, ainda hoje, advém boa parte da economia da comunidade, seja a partir da pesca, atividade tradicional caiçara, ou do turismo, pois muitos chegam ao local atraídos pela preservação e a beleza das praias.

No entanto, o distanciamento do continente – sendo necessária uma travessia marítima de cerca de uma hora e meia, a depender das condições do mar, e a falta do Ensino Fundamental completo e do Ensino Médio na comunidade, fazem com que muitas crianças e jovens fiquem sem estudar ou que suas famílias necessitem deixar o território, buscando as escolas na cidade e, conseqüentemente, abandonando seu modo tradicional de vida.

Assim, partindo da delimitação do conceito de Educação Diferenciada e das características das comunidades tradicionais, fica clara a importância e centralidade de um projeto de escola localizada no território, que atenda às demandas e

especificidades dessas comunidades, sem deixar de lado as dimensões do desenvolvimento sustentável.

Desse modo, as ações realizadas pelo Núcleo junto a esse grupo têm, sobretudo, o desafio de contribuir para o resgate e a valorização da identidade caiçara, fundamentais para a manutenção dessa cultura, simbólica e concretamente, por meio de sua resistência e permanência no território.

Para tal, pretendemos ver garantida, paulatinamente, toda a Educação Básica na E. M. do Pouso da Cajaíba, além de expressa no seu Plano Político Pedagógico a perspectiva de uma educação diferenciada e emancipatória. Acreditamos que isso só se dará por meio de um currículo diferenciado, pois como defende Arroyo (2014), produzida inexistência dos Outros, não passíveis de serem incluídos, nem reguláveis, nem emancipáveis, implica a necessidade de *Outras Pedagogias* – que embasem a formação crítica dos cidadãos da comunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2ed. São Paulo: Vozes, 2014. 336 p.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de fev. 2007. Seção 1, p.316.

CADERNOS SECAD 2, *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF: SECAD, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em out. 2016.

COLÉGIO PEDRO II. *Missão, visão e valores* Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/cpii/missao.html>. Acesso em : setembro de 2016.

SANTOS, B. DE S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Novos estudos – CEBRAP, nº79, São Paulo, Nov., 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3002007000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3002007000300004&script=sci_arttext).> Acesso em: agosto, 2015.

**Titulo: EL DESARROLLO DE LA CULTURA HISTÓRICO PROFESIONAL DESDE LA GESTIÓN EN LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA EDUCACIONAL Y EL TRABAJO METODOLÓGICO. IMPACTO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA.**

**Autores: Dr. C Oscar Sigas Costafreda. [oscar.sigas@uo.edu.cu](mailto:oscar.sigas@uo.edu.cu)  
Profesor Titular  
D r. C. Doris Virgilio Licea Milán [virgiliolm@uo.edu.cu](mailto:virgiliolm@uo.edu.cu)  
Profesor Titular  
MSc. Marcia Demetria Aladro Alonso [marcia.aladro@uo.edu.cu](mailto:marcia.aladro@uo.edu.cu)  
Profesor Auxiliar**

**Resumen:**

El trabajo aborda la gestión en la actividad científica educacional y el trabajo metodológico en torno a la cultura histórica profesional en la formación del profesional de la educación de la carrera de Marxismo leninismo e Historia, y del proceso enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en las demás carreras como disciplina del tronco común. Realiza una aproximación desde los fundamentos teóricos, a las transformaciones e impacto alcanzado en la motivación y aprendizaje de la Historia como soporte cognitivo y conductual en la formación integral de los estudiantes. Ofrece los núcleos esenciales para el desarrollo de la cultura histórica y la cultura histórico profesional desde la teoría a la práctica pedagógica y didáctica teniendo en cuenta su instrumentación desde la gestión de la actividad científico educacional y el trabajo metodológico. Esta problemática está en correspondencia con uno de los principales problemas de la formación, partiendo de la necesidad de lograr la motivación y empatía de los estudiantes con el conocimiento histórico, soporte de una educación en valores y de fortalecimiento de la identidad nacional, y la identidad profesional por cuanto es esencial el conocimiento de las ciencias de su profesión a partir de la Historia de la Ciencia.

Su aplicación en la práctica desde la gestión de los órganos técnicos contribuye al aseguramiento de la profesionalización y la calidad del proceso de formación en que el patrón de calidad se constituye en guía para la acción.

**Palabras claves:** Historia, cultura, cultura histórica profesional, currículo, identidad, identidad profesional, gestión de dirección, actividad científico educacional, trabajo metodológico,

## **Introducción:**

La educación heredada del decursar histórico de la Humanidad, llega al Siglo XXI como la vía por excelencia para enfrentar los grandes retos que hoy se le presentan en el marco de los problemas globales y las crisis que ellos generan, consciente de que la preservación de su cultura depende de lo que se sea capaz de formar como valores en los ciudadanos para defender la supervivencia material y espiritual de la especie humana.

En Cuba derivado de esta necesidad, el proceso de formación inicial y permanente del profesional de la educación en la actualidad ocupa un lugar especial dentro de las discusiones científicas docentes y directivos, en función de una educación de calidad, teniendo en cuenta los patrones y estándares para una formación cada vez más pertinente y eficaz.

La ciencia por supuesto en todo este proceso, se erige en contenido de las acciones de investigaciones de carácter teóricas y propuestas prácticas que permitan un eficiente desarrollo de modos de actuación profesional pedagógico.

En la antigua Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” como parte de todo este ambiente científico en su condición de Universidad Certificada, se lleva a cabo un perfeccionamiento del proceso de desarrollo de la actividad científica e innovación tecnológica, para lograr elevar la calidad de la educación y formación del profesional teniendo en cuenta la exigencia de la evaluación de programas y carreras desde su enfoque científico.

En el Departamento de Marxismo Leninismo e Historia de la Facultad de Humanidades, se desarrolla como resultado de la necesaria transformación de los modos de actuación de los estudiantes para el ejercicio de la educación un proyecto de investigación encaminado al desarrollo de la cultura histórica profesional desde una perspectiva humanística y martiana en la formación inicial de profesores teniendo en cuenta determinadas herramientas didácticas a través de las cuales lograr hacer más eficiente el aprendizaje y la formación, cuyo sustento está en las insuficiencias que se han podido determinar como resultado de la práctica en la formación de profesionales entre las que se encuentra la falta motivación y la empatía de los estudiantes con el conocimiento histórico, como soporte de una educación en valores y de fortalecimiento de la identidad nacional.

Por lo anterior la gestión de los órganos asesores de la actividad científico educacional y el trabajo metodológico deben asumir los resultados de la ciencia en función de la elevación permanente de la calidad para la organización científica de los resultados de la ciencia.

## **Desarrollo:**

Como contenido esencial de la formación del profesional de la educación, partir del análisis de la relación necesaria entre currículo y didáctica, (Miranda T. 2001) lleva en el desarrollo del proyecto educativo del carrera de Marxismo leninismo e Historia a tomar en cuenta categorías esenciales que sustentan desde lo psicológico a lo didáctico al proceso de formación profesional, y en el aplicar herramientas que favorezcan un aprendizaje y una formación para un ejercicio en correspondencia con las exigencias actuales.

Por esta razón es necesario asegurar la motivación adecuada por la enseñanza de la Historia para potenciar los valores que se desarrollan a través de la cultura histórica que los diferentes contenidos y su transformación en una cultura histórico-profesional.

En el proceso de formación de este profesional, se establece como una premisa determinante de carácter didáctica el trabajo desde el principio del historicismo y la lógica histórica de los elementos que aseguren una dirección que se convierte en razón suficiente para defender las ideas patrióticas, latinoamericanistas, antiimperialistas con el sentido identitario emancipador necesario para promoverlas en su modo de actuación con el consecuente desempeño profesional.

En este proceso se establecen por tanto exigencias de carácter filosóficas propias del contenido histórico, que con carácter de leyes, proporcionan un primer instrumental con el que hay que poner en contacto al estudiante. Se está haciendo referencia a las relaciones históricas entre el hecho y los actores, de causa-efecto, de nexos espacio-temporales los que en oportunidades se manifiestan con pobreza desde lo emotivo y vivencial, en que prima el carácter reproductivo con elementos externos, no suficientemente tratados por su carácter aislado del contexto sociocultural, del que el estudiante no proyecta su conocimiento y cultura pedagógica profesional expresión del objeto histórico estudiado.

Se pone por tanto en evidencia la necesidad del abordaje con integralidad del análisis de hechos, procesos y fenómenos que forman parte de la cultura que recibe y enriquece el hombre, discriminando lo económico, lo social, lo artístico, lo ético de lo valorado como historia, que a su vez conforman los componentes de esa cultura histórica e histórica profesional, conscientes de lo que ello implica para la educación en valores de los estudiantes en los diferentes niveles de educación.

En la madeja del tejido didáctico que se desarrolla como parte de la formación del profesional de Marxismo leninismo e Historia desde una concepción humanística, se destaca la comprensión del texto martiano y la aplicación de sus ideas para la comprensión de la Historia de Cuba y de América, así como para fundamentar los hechos históricos en las relaciones entre el presente, el pasado y el futuro en la comprensión y generalización del contenido de la Historia Universal con la aplicación del conocimiento histórico en la producción de textos, y la explicación de dichos procesos a los estudiantes.

En este empeño, desarrollar con eficiencia esta didáctica de la enseñanza de la historia, implica asumir la actividad científica en torno a la cultura histórica profesional como una vía para transformar la formación de este profesional y lograr un impacto en los modos de actuación de los estudiantes de la carrera de Marxismo leninismo e Historia, así como de los de las demás carreras que a través de la asignatura Historia de Cuba, aseguran una

plataforma cognitiva e instrumental necesaria para una dirección adecuada en la educación en valores del universitario pedagógico en cuyas manos está la educación de presentes y futuras generaciones en que su identidad como cubano se proyecta hacia la identidad profesional pedagógica.

Por ello es esencial asumir algunas posiciones teóricas como la relacionada con Cultura Histórica vista esta como “Ubicación en tiempo y espacio del hecho y los procesos; dominio de la relación causa-efecto; dominio de la relación entre los hechos generales y particulares; dominio de la relación entre lo históricamente real con respecto a lo posible; reconocimientos de nexos.

Dominio de la contextualización histórica; dominio de interrelaciones e interconexiones entre hechos histórico-culturales; dominio de hechos histórico-culturales particulares para inferir generalizaciones; capacidad de promover la transformación socio- cultural, dominio del enfoque martiano de la cultura y de la historia.” (Espinosa Rodríguez, Rosa y Sigas Costafreda, Oscar, 2012)

Así mismo, tomando en consideración los niveles superiores de interconexión, la posición que prevalece para lograr establecer nexos necesarios, la postura en relación a lo que se entiende como integración interdisciplinar en la cultura histórico-profesional que se plantea desde la “Capacidad de integración interdisciplinar desde contenidos históricos; capacidad de formular procederes historicistas para la integración; capacidad de planificar, organizar y evaluar acciones profesionales con enfoque historicista y cultural y construcción de situaciones y alternativas historicistas de integración interdisciplinar en contextos profesionales.

La evaluación del impacto estará centrada en el dominio de los procesos y las posibilidades de establecer interrelaciones desde un enfoque humanista y martiano de la cultura y la historia, para promover modos de actuación profesional, lo cual implica retomar los objetivos generales del año y evaluar su efectividad.” (Espinosa Rodríguez, Rosa y Sigas Costafreda, Oscar, 2012)

Por otro lado en el plano didáctico se pone de manifiesto la asunción de la categoría herramientas didácticas entendidas esta como “el sistema de ayuda modeladas en calidad de estrategias, metodologías, métodos, procedimientos, medios, técnicas, ejercicios, como aplicaciones que contribuyen a extender las potencialidades de intermediación desarrolladora en la enseñanza-aprendizaje de la Historia, las posibilidades de su re-diseño en condiciones de recursividad sistémica ulterior de perfeccionamiento, con el objetivo de alcanzar la cultura histórico-profesional ya elaboradas por el proyecto que se sistematiza y otras nuevas muy puntuales y necesarias.

Sin embargo, como parte de la sistematización de ellas en el proceso investigativo a través de las diferentes tareas, se ha logrado un nivel de precisión en proceso de perfeccionamiento, lo que permitió trabajar en las mismas y establecer hoy las siguientes posiciones.” (Espinosa Rodríguez, Rosa y Sigas Costafreda, Oscar, 2012)

Esta parte de lo que dentro de la sistematización de referencia, en cuanto a las herramientas didácticas para la implementación de la cultura histórico profesional, se ha logrado llegar a establecer como una posición importante que sirve de orientación metodológica, en que se

parte de asumir la ayuda como "... un sistema de acciones, para el desempeño profesional del personal docente en formación y graduado, con intención formativa de perfiles históricos-didácticos, científicos, psicológicos, filosóficos, comunicativos y de cultura general, que contribuyan al perfeccionamiento de sus actos didácticos y que se materializan en los resultados del desempeño de los estudiantes en las asignaturas históricas e influyen en la cultura histórica de los docentes." (Benjamín Bestard y Rosa Espinosa, 2010)

No puede dejarse de asumir la definición ofrecida por los investigadores Rosa Espinosa y Doris Virgilio Licea, 2012 que consideran la cultura histórico-profesional como "...el sistema de contenidos y relaciones para el desempeño de los profesionales, caracterizados por un adecuado dominio de las relaciones histórico-culturales y procederes didácticos docentes metodológicos integradores e interdisciplinarios, orientación educativa y dirección de la actividad científico-profesional que permite concebir, diseñar, ejecutar y evaluar acciones profesionales desde una perspectiva historicista, con una elevada dinámica integradora para potenciar la formación de los estudiantes u otras relaciones profesionales con la cultura histórica que sean necesarias a la actuación de los profesionales, lo que debe identificar la solución de problemas profesionales a través de sus modos de actuación."

Como se aprecia los sustentos teóricos metodológicos de la investigación tienen en cuenta desde la ciencia, una actividad científica integradora, que se asume desde lo que se ha dado en denominar "...unidad de integración creadora ... considera que la actividad científico investigativa constituye una en la que el método, por su naturaleza, es manifestación de carácter instrumental cognitivo para el docente y, a su vez, un indicador de educación y desarrollo, teniendo como fuerza motriz la contradicción que en todo ese proceso se genera y a través de la que el estudiante se enfrenta a un nuevo desempeño, asumiendo un modo de actuación a partir de la asimilación de procederes que le permiten la asimilación consciente de los contenidos, a partir de los principios, leyes y categorías más generales del conocimiento, que le aportan al conocimiento científico, la formación de conceptos singulares, particulares y universales sintetizadores de los niveles de un pensamiento generalizador (Davidov, V. V., 1982) desde los que se potencia un instrumental para resolver los problemas de su formación consecuente con el carácter holístico que, por esencia y naturaleza, tiene que tenerse en cuenta en ese proceso para lograrlo y que "...lleva a la aparición de nuevas cualidades integrativas,...inherentes... a todo el sistema que conforman y que conducen a una organización teórica más integrada de la realidad". (Salazar, D., Addine, F., 2002, 2004)

En la concepción de la investigación se está teniendo en cuenta el tratamiento de la cultura histórica, desde la historia de las diferentes ciencias objeto de estudio, que para las diferentes carreras se constituyen en plataforma cognitiva e instrumental de la formación de los profesionales de las diferentes especialidades pedagógicas. Asumir esta posición desde la cultura, crea las condiciones para una significatividad mayor en la motivación e interés de los estudiantes por su profesión pedagógica en tanto encuentran en esa cultural del contenido de su ciencia la praxis axiológica pedagógica para la dirección de un proceso docente educativo de alto nivel.

Por lo anterior se determina la importancia de una concepción de una formación cultural histórica como centro de la formación de valores de carácter profesionales desde el conocimiento contextualizado de sus ciencias en la especialidad de que se trate, teniendo

como base la Historia de Cuba como disciplina del tronco común para las diferentes especialidades pedagógicas.

Igualmente importante en este proceso es la asunción de la incidencia desde lo histórico de la motivación por el conocimiento desde la que se genera la empatía por los conocimientos de los hechos que desde la contextualización se asegura una contribución a la formación praxiológica de la formación del profesional y aseguramiento de las condiciones para la dirección del proceso docente educativo para los niveles en que se forman los docentes en las diferentes especialidades pedagógicas.

En este interés por desarrollar una cultura histórica en los estudiantes, desde la historia han de asurarse las bases de un proceso sustentado en la formación de representaciones y conceptos mediante la acción de la palabra emotiva del docente en que apoyado en diferentes fuentes de conocimiento histórico, se estimula la investigación y el pensamiento de los estudiantes.

En esa misma dirección se destaca desde estas representaciones la revelación de las relaciones causas consecuencias, en la determinación objetiva del desarrollo social como consecuencia de la presencia del principio del historicismo en el marco del estudio real y concreto de los hechos y procesos históricos.

Como condiciones y exigencias de este proceso, en lo significativo del desarrollo de este aprendizaje, establecer la relación de la historia local en su relación con la nacional, en que se exprese el vínculo con la práctica social y el aprovechamiento de las vivencias de los estudiantes como expresión de más próxima a la cultura del hombre en que predomine la comunicación mediante el diálogo y desarrollo de las posiciones críticas y valorativas por los estudiantes.

Partiendo de lo anterior, la actividad científica, se asume como instrumento de diagnóstico, proyección y ejecución práctica a través de los resultados científicos al proyecto de investigación que asume el trabajo con la cultura histórica profesional.

En este sentido como parte de las necesidades de la formación del profesional de la carrera de Marxismo leninismo e Historia se desarrollan para potenciar esa cultura histórico profesional las direcciones investigativas de primero a quinto años, así como en la Disciplina Historia de Cuba el 2do año como tronco común (Ver anexo No. 1), lo que se sistematiza desde la perspectiva de componentes de la integración histórica en la cultura histórica-profesional para contribuir a la formación didáctica a través de la ubicación espacio temporal de acontecimientos históricos, argumentación de ideas, análisis de problemas históricos desde la comprensión materialista de la historia, búsqueda de procesamiento de información de diferentes tipos, valoración de personalidades históricas y la crítica historiográfica.

Para su introducción se trabaja por niveles (Ver anexo No. 2)

Como experiencia en el desarrollo de la actividad científica desde el proyecto de investigación que continuará profundizándose desde el punto de vista de la sistematización en la introducción de resultados y la aplicación de buenas prácticas como resultado de la introducción de resultados del CEDHUM está en el centro la planeación estratégica y la gestión de dirección, sustentada en la concepción asumida.

La dirección es un proceso que se desarrolla a través sus funciones universales (Planificación, Organización, Regulación, Registro y Control), en una estructura concreta de

dirección de la que emanan, relaciones, flujos de información. Por tanto, en esencia la dirección estratégica constituye el manejo efectivo del cambio: la dirección consciente del tránsito desde el estado actual hasta el estado deseado y se debe asumir como un proceso analítico integral, que se realiza con tres fines básicos (Ver anexo No. 3).

Cabría preguntarse entonces; ¿qué significa “dirigir científicamente” en la formación?, a lo que se respondería que, como en cualquier otro espacio significa tomar decisiones acertadas a partir de situaciones concretas y condiciones objetivas que permitan alcanzar los fines, esta esfera se distingue por desarrollar el proceso de forma efectiva sistemática. (Ver anexo No. 4).

Tomando en cuenta lo anterior, entonces a nivel de la dirección de vicedecanato de investigación y postgrado, que tiene bajo su responsabilidad la asesoría al decano en la Actividad Científica Educativa, desde sus cuatros componentes esenciales: **Investigación educativa. Programas y proyectos a ciclo completo, Educación de post grado, Gestión de la Información Científica y Socialización, publicación y reconocimiento de resultados de investigación**; no puede perder de vista que su función será la de: Planificar la actividad científica educativa en su relación con el pregrado y la actividad extensionista que permita su perfeccionamiento continuo, a partir del referente que constituye el PEI y el patrón de evaluación para las carreras universitarias y programas.

De ahí que, la **planeación** se constituya en una de las funciones fundamentales de la dirección, constituye el punto de partida del ciclo de dirección. En su esencia presupone la necesidad de plantear los objetivos, la misión y la estrategia de la organización de los niveles de los órganos asesores. Este se concibe como un proceso sistemático en el cual se parte de **un diagnóstico** de esos niveles y su entorno para determinar las potencialidades, las deficiencias y las barreras, **un pronóstico** donde se determina el estado final que como posible tendencia de desarrollo se puede alcanzar, **un estado ideal alcanzable** construido sobre la base de los resultados anteriores, y **las vías** más efectivas para alcanzar éste tomando como punto de partida al patrón de calidad desde sus indicadores.

Una vez que está determinado lo anterior, y teniendo en cuenta el resultado obtenido se pasa a la **organización**, mediante la se define **con qué, con quién, cómo y para que se ejecutará** lo planificado, lo que implicará la determinación de las relaciones que se establecerán entre los ejecutantes de la actividad y cómo se comunicarán entre sí.

En este nivel de dirección, son considerados como órganos asesores esenciales en la supervisión de los procesos el Consejo Científico Ramal y la Comisión Científica Departamental, las que se incorporan a la dinámica del **sistema de trabajo**, que se constituye en “el subsistema del sistema de dirección, esencialmente integrado por las actividades de interacción sistemáticamente desarrolladas entre dirigentes y dirigidos, los objetivos formativos que éstas persiguen, los métodos que favorecen el cumplimiento de los mismos, y los modos de actuación que permiten optimizar las relaciones de dirección.”

En este momento cabe destacar, **las relaciones de dirección**, dadas por todas aquellas relaciones que mediadas o condicionadas por factores de índole ético-moral e ideológica, normativo-estructural, orgánico-funcional, procesal o tecnológicos; el directivo; en este caso el vicedecano de investigación y postgrado, establece, favorece, encauza y constata intencional y pertinentemente, con y entre todas los profesionales que por sus características

como potencial científico, se encuentran en capacidad y posibilidad de participar consciente, activa y responsablemente en el proceso de dirección técnico metodológica y científica, como parte de la materialización efectiva del encargo social, asignado a la misma.

Resulta oportuno y conveniente precisar que las decisiones adoptadas en los órganos técnicos asesores, son de carácter predominantemente didáctico-pedagógico y metodológico y científico metodológico.

En el caso de la facultad, esta función se materializa en el control interno, el que será más efectivo si se logra que la información que se obtenga sea real, completa profunda y confiable del desarrollo de la ACE y lo que ella representa para y en la ejecución del presupuesto que asegura el cumplimiento de toda la actividad teniendo en cuenta el potencial científico que la garantiza tanto en lo puramente académico como extensionista.

El control posibilita realizar una evaluación de los resultados del trabajo científico y por tanto ellos se dan en una interrelación dialéctica. Como mecanismos de evaluación en la dirección educacional en general de la que forma parte el potencial científico en general y de la ACE en particular, se encuentra la validación desde el trabajo metodológico y científico metodológico de los planes y programas, la autoevaluación de carreras y cómo inciden en la evaluación institucional y la acreditación, que se constituyen en una unidad dialéctica y, por ello, son procesos de un sistema integral que se reconoce como la gestión de dirección del vicedecano de investigación y postgrado de la facultad, que en nuestro caso tiene en proceso de evaluación cuatro carreras en busca de la certificación y la excelencia nacional e internacional.

En la actualidad, tiene que tomarse como punto de partida para la gestión de dirección de la ACE el **Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA)**, en tanto cada acción que desarrollemos tengan en cuenta el proceso de **autoevaluación** y **evaluación externa** en función de la **acreditación**.

## **Conclusiones**

La investigación científica enfrenta la solución de problemáticas que permiten trabajar dinámicas transformadoras de los modos de actuación en los estudiantes partiendo de la sistematización de categorías y componentes esenciales como resultado de las necesidades y exigencias de los proyectos educativos de carreras.

La cultura histórica profesional en la formación del profesional de la educación de la UCP Frank País García, especialmente de la carrera de Marxismo leninismo e Historia, como una concepción transita desde los fundamentos teóricos, a las transformaciones e impacto en la motivación y aprendizaje de la Historia como soporte cognitivo y conductual en la formación integral de los estudiantes logrando elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

El impacto logrado por la investigación se pone de manifiesto en la concepción que permite determinar núcleos esenciales para el desarrollo de la cultura histórica y la cultura histórico profesional desde el trabajo metodológico y científico metodológico como esencia del proyecto educativo de la carrera con plena participación en la organización, planificación y control de la actividad científico educacional.

## **Bibliografía**

Addine Fátima. Didáctica. Teoría y práctica. Editorial de Libros para la Educación. La Habana. 2004

Álvarez, Rita M. Interdisciplinariedad, integración y realidad socio-educacional. Material en soporte magnético, La Habana, I.S.P Enrique J. Varona, 2004.

Álvarez de Zayas Rita Marina, Díaz Pendás Horacio. Metodología de la enseñanza de la Historia, T. I y II, La Habana, Editorial de Libros para la Educación, 1978.

Álvarez, C. La Universidad como institución social. Monografía. Santiago de Cuba: Centro de Estudio "M. F. Gran". Universidad de Oriente, 1994.

Álvarez, Martha. Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza- aprendizaje de las ciencias (compilación). La Habana, Pueblo y Educación, 2004.

Bermúdez Sarguera, Rogelio: Teoría y metodología del aprendizaje. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1996.

Castelló, M., y Monereo, C. «Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos», en Infancia y aprendizaje, 74, 1996.

Colectivo de autores: Selección de artículos. Nuevos caminos en la formación de profesionales de la Educación. Imprenta Publisime. Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación. La Habana. s/f.

Cortón Romero, B. Estrategia de introducción de resultados científicos. CEDHUM. UCP Frank País García. Facultad de Humanidades, Resultados de proyecto del CEDHUM 2013-2014

Horrutiner Silva, P. La Universidad Cubana: El modelo de formación. Revista Pedagogía Cubana, La Habana, 2010

Licea Milán D. Las relaciones interdisciplinares desde la enseñanza de la historia en la formación del profesor Integral de Secundaria Básica y su aporte a la cultura histórico profesional. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2006.

Limia Miguel. Sobre los tendencias de las ciencias sociales en Cuba. Conferencia. Universidad de Oriente. 2005

Mendoza Portales, Lissette. Formación humanista e interdisciplinariedad: hacia una determinación categorial, en Selección de textos: Didáctica de las Humanidades. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2005.

Núñez Jover, J. Universidad, investigación y postgrado: Nuevos horizontes prácticos y epistémicos. La Habana. 2009

Proyecto de investigación La cultura histórico profesional desde la perspectiva humanística y martiana en la formación del profesional de la educación en la UCP Frank País García. Santiago de Cuba, 2013

Resultados Proyecto (2006) La argumentación histórica en el Preuniversitario desde la perspectiva espacio-temporal. Presupuestos teóricos de la argumentación histórica desde la perspectiva espacio-temporal. Universidad de Ciencias Pedagógicas Santiago de Cuba.

## Anexos

### **Anexo No 1: Resultados de la actividad científica del Proyecto de Investigación “La cultura La cultura histórico profesional desde la perspectiva humanística y martiana en la formación del profesional de la educación en la UCP Frank País García. Santiago de Cuba, 2015”**

- La cultura histórica en la formación inicial del profesional. (Espinosa Rodríguez, R. Licea Milán, D. V. ,Guilarte Castillo, E. 2013)
- La cultura histórico-profesional como alternativa de calidad en la formación de educadores. Licea Milán, D., Espinosa Rodríguez, R. 2013).
- La lógica de la Argumentación en el proceso para la formación de la cultura histórica profesional. (Fonseca Dorado, O., Espinosa Rodríguez, R., Hernández Ibañez, J. 2010, 2011, 2012).
- El discurso histórico Martiano en el proceso de la formación de la cultura histórico profesional de la enseñanza de la historia. (Hernández Ibañez, J., Licea Milán, D., Sigas Costafreda, O. 2013).
- La empatía histórica, herramienta didáctica en la formación humanista del futuro profesional de la educación. (Bestard Aroche, B., 2010, 2011, 2012, 2013).
- Indicadores para el impacto de la cultura histórico-profesional desde una perspectiva humanística y martiana en la formación inicial de profesores en la UCP “Frank País García”, desde la disciplina de Marxismo – Leninismo. (Núñez Valerino, M., Barrabí Guardiola, N., Leal Cosme. Y. 2011, 2012, 2013).
- Propuesta de indicadores para la problematización histórica, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba, para el profesional de la Educación Primaria, desde la perspectiva de la memoria y cultura histórica. (Barrabí Guardiola, N., Vidal Terry, S., Núñez Valerino, M., Leal Cosme, Y., Benitez Maceira, M. 2010, 2011, 2012, 2013).
- La presencia de criterios martianos de apreciación artística en el enriquecimiento de la cultura histórico- profesional en docentes en formación. (Frómeta Masó, O. Licea Milán, D. 2012, 2013).
- La imagen como contribución al desarrollo de la cultura histórica profesional en la formación inicial del docente. (Moreno Pérez, E., Guilarte Castillo E., 2012, 2013).
- La implementación de un programa de asignatura en el currículo propio. Problemas teóricos de las identidades. Carrera de Marxismo-Leninismo e Historia. Año: 4to (reorientado de Profesores generales Integrales) Fondo de tiempo: 52 horas. Curso escolar 2012-2013, 2013-2014. (Muradas Gil, J., Espinosa Rodríguez, R. Sigas Costafreda, O., 2012, 2013).
- La implementación de un programa de asignatura en el currículo propio. Argumentación histórica. Esencialidad. Metodología. Carrera de Marxismo-Leninismo e Historia. Año: 2do - I Semestre. Fondo de tiempo: 34 horas. Curso escolar 2011-2011, 2012-2013, 2013-2014. (Espinosa Rodríguez, R. 2011, 2012, 2013)

- Curso de Postgrado La cultura histórico profesional como alternativa de calidad para la enseñanza de la historia. Dr. C. Doris Virgilio Licea Milán, Dr. C. Oscar Sigas Costafreda, Dr. C. Rosa de la Caridad Espinosa Rodríguez (Curso 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015)

## **Anexo No. 2. Niveles de la introducción de resultados desde la gestión de dirección.**

Para su introducción se utiliza como forma de introducción:

**A) Trabajo docente educativo:** 1ero a 5to años de la carrera ML-H y el 2do año de las carreras reciben Historia de Cuba como tronco común. (clases)

**B) Trabajo metodológico:** Estrategia de trabajo metodológico de las disciplinas históricas

Se plantean como **Indicadores para evaluar transformaciones**

1- Calidad de la contextualización de los hechos, procesos y fenómenos históricos por los estudiantes.

2- Argumentación y crítica argumentativa y contra argumentativa por los estudiantes de los hechos, procesos y fenómenos históricos

3- El tratamiento a la obra martiana en la proyección de la argumentación histórica

En esta estrategia desde los colectivos de disciplina, se sugiere para ello incluir desde la Estrategia de Introducción de Resultados del Centro de Estudios de la Didáctica de las Humanidades (CEDHUM, 2014), en el plan de trabajo metodológico acciones didácticas a partir de:

- “Identificar y jerarquizar los problemas que deberán corresponderse con las debilidades declaradas en la autoevaluación de las carreras y fundamentalmente en los informes de validación.
- Sistematizar los resultados científicos disponibles para la solución de los problemas, delimitando los resultados teóricos (sobre el contenido de las disciplinas) y los que se relacionan con la didáctica.
- Definir qué problemas pueden ser resueltos con el empleo de los resultados disponibles y establecer prioridades.
- Buscar nuevas soluciones a través del trabajo científico metodológico.
- Definir los indicadores y las vías para medir el impacto aprovechando las potencialidades en este sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje y el trabajo metodológico.”

PEDAGOGÍA 2017  
HOLGUÍN

  
**PEDAGOGIA 2017**  
"Encuentro por la Unidad de los Educadores"



**TITULO: EL DESARROLLO DE TALLERES DE ORIENTACIÓN  
PROFESIONAL PEDAGÓGICA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR**

**AUTORES**

**MSc. Abel Leonardo Morales Remedios. Prof. Auxiliar**

**MSc. Rosaida Zaldívar Olamendy. Prof. Asistente**

**MSc. Ramona Fuentes Zayas. Prof. Asistente**

**HOLGUÍN**

## **RESUMEN**

### **TITULO: EL DESARROLLO DE TALLERES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR**

**Autor:** MSc Abel Leonardo Morales Remedios

**Centro:** Centro universitario Municipal

**Cargo:** Profesor

**Autor:** MSc Rosaida Zaldivar Olamendy

**Centro:** Centro universitario Municipal

**Cargo:** Profesora

**Autor:** MSc Ramona Fuentes Zayas

**Centro:** Centro universitario Municipal

**Cargo:** Profesora

Las demandas que la sociedad cubana hoy plantea a la educación son múltiples. La contribución a la preparación de los adolescentes, jóvenes, docentes y la familia es una prioridad, pero los estudios de diagnósticos demuestran que existen limitaciones acerca de cómo influir en el proceso de orientación profesional y formación vocacional para el estudio de carreras priorizadas en el municipio de Banes. En esta investigación se presentan los resultados obtenidos a partir de esta problemática, y se plantea como objetivo, desarrollar talleres desde la educación popular para fortalecer la orientación profesional hacia carreras priorizadas del territorio. La puesta en práctica y la evaluación de sus resultados demostraron la efectividad de los mismos para influir en este proceso.

#### **Palabras Clave:**

Educación Popular, talleres, Formación Vocacional, Orientación Profesional

## **INTRODUCCIÓN**

### **Pensar en la práctica**

### **Como la mejor manera De perfeccionar la práctica.**

#### **Paulo Freire**

La obra de Paulo Freire, está marcada por una profunda pasión por la libertad humana, y al mismo tiempo, una rigurosa y siempre renovada búsqueda de una pedagogía de la emancipación, generadora de “democracia militante”. Su filosofía de la educación se basa en una pedagogía volcada en la práctica, en la acción transformadora, decía: "la mejor manera de pensar, es pensar en la práctica". Paulo pensaba en la práctica como máximo exponente de aprendizaje. Plantea que el hombre debe ser partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad y lo lleve a valorar su vivencia como algo lleno de valor real.

La pedagogía de Freire es actual porque centra su acción en la búsqueda de la transitividad humana, en la necesidad de abrir la sociedad, de transformarla, para que sea concedora de la interdependencia de los problemas en nuestro “sistema mundo”.

Expresó que enseñar implica saber escuchar y aquí está el propósito fundamental que es saber escuchar, saber aprender de los demás, detectar los principales problemas y ayudar a resolverlos. Freire introdujo esta metodología de enseñanza, para llevar un conocimiento claro y preciso a las personas, a las familias en las comunidades, en las escuelas.

Es por ello que en este trabajo se pretende realizar talleres desde la Educación Popular aplicando el pensamiento de Freire para desarrollarlos desde un análisis, reflexión y construcción teórica y práctica, pretendiendo contribuir en fortalecer el trabajo de formación vocacional y orientación profesional desde diferentes contextos de actuación que incide la escuela, así como pensar líneas que posibiliten avizorar alternativas transformadoras.

Debido a que la Educación Popular se contrapone a la educación formal, entiende a los participantes del proceso educativo como recipientes que pueden ser llenados de conocimientos. Se caracteriza por ser una práctica autoritaria y de traspaso unilateral de conocimiento, sin reflexión ni crítica, se caracteriza por ser un espacio de diálogo, encuentro y reflexión. A través de la superación de la contradicción educador-educando, nadie educa a nadie, sino que todos se autoeducan y generan conocimiento popular y colectivo.

La teoría de la educación popular, creada por Freire, tiene los siguientes puntos:

- **Crítica y dialéctica:** Transformar el sujeto a partir de un proceso de educación contextual. Que el oprimido tenga las condiciones para descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico.
- **Contexto:** La persona siempre es en relación a un contexto social.
- **Método:** La utilización de los recursos orales fundamentalmente. Depende del marco de referencia que se utilice. La evaluación también será contextual.
- **Praxis:** Toda teoría de la educación popular tiene que tener consecuencias prácticas.

La Educación Popular no es unidireccional ni deductiva, no existe un momento inicial en el que se propician fundamentos, principios generales, bases conceptuales o doctrinales, desde las cuales se generan prácticas posteriores.

La educación se entiende como un proceso transformador en el que las propias personas participantes son los actores fundamentales. Tal proceso cuenta con varias fases, que se retroalimentan y redefinen continuamente:

- Reconocer críticamente la realidad y la propia práctica,
- Comprender y construir nuevas formas de actuar,
- Replantear la acción para mejorar la realidad, y
- Actuar sobre la realidad (Documentación Social, 1998).

Se trata de un proceso circular, en el que se parte de la práctica, para reconceptualizarla y volver después a ella modificándola.

En este sentido, y con el análisis realizado anteriormente, el educador no aporta todas las respuestas, sino que simplemente ayuda a que el grupo se formule las preguntas necesarias y construya sus propias respuestas, teniendo en cuenta la problemática relacionada con las limitaciones que presentan de la orientación profesional pedagógica, se propone como objetivo desarrollar talleres desde la Educación Popular para contribuir hacia el estudio de carreras priorizadas.

En correspondencia con los elementos planteados acerca de la Educación Popular, se asume que la sociedad cubana del presente siglo demanda del sistema educacional la elevación de los esfuerzos realizados para preparar a cada niño, adolescente y joven para la vida; en este aspecto el rol que juega la formación vocacional y la orientación profesional es importante para poder accionar en los diferentes contextos en el desarrollo de este proceso.

A nivel internacional pueden citarse ejemplos de autores de diferentes latitudes que abordan el tema desde varios enfoques y ópticas, entre las investigaciones más recientes las desarrolladas por: Vivas, 2005; Arimany, 2005; Di Piedro 2007; Fialová, 2010.

Otras investigaciones que tienen una repercusión directa en las posiciones teóricas son aquellas que asumen los investigadores cubanos como son: González Maura, 2002; Torres Domínguez, 2003; Matos Columbié, 2007; y Del Pino Calderón; al evidenciar que la formación vocacional y la orientación profesional, como objeto de investigación, se estudia en diferentes direcciones y aristas debido al nivel de complejidad de la misma y la relación que tiene con el pleno desarrollo del hombre, como centro del programa social en Cuba.

La formación vocacional y la orientación profesional constituye una premisa de indiscutible valía en función del encargo social, así como un motor impulsor de la calidad en la formación de sus egresados, al considerarse, de forma general, un sistema de influencias educativas que contribuyen a la selección de la carrera por la cual están motivados, enfrentarse a la profesionalización y terminar por identificarse con ella.

Ello hace evidente que la formación del profesional pedagógico, desde la orientación hacia la profesión, no sólo debe propugnar al desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para el ejercicio de la misma, sino, y esencialmente, al desarrollo de sólidos intereses y orientaciones de motivación que los conduzcan hacia los propósitos antes expresados.

Es relevante exponer, que existe una estrecha relación, entre la formación vocacional y la orientación profesional. Si la orientación profesional es el fin, la formación vocacional es el medio, donde el carácter diferenciado, la orientación motivacional, los niveles de desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, junto al compromiso social, definen la estrategia de formación y desarrollo de intereses profesionales.

Para la formación vocacional, es indispensable fortalecer el modelo del profesional para cada carrera, como condición básica, ya que es clave en el desarrollo de intereses cognoscitivos, conocimientos y habilidades específicas, relacionadas con aquellas asignaturas o esfera de la actividad humana, en las cuales el sujeto muestra marcadas inclinaciones y posibilidades en el orden intelectual.

En este sentido, la práctica profesional de la formación vocacional pedagógica y de otras especialidades ha comprendido y utilizado el carácter problémico de la enseñanza, más como un método problémico al estilo de Majmutov (Majmutov, M. 1983), que desde la concepción de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo de Paulo Freire, plantea superar la dicotomía educador-educando y supone una reflexión constante de los sujetos de la educación..." un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en qué y con qué están"(Torroella, G. 1986).

A partir de lo explicado y con la aplicación de los métodos de investigación empíricos se determinó que persisten las siguientes insuficiencias:

- El predominio de modelos educativos bancarios verticales, en los que la razón es central en los procesos educativos.
- Son inadecuados los métodos que se emplean para la información y persuasión a las familias sobre la labor en la formación vocacional y orientación profesional de sus hijos.
- No se aprovechan suficientemente los medios de comunicación para divulgar en las comunidades las características y perfiles de las carreras.
- Las acciones que se realizan en las instituciones no siempre vinculan a los estudiantes con los elementos más atractivos y emotivos de las profesiones.

Ello permitió corroborar la existencia del problema:

Insuficiencias en el desarrollo del proceso de formación vocacional y orientación profesional, limitan la opción de carreras priorizadas por los estudiantes de las enseñanzas media, media superior y técnica profesional.

Para ello se determinó como objetivo:

Desarrollar talleres de formación vocacional y orientación profesional desde la educación popular con los estudiantes, docentes, familia y comunidad del territorio.

Con la aplicación de la Educación Popular se pretende que los estudiantes opten por las carreras de: Matemática-Física, Biología-Química, Biología-Geografía, Español-Literatura, Informática-Educación Laboral, Lengua Inglesa.etc en la Educación Preuniversitaria.

## DESARROLLO

De Educación Popular se viene hablando desde hace mucho tiempo. Ya Sarmiento hablaba de “educación popular” para referirse a la educación “universal”, homogénea “civilizadora”, que se imponía en las ideas de los años 1880... El “nombre” siempre estuvo...el contenido fue variando según el significado y sentido que se le fue dando acorde a los tiempos histórico-políticos.

¿De qué se habla hoy cuando se refiere a la Educación Popular? Más que una definición, que implica de alguna manera una visión estática y “abstracta” de los términos, la idea es ir aproximando al concepto desde la consideración del contexto histórico-político pasado y actual, desde las experiencias de la cotidianidad y desde distintos marcos de referencia teóricos.

Y para ello es necesario “romper muros”, tal vez los muros de la escuela, pero más que ellos los “muros del pensamiento”, que son los que en verdad pueden limitar el idear alternativas posibles.

La Educación Popular se alimenta simultáneamente de varias dimensiones de la realidad: referentes teóricos previos, imaginarios colectivos, representaciones y valores culturales, experiencias compartidas, así como de la reflexión sobre las propias prácticas educativas y se va configurando y redefiniendo permanentemente tanto en sus presupuestos como en sus prácticas. Así es que en ella se asumen diversas propuestas de acuerdo a los diferentes escenarios, temáticas y sujetos educativos.

La educación popular tiene numerosos enlaces con la llamada pedagogía crítica y ha sido uno de los pocos movimientos críticos del siglo XX que han resistido los cambios sociales de manera exitosa en el siglo XXI.

En oposición muchas veces a los sistemas educativos actuales, la educación popular se puede definir como una labor educativa diseñada para fomentar el sentido crítico de sus participantes y para permitir que tomen conciencia de cómo las experiencias personales de un individuo están conectadas con problemas sociales de índole más generalizada. Se intenta dotar de herramientas intelectuales a los participantes para actuar y cambiar la sociedad. Este es el enfoque que se puede relacionar con la pedagogía de Paulo Freire y algunas corrientes críticas dentro de la pedagogía y la sociología.

De esta forma, la educación se entiende como un proceso transformador en el que las propias personas participantes son los actores fundamentales. Tal proceso cuenta con varias fases, que se retroalimentan y redefinen continuamente: reconocer críticamente la realidad y la propia práctica, comprender y construir nuevas formas de actuar, replantear la acción para mejorar la realidad y actuar sobre la realidad (Documentación Social, 1998). Como se ve, se trata de un proceso circular, en el que se parte de la práctica, para reconceptualizarla y volver después a ella modificándola

Otro rasgo característico de la educación popular son las metodologías que utiliza. Consisten en técnicas y dinámicas que parten de la propia realidad y experiencia de las personas, y que se caracterizan por su carácter ameno, dinámico y motivador. Con ello se pretende suscitar y mantener el interés del grupo, facilitando en éste la participación, la reflexión, el diálogo y el análisis.

En este sentido, el animador o el educador no aportan todas las respuestas, sino que simplemente ayuda a que el grupo se formule las preguntas necesarias y construya sus

propias respuestas. Esta metodología es coherente con el carácter abierto, flexible, participativo, grupal, práctico y vivencial de la educación popular, así como con los objetivos y valores que propugna: la participación democrática, el desarrollo organizativo, la formación para la acción, la transformación y el cambio de la vida real.

Esta es liberadora ya que se pueden desarrollar las actividades dentro y fuera de la escuela, por ser una cuestión de posicionamiento, de pensamiento y actitud. Porque como dice Roseli Salate Caldart, uno puede no estar haciendo educación popular, aunque lo haga debajo de un árbol. “Veamos el mundo de acuerdo con el terreno que pisamos. Un Sin Tierra que se quede siempre afincado en su terreno tendrá una visión del mundo del tamaño de ese terreno y ciertamente será una visión con cercas aún no derrumbadas en su cabeza, una visión real del mundo es un proceso permanente de derrumbar cercas, de todos los tipos ¿no se puede decir lo mismo de un profesor que nunca sale de los límites de su escuela? Su visión del mundo tendrá paredes, las mismas que aún no derrumbó de su concepción de escuela, aunque dicte clases bajo un árbol”

La educación popular no es un concepto que se pueda recortar a determinada población o a determinado conjunto de técnicas, porque no se trata de una concepción tecnicista ni aséptica. Se trata de un concepto dinámico porque adquiere sentido en el seno de una sociedad contextualizada histórica, política, económica y culturalmente donde se desarrolla el joven. Esto no significa que se “acomode” o cambie según las modas. Se trata de un concepto que siendo dinámico, mantiene en su esencia determinadas características irrenunciables e innegociables.

Ahora bien, así como es preciso profundizar en la esencia del sentido de la educación popular, es necesario también hacerlo desde lo metodológico, porque para la Educación Popular la metodología “hace a la educación popular”; es inseparable, implica una concepción diferente de la construcción del conocimiento: No se puede hablar de Educación Popular si no se habla de metodología dialéctica. No se trata de un discurso, se trata de una práctica transformadora. Acción y reflexión para la transformación hacia un mundo más justo y humano.

“La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es en el fondo nuestro sueño”.

Como dice Giulio Girardi “Para la educación popular liberadora, entonces, la posibilidad de alternativa no es un presupuesto teórico sino una tarea constitutiva. Formar hombres y mujeres nuevos, significa comunicarles y consolidar constantemente en ellos, contra viento y marea, la convicción de que la alternativa es posible y está naciendo”.

La educación popular es un concepto que se dirige desde las prácticas y la reflexión de muchos educadores que apuestan a ella. Siempre es tiempo de estudio, de socialización de experiencias y reflexión. Mil preguntas y facetas se abren para debatir y compartir. En el presente trabajo se pretende, a través de las ideas abordadas anteriormente de la Educación Popular, contribuir con los talleres a la formación y preparación de los estudiantes con el apoyo de la familia y los docentes para el logro de una correcta formación vocacional y orientación profesional.

Teniendo en cuenta que la formación vocacional constituye el proceso de formación sistemática de intereses e inclinaciones; el desarrollo de habilidades y capacidades mediante las actividades del proceso docente a través del trabajo; la asimilación de los contenidos de las asignaturas, el enfoque político de la enseñanza, la vinculación de la teoría con la

práctica; así como, mediante actividades extraescolares, sociedades científicas, exposiciones, conferencias, proyecciones de filmes y otros que se organizan desde la enseñanza primaria hasta la enseñanza media, media superior. En aras de lograr que, al culminar los años de la educación general politécnica y laboral, permitan a los alumnos poseer la preparación que le facilite elegir estudios especializados en los cuales pueda obtener mayores éxitos y satisfacciones personales (Gómez Betancourt). Para realizar la Investigación se realizó una caracterización de las comunidades del territorio en cuanto a:

- Sus costumbres y tradiciones.
- Potencialidades en las familias.
- Comunicación Inter- familiar y comunitaria.

Para la selección de las comunidades se tuvo en cuenta la ubicación de centros estudiantiles que tributan a esta temática, desde la educación primaria hasta la media superior. Se trabajó en las siguientes: Río Seco, Deleyte, Macabí, Mulas y El Negro.

Luego se determinaron las acciones a realizar para la correcta implementación de los talleres. Se desarrollaron las siguientes:

- Elaborar un listado de todas las autoridades locales, sectores, líderes y de los recursos humanos disponibles de la comunidad que puedan aportar sus experiencias al proceso de formación vocacional y orientación profesional.
- Convocar a los representantes de las organizaciones de la comunidad a ser partícipes de las actividades de formación vocacional, mediante un plan de trabajo.
- Realizar análisis de la problemática de formación vocacional y orientación profesional con la participación de los integrantes de la comunidad.
- Desarrollar eventos de formación vocacional y orientación profesional en la comunidad, informando oportunamente las actividades a realizar.

Es por lo tanto que a partir esta última década, se han reportado varios trabajos dirigidos a la caracterización del alumnado, sobre todo en el primer año de la carrera, y a la implementación de acciones orientaciones dirigidas a su mejoramiento personal profesional, creándose con este fin servicios de orientación en muchas de las instituciones universitarias

Pero de forma general asumiendo la posición teórica en que se enmarca el enfoque histórico cultural (Vygotsky), en tanto se parte de reconocerle condicionamiento socio - histórico de la relación sujeto profesión. Es a través del vínculo con otros, en un contexto social dado y en una historia personal concreta, que se construye la identidad profesional. Sólo una valoración de lo que Vygotsky llamó la Situación Social del Desarrollo y la consideración de las vivencias como unidad de análisis permite llegar a las claves teóricas - metodológicas para dirigir científicamente un sistema de Formación Vocacional.

A partir de implementación de las acciones y la explicación dada se conformaron y aplicaron los talleres para lograr que los estudiantes opten por carreras priorizadas. Los mismos se estructuraron de la siguiente forma:

- Titulo
- Objetivo

- Ejes Temáticos
- Métodos
- Medios
- Desarrollo
- Distribuir hojas de trabajo
- Recuperación Metodológica
- Evaluación

## TALLERES

**Título:** La integración en el proceso de dirección de orientación profesional pedagógica.

**Objetivo:** Diagnosticar la integración de los diferentes entes educativos en el proceso de orientación profesional pedagógica.

### Eje Temático

1- Identificación de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que existen para lograr direccionar la integración de los entes educativos en el proceso de dirección desde la escuela en la orientación profesional pedagógica.

**Método:** Participativo desde la reflexión crítica y el diálogo.

**Medios:** Papelógrafo, marcadores, hojas de trabajo, documentos legales.

### Desarrollo

Aplicación de la técnica “Integrando refranes”

- Cada participante seleccionará un cintillo que contiene parte de un refrán.
- Se le orienta formen el refrán uniéndose en parejas.
- Seguidamente se presentarán.(nombre y apellidos, qué labor realizan)
- Luego realizarán la lectura del refrán y harán un breve comentario.

Seguidamente se les explicará que para formar los equipos deben agruparse según la letra inicial de cada refrán.

El asesor preguntará: ¿Qué hicieron para completar los refranes? ¿Qué hicieron para formar los equipos?

Presentación del tema del taller.

Se les pide que cada equipo seleccione un registrador de información, un controlador del tiempo y el facilitador. Se les precisa que el tiempo de trabajo en equipos será de 30 minutos y la exposición será de 15 minutos.

Se establecen las normas del trabajo en grupo.

Se reparten las hojas de trabajo y se le sugiere realizar la lectura del material propuesto y a partir del análisis realizado contestar las actividades que se recogen en las hojas de trabajo:

### Hoja de trabajo 1

Le invitamos a realizar una lectura reflexiva del libro Temas de Introducción a la Formación Pedagógica página 243 --245 para que respondan y el IX Seminario Nacional para Educadores 2da parte página 26.

- a) A su consideración cuáles son las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas

que tienen en la integración de los entes educativos en el proceso de orientación profesional pedagógica.

### **Hoja de trabajo 2**

Del tema: Orientación Profesional Pedagógica, su inserción en el proceso docente educativo. IX Seminario Nacional para Educadores 2da parte página 26.

1- Enuncie qué acciones permitan lograr una planificación estratégica y articulada del proceso de orientación profesional pedagógica dirigida a los estudiantes.

### **Hoja de trabajo 3**

Lee el texto Otras reflexiones sobre el trabajo de orientación profesional pedagógica en el IX Seminario Nacional para Educadores 2da parte página 30.

1- Tomando como referencia el texto analizado exprese a través de un esquema como se cumple este proceso para los estudiantes.

### **Recuperación Metodológica**

¿Qué momentos ocurrieron en el taller?

¿Qué aprendizajes construimos?

### **Evaluación**

Aplicar la técnica “La escalera”.

Se les presenta en un papelógrafo la figura que representa una escalera, se les pide que escriban una frase u otro elemento creativo en el peldaño en el que ellos evalúan el taller. Se leen las frases escritas por cada equipo.

Palabras de agradecimiento.

### **Técnica participativa:**

Técnica participativa de presentación: “Integrando refranes”.

Objetivo: Crear un clima socio-psicológico favorable para el desarrollo del taller.

Propiciar participación activa, consciente y voluntaria del grupo.

Materiales: tirillas con refranes populares.

Desarrollo:

Cada participante seleccionará un cintillo que contiene parte de un refrán.

Se les orienta que lo formen uniéndose en parejas con la persona que tiene la otra parte.

Se presentan las parejas. (Nombre y apellidos, entidad donde laboran).

Una vez formado el refrán le darán lectura y harán un breve comentario sobre el mismo.

### **Refranes**

**Con la A:** A quien buen árbol se arrima /buena sombra lo cobija.

Al que madruga /, Dios lo ayuda.

Agua que no has de beber, / déjala correr.

Amor con amor /se paga.

**Con la B:** Barco parado /no gana flete.

Bien ama, /nunca olvida.

Barre la nuera /lo que ve la suegra.

Boca cerrada,/más fuerte que muralla.

**Con la C:** Cada cabeza /es un mundo.

Cada maestro /tiene su librito.

Cada uno en su casa /es rey.

Cada cosa / a su tiempo.

### **Técnica participativa:**

Técnica de animación para la evaluación: "La escalera".

Objetivo: Evaluar la calidad del taller.

Materiales: papelógrafo con una escalera pintada y marcadores.

Desarrollo:

Se les presenta un papelógrafo que contenga la figura de una escalera. La misma en sus peldaños tendrá números que responderán a la evaluación cuantitativa que le otorgarán al taller. Luego se les pide que evalúen el taller con una frase u otro elemento creativo en el escalón que consideren.

**Taller:** ¿Cómo prepararme para optar por estudiar carreras pedagógicas?

**Objetivo:** Reflexionar con los estudiantes sobre su preparación para optar por carreras pedagógicas a partir de su formación vocacional.

### **Ejes temáticos:**

- Bases legales que sustentan el trabajo con los estudiantes en este proceso
- Las sociedades Científicas Pedagógicas. Su funcionamiento.

**Métodos:** Participativo desde la reflexión crítica y el diálogo.

**Medios:** Papelógrafo, marcadores, hojas de trabajo y documentos legales.

Hoy es una nueva jornada de trabajo, que propiciara un intercambio de saberes, que nos quedará como experiencias positivas para ponerla en práctica, multiplicando saberes y cumpliendo con los pilares de la educación cubana: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir este intercambio nos ofrece las herramientas para construir nuestros propios conocimientos.

Por lo que proponemos para comenzar nuestro taller un saludo que transmita energía para la nueva tarea que emprenderemos hoy, aplaudan, agáchense, levanten un pie, den media vuelta, ríanse

Muy bien, cierren sus manos y unan sus puños, se irán apretando los unos con los otros para que se trasmitan toda la energía positiva posible, pues será vital para mantener motivación, deseos de saber y saber hacer.

Formemos entonces nuestros equipos para ello realizaremos un conteo de números pares 2,4 y 6, (2, 4, 6---2, 4, 6)

Recordaremos las reglas de trabajo en equipo que aparecen en el papelógrafo y que han sido propuestas por ustedes de manera colectiva.

Desean mantenerlas o tienen alguna otra.

Pues ahora quisiéramos nos cuenten una experiencia relacionada con su protagonismo estudiantil desde su escuela.

Presentación del tema.

Se reparten las hojas de trabajo por equipos.

### **Hoja de trabajo 1**

Le invitamos a realizar una lectura reflexiva en la página 28, La Educación Política de los estudiantes, en el IX 9no Seminario Nacional para educadores 2da parte para que responda:

1- ¿Qué actividades se pueden realizar para lograr la participación protagónica y poder decidir su incorporación a una carrera pedagógica?

### **Hoja de Trabajo 2**

Le invitamos realizar una lectura reflexiva en la página 28 el IX 9no Seminario Nacional para educadores 2da parte para que responda:

1-Realice una valoración cualitativa sobre el funcionamiento de los círculos de interés y sociedades científicas pedagógicas de tu escuela.

2-Proponga acciones que posibiliten el mejor funcionamiento de estos.

### **Hoja de Trabajo 3**

Le invitamos a realizar una lectura reflexiva en el discurso pronunciado por nuestro comandante en jefe Fidel Castro Ruz en la graduación del destacamento Pedagógico en la página cinco, cuarto párrafo y que responda:

1-¿Qué significa para ti ser maestro?

2-¿Qué actividades puedes hacer para lograrlo?

Cada facilitador expondrá los resultados del trabajo del equipo. (15 min.)

### **Recuperación metodológica:**

¿Qué actividades realizamos en los diferentes momentos del taller?

¿Para qué nos servirá conocer la formación vocacional?

### **Evaluación:**

Si usted tuviera que expresar a sus padres cómo se ha sentido en este intercambio de saberes ¿Qué le diría?

El facilitador realizará la técnica “La palabra evaluadora”

Palabras de agradecimiento.

Luego de la aplicación de los talleres de orientación profesional y formación vocacional hacia carreras priorizadas desde la educación popular, tanto con estudiantes, docentes como con la familia y comunidad, se pueden mostrar los siguientes resultados:

## RESULTADOS

Cursos Escolares	Carreras Pedagógicas	Cultura Física	Ingeniería Agrónoma	Contabilidad y Finanzas
2012-2013	15	11	12	10
2013-2014	25	15	17	15
2014-2015	37	17	20	22

## **CONCLUSIONES**

La propuesta de los talleres desde la Educación Popular es pertinente. Responde a una necesidad social que, con el apoyo de la familia, la comunidad, los docentes y directivos, contribuyen a que el adolescente y el joven, desde los procesos educativos en los que está inmerso, pueda lograr decidir la opción de estudiar una carrera priorizada. Teniendo en cuenta que elevó los conocimientos de las mismas, así como la admiración y respeto hacia las profesiones y su grado de aceptación.

De esta manera la disposición hacia el estudio de una carrera es componente esencial para la formación vocacional, que permite al docente y a la familia desarrollar intereses y cualidades profesionales mediante las actividades que se desarrollaron en los talleres propuestos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bringas, L. J. Propuesta de modelo de planificación universitaria. Tesis en opción del grado científico de DR. En Ciencias Pedagógicas. ISP "Enrique José Varona" La Habana. Cuba. 1999
- Colectivo de autores. El proceso de intervención comunitaria. Editorial GEDCOM. Las Villas. Cuba. 2005
- Colectivo de autores. Diccionario cubano de términos de Dirección. La Habana. Cuba. 2005
- Inmaculada, E. G. En cuadernos de la OIE Educación comparada. Organización y gestión de los centros educativos en iberoamerica. 2000
- Omarov, A. M. Elementos Básicos de la Dirección Científica de la sociedad. Editorial Orbe. La Habana. Cuba. 1999
- Freire, P. (1989) La educación como práctica de la libertad. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1992) Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI. □ Cuevas, Bettina. (2000). La libertad categoría: Filosofía- Educación. [en línea] Disponible en: <http://derechos.org.ve/unoyotro> [2003, 5 de julio]
- Fuentes la O, M. y Blanco, R. (2001). Pedagogía, apuntes para la asignatura. La Habana.
- Gómez, J. L. M. (2001). Paulo Freire y su proyecto liberador en un contexto digital: una pedagogía para la liberación. [en línea]. Disponible en: <http://usuarios.lycos.es/marccioni> [2003, 5 de julio]
- González Maura, Viviana. "El Interés profesional como formación motivacional de la personalidad". En Revista Cubana de la Educación Superior 18(2), 1998.
- \_\_\_\_\_ "La Formación vocacional en la Educación Superior", en Revista Cubana de la Educación Superior No. 3 1998.
- \_\_\_\_\_. Diagnóstico y orientación de la motivación profesional. En. Curso #2 de Pedagogía '97. Ciudad de la Habana, 1997.
- \_\_\_\_\_ et. all. Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1995.
- \_\_\_\_\_. El maestro y la Formación vocacional. Reflexiones desde un enfoque humanista. ISPEJV. (material mimeografiado) s.f.
- Rebellato, J.L. (1999). La globalización y el neoliberalismo. Colección Educación Popular. (Pág. 67- 106) (Vol. I). Editorial CAMINOS.
- Freire (1970), Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, Madrid.
- Freire (1993), Pedagogía de la esperanza, Siglo XXI, Madrid.
- Freire P (1997), Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI, Madrid.
- Vigotsky, L. S.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed.

- Crítica. Barcelona, 1979.

## **TÍTULO: EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA NECESIDAD ACTUAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO COLOMBIANO**

**Ponente:** MSc. Lorna Lucía Martelo Salgado

**Institución Educativa:** José María Córdoba de Puerto Libertador - Córdoba

**País de Procedencia:** Colombia

**E- Mail:** lornamartelo@hotmail.com

**Forma de Presentación de Resultados Científicos:** Modalidad Cartel

**Simposio al que tributa el trabajo:** Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

### **Resumen:**

El presente trabajo forma parte de la fundamentación teórica de la investigación que se desarrolla con el objetivo de proponer una concepción didáctica que contribuya a la preparación de los docentes de educación básica secundaria colombiana, dirigido al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, brindándoles herramientas metodológicas y conocimientos, que faciliten el trabajo en esta dirección de la formación de la personalidad.

En esta sociedad cambiante, con acceso a gran cantidad de conocimientos e información, el hombre a formar debe tener como principales características; el ser pensante y participativo, capaz de aprovechar los diferentes recursos, sabiendo discriminar entre la calidad de los mismos.

Se considera importante desarrollar el pensamiento crítico, pues este le permite al ser humano reflexionar acerca de su misión y propósito en la sociedad, de manera que pueda utilizar la tecnología y la ciencia y ponerla al servicio de la humanidad. Se considera que una persona con pensamiento crítico posee las siguientes características: inquisitivo, sistemático, juicioso, analítico, buscador de la verdad, de mente abierta y confiado en la

razón. La investigación propone una alternativa didáctica para la formación de la personalidad que demanda la época actual.

### **Introducción:**

La sociedad actual es conocida como la sociedad del conocimiento, precisamente por el gran cúmulo de información al que tiene acceso, es por todos conocidos que gracias a las tecnologías de la información y las comunicaciones, los estudiantes que están hoy en las aulas, en muchas ocasiones, tienen más información a la mano que el propio docente. Sin embargo, estos mismos estudiantes, con tanta información a un clic de distancia, muchas veces se pierden en ella, de igual forma, ese mismo estudiante toma toda esa información como verdadera, sin discriminar los tipos de fuentes y las intencionalidades, así mismo se dejan seducir por la mera reproducción y presentan dificultad a la hora de reflexionar y asumir alguna postura con respecto a la información obtenida o suministrada, lo que les impide en muchas ocasiones utilizar los conocimientos e información para enfrentar problemas a los que se enfrentan cotidianamente.

Es aquí donde se reconoce la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en la escuela, teniendo al docente como encargado fundamental para lograrlo. Para que el estudiante pueda enfrentar situaciones cotidianas, expresar sus puntos de vista y asumir una postura reflexiva frente al mundo, lo que conllevaría a que el estudiante sea autónomo en el aprendizaje y esté preparado para la toma de decisiones, concerniente a su vida personal y social, se desarrolle y participe en la sociedad, razón por la cual va a la escuela.

El análisis realizado hasta ahora por la autora, destaca la necesidad y pertinencia de profundizar en el estudio del pensamiento crítico y las vías para potenciar su desarrollo. Se asume el pensamiento crítico como “el proceso que permite establecer juicios intencionales y autorregulados basados en la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como en la consideración de los aspectos conceptuales, metodológicos, criteriológicos y contextuales que influyen en dichos juicios”. (Asociación Filosófica Americana, 1990)

El presente trabajo tiene como objetivo; analizar algunos de los referentes que brindan las ciencias sociales para el estudio del proceso de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la educación básica secundaria colombiana.

### **Desarrollo:**

Para hablar de pensamiento crítico es importante conocer algunas definiciones de pensamiento que se dan a través de la historia. El pensamiento según la teoría histórico-cultural de (Vygotsky, 1993) es producto de un proceso dinámico, profundamente determinado por la cultura y el momento histórico en que el sujeto pensante se desarrolla y que tiene como mediador fundamental al lenguaje, concepción que dio un giro a la idea de pensamiento que hasta cierto momento, era entendido como un proceso meramente biológico e interno.

Para Ángel Villarín, el pensamiento es: “La capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo.” (Villarín A, 2006)

Pensar significa para el ser humano; apropiarse, entender y tomar posición frente lo que sucede a su alrededor, pero para ello es necesario que desarrolle las funciones psíquicas superiores, según Vigotsky, quien las identificó como aquellas funciones que están determinadas por la cultura y son aprehendidas o tomadas del contexto en que se desarrolla la persona.

Las definiciones planteadas, sobre pensamiento, constituyen explicaciones de las habilidades y capacidades que el hombre posee, producto de su naturaleza humana, sin embargo el pensamiento crítico se considera como una habilidad y capacidad superior, con ciertas características, que lo hacen de mejor o mayor razonamiento. Por lo anterior, se hace necesario hacer un recorrido por varias definiciones teóricas de pensamiento crítico, brindadas a lo largo de la historia y que se convierten en referentes de estudio para esta investigación, entre los que se destacan; Black, (1946), Dewey (1989), Lipman (1989), Richard Paul (1993), Freire (1997), González (2007), entre otros

Entre las ideas planteadas se encuentran:

- El origen del pensamiento crítico se remonta a la antigua Grecia en el ejercicio mayéutico de Sócrates, pues la base de este famoso método consistía en poner a pensar y dar autonomía al discípulo, lograr que él mismo hiciera y evaluara sus razonamiento, sacara sus conclusiones y tomara posición frente a temas o circunstancias que su maestro tenía el ingenio de orientar correctamente
- Se concibe a la filosofía y el razonamiento lógico desde un punto de vista pragmático, evitando caer en el error continuo de encasillar la mente y reglamentar sus procedimientos, mostrando cómo el individuo, mediante el análisis y la reflexión sobre sus propias conductas, y especialmente en cuanto está atento al modo de pensar, puede generar cambios, hipótesis y experimentos que les permitan explorar nuevas posibilidades y examinarlas, tanto a la luz de supuestos fundamentales, como de las consecuencias posibles
- El término pensamiento crítico es utilizado por primera vez por el filósofo Black en 1946, en el libro “Pensamiento crítico. Una introducción a la lógica y al método científico”
- El pensamiento crítico es “una manera sistemática de formar y moldear nuestro pensamiento. Funciona deliberada y exigentemente. Es un pensamiento disciplinado, comprensivo, bien razonado y está basado en estándares intelectuales” (Paul, 2001)
- Es “un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en los criterios, es auto corrector y sensible al contexto.” (Lipman M, 1989)

En el contexto Latinoamericano, (Freire P, 1997), es uno de los principales y primeros defensores de la necesidad e importancia de desarrollar el pensamiento crítico en las aulas de clase, y su lenguaje tiende a ser mucho más radical al evidenciarse en él una postura política, en comparación con los estudiosos del pensamiento crítico hasta ahora trabajados.

Para Freire, la participación, la autorreflexión y el pensamiento crítico, son las principales herramientas del acto educativo, para privilegiar en el estudiante su derecho al desacuerdo, para que esté en posición de cuestionar, desde los contenidos que se

imparten en el aula, hasta las situaciones sociales, económicas y políticas en su vida cotidiana.

“En una práctica educativa realmente democrática, nada mecanicista, radicalmente progresista, el educador o la educadora, no pueden despreciar esas señales de rebeldía. Al contrario, al enseñar los contenidos indispensables, él o ella, deben tomar la rebeldía de la mano, estudiarla como postura que ha de ser superada por una crítica, más comprometida, conscientemente politizada, metodológica y rigurosa.” (Freire P, 1997)

La sistematización de estas ideas y definiciones sobre el pensamiento crítico, permite establecer varias características comunes y que son fundamentos de gran valor para el desarrollo de la investigación:

- Es un tipo de pensamiento con características particulares, especiales y superiores, por encima del pensamiento común
- Concede autonomía al pensador o a quien lo desarrolla
- Es un pensamiento basado principalmente en el razonamiento
- Es un pensamiento organizado y disciplinado
- Se debe desarrollar en las aulas de clase, para que desde la escuela se contribuya al desarrollo de la sociedad.

En Colombia, en concordancia con los retos que según la UNESCO debe asumir la educación para formar personas integrales, se tiene al pensamiento crítico como una competencia genérica, que se debe desarrollar en todos los programas de educación superior, así se evidencia al ser incluido en la prueba estandarizada Saber Pro, exigida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y que evalúa a los estudiantes próximos a egresar de cualquier pregrado de la educación formal en el país.

Según la guía de orientación de la prueba de competencia genérica, que es parte de la prueba Saber Pro (MEN 2009), el pensamiento crítico se caracteriza por: la comprensión (contenido y puntos de vista del escritor o el interlocutor), el análisis (identificación de líneas de razonamiento, evidencia, conclusiones, argumentos), la identificación de deficiencias en argumentos (inconsistencias lógicas, supuestos infundados, consecuencias no intencionadas, recursos retóricos distorsionantes, falsas analogías), la

evaluación (credibilidad y validez de la evidencia, credibilidad de líneas de razonamiento, validez de argumentos, solidez de las conclusiones, entre otras).

De igual forma, en el año 2002 el MEN considera necesario expedir los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales para la formación de los estudiantes de grado 1 a 11 en dicha área, donde reza literalmente lo siguiente: “La presente orientación curricular busca superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos; pretende promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios, frente a los problemas y a sus posibles soluciones.” (Ministerio de Educación Nacional, 2002)

De igual forma, entre los objetivos específicos de estos lineamientos curriculares, se encuentra entre otros el siguiente: formar hombres y mujeres que participen activamente en la sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existente en el país y en el mundo.

Es necesario aclarar que para lograr la formación de la conciencia crítica es fundamental el desarrollo del pensamiento crítico, quedando en evidencia que al menos en teoría, la educación colombiana y en especial los contenidos del área de ciencias sociales están abocados a desarrollar el pensamiento crítico, dejando de lado la sola adquisición de datos de forma memorística y reproductiva. Otro aspecto fundamental a tener en cuenta, es el papel que juega el pensamiento crítico a la hora en que los estudiantes se enfrentan a las pruebas estandarizadas, ya que las pruebas Pisa (Internacional) y Saber (Nacional) están estructuradas para evaluar la capacidad que tienen los estudiantes para solucionar problemas de la vida cotidiana, es decir, que muestren cuán capaces son de aplicar los conceptos y competencias desarrolladas en la escuela.

A pesar de ser reconocido el pensamiento crítico por el MEN, como una competencia genérica de gran relevancia para la formación de ciudadanos reflexivos, participativos y generadores de nuevas alternativas para solucionar los diferentes problemas que afronta la sociedad, la realidad de nuestro país evidencia una carencia de pensamiento crítico, ya que se observan en los diferentes ámbitos de la vida nacional, juicios sin razonamientos acertados y principalmente estereotipados. En el campo político y económico la ausencia de criticidad al tomar decisiones, en una sociedad entendida como

democrática, pero que cada día se encuentra más carcomida por la corrupción, y esa misma sociedad se muestra a su vez, más impotente ante estas problemáticas.

Con una experiencia de 9 años dedicados al trabajo con niños y jóvenes de instituciones educativas, tanto de carácter pública, como privada, en el área de Ciencias Sociales, la autora encuentra que es muy común, ver en todas estas instituciones, procesos de enseñanza-aprendizaje encaminados a la memorización y mera reproducción de contenidos, lo que lleva a que los estudiantes tengan poca capacidad para argumentar, asumir posiciones y tomar decisiones de manera reflexiva y crítica, siendo esto un indicativo de la necesidad de desarrollar pensamiento crítico desde todas las áreas y no sólo desde la filosofía, pues es importante recordar que en la mayoría de las instituciones educativas públicas y privadas del país, como se había mencionado anteriormente, la asignatura de filosofía solo se trabaja a partir del grado 10, de ahí la importancia de que se haga desde otras áreas del currículo.

### **Conclusiones**

Es necesario insistir en la necesidad que tiene la escuela hoy día a nivel mundial y a nivel local de gestar un cambio en los procesos cotidianos que en ella se desarrollan, las actividades que en ella se llevan a cabo deben ir encaminadas a evitar que el estudiante se dedique a la mera reproducción de conocimiento y se deben orientar en cambio al análisis, a crear verdaderos hábitos de razonamiento, a la búsqueda de diversas fuentes de información y a que por sí solo tome posición, evalúe y razone acerca de las posiciones propias, de las de sus compañeros, docentes y personas en general, y que además de esto, esté en capacidad de extrapolar todo ese conocimiento adquiridos en la escuela a su vida cotidiana fuera de ella y el desarrollo del pensamiento crítico le brinda estas y muchas más bondades a las escuelas para llevar a cabo procesos enriquecedores y significativos para los estudiantes.

El pensamiento crítico representa la posibilidad de convertir a los estudiantes en seres humanos con habilidades superiores de razonamiento, en especial en el área de ciencias sociales donde los estudiantes tienen acceso a los conocimientos fundamentales para su vida y desarrollo en sociedad. Desde la historia, la economía, la política y la democracia es fundamental tener criterios acertados para construir juicios objetivos, al igual que

apertura y flexibilidad de pensamiento para a partir del disenso llegar al consenso y construir bases democráticas sólidas y pertinentes en busca del progreso de la sociedad en todos los aspectos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Asociación Filosófica Americana. (1990). *Pensamiento Crítico: Una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa. Informe Delphi*. Millbrae, CA: Stanford: The California Academia Press.

Engels F. (1975). *Antiduhring*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Freire P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Mexico, Siglo Veintiuno.

Lipman M. (1989). *Critical Thinking and the Use of Criteria. Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2002). Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales. *Serie Lineamientos Curriculares*, 4-13.

Paul, R. a. (2001). *The Miniature Guide to Critical Thinking: concepts and tools*. USA: The foundation for Critical Thinking.

Villarín A. (2006). *Teoría y Pedagogía del pensamiento crítico*. Perspectiva Psicológica.

Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas (Rotger, M. Trad.)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Librerías Fausto.

# **Pedagogía 2017**

Título: El desempeño creativo: una mirada desde la formación del educador de la primera infancia

Autora: MSc .Odelkis Noda Chaletón

La Habana

2016

## Introducción

En cualquier etapa del desarrollo del individuo es importante la organización y dirección de un sistema de influencias científicamente concebidas; sin embargo en la primera infancia adquieren mayor importancia ya que se realiza sobre el proceso de formación de estructuras psicológicas y fisiológicas y no sobre estructuras ya formadas. Las transformaciones que ocurren en los pequeños están condicionadas por las influencias educativas que recibe desde el nacimiento en el hogar hasta la labor de las instituciones infantiles.

Con estos niveles de exigencia y la aspiración educativa que requieren los primeros años de vida de un niño, el educador de la primera infancia debe poseer una profunda preparación científica y pedagógica, así como particularidades en su personalidad que lo distinguen para realizar la hermosa tarea que requiere la atención educativa de la primera infancia cada vez con mayor nivel de calidad.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que para que el educador de la primera infancia dirija un proceso educativo con calidad y potencie en los niños de estas edades un desarrollo integral, debe estar en sí mismo preparado integralmente y tener una cultura general integral.

Los profesionales de la Educación Preescolar tienen que estar actualizados en términos pedagógicos y metodológicos, científica y culturalmente, ser capaces de disfrutar de la belleza creada por el hombre y la naturaleza, conocer el patrimonio cultural nacional y universal, ser un creador en esencia y en su labor profesional.

El educador graduado en el curso de formación de nivel medio superior será un profesional revolucionario, comprometido con los principios de la Revolución y de la Política Educativa cubana; caracterizado por un profundo sentido humanista, identidad profesional y responsabilidad, expresada en el dominio de sus funciones y tareas profesionales y cualidades valiosas que garanticen el prestigio de los educadores preescolares.

Un profesional conocedor de las particularidades fisiológicas y psicológicas que distinguen el proceso de desarrollo de los niños de 0 a 6 años en cada período evolutivo, que pueda caracterizar y valorar el desarrollo alcanzado por cada niño en particular y del grupo en general así como dirigir su acción educativa en las diferentes formas organizativas de la Educación

Preescolar, partiendo de una concepción desarrolladora del proceso educativo y preparar a la familia sobre cómo ejercer ese rol protagónico.

Será un profesional portador de ternura, afecto, amor a los niños, comprensión tolerancia, ecuanimidad, sensibilidad, equidad, optimismo y dignidad personal y pedagógica, todo lo cual estará matizado por un estilo de comunicación afectuosa que propicie las mejores relaciones personales entre los niños, con los otros educadores, con la familia y con la comunidad, mediante el aprovechamiento óptimo de las potencialidades de la intersectorialidad.

Estará capacitado para dirigir el proceso de educación y desarrollo de los niños de 0 a 6 años a los que considerará como el centro de toda su actividad, en ambas modalidades curriculares, a partir del fin, los objetivos y principios de la Educación Preescolar y la comprensión de la trascendencia de esta etapa en el desarrollo ulterior de la personalidad de las nuevas generaciones, con elevados valores para que sean hombres y mujeres de bien en cualquier circunstancia.

Será un profesional que dé respuestas personalizadas a las necesidades educativas de cada uno de los niños que atiende y estará capacitado para orientar a la familia, de modo que esta desempeñe el papel protagónico que le corresponde en la educación de sus hijos, con la colaboración de los diferentes agentes educativos de la comunidad, en el empeño de unificar criterios educativos, que le permitan lograr que todo el entorno que rodea a los niños favorezca su educación y desarrollo integrales.

Este educador sabrá situarse a la altura de los niños, disfrutar con ellos y hacerlos vivir plenamente la alegría, la fantasía con toda la maravilla que encierra esta edad y, aprovechará en toda su dimensión, las posibilidades que brindan el juego, la música, el canto, la danza, los movimientos y la literatura infantil para crear un ambiente lúdico imprescindible en el proceso educativo y lograr el máximo desarrollo integral de los niños.

Su preparación, por tanto, abarca el conocimiento de los niños, de la dirección del proceso educativo en estas edades y del trabajo social y preventivo que tiene el encargo de realizar como profesional, con independencia y creatividad, en las dos modalidades de la Educación Preescolar

## **HABILIDADES PROFESIONALES FUNDAMENTALES**

- Fundamentar el proceso educativo.

- Diagnosticar a los niños, el proceso educativo, la familia y la comunidad.
- Capacitar a los agentes educativos.
- Planificar, organizar, ejecutar y evaluar el proceso educativo y el desarrollo de los niños.
- Comunicarse correctamente.
- Aplicar las técnicas del dibujo, modelado y el trabajo manual en la confección de recursos didácticos.
- Expresarse con belleza y creatividad.
- Interpretar canciones del repertorio infantil, con acompañamiento de un instrumento musical.
- Organizar, planificar y ejecutar actividades artísticas y gimnásticas.
- Aplicar técnicas de investigación.
- Autoevaluar su desempeño.
- Proyectar su autosuperación.

El desempeño creativo del educador en su práctica profesional es un requisito importante especialmente en los educadores de la primera infancia por lo que constituye una problemática actual y permanente en el trabajo metodológico y que se aborda en esta investigación como un elemento que contribuirá a elevar la atención educativa a los niños en esta etapa.

El trabajo de la autora durante dos cursos en la formación de educadoras de nivel medio como profesora de la escuela pedagógica presidente Salvador Allende le han permitido constatarle han permitido constatar que se presentan sistemáticamente indicadores que no alcanzan los resultados esperados en el desempeño creativo de los educadores egresados de las escuelas pedagógicas así como durante su tránsito por la escuela en las diferentes actividades a pesar de constituir una de las máximas aspiraciones del trabajo educativo .

Esta problemática se comporta de la siguiente forma; se aprecia con frecuencia que las educadoras graduadas y en formación no muestran dominio de los conocimientos relacionados con los contenidos teóricos de cada una de las áreas de desarrollo fundamentalmente en la Educación Artística, porque no utilizan toda la información sobre los artistas y su obra, como complemento importante tanto para su preparación en función de elevar la calidad de las actividades que se ofrecen a los niños, como poco desarrollo de habilidades apreciativas ,lo que limita la dirección del momento de la apreciación, a la descripción de la obra. No siempre utilizan

diversos recursos para presentar las obras de arte a los niños, fundamentalmente por el desconocimiento general que poseen acerca de las mismas. De igual forma sucede con las obras y los autores de la literatura infantil cubana y de las obras musicales infantiles.

En el proceso de apreciación y producción-creación es frecuente observar la repetición de canciones, obras, procedimientos, técnicas, uso de materiales, a pesar de la diversidad que se proponen en la literatura pedagógica.

Las educadoras generalmente no evidencian el dominio profundo de las características de los niños de la primera infancia, sus particularidades, potencialidades, por lo que el empleo de métodos , procedimientos y medios de enseñanza no siempre están en correspondencia con las exigencias de los requerimientos del proceso educativo y la atención a los niños en cada año de vida, esto provoca que no ofrezcan en todos los casos soluciones originales a las problemáticas que se presentan en la práctica pedagógica cotidiana.

El desempeño creativo del educador de la primera infancia requiere de un alto desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales y se ha podido constatar que no siempre poseen un alto grado de desarrollo, es la habilidad de comunicar una de las más afectadas, lo que se evidencia en la redacción de los diferentes documentos como: planeamientos, evaluación sistemática y cortes evaluativos de los niños, así como el correcto modelo lingüístico que requieren los niños de estas edades.

Las consideraciones anteriores permiten a la autora de la investigación plantear como **Problema científico:** ¿Cómo contribuir a la formación del desempeño creativo del educador de la primera infancia?y en correspondencia como **Objetivo:**Proponer una estrategia metodológica que contribuyan a la formación del desempeño creativo del educador de la primera infancia.

Para dar curso a la investigación se plantean como **Preguntas científicas:**

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la formación del desempeño creativo del educador de la primera infancia?
2. ¿Cuál es el estado actual de la formación del desempeño creativo del educador de la primera infancia?
3. ¿Qué estrategia metodológica puede contribuir a la formación del desempeño creativo del educador de la primera infancia?

4. ¿Qué resultados se obtienen con la aplicación de los talleres metodológicos que contribuyan al desempeño creativo del educador de la primera infancia?

Para dar solución a las preguntas científicas se proponen las siguientes **Tareas de investigación:**

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la formación del desempeño creativo del educador de la primera infancia
2. Diagnóstico del estado actual de la formación del desempeño creativo del educador de la primera infancia.
3. Diseño de una estrategia metodológica para contribuir a la formación del desempeño creativo del educador de la primera infancia.
4. Valoración de la efectividad de la aplicación de los talleres metodológicos que contribuyan a la formación del desempeño creativo del educador de la primera infancia.

Los métodos empleados nos permitieron seguir la lógica de la investigación. Los del nivel teórico permitieron profundizar en los análisis desde los fundamentos teóricos y el determinar las regularidades fundamentales como procesos lógicos del pensamiento. Los métodos empíricos empleados fueron los siguientes: análisis documental, observación entrevista, encuesta. Como método matemático se utilizó el cálculo porcentual para la valoración del diagnóstico, y la valoración de los resultados luego de la puesta en práctica de los talleres metodológicos.

**Población y muestra: estudiantes de la especialidad de preescolar de 2do , 3ro , 4to año así como 41 estudiantes graduadas de la escuela pedagógica.**

## **Desarrollo**

En cuanto a la definición de creatividad y la metodología para su estudio y desarrollo diferentes autores han marcado el paso de momentos iniciales con un significativo énfasis en el aspecto cognitivo como Llantada M, 1998; González A, 1990; los que dieron paso a la integración de los diferentes aspectos que intervienen en la creatividad del sujeto y estudios más recientes de estos autores expresan un enfoque integrador de este objeto

La investigadora se sintió atraída ante la posición asumida por Chibás , 2012 ,que considera que la creatividad “es aquella potencialidad, proceso, facultad o capacidad de un individuo, grupo, organización o comunidad que permite la generación de objetos, productos, servicios, relaciones, ideas, preguntas, enfoques, estrategias o estilos novedosos y útiles para el contexto en que fueron creados; partiendo de informaciones ya conocidas, y que abraza no solo la posibilidad de descubrir un problema allí donde el resto de las personas no lo ven, facilitando el cambio, el crecimiento y el progreso en un sentido amplio. Es decir, la creatividad permite la creación de nuevas metas y desafíos individuales o grupales que van mucho más allá de solucionar un problema pasado. A veces la creatividad envuelve la creación de nuevos problemas para a su vez traer también nuevas soluciones” (1)

A juicio de esta autora el autor citado enfatiza en el producto significativo como nuevo y diferente y obvia el proceso de formación de cualidades personales, sin embargo hace referencia a las metas y desafíos que propicia en el individuo y en el grupo.

La creatividad y su desarrollo en los individuos ha sido estudiada desde diferentes ciencias y sus aportes se generalizan en la educación y la pedagogía, como ciencia penetra en el proceso de educación y desarrollo de la personalidad de los educandos en los diferentes niveles educativos, proceso en el que el desempeño pedagógico profesional adquiere un inestimable valor.

Este se define en correspondencia con las funciones del educador en su labor pedagógica, su capacidad para dirigir el proceso educativo y por tanto la calidad de su desempeño. En los educadores preescolares el desempeño pedagógico profesional se redimensiona ante la sensible labor que realiza y adquiere una importante arista: la creativa.

El desempeño creativo del educador de la primera infancia requiere necesariamente valorar qué acciones se realizan desde la formación inicial para contribuir a su desempeño profesional tal y como plantea Hernández X, (2003), cuando lo enuncia como la expresión del proceso de

desarrollo de la personalidad del estudiante en la esfera laboral, producto del sistema educativo en que está inmerso. Este desarrollo se manifiesta en su actuación al resolver los diferentes problemas, y se caracteriza por niveles en el dominio de conocimientos, hábitos, habilidades y desarrollo de cualidades, en cuanto a número, frecuencia, complejidad e independencia; así como por la obtención de resultados en su objeto de trabajo.

Es necesario que el personal docente de la Educación Preescolar organice el proceso educativo de manera que compulse el desarrollo de la creatividad, contribuyendo a formar el pensamiento que necesita la sociedad actual y el desarrollo pleno de las potencialidades del ser humano.

Uno de los elementos más importantes para el desempeño creativo del educador de la primera infancia son las cualidades de la personalidad del educador entre las que se señala poseer una sólida concepción dialéctico –materialista del mundo referida al dominio de los métodos del conocimiento científico del mundo y la formación de habilidades que permitan llevar a la práctica los conocimientos de la teoría marxista- leninista.

La creatividad debe formar parte de la educación sugiere Olga Franco 2012, haciendo énfasis en los planes de estudio desde la formación. Relaciona la creatividad con la motivación profesional de los futuros educadores y cómo esta creatividad debe convertirse en herramienta de los profesores.

## **CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ESTRATEGIA METODOLOGICA**

La estrategia metodológica que se propone tienen como objetivo general: Aportar elementos necesarios en la formación del desempeño creativo del educador de la primera infancia. La misma tiene tres etapas Durante la 2da etapa se impartieron talleres a las estudiantes y cada uno tenía un objetivo específico de acuerdo al tema.

Cada taller contó con tres momentos, un facilitador y su duración será de 4 horas. La selección de temas para los talleres se realizó a partir del diagnóstico de las estudiantes en formación y las graduadas del consejo popular Capdevila en el municipio Boyeros el cuál se obtuvo a partir del control al trabajo metodológico sistemático realizado por la autora desde las diferentes funciones que ha realizado, el mismo se ha podido realizar a través de: entrevista a los docentes, la observación a las actividades de las diferentes formas de organización del proceso educativo, el control a la autopreparación de los docentes y la revisión de documentos, el control a las

actividades metodológicas de los centros en sus diferentes espacios (diaria, quincenal y mensual).

Los temas de cada taller se trabajaron de forma general hasta llegar al trabajo con los niños en el proceso educativo; y estos serán presentados de forma diferente y creativa. (Crucigramas, anagramas, acrósticos literarios, sopa de palabras, ordena y busca la frase, cambia las letras, diferentes tipos de juego), así como para comprobar lo aprendido, como forma de diversión, de competencia.

Al iniciar cada taller se creó un ambiente afectivo, cordial, amistoso para lograr seguridad, participación, motivación entre los participantes, así como las condiciones ambientales, estéticas del espacio físico y garantizar diversidad de materiales bibliográficos de forma impresa y digital.

Los contenidos de cada tema se seleccionaron a partir de una encuesta según las necesidades de los docentes y para enriquecer su cultura sobre elementos poco tratados en las preparaciones metodológicas u otras vías del trabajo metodológico.

Predomino el método de elaboración conjunta pero de acuerdo al objetivo se utilizaron otros métodos como el expositivo y el trabajo independiente. Se aplicaron procedimientos como técnicas participativas de educadores cubanos adaptadas, y otras creadas por la autora.

Se recomendó la búsqueda de materiales bibliográficos relacionados con el tema con un tiempo de antelación de forma tal que los docentes estén preparados para el tema, que serán de fácil adquisición ya que muchos se encuentran en nuestras instituciones. Los materiales de forma digital serán entregados por el facilitador y se garantizo el acceso a la información digital.

Cada taller conto con actividades para resolver de forma independiente donde se requiere de la motivación, la participación y la creatividad de los educadores.

Se utilizaron variados medios de enseñanza, fundamentalmente apoyados en la bibliografía existente en las instituciones infantiles ya sea de libros, CD, y la reproducción de obras pictóricas para las cuales se le aporto a los talleristas la síntesis biográfica de cada autor y el comentario especializado de las obras.

Predomina la presentación de libros relacionados con el tema, clásicos de la literatura, de información general imprescindibles para su desempeño profesional, libros infantiles de obligatoria lectura para los adultos, de reconocidos escritores cubanos y algunos de talla universal , cuyos

cuentos ya forman parte de los corazones de nuestros pequeños; reproducciones de obras de arte planimétricas impresas y de forma digital, relacionadas con el tema y los estilos de diferentes artistas, desde los más universales, hasta los más contemporáneos, especialmente cubanos, así como audiciones de música, sonidos, melodías y texto e interpretaciones de canciones, y se brinda información acerca de los autores como síntesis biográfica y de las obras con comentarios especializados.

Una de las características distintivas de los talleres metodológicos que se proponen es que en su estructura se plantean tres momentos que son tomados y contextualizados en esta investigación de los aportes de Bermúdez M, B, (2010) que plantea talleres metodológicos en una estrategia de superación para educadores en la dimensión Educación y Desarrollo Estético. La autora propone en sus talleres momentos a los que llama: Inicial o de introducción, central o de desarrollo y cierre.

La autora de esta investigación asume los momentos planteados pero contextualiza su clasificación y propone los tres momentos de los talleres metodológicos para el desempeño creativo de los educadores de la primera infancia en los que se emplearon técnicas participativas, juegos participativos y de agilidad mental.

**I Momento o Inicial**, que consiste en la presentación del tema del taller con juegos, técnicas participativas, de agilidad mental, conocimientos culturales generales, de producción de ideas. Al finalizar este se presentan el objetivo y el tema donde se abordan diferentes conceptos relacionados con el mismo.

**II Momento o de adquisición**, en el que se organiza el trabajo en grupo, en equipos, dúos, para debatir acerca de una problemática. El debate se realizó indistintamente por el orden lógico de preguntas que se realizaron por equipos, por parejas ponentes y oponentes, situaciones pedagógicas donde utilicen la agilidad mental al utilizar hojas de trabajo, interpretación de frases, técnicas participativas, asumiendo posiciones de diferentes autores.

Es también en este momento donde se presentó la sección “Cultura para todos”, en la cual se presentaron **curiosidades**, un **sabías qué** y un **considera esto**, las cuales fueron seleccionadas por la autora según el tema con el objetivo de crear un ambiente diferente, a modo de recrear conocimientos, de eliminar tensiones. En cada sección se realizó la presentación de un libro, seleccionados también de acuerdo al tema, además se presentaron obras musicales o plásticas, que serán de interés profesional y para adquirir cultura general.

En algunos talleres se partió de la lectura, se presentó la obra plástica y musical al unísono; en otros se presentan la obra plástica, al unísono de la pieza musical, y se cierra con la lectura y reflexión del texto. Esta sección también se puede presentar con técnicas participativas o en forma de juego.

**III Momento de comprobación**, es aquí donde ejercitamos lo aprendido a través de juegos de agilidad mental, crucigramas, juego del nombre o técnicas participativas.

Se organizaron los grupos en equipos, dúos según la temática. Aunque la evaluación será individual en cada taller a través de las exposiciones y el trabajo independiente, así como para comprobar lo aprendido, se utilizaron juegos de palabras, crucigramas. Además, se evaluó cada taller con técnicas como el PNI (positivo, negativo, interesante) entre otras, y al finalizar el último taller cada participante se autoevaluó su desempeño creativo. Esto se comprobó además en la práctica educativa luego de aplicado cada taller de forma tal que veamos la utilidad de los mismos en el proceso educativo.

En cada taller se le ofreció a los docentes conocimientos para la adquisición de una cultura general integral, fundamentalmente mediante las **curiosidades, sabías qué, considera esto**.

En cada taller se realizaron actividades de utilidad para la dirección del proceso educativo como por ejemplo, seleccionar canciones infantiles para diferentes procesos, formación de cualidades morales en los niños, procedimientos para trabajar la apreciación de obras, entre otros. La producción de las participantes será compilada para crear un material metodológico de consulta, para el municipio en forma digital o impresa y en los gabinetes de los centros del consejo popular.

Los talleres pondrán a prueba el sentido creativo, la profesionalidad y la dedicación de los educadores en la solución de las diferentes problemáticas, experiencias profesionales, habilidades para el trabajo en grupo y comunicación de resultados.

Se propone invitar a educadores de experiencia en cada temática, como autores de libros o artículos, para compartir sus experiencias, así como instructores de arte y artistas aficionados de la localidad.

Predominaron en los talleres variadas formas de expresión del arte como la música, la plástica y la literatura, estrechamente relacionadas en todos los momentos, ya sea para la adquisición de una cultura general, como vía de solución a las problemáticas planteadas o formando parte de los contenidos a desarrollar.

Los talleres abordan la vida y obra de José Martí desde diferentes aristas porque sus cualidades resumen el modelo de educador cubano y, como personalidad, dio a conocer su sensibilidad, admiración y placer por las artes, es una figura histórica que se trabaja con los niños; por otra parte, en las instituciones infantiles se cuenta con suficiente bibliografía y materiales sobre José Martí.

En el taller que se presenta como ejemplo se tiene en cuenta las obras de arte presentadas para la caracterización por edades del niño de la primera infancia, teniendo en cuenta desde la concepción, hasta los niños que alcanzan los 6 o 7 años de edad, teniendo en cuenta sus características físicas. Además, se tuvo en cuenta la época en que se pintó la obra y los elementos de la plástica que utiliza cada autor que hacen su estilo. Cada obra contó con la síntesis del autor y el comentario especializado.

## **Taller Metodológico # 2**

Tema: “El niño de la primera infancia.”

Objetivo: Caracterizar el desarrollo del niño cubano de 0 a 6 años.

Contenidos: Particularidades del desarrollo de los niños de 0 a 6 años; Habilidades de los niños por año de vida.

Método: Elaboración conjunta.

Medios: Reproducción de obras de arte relacionadas con los niños, canciones sobre el tema, poesía.

**I Momento** Cada participante recogerá una tarjeta con una vocal que se utilizó en la realización del juego “Vocales perdidas” dando comienzo al taller.

“P\_r\_ l\_s n\_ñ\_s tr\_b\_j\_m\_s, p\_rq\_\_ l\_s n\_ñ\_s s\_n l\_s q\_\_ s\_b\_n q\_  
\_r\_r, p\_rq\_\_ l\_s n\_ñ\_s s\_n l\_ \_sp\_r\_nz\_ d\_l m\_nd\_“

Explicación del juego

Se presentó una pancarta con una frase de José Martí, que se relaciona con el tema anterior (educador), y con el tema de este taller (El niño de la primera infancia.), a la cual se le han perdido las vocales y se invita a los participantes a colocar las vocales en los recuadros para luego leer y debatir la frase de José Martí: De esta forma, se hace la presentación del contenido y objetivo del taller.

**“Para los niños trabajamos, porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo “**

**II Momento** Se formaron equipos según las vocales que recibieron para el juego: Equipo 1 vocales **a-u**, equipo 2 vocales **e-i** y **o** para el trabajo de mesa donde deberán completar una hoja de trabajo con preguntas relacionadas con el contenido. El equipo1 trabajó con la infancia temprana de 0 a 3 años y el equipo 2 con la infancia preescolar de 3 a 6 años. Se les facilitó la bibliografía que aparece al final del taller.

**Hoja de trabajo:** Elabora una tabla resumen con las particularidades del desarrollo de los niños teniendo en cuenta las siguientes afirmaciones:

- ❖ Organismos en intenso crecimiento, que en relación activa con su realidad natural y social pueden transformar y transformarse progresivamente; como consecuencia de lo cual poseen una vulnerable salud,...
- ❖ Seres sociales y culturales, que devienen individuales durante la etapa, a partir de la apropiación activa que realizan de las experiencias vividas.
- ❖ Personas con extraordinario potencial de desarrollo, que se alcanza como resultado de afecto y la estimulación durante toda la vida y con especial énfasis en los tres primeros años; independientemente de las diferencias individuales.
- ❖ Seres dependientes en sus inicios, con capacidad para transitar hacia el autovalidismo y progresiva independencia, a partir de la intervención consciente y coherente de todas las influencias educativas.

Se presentó la **sección “Cultura para todos”** donde se realizó la promoción del libro **“El principito”** de Antoine de Saint- Exupéry. Lectura para interpretar el primer y segundo párrafo del prólogo, la dedicatoria y de la página 9 a la 12.

Se realizó una lluvia de ideas acerca de artistas para los cuales los niños han sido motivo de inspiración para sus obras, muchos artistas de talla universal de la plástica, la música y la literatura ,entonces, se le presentan obras de arte y sus autores (**Ver anexos**) . Cada participante podrá consultar la síntesis biográfica de los autores y el comentario especializado de cada obra presentada

**Curiosidades:** Cada 23 de abril, desde 1996, es día de eventos y celebraciones internacionales en torno a la cultura del libro. Y ello se debe, a una interesante coincidencia: un 23 de abril del año 1616 murieron tres de los más grandes destacados escritores del mundo a lo largo de la

historia, dos europeos, Miguel de Cervantes y Saavedra y William Shakespeare ; y el otro quien puede considerarse el primer escritor hispanoamericano, el inca Garcilaso de la Vega. Dada la importancia de los personajes y la magnitud de la coincidencia, la UNESCO (Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura proclamó esta fecha como Día Internacional del Libro.

**Sabías qué:** el 2 de abril ha sido considerado como Día Internacional del libro Infantil en honor al escritor y poeta Hans Christian Andersen (Dinamarca, 1805-1875), quien publicó teatro, novelas y crónicas de sus viajes, pero alcanzó el mayor éxito con sus cuentos para niños, que le dieron renombre universal, y entre cuyos títulos podemos encontrar “El soldadito de plomo”, “Pulgarcita”, “La princesa y los guisantes”, entre otros.

**Considera esto:** Albert Einstein no habló hasta que tenía cuatro años de edad, y no leyó hasta que tenía siete. Su maestro lo describió como «mentalmente lento, insociable, y perdido para siempre en sus sueños tontos»

**III Momento** Para comprobar lo aprendido se aplicó la técnica “El sorteo“

Los participantes seleccionaron de un pequeño buzón una tarjeta con un pensamiento de José Martí sobre los niños y tiene un número que corresponde a una pregunta sobre el tema tratado.

### **Resultados de la puesta en práctica de los talleres**

Los talleres metodológicos se aplicaron en el espacio de preparación metodológica el primer sábado de cada mes y en los espacios que ofrece la preparación metodológica concentrada por Consejo Popular, aprovechando de ellas las 4 primeras horas y haciendo los reajustes necesarios para agrupar a los docentes de ambos centros. Además se están aplicando en las preparaciones metodológicas y la autora está impartiendo un curso de superación a partir de los resultados de esta tesis donde se están generalizando los talleres metodológicos y estos han motivado a los docentes y han promovido el interés hacia la música, el teatro, la plástica y la literatura, así como el interés por la lectura

De muy positivo, resaltar que tres centros del Consejo Popular cuentan con La Galería de Arte propuesta de la autora, la cual ha realizado otras investigaciones con tema del arte las cuales se han generalizado. Además, el Círculo Infantil “Nueva Generación “, a partir de la puesta en práctica de los talleres, hoy cuenta con una Galería con obras sobre José Martí. Estos espacios

son aprovechados por los docentes, niños y familias como medio de apropiación de la cultura artística.

El 80% de las estudiantes considera muy interesantes los temas y contenidos abordados en los talleres y el 20 % de interesantes, el 100 % de las encuestadas adjetivan la sección de “Cultura para todos” de muy interesante, comentarios positivos de los participantes como; “Me gustó “, “lo disfruté”,” aprendí “sobre las **curiosidades**, **sabías qué** y **considera esto**. Otros como “novedoso”, “creativo”, “algo nuevo”, “algo diferente”, “refrescante”, “quita el estrés” fueron catalogados, las presentaciones de los libros. Como temas más interesantes resultaron “El niño de la primera infancia”, y el de Juego. El de la comunicación oral y escrita y el lenguaje plástico y visual resultaron interesantes. El teatro, la plástica y la música fueron seleccionados como positivos. Ninguno de los 10 temas fue catalogado como poco interesante.

## **CONCLUSIONES**

La sistematización de las concepciones teóricas y metodológicas le permitió a la autora asumir que el desempeño profesional pedagógico se define en correspondencia con las funciones del educador en su labor pedagógica, su capacidad para dirigir el proceso educativo y por tanto la calidad de su desempeño. En los educadores de la primera infancia el desempeño pedagógico profesional se redimensiona ante la sensible labor que realiza y adquiere una importante arista: la creativa.

El diagnóstico del estado inicial de la formación del desempeño creativo de los educadores de la primera infancia se caracterizó por un insuficiente dominio teórico y práctico de sus propias características y funciones, así como el poco aprovechamiento de las posibilidades que brindan el juego, la música, el canto, la danza, los movimientos y la literatura infantil, para crear la atmósfera lúdica imprescindible en el proceso educativo y lograr el desarrollo integral de los pequeños lo cual justifica la necesidad de proponer la estrategia metodológica.

Dentro de ella causaron gran impacto los talleres. Los mismos se asumen como forma de organización del trabajo en la formación de educadores, características distintivas que suprime la simple transmisión de un tema por parte del facilitador, y así elevar el desempeño creativo desde los diferentes momentos y la sección "Cultura para todos" presentadas, donde los educadores eran los protagonistas. Con el propósito de ampliar en ellos su interés por la lectura como mejor fuente de conocimientos se presentó cada libro, y las curiosidades lo que propició la motivación y la búsqueda de nuevas ideas en la conducción del proceso educativo. Se propició el intercambio de experiencias, vivencias, estilos de trabajo, que le facilitó a los docentes su preparación y auto preparación.

## Referencias Bibliográficas

1. Chibás F. Creatividad + Dinámica de grupo = ¿eureka! La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 2012. p, 5.

## Bibliografía

1. Chibás F. Creatividad + Dinámica de grupo = ¿eureka! La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 2012.
2. Franco O. La formación de docentes para la Educación Preescolar. Un problema actual. (Soporte digital) Dirección de Formación y Perfeccionamiento de Personal Pedagógico.
3. \_\_\_\_\_ y coautores. Lecturas para educadores preescolares I y II III,IV, V,VI. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 2004,2006, 2009 , 2012
4. García LJ. La creatividad en la Educación Selección. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 2008.
5. \_\_\_\_\_ y coautores. Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
6. Hernández X. Evaluación del desempeño profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. (Tesis doctoral), La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona; 2003.
7. Herrera R L.Magia de la letra viva. Formar lectores en la escuela. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 2009.
8. Martínez M, Guanche, A, compiladoras. El desarrollo de la creatividad Teoría y práctica en la Educación: primera parte. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 2009.
9. Martínez M. ponente. Actividad pedagógica y creatividad .Documento del evento internacional Pedagogía'93: La Habana, Cuba; 1993.
10. Martínez C. Salud Familiar. La Habana, Cuba: Editorial Científico técnica; 2012.
11. Jugando a vivir. Una guía para padres y educadores. La Habana, Cuba: Ediciones Abril; 2013.
12. Ortiz AL. Indicadores para la educación y el desarrollo de la creatividad profesional .Universidad Pedagógica José de la Luz y Caballero. Holguín. Soporte digital
13. Pupo N. Vamos a museos, sitios y monumentos. La Habana, Cuba: Editorial de la mujer ; 20

## CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGIA 2017

### “ENCUENTRO POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES”

**PAINEL: EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN EL PERFECCIONAMIENTO Y TRANSFORMACION DE LOS SISTEMA EDUCATIVOS**

**TITULO: OS TRABALHOS DE FIM DE CURSO DOS ISCED E ESCOLAS SUPERIORES PEDAGÓGICAS COMO VIA PARA A MELHORIA DA PRÁTICA EDUCATIVA**

**Autor:** Fernandino João Pereira Leitão

Grado científico: Doutor em ciências pedagógicas

Título académico: Máster en atención educativa a la diversidad

Nacionalidade: Angolana

Instituição: Escola de Formação de professores do Cuanza Norte

Função: Professor

Email: dinoleitao1@hotmail.com

### **Resumo**

O presente artigo aborda a problemática sobre os trabalhos de fim de curso defendidos nos Institutos Superiores de Educação (ISCED) e nas Escolas Superiores Pedagógicas (ESP), onde a reflexão leva-nos a compreensão se em realidade os mesmos respondem aos requisitos para serem considerados investigações científicas e se as

suas apórtações constituem resultados científicos, assim como proposta de vias para a sua introdução na prática educativa no sentido de melhorar a qualidade da nossa educação.

Palavras-chave: trabalhos de fim de curso, resultado científico, introdução dos resultados na prática.

## **Introdução**

No exercício da profissão docente há já vários anos e concomitantemente, produto de instituições de formação pedagógica, IMN e ISCED, tanto como estudante e mais tarde docente do IMN e de uma Escola Superior Pedagógica, me venho questionando de alguns anos para cá, sobre a importância e a necessidade dos estudantes ao final do seu ciclo de formação terem de fazer um grande esforço para elaborar uma monografia para a obtenção do grau desejado, reconhecida institucionalmente como trabalho de fim de curso.

## **Desenvolvimento**

A partir do que está estabelecido, os trabalhos de fim de curso das instituições do ensino superior visam responder dentre outros, aos seguintes objetivos: Pôr de manifesto, ao culminar o curso, as competências investigativas dos estudantes; Identificar um problema dentro da prática educativa, fundamenta-lo e apontar propostas concretas como via de solução para o seu aperfeiçoamento, a partir de resultados obtidos na prática.

Diante do exposto, vale interrogarmo-nos sobre algumas questões de partida: o que é a investigação educativa? Estes trabalhos representam resultados científicos?

Para depois avançarmos para outro grupo de questões como: ao final de todo este esforço para onde vão parar estas monografias? Será que são considerados pelos decisores da educação para a correcção dos desvios do sistema? Que importância os próprios estudantes, na condição de pesquisadores, atribuem aos seus trabalhos e aos trabalhos dos seus colegas em sua prática profissional como docentes? Será que depois da comunicação dos resultados, ou seja da defesa, existe a preocupação de passar para a fase posterior, que é a da introdução de resultados na prática visando a sua generalização e/ou socialização? Ou será que depois que os estudantes recebem a nota e o correspondente diploma se limitam a engavetá-lo?

Os debates sobre estas questões por vezes se esgotam no vazio, mediante uma reflexão reducionista que se restringe num palavreado acusatório e de responsabilização de outrem. O fraco entrosamento entre académicos e os decisores das políticas públicas da educação, leva muitas vezes, a que os primeiros considerem os gestores públicos como políticos e portanto seu objecto e campo de acção não se correspondem, e os políticos por seu lado, sentem que muitas propostas e recomendações dos académicos não se ajustam a uma planificação de gestão governativa com limitações de recursos tanto financeiros e materiais como humanos, enfim não há um verdadeiro reconhecimento de que os dois se complementam e que devem buscar mais os seus pontos de confluência para trabalharem juntos. Outro aspecto prende-se com o facto de muitas destas investigações terminarem com a defesa desencoraja muitos a darem o melhor de si para desenvolverem um trabalho prático aturado e cientificamente ético, onde a ética científica signifique a apresentação de dados fiáveis e com evidências de uma aplicação prática efectiva e com resultados factíveis (não forçados e nem inventados do nada).

Dentro de toda esta problemática é importante actualizar alguns conceitos referentes ao próprio processo de investigação, tal como afirma a investigadora Beatriz Castellanos (2009, p. 32) “o modelo clássico utilizado tradicionalmente para explicar o processo investigativo, partindo de quatro etapas (planificação, execução, avaliação e comunicação de resultados), resulta insuficientes para compreender em toda sua complexidade o desenvolvimento do conhecimento humano, porquanto desconhece o elo da prática, partindo da planificação sem ter explorado a realidade, e culminando com a elaboração do relatório, sem contemplar a aplicação dos resultados”. Com respeito ao antes exposto, se pode compreender que dentro de uma abordagem mais actualizada da investigação educativa, se defende a necessidade de se ter em conta mais duas fases dentro deste processo, ou seja, uma primeira abordagem antes do ponto 1 (planificação) que daria lugar a exploração da realidade que mediante um diagnóstico exaustivo possibilita a caracterização do contexto, e também dentro das tarefas próprias da investigação incluir mais uma fase depois do ponto final (comunicação dos resultados) que seria a introdução de resultados na prática.

Neste sentido, a problemática relativa a sua aplicação, não se insere no livre arbítrio ou na boa vontade de quem lê ou se interessa pelo trabalho, mas numa actividade própria do investigador que deste modo poderá ir reavaliando seus resultados para os retroalimentar e aperfeiçoar cada vez mais, entendendo o referido processo como inacabado e, portanto continuo devido a dinâmica própria dos fenómenos sociais.

Outrossim, se pode colocar a questão da falta de fiscalização (controlo e avaliação) deste processo, uma vez que o estudante já se encontra graduado, neste sentido, somos de opinião que o tutor deve desempenhar um papel importante no sentido de continuar a motivar e a acompanhar o seu tutorando na persecução deste objectivo,

mas também é importante referir que o espírito científico, a cultura académica, a responsabilidade investigativa e sobretudo a honestidade científica e o compromisso social devem ser amplamente trabalhados e cultivados ao longo dos quatro anos de formação, no sentido de dotar os estudantes de uma elevada preparação científica, técnica e deontológica para o efeito.

Outro aspecto importante, tem a ver com a necessidade de as próprias instituições de formação criarem espaços para a divulgação e socialização destes resultados científicos, tanto através de jornadas científicas como também de revistas científicas, o que pressupõe uma adequada gestão do conhecimento, de modo a que se possa proteger as fontes e as autorias das ideias e da produção do conhecimento.

É igualmente importante, chamar a responsabilidade das próprias instituições educativas onde se realizam as investigações no sentido de também trabalharem para introduzir na sua prática educativa estes resultados. E para que tal ocorra de maneira prática e efectiva é necessário que estas investigações sejam resultados de um banco de problemas identificados mediante um diagnóstico institucional e que responde a um projecto curricular de escolar ou de turma da instituição, tendo em conta que estes “...enquanto instrumentos de gestão pedagógica da escola, podem promover e desenvolver uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de aprender, bem como o trabalho cooperativo e de reflexão entre os educadores/professores (e demais actores educativos) gerador de intervenções de melhor qualidade e susceptível de promover o desenvolvimento profissional dos docentes” (Elias citado por Boaventura e Gonçalves 2014, p. 124), os quais dão sentido ao trabalho metodológico que é o sistema de actividades pedagógico - metodológica e

científico - técnica que se realizam de maneira permanente e sistemática pelos agentes educativos para a organização e o aperfeiçoamento da prática educativa das escolas.

Estes documentos de gestão das escolas, que se afiguram como instrumentos para a concretização do seu projecto educativo servem de elementos de coesão do colectivo docente a medida que dinamizam o trabalho em equipa e a promoção de um espírito de inter-ajuda e de auto-formação contínua, o que levará igualmente ao reconhecimento por parte dos colegas e dos próprios investigadores dos resultados científicos alcançados nos seus trabalhos mediante a partilha de informações e de ideias obtidas na prática investigativa.

Ao nível da educação, é importante que os gestores do sistema também possam tirar o maior proveito possível das instituições existentes, como é o caso das ZIPs (zona de influência pedagógica) que através dos seus centros de recursos, instalados na escola que coordena a ZIP deve ser usado como espaços de intercâmbio científico, mas também para a divulgação, promoção e socialização dos resultados científicos decorrentes das investigações para a obtenção do título académico de licenciado ou de bacharelato.

Estas instituições, quando de facto se tornarem funcionais e bem dinamizadas, constituirão uma oportunidade não só para a aplicação destes trabalhos, como também para a sistematização da produção intelectual fruto da prática educativa surgida do trabalho diário da prática docente. Neste sentido, é importante que se tenha presente de que “a espiral dialéctica do conhecimento humano segue um caminho ascendente e contraditório, partindo da prática, elevando-se a teoria para voltar a práxis de forma transformadora, e que a finalidade do saber é compreender a realidade para actuar criativamente sobre ela em benefício dos seres humanos” (Castellanos, B.

2009, p.33). Tudo isso, põe de manifesto que os professores também produzem conhecimentos científicos, ao aplicarem os conhecimentos teóricos na prática de maneira criativa e inovadora, visto que a principal fonte do conteúdo da Pedagogia é a prática educativa, que dá elementos sólidos para a retroalimentação das teorias pedagógicas.

Tendo em conta que esta reflexão está ancorada sobre o método dialéctico, é natural que surja sempre uma abordagem contraditória e problematizadora como geradora do progresso científico. Neste sentido, se por um lado se apela a responsabilidade dos estudantes e tutores como autores, por outro lado, é importante que se estimule, incentive e se formem os gestores educacionais que são os decisores políticos e administrativos das nossas escolas no sentido de optarem por um modelo de gestão democrático e participativo aberto a inovação, onde todos os integrantes se sintam acolhidos e co-responsáveis pela melhoria da qualidade de ensino e converter a escola em uma verdadeira comunidade educativa.

Todo este esforço, implicará a promoção por competências, onde se devem mobilizar e otimizar os mais variados recursos (humanos, materiais e financeiros) para o alcance dos objectivos da educação de Angola, no sentido de elevar a qualidade de ensino.

Tal como afirma Eva Escalona e outros (201, p. 96) “Isto explica a necessidade de que os profissionais e gestores educacionais, desde a sua formação inicial, dominem a metodologia da investigação educativa; instrumentos para a valoração crítica, reflexiva e estratégias das nossas concepções, atitudes e práticas, para a inovação e experimentação de possíveis soluções e respostas científicas aos desafios, conflitos e tensões do desenvolvimento social relacionado com a educação, a formação e o desenvolvimento dos seres humanos e grupos sociais. Trata-se de desenvolvermos

uma atitude favorável à investigação educativa, inserindo-a no nosso modo de actuação profissional”.

Ao desenvolvermos esforços neste sentido, se poderá no mais curto espaço de tempo, alcançar uma maior sensibilidade para com os trabalhos de fim de curso uma vez que representarão resultados científicos com significatividade e relevância para a melhoria da educação, combinados com o facto de que os decisores da educação estarão preparados e formados para um entendimento adequado sobre a importância da actividade científica educacional no alcance dos objectivos da educação.

Portanto, pode-se afirmar que os trabalhos de fim de curso constituem sim resultados científicos, atendendo que são “produtos terminados e mensuráveis que devem aportar o projecto a partir dos recursos materiais e humanos disponíveis e do emprego de métodos, técnicas e procedimentos científicos, com vista a alcançar os seus objectivos e contribuir em consequência, a solução do problema” (Rodriguez del Castillo, M. 2011, p. 86), visto que apresentam resultados saídos da prática educativa e que foram alcançados mediante a aplicação do método científico.

## **Conclusão**

Os trabalhos de fim de curso das instituições do ensino superior da especialidade de formação de professores (Escolas Superiores Pedagógicas e Institutos Superiores Pedagógicos) constituem uma via de grande utilidade para o aperfeiçoamento e aumento da qualidade da educação em Angola para a sua aplicação a prática educativa:

- A responsabilidade e ética investigativa dos estudantes e tutores;

- Reconhecer a existência de mais duas fases da investigação para além das quatro tradicionais;
- Formar e estimular os profissionais e gestores educacionais para o desenvolvimento de uma atitude favorável para com a investigação científica;
- Os temas dos trabalhos de investigação devem ser e/ou sair do banco de problemas identificados na fase de diagnóstico do Projecto curricular de escola e de turma;
- Maior dinamização e aproveitamento dos centros de recursos das ZIPs para o trabalho de introdução dos resultados das investigações na prática educativa;
- Maior e melhor gestão dos conhecimentos pelas instituições de formação a partir da criação de espaços para o efeito.

## **Bibliografia**

BOAVENTURA, J. E GONÇALVES, A. (2014). Reprojectar a escola: projecto educativo e projectos curriculares na comunidade educativa. Casalserugo-PD: Proget Edizioni.

CASTELLANOS, B. In SIERRA, R.A. Y DELGADO, E. (Comp.) (2009). Selección de lecturas de metodología de la investigación educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

EVA ESCALONA E OUTROS. In GARCÍA, G., ET AL. (2011). Investigación interdisciplinaria en las ciencias pedagógicas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

RODRIGUEZ DEL CASTILLO, M. In GARCÍA, G., ET AL. (2011). Investigación interdisciplinaria en las ciencias pedagógicas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

## EVENTO PEDAGOGÍA 2017

**TÍTULO: EL EJERCICIO INTEGRADOR: EXPRESIÓN DE LOS VÍNCULOS INTERASIGNATURAS EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL.**

**Autores:**

MSc Heleodoro Mompié Alarcón.

**Institución:** Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona

Cargo: Profesor

**Dirección electrónica:** [heleodoroma@ucpejv.rimed.cu](mailto:heleodoroma@ucpejv.rimed.cu)

Dr C Deysi González Piedrafitá. Profesor Auxiliar

[deysigp@ucpejv.rimed.cu](mailto:deysigp@ucpejv.rimed.cu)

### RESUMEN

Lev Semionovich (L.S) Vigotsky (1925) planteó que existían dos formas de interactuar con la realidad, una de ellas al hacer una abstracción del objeto de estudio; y otra, de forma holística e integrada. La escuela, no puede estar ajena a este planteamiento, dado que si se quiere conseguir una mayor y mejor comprensión de la realidad es imprescindible superar el carácter partidista de las ciencias y propiciar que cada uno de los objetos de estudio se integre.

La formación del docente para la educación especial demanda de este precepto, en tanto su campo de acción se localiza en la atención educativa integral a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad; con un enfoque humanista, ideopolítico, diferenciado, correctivo - compensatorio y preventivo, para que pueda enfrentar con éxito los retos actuales y perspectivas en Cuba y en el mundo contemporáneo.

En correspondencia se diseña un currículo que prevé las relaciones entre las disciplinas. El trabajo que se muestra esboza lo realizado por dos asignaturas básicas en la carrera de licenciatura en Educación Especial: Psicología IV y Didáctica de la Lengua Española II, que se imparten en el 3er año.

**Palabras claves:** ejercicio integrador, relación intermaterias, práctica profesional, interdisciplinariedad, currículo, disciplina, asignatura, evaluación

## INTRODUCCIÓN

En Cuba, el eminente pensador y pedagogo Félix Varela, en el discurso pronunciado el 21 de febrero de 1817, en la Junta de la Sociedad Patriótica de La Habana planteó: *“No es la multitud de ideas la que constituye las ciencias; es sí, el orden de ellas el que forma a los sabios”*. Se refería, entonces, a las relaciones entre las ciencias; punto de partida para la interdisciplinariedad.

En las asignaturas, en cuestión, la interdisciplinariedad cobra gran significado por su contribución a las relaciones entre objetivo-contenido-método, a partir de su estructura, en tanto propicia una mejor realización de las relaciones entre los conocimientos teóricos, prácticos y axiológicos. Tal concesión constituye un reto, que la naturaleza integral del pensamiento y la personalidad del estudiante, impone al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la práctica el trabajo didáctico de las asignaturas debe centrarse en la búsqueda de interdisciplinariedad, las relaciones internas de un objeto que es tratado desde diversas aristas, o de las relaciones entre objetos de conocimientos. Este tratamiento del contenido requiere vasto conocimiento teórico interdisciplinar y didáctico, lo que se refleja además, en la necesidad de un trabajo profesional en colaboración.

El trabajo que se muestra esboza lo desarrollado, en este orden, por asignaturas básicas en la carrera de Licenciatura en Educación Especial: Psicología y Didáctica de la Lengua Española, que se imparten en el 3er año; su propósito es:

⇒ **Reflexionar en torno a las relaciones que se procuran entre las asignaturas de la carrera Licenciatura en Educación Especial, mediante la práctica de ejercicios integradores.**

## DESARROLLO

### El enfoque interdisciplinario en el currículo docente

La ciencia a lo largo del tiempo, en su objetivo de comprender la realidad, ha fragmentado el saber al diversificar el conocimiento en una multiplicidad de disciplinas, cada una de ellas con un objeto de estudio disímil, de tal modo que un mismo saber puede ser objeto de muchas ciencias. Esta multiplicidad es necesaria para poder avanzar en el conocimiento de la realidad, pero al mismo tiempo verifica la exigencia de integrar aportaciones de las ciencias al pretender acercarse al significado del objeto.

La escuela, no puede inhibirse de esta ineludible capacitación para la síntesis. Si se quiere conseguir una mayor y mejor comprensión de la realidad es imprescindible superar en todo momento el carácter partidista de las ciencias; ofrecer ejemplos y modelos en los que cada uno de los objetos de estudio de las diferentes ciencias se integre en una misma realidad.

Los orígenes de la integración datan de la antigüedad, en los escritos de destacados, históricos y relevantes pedagogos se evidencian ideas en trono ella. Se difunden las del pedagogo Jean Amos Comenius (1592-1670), acerca de la articulación entre las asignaturas o entre los conocimientos. Plantea la necesidad de relacionar las asignaturas para poder reflejar un cuadro íntegro de la naturaleza en los discípulos, afirma además *«que se enseñan muy mal las ciencias cuando su enseñanza no va precedida de un vago y general diseño de toda la cultura, pues no hay nadie que pueda ser perfectamente instruido en una ciencia en particular sin la relación con las demás»*.

Razones suficientes se expresan para patrocinar la idea de un currículo integral; el concepto de integralidad en el currículo remite al carácter sistémico y dialéctico del modelo; es integral por su concepción, por las aspiraciones de formar holísticamente al estudiante, por su naturaleza de proyecto curricular, por su metodología y por su estructura organizativa.

El enfoque integral del currículo concibe que:

- ⇒ Se parta de las posiciones de las ciencias, tanto en el plano teórico como de los métodos de su conocimiento.
- ⇒ La actitud participativa del estudiante bajo la guía del docente.
- ⇒ En el proceso educativo haya aprendizajes teóricos y prácticos.
- ⇒ La universidad se articule con el contexto social, con la vida.
- ⇒ El espíritu que reine en el proceso educativo sea el del humanismo; se respete la integridad y la dignidad del hombre, la educación en los valores conducentes a su identidad personal y social.

La concepción del currículo integral apunta hacia contenidos plurales, multidireccionales y multifuncionales; contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; que beneficien en el estudiante las potencialidades para desarrollar su pensamiento, solucionar problemas, comunicarse.

A nivel de plan de estudios la secuenciación de contenidos se presenta, generalmente, en tres variantes:

*Por asignaturas aisladas* (principio de la disciplinariedad): que puede estar organizado internamente de forma lineal, cíclica, por temas.

*Por área de conocimientos*: esta forma organiza los contenidos del plan de estudios por grupos de asignaturas con la idea de buscar integración de conocimientos, (en contraposición al modelo anterior que los desintegra).

La organización curricular por área de conocimientos mantiene la estructura interior de cada disciplina o asignatura, pero sí reúne en un conjunto (área) aquellas que estudian un objeto común (aunque sea desde diferentes dimensiones) y/o poseen una misma metodología epistemológica.

En la práctica el trabajo didáctico debe centrarse en buscar la interdisciplinariedad, las relaciones internas de un objeto que se trata desde diversas aristas, o de las relaciones entre objetos de conocimiento. Este tratamiento del contenido requiere vasto conocimiento teórico (interdisciplinar) y didáctico, lo que se refleja además, en la necesidad de un trabajo profesional en colaboración, acompañado por decisiones y una organización diferente de la administración institucional escolar, requerimiento que, si no se cumple, traba la fluidez de este tipo de secuenciación.

*Por módulos*: la organización del contenido del plan de estudios por módulos responde a los conceptos de globalización e interdisciplinariedad. En este modelo se rompen las estructuras disciplinares y se organizan los contenidos a partir de temas y/o problemas relacionados con la vida del escolar, con la comunidad, con situaciones profesionales. En la educación superior este modelo puede integrar las actividades científicas, investigativas, de la práctica preprofesional, al enfrentar problemas concretos de la comunidad relacionados con el quehacer profesional. Para llevar a cabo estas actividades los estudiantes requieren del

contenido teórico de varias disciplinas, que deben aparecer interrelacionadas en el tratamiento de la práctica profesional.

### **Las relaciones entre las asignaturas del currículo**

La asignatura es un subsistema de la disciplina y expresa un ordenamiento lógico y pedagógico del contenido a ese nivel, se estructura por temas y estos constituyen un conjunto de problemas que el estudiante aprende a resolver; que posibilita el desarrollo de habilidades. Estas se clasifican en cuatro grupos según el objetivo general: básicas, básicas específicas y de la actividad del egresado.

Entre los principios a considerar en el diseño del plan de estudio se localiza la relación intermaterias; en la actualidad estas relaciones se reconocen como una de las cuestiones pedagógicas más trascendentales por la significación científica y práctica que tiene para el perfeccionamiento del proceso docente-educativo.

De especial importancia resulta la relación intermaterias con respecto a la formación de convicciones ideológicas que se realiza sobre la base de los conocimientos científicos, las capacidades, las actitudes y la conducta. Mediante un largo proceso en el que intervienen las diferentes asignaturas y la actividad extracurricular de los estudiantes. Desde el punto de vista de la práctica escolar, la aplicación de este principio se puede materializar, en general, en tres tipos de relaciones: *según el contenido, su utilización para la formación de hábitos, habilidades y el empleo de métodos de enseñanza.*

⇒ *Según el contenido de las distintas disciplinas:*

- Mediante las interrelaciones que se establecen entre los sistemas de conocimientos de las asignaturas.
- Mediante la utilización del aparato instrumental de una asignatura en otra.
- A partir de la contribución de todas las asignaturas a la formación de la concepción científica del mundo.

⇒ *La relación intermaterias en la formación de hábitos, habilidades y en los métodos de enseñanza:*

- Al considerar el carácter complejo del proceso de formación de hábitos y habilidades en la actividad escolar, pues no es posible la formación exitosa de estas de una manera unilateral.
- En la selección y aplicación adecuada de las acciones y el modo de conducta mediante los cuales el docente dirige la enseñanza y la educación del estudiante es un elemento que determina la relación intermaterias, en tanto propicia que el profesor trabaje de forma consecuente en la consecución de este principio. Por ejemplo, el método de elaboración conjunta puede ser utilizado por las distintas asignaturas y desempeñar un papel esencial en el desarrollo de las potencialidades y capacidades creadoras de los alumnos.

En las asignaturas la interdisciplinariedad cobra aún mayor significado por su contribución a las relaciones entre objetivo-contenido-método a partir de su estructura; lo que propicia una mejor realización de las relaciones entre los conocimientos teóricos, prácticos y axiológicos.

Tal razón obedece a que se procuren relaciones de sucesión Zveriev (1977); Rodríguez (1985); Leiva (1990), entre las que se sitúan:

- ⇒ Relación interna de las asignaturas: interrelación que se establece entre hechos, conceptos, leyes, teorías, habilidades, hábitos, métodos que se desarrollan en los límites de una misma asignatura. (intradisciplinariedad)
- ⇒ Relaciones analógicas o intermaterias: se manifiestan en unas cuantas asignaturas pertenecientes a una misma disciplina o disciplinas afines.
- ⇒ Relaciones intercíclicas: se establecen entre las distintas asignaturas del plan de estudio, estas pueden ser: *precedentes, simultáneas o concomitantes y posteriores o perspectivas.*

Núñez (1994) caracteriza las relaciones interdisciplinarias como un proceso de interpenetración y entrecruzamiento entre las disciplinas tradicionales en la integración horizontal. Señala que debe comprenderse como el encuentro y cooperación entre dos o más disciplinas en la que cada una de ellas aporta sus esquemas conceptuales, forma de definir los problemas y métodos para la integración para más adelante verla como una categoría del conocimiento colocada en relación directa con la práctica.

Por tanto, la educación ha de partir de una concepción globalizadora e interdisciplinar del conocimiento. La interdisciplinariedad supone una relación estrecha entre las diversas áreas del conocimiento y facilita la comprensión de la realidad. Otros autores como, Rodríguez (2000) jerarquiza los niveles de colaboración o integración, en:

- ⇒ Multidisciplinariedad: nivel más bajo de la integración sobre la base de yuxtaposición simultánea de materias para hallar nexos comunes donde las disciplinas mantienen sus currículos invariantes, sin modificaciones.
- ⇒ Interdisciplinariedad: segundo nivel de asociación entre las disciplinas donde los currículos de las disciplinas se enriquecen mutuamente al llegar a cooperaciones reales sobre la base de comunes temas, tareas, asociaciones.
- ⇒ Transdisciplinariedad: forma superior de integración donde no existen fronteras estáticas entre las disciplinas.

Esta modalidad de articulación del conocimiento es una forma de aprender, un camino para acercarse a la solución de problemas, una variante que le muestra a los estudiantes formas de trabajar con las necesidades que surgen en la práctica educativa, profundizar en su comprensión a la luz de los conocimientos teóricos y buscar soluciones o formas racionales de intervención en ellos e intentar ser un elemento dinamizador y estimulador que propicie el desarrollo.

### **Los ejercicios integradores como forma de evaluación de las asignaturas, en la carrera Licenciatura en Educación Especial**

En el modelo del profesional para el maestro de educación especial se precisa, entre otros aspectos, lo relacionado con el modo su actuación el cual «*se dirige a la formación integral de la personalidad de niños, adolescentes, que presentan necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidades para lograr su transformación positiva y la máxima integración posible a la vida escolar, familiar, comunitaria y laboral* ». Admite un maestro para la educación especial que sea capaz; entre otros encargos de:

- ⇒ Ofrecer atención educativa integral a los niños, adolescentes, con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, con un enfoque humanista, ideopolítico, diferenciado, correctivo – compensatorio y preventivo.
- ⇒ Desde la formación con amplio perfil sea capaz de enfrentar con éxito los retos actuales y perspectivas que plantea el desarrollo de la educación especial en Cuba y en el mundo contemporáneo.

Emanan como problemas profesionales:

- ⇒ El diagnóstico y caracterización de niños, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a discapacidades, del grupo, el entorno familiar y comunitario.
- ⇒ La formación de sentimientos y educación en valores, actitudes y normas de comportamiento en correspondencia con el contexto socio –histórico – cultural.
- ⇒ La dirección del proceso educativo en general, y del proceso de enseñanza - aprendizaje en particular, con enfoque humanista, preventivo, diferenciado, correctivo - compensatorio y desarrollador para dar solución a las necesidades de los escolares con NEE.
- ⇒ La comunicación educativa efectiva y la utilización de formas alternativas en los diversos contextos de actuación del maestro para la educación especial.
- ⇒ La valoración sistemática del trabajo y los resultados; la proyección de soluciones; así como la necesidad de la investigación educativa, la aplicación de avances científico-tecnológicos y el autoperfeccionamiento profesional.

Para que el estudiante lleve a vías de hecho tales propósitos debe desarrollar habilidades pedagógicas profesionales; entre las que se fijan:

- ⇒ Demostrar ideas, puntos de vistas, toma de posiciones.
- ⇒ Diagnosticar al escolar, grupo y agentes educativos.
- ⇒ Comunicar (leer, escribir, escuchar, hablar).
- ⇒ Investigar para resolver problemas profesionales.
- ⇒ Modelar actividades del proceso pedagógico.
- ⇒ Dirigir el proceso pedagógico.
- ⇒ Autoevaluar el desempeño alcanzado.

El plan de estudio “D” en la carrera se diseña para dar respuesta a una percepción histórica y perspectiva de la atención a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con NEE, asociadas o no a la discapacidad; desde el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Se estructura en disciplinas y estas en asignaturas; por ejemplo: la disciplina de Psicología posibilita el conocimiento y comprensión de las leyes del desarrollo infantil frecuente y en presencia de discapacidades o situaciones socioculturales adversas y el estudio de las regularidades del desarrollo de niños, adolescente y jóvenes que asisten a las instituciones regulares y especiales, ofrece recursos para el diagnóstico y la orientación educativa a los escolares, a la familia y la comunidad. La de Didácticas Particulares proporciona herramientas para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque correctivo, compensatorio y

desarrollador; a partir del diagnóstico e identificación de potencialidades y necesidades en los escolares con NEE.

La disciplina Formación Laboral Investigativa concreta la relación de la teoría con la práctica y consolida los conocimientos y el desarrollo de habilidades pedagógicas profesionales. Desde esta se potencia en los estudiantes, entre otros aspectos, la reproducción e interiorización de modos de actuación, situaciones pedagógicas e integración de múltiples saberes antecedentes y proyectivos de la atención a los escolares con NEE; así como la aplicación en el ámbito teórico-metodológico y práctico de sus conocimientos y la creación como actuación consciente, como manifestación de independencia cognitiva y desarrollo profesional.

El carácter integrador que propicia la disciplina Formación Laboral Investigativa debe considerarse en el accionar de la carrera, por cuanto es en la propia práctica donde se evidencian los inconvenientes y se les trata de dar soluciones científicas, tomando como base la experiencia de la actividad creadora.

Las disciplinas y asignaturas poseen el cometido de liderar estas acciones mediante la preparación que sistemáticamente realizan los profesores que las imparten, indica el reglamento único, que norma el trabajo docente y metodológico en la Educación Superior (resolución 210-2007), en sus artículos 48 y 49:

*Artículo 48:* La preparación de la disciplina es la labor que realiza el colectivo de profesores para asegurar un trabajo coordinado y sistemático que oriente desde el punto de vista didáctico la preparación de las asignaturas que la forman. Se crean así las condiciones adecuadas para el cumplimiento de los objetivos de la disciplina, en general y, en particular, los de las asignaturas; en vínculo estrecho con el modelo del profesional y con el papel y el lugar de esa disciplina en la carrera.

Debe propiciar una adecuada orientación metodológica a los colectivos de las asignaturas que se imparten, a fin de garantizar, entre otros aspectos:

- ⇒ La determinación de las potencialidades educativas de la disciplina, y su estrecha vinculación con los contenidos objeto de aprendizaje.
- ⇒ La adecuada utilización de los métodos y medios de enseñanza para asegurar el cumplimiento de los objetivos.
- ⇒ El uso de las estrategias curriculares integradas a los contenidos.
- ⇒ Las vías para lograr la sistematización y enfoque de los contenidos de las asignaturas, que preparen a los estudiantes para resolver problemas con un enfoque integral, vinculando también contenidos de otras disciplinas.
- ⇒ La selección de una lógica del proceso docente educativo que propicie el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes y la creación de hábitos de superación permanente.
- ⇒ La concepción de sistemas de evaluación del aprendizaje cualitativos e integradores y basados en el desempeño del estudiante.

*Artículo 49:* La preparación de la asignatura es el tipo de trabajo docente-metodológico que garantiza, previo a la realización del trabajo docente, la planificación y organización de los elementos principales que aseguran su desarrollo eficiente, teniendo en cuenta las

orientaciones metodológicas del colectivo de la disciplina a la que pertenece y los objetivos del año, según corresponda.

En la preparación de la asignatura participa los profesores que lo integran su colectivo, con los elementos principales que aseguren la atención al diagnóstico del o los grupos y el desarrollo eficiente del proceso, teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas del departamento, la disciplina y el año académico con el fin de:

- ⇒ Garantizar el mejor desarrollo del proceso docente educativo de la asignatura y el cumplimiento de sus objetivos generales.
- ⇒ Actualizar permanentemente sus contenidos y la orientación político ideológico.
- ⇒ Analizar sistemáticamente los resultados docentes que alcanzan los estudiantes, la supresión de las deficiencias detectadas en el cumplimiento de los objetivos generales de la asignatura y la ejecución de acciones para lograr el mejoramiento continuo de la calidad de dicho proceso.
- ⇒ Organizar sus principales documentos: el programa analítico, plan calendario y de clases, los medios de enseñanza, la literatura docente y el sistema de evaluación; entre otros.
- ⇒ Desarrollar un enfoque metodológico adecuado, teniendo en cuenta el papel que desempeñan las estrategias curriculares, los vínculos con otras asignaturas de la propia disciplina y con las restantes de la carrera, con un enfoque integrador.

En el mundo de hoy como tendencia se trabaja la integración, cuando se habla de ello se trata de la acción y efecto de integrar o integrarse (constituir un todo, completar un todo con las partes que faltaban o hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo). *La misma siempre supone el esfuerzo coordinado, la planeación conjunta y la convivencia pacífica entre los sectores que conforman el grupo; esa es la única forma donde las partes pueden constituir un todo, aún sin perder su individualidad.*

Por consiguiente, la integración significa concebir el todo, en una relación interactiva compuesta por diferentes elementos vinculados entre sí, lo que implica la utilización de la síntesis (el todo) y el análisis (la descomposición de los elementos que lo conforman, como operaciones mentales del pensamiento).

*Una actividad didáctica de integración es aquella cuya función esencial es llevar al estudiante a movilizar varios conocimientos que han sido objeto de aprendizajes separados, por materias o asignaturas, cuyo objetivo es integrar los diferentes conocimientos adquiridos y a darles sentido en el proceso de formación que desarrollan.*

Una variante de actividad didáctica de integración lo constituyen los **ejercicios integradores**, definidos por los autores como una actividad educativa – didáctica que de forma consciente y sistemática se estructura, organiza y dirige hacia los objetivos esenciales de las asignaturas en el orden académico, laboral o investigativo, en pos de desarrollar las habilidades pedagógicas profesionales de los estudiantes en la carrera de Licenciatura en Educación Especial.

Se consideró esta variante según lo expresado en el artículo 137 de la Resolución 210-2007: *la evaluación del aprendizaje en la educación superior tiene un carácter continuo, cualitativo e integrador*; y debe estar basada, fundamentalmente, en el desempeño del estudiante durante el proceso de aprendizaje. La evaluación del aprendizaje puede incluir aspectos

teóricos y prácticos vinculados a ejercicios integradores; así como, contenidos de carácter académico, laboral e investigativo.

En el artículo 138 se plantea: la evaluación del aprendizaje se estructura de forma frecuente, parcial, final y de culminación de los estudios, en correspondencia con el grado de sistematización de los objetivos a lograr por los estudiantes en cada momento del proceso. En correspondencia con su carácter continuo, cualitativo, integrador y basado fundamentalmente en el desempeño del estudiante, la tendencia que debe predominar en el sistema de evaluación es a que el peso fundamental de la misma descansa en las actividades evaluativas frecuentes y parciales, así como en evaluaciones finales de carácter integrador.

El artículo 146 precisa: el examen final es un tipo de evaluación final que comprueba los objetivos generales de las asignaturas o disciplinas. Evaluará, fundamentalmente, los conocimientos y las habilidades adquiridos por el estudiante, y su capacidad para integrarlos, sistematizarlos, aplicarlos y generalizarlos. En dependencia del modo en que se realice, el examen final, igualmente puede contribuir a comprobar en qué medida los estudiantes han incorporado a su conducta los valores precisados en los objetivos generales de la asignatura o disciplina.

*La tendencia que debe predominar en los exámenes finales en su carácter integrador, de modo que puedan evaluar objetivos generales de varias de las asignaturas o disciplinas que se imparten en un determinado periodo lectivo.* En correspondencia con ello deben disminuir los exámenes tradicionales por asignaturas.

En el curso escolar 2013/2014, para el tercer año de esta carrera, se acometieron acciones integradoras entre las asignaturas Psicología IV y V, Didáctica de la Lengua Española II y III, Práctica Sistemática II y III y Logopedia; por ejemplo:

⇒ En el primer semestre de 3er año CD, con Psicología IV, donde se modelaron clases de Lengua Española a partir de la caracterización grupal de escolares con NEE en el área motriz, auditiva y visual. Constituyeron, estas acciones, una vía de preparación del ejercicio integrador, como examen final, que consistió en una clase metodológica instructiva diseñada para un grupo de escolares con NEE, en las áreas precisadas, previamente caracterizado (anexo#1).

En este mismo año académico, en el segundo semestre, se concibieron tres prácticas de estudio de las asignaturas Psicología V, Logopedia III y Didáctica de la Lengua Española III, se aplicó un examen escrito integrado, con los objetivos siguientes:

- ⇒ Caracterizar a los escolares sordociegos a partir de las áreas más afectadas.
- ⇒ Modelar una actividad docente para escolares que presenten una limitación física motora asociada a un retraso mental y con una disgrafía acústica, formulando los componentes didácticos.
- ⇒ Caracterizar el sistema aumentativo de la comunicación (SAC) a recurrir con un niño con Espectro Autista

Se reconocen un grupo de tareas ineludibles para la proyección de actividades docentes integradoras en la carrera de Licenciatura en Educación Especial:

- 1) Adentrarse en el modelo del profesional (objeto de trabajo, modos y esferas de actuación y en los problemas profesionales)

- 2) Análisis reflexivo de las habilidades pedagógicas profesionales para su integración.
- 3) Conocimiento de los programas de las disciplinas y/o asignaturas que coordinan las actividades integradoras.
- 4) Trabajo metodológico de colectivos de disciplinas y/o asignaturas para la búsqueda de los nodos interdisciplinarios.
- 5) Definición y formulación de los nodos interdisciplinarios (debe quedar como un documento de trabajo anexo a los programas).
- 6) Coordinación de las actividades docentes integradoras y sus contenidos, a partir de los nodos definidos; que pueden ser: conferencias especializadas, clases prácticas, seminarios, prácticas de estudio, práctica sistemática; entre otras.
- 7) Coordinación del sistema de evaluación integrado: sistemático, parcial y final.

Las actividades docentes integradoras, a partir de una formación profesional interdisciplinaria, representa un extraordinario rol en el afianzamiento de las habilidades pedagógicas profesionales, en tanto permite que el futuro docente:

- ⇒ Valore el proceso docente-educativo como sistema complejo en el que prime la reflexión y solución de problemas.
- ⇒ Aplique métodos científicos para resolverlos.
- ⇒ Desarrolle un proceso pedagógico actual, real y pertinente.
- ⇒ Circunscriba su labor a las características socioculturales contemporáneas y del entorno viabilizando la participación activa de los escolares.
- ⇒ Manifieste un dominio integral de su contexto de actuación profesional.

## **CONCLUSIONES**

- ⇒ La interdisciplinariedad constituye una filosofía de trabajo que implica la colaboración de un colectivo de personas, teniendo en cuenta que cada uno de los que intervengan en esa labor común tengan competencia en su disciplina y ciertos conocimientos de los contenidos y métodos de trabajo de los otros.
- ⇒ Los conocimientos de las materias están integrados en sistemas que necesariamente deben coordinarse, de modo tal que permitan formar en el estudiantado un sistema integrado de conocimientos en su concepción del mundo.
- ⇒ Las asignaturas de la carrera Licenciatura en Educación Especial poseen potencialidades para la integración de saberes en las actividades evaluativas académicas y prácticas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Ascencio, M., Carretero, M., & Pozo, J. L. (1989). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: España, Editorial Visor.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1993). *La Escuela en la Vida*. La Habana: Cuba, MES.
- \_\_\_\_\_, (1995). *Epistemología Educativa*. Universidad de Sucre. Bolivia.
- Álvarez, M. (1999): Sí a la interdisciplinariedad. En, *Rev. Educación*. no 97, pp.45-53
- Álvarez de Zayas, R. M. (1996). *El desarrollo de las habilidades en la enseñanza de la Historia*. Tegucigalpa: Honduras, Editorial Guaymuras.

- Álvarez, S. (1993). *Integración de áreas e interdisciplinariedad*. Buenos Aires: Argentina, Ediciones Juntos. Colección Referencias Pedagógicas.
- Beltrán, J. (1985). *Psicología Educativa*. UNED. Madrid: España, 3a. Edición.
- Braunstein, N.A. (1975). El problema (o el falso problema) de la relación del sujeto y el objeto. En, Rev. *Psicología, ideología y ciencia*. México, Editores, Siglo XXI.
- Danilov, M.A., Skatkin, M.N. (1978). *Didáctica de la Escuela Media*, Editorial Libros
- Martínez Rubio, B.N. (2011). Proceso de enseñanza –aprendizaje interdisciplinario, ejercicios integradores en el desarrollo del modo de actuación. Una propuesta. En García G. (et al), *Investigación interdisciplinaria en las ciencias pedagógicas*. (pp.35-47). La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Martín, A. G. (2011) Las implicaciones de la pedagogía de la integración en los aprendizajes. <http://www.rieoei.org/rie45a06.htm> Consultado 9 de octubre de 2014
- CUBA, Ministerio de Educación (2005). Sistema de tareas integradoras para la interdisciplinariedad en las Ciencias Naturales. *VI Seminario Nacional para Educadores*, (pp.15-21), La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- CUBA, Ministerio de Educación (2010). Modelo del Profesional del Licenciado en Educación: Educación Especial.

## **Anexo # 1**

### **Síntesis de la orientación ofrecida a los estudiantes para del ejercicio integrador final del semestre**

#### **Objetivos:**

- ⇒ Caracterizar un grupo de escolares con discapacidad en las áreas sensoriales y motrices.
- ⇒ Modelar una clase de Lengua Española que responda a las características psicopedagógicas del grupo.
- ⇒ Fundamentar pedagógica, psicológica y didácticamente, la clase modelada.

#### **Metodología para el ejercicio:**

##### **I. Presentación del informe de caracterización según indicadores:**

###### **a) Datos generales:**

Nombre y apellidos, edad, raza, grado que cursa.

###### **b) Desarrollo físico y estado de salud:**

Talla, peso, desarrollo motriz, estado de salud (padecimientos crónicos), hábitos higiénicos.

###### **c) Situación de aprendizaje:**

Resultados docentes, repitencia, capacidad para aprender (razonamiento, concentración, atención, actitud ante las dificultades de aprender). Participación en clases, interés por el estudio, capacidad de trabajo (rapidez y corrección), desarrollo de habilidades (lectura, escritura, cálculo, habilidades prácticas)

###### **d) Actividad social:**

Actitud ante la vida del grupo, la escuela y los que lo rodean, relaciones que establece con sus compañeros y maestros, aspiraciones y deseos, comportamiento social (hábitos de cortesía, respeto y formas de expresión higiénicas, conocimientos y participación en la vida social de su entorno y su país.

**e) Particularidades del carácter:**

Rasgos positivos (disciplinado, reflexivo, afable, cooperador, laborioso).

Rasgos negativos (agresivo, indisciplinado, impulsivo, individualista)

Estado de ánimo predominante. (Alegre, triste, risueño, huraño, seguro, inseguro, quejoso)

**f) Condiciones de vida y educación en la familia:**

Nivel de escolaridad de los padres

Medios de existencia material en el hogar.

Atención y apoyo que recibe el menor en el hogar.

Relaciones y comunicación de los padres con el menor.

**g) Determinación de potencialidades y necesidades.**

**II. Presentación de la clase metodológica instructiva, con la estructura siguiente:**

a) Grado

b) Período

c) Unidad

d) Contenidos precedentes y ulteriores

e) Objetivo

f) Contenido

g) Método y procedimientos

h) Medios de enseñanza

i) Evaluación

j) Tareas de aprendizaje desglosadas en los tres momentos de la clase: introducción, desarrollo y conclusiones

En la presentación de la clase metodológica instructiva el estudiante debe fundamentar:

⇒ Los principios pedagógicos y didácticos aplicados en la modelación de la clase.

⇒ Presencia del enfoque histórico cultural de Vigotsky.

⇒ Las potencialidades educativas del contenido (tratamiento a ejes transversales de salud, educación en valores, patriótica; etc.)

⇒ Cada momento de la clase y las tareas de aprendizaje que se realicen en función de las características psicopedagógicas de los escolares.

⇒ Los recursos didácticos para la clase de Lengua Española según la NEE.

⇒ El proceder metodológico según el componente de la lengua materna que rectore la actividad

---

---

# **INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE PROGRESO DE OBREGÓN HIDALGO**

CDA. IGNACIO DE LA LLAVE No. 25 COL. CORRALES VIEJOS, EN PROGRESO DE OBREGÓN HGO.

**PONENCIA:**

INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE PROGRESO DE OBREGÓN HIDALGO

## **“EL MEXE HGO., MÁS ALLÁ DE LA FORMACIÓN DOCENTE, LA CONCIENCIA SOCIAL”**

**PRESENTA:**

**CRISANTOS GRANADOS MENDOZA**

PTE. MANUEL GONZÁLEZ FLORES S/N, COL. SAN ANTONIO, FRANCISCO I. MADERO,  
HIDALGO. MÉXICO  
CEL. 7721219108  
Email: lyc1510@hotmail.com

**TEMÁTICA GENERAL 3: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN  
DOCENTE**

**SABER MAS PARA SERVIR MEJOR.**  
**SIMPOSIO: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE  
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA UN DESARROLLO HUMANO  
SOSTENIBLE**

OCTUBRE DE 2016

# EL MEXE HGO., MÁS ALLÁ DE LA FORMACIÓN DOCENTE, LA CONCIENCIA SOCIAL

**Resumen:** Las Normales Rurales nacieron en los años veinte, siendo la de Tacámbaro en Michoacán y la de Molango en Hidalgo las primeras en fundarse. Han representado para nuestro país centros de formación de docentes. Desde hace tiempo están en crisis, sus problemas no se reducen a la carencia en el servicio que se presta, tampoco estriba en su sistema de internado, va más allá, hacia un sistema educativo que las ha mantenido en el olvido, por lo que resulta urgente la revisión y adecuación de estos que les permita establecer un equilibrio entre modernidad e identidad rural.

Hablar del Normalismo Rural implica el serio reconocimiento de los orígenes de éstas instituciones, valorar la resistencia histórica que han tenido, escuchar esas voces que en múltiples ocasiones han sido calladas y reprimidas. El presente trabajo se ha configurado bajo limitaciones que son importantes de citar, entre ellas, reconocer que el tema del normalismo rural es bastante vasto del que se pueden contar un sinnúmero de historias, lo que aquí se presenta es la voz de algunos de los líderes estudiantiles, por lo que esta realidad puede tener acotaciones, olvidos e inexactitudes.

## Génesis del Normalismo Rural

El origen y vida de las Normales Rurales forma parte indisoluble de la historia de México, está ligada a las luchas campesinas por una mejora en la calidad de vida, en la posibilidad de educarse y formar parte de la movilidad social; sin embargo, el México contrarrevolucionario<sup>1</sup> ha impactado en ellas, golpeando su sistema de formación, demeritando a sus egresados, enarbolando banderas educativas con miras a la privatización de la misma, disgregando estos espacios de formación docente y clausurando algunas de ellas por denominarlas *centros de formación de guerrilleros*. Confrontadas por los

---

<sup>1</sup> El México contrarrevolucionario es un sistema que se manifiesta bajo intereses distintos a la satisfacción de las necesidades de los pueblos y de su gente, permea construyendo un México más globalizado sin considerar las diferencias sociales existentes.

grandes hacendados, repudiadas por mandos clericales<sup>2</sup> (sobre todo en la etapa de la Educación Socialista en México, durante los años 30) y medios amarillistas al concebirlas como *semilleros de guerrilleros*<sup>3</sup>.

Estas escuelas han constituido a lo largo de la historia una opción de vida para la clase social pobre, el campesinado sobre todo, jugando un papel trascendental en la generación de oportunidades culturales, educativas, laborales y económicas, propiciando con ello el desarrollo económico y social en las zonas de influencia. Esto generó una legitimación social. La función principal de estas instituciones fue la *integración a la civilización* a las poblaciones que habitaban en comunidades rurales, en este sentido “formaban con una preparación de ir a apoyar a la transformación de las comunidades y luego fue la formación ideológica” (E2030616)

Las Normales Rurales se alzan como bastión de conciencia social, como una posibilidad de formar a los agentes del cambio social necesario en el país, sus pueblos aledaños se muestran como producto de una extensión de la conciencia social que se gesta en estos espacios, con hombres y mujeres que siguen sembrando la tierra, que defienden a las Normales como si fuesen su “propiedad<sup>4</sup>” porque se han llegado a identificar tanto con ellas por lo que éstas han hecho para ellos. Han basado su existencia en los movimientos estudiantiles, la cotidianeidad de las relaciones entre los estudiantes los ha llevado a configurar bases que mantienen vivas a estas instituciones entre las

---

<sup>2</sup> Los curas las llamaban “las escuelas del diablo”; el clero, furibundo, amenazaba con excomulgar a las familias de los muchachos que se inscribieran, y hacían correr rumores sobre las prácticas inmorales que se realizaban en los internados. (Coll, 2015)

<sup>3</sup> La noción alude a las expresiones hechas por el sistema político y los medios de comunicación (guerra mediática) como Aparato Ideológico del Estado que llegó a popularizarse en el medio social construyendo así los imaginarios colectivos en torno al tipo de alumnos que egresaban de estas instituciones. Podemos citar que esta idea tiene orígenes históricos que se remontan a los primeros años de existencia de la escuela, en los que los “poderosos afectados” (caciques y clero) vieran en los egresados a enemigos naturales que “despertaban” a la población, por lo que se dieron a la tarea de difamarlos y perseguirlos.

<sup>4</sup> Expresos son los casos de resistencia social en defensa del Normalismo Rural, por ejemplo, Amilcingo, Morelos (1973) (su fundación), Mexe, Hgo (2000), Mactumactzá, Chiapas (2003), Tenería, Edo. de México (2008), Ayotzinapa Guerrero (2014), por citar solo algunos, en donde los pueblos han dado cuenta de una lucha contra el Aparato Represivo del Estado Mexicano por la defensa de “Sus Escuelas” sin importar las consecuencias ni los golpes sufridos.

que podemos citar la formación académica, el desarrollo de habilidades deportivas, culturales y políticas, pero también un estrecho vínculo con sus raíces, el trabajo del campo.

### **El Mexe para mi formación, me da conciencia**

Los Normalistas Rurales son jóvenes, que en su mayoría pertenecen a estratos sociales con múltiples carencias, viven en zonas marginadas, el ingreso económico que permea en sus familias es muy escaso y no es estable. Sin embargo, y a pesar de éstas condiciones deplorables, son estudiantes que tienen amplios deseos de superación y buscan, a través de estudiar en estas escuelas, poder sopesar entre las características de origen y aquellas que tienen como ideal.

Salazar (2008<sup>5</sup>) considera que las Normales son las que poseen las cualidades necesarias para la formación de los maestros, reconoce que es preciso detener la mentalidad reaccionaria de quienes dirigen la educación pública en México ya que se han enfrascado en una guerra que está teniendo como resultado la desaparición de Normales Rurales. La universidad brinda elementos pedagógicos, pero la docencia es más que eso, sobre todo, de manera histórica está cargada de un alto compromiso social. En este sentido egresados normalistas consideran que...

...una de las mejores formaciones para ejercer la docencia es el normalismo, yo no considero que haya alguna otra opción por el momento que pueda brindarte los elementos tanto académicos, pedagógicos, didácticos para ejercer docencia yo creo que el normalismo es la institución formadora más eficiente (E4030816)

El modelo de las Normales para la *formación* de sus estudiantes está basado en dos lógicas importantes, la observación directa y la práctica permanente, lo cual le permite reconocer y vivir los contextos en los que habrá de desarrollarse en lo profesional, la normal del Mexe otorgaba otros elementos fundamentales, la responsabilidad social rescatada de los maestros de los años veinte que

---

<sup>5</sup> Entrevista a Othón Salazar Ramírez para el periódico La Jornada, en: <http://www.jornada.unam.mx/2008/08/24/index.php?section=politica&article=004e1pol> (Consulta 01/02/2016)

pregonaban una mejora social a través de la educación (Maestros Misioneros), la puesta y práctica de actividades culturales (Las Misiones Culturales) y la lucha social emanada y reproducida desde sus inicios, pero más fuertemente arraigada a partir de los años treinta en los que se adopta una filosofía socialista para la educación en México, en la actualidad...

Como los nuevos ingresos ya no son del Mexe eso se perdió, los compañeros que están en las escuelas más alejadas no sienten la responsabilidad social, faltan cuando pueden y nosotros no faltábamos, no faltábamos porque teníamos responsabilidad, no con el gobierno porque hasta lo detestábamos, sino que nos sentíamos empleados del pueblo no del gobierno y teníamos una misión con esos niños, con esa gente y hoy la gente que llega está esperando que el gobierno, en este caso el supervisor, no se dé cuenta de su ausencia y se salen (E3160616)

Hoy en día la educación en México se ha olvidado de la formación de conciencia social, los jóvenes se olvidan de la lucha por un bien social y se remiten a cuidar su propio porvenir. En este sentido, se considera que el estudiante normalista se convierte en enseñador y no en maestro, ya que su conciencia se burocratiza y se olvida de ser el bastión de su institución y de su comunidad. Lo que caracteriza a un maestro es su amplia labor social para el apoyo a las comunidades, su formación, en el caso del normalista rural, se asume como un proceso de autogestión del conocimiento en el cual se desarrolla su capacidad de aprender de forma autónoma, de aprender a aprender, lo cual le exige potenciar sus habilidades para aprovechar la interacción con el medio y así poder construir su conocimiento.

La esencia de nuestra formación pues ha sido la Normal del Mexe por mucho, no solo por la cantidad de conocimiento sino por el plus que nos dio que fue el aprender a organizarnos, aprender a estudiar de manera más autónoma, ser críticos y siempre tener muy preciso que nuestra labor es con nuestra clase social (E2030616)

En este sentido los elementos que brindaba la Normal del Mexe para la formación de su estudiantado no solo se basaban en los curriculares<sup>6</sup>, se

---

<sup>6</sup> “Como en ninguna otra profesión, en las escuelas normales las y los estudiantes no sólo aprenden del *currículum* explícito o formal, sino que también el *currículum* oculto les proporciona una fuente importante de aprendizajes: cómo enseñan sus maestros, las formas

sostenían también bajo argumentos deportivos, culturales, ideológicos, pero éstos, como ya se citó en líneas anteriores aparecieron y fueron *herencia* de las primeras instituciones que al irse fusionando dieron vida primero, a la Escuela Regional Campesina, y después, a la Normal Rural “Luis Villarreal”.

La experiencia juega un papel preponderante en ello, se parte de reconocer que el individuo aprende cuando encuentra significado en su interacción con el medio, en este caso en particular, el medio en el que se encuentra la escuela rural es idóneo para potenciarla ya que le permite vivir en ese contexto inmediato al cual habrá de emigrar y prestar su servicio a la sociedad. El sistema de internado le favorece en la generación de cierto arraigo, el cual, a su vez, permite la interacción con toda la comunidad educativa, aprovechando así para el intercambio de experiencias, regulando su conducta, creando personas autónomas, capaces de construir y reconstruir su entorno.

El internado, además de lo anterior promueve la valoración de la cosmovisión de sujetos que provienen de distintos sectores geográficos, culturales, económicos, esto potencia cierto bagaje cultural, además de que los saberes se reconstruyen mediante continuos intercambios. Es así como, desde una perspectiva Vigotskyana, el aprendizaje deja de ser una actividad estrictamente individual, convirtiendo el saber en *saber con*, es decir, un aprendizaje más social.

La existencia y vida de las Normales Rurales no solo está fundamentada en los movimientos estudiantiles, éstos soportan la mejora de algunos aspectos de la institución desde la gestión en lo externo, sin embargo, la escuela-internado o casa-escuela sobrevive también por las actividades productivas que llevan a cabo sus alumnos, las acciones de labor social con las comunidades más cercanas, las actividades deportivas y culturales con las que se dan a conocer, pero también basados en un sistema disciplinario bastante riguroso tanto en el

---

como éstos interactúan, el compromiso y responsabilidad ante las tareas delegadas, los vínculos que se crean con el entorno, el ejercicio del poder y de la autoridad, las prioridades educativas y los valores que se practican en la institución” (Ramírez, 2010)

trabajo como en el estudio<sup>7</sup>. La construcción de formas de organización colectiva da funcionamiento al internado bajo la observancia y cumplimiento de actividades académicas, de trabajo y de comportamiento en la comunidad escolar.

El Mexe para mí, era un micro estado, hoy que tengo algunas otras referencias teóricas puedo decir que no era un micro estado sino una sociedad cerrada con sus propias normas, con su propia moral, con sus propias costumbres diferentes al resto de la sociedad, quien se salía de la norma tenía sanciones (E3160616)

Es así como las Escuelas Normales Rurales se rigen bajo reglamentos rigurosos en los que se contemplan la sanción al incumplimiento de tareas o la transgresión de las normas establecidas, estos reglamentos enlistan los hechos merecedores a sanciones con actividades como limpieza de zonas de la institución, cuidado y mantenimiento del edificio escolar, llamada de atención por escrito o incluso la expulsión de la institución.

Estas formas y/o medidas disciplinarias que se toman no son, como lo cita Navarro (2015) de tipo carcelario o castrense, sino más bien como una forma de hacer que la escuela continúe subsistiendo bajo una idea *comunitaria* en la que todos cooperan para la satisfacción de un fin.

La regulación conductual en los normalistas rurales es un elemento trascendental para la vida en el internado, esta idea de disciplina interna nace junto con las escuelas rurales, en los años veinte se mantenía en boga la escuela activa de Dewey quien postulaba que la disciplina no debía ser algo impuesto por algún agente externo, sino que implicaba un proceso de autoformación en el cual el alumno incorporaba para sí la habilidad de

---

<sup>7</sup> Estas actividades y forma de organización nacen junto con las escuelas que dieron origen a la Normal del Mexe, se hace mayor énfasis en ello durante su etapa de Escuela Regional Campesina, tal es el caso citado por Serna (1985) en donde algunos alumnos, en 1934, llegan a sus instalaciones. -“Aquí no solo se viene a estudiar en las clases y en los libros, sino a trabajar en el campo, en los talleres, en la industria, en la crianza y cuidado de animales. ¡Duras son las tareas!” (p. 186) -“Muchachos, esta escuela es de trabajo. Aquí los alumnos aprenden trabajando todos los días. Sólo descansan los domingos. Y si tienen comisión de comedor o requieren atención sus cooperativas agrícolas y pecuarias laboran aún en días de asueto” (p. 187)

autocontrolarse, no por imposición sino por convicción. Para alcanzar estos ideales se pensaba en ambientes escolares en los que se viviera en *libertad* pero en donde también reinara el orden. Los centros de práctica por excelencia serían los internados de las escuelas rurales en donde los alumnos podrían incluso participar en el gobierno escolar.

Tuvimos que hacer cosas como pedirle a los compañeros su asistencia a las aulas, justificar sobre todas las cosas al Mexe como institución educativa y entendimos desde ese momento que esa era la vía para blindarnos de futuros ataques, no podíamos arriesgarnos a que en las próximas negociaciones dijeran: Para que piden más ingreso al Mexe si no van a la escuela, si toman, si los vemos en los bailes, tuvimos que ir autorregulando la conducta de los alumnos y tuvimos que integrar comités que pasaran lista a las compañeras internas (E3160616)

El Mexe formaba a sus estudiantes no solo bajo un perfil de docencia, sus instalaciones, equipamiento, las características del internado, entre otras cosas permitía a los alumnos concebir otro tipo de formación que iba más allá de los espacios áulicos.

Se analiza la formación no desde la reproducción de información cultural pedagógica hegemónica, sino la que se ha construido intergeneracionalmente a través de las prácticas generacionales de sus estudiantes, mediatizadas, desde luego por las instituciones que le dieron origen, es por ello que se toma de las Normales Rurales las prácticas pedagógicas, de las Misiones Culturales la relación social, cultural y deportiva, de las centrales Agrícolas las actividades de producción. La pregunta es ¿y los orígenes de la *formación ideológica*? Ésta se mantiene viva por varios factores.

1. La filosofía que se impregnó en cada una de las instituciones antes citadas, de colaboración y defensa de los derechos de las clases sociales más desprotegidas.
2. El visto bueno que se tuvo en los años treinta a la organización estudiantil como una forma de externar sus inquietudes.
3. El modelo de educación socialista propuesto en los años treinta.

4. La conformación y sobrevivencia de la única organización de estudiantes que se sigue considerando proletaria y al servicio de la defensa de los derechos de los pobres (FECSM).
5. Los constantes ataques del sistema en contra de las instituciones públicas y en especial a las Normales Rurales.
6. El histórico olvido que el sistema ha mantenido para con estas instituciones, esto lo podemos corroborar al hacer una revisión histórica de las demandas que históricamente plantean las Normales Rurales en sus pliego petitorios.

Alejada de su compromiso social y solo preocupada por la formación de *técnicos para la docencia* la escuela se transforma, de un instrumento de emancipación social, a uno en favor de intereses gubernamentales, del capital nacional y extranjero, se omiten ideologías de antaño como el amor que se tenía por México en el afán de contribuir al progresivo avance de sus ciudadanos y de sus pueblos. Atrás quedan las ideologías relampagueantes de la revolución (justicia, libertad, equidad, educación, salud, prosperidad, desarrollo, entre otras) para ceder el paso a un bajo estado de conciencia social<sup>8</sup>, un vacío ideológico, patriótico y político, un estado burocrático que busca la formación de *enseñantes* más no de maestros.

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- ✓ Civera C., A. (2006). El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920. *Revista Latinoamericana de Estudios*

---

<sup>8</sup> ...en el Mexe como sociedad cerrada siempre te inculcaban la lucha revolucionaria, el ver por los más pobres, entonces de alguna manera eso nos preparaba para los escenarios que íbamos a vivir como maestros, de carencias totales, de caminatas, de lugares que no tenían electrificación, que no tenían agua potable, pero lo asumías como misión de vida y eso se te queda un buen rato, y observo a los egresados del Mexe en esa tesitura, donde yo llegue a trabajar teníamos que caminar y éramos puros egresados del Mexe, entonces íbamos caminando y decíamos “ya vez no que eras un revolucionario, camínale guey”, porque estaba lloviendo, quedábamos todos empapados pero teníamos la responsabilidad de ir, de llegar, antes de nosotros, cuando llovía los niños ya no iban a clases porque los maestros seguro no iban a entrar y cuando nosotros éramos sus maestros así estuviera la lluvia más tremenda llegábamos y nuestros alumnos estaban en los salones esperándonos porque sabían que íbamos a llegar y entonces esa es una diferencia muy notable (RE3EMT160616)

- Educativos* (México), XXXVI 3er-4to trimestre. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036404>
- ✓ Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, Enero-Febrero, 83-94. México: UAM Azcapotzalco. Recuperado 04 de febrero de 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32533819012>
  - ✓ COPI (2001). *75 años de lucha. Mexe, Hgo.* México
  - ✓ Libro de entrevistas (2016). *El Mexe Hgo., Génesis e Identidad.* México
  - ✓ Martínez B., J. (2004) Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado. *Revista de docencia No. 22, Profesión Docente.* Recuperado el 04 de octubre de 2016 en: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20101021063733.pdf>
  - ✓ Navarro G., C. (2015). Ayotzinapa y la estirpe insumisa del normalismo rural. *El Cotidiano*, Enero-Febrero, 95-105.
  - ✓ Ramírez R., V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior.* 98-113. Recuperado 04 de febrero de 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123994007>
  - ✓ Serna L., D. (1985). *Nura Mexe.* México: SEP
  - ✓ Poy S. L. (2008, Agosto 24) Cerrar escuelas normales, un desastre para el país. *La Jornada.* En: <http://www.jornada.unam.mx/2008/08/24/index.php?section=politica&article=004e1pol>

## **EL PAPEL DE UN ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO QUE CONTRIBUYA A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD**

Autora: L.P. Cathia Zulema Jiménez Hernández

Categorías científicas: Docente

Institución: Dirección, de Investigación Educativa Secretaría de Educación Pública de Hidalgo

País de procedencia: México

Correo: [cathiazul2016@gmail.com](mailto:cathiazul2016@gmail.com)

Simposio: Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

### **Resumen:**

El papel del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) es una figura importante dentro de las escuelas, aunque su centro de trabajo es en la supervisión escolar, debe dar acompañamiento dentro de los centros escolares, apoyando al supervisor con los procesos de enseñanza y gestión; éste debe tener ciertas cualidades comprometido a capacitarse constantemente para la realización de la asesoría.

Las cualidades que debe tener un Asesor Técnico Pedagógico son de gran importancia para el desarrollo de los procesos de enseñanza y gestión, esto implica que los maestros no deben llevar a cabo solos su tarea, sino que cuenten con un profesional ATP para que lo ayude técnica, oportuna y pertinentemente para mejorar las prácticas educativas.

La ATP en general tiene varios conceptos se mira en el sentido político y laboral, uno de los planteamientos más actuales dentro del desarrollo profesional de los docentes son los procesos de innovación y cambio, esto permite tener un papel determinante en la movilización de recursos tanto internos como externos para el éxito del desarrollo de estos procesos de cambio.

Uno de los recursos importantes del ATP para interactuar con todos los actores educativos, es recurrir a las reuniones de trabajo, esto para implementar acciones complementarias, independiente del ya establecido para las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares.

De manera que el presente trabajo analiza la problemática ¿qué papel juega la Asesoría Técnica Pedagógica en el contexto actual de Reforma Educativa en México, cualidades profesionales que debe tener un Asesor Técnico Pedagógico para contribuir al desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y cómo debe articular su papel con los demás actores educativos para transitar hacia una mejor educación?.

## **Introducción**

La tarea de los Asesores Técnicos Pedagógicos ATP es un gran desafío, lleno de problemáticas por los paradigmas que aún existen dentro de los centros escolares, ya que existe resistencia por parte de los docentes al cambio; sin embargo juegan un papel muy importante no sólo en las supervisiones escolares sino dentro de las escuelas, al realizar intervenciones con los docentes, con el único propósito de asesorar, llevar a cabo programas federales, investigando, ejecutando y evaluando, centralmente de una política educativa nacional.

En el 2002 se comienza a escuchar la importancia del papel del ATP por eso es que dentro del Quinto Congreso Latinoamericano sobre educación realizado en Chile, se proyectan diferentes experiencias que permiten reflexionar la historia latinoamericana en materia de políticas públicas y gestión educativa; se replantean diferentes momentos y movimientos políticos, económicos y culturales que permiten incentivar la búsqueda de explicaciones a los problemas que nos enfrentamos en la administración educacional y por consecuencia se comienza a ver que tan importante puede ser un Asesor Técnico Pedagógico. *Sander B. (Diciembre 2002).*

La Asesoría Técnico Pedagógica se concibe como el conjunto de acciones y servicios que tienen la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de la educación, mediante el apoyo y el acompañamiento a Directivos, Docentes y Técnico Docentes,

particularmente para valorar y promover las prácticas de la evaluación interna y externa a la escuela, fortalecer a las escuelas mediante la mejora de la gestión escolar, orientar el desarrollo profesional docente, planificar la enseñanza y analizar los propósitos, contenidos y enfoques didácticos de los programas de estudio. Por lo tanto, de conformidad con lo que dicta la Ley General del Servicio Profesional Docente, el personal que brinda a otros docentes la asesoría señalada se constituye en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas.

### **Punto de partida**

La problemática que analiza el presente trabajo es ¿qué papel juega la Asesoría Técnica Pedagógica en el contexto actual de Reforma Educativa en México, cualidades profesionales que debe tener un Asesor Técnico Pedagógico para contribuir al desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y cómo debe articular su papel con los demás actores educativos para transitar hacia una mejor educación?.

En este sentido se formuló el siguiente objetivo: Analizar el papel de la Asesoría Técnica Pedagógica en el contexto actual de Reforma Educativa en México, las cualidades profesionales de un Asesor Técnico Pedagógico para contribuya al desarrollo de los procesos de enseñanza.

### **El Papel del Asesor Técnico Pedagógico en el contexto de la Reforma Educativa**

El ATP juega un papel importante en el contexto actual de la Reforma Educativa en México, esto con el propósito único de llevar una calidad educativa, siempre centrada en los alumnos de Educación Básica.

En el acuerdo 717 de la Secretaría de Educación Pública tiene como objetivos que las autoridades federales locales y municipales deberán ejecutar programas y acciones para fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas.

Aquí es donde los ATP's entran en acción con los lineamientos que deberán ejercer su plan de asesoramiento ya que éste tienen como objetivos utilizar los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora continua; desarrollar una

planeación anual de actividades, con metas que se puedan verificar y comunicar a la comunidad escolar; administrar transparente y eficientemente los recursos que reciba para mejorar la infraestructura, materiales educativos; resolver los problemas básicos y propiciar la participación de los alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director para así resolver juntos los retos que cada escuela enfrenta.

Así como el asesoramiento en los programas y acciones para el fortalecimiento de autonomía escolar deben apoyar a la escuela a crear y atender procesos de evaluación internos, atendiendo los siguientes aspectos: del aprendizaje, de la evaluación con equidad y de la gestión escolar y para el desarrollo de una planeación anual de actividades, el decreto tiene como herramienta La Ruta de Mejora, este documento es donde se concreta la planeación escolar, un documento abierto, el cual la escuela debe revisar los avances periódicamente.

### **Cualidades Profesionales que debe tener un Asesor Técnico Pedagógico.**

Las cualidades que debe tener un Asesor Técnico Pedagógico son de gran importancia para el desarrollo de los procesos de enseñanza y gestión, en el tema “Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa”, se presenta una propuesta de estrategia para los procesos de asesoramiento pedagógico que ayuda a profesores a introducir prácticas docentes para que los alumnos puedan desarrollar en las escuelas. *(Lago J. y Onrubia J.)*

Un ATP es la persona indicada para realizar tal encargo, debe tener características como la credibilidad, confianza y colaboración; la asesoría no es una relación entre iguales, ni jerárquico, ya que tanto los directivos, docentes y asesores tienen características diferentes y compromisos incomparables. Además hacer un proyecto planeado, dando continuidad, extendiendo procesos de reflexión, apropiación, ensayo y mejora. El proceso inicia con el contacto de la escuela, diagnóstica, interviene y evalúa (si la escuela así lo requiere).

Las características principales de un ATP son: debe crear empatía, debe capacitarse continuamente, debe ser creativo y hábil; también un agente investigador, reservado, leal y comprometido.

Los Asesores Técnicos Pedagógicos se enfrentan a dificultades, retos y compromisos muy grandes; pero se entiende que éstos deben estar al servicio de la escuela y de sus maestros, para una mejora continua y para que cada niña, niño y adolescente reciba una educación de calidad.

Para tener una idea de las implicaciones y necesidades de formación continua en los maestros se debe tener en cuenta la aportación de Perrenoud (2004) siendo por lo menos 10 competencias y capacidades a desarrollar (*Ventura M.*): Organizar y animar situaciones de aprendizaje, Gestionar la progresión de los aprendizajes, Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, Trabajar en equipo, Participar en la gestión de la escuela, Informar e implicar a los padres, Utilizar las nuevas tecnologías, Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, Organizar la propia formación continua.

Por otra parte hay que considerar que el proceso de asesoría tiene diferentes problemáticas en el trabajo diario, depende de los conocimientos y experiencias de cada asesor, las herramientas con las que se cuente, la dimensión del problema que se pretende solucionar y las habilidades del asesor y asesorado.

Por tanto se debe partir de que apenas se está construyendo una noción de asesoría pensada en apoyar directamente a los directivos y docentes de las escuelas y en ese proceso se tienen diferentes formas de entenderla y practicarla.

En la dimensión pedagógica, existen procesos para el quehacer educativo, desde tres ámbitos: Escolar, que considera los significados, saberes y valores respecto a lo didáctico y educativo.

De supervisión con los docentes, centrando la atención del ATP en el dominio de los planes y programas, planear, actualización de los docentes y además la relación de padres de familia para acompañar el aprendizaje en el hogar.

El ATP es uno de los responsables para acercar a los docentes al conocimiento y habilidad para el manejo y uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), para planear sus sesiones.

El ATP está comprometido en su labor para actualizarse de manera permanente y pueda realizar sus diferentes funciones: investigar, diseñar, capacitar, orientar, instruir, aclarar dudas, escuchar y ubicar a directivos y docentes para que atiendas necesidades y que la labor del docente frente a grupo es enriquecer, amenizar y motivar.

Otro de las tareas que realiza el ATP dentro de la dimensión administrativa en coordinación con el supervisor, es la recepción y trámite de documentos a través de la estructura organizativa, con un proceso específico, para que así lleguen en tiempo y forma a la SEP. Dentro de este ámbito el ATP lleva a cabo el control de archivo (oficios recibidos, enviados, circulares, convocatorias etc.).

Dentro de la dimensión organizativa el ATP lleva un proceso de vinculación entre las cuatro dimensiones mencionadas, para el buen funcionamiento de los centros escolares, para que se asignen actividades, participen los diferentes actores escolares y juntos logren una educación de calidad.

En la dimensión de participación social, se pretende una buena relación con los padres y madres de familia, y la comunidad en general, dentro del contexto sociocultural; el ATP fortalece dicha relación, involucrándose en eventos culturales y deportivos; así como la participación en campamentos, convivencias, clases demostrativas, visitas de acompañamiento donde asisten los padres de familia, actividades que se realizan en otras escuelas, acciones de salud, en si participación y vinculación hacia la comunidad social.

Es importante que los ATP's entendamos que siempre es trascendental trabajar en colaboración con la escuela, además de tener la sensibilidad para entender que los centros escolares tienen su propia historia.

Actualmente el asesor sigue funcionando a partir de esquemas diferentes a los que deberían ser, sin embargo *Rodríguez M (1992)* plantea tres campos de actuación

para los ATP's que son: la supervisión educativa, la formación permanente del profesorado y la innovación educativa en su vertiente más pedagógica.

### **El papel del ATP con los demás actores educativos en su ámbito de acción**

Uno de los aspectos fundamentales para tener éxito en la escuela, es que el ATP construya un clima de confianza con el docente y director, y para eso también debe ser un docente reconocido por su labor pedagógica y con gran liderazgo, como ya se había estudiado en un anterior tema.

Uno de los recursos importantes del que el ATP para interactuar con todos los actores educativos, es recurrir a las reuniones de trabajo, esto para implementar un calendario, independiente del ya establecido para las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares, que se realizan cada mes, pero en éste el ATP no realiza actividades propias de su actividad.

También un ATP gestiona la función como acompañante, promoviendo el cambio de la práctica pedagógica, en sus visitas debe implementar prácticas de liderazgo pedagógico para favorecer el logro de aprendizajes, fijando una meta.

El ATP involucra la participación de diferentes actores socioeducativos en ámbitos diversos, desde los niños hasta padres de familia, comunidad; instituciones de sociedad civil, formadores, acompañantes y docentes.

El recurso básico de acompañamiento por parte de ATP es brindar orientación a los docentes acerca de la optimización del uso de los materiales didácticos y recursos disponibles en el salón de clases como libros de texto, cuadernillos de trabajo, escritos teóricos, material multimedia y las biblioteca de aula incorporadas recientemente en las escuelas con el objetivo de alcanzar los aprendizajes esperados.

Si bien es cierto existe resistencia por parte de los docentes para los cambios, por otra parte también las instituciones al no querer perder identidad, es un trabajo difícil para el asesor cuando se trata de innovar; éstos se oponen a la adopción de innovaciones pues se colocan en una situación de inseguridad.

Sin embargo es tarea indispensable de los ATP's crear formas de entendimiento positivo para que surja la idea de la innovación educativa con sus respectivos procesos y llevar estos procesos a la transformación de algo dentro de los centros educativos, centrados siempre en los educandos.

El ATP en el aula, debe realizar una planeación, en primer lugar debe construir una relación de confianza, se analiza la información para detectar la problemática, se estructura una planificación que comprende la ubicación curricular, aprendizajes esperados, planeación del docente, asesoramiento y acompañamiento; realiza una evaluación (observar los avances) y se obtiene un producto.

Por otra parte la evaluación es un indicador dentro del proceso de planeación para saber los logros del docente y así ir modificando su práctica educativa; para realizar nuevos planteamientos y metodologías dentro de sus planeaciones.

En México no existe un protocolo sistematizado, sin embargo lo que se puede analizar es la forma de sistematizar el acompañamiento pedagógico centrado en la escuela, que incluya acciones concretas para reflexionar sobre las prácticas del docente y del director; y que bien se pueden aplicar en México.

Aunque en México ya existe una figura que funge como Asesor Técnico Pedagógico, habría formas diferentes de llevar un protocolo, ya que existen muchas escuelas en zonas rurales, escuelas de escasos recursos y donde existen prioridades administrativas dentro de una supervisión escolar, donde el ATP tiene otro tipo de tareas que no precisamente son de acompañamiento pedagógico; pero nos puede dar una pauta para involucrar más a todos los actores educativos con la única finalidad de que el alumno tenga una educación inclusiva y de calidad.

### **Conclusiones:**

Actualmente la Asesoría Técnica Pedagógica ha ido cambiando de acuerdo a las necesidades académicas de las escuelas y se ha apropiado como un recurso necesario para contribuir al apoyo de los maestros y directivos dentro de los centros escolares para una educación de calidad.

Por eso los ATP funcionan como agentes mediadores entre el conocimiento pedagógico y las prácticas docentes, proporcionando aquellos conocimientos y recursos que puedan facilitar los cambios en los modos de pensar en los docentes y para eso se necesita de un buen liderazgo, una de las principales características para adentrarse a apoyar en los centros escolares.

El ATP entonces debe tener ciertas habilidades que ya hemos estudiado en otros temas como es la gestión y la destreza para trabajar con los colegas en los centros escolares con estrategias específicas en la enseñanza y aprendizaje, pero sobre todo en el desarrollo organizativo y la planificación.

Actualmente los asesores han sido empleados como un instrumento para la difusión de las reformas educativas, para que poco a poco se vayan adaptando los profesores, sin embargo el asesor también tiene como misión ser un agente de cambio y ejercer su trabajo en capacitar a los docentes y escuelas.

Un ATP facilita a los maestros las herramientas necesarias y recursos para potenciar la adecuación del currículum a la realidad de cada escuela y para la mejora del diseño curricular con un compromiso compartido.

Los ATP's debe generar procesos de mejora que conviertan a la escuela en un lugar donde el aprendizaje no sólo es una meta, sino una práctica capaz de asegurar la adquisición de las competencias básicas por todos los alumnos.

Para hacer de cada escuela una gran escuela, además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela, se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas.

El asesor tiene su propio rol a la hora de intervenir en las escuelas y con los maestros, siendo un mediador, un líder que busca y encuentra recursos para una mejora educativa, establece contactos, es experto en contenidos, facilitador y capacitador.

Es importante recalcar que los ATP's deben tener la capacidad también de entender la forma humanista en que se dirigen los profesores, para así enfocarse a lo que

hacen los maestros dentro de la enseñanza educativa; saber que están haciendo y hacia dónde se dirige esta enseñanza para poder intervenir adecuadamente.

En conclusión se debe tener una responsabilidad compartida, sin prejuicios ni actitudes de influencia, con habilidades profesionales e interpersonales para un trabajo en conjunto con el único propósito de mejorar la práctica educativa.

Los ATP detectan las necesidades de la escuela para un avance, es un apoyo y acompañamiento que realiza un profesional externo a los equipos docentes en su andar de mejora, debe ser una intervención solicitada, apoya a tomar conciencia de algún problema suscitado y así ayudar a los directores y docentes con una solicitud anticipada por parte de los centros escolares.

Sin duda un ATP es un participante importante en la organización de un centro escolar, además de gestionar y examinar para el buen funcionamiento de los planes y estudios, y todo para un bien común “calidad en educación para los alumnos de México e Hidalgo”.

## **Bibliografía**

Sander B. (Diciembre 2002). Políticas Públicas y Gestión Educativa en América Latina: Discurso Global y Realidades Locales. Pensamiento Educativo, 31, 13-30.

SEP (2014). Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal.

<http://www.inee.edu.mx/index.php/517-reforma-educativa/marco-normativo/1606-ley-general-del-servicio-profesional-docente>

Soler M (2014). Educación, Resistencia y Esperanza

Poder Ejecutivo (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

Carrillo L. La Gestión Escolar, Revista Synthesis, Punto de Vista

Ley General de Educación

Lago J. y Onrubia J. Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. Barcelona (2008).

## **EI PAPEL DEL TUTOR, EN LA FORMACIÓN DEL SUJETO DE LA CIENCIA EN LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA.**

**Autor: María Mercedes Guevara Valladares**

Doctora en Ciencias Pedagógicas

MPPE: Docente jubilada

Ciudad: Maturín            Estado: Monagas

Teléfono: 0426-8904671 / 0291-6450675 Código postal: 6201    País: Venezuela

Correo electrónico: [mariamercedesguevara@gmail.com](mailto:mariamercedesguevara@gmail.com)

### **RESUMEN**

La Universidad Bolivariana a través del programa de educación en la formación del sujeto de la ciencia en la actualidad en Venezuela pretende un sólido conocimiento expresado no solo en el saber sino en el aprender, interpretar, buscar información, valorarla, criticarla, desarrollar sus capacidades para desplegar la actividad, formar valores.

El análisis realizado permite la comprensión de la tutoría en su esencia, mantenida en el tiempo y transformada hoy por las necesidades históricas de nuestro país lo que implica la presencia de un tutor que atiende directamente a un estudiante, docente en formación que desde el primer semestre se incorpora a la institución escolar para realizar la práctica laboral, lo que transforma la concepción y permite la adquisición de saberes desde la propia escuela. La investigación está dirigida a valorar el papel del tutor en la formación del sujeto de la ciencia en las condiciones de municipalización.

Desde la perspectiva teórica de análisis que se efectúa en este trabajo, se le da significativa importancia al cumplimiento de las funciones: académico formativa, la educación como proceso dialógico transformador, aprender-aprender y desaprender, la educación basada en el privilegio de lo colectivo, creatividad, interacción e interdependencia, contextualización, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, calidad con equidad.

**Palabras Claves:** Calidad, Municipalización, Sistema Educativo Bolivariano, Formación de Educadores, Preparación, Maestro Tutor.

**Introducción:**

La creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, constituye una significativa señal de los cambios que se inician en la educación superior venezolana y de los cuales hemos de hacernos cargo como ciudadanos y ciudadanas de esta patria, porque es en la educación donde se juega la posibilidad de que cada generación encuentre su propio lugar en el mundo, abriendo espacios para asumir responsabilidades impulsadas por la fuerza descubridora.

En esta idea de educación se registran las finalidades y prácticas educativas de la Universidad Bolivariana de Venezuela como proyecto educativo y, a la vez, social y político, desde el cual transgredir las pretensiones de homogenización, de verdad absoluta, de completitud del conocimiento, de eliminación de errores, de voluntad universal, de exclusión y, por consiguiente, desde el cual asumir las responsabilidades ante las cuales nos coloca un tiempo caracterizado por dislocaciones sociales, culturales, políticas, intelectuales y morales.

La primera de estas responsabilidades es la de hacernos la pregunta por el sentido y valor de nuestros pensamientos y nuestras acciones, cuando nos situamos fuera de la moda neoliberal, cuando reconocemos que la radicalidad de los cambios nacionales y mundiales no admiten interpretaciones desde conceptos que creíamos incuestionables, cuando el desdibujamiento de las reglas en común hace que el presente deje de ser diáfano y el futuro se torne incierto, y, fundamentalmente, cuando decidimos hacernos cargo de la creación de prácticas educativas anudadas a la construcción de una nueva cultura política.

De tal responsabilidad forma parte el hecho de sustentar la creación de la Universidad en los principios y derechos consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, así como en el reconocimiento de que la democratización de la educación superior -el acceso a ella, la formación en ella, su vida institucional y su gobernabilidad- constituye una de las condiciones y expresiones fundamentales de la democracia cultural, social y política. De dicha responsabilidad también forma parte la Universidad Bolivariana de Venezuela como un proyecto articulado a los cambios que vive la sociedad venezolana y, en particular, con los requerimientos asociados a los

movimientos sociales, a las organizaciones populares y a los proyectos colectivos que luchan por un país distinto.

En efecto, en las sociedades en general y la sociedad venezolana en particular, se trata de atender a la formación de profesionales capaces de construir de una forma autónoma y estratégica sus conocimientos y de desempeñarse en su vida profesional y social como ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida con la construcción de una sociedad más justa, libre y democrática.

Por ello, el proyecto pedagógico de la Universidad Bolivariana de Venezuela asume el aprendizaje ético-político como dimensión vital de su función formativa y de su responsabilidad pública.

En este proceso de perfeccionamiento e integración de la Misión Sucre y la UBV se inicia una nueva etapa para la formación de profesionales de diferentes carreras en la Educación Superior. Uno de estos programas es el de Formación de Educadores, que ha sido priorizado por la importancia y repercusión social que tiene la formación de estos profesionales para el País.

### **Objetivo**

Valorar el papel del tutor en la formación del sujeto de la ciencia en las condiciones de municipalización de la UBV

### **Desarrollo**

La ciencia es una institución social y como tal tiene cierto grado de autonomía, posee medios específicos de comunicación y relación entre individuos, asegura la participación e interacción estable del personal científico, posee un determinado sistema de reguladores éticos que mediatizan las relaciones morales de los científicos. La actividad de los científicos se organiza y valora de acuerdo a normas sociales específicas por lo que en la ciencia se reflejan de una manera u otra las características de la sociedad.

- La ciencia se incorpora a la vida en forma de conocimientos, objetos, modificando la producción y esto repercute en el gasto de energía física, el tiempo libre, el modo de vida.
- Impactos de los descubrimientos en la ideología de la época.
- La sociedad influye sobre la ciencia pues la experiencia práctica común funciona

como un motor del interés científico.

La ciencia es el trabajo de muchos individuos con diferentes grados de capacidad, nunca se hubieran podido lograr las conquistas de los grandes científicos sin el trabajo paciente y cuidadoso de centenares de hombres que no necesitaban tener una imaginación, poder de síntesis y otras cualidades propias del científico.

En la ciencia se expresa toda la complejidad de las relaciones sociales:

**Sujeto- objeto:** refleja realidades más allá de los esquemas conceptuales, es el sujeto interactuando con su medio social y natural en cuya relación se produce un proceso de apropiación de la realidad por el hombre en el sentido que transforma la naturaleza y a sí mismo, la utiliza en su beneficio y a su vez un proceso de aprehensión intelectual de esta mediante la actividad cognoscitiva y valorativa.

**Sujeto- sujeto.** El sujeto en el contexto de una sociedad determinada.

El Sujeto, entendiendo a éste como el elemento de la relación que, en su acto de conocer, recibe las imágenes del mundo, las procesa y explica a través del lenguaje y genera un juicio.

El sujeto de la ciencia es el hombre dotado de su capacidad para penetrar intelectivamente esa realidad, que dispone de los recursos teóricos y metodológicos para descubrir esa verdad, pues el conocimiento científico responde a la actividad que solo puede realizar el hombre lo que se explica en que sólo puede ser generado por determinados medios de constitución del hombre y sus procesos psicológicos ( memoria, capacidades), en determinados límites esos procesos se desarrollan mediante la instrucción y el entrenamiento aprovechando las potencialidades de los medios que amplían las capacidades cognoscitivas del hombre.

Este enfoque educativo que sustenta las siguientes funciones:

#### **LA FUNCIÓN ACADÉMICO-FORMATIVA**

Se requiere una universidad en la que se incorporen cambios organizativos y curriculares que faciliten su apertura a nuevos caminos en los cuales se busque conciliar lo que ocurre hoy en el campo de la ciencia y la tecnología con la necesidad impostergable de la revalorización del ser humano y del conocimiento transformador de la realidad. En tal sentido, la UBV responderá a una nueva visión de la educación - paradigma emergente- cuyos postulados se exponen seguidamente.

## **LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DIALÓGICO Y TRANSFORMADOR**

La educación es dinámica, abierta y viva, razón por la cual tanto el currículo como las prácticas educativas necesitan incluir el movimiento, entendido como expresión de los procesos de interacción y reflexión que la animan. Esto significa que ni el diseño ni el desarrollo curricular pueden ser concebidos como caminos lineales únicos expresados en objetivos predeterminados, fijos e inmutables, externos a las prácticas educativas y a la organización de experiencias educativas, tal y como se advierte en la visión tecnicista de la educación.

### **.Aprender a aprender y desaprender**

Los procesos y prácticas educativas que buscan contribuir a la formación de sujetos autónomos en sus maneras de pensar, decir, sentir y de actuar, se despliegan como formas de aprendizaje que dan expresión al principio de aprender a aprender y desaprender. El cual es inseparable del proceso de auto-organización que, siguiendo a Edgar Morín, reconoce la relación de todo sistema con el contexto del que forma parte, pues la permanente construcción de sí mismos como sujetos autónomos es impensable e irrealizable sin las relaciones con los demás y con el mundo.

En un mundo donde la incertidumbre, lo transitorio y los cambios están a la orden del día, y donde la cantidad de información y de conocimientos crecen incontrolablemente, la educación universitaria precisa dotar a los estudiantes de criterios para desarrollar su capacidad crítica de evaluar, procesar y articular informaciones y conocimientos relevantes; su capacidad de estudio e investigación, de reflexión sobre el propio pensamiento y conocimiento, de interrogación sobre lo que aprende, de aprender y cambiar lo aprendido en una amplia gama de contextos distintos de los institucionales (trabajo, ocio, vida cotidiana, entre otros.). La educación basada en el privilegio de lo colectivo

- **CREATIVIDAD**

Prigogine ha demostrado que la creatividad es consustancial a los sistemas vivos, que son abiertos, complejos, aleatorios y creativos. En el campo educativo, ello implica reconocer que todos tenemos potencial para aprender a lo largo de la vida y que ese potencial es la creatividad, uno de los pilares fundamentales para apoyar cualquier práctica educativa que se precie de ser innovadora, pues ser creativos es la dimensión

más propia para hacernos y rehacernos como sujetos.

El enfoque ecológico hace hincapié en las relaciones entre los seres y los nexos intrínsecos entre los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, educativos.

### **. Contextualización**

Ningún proceso, ninguna práctica, ningún fenómeno se produce fuera de su contexto y sólo en él adquiere sentido. Ni la educación ni los individuos que se educan pueden pensarse fuera de su contexto, pues la singularidad de cada persona expresada a través de sus formas de creer, pensar, decir, hacer, aprender, representar y utilizar el conocimiento, resulta de su historia y de los valores culturales en los que está inmersa.

### **Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad**

En el paradigma emergente de la educación, especialmente universitaria, se asume la interdisciplinariedad, que alude a un enfoque y a una forma de trabajo intelectual en los cuales se realizan esfuerzos para integrar aportes disciplinarios en el abordaje de procesos, lo que resulta en enriquecimientos mutuos de las propias disciplinas.

Pero también se reconoce la transdisciplinariedad como perspectiva y como práctica referida a los saberes que se construye entre las disciplinas y que, a la vez, van más allá de cualquier disciplina. La transdisciplinariedad se orienta a la comprensión de la complejidad constitutiva del mundo y de la condición social y humana, de sus procesos, sus prácticas, sus dinámicas, sus cambios. Implica, por ende, el análisis e integración de las diversas dimensiones que confluyen en la comprensión de los procesos

### **Calidad con equidad**

Un postulado fundamental del paradigma emergente en la educación es la consideración de la calidad de la acción educativa, entendida como la capacidad de las instituciones para cumplir con su función formativa, desde el enfoque de la formación integral como parte fundamental de su responsabilidad social. Ello plantea la exigencia de superar la visión profesionalizante y asumir las dimensiones intelectuales, ético-políticas, estéticas y socio-culturales de la formación, asociadas a la participación democrática y ciudadana, a la comprensión, al planteamiento y a las propuestas de solución de problemas complejos, al autoaprendizaje y al desarrollo de valores y actitudes compatibles con la construcción de una sociedad justa, democrática y

pluralista.

El Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) en la concepción de la municipalización, posee su estructura para la dirección y formación integral de este profesional, que se constituyen en un triángulo de actores básicos. Como el profesor asesor, maestro tutor y el estudiante y se establece un vínculo particular en el currículo; que incluye la formación laboral a través del componente Vinculación Profesional Bolivariana, en la inserción del estudiante en las instituciones escolares afines al perfil y nivel en el que este se forma.

Durante este proceso el estudiante en la formación pedagógica es acompañado por un maestro tutor, que contribuye a la formación integral y debe cumplir con ciertas exigencias como: competencia académica, habilidades profesionales, compromiso político y cultura manifiesta en sus valores y conducta que asume.

En la revisión bibliográfica realizada en tesis de maestría y doctorado, se evidencia el interés de los profesionales de la educación superior por abordar la concepción de la formación del educador con la tutoría de un maestro que le acompaña en su formación profesional; ahora bien la actividad tutorial siempre ha estado ligada a la formación de profesionales, dirigida hacia el trabajo investigativo y la práctica laboral pero ahora alcanza matices muy distintas con la introducción del modelo de municipalización de la universidad, donde en esta nueva realidad esta figura alcanza nuevos rangos y niveles de significación.

Desde esta concepción se concibe la tutoría como un proceso de transformación y desarrollo educativo centrado en el aprendizaje, que se materializa en la atención personalizada a un estudiante o un grupo. Entre los que nos podemos referir a Colectivo de Autores, Rodríguez, /et-al (1992), Castro O,(1997),Castillo E, (2003) González B, E (2005), Manes L, E (2005), Lamas G, M N, (2006).

La introducción del Programa de Formación de Educadores en la Universidad Bolivariana de Venezuela en la municipalización, durante el período de 2004 al 2008, ha demostrado la necesidad de su fundamentación y los cambios objetivos, que definen los componentes de formación y las funciones de sus actores, en los diferentes contextos donde se forma este profesional; a si también se identifican aquellos elementos que son debilidades de la fundamentación teórica metodológicas del

proceso formativo del profesional de la educación durante su carrera; a pesar del crecimiento y desarrollo que se ha observado.

El tutor es un profesor o licenciado capacitado generalmente para el cargo en un nivel de enseñanza asignado; en la actualidad se le asigna una nueva responsabilidad para el acompañamiento al estudiante universitario en su componente de vinculación, requiere de compromiso adicional y una preparación dirigida a estos fines, que aun no ha sido implementada por la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV)

.Papel de la Universidad Bolivariana en la formación del sujeto de la ciencia en los tiempos actuales en Venezuela:

- Sólido conocimiento expresado no solo en el saber sino en el saber aprender. Interpretar, buscar información, valorarla, criticarla.
- Desarrollar sus capacidades para desarrollar la actividad.
- Formar valores,
- Un compromiso con la sociedad, patriotismo, desprendimiento,

La formación de este profesional requiere de un cambio en la concepción de su proceso de formación que implica:

- Cambios en el rol del maestro y el alumno.
- Aprovechar las potencialidades de las TIC para la dirección del proceso.

Y en este sentido se requiere la preparación del profesional que interviene en este proceso que ha sido formados en otros sistema con una concepción tradicionalistas de la educación universitaria en el sentido de predominio de lo académico, técnico, que desconocen el valor de la preparación metodológica.

De ahí que el proceso se manifiesta desde diferentes perspectivas y responde a los lineamientos trazados en diferentes planes y programas de estudio. Los que, como la autora de la presente investigación, tienen vivencias de la formación de educadores en períodos anteriores a las transformaciones que tienen lugar en la actualidad, conocen que durante las prácticas laborales los estudiantes de las instituciones formadoras de maestros contaban con el asesoramiento parcial de el o los profesores de experiencia que trabajaban en las escuelas donde estos eran ubicados, de igual forma reconocen el trabajo de los Profesores Guías que orientaban la práctica docente de uno o varios estudiantes para la consecución de la formación laboral, no obstante, la figura Maestro-

Tutor surge en el contexto de municipalización de la educación superior con una visión diferente y directamente relacionada con el trabajo de los profesores que laboran en las escuelas donde se ubican los estudiantes a su vinculación profesional desde el primer semestre de su ingreso a la universidad bolivariana.

.El análisis realizado permite la comprensión de la tutoría en su esencia, mantenida en el tiempo y transformada hoy por las necesidades históricas de nuestro país lo que implica la presencia de un tutor que atiende directamente a un estudiante, docente en formación que desde el primer semestre se incorpora a la institución escolar para realizar la práctica laboral, lo que transforma la concepción y permite la adquisición de saberes desde la propia escuela.

### **CONCLUSIONES**

Esta concepción para la formación del personal docente requiere de una nueva universidad con carácter descentralizado para que la continuidad de los estudios se realice en el propio territorio donde el estudiante reside y labora lo que conlleva una relación territorial, ya que el maestro y el que estudia para esta profesión establecen vínculos afectivos en la localidad donde se desempeñan.

El tutor del docente en formación desde su experiencia como maestro, asume en lo cotidiano una relación de tutoría que implica la formación del futuro profesional pedagógico, para lo cual debe satisfacer sus necesidades como maestro sin experiencia y como estudiante del Programa Nacional de Formación de Educadores, por lo que se trata de nuevas exigencias del maestro.

Este modelo de formación del personal docente se inserta en la escuela, escenario en el cual se desarrollan transformaciones específicas para este nivel.

En este contexto se necesita un docente competente profesionalmente para asumir las actividades que se derivan de sus nuevas funciones como tutor de un futuro maestro.

### **Bibliografía:**

Addine, F. (2002). Principios para la dirección del Proceso Pedagógico. Compendio de Pedagogía / Colectivo de autores. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. (80-81)

Bergés, J. (2003). Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de habilidades comunicativas en docentes de secundaria básica. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica Félix Varela, Villa Clara.

.Cerezal, J & Fiallo, J. (2004). *Cómo investigar en Pedagogía*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

.Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860* de fecha 30 de diciembre de 1.999.:

German, O. (2004). *Teoría del aprendizaje de Vigotsky*.

González, A. (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

.Lanz, C. (2003). *Misión Sucre y la Municipalización*. MES. Caracas.

.Ministerio de Educación Superior (2003). *Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre*. Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Venezuela.

Pérez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. (1ª y 2ª Parte)

Peñalver, L. (2007). *La Formación Docente en Venezuela*. Vicerrectorado de Investigaciones y Postgrado UPEL..

Ponce, Z. (2005). *El desempeño profesional pedagógico del tutor del docente en formación de la escuela primaria como micro universidad*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Juan Marinello, Matanzas.

Ley de Universidades (1970). *Gaceta Oficial N° 1.429 Extraordinario* de fecha 8 de septiembre de 1970. Caracas, Venezuela.

Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta oficial extraordinario N° 5929*, 15 de agosto 2009

Román, J. (2005). *El trabajo del tutor: realidades y propuesta para la mejora educativa*. Conferencia Científica de las Sedes Universitarias Municipales de Ciudad de La Habana.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*:

Universidad Bolivariana de Venezuela (2005). *Básico Curricular: Sistema Educativo Bolivariano, Programa Nacional de Formación de Educadores*. Caracas, Venezuela: Material digital

## **EL PORTAFOLIO ESTRATEGIA PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN FORMACION DE EDUCADORAS**

**Neira Neaves, Irma Inés<sup>1</sup> / López Oviedo, Hilda Margarita <sup>2</sup> / Ibáñez Cruz, Martha<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Maestría en Educación, docente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, Nicolás Zapata No. 200 Zona Centro, San Luis Potosí, S.L.P., México  
[ineira@beceneslp.edu.mx](mailto:ineira@beceneslp.edu.mx)

<sup>2</sup> Maestría en Educación, docente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, Nicolás Zapata No. 200 Zona Centro, San Luis Potosí, S.L.P., México  
[hlopez@beceneslp.edu.mx](mailto:hlopez@beceneslp.edu.mx)

<sup>3</sup> Maestría en Educación ,docente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, Nicolás Zapata No. 200 Zona Centro, San Luis Potosí, S.L.P. , México  
[mibañez@beceneslp.edu.mx](mailto:mibañez@beceneslp.edu.mx)

### **RESUMEN**

Este documento plantea los resultados de una investigación que se centra en el análisis de la evaluación. Es un estudio cuasi experimental, donde se valora el desarrollo de competencias profesionales en la elaboración de portafolios de evidencias, implementando una rúbrica , diseñada en el enfoque socioformativo y validada por medio del método análisis de expertos y el tratamiento estadístico de Cronbach, para su elaboración se contemplaron las asignaturas que forman el trayecto formativo preparación para la enseñanza, del plan de estudios 2012, con 60 alumnas del 3er. semestre de dos generaciones : 2014 – 2015 y 2015 - 2016 de la licenciatura en educación preescolar de la BECENE en México. En la educación superior como todo proceso educativo , la evaluación forma parte relevante en la construcción de aprendizajes, al implementar un currículo diseñado en el desarrollo de competencias, implica una serie de situaciones que requieren atención, ya que éste modelo se centra en el acercamiento y vinculación de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con ello es importante que los profesionales de la educación estén en condiciones de contribuir tanto en el desarrollo social y económico como al equilibrio ambiental y ecológico.

## **SUMMARY**

This paper presents the results of research that focuses on the analysis of the evaluation. It is a quasi-experimental study where skills development is valued in developing portfolios of evidence, implementing a rubric designed in the *socioformativo* approach and validated through expert analysis and statistical treatment of Cronbach method for processing the subjects that form the training course preparation for teaching, curriculum 2012 with 60 students of 3<sup>rd</sup> from two generations: 2014 - 2015 and 2015 - 2016 bachelor's degree in preschool education of BECENE in Mexico. In higher education as any educational process, evaluation is relevant part in the construction of learning, implementing a curriculum designed to develop skills, it involves a number of situations that require attention, since this model focuses on the approach and linking educational institutions with society and its dynamics of change, thus it is important that education professionals are able to contribute to both social and economic development and the environmental and ecological balance.

## **INTRODUCCIÓN**

La formación de maestros en la Licenciatura en Educación Preescolar en BECENE, implementan el desarrollo de competencias como enfoque metodológico en el Plan de estudios 2012. Sin embargo los maestros que imparten la currícula carecen de estrategias de evaluación que les permita valorar el proceso de desarrollo de las estudiantes. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos (Santos Guerra, 1993): se centra en el alumno, sólo se evalúan los resultados de conocimientos adquiridos con instrumentos inadecuados y sin informar al alumnado de las condiciones de la evaluación. Quizás, por ello, es el aspecto de la educación superior que más ansiedad produce entre los estudiantes e inseguridad entre el profesorado.

Esta investigación se ubica en la línea de evaluación, porque se empleará el portafolio de evidencias realizado en un enfoque socioformativo para valorar el

desarrollo de competencias profesionales en el trayecto formativo: *preparación para la enseñanza y el aprendizaje*.

El origen de la palabra portafolio, parte de la palabra *folio* que viene del latín *folium* que significa hoja y *portare* que significa llevar (“lleva-hojas”) cartera de papeles, desde su etimología o significado literal, sin embargo, con respecto al uso del portafolio en la educación, el portafolio de evidencias desde la socioformación es una estrategia de evaluación que favorece la selección y el análisis de evidencias clave generadas en el proceso formativo. También es un producto final que integra sistemáticamente los criterios establecidos al inicio con evidencias del logro obtenido (Hernández, 2013).

El desarrollo de competencias, es un paradigma que surge como la necesidad de clarificar situaciones como formar individuos capaces de solucionar problemas del contexto, con habilidades reflexivas, críticas y creativas, con un modelo educativo que integre al estudiante en su proceso de aprendizaje de una forma activa, formando seres autónomos, que considere los cambios del contexto social, científico, laboral y profesional desarrollando individuos capaces de transformar su medio siempre pensando en la mejora.

Un modelo de aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias en un enfoque socioformativo, requiere de procesos de intervención docente donde se prioricen las estrategias que desarrollen competencias como: el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, el análisis de casos donde el profesor transforma su rol a ser propiciador del aprendizaje, donde desde la planeación se diseña el ambiente de aprendizaje propicio de acuerdo a la competencia a desarrollar.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Las estudiantes y maestros formadores implementan la elaboración del portafolio de evidencias como herramienta para evaluar desarrollo de competencias profesionales sin embargo no se identifica ¿Cómo elaborar un portafolio de evidencias que permita evaluar el desarrollo de competencias profesionales en la

Licenciatura en Educación Preescolar 3er. Semestre del Plan de estudios 2012 en el trayecto formativo *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje?*

Hipótesis: Implementando un portafolio con enfoque socioformativo se logran mayores avances en la competencia profesional del perfil de egreso “utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación” (SEP, 2012)

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación se realizó implementando un diseño cuasi-experimental que es una investigación experimental utilizada ampliamente en las ciencias sociales y la psicología con un grupo determinado de personas. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). El valor de esta investigación se centra en mostrar con precisión donde se desarrollan más las competencias profesionales, implementando una herramienta de evaluación que es aplicada por los maestros de la institución.

Los portafolios de evidencias que se implementaron para esta investigación fueron elegidos de las asignaturas que componen el trayecto pedagógico *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*, éste, está integrado por cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y su enseñanza, las asignaturas en el 3er semestre son: Desarrollo del pensamiento y El lenguaje en la infancia, Procesamiento de la información estadística y Acercamiento de las ciencias naturales en preescolar.

Los portafolios que se eligieron fueron de dos grupos con un total de 60 alumnas del 3er semestre, 30 de la generación 2013 – 2017 y 30 de la generación 2014 – 2018. En la primera generación se implementó la elaboración de un portafolio de evidencias que respondiera al esquema básico de Wade Yabourg (1996) empleando un procedimiento cognitivo seguido en: a) comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis), b) selección relevante (habilidades de discriminación y valoración) y c) justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación).

En la segunda generación se implementó un enfoque socioformativo para la elaboración del portafolio, este consistió en identificar un problema del contexto en donde realizaron su práctica docente y elegir de las evidencias de las asignaturas del mismo trayecto formativo anteriormente indicado, aquellas que les den los elementos para poder solucionar dicha problemática planteada, al igual que el tipo de portafolio anterior, requirió de un trabajo metacognitivo que permite al alumnado a ser consciente de su propio aprendizaje, de la misma manera que también llevara a la reflexión de la práctica docente de los profesores, en función del logro de las competencias profesionales pensando siempre en la mejora.

Se valoró el logro de la competencia profesional en la elaboración de ambos tipos de portafolios implementando una rúbrica analítica que es una tabla con indicadores, niveles de desempeño y descriptores de cada nivel de desempeño (Tobón, 2014).

Se inició el proceso con la elaboración de una matriz de la competencia profesional del perfil de egreso: *Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.*, ésta es la interconexión epistemológica, teórica y metodológica que vincula a la teoría con la práctica (Tobón 2014). Una característica primordial de las competencias es que son integrales, de tal forma, la valoración de las mismas, no podría ser lineal, ahí es donde surge la complejidad de su evaluación.

De la matriz de competencias surge una rúbrica, Martínez-Rojas (2008) menciona que es “una matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logradas por el estudiante en un trabajo o materia en particular”. (p.45). La rúbrica que se diseñó describe los niveles de desempeño que permiten medir el progreso de los estudiantes durante los procesos de aprendizaje, a partir de la descripción de los aspectos observables donde se articulan los saberes ante problemas. A continuación se presentan algunas características observables en cada nivel de logro desde la socioformación:

- Preformal: no se tiene ningún rasgo de las competencias desarrolladas o de forma incipiente.

- Receptivo: Desempeño con nociones de las cosas y reproducción de herramientas sin comprensión.
  - Resolutivo: Desempeño con conceptos y herramientas con comprensión y problemas sencillos.
  - Autónomo: Desempeño con autonomía cognitiva y abordaje de problemas con análisis y argumentación.
  - Estratégico: Desempeño con base en estrategias, la creatividad, la antropoética y el abordaje de problemas inter y transdisciplinarios.
- (Tobón, 2010a; 2010b; 2011a; 2011b, 2012 a, 2012 b, 2013 a 2013b 2013 c)

Para poder implementar la rúbrica fue necesario localizar un método de validación que diera la certeza de valorar la competencia seleccionada, no se encontró una metodología que se pudiera aplicar, se encontraron técnicas para revisar cuestionarios, listas de cotejo, inclusive hasta entrevistas, por la complejidad de medir con niveles de desempeño una competencia, no se puede cuadrar a una valoración lineal. De la matriz de competencia surgen cinco dimensiones que son los aspectos a desarrollar:

- 1: Utiliza medios tecnológicos y fuentes de información.
- 2: Identifica los campos formativos y los relaciona con las áreas disciplinares que los argumentan.
- 3: Aplica los resultados de la investigación.
- 4: Aplica los avances teóricos sobre el desarrollo humano a nivel biopsicosocial en sus estudiantes.
- 5: Elabora documentos académicos para la difusión de la transformación de su práctica docente.

Para autores como Ding y Hershberger (2002), la validez de contenido es un componente importante de la estimación de las inferencias derivadas de los puntajes de las pruebas, ya que brinda evidencia acerca de la certeza del constructo y provee una base para la elaboración de formas paralelas de una prueba en la evaluación a gran escala. Con la finalidad de poder validar dicha rúbrica se aplicó la técnica de juicios de expertos que consiste valorar niveles de desempeño, organizados como ítems de acuerdo a cuatro categorías que son propuestas por Escobar y Cuervo (2008) que permite identificar inconsistencias en la construcción de las acciones por evaluar, estas son:

Se envió la rúbrica a diecisiete profesores que han trabajado el enfoque en competencias y participado del Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en

educación preescolar El juez compara cada ítem con la categoría y los niveles donde registra el valor que le asigna a cada uno, el resultado de este análisis se registra en cada uno de los ítems. (Martínez, 1995). Cada experto valoró seleccionando uno de cuatro niveles: 1. No cumple, 2. Bajo nivel, 3. Moderado nivel y 4. Alto nivel.

Después de obtener esta información se procedió a identificar un procesamiento estadístico para el análisis juicio de expertos, se consideró el Alfa de Cronbach porque permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera midan el mismo constructo o dimensión teórica. La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. (Welch y Comer, 1998).

Si el valor del Alfa de Cronbach es más cercano a 1, es mayor la consistencia interna de los ítems, en el diseño de una rúbrica esto es indispensable, los niveles de desempeño describen acciones por lograr de manera gradual y en el enfoque socioformativo atendiendo a sus niveles de logro. En el análisis de los resultados del instrumento evaluado se presentan valores mayores a 0.80 obteniendo un promedio general 0.86757. Este resultado indica una alta confiabilidad interna del instrumento, lo anterior es determinado por la relación de los niveles de desempeño con que se valoran los criterios que componen la competencia a valorar.

## **RESULTADOS**

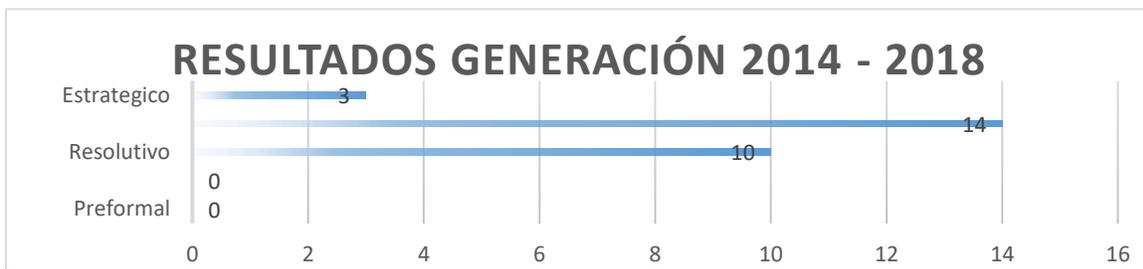
Los resultados obtenidos de la comparación ambos portafolios, fue que en ambos se desarrollaron competencias, sin embargo, los niveles de desempeño alcanzados con los portafolios con enfoque socioformativo fueron mayores, de ahí que surgen distintas reflexiones que nos llevan a analizar ¿cómo se da el desarrollo de competencias cuando los aprendizajes son aplicados en la resolución de un problema del contexto?

En los portafolios de la 1ª generación las alumnas desarrollaron niveles de desempeños no altos en comparación de la segunda generación, hubo desarrollo.

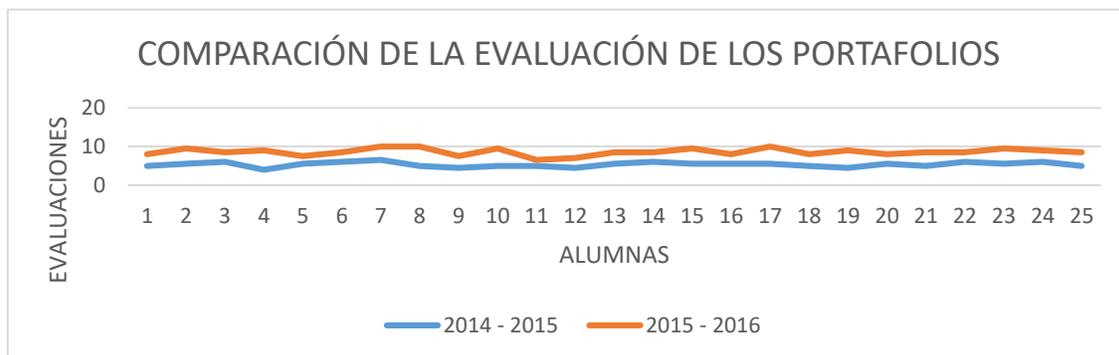
Los resultados de las alumnas de la Generación 2013 – 2017 fueron:



En el caso de las estudiantes de la Generación 2014 – 2018 los resultados fueron mayores, se evidenció el desarrollo de competencias, en algunos casos con aspectos sobresalientes, pero sobre todo la aplicación de evidencias de trabajo para la resolución de problemas del contexto identificadas por ellas en relación a su intervención docente.



La comparación de ambas generaciones nos arroja el siguiente gráfico.



Realmente el elaborar un portafolio con enfoque socioformativo y valorarlo con una rúbrica validada, nos da la certeza que el portafolio de evidencias partiendo de la

resolución de un problema del contexto de la práctica docente, es una herramienta sólida que permite evidenciar el desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de licenciadas en la educación preescolar. De esta manera, esta investigación que nos llevó dos años elaborarla nos ha permitido reflexionar profundamente la importancia de la valoración de los niveles de desempeño que componen las competencias profesionales a desarrollar y nos dará la pauta para fortalecer los criterios de evaluación de los profesores que componen la planta docente de la Licenciatura, para que tanto alumnas como maestros pensemos siempre en la mejora constante de nuestros desempeños.

## **CONCLUSIÓN**

Considerar el fortalecimiento de competencia como el enfoque que permite el desarrollo humano de forma integral es el punto de partida para profundizar en la complejidad que se tiene tanto en la tarea de propiciar aprendizajes como en la difícil responsabilidad de evaluar los niveles de desempeño.

La evaluación de competencias implica la valoración mediante niveles de desempeño que se integran en el instrumento (Tobón, 2013), en este caso en la rúbrica se describe de forma gradual la evolución del desempeño en la resolución de problemas en su contexto. Por lo tanto, la importancia de este estudio radica en el proceso de validación, implementando la técnica de juicio de expertos analizando los resultados con el método estadísticas de Alfa de Cronbach. (Welch y Comer 1998)

Nuestra hipótesis se reafirma al grado de poder afirmar que un portafolio con enfoque socioformativo fortalece de mayor manera el desarrollo de la competencia profesional de la Investigación.

La mayor relevancia de esta investigación es que los resultados darán la pauta para realizar cambios relevantes en la práctica docente de los maestros formadores en la licenciatura en educación preescolar de la BECENE, sobre todo en el proceso de evaluación, reflexionar en la importancia de validar nuestras rúbricas que en

ocasiones no cuentan con la vinculación correcta entre lo que se solicita en la rúbrica con lo que se está evaluando.

Partir de que las estudiantes tienen la capacidad para identificar y sobre todo intentar solucionar problemáticas en el contexto, permite al maestro formador centrar su atención en el proceso de evaluación para aplicar los aprendizajes direccionados a la mejora continua.

## BIBLIOGRAFÍA

Allen, D., Ed. (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona, Paidós.

Análisis de Fiabilidad; Alfa Cronbach. Universitat de València. [Artículo en línea] disponible en: [http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS\\_0801B.pdf](http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf) [Consulta: 2014, julio 14].

Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona, Edebé.

BARBERA, E. (2005). *La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio*. *Educaré: Revista Venezolana de Educación*, 31, pp. 120-147

Brown, S. y Glasner, A (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.

Capote, S. y Sosa, A. (2006). Evaluación. Rubrica y listas de control. Disponible en: de Mayo].  
Disponible en:

Tobón ,S., y García Fraile, J.A.(2006) .*enfoque en competencias en el marco de la educación superior* Madrid: Universidad Complutense de Madrid Tobón 2006, aspectos básicos de la formación basada en competencias en proyecto Messesup.

Tobón, S (2012a). E-book [investigación-acción](#) educativa. *Hacia la aplicación de los planes y programas de estudio por competencias*. México: CIFE. Tobón, S. (2009<sup>a</sup>). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En E.J. Cabrera (Ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: SEP. Tobón, S. (2009b). Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias. En E.J. Cabrera (Ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: SEP. Tobón, S. (2011). *Estándares para abordar las clases por competencias*. Bogotá: CIFE.

ENTRE OTROS.

## EVENTO PEDAGOGÍA 2017

### TÍTULO: EL POSTGRADO EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS. PERTINENCIA E IMPACTO SOCIAL DESDE LA UNIVERSIDAD

#### **Autoras:**

Lourdes Moreno Morales

Título académico: Máster en Educación

Centro o institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”

Cargo: Profesora del Departamento de desarrollo profesional

Correo electrónico: [lourdesmm@ucpejv.rimed.cu](mailto:lourdesmm@ucpejv.rimed.cu)

María del Carmen Fernández Morales

Grado científico: Doctora en Ciencias Pedagógicas

Centro o institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”

Cargo: Directora de desarrollo profesional

Correo electrónico: [mariafm@ucpejv.rimed.cu](mailto:mariafm@ucpejv.rimed.cu)

#### **Resumen**

El trabajo presenta una sistematización de la superación posgraduada a partir de resultados de investigación derivados de proyectos o formación académica desde la UCP “Enrique José Varona”, expresa la pertinencia de su socialización en el entorno social en que se desarrollan y su contribución e impacto en otras ciencias, lo cual ha permitido el mejoramiento en el desempeño de sus profesionales y egresados. Se aportan resultados y experiencias de avanzada donde se integran investigación, postgrado y evaluación del proceso y del impacto, mostrando la responsabilidad social de la universidad en correspondencia con el momento histórico concreto que vive el país y el mundo.

**Palabras claves:** postgrado, investigación, sistema, pertinencia social, educación, evaluación.

## Introducción

Entre las Metas expresadas en el Marco de Acción Educación 2030 (Alarcón, R. 2016: 7) se enfatiza en: garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, ahí radica una de las funciones sociales de la universidad en su carácter preventivo y activo en la actualización de los conocimientos y educación permanente mediante la investigación y el postgrado, frente a las nuevas demandas sociales y su capacidad de proyección hacia el futuro en la formación del talento humano que requiere la nación para mantenerla a nivel de su tiempo y de los desafíos acelerados de la Ciencia y la Tecnología.

Y es que la contemporaneidad reclama cada vez más de una educación que trabaje y coadyuve a la apropiación social del conocimiento, a la formación ética de las nuevas generaciones, que fomente relaciones con otros sectores y ramas del saber desde posiciones electivas y humanistas que contribuyan a la formación y no a la vulgarización de la ciencia, para lo cual sin dudas las Ciencias Pedagógicas, juegan un rol protagónico y permiten afianzar lo que expresara el intelectual brasileño, Frei Betto (Betto. F. 2016:5) cuando expresó: “Impedir que la universidad sea una torre de marfil y crear vínculos efectivos entre alumnos y profesores y entre los diversos sectores de la nación, que reflejen las demandas más urgentes de la población”

La Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” fundada en 1964, asume como *misión* fundamental la formación integral de formadores así como superación posgraduada de su claustro y de otros profesionales que lo requieran, unido a otros procesos sustantivos universitarios, los que además pone en función de los educadores del mundo que requieran nuestros servicios profesionales.

El presente trabajo destaca el quehacer científico investigativo del claustro universitario que ha permitido que la institución sea reconocida por el desarrollo de la investigación y el postgrado académico y cuente con reconocimientos nacionales e internacionales por los resultados obtenidos en estas esferas de actuación y por la ejecución de sus misiones en Cuba y en el exterior, así como por la sistematización de dicho trabajo, y el estudio y seguimiento para su aplicación en la práctica educativa universitaria, de los aportes científicos de autores cubanos fundamentalmente, que ha permitido dotar de herramientas psicopedagógicas a profesionales de un perfil diferente, teniendo en cuenta la importancia que se le conceden a las Ciencias Pedagógicas para el ejercicio eficaz de otras ciencias particulares y el mejor desempeño de sus profesionales.

Se presenta una visión del posgrado en Ciencias Pedagógicas que oferta la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” y su impacto en la superación permanente de sus profesionales y de otras ramas del saber, cuyos resultados evidencian el mejoramiento de su desempeño y su pertinencia para práctica social. Se presentan experiencias de avanzada concretas en la práctica educativa cubana y en otras regiones, que demuestran lo expuesto e integran investigación, postgrado y evaluación del proceso y del impacto, mostrando la responsabilidad social de nuestra universidad y su interacción con el contexto en correspondencia con el momento histórico concreto que vive el país y el mundo.

## Desarrollo

Las universidades en el siglo XXI están convocadas a la redefinición de políticas y planes que conducen a nuevos modelos de organización donde la reforma apunta a una mayor cooperación entre instituciones que tienen por esencia la estructura de redes, donde se trabaje en colaboración, sin perder su identidad institucional.

Este escenario de nueva reforma universitaria busca un nuevo modelo alternativo de universidad caracterizado como de producción y transferencia del valor social, de los conocimientos y pertinencia de las tareas académicas de la universidad, el cual se sostiene en la transformación de las estructuras en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos (o interinstitucionales) donde la coparticipación de recursos propicia la orientación educativa social solidaria.

Ello supone la idea de una universidad de innovación, producción y socialización de resultados científicos desde el postgrado como vía esencial de visibilización e internacionalización con pertinencia social, en función de convertirse en una institución activa y dinámica sustentada en la formación del conocimiento con alto nivel, compromiso y responsabilidad con el cambio social. y en el caso específico de un país como Cuba, la Universidad de Ciencias Pedagógicas, adquiere una responsabilidad y compromiso social mayor como formadora de formadores y las Ciencias de la Educación adquieren una dimensión superior en la formación académica de los profesionales de otras Ciencias, tal como expresaba el ministro de Educación Superior de Cuba, Dr. C. R. Alarcón: “Las Ciencias de la Educación –en su concepción más amplia– desempeñan un papel clave (...) es necesario una integración pertinente de estas con las diferentes ramas de las ciencias” (2015). En este sentido cabe preguntarse:

¿Cómo se aprecia la formación académica de posgrado en Ciencias Pedagógicas hacia los profesionales de otras ciencias en correspondencia con las redes académicas que se han conformado con otros CES del país y del mundo? ¿Qué resultados se han obtenido desde la evaluación de su impacto social? ¿Cuál es su pertinencia?

### **Formación académica de posgrado en Ciencias Pedagógicas hacia los profesionales de otras ciencias**

En el sistema educativo cubano, la investigación y el postgrado son componentes esenciales de la actividad científica educacional, su finalidad es la de producir determinados resultados científico-pedagógicos y técnicos que posibilitan describir, explicar, predecir y transformar el objeto en correspondencia con los problemas inmediatos y perspectivas del desarrollo de la educación en un contexto histórico concreto determinado y a su vez prever y modelar la introducción de sus resultados en la práctica educativa como vía de solución y transformación.

Cabe destacar, como resultado de la sistematización realizada por la autora, teniendo dichos fundamentos como precedente, revelar que en la concepción de la Política científica de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” y su Sistema de postgrado, se viene trabajando en el diseño y ejecución de *Programas integrados de postgrado* que parten de resultados obtenidos en proyectos de investigación o en tesis de maestrías o doctorados y se conceptualizan en figuras de postgrado con carácter sistémico sobre una rama particular, donde el estudiante va ascendiendo gradualmente en la lógica del conocimiento científico. A esta concepción dinámica del aprendizaje y autogestión del conocimiento científico-

pedagógico, se han incorporado instituciones de educación superior pedagógica y de otras ramas y Organismos de la Administración Central del Estado (OACE), lo que permite la creación de redes académicas y comunidades científicas, cuyo núcleo integrador y formador es la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, pero en un espacio colaborativo que permite la construcción colectiva de saberes desde posiciones teóricas electivas y transformadoras hacia la sociedad cubana.

Si se revisa de igual manera el impacto que ello ha tenido en el ámbito internacional, se destacan varios países como Venezuela, Colombia, Brasil, Bolivia y Angola donde la formación de profesionales ha sido intencionada y con la durabilidad requerida, para dar solución a la problemática de la formación profesional que repercute posteriormente en el desempeño docente de un médico, un abogado, un ingeniero, un arquitecto u otro profesional que carece de las herramientas didácticas necesarias para la transmisión de sus conocimientos con pertinencia social. En los últimos años en el proceso de formación académica se han matriculado 1011 profesionales de otras áreas del conocimiento como Ciencias Médicas, Técnicas, Informáticas, militares, entre otras y además 1272 extranjeros, lo cual evidencia la pertinencia del conocimiento de la Ciencias de la Educación para otras áreas.

Por otra parte, de los 275 aspirantes extranjeros en Cuba de la UCP, 122 son angolanos, de los cuales el 25% cursaron carreras de pregrado en el centro. En mayor grado ocurre con los 925 aspirantes de los 22 programas de maestrías con que cuenta la universidad, de los cuales 439 son de otros CES y 90 extranjeros que valoran la pertinencia de las Ciencias de la Educación para su mejor desempeño profesional.

### **Contribuciones teóricas derivadas de la formación posgraduada en Ciencias Pedagógicas y la evaluación de su impacto social.**

El compromiso de la Universidad de Ciencias Pedagógicas con el entorno y con su claustro a partir de establecer mecanismos institucionales de colaboración mediante los cuales se construye una integración efectiva entre la formación profesional, la académica y la práctica educativa pone de manifiesto:

- 1 La adecuada articulación entre la formación inicial y los programas de formación continua.
- 2 El aseguramiento de la integración curricular entre la formación profesional y la formación académica.
- 3 La creación de redes académicas de instituciones educativas para el desarrollo de la educación permanente en sistemas integrados de superación de postgrado.

Derivado de la formación académica de posgrado en Ciencias de la Educación, se han recogido contribuciones teóricas conducentes al perfeccionamiento del desempeño profesional de los egresados en sus escenarios de actuación, pues los instrumentos aplicados para su medición han permitido constatar la pertinencia de los mismos, en cuanto se han provisto de herramientas psicopedagógicas y metodologías que han aportado a otras ramas de la ciencias, lo cual se expresa fundamentalmente en los aportes de la teoría pedagógica de Educación Avanzada modelada desde la universidad por la Dr. Cs. J. Añorga (2012), y cuyos aportes se evidencian en:

*-Constatación del impacto (trascendencia de los efectos en sujetos y la producción de bienes materiales y espirituales).*

- En lo organizativo,
- en lo conceptual,
- en lo curricular,
- en la producción intelectual.

Se constata su validación en:

- En organismos e instituciones del estado cubano.
- Ocho proyectos de investigación.
- Más de 800 egresados de la Maestría Educación Avanzada.
- Más de 100 doctores defendidos en Ciencias Pedagógicas con fundamentos de la Educación Avanzada.

En este sentido, fue esencial las definiciones de procesos y figuras que permitieran la operacionalización en la práctica educativa de la teoría de la Educación Avanzada, una síntesis de los principales resultados se exponen a continuación:

- Teoría de los Sistemas de superación ramal, sectorial y territorial
- Plataforma teórica para la creación de centros de estudio y cátedras
- Proyectos de investigación
- Concepción y desarrollo de categorías definidas y validadas: especialidades no médicas, talleres para formación académica, definición de mejoramiento profesional y humano
- Egresados de maestrías y doctorados de otros Centros de Educación Superior

### **Resultados de la encuesta aplicada a egresados de la formación académica de posgrado en Ciencias Pedagógicas procedentes de otros CES**

Los resultados se analizan de forma cuantitativa a partir de los porcentajes alcanzados según la escala de valoración dada y de forma cualitativa en las preguntas en las que se emiten criterios de los encuestados.

#### El procesamiento de los egresados refleja:

- La influencia de los conocimientos pedagógicos adquiridos en su formación académica de posgrado para los resultados de su ocupación profesional, participación en proyectos de investigación; actividades académicas de su organismo y su institución, en la dirección de actividades científico- metodológicas de su institución, así como las posibilidades de continuar trabajando en la investigación, profundizando en su superación y en su tema de investigación se valoran entre el 65% y 85% en la escala de cinco y con un 55% los que se refieren al desempeño de labores de dirección y la dirección de actividades científico- metodológicas de su centro.
- El alcance en la introducción de sus resultados en la práctica social en la que se desenvuelven muestra los porcentajes superiores en los niveles institucional con un 60% y el territorial con un 55%, con igual porcentaje la valoran de Buena y un 45% lo hacen de Muy Buena.
- La valoración personal de la importancia que ha tenido la formación académica de posgrado dirigida a su desempeño y prestigio profesional logra el 80 y 85% con criterio de cinco, así como el 75% en su producción intelectual.

- Con relación a la contribución de las actividades desarrolladas en la formación académica de posgrado para la actualización y profundización de sus conocimientos pedagógicos y el trabajo independiente en la práctica profesional, la valoración es de 70% en la escala de Muy alta, en esta misma escala con porcentajes entre 60 y 65% se encuentra la obtención de nuevos conocimientos pedagógicos y una metodología para la investigación científica. Mientras con un porcentaje de 55% se refleja la producción de conocimientos en igual escala.
- Entre los aspectos que enumeran se deben perfeccionar para contribuir a una formación académica de posgrado más efectiva acorde con las necesidades de las Ciencias Pedagógicas en la sociedad actual para el mejor desempeño de los profesionales de otras Ciencias. señalan: la socialización de experiencias aumentando la cantidad y calidad de eventos científicos e intercambios académicos entre profesionales de diversos sectores, especialidades y países, cursos de actualización permanente de habilidades profesionales a lograr, corrientes actualizadas en las Ciencias Pedagógicas y nuevas teorías que surgen, mejorar condiciones materiales y tecnológicas para cursos y maestrías, el acceso a internet para los profesionales de la educación, el aseguramiento bibliográfico y simplificar el uso de las referencias y/o bibliografías a una sola norma y que se impartan talleres más específicos.

### **Resultados del procesamiento de la encuesta a los profesionales que cursan formación académica de posgrado en Ciencias Pedagógicas procedentes de otros CES**

- Un 89,8% expresa que se siente Muy Bien con el desarrollo de la formación académica de posgrado que recibe
- Existe un 20% que sugiere otros contenidos curriculares tales como: curso de inglés u otro idioma de forma optativa, estadística aplicada a la investigación y psicología, nuevas figuras de la educación de avanzada y evaluación de impacto, formación en valores, introducción de resultados en la práctica pedagógica, y la evaluación
- La valoración que realizan de la formación académica de posgrado que reciben referida a:
  - Al claustro de profesores oscila en escala de cinco con porcentajes entre el 83% y 98% dirigidas a las cualidades pedagógicas, la dirección de la actividad científico-investigativa y la experiencia en su área de conocimientos
  - El tutor de su tesis en la competencia pedagógica y científico- investigativa es de 81,4% en la escala de cinco, así como en igual escala la experiencia en su área de conocimientos es de un 84,7%
  - Los objetivos del programa solo la actualidad de la bibliografía orientada logra el 78% en escala de cinco, el resto de los elementos en esta misma escala referidos a: el acceso a esta bibliografía, la pertinencia, calidad y suficiencia del equipamiento y de los insumos para las actividades docentes e investigativas del programa, así como el acceso a la información disponible en internet y las nuevas tecnologías de información y las comunicaciones logra porcentajes por debajo del 50%, siendo este ultimo elemento el más afectado.
  - La importancia personal que tiene el programa alcanza porcentajes superiores al 95% en la escala de cinco en todos los elementos encaminados a la preparación para el desempeño de su labor y su preparación personal, su prestigio profesional y su reconocimiento social

- La contribución de las actividades docentes e investigativas alcanza el porcentaje más bajo en escala de cinco con un 37,3% y en escala de cuatro con 30,5% el referido a la consulta de bibliografía en idioma extranjero. El resto de los elementos que hacen referencia a: la actualización y profundización de sus conocimientos, obtención de nuevos conocimientos y una metodología para la investigación científica, para el ejercicio de la docencia, la participación en debates científicos, talleres, exposiciones y oponencias, el trabajo independiente en la práctica profesional, investigar en el marco de las actividades (lectivas y no lectivas) realizadas, debatir en exposiciones u oponencias los temas tratados y la satisfacción de sus expectativas para su trabajo futuro alcanzan resultados superiores al 70% en la escala de cinco
- Los aspectos que en su opinión deben perfeccionarse en la formación académica de posgrado a fin de alcanzar resultados superiores, acorde con las necesidades de las Ciencias de la Educación en la sociedad actual para el mejor desempeño de los profesionales de otras Ciencias son: coordinar desde el inicio del curso el horario, la vinculación a proyectos, impartir más horas- clases de Metodología de la Investigación y mayor acompañamiento de los profesores de este curso durante todo el proceso del mismo, garantizar el acceso a internet, respeto a las actividades lectivas por parte de las direcciones administrativas de cada institución, tener la posibilidad de emplear en la institución los conocimientos adquiridos, aumentar las alternativas permanentes de superación de todos los profesionales, divulgar y ampliar las matrículas e incentivar a los directivos para que tengan nociones sobre la importancia de las investigaciones para la educación u otros sectores
- El 94,9% no quisiera dejar la formación académica de posgrado actual y buscar otra vía para alcanzar sus metas profesionales y personales para lo cual argumentan que: satisface las necesidades y expectativas, sentirse motivados, cumple con las metas profesionales y personales, ofrece grandes posibilidades para la formación investigativa; así como la actualización docente, dominio de los contenidos. Además por la elevada preparación pedagógica y científico- metodológica de los profesores que es de excelencia, así como el rigor científico que les permite crecer personal y profesionalmente
- En las ventajas a la formación académica de posgrado que reciben se plantea: planta docente de alto nivel, elevado nivel de investigación científica, lograr un crecimiento académico superior, así como mayor preparación y nuevas miradas, les ayuda a perfeccionar la docencia que imparten, les da la oportunidad de elevar su desarrollo profesional, interactuar con maestros de gran calidad y con alto prestigio, comunicarse con otros profesionales y compartir sus experiencias y elevada conducta humana
- En las desventajas a la formación académica de posgrado que reciben se plantea: muy poco tiempo para el nivel de exigencia y la atención sistemática del tutor, incomprendiones por parte del centro de procedencia para asistir a las clases presenciales e insuficiente acceso a internet

### **Resultados de la encuesta para profesores y tutores del programa de formación doctoral**

El procesamiento de los resultados de la encuesta se define en los mayores porcentajes, según los criterios de una escala ascendente de cero a cinco se comporta de la siguiente forma:

- La valoración según su nivel de información acerca de cómo consideran han influido los resultados de investigación vinculados al programa en los procesos de desarrollo económico y social se comporta en criterio de cinco a nivel local de un 57,6%, con criterio de cuatro para un 46,1% a nivel regional y a nivel nacional para un criterio de tres en un 30,7%, así como en este mismo nivel entre cuatro y cinco es de un 53,8%.
- En el criterio cuatro con un 65,4% se valora la actualización de la bibliografía y su accesibilidad para los aspirantes, que unido al criterio cinco alcanzan un porcentaje total de 92,3%. Sin embargo el acceso a la información disponible en internet y a las tecnologías de la información del programa se manifiesta de 80,7% para los criterios tres y cuatro; siendo superior en el tres.
- La pertinencia y suficiencia del equipamiento e insumos para las actividades docentes e investigativas se enmarcan en los criterios tres y cuatro porcentajes 38,4% y 46,1% respectivamente, que unidos ambos alcanzan el 84,6% y un 11,5% en el criterio cinco.
- El acceso pleno y fácil a los medios de computación que requiere el programa muestra porcentajes de 53,8% en el criterio cuatro y de un 30,8% para el criterio tres, lo que representa el 84,6% entre ambos criterios.
- Con respecto a la pertinencia y suficiencia de las instalaciones y mobiliario para las actividades investigativas más del 75% se encuentran en los criterios cuatro y cinco
- Entre los criterios cuatro y cinco con un 96,1%; se valoran las posibilidades para una tutoría efectiva, de igual manera se manifiesta para la calidad de las actividades científicas colectivas con aspirantes y tutores pero con un 100% en la selección de estos criterios.
- La valoración referida a cómo la administración del programa garantiza la organización, ejecución y control del programa se comporta de un 46,2% en ambos criterios cinco y cuatro respectivamente, en la atención a las necesidades de profesores y aspirantes se encuentra en el criterio cuatro la mayor valoración indicada, que unido al criterio cinco reflejan un 76,9%; con relación a la dedicación de los aspirantes al proceso de formación el mayor porcentaje (38,4%) se concentra en el criterio tres, seguido de un 34,6% en el criterio cuatro y siendo el más bajo el criterio cinco con un 26,9%.

## **Conclusiones:**

La política científica de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” en particular en el área de investigación y postgrado, asume una concepción dinámica, sistémica e integradora, que se materializa en el sistema integrado entre las formas de superación con los programas de postgrado, orientados desde y hacia la investigación científica y en función de los temas que responden a necesidades de los egresados, esto constituye fuentes de ingreso para el desarrollo de la formación doctoral en Ciencias de la Educación y en Ciencias Pedagógicas, y las investigaciones postdoctorales, constante fuente de actualización e innovación permanentes en función del crecimiento profesional de los educadores de la institución que ha evidenciado transformación educativa y responsabilidad social en la investigación y el postgrado. En el sistema integrado de postgrado se pone de manifiesto la relación multidisciplinaria porque convoca a los especialistas de diferentes ciencias con el objetivo de dar respuesta a un objeto de estudio; interdisciplinario porque es medio que permite lograr la integración de los procesos de aprendizaje y de los saberes, así como la movilización y su aplicación en situaciones concretas y transdisciplinario porque da

salida a exigencias en un orden cualitativo donde la comunicación y la acción se enriquecen dando lugar a encontrar nuevas formas y miradas del desarrollo educativo y social. Estos procesos de formación se conciben y perfeccionan sistemáticamente dado el acompañamiento de la evaluación del proceso y del impacto que se aplica como parte de los programas para medir su efectividad y trabajar en función de su mejoramiento continuo propiciando la pertinencia social esperada.

## **Bibliografía**

ALARCÓN, R. (2015). Conferencia magistral. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana, Cuba: Palacio de Convenciones.

ALARCÓN, R. (2016). Conferencia magistral. Congreso Internacional Universidad 2016. La Habana, Cuba: Palacio de Convenciones.

ARENCIBIA, V., HERNÁNDEZ, R., LLIVINA M. J., ET AL. (2005). Gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica en la educación cubana. La Habana, Cuba: Órgano Editor Educación Cubana.

AÑORGA J. La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias]. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona"; 2012.

BETTO, F. (2016) Universidad: formación humanista de los profesionales Conferencia magistral. Congreso Internacional Universidad 2016. La Habana, Cuba: Palacio de Convenciones, 2016.

FARIÑAS, G. (2007). Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

GARCÍA, G., ADDINE, F., PIÑÓN, J., ET AL. (2011). La evaluación institucional en las universidades de ciencias pedagógicas. Experiencias y perspectivas. Curso No.16. Congreso Pedagogía 2011. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana.

NÚÑEZ, J. (2013). La ciencia universitaria en el contexto de la actualización del modelo económico cubano. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

NÚÑEZ, J. (2011). Conocimiento académico y sociedad. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.

PIÑÓN, J. Y AÑORGA, J. (1999). La universidad. Extensión e integración. Revista *Varona*, N° 29 jul-dic.

PIÑÓN, J. (2011). Una aproximación a la concepción teórico - metodológica de la integración científica en la educación superior. Congreso Internacional Pedagogía 2011. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

PIÑÓN, J. (2012). Integración científica e interdisciplinariedad. Revista *Varona*, N° 54, ene-jun.

PIÑÓN, J. (2008). La integración científica: una necesidad del siglo XXI. En: *Revista Realidad y Perspectiva*. Caracas, Venezuela.

PIÑÓN, J. Y GÜEMEZ, M. (2011). La cooperación pedagógica para la implementación de la concepción teórico - metodológica de la integración científica. Soporte digital. Reunión Científica de la Universidad. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO. Del del 5 al 9 de julio en París.

VARSAVKY, O. (2006). Hacia una política científica nacional. Caracas, Venezuela: Editorial Lauky.

# EL PROCESO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS ALUMNOS DE LA IByCENECH: UNA EXPERIENCIA PROFESIONAL.

**Adela Cardona Hernández**

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua  
“Profr. Luis Urías Belderráin”  
[adecarh@hotmail.com](mailto:adecarh@hotmail.com)

**Luis Carlos Lamas Mendoza**

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua  
“Profr. Luis Urías Belderráin”  
[maestroluismas@gmail.com](mailto:maestroluismas@gmail.com)

**Jacqueline Hernández Madero**

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua  
“Profr. Luis Urías Belderráin”  
[j.hernandezmadero@gmail.com](mailto:j.hernandezmadero@gmail.com)

**Temática general:** Desafíos y Perspectivas en la Formación Docente.

**Tipo de ponencia:** Experiencia Profesional.

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación, obedece a la inquietud del cuerpo académico enfocado a la línea de generación formación docente, por analizar y conocer las características del proceso que viven nuestros alumnos desde el momento en que se integran a la institución, así como comprender su evolución en las tres licenciaturas de Especial, Preescolar y Primaria que se ofertan en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Con el propósito de concientizar a los actores relacionados en este proceso educativo y plantear la implementación de estrategias e innovaciones que repercutan favorablemente en el ejercicio de nuestros alumnos en formación al desempeñarse en las aulas.

En esta tarea nos hemos propuesto partir de diferentes perspectivas de los de académicos que integran la institución que contribuyen con sus experiencias

manifestando la pluralidad, epistemológica, metodológica y tradiciones académicas mismas que nos guían para en robustecer la esencia docente.

Otro aspecto que enriquece esta investigación es conocer con precisión el sentir de nuestros alumnos, para así lograr acceder de manera certera a la propuesta y posibles soluciones que beneficien sin términos de restricción la realidad y que garanticen una selección de buenas condiciones que permitan la comprensión y rápida apropiación del conocimiento.

Es importante resaltar que el trabajo con las tres licenciaturas nos obligó a manejar otros vocabularios que nos permitieran interpretar las concepciones y particularidades de cada una de las carreras; convirtiéndose en una oportunidad de mejora.

Otro elemento fortalecedor, es la gran disposición por parte de los alumnos.

**Palabras clave:** Aprendizaje, Docencia, Experiencia y Formación Docente

## **Introducción**

En nuestro país se ha planteado una nueva manera de ver a los docentes, constantemente en los medios masivos y electrónicos bombardean a la población en general, con artículos periodísticos y de opinión que ponen en tela de juicio el sistema educativo nacional y por ende la credibilidad de las y los maestros que lo integran.

En nuestro tiempo, a la par del sexenio presidencial actual se logra escuchar la necesidad de que nuestro país presente niveles óptimos en el desarrollo de los diferentes sectores y que es de suma importancia un conjunto de reformas que logren la reactivación de los diferentes sistemas en donde se refleja una escalada de transformaciones, políticas, económicas, sociales y educativas.

Y es en éste último sector que los docentes de los diferentes niveles educativos y sobre todo del nivel básico se ven afectados por la reforma educativa, que viene a darle la llamada “rectoría” al estado sobre los miles de docentes que conforman la base

trabajadora de la educación, además de esto, los alumnos están de alguna manera inmersos en estos movimientos administrativos, políticos y porque no decirlo hasta sociales que afecta de algún modo el desarrollo del docente dentro del aula al ser éste portador de una incertidumbre laboral al no tener un respaldo o sustento que le dé seguridad constante, por otro lado se encuentra la educación normal, como parte de un sistema educativo como el nuestro en donde la dinámica de las instituciones formadoras de docentes están preocupados por brindarle a sus alumnos todas las herramientas indispensables que le permitan enfrentar la realidad docente.

Es importante destacar que los jóvenes que se integran a una institución en donde se imparte la educación normal requieren de una serie de características y valores propias del quehacer docente que describen claramente la esencia de un maestro, como son: la responsabilidad, apertura, diálogo, creatividad, transparencia, entusiasmo, la vocación de servicio, la autoformación y el sentido ético como parte fundamental de su formación que lo llevarán a la adquisición no solo de conocimientos formales sino también de aquellos que no están en el marco de una currícula y que en él se busca que pondere por sobre todos los intereses el compromiso social, que exige esta profesión llamada docencia.

Por lo anteriores el alumno quien toma una conciencia del papel fundamental del proceso de formación pues debe evidenciar a lo largo de su vida laboral los elementos anteriormente mencionados, más allá de las competencias profesionales, marcadas en la Reforma de la Educación Normal 2012 y que están presentes en su cotidianidad y transformando su identidad.

En esta tarea tan importante se encuentra el docente formador quien se enfrenta de manera cotidiana a múltiples desafíos que van desde recibir a un alumno que no tiene vocación de servicio y que la educación normal era su última opción para alcanzar un nivel de licenciatura, así como la parte del perfil pedagógico que en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (IByCENECH) tiene que afrontar y que interviene directamente en la práctica áulica; la formación de

maestros lleva un compromiso de una actualización, buscar la constante en la innovación de estrategias para que el alumno normalista se apropie de los aprendizajes que le sean significativos.

El docente de educación normal está encaminado pues a la construcción de un modelo de Docente que responda a las exigencias que se demanden en una sociedad tan dinámica como en la que vivimos.

Este aporte se construye a través de experiencias de formadores de docentes que buscan legitimar el trabajo de la enseñanza con los futuros maestros del país. Lo contenido en este espacio hace referencia a la labor realizada en la IByCENECH bajo una perspectiva del mejoramiento de las prácticas para reconocerse como parte fundamental del proceso de formación.

En este sentido el formador de docentes estará encaminado no solo a construcción de individuos sino en la búsqueda constante de la participación, del mejoramiento de su quehacer y de generar un cambio social desde su misma práctica, justificándolo en la enseñanza de nuevas formas de impartir la docencia que muestren congruencia entre la teoría, la práctica y las necesidades reales de la sociedad.

Un factor importante será también el cómo el docente de la institución logre mediar para sus alumnos los distintos niveles del currículum tal como Echeverría (1998) Díaz Quero, V; (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, 12() 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906> citado por (Díaz, 2006) dice que:

Otro componente importante es el currículum y en nuestras instituciones educativas coexisten tres versiones: (a) un currículum oficial, prescrito por las autoridades educativas, (b) un currículum oculto, derivado de la rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la institución y (c) un currículum real como expresión del balance de los dos anteriores. Lo que indica que es una cosa es la que nos dice

el programa que enseñemos; otra la que realmente enseñamos y otra distinta es la que aprenden los alumnos. En esta realidad los docentes deben mediar con los alumnos y procurar su formación en un proceso que tiende a ser normalizador, regulado, progresivo, público y controlado. (Díaz Quero, V 2006).

La Normal como comúnmente se le conoce es una institución de más de cien años de servicio a la comunidad chihuahuense y reconocida en el interior del país, por la calidad de su enseñanza, además de los altos niveles que presentan sus egresados en los resultados de los exámenes de oposición para la asignación de las plazas del servicio profesional docente.

A ciento diez años la IByCENECH cuenta con una planta de docentes comprometidos que día a día están convencidos que es a través de la educación que nuestros alumnos lograrán un verdadero cambio en la sociedad chihuahuense.

Dentro de la institución se viven un sinnúmero de momentos que nos llevan a reflexionar en nuestro actuar, pero más allá de ello se encuentra también el sentir de los alumnos como parte fundamental este proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje.

Algunos alumnos expresan en el pasillo, que requieren mayores insumos para sus prácticas educativas, mientras que otros dicen sentirse listos para afrontar la dinámica de los diversos contextos en donde se encuentran las escuelas de la práctica docente.

Es aquí donde para muchos la perspectiva cambia pues de ser estudiantes se convierten en verdaderos gestores educativos, donde además de la implementación de estrategias en el aula, deberán de asumir las responsabilidades que conlleva el ser el maestro de grupo, afrontando las diversas situaciones que se presenten en la cotidianeidad.

El desafío en nuestros días consiste en crear las condiciones para que puedan darse, en las escuelas y en los centros de formación, procesos de aprendizaje, de innovación y formación diseñados por los propios formadores, de ambientes de aprendizaje que permitan a los profesores aprender y a las escuelas mejorar. Es la imagen de la escuela como una comunidad de aprendizaje donde los formadores investigan, estudian, enseñan, observan, hablan de su enseñanza, se ayudan unos a otros. (Vaillant & Marcelo, 2001)

El equipo investigador ha creado un proyecto de investigación de mayor profundidad que involucra acciones enmarcadas en más de un ciclo escolar, pues atiende a la metodología que revisa procesos, que delibera aciertos y rediseña los caminos errados, que preestablece ciclos de prueba y mejora y que con tal movilidad fundamenta un alcance dado sólo a partir de la investigación-acción. En ese proceso de identificación y estructuración de alcances se han creado diferentes objetivos que abarcan una fuerte gama de componentes. Para efectos de esta ponencia se presenta el diagnóstico que aclara las expectativas creadas desde el inicio hacia la formación de docentes y con especificidad en lo que refiere a los aprendizajes más relevantes del alumnado.

Hay razones contundentes para gestar un proyecto de investigación que clarifique y permita reconsiderar acciones para la mejora de los procesos de aprendizaje del maestro en formación.

Así, se crearon los siguientes objetivos: diagnosticar los aprendizajes de los alumnos y alumnas de la IByCENECH desde las distintas licenciaturas (primaria, preescolar y especial), identificar los mayores alcances como institución formadora de docentes y clarificar los aspectos menos atendidos del proceso de aprendizaje.

Para darle un arranque al proceso y después de las primeras especulaciones, se ha planteado un cuestionario con la muestra representativa de todos los grupos de la IByCENECH que cursan entre el segundo y sexto semestre de las diversas licenciaturas. Una vez procesada la información se presentan los siguientes resultados:

- a. Se identifica que entre los mayores aprendizajes alcanzados por los alumnos y alumnas tienen que ver directamente con el reconocimiento de los niños con quien trabajan en su acercamiento a la práctica docente, es decir, se muestra como evidente resultado que los maestros en formación reciben todos los insumos necesarios para conocer muy bien a los chicos que atienden, en tal fundamento se registra que desde la parte teórica se crea una visión clara de quienes son sus niños, y que una vez que tienen acercamiento con ellos, también contrastan sus aprendizajes teóricos. En ese caso, los maestros en formación se ven fortalecidos para uno de los procesos medulares de la docencia: conocer a sus alumnos.
- b. Otro elemento que fortalece las licenciaturas se refleja en la creación de planificaciones, mismas que apoyan en gran medida el desarrollo de sus prácticas dentro de las primarias, jardines, USAER, aulas hospitalarias, CAM y otras instituciones en donde se requiere, realizar sus procesos docentes. A reserva de lo que ha determinado el diagnóstico, se había creído que la planificación se gestaba como un inconveniente para los alumnos; así que es la primera sorpresa en tal diagnóstico.
- c. El último de los acontecimientos que se da con muy alta frecuencia en los grupos es el reconocimiento de las formas de aprendizaje que se presentan en los niños. Las respuestas clarifican que la mayoría de los alumnos aprenden con relevancia las características del ser humano que atienden al identificar los procesos internos de los niños y niñas. Ello deja considerar que los caminos que sigan para hacer su docencia llevarán la asertividad de procesos internos ya valorados por el maestro en formación.
- d. Se delimitaron también aspectos que se mencionan en algunos de los 280 alumnos encuestados, pero que igual dejan trabajo pendiente para rediseñar como la promoción de aprendizajes significativos, las actitudes de los y las docentes, las cualidades de un buen docente y el cómo enseñar.

## Conclusiones

Los últimos cuatro aspectos permiten hacer una amplia reflexión de los aprendizajes alcanzados hasta mayo de 2016 en los diferentes semestres

En primer lugar, todavía promover aprendizajes significativos en los y las niñas es considerado sólo por una parte del alumnado de la IByCENECH, con ello también se compromete la apreciación de contextos para generar el interés de los alumnos.

Las actitudes de los docentes también aparecen comprometidas al no ser apreciadas como una prioridad para los maestros y maestras en formación. La disposición, la tolerancia, la empatía, el amor, la adaptación y la responsabilidad son las cualidades más mencionadas, sin que ello se valore en primer lugar.

Las formas de hacer enseñanza aparecen en segundo término con menores frecuencias; el crear innovaciones en la práctica sigue siendo una tarea pendiente para los docentes y maestros en formación, quizás el replicar estrategias muy semejantes a las que se dieron cuando fueron pequeños.

Con incidencia de uno, dos o tres comentarios se expresa la resolución de problemas y conflictos, vínculos de comunicación, evitar problemas personales, el uso de TIC, y la atención a la emocionalidad de los niños y niñas. Evidentemente son aprendizajes aplazados, son aspectos que la investigación deberá develar hacia el primer ciclo de acciones.

## Referencias

Díaz Quero, V; (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus, vol.12, 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>  
Vaillant, D.; Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Malaga, España: Aljibe.



**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO  
“HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”  
FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL  
CARRERA PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA**

## **CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2017**

**Título: El proceso de orientación profesional pedagógica en el  
desarrollo de intereses profesionales pedagógicos**

**Autora: Coral Echevarría Llaguno  
4to año Pedagogía-Psicología  
Tutor: MSc. Iliú Hernández Pardo**

## RESUMEN

En el desarrollo de la presente revolución educacional la formación de profesionales de la educación adquiere creciente importancia. El ingreso de jóvenes a la formación profesional pedagógica con poca calidad en su motivación profesional, sin asumir de forma autodeterminada su decisión, constituye un hecho frecuente en las carreras de la Licenciatura en Educación. La aplicación de diferentes métodos como el análisis documental, pruebas proyectivas, observación y entrevistas permitieron constatar que los estudiantes de primer año de la carrera Pedagogía - Psicología de la Universidad de Pinar del Río, presentan dificultades en relación con el proceso de orientación profesional pedagógica, evidenciado en limitados conocimientos sobre el objeto de estudio de la carrera y pocos hábitos de estudio. Esta obra contribuye a la preparación de los estudiantes de primer año de dicha carrera en relación con el proceso de orientación profesional pedagógica para el desarrollo de intereses profesionales pedagógicos en los mismos, mediante el diseño de una propuesta de actividades extensionistas, partiendo del protagonismo de la FEU. Esta es una propuesta, que enriquecerá la práctica educativa en el proceso de formación integral de los estudiantes universitarios, fortaleciendo el funcionamiento en el eslabón base.

- Palabras claves: orientación, orientación profesional pedagógica.

Title: The process of orientation to pedagogical formation in the pedagogical professional motivations

Author: Coral EchevarríaLlaguno.

Level: 4th year of Pedagogía-Psicología

Tutor: MSc. Iliú Hernández Pardo

### Abstract:

In the development of the present revolution in education, the formation of professionals of education gets a growing importance. The registration of young people to the pedagogical professional formation, with a low level in their professional motivation, is a present-day fact in the training courses for Education Carrier. The application of different methods like documentary analysis, tests, observation, and interviews allowed to confirm that first-year students of the Carrier of Psychology and Pedagogy of Pinar del Río University have difficulties in relation to the process of orientation to their pedagogical profession which is evidenced in the limited knowledge about the object of study of the carrier and the lack of study habits. This paper contributes to the formation of first-year students of this carrier in the process of orientation to their pedagogical profession so as to develop Pedagogical Professional Motivation through the designing of the proposal of activities to expand the university towards the society, considering the University Students Federation as the main actor. This proposal will enrich the educational practice right there in the process of wholesome formation of the university students, strengthening this basic working link.

- Key words: orientation to the pedagogical profession, orientation

## INTRODUCCIÓN

*“Y vegetar no es vivir. Vivir es tener algo que hacer. Vivir es tener una meta, un objetivo, una tarea, una obra a la cual dedicar el tiempo, la energía, y dedicar la vida. Y eso es lo que tienen ustedes, es lo que tienen los jóvenes universitarios en nuestro país”.*

Fidel Castro Ruz, 1969.

La formación de los profesionales de la educación constituye una prioridad de la sociedad cubana, especialmente en el marco de las actuales transformaciones que se desarrollan en el sistema educativo, a lo cual deben dar respuesta todos los organismos y organizaciones sociales. Con las exigencias que presenta el actual siglo XXI, no se conciben jóvenes que en pocos años sean la vanguardia de la educación cubana y presenten pocos hábitos de estudio y superación, incumplimientos en la ética que debe caracterizar a todo profesional del sector educacional, a veces por desconocimiento, otras por negligencia, porque en sus manos está la formación instructiva y educativa de toda una nación y mantener las conquistas que ha alcanzado nuestro país en la formación integral de sus estudiantes en todas las enseñanzas, aun siendo subdesarrollado podemos sentarnos a la mesa con potencias mundiales y discutir temas de índole educativo juntos.

Hablamos de profesionales competentes que se logran solo cuando estos poseen vocación hacia la carrera en la que se les forma, aquí reside la causa de la problemática, en ocasiones, ingresan a la universidad estudiantes con una limitada valoración de la importancia social de su carrera, lo que se refleja después en la calidad de la actuación profesional, existen estereotipos y concepciones sobre la actuación profesional del educador, que entorpecen la conformación de una identidad profesional sólida y eficiente en su medio, lo que se hace más crítico en el primer año, período que ha demostrado tener una incidencia significativa en el proceso.

La juventud es una etapa donde se desarrollan criterios claros frente a la vida, se estructuran códigos morales, se desarrolla la capacidad de juicio y crítica y se integra conceptualmente la representación que se tiene de sí. Esta actitud hacia sí mismo va conformando una autovaloración más o menos estable de las cualidades de su personalidad. El joven al autovalorarse desarrolla una proyección de futuro, o sea, son capaces de diseñar su proyecto de vida, que en este período va encaminado, principalmente, hacia la superación y la familia.

La Federación Estudiantil Universitaria (FEU) es una organización autónoma e histórica, que en el decursar de los años ha estado en la primera fila de combate y ha ganado todas las batallas en las que ha participado, con casi un siglo de experiencia pero siempre renovada con la generación de su tiempo heredera de una hermosa tradición estudiantil. Los jóvenes que ingresan a sus filas en el 1er año de la educación superior se sienten motivados, deseosos de conocer, entender y participar. Por esto, creemos que es una vía importante para apoyar la labor de orientación profesional pedagógica y contribuir así a la formación de un educador que ame su profesión.

Depositamos nuestra confianza una vez más en la FEU y es por todas estas razones que en esta investigación se propondrán actividades extensionistas para desarrollar en los estudiantes, futuros educadores, un alto sentido de la responsabilidad individual y social y lograr que encuentren en el proceso de formación inicial y en su propio trabajo estudiantil cotidiano, los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca por la labor educativa, esto, mediante el protagonismo de sus dirigentes estudiantiles y desde la propia brigada FEU.

En un estudio exploratorio efectuado en la carrera Pedagogía - Psicología, a partir del empleo de métodos y técnicas como el análisis documental, pruebas proyectivas, observación y entrevista, se pudo constatar acerca del proceso de orientación profesional pedagógica (OPP) que existen fortalezas como: claustro de profesores completo y con una excelente preparación académica y cultural, colectivo de trabajo con vocación hacia su profesión y algunas dificultades: limitados conocimientos sobre el objeto de estudio de la carrera

y perfil ocupacional de su futura profesión, lo que conlleva a pocos hábitos de estudio, abandono de la carrera, entre otras implicaciones; insuficiente autovaloración sobre su futura labor como profesionales de educación; no se trazan proyectos ni metas relacionadas con su profesión y restringidos conocimientos de cultura general integral.

Atraída por esta temática y convencida de la necesidad de desplegar una orientación profesional pedagógica adecuada, en función de potenciar los intereses profesionales pedagógicos en los estudiantes, mediante y desde el funcionamiento interno de la brigada FEU y aprovechando todas las potencialidades de dicha organización y el protagonismo de sus dirigentes estudiantiles, es que la autora de la investigación propone como **objetivo:** elaborar una propuesta de actividades extensionistas que contribuya al desarrollo de los intereses profesionales pedagógicos en los estudiantes de 1er año de la especialidad Pedagogía – Psicología.

## **DESARROLLO**

### **- La orientación profesional. Antecedentes y tendencias actuales**

En estudios realizados en Cuba, se declara que desde el siglo XIX existieron intentos por comenzar a fortalecer la orientación profesional pedagógica en los jóvenes, tal es el caso del eminente pedagogo José de la Luz y Caballero en 1833, quien propuso la creación del Instituto Cubano, lo que debía ser escuela de arte y oficios, y una escuela normal para maestros.

Durante la etapa neocolonial, la Educación Técnica y Profesional se llevaba a cabo en una minoría de centros educacionales los que se ubicaban en su mayoría en la antigua provincia de La Habana y algunas otras provincias. Según las posibilidades económicas del joven en aquel momento, era que podía entonces cursar estudios en escuelas privadas para profesionales, lo que le posibilitaba prepararse en diferentes profesiones. Además se fundan, en esta etapa, las escuelas normales para maestros.

En las universidades oficializadas (La Habana, Las Villas y Oriente) se llevó a cabo un servicio de orientación con un carácter fundamentalmente personalógico, mediante un departamento encargado de esta función, integrado por psicólogos y psicometristas, quienes enfatizaban básicamente en la caracterización psicológica individual a partir de estudios de casos. El trabajo de orientación se ejecutaba paralelo a la labor docente del centro.

Con la llegada del triunfo revolucionario se produjo un verdadero viraje en la educación cubana, de las limitadas posibilidades de estudio existentes al alcance de las grandes masas, se comienzan a abrir considerables posibilidades de estudio y superación para todos, sin excepción de razas, sexo o cualquier otra condición social. No se puede hablar de experiencias sistematizadas sobre la orientación profesional antes del triunfo de la Revolución en Enero de 1959, lo que no es casual dado a que la educación cubana en las etapas colonial y neocolonial presentaba características muy inestables lo que conllevaba a que difícilmente existieran interés en una actividad específica.

La orientación profesional ha constituido un objetivo permanente del Ministerio de Educación, este proceso durante el curso 1980-1981 representó una etapa superior gracias a la promulgación del Decreto Ley No. 63 del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, el cual en su acápite séptimo establece que: "El Ministerio de Educación, dictará las medidas pertinentes con el propósito de orientar, controlar y velar, periódicamente, por el desarrollo de las actividades de formación vocacional y orientación profesional que ejecuten los organismos y organizaciones de masas en los centros docentes y extradocentes del país."(MINED, 1982:5)

La Resolución Ministerial 18/81 que pone en vigor la resolución y su reglamento permitió que a partir de ese curso se duplicarán los círculos de interés y se realizarán más conferencias y visitas profesionales, entre otras actividades, que fortalecieron el trabajo de orientación profesional aunque este aún se considera insuficiente.

El investigador Torroella, G., a partir de 1986 crea los Servicios de Orientación, en el antes llamado, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", logrando nuclear a su alrededor un grupo de especialistas que han desarrollado importantes acciones dirigidas al mejoramiento de la orientación profesional de estos estudiantes.

En la Resolución Ministerial 400/78, se declara la necesidad de vincularlas y así "propiciar el desarrollo de actividades que contribuyan a despertar el interés y crear la conciencia en los niños y jóvenes por estudiar las especialidades priorizadas de acuerdo a las necesidades del país." (MINED, 1979:40)

La orientación profesional es de gran importancia pues su función esencial es contribuir a insertar al sujeto en la vida laboral, es parte de la educación integral y se desarrolla a través de la trayectoria escolar. Además, contribuye de manera particular a lo que se ha definido como la educación profesional de la personalidad y busca poner en correspondencia los intereses y posibilidades individuales de los jóvenes y las necesidades sociales del país en un momento histórico concreto. Sin su presencia la educación está incompleta.

## - La orientación profesional pedagógica

En torno a la orientación profesional pedagógica existe una variedad de autores, los que en numerosas investigaciones han incursionado en el estudio de este proceso tan complejo, así como en los múltiples factores que intervienen en el mismo: González, F. (1982); De Armas, N. (1990); González, V. (1995); Serra, G. J. (1995); Mitjans, A. (1996); Del Pino, J. (1996); Gómez, M. (1997); Otero, I. (1997); Hernández, C. (1998); Carmona, B. (1998); Basso, Z. (2001); Valcárcel, N. (2002); Hernández, C. (2003); García Hernández, M. (2004); González, K. (2005); González, E. (2008); Guerra, N. (2008); Orozco, M. (2008); Hernández, M. (2008); entre otros.

Los criterios de estos autores constituyen, entre otros, los fundamentos que permiten abordar la orientación profesional pedagógica como un proceso de modelación de la personalidad del docente que transcurre por varias etapas y que tiene un contenido y una metodología particular.

González, K., en su estudio nos ofrece una **definición** de orientación profesional pedagógica, es: “el proceso de asimilación de las bases de la profesión pedagógica en la modelación de la personalidad del docente, a través de diferentes etapas que incluye la familiarización, la selección profesional, el estudio y la práctica profesional pedagógica, en las que se consolidan necesidades y motivos en una fusión de lo social y lo individual, y convierte el estudio de esta carrera, en propósito de la actividad vital de la personalidad como resultado de un sistema de influencias éticas, políticas, sociales, psicológicas, pedagógicas y de dirección, en el que tiene una influencia decisiva la actuación profesional del personal docente y directivo a partir de sus conocimientos, habilidades, motivaciones y actitudes en el desempeño de sus funciones, dentro y fuera del proceso pedagógico” (González, K. 2005:16)

Se concuerda con la definición anterior de la autora González, K. (2005), ya que en ella se hace referencia explícitamente a la consolidación de las necesidades y motivos en una fusión de lo social y lo individual, así como al sistema de influencias éticas, políticas, sociales, psicológicas, pedagógicas y de dirección. Además, enfoca dicho proceso no solo a la selección profesional, sino también a su estudio y la práctica profesional pedagógica.

La misma autora, González, K. (2005), establece cuatro **etapas** que se ajustan al proceso de OPP, y se corresponden con las características del proceso de formación de docentes en Cuba. Las etapas definidas son:

**Primera etapa:** familiarización con la profesión pedagógica. (Fortalecimiento de inclinaciones, gustos, preferencias hacia la profesión pedagógica, iniciándose desde las primeras edades donde el niño entra en contacto con la escuela y culmina en el sexto grado de la Educación Primaria).

Período perceptivo (círculo infantil, primero a cuarto grado).

Período de sensibilización con la profesión pedagógica (quinto a sexto grado).

**Segunda etapa:** Selección profesional pedagógica. (Fortalecimiento de motivaciones por la profesión pedagógica y proceso de elección de la carrera pedagógica).

Período (Secundaria Básica).

Período (Preuniversitario).

**Tercera etapa:** Estudio de la profesión pedagógica.

Período (preparación y habilitación hacia la profesión pedagógica, 1ro, 2do y 3er años de la carrera).

Período (práctica pre-profesional de cuarto a quinto año).

**Cuarta etapa:** Práctica profesional pedagógica.

Período (recién graduado)

Período (reafirmación profesional pedagógica)

El primer período incluye el adiestramiento a la vida laboral, en el que el graduado tiene un seguimiento por parte de la universidad; y un segundo período de reafirmación profesional

pedagógica, en el tiene una influencia decisiva la superación profesional y la atención al profesional por todas las organizaciones,

Como el objetivo de la investigación está enmarcado en la tercera etapa de la OPP, dirigiremos nuestra mirada por un momento a ella:

El primer período que comprende la preparación y habilitación, incluye la asimilación de los contenidos esenciales y la sistematización de los fundamentos de la educación, su misión, la importancia social de ser maestro, sus principios y categorías, que le permiten al docente en formación enfrentarse a la práctica sistemática de la profesión. En este período es determinante estar motivado por la profesión elegida, para asimilar conscientemente todo lo concerniente a su futuro desempeño, lo que implica mostrar intereses profesionales.

El otro período correspondiente a la práctica pre – profesional (cuarto a quinto año de la carrera), es un período donde el entrenamiento y la práctica prevalecen, predomina el componente laboral y el investigativo, elementos que reafirmarán el amor por la profesión, incluye la asimilación consciente y responsable de todo lo concerniente a las bases de la profesión, visto desde la práctica y en la que los diferentes agentes socializadores juegan su rol fundamental, especialmente el tutor.

En la etapa de estudio es esencial que el maestro en formación se enamore de la profesión, sienta que hizo una elección correcta por su significado humano y social en general. Ese amor se adquiere de forma conciente si se desarrollan los recursos necesarios y suficientes para enfrentar los retos de la profesión, si se sitúa en condición de éxito, lograr satisfacción con todo el contenido de la profesión y reconocimiento social por el estudio de la carrera.

Es determinante la labor de los docentes de la escuela y de las instituciones educativas en las que se realiza la práctica preprofesional. Por otra parte, desde esta etapa las instituciones y agentes socializadores deben hacer el reconocimiento social a estos jóvenes por asumir la profesión más útil y humana que se pueda ejercer.

En este estudio se asume las etapas propuestas por González, K. (2005), ya que estas responden a los fines propuestos, específicamente la tercera etapa, en su primer periodo: preparación y habilitación hacia la profesión pedagógica (primer, segundo y tercer año).

Se hará énfasis en el primer año de formación, momento en el cual se consolidan los motivos e intereses profesionales en el proceso de estudio o preparación para enfrentar su futura profesión y es esencial que el educador en formación se interese verdaderamente por la profesión, sienta que hizo una elección correcta de ella por su significado humano y social en general, pero que además lo evidencie a partir de sus intereses profesionales pedagógicos.

Se hace necesario entonces, hacer un breve análisis de lo que significa intereses profesionales pedagógicos.

Acosta Corso, E. (1989), se refiere a los intereses profesionales pedagógicos como la orientación activa del sujeto, emocionalmente positiva, hacia el objeto y sujeto de la actividad pedagógica y hacia todo las relaciones y acción que implica ser un docente.

Por su parte González Castillo, J. M. (2005) en su tesis de doctorado, al definir los intereses profesionales pedagógicos expresa que estos constituyen “manifestaciones emocionales positivas que impulsan al sujeto a desear familiarizarse de forma profunda con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje como objeto de la profesión pedagógica por serle esta significativa.” (González Castillo, J. M. 2005:21)

El análisis de las definiciones abordadas permite identificar elementos esenciales en los intereses profesionales pedagógicos, puesto a que:

- Son formaciones motivacionales.
- Están dirigidos hacia el contenido de la profesión pedagógica.
- Posibilitan la valoración positiva de la profesión pedagógica.

- Impulsan, orientan y dirigen al sujeto en el estudio de la profesión.

El autor Barrera, I. (2012) identifica los intereses profesionales pedagógicos, en la formación inicial de docentes como: “formaciones motivacionales positivas que orientan al sujeto hacia el contenido y estudio de la profesión pedagógica, a partir de la valoración y del desarrollo de sentimientos de atracción por dicha profesión, lo que dirige su actuación durante todo el proceso de formación.” (Barrera, I. 2012:28)

## **Propuesta de actividades extensionistas para contribuir al desarrollo de intereses profesionales pedagógicos**

### **Actividad 1**

Título: Por la senda de la cultura.

Objetivo: Contribuir al desarrollo de una cultura general integral en los estudiantes.

Acciones:

I. Organización y desarrollo de encuentros de conocimiento entre diferentes años de la carrera.

Método: Conversación o diálogo.

Orientaciones Metodológicas:

Se dividirá el grupo en equipos, al azar se seleccionará el grupo que comenzará a responder las preguntas que aparecerán en un bombo y se premiarán las respuestas correctas con un valor de 10 puntos.

Las preguntas se elaborarán atendiendo a los contenidos abordados en las disciplinas comunes y el currículo base y como un requisito indispensable, se relacionarán los contenidos de las disciplinas comunes con la futura profesión.

Evaluación o cierre: Atendiendo a la puntuación obtenida se premiarán al mejor equipo y los mejores estudiantes, entregándoles como estímulo: diplomas, libros y otros recursos a disposición de la organización (FEU) en ese momento.

Responsable: Consejo FEU de la facultad (cargo: cultura y deporte).

Fecha: Noviembre, Marzo y Junio.

II. Realización de concursos.

Método: Exposición.

Orientaciones Metodológicas:

Se lanza la convocatoria de cada concurso, teniendo en cuenta fechas históricas y alegóricas, se divulgará por diferentes vías: matutinos, vespertinos, clases, murales.

Se crean las bases para la realización del mismo, donde se orientará que se concursará en las modalidades de artes plásticas, literatura, fotografía, monografía, ponencias, productos informáticos y medios de enseñanza.

Se concursará en diferentes temáticas como:

Relacionados con la historia

“Seguimos la tradición de Mella” Fecha: octubre (incorporación oficial a la FEU).

“Una obra para el maestro” Fecha: diciembre (jornada del educador).

“Pensamiento y obra de Martí” Fecha: enero (natalicio de José Martí).

“Fidel, pensamiento y acción” Fecha: febrero (jornada de celebración del 90 cumpleaños del Comandante).

“Chávez con nosotros” Fecha: marzo (Siembra de Chávez).

Relacionadas con la esfera de actuación del psicopedagogo

“Arcoiris de Sueños” Fecha: abril (dedicado al 55 aniversario de la creación de los Círculos Infantiles).

“Crecer en la adolescencia” Fecha: mayo.

“El psicopedagogo y el medio ambiente” Fecha: junio (día mundial del medio ambiente).

“Un futuro sin barreras” Fecha: diciembre (día de la Educación Especial).

Evaluación o cierre: Se premiará por cada modalidad, otorgando un Destacado y una Mención.

Se tendrá en cuenta la creatividad, motivación, ortografía, redacción.

Responsable: Consejo FEU de la facultad (presidente de la FEU de la facultad) y Departamento de Pedagogía – Psicología (Jefe de año).

III. Desarrollo de actividades de promoción de la lectura.

Método: Exposición.

Orientaciones Metodológicas:

Presentación de libros y debates sobre los mismos por parte de los estudiantes teniendo en cuenta los más leídos por ellos o los más gustados.

Se le brindarán alternativas como por ejemplo: “El Principito”, “Corazón”, “La Noche”, “Cuentos de Guane”.

En el marco de la Feria del Libro se harán coordinaciones con el sectorial de cultura para invitar a estos estudiantes a participar en encuentros con escritores.

Evaluación o cierre: Observación al desempeño de los estudiantes y aplicación de la técnica PNI.

Responsable: Consejo FEU de la facultad (cargo político – ideológico) y profesor guía.

Fecha: mensualmente.

IV. Activar a “Curiosín”

Método: Trabajo en equipos.

Orientaciones Metodológicas:

“Curiosín” será un mural en forma de muñeco con curiosidades del ámbito cultural, deportivo y político.

En el mismo se divulgarán informaciones buscadas por los estudiantes relacionadas con temáticas como: maravillas del mundo antiguo, mundo moderno, ¿por qué...?

Evaluación o cierre: Se premiarán aquellas de mayor impacto por parte de los estudiantes.

Responsable: Presidente de la FEU de la brigada.

Fecha: Semanalmente.

V. Visita a diferentes museos y lugares históricos de la provincia.

### **Actividad 2**

Título: Por la ruta del saber.

Objetivo: Visitar instituciones que tributan a una mejor comprensión teórica y práctica del objeto de estudio y campo de actuación de la carrera.

Acciones:

I. Planificación y desarrollo de visitas a:

Casa de niños sin amparo filial

Proyecto “Con amor y esperanza”

Centro de Orientación y Diagnóstico

Casa de Orientación a la Mujer y la Familia

Escuela Especial “José Martí”

Escuela Especial “28 de Enero”

Escuela Especial “Hermanos Saíz Montes de Oca”

Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”

Escuela Especial de Conducta “Águedo Morales”

Consejo Provincial de Atención a Menores

Escuela de Formación Integral “Isabel Rubio Díaz”

Medios: La voz, transporte (cuando es necesario), guías de observación o entrevista.

### **Actividad 3**

Título: Encuentro con la historia.

Objetivo: Establecer un conversatorio con tres psicopedagogos de diferentes generaciones para el conocimiento de las particularidades de la carrera en tres momentos distintos.

Medios: La voz, pizarra, materiales audiovisuales.

#### **Actividad 4**

Título: Psicopedagogos en la comunidad.

Objetivo: Ejecutar actividades de orientación educativa en la comunidad sobre temas de interés reforzando los modos de actuación del psicopedagogo.

Método: Debate.

Orientaciones Metodológicas:

Se harán las coordinaciones con presidentes del Consejo Popular y presidente del CDR aledaños a la universidad.

Se lanzarán convocatorias para participación de la población y se promocionarán las mismas mediante interrogantes que motiven, ejemplo: ¿Sabe usted qué es amor o amorío?

Se podrán abordar temas como: embarazo precoz, hábitos tóxicos, enfermedades de transmisión sexual, importancia de la familia en el uso correcto del uniforme de sus hijos.

En la presentación se podrán utilizar diferentes modalidades como: dramatizaciones, fragmentos fílmicos.

Se elaborarán preguntas para el debate.

Evaluación o cierre: se tendrán en cuenta indicadores como: la creatividad, la motivación, implicación de los estudiantes y demás participantes en la actividad, la ética mantenida.

Medios: La voz, pancartas, material visual o auditivo (según la planificación creativa de la temática).

Responsable: Consejo FEU de la facultad (cargo organizador) y profesor guía.

Fecha: bimensual.

#### **Actividad 5**

Título: Los jóvenes se sientan a dialogar.

Objetivo: Utilizar turnos FEU para la realización de diálogos con demás miembros de la FEU, dirigentes o no, de otros años con una buena trayectoria estudiantil que permitan reforzar la motivación profesional hacia la carrera.

Medios: La voz, libros, materiales fílmicos, guías de observación.

Orientaciones Metodológicas:

Brindar en cada brigada una información adecuada y atractiva, acerca de las particularidades de la Educación Superior y en particular, de las carreras pedagógicas y de la ya matriculada garantizando que los estudiantes perciban su incorporación a un centro universitario.

Dinámicas grupales utilizando la reflexión de lecturas al respecto como: "Corazón" de Edmundo de Amicis, "Un profesional imprescindible: el maestro" de Gilberto García Batista, "Entre maestros, conversemos" de Mercedes Cristina Gutiérrez y otros.

Observación y debate de materiales fílmicos relacionados con la profesión:

- Yo soy el maestro.
- Madre, maestra, mujer.
- Conducta.
- Pablo.
- Confía en mí.
- Boleto al paraíso.
- La educación prohibida.

## **CONCLUSIONES**

Los estudiantes de 1er año de la carrera Pedagogía – Psicología manifiestan un inadecuado desarrollo de intereses profesionales, por lo que se procedió a la elaboración de una propuesta de actividades que tributan al proceso de orientación profesional pedagógica desde una pedagogía activa, flexible y constituye una alternativa que enriquecerá la práctica educativa en el proceso de formación integral de los estudiantes universitarios, fortaleciendo el funcionamiento en el eslabón base.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Barrera Cabrera, I. (2012). Estrategia educativa dirigida a potenciar los intereses profesionales pedagógicos, en estudiantes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Educación. Pinar del Río. p - 28.
- Colectivo de Autores. Texto básico de orientación profesional, 2007.
- Domínguez García, L. Orientación Educativa y Profesional, 1995.
- Del Pino Calderón, J. L. Material docente básico del curso Motivación y Orientación Profesional en el ámbito Educativo, 2003.
- González Maura, V. Orientación Educativa-Vocacional: una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable, 2002.
- González González, K. Estrategia de capacitación de los directivos de Educación del municipio de Venezuela para la dirección de la Orientación Profesional Pedagógica, 2005.
- González Castillo, J. M. El desarrollo de los intereses profesionales pedagógicos en estudiantes de primer año de la licenciatura en educación como inductores del aprendizaje autodidacto. Tesis de Grado. Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello”. Matanzas, 2005.
- MINED (1982). Decreto Ley No.63 del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros. Acápito Séptimo. La Habana: Empresa Impresiones Gráficas. p - 5.
- MINED (1979). Seminario Nacional a Dirigentes de Educación. La Habana. Ministerio de Educación. p - 40.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

## PONENCIA PEDAGOGÍA 2017

### Título:

El sistema de formación práctico docente de la escuela pedagógica “Tania La Guerrillera” y su contribución al desempeño profesional de los maestros primarios

### Autores:

#### 1.- Enia Rosa TORRES CASTELLANO

Directora de Formación del Personal Pedagógico

- Grado científico o título académico: Dra. C. Pedagógicas y M Sc. Educación Superior.
- Categoría docente: Profesor Titular
- Nivel en el que trabaja: Nacional
- Centro de trabajo: Ministerio de Educación
- Cargo que desempeña: Directora de Formación del Personal Docente

#### 2.- M Sc. Marlen HERNÁNDEZ HERRERA

Metodóloga de la dirección provincial de Educación de Pinar del Río

#### 3.- MSc Luis Enrique MARTÍNEZ HONDARES

Profesor del Departamento de Primaria. Facultad de Educación Infantil. Universidad de Pinar del Río

**MINED**

**junio de 2016**

## RESUMEN

La formación de maestros en Cuba, históricamente se ha caracterizado, por el vínculo de la teoría pedagógica con la práctica educativa de los centros educacionales para los que forman profesionales. El maestro primario cubano se forma en la escuela y para la escuela. Lo anterior condiciona la necesidad de perfeccionar el sistema de formación práctico docente de los futuros maestros, de manera tal que se contribuya con efectividad a la modelación del desempeño profesional de los maestros primarios en correspondencia con las exigencias de la escuela primaria cubana.

El objetivo de este trabajo es proponer acciones que contribuyan al perfeccionamiento del sistema de formación práctico docente de la escuela pedagógica “Tania La Guerrillera” de la provincia Pinar del Río, en correspondencia con el desempeño profesional pedagógico que exige la escuela primaria cubana actual. Las acciones propuestas se aplicaron en este centro docente y se comprobó su efectividad a partir de los estudios comparativos de los informes de eficiencia y el criterio de los actores: directivos, docentes, estudiantes y familiares de estos.

## INTRODUCCIÓN

La provincia de Pinar del Río cuenta con una rica tradición de formación de maestros primarios. Después de cerradas las escuelas pedagógicas en la década del 80, se aspiró a que todos los docentes de este nivel de educación fueran licenciados, sin embargo el número de graduados no satisfizo las crecientes necesidades de maestros primarios.

En la primera década del siglo XXI se abrieron cursos de “Habilitación de Maestros Primarios” los que si bien contribuyeron a completar la cobertura de docentes, la calidad de sus egresados fue inferior a formaciones docentes anteriores porque se habilitaban en solo un año, de manera intensiva, donde predominaba la preparación teórica esencial y escaso tiempo de práctica en las instituciones educacionales.

La reapertura de las escuelas pedagógicas en septiembre del 2010 abrió una nueva etapa en la formación regular de los maestros primarios. El plan de estudio de estas instituciones tiene una duración de cuatro años, con un sistema de formación práctico docente que permite el vínculo de los jóvenes que se forman como maestros con las escuelas primarias, desde el primer año.

Lo anterior condiciona la necesidad de perfeccionar el sistema de formación práctico docente de los futuros maestros, de manera tal que se contribuya con efectividad a la modelación del desempeño profesional de los maestros primarios en correspondencia con las exigencias de la escuela primaria cubana.

Para la realización de este trabajo, se partió de las siguientes conceptualizaciones:

- Sistema de Formación Práctico Docente: Es la parte del proceso educativo que se desarrolla en las escuelas pedagógicas que posibilita la formación gradual de las habilidades profesionales que deben caracterizar el modo de actuación de los maestros de las escuelas primarias.

Se caracteriza además por:

- Vínculo del centro formador (Escuela Pedagógica) con el centro educacional (escuela primaria) en la formación de los futuros maestros. En este último, los maestros de experiencias seleccionados, funcionan como mentores o tutores de los nuevos maestros.
- Tránsito por todos los grados de la enseñanza primaria y por todos los tipos de escuela: urbanas, rurales, seminternados, centros externos y mixtos, etc.
- Aumento gradual de los niveles de independencia: en los dos primeros años se familiarizan con la profesión, diagnostican y fundamentan desde la Pedagogía, la Psicología, la Anatomía Fisiología e Higiene escolar el modo de actuación de los maestros primarios; en el tercer año dirigen las actividades docentes, extradocentes y extraescolares con la ayuda de los profesores de la escuela pedagógica y tutores de las escuelas primarias y en el cuarto año, deben estar en condiciones de dirigir estas actividades con independencia.

➤ Desempeño Profesional Pedagógico de los Maestros Primarios

Es la forma permanente que caracteriza la actuación de los maestros primarios en correspondencia con las exigencias sociales. Comprende la expresión de conocimientos y habilidades de tipo: cognoscitivo, metodológica o de diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, comunicativa-orientadora, trabajo social e investigativa; así como, las motivaciones profesionales y características actitudinales de los maestros primarios.

De ahí que el problema a resolver es ¿Cómo perfeccionar el sistema de formación práctico docente de la escuela pedagógica “Tania La Guerrillera” en correspondencia con el desempeño profesional pedagógico que exige la escuela primaria cubana actual?

Para resolver este problema, se plantea como objetivo: proponer acciones que contribuyan al perfeccionamiento del sistema de formación práctico docente de la escuela pedagógica “Tania La Guerrillera” en correspondencia con el desempeño profesional pedagógico que exige la escuela primaria cubana actual.

Las tareas investigativas fundamentales que se propusieron son:

- Diagnóstico de la contribución del sistema práctico docente vigente (curso escolar 2012-2013) en la escuela pedagógica “Tania La Guerrillera” al desempeño profesional pedagógico que exige la escuela primaria cubana actual
- Búsqueda de los antecedentes y los fundamentos teóricos relacionados con la formación teórico-práctico de maestros primarios y su contribución al perfeccionamiento del modo del desempeño profesional pedagógico de los maestros primarios.

- Elaboración de acciones para perfeccionar la contribución del sistema de formación práctico docente de la escuela pedagógica “Tania La Guerrillera” al desempeño profesional pedagógico que exige la escuela primaria cubana actual.
- Determinación del impacto y los resultados alcanzados con la aplicación de las acciones para perfeccionar la contribución del sistema de formación práctico docente de la escuela pedagógica “Tania La Guerrillera” al desempeño profesional pedagógico que exige la escuela primaria cubana actual.

En la investigación participaron: 350 estudiantes que se forman como Maestros Primarios en la escuela pedagógica, 200 profesores que laboran en ellas, 100 maestros con experiencia del territorio que fungieron como tutores y 7000 alumnos de las escuelas primarias de las localidades que reciben la influencia educativa de sus maestros recién graduados de las escuelas pedagógicas. En esta investigación participaron, también, 10 profesionales de la educación que constituyen los **recursos humanos** fundamentales encargados de su ejecución, donde se encuentran 2 doctores en Ciencias Pedagógicas, 6 Másteres en Educación y 2 Licenciados en Educación Primaria.

Para el monitoreo se emplearon los métodos y técnicas siguientes:

- Evaluación individual de los conocimientos habilidades, y cualidades que muestran los estudiantes en cada sesión de práctica docente.
- Autoevaluación de cada estudiante.
- Observación y evaluación de las experiencias que presentan en los talleres finales de cada período de práctica profesional.
- Valoraciones de los tutores y directivos de los centros donde realizan la práctica profesional sobre el desempeño de los futuros maestros primarios.
- Evaluación del desempeño profesional pedagógico como maestros primarios en los ejercicios de culminación de estudio.
- Criterios de sus alumnos y de los familiares de estos.

#### 1. Conocimientos y habilidades que muestran los futuros maestros primarios en:

- Diagnóstico de alumnos y de los contextos de actuación.
- Diseño de las actividades docentes, extradocentes y extraescolares con sus alumnos de las escuelas primarias, los familiares y en las comunidades.
- Organización, orientación y dirección de actividades docentes, extradocentes y extraescolares planificadas.
- Comunicación pedagógica que logra con los participantes en las actividades que organiza y dirige.
- Control y evaluación integral de la personalidad de sus alumnos.

2. Motivaciones profesionales que manifiesta en su desempeño.
3. Características actitudinales que refleja en su actuación como maestros primarios.

## **DESARROLLO**

En los planes de formación de maestros primarios se realiza la práctica docente de familiarización, sistemática y concentrada, en las escuelas primarias, así como en otras instituciones educativas, de la salud y sociales de la comunidad. En la organización de esta actividad se tendrán en cuenta las instituciones con las condiciones requeridas en los municipios y en cercanas a las escuelas pedagógicas, siempre que sea posible.

El sistema de formación práctico-docente constituye la vía por excelencia para garantizar la vinculación de la teoría con la práctica y la preparación integral de los futuros educadores, así como para elevar la motivación de los estudiantes por su profesión. Debe orientarse a la formación en valores del estudiante, a lograr la asimilación y consolidación de conocimientos y habilidades profesionales que propicien la solución creativa de las tareas del ejercicio de la profesión; y al cumplimiento de forma responsable de la disciplina laboral y de las funciones que desarrolla el personal de una institución educativa.

La formación práctico-docente constituye la columna vertebral del plan de estudio, alrededor de la cual se integran todas las asignaturas y los diferentes procesos que tienen lugar en las instituciones.

La práctica debe estar centrada en los problemas profesionales que enfrenta el estudiante en su contexto laboral y social y las tareas deben diseñarse para que sean desarrolladas en los escenarios escolar, familiar y comunitario, concretando así el vínculo con la realidad social del país y de cada territorio en particular.

El sistema de formación práctico-docente en las escuelas pedagógicas se sustenta en:

- El carácter de sistema de la dirección del proceso pedagógico.
- La práctica como fuente de motivación hacia la profesión de educador.
- El vínculo de la teoría con la práctica.
- El enfoque profesional pedagógico de los contenidos de las diferentes asignaturas durante todo el proceso de formación.

Los objetivos se centran en contribuir a que los futuros educadores sean capaces de:

- Demostrar la fidelidad a los principios de la Revolución en el desarrollo de su labor preprofesional como educador.
- Mostrar interés, motivación y amor por la profesión pedagógica.

- Dominar las características y responsabilidades inherentes a la profesión y a las instituciones educativas para las cuales se forman.
- Aplicar los conocimientos asimilados en las diferentes asignaturas del plan de estudio.
- Desarrollar las habilidades para dirigir el proceso educativo en las instituciones con la participación de la familia y la comunidad.

**La realización de la práctica requiere satisfacer las exigencias siguientes:**

- La rotación abarcará escuelas urbanas, rurales graduadas y con multigrado, hogares de niños sin amparo familiar y por aulas hospitalarias. Debe garantizar el vínculo con círculos infantiles, escuelas especiales y Centros de Diagnóstico y Orientación.
- La correspondencia de las actividades con el perfil del egresado, el plan de estudio y los objetivos y contenidos de los programas correspondientes a cada año.
- El diseño de las actividades con el nivel de profundidad y complejidad que se ajuste a cada uno de los años y la elevación paulatina del grado de independencia de los practicantes en la conducción de actividades del proceso educativo, de acuerdo con el diagnóstico individual, las particularidades de la especialidad, los servicios y las modalidades de atención educativa: en primero y segundo años predominará la orientación directa del colectivo de profesores de la Escuela Pedagógica; en tercer año realizarán actividades con relativa independencia asesorados por los mismos profesores y por tutores de las instituciones; y en cuarto año trabajarán de manera independiente en la dirección del proceso educativo en un grado atendidos por un tutor.
- La sistematicidad, el carácter integrador e interdisciplinario y el incremento paulatino del nivel de complejidad de las actividades que se realizan.
- Los resultados de la evaluación del cumplimiento de las actividades de la práctica laboral de primero a tercer año se integran a las calificaciones de las diferentes asignaturas, y en cuarto año se evalúa de manera independiente con un carácter integrador, a partir de tener en cuenta las valoraciones de los directivos sobre el desempeño mostrado por el practicante.

**Preparación para la atención al sistema de formación práctico-docente**

La preparación de los **colectivos de las escuelas pedagógicas**, de las **estructuras de dirección** de las **direcciones provinciales y municipales** de educación y de las **instituciones educativas** presupone:

- El trabajo metodológico desde los colectivos de asignaturas en función de la práctica.
- La selección y preparación de los profesores de las escuelas pedagógicas que atienden la práctica.

- El diseño del plan de actividades a desarrollar durante la práctica, en coordinación con las estructuras de educación del territorio.
- La orientación del diseño para elaborar el plan de trabajo de cada practicante.
- La preparación de los equipos provinciales y municipales para la atención a la práctica.
- La determinación de las instituciones con las condiciones indispensables en cuanto a la preparación del consejo de dirección y del colectivo pedagógico.
- La preparación especializada de los directivos y demás docentes de las instituciones educativas y de los CDO para la dirección y conducción de las actividades de la práctica laboral.
- La determinación de las formas en que se organizará el fondo de tiempo de la práctica en dependencia de las particularidades del territorio y de los centros seleccionados.

### **Actividades por años de estudio**

A continuación se proponen actividades por años, aunque el diseño y la organización definitiva de las que se realizarán en cada centro corresponden a los colectivos de las escuelas pedagógicas, con la aprobación de sus consejos de dirección. Es importante destacar que en cada año académico se incorporan actividades con contenidos de mayor complejidad y más independencia de los practicantes, en dependencia de las necesidades individuales y de las asignaturas.

#### **Primer año**

La práctica de familiarización se desarrolla fundamentalmente durante el **primer semestre**, como parte del contenido y del fondo de tiempo de las asignaturas, entre las cuales, Introducción a la especialidad asume el mayor peso. El objetivo fundamental es reforzar la motivación profesional y familiarizar a los estudiantes con las particularidades del funcionamiento de la institución educativa y la labor del maestro o educador.

En el **segundo semestre**, a las anteriores, se pueden sumar otras actividades prácticas de las asignaturas Fundamentos de Anatomía, Fisiología e Higiene y Fundamentos de Psicología, en cuyos contenidos se integren los de otras asignaturas de ese año, como pueden ser Español- Literatura, Matemática, Informática y Educación Física. El objetivo principal de esta etapa es caracterizar al educando, de acuerdo con factores biológicos, psicológicos y sociales.

#### **Segundo año**

Este año tiene como objetivo propiciar el desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas generales. Las actividades que se realicen deben facilitar el desarrollo de habilidades de observación y diagnóstico y la formación de las dirigidas a la dirección de

algunas actividades educativas (juegos, actividad independiente, dinámicas grupales, intercambio con los niños, trabajo con las efemérides, entre otras).

Se continúan las actividades relacionadas con Fundamentos de Psicología y se incluyen las de Fundamentos de Pedagogía, Introducción a la Didáctica y algunas de las Didácticas particulares, además de otras asignaturas, según el plan de estudio de cada especialidad. Estas deben tener un carácter eminentemente práctico, aprovechando los espacios de las aulas especializadas, además de las que se desarrollen en la propia institución educativa como escenario para demostrar a los alumnos los modos de actuación y para que estos desarrollen sus habilidades de observación, diagnóstico y dirección del proceso docente-educativo.

### **Tercer año**

Se incorporan otras didácticas particulares con un carácter eminentemente práctico, al igual que se plantea en segundo año, con la posibilidad de dar mayor independencia a los practicantes, de acuerdo con el nivel de desarrollo individual que hayan alcanzado. El objetivo fundamental se centra en la planificación, la ejecución y el control de actividades docentes en las diferentes asignaturas o áreas de desarrollo. El énfasis de la labor educativa debe estar en la obtención de un resultado práctico vinculado a alguna de las asignaturas de la especialidad, tales como informes, estudio de casos, medios didácticos, entre otros. Deben garantizar la participación más activa en la colaboración con los tutores y otros educadores de los centros en actividades del proceso educativo.

### **Cuarto año**

En un semestre se completa la preparación en las didácticas particulares y en otras asignaturas que deben tener un carácter eminentemente práctico y estar estrechamente vinculadas con la práctica que se realiza en el otro semestre, con un enfoque diferente si esta se desarrolla antes o después de la preparación académica para que sirva de base o de reafirmación. El objetivo es dirigir integralmente el proceso educativo en un grupo de primaria.

A continuación se presentan las acciones que se proponen para contribuir al perfeccionamiento de la formación del profesional que se forma en las escuelas pedagógicas.

## **ACCIONES PARA LA FORMACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL PEDAGÓGICO DE LOS MAESTROS PRIMARIOS QUE SE FORMAN EN LA ESCUELA PEDAGÓGICA “TANIA LA GUERRILLERA”**

### **Primer año de formación**

**Objetivo:** Ejecutar actividades que permitan la elevación de la motivación profesional de los estudiantes y la familiarización con las particularidades del funcionamiento de la escuela primaria y de la labor del maestro.

### **Actividades**

1. Participar en grupos culturales y/o deportivos en correspondencia con sus potencialidades y las necesidades de los contextos educativos para los que se forman.
2. Realizar un recorrido por el centro escolar, en distintos horarios del día, acompañado del tutor y observar el funcionamiento de los procesos que tienen lugar en la escuela primaria. Redactar un informe con este resultado.
3. Elaborar un cuestionario para entrevistar a un maestro destacado de la comunidad educativa pinareña.
4. Caracterizar las relaciones interpersonales que tienen lugar en la escuela donde realizan la práctica docente. Considerar los siguientes aspectos:
  - Ambiente general de la escuela
  - Disciplina manifestada en las diferentes actividades que se realizan
  - Relaciones interpersonales en diferentes contextos: maestro- maestro, maestro- alumno, alumno- alumno.
5. Visitar el consultorio médico y el hogar de niños sin amparo filial y desarrollar conversatorios con los especialistas de estas instituciones para la argumentación de la importancia de la atención a los niños desde edades tempranas y proponer acciones de promoción y educación para la salud.
6. Caracterizar el centro escolar teniendo en cuenta su estructura y funcionamiento.

Considerar los siguientes aspectos:

**a. Estado de conservación del edificio escolar.**

**Indicadores:**

- Estado constructivo general del centro docente,
- Cantidad de locales, distribución, estado actual, ventilación, iluminación y acústica de los locales, fundamentalmente las aulas,
- Disponibilidad de agua y condiciones para su utilización y mobiliario escolar, disponibilidad, conservación.

**b. Funcionamiento y dinámica general del centro.**

**Indicadores:**

- Personal docente, trabajo que desempeñan, titulación, años de experiencia. Superación actual. Presencia personal. Evaluación profesoral. Estado de completamiento de la plantilla.

- Personal no docente, tipo de labor que desempeña. Ocupación real. Presencia personal.
- Matrícula por grado.
- Estado de salud del personal que labora en el centro y de los estudiantes.
- Organización del régimen de vida escolar, de la vida docente, extradocente y extraescolar.
- Índice de asistencia, puntualidad de estudiantes y docentes.
- Promoción obtenida en el curso anterior. Medidas adoptadas. Dificultades presentadas.
- Relación entre el Consejo de Dirección con profesores y estudiantes.
- Alumnos con desventaja social. Programa de atención. Vínculo con la comisión de prevención.
- Interacción entre el centro docente, la familia y la comunidad. Logros y dificultades.

### **c. Organización del proceso de enseñanza aprendizaje.**

#### **Indicadores.**

- Funciones asumidas por los órganos de dirección y técnicos, las organizaciones políticas y de masas.
- Se desarrollan en el marco de la escuela el Matutino, la Cátedra Martiana y la Asamblea Pioneril. (Frecuencia, objetivos, actividades que se realizan, protagonismo de los alumnos, labor que desempeñan los docentes).
- Disponibilidad de recursos tecnológicos como: medios de enseñanza, televisores, equipos de videos y computadoras (Cantidad de laboratorios y funcionamiento del equipamiento, cantidad de estudiantes por máquina).
- Inventario de los software educativos que existen en el centro. ( De ellos cuáles son los que más se utilizan y qué asignaturas son las que más los orientan)
- Organización de la biblioteca para la atención a todos los estudiantes y maestros, (control de usuario y uso que se le ofrece a la información registrada).
- Se contempla el receso en el horario docente. ( actividades que se planifican para el disfrute del recreo, se propician las condiciones para la recreación durante este espacio de tiempo)
- Se efectúa el proceso de almuerzo en el centro (Características del comedor, cumplimiento y exigencia de los hábitos de higiene, empleo de cubiertos, enseñanza de correctos hábitos alimenticios, acciones educativas al respecto, disciplina en el comedor).

7. Observar y determinar cómo se manifiestan las características del Modelo de Escuela Primaria en la institución donde desarrolla la práctica docente.  
Contemplar los siguientes elementos:
  - Participación de los agentes educativos.
  - Cumplimiento de las funciones del maestro primario.
  - Cumplimiento de la ética del maestro primario.
8. Caracterizar un alumno del grupo, de acuerdo con factores biológicos, psicológicos y sociales, atendiendo a los siguientes aspectos: intereses y actividades recreativas, relaciones interpersonales, actitud hacia el centro de estudio, hacia la familia y en el hogar, autoestima general y cognitiva.
9. Presentar los resultados del trabajo desarrollado durante la práctica docente al grupo de maestros de la institución donde realiza la práctica docente y a los profesores de la escuela pedagógica mediante informe escrito, exposición oral ante un tribunal y en talleres de intercambio profesional de cierre.
10. Autoevaluar del desarrollo de su desempeño profesional siguiendo los indicadores siguientes:
  - Dominio de los fundamentos psicológicos y pedagógicos.
  - Diagnosticar el desarrollo físico y psicológico de los alumnos de la escuela primaria.
  - Caracterizar la escuela primaria y el alumno: aplica
  - Motivación por ser maestro.

## **Segundo año**

**Objetivo:** Ejecutar actividades que permitan el desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas generales como la observación de clases y la dirección de actividades educativas del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escuela primaria.

### **Actividades**

1. Elaborar de conjunto con el tutor de la institución educativa el “**plan individual de actividades**” para el desarrollo de la práctica laboral.
2. Diagnosticar y caracterizar a los alumnos, la familia y el entorno escolar del grupo: elaborar, aplicar, procesar instrumentos de diagnóstico y modelar estrategia de intervención grupal e individual
3. Observar y participar conjuntamente con los tutores en actividades relacionadas con la familia y la comunidad (escuelas de educación familiar, excursiones y visitas dirigidas, entre otras)
4. Observar y analizar clases a los tutores (guía para la observación de clases)

5. Estudiar y revisar la documentación de diferentes grados del 1er ciclo de la escuela primaria (programas, orientaciones metodológicas, textos y otros)
6. Modelar juegos, círculos de interés y otras acciones educativas con pequeños grupos de niños.
7. Elaborar medios de enseñanza de diferentes asignaturas y usarlos en las clases que dirige.
8. Revisar libretas de escritura de los alumnos con el propósito de precisar la labor correctiva del maestro.
9. Participar en actividades extradocentes y pioneriles tales como: Acampadas pioneriles (debe quedar registrado qué tipo de actividad realizaron). Visitas las tarjas y monumentos, planificadas por el centro escolar. Planificar, organizar y dirigir un matutino con la ayuda del maestro tutor y los alumnos del grupo asignado para realizar la práctica.
10. Redactar el informe final, teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante el proceso de práctica. (Tabulación de los resultados)
11. Analizar y discutir el trabajo realizado ante el tribunal que se constituya al efecto en la Escuela Pedagógica.
12. Exponer en taller zonal y de cierre de la práctica docente.
13. Caracterizar el grupo, la familia y el entorno escolar.
14. Observar a su tutor durante la ejecución de las clases y otras actividades previstas en el plan individual de actividades (usar guía de observación a clases)
15. Planificar, organizar y ejecutar las actividades complementarias, previstas en el plan de trabajo, con ayuda del tutor.
16. Autoevaluar su desempeño a partir de los resultados de la puesta en práctica de las actividades del plan de trabajo.
17. Discutir, con el tutor, la evaluación de tu desempeño profesional pedagógico y determinar los puntos de coincidencia con su autoevaluación.
18. Proponer las vías para la solución de las deficiencias detectadas en su desempeño profesional pedagógico. Diseñar acciones para la autosuperación.
19. Redactar el informe final de la labor desarrollada durante el período de práctica laboral.
20. Presentar los resultados del trabajo desarrollado durante la práctica docente al grupo de maestros de la institución donde realiza la práctica docente y a los profesores de la

escuela pedagógica mediante informe escrito, exposición oral ante un tribunal y en talleres de intercambio profesional de cierre

21. Autoevaluar del desarrollo de su desempeño profesional siguiendo los indicadores siguientes.

### **Tercer año**

**Objetivos:** Ejecutar actividades que le permitan la dirección del proceso docente educativo de las diferentes asignaturas de la escuela primaria.

#### **Actividades:**

1. Caracterizar al grupo asignado, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: matrícula, hembras y varones, relaciones interpersonales, cantidad de alumnos que no cumplen con los deberes escolares, si el grupo cuenta con alumnos incluidos.
2. Realizar una entrevista al director de la escuela para obtener información sobre las características generales de la escuela primaria.
3. Elaborar de conjunto con el tutor los instrumentos de evaluación sistemática y/o parcial de la etapa de práctica docente.
4. Revisar libretas y cuadernos y ayudar a los docentes en la calificación.
5. Valorar la utilizar de los registros para el control de la asistencia y usarlos en el control de la asistencia y otras actividades previstas y supervisadas por el tutor.
6. Estudiar de conjunto con el tutor los Expedientes Acumulativos de los alumnos que no cumplen con los deberes escolares y diseñar acciones para contribuir a su desarrollo.
7. Participar en todas las actividades metodológicas que se realizan en la escuela, conservar las evidencias y elaborar una lista con los elementos que tributaron a mejorar tu desempeño profesional.
8. Planificar, organizar y dirigir matutinos con la ayuda del maestro tutor y los alumnos del grupo asignado para realizar la práctica.
9. Autoevaluar su desempeño a partir de los resultados de la puesta en práctica de las actividades del plan de actividades.
10. Discutir con el tutor la evaluación de tu desempeño profesional pedagógico y determinar los puntos de coincidencia con tu autovaloración.
11. Proponer soluciones para el perfeccionamiento del desempeño profesional
12. Diseñar acciones para la autosuperación.

13. Redactar el informe final de la labor desarrollada durante el período de práctica laboral.
14. Presentar los resultados del trabajo desarrollado durante la práctica docente al grupo de maestros de la institución donde realiza la práctica docente y a los profesores de la escuela pedagógica mediante informe escrito, exposición oral ante un tribunal y en talleres de intercambio profesional de cierre

#### Cuarto año

**Objetivos:** Dirigir integralmente el proceso educativo en un grupo de escolares primarios

#### Acciones principales:

1. Participar en talleres para el perfeccionamiento del desempeño profesional en la dirección del proceso de enseñanza y de aprendizaje en la escuela primaria durante el primer período en la escuela pedagógica.

No	Talleres para el desarrollo del desempeño profesional	Horas clases
1	Práctica en caracterización fisiológica	10
2	Práctica en caracterización psicológica	10
3	Práctica en dirección del proceso educativo	18
4	Práctica en dirección del proceso enseñanza y aprendizaje de la Matemática	24
5	Práctica en dirección del proceso enseñanza y aprendizaje de la Lengua Española	24
6	Práctica en dirección del proceso enseñanza y aprendizaje de Didáctica del Mundo en que vivimos	18
7	Práctica en dirección del proceso enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales	16
8	Práctica en dirección del proceso enseñanza y aprendizaje de la de la Historia de Cuba	24
9	Talleres de comunicación oral y ortografía	36
<b>Totales</b>	<b>Contenidos básicos a tratar</b>	<b>240</b>

2. Elaborar de conjunto con el tutor de la institución educativa el “**plan individual de actividades**” para el desarrollo de la práctica laboral.
3. Presentar al director de la escuela, junto con su tutor, el “plan de trabajo” elaborado y solicitar su aprobación.
4. Estudiar la caracterización grupal e individual que el tutor tiene de sus alumnos y crítiquela. Incorpore los elementos que considere, aplique técnicas de diagnóstico en caso necesario.

5. Observar a su tutor durante la ejecución de las clases previstas en el plan individual de actividades (usar guía de observación a clases)
6. Dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje de las clases y actividades complementarias, previstas en el plan de trabajo. Solicite ayuda al tutor en caso necesario.
7. Autoevaluar el desempeño a partir de los resultados de la puesta en práctica de las actividades del plan de trabajo.
8. Discutir con el tutor la evaluación de tu desempeño profesional pedagógico y determinar los puntos de coincidencia con tu autoevaluación.
9. Proponer vías para la solución de las deficiencias detectadas en tu desempeño profesional pedagógico. Diseñe acciones para la autosuperación.
10. Desarrollar talleres en la institución educativa donde realizan el componente laboral, participan los estudiantes en formación, profesor de la escuela pedagógica que los atiende, maestros tutores, directivos de las escuelas primarias, familiares de los estudiantes en formación y alumnos primarios y personalidades de las comunidades
11. Participar en talleres zonales para intercambiar experiencias, en ellos participan los estudiantes en formación, los profesores de la escuela pedagógica y los tutores de las escuelas primarias.
12. Ejecutar el ejercicio de culminación de estudios.

## EVIDENCIAS DE LA MEDICIÓN DEL IMPACTO DE LAS ACCIONES PARA LA FORMACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES.

**Tabla 1:** Resultados de la evaluación del desempeño profesional de los estudiantes de la muestra durante el desarrollo de su práctica laboral.

INDICADORES EVALUADOS.	Segunda graduación 326 (2015) (Sometida a la influencia de las acciones)										
	Total	CATEGORÍAS (%)									
		E	MB	B	R	M					
<b>1. Conocimientos y habilidades que muestran los futuros maestros primarios en:</b>	326	37	14,7	125	34,9	164	50,3	0	0,0	0	0,0
<b>1.1</b> Diagnóstico de alumnos y de los contextos de actuación.	326	33	10,1	98	30,0	195	59,8	0	0,0	0	0,0
<b>1.2</b> Diseño de las actividades docentes, extradocentes y extraescolares con sus alumnos de las escuelas primarias, los familiares y en las comunidades.	326	59	18,0	120	36,8	147	45,0	0	0,0	0	0,0
<b>1.3</b> Organización, orientación y dirección de actividades docentes, extradocentes y extraescolares planificadas.	326	32	9,8	134	41,0	160	49,0	0	0,0	0	0,0
<b>1.4</b> Comunicación pedagógica que logran con los participantes en las actividades que organiza y dirige.	326	33	10,1	134	41,1	159	48,7	0	0,0	0	0,0
<b>1.5</b> Control y evaluación integral de la personalidad de sus alumnos.	326	26	7,9	140	42,9	160	49,0	0	0,0	0	0,0

2.	Motivaciones profesionales que manifiesta en su desempeño.	326	39	11,9	134	41,1	153	46,6	0	0,0	0	0,0
3.	Características actitudinales que reflejan en su actuación como maestros primarios.	326	48	14,7	130	39,8	148	43,3	0	0,0	0	0,0
<b>Totales</b>		326	41	12,5	130	39,8	155	47,4	0	0,0	0	0,0

**Tabla 2:** Resultados cuantitativos comparados con la graduación anterior de la evaluación del desempeño profesional de los estudiantes

INDICADORES EVALUADOS.	CATEGORÍAS. (%)									
	Primera graduación 326 (2014)					Segunda graduación 326 (2015)				
	E	MB	B	R	M	E	MB	B	R	M
1. <b>Conocimientos y habilidades que muestran los futuros maestros primarios en:</b>	0,0	8,8	65,3	25,7	0,0	14,7	34,9	50,3	0,0	0,0
1.1 Diagnóstico de alumnos y de los contextos de actuación.	0,0	8,8	69,3	21,7	0,0	10,1	30,0	59,8	0,0	0,0
1.2 Diseño de las actividades docentes, extradocentes y extraescolares con sus alumnos de las escuelas primarias, los familiares y en las comunidades.	0,0	7,0	65,9	26,9	0,0	18,0	36,8	45,0	0,0	0,0
1.3 Organización, orientación y dirección de actividades docentes, extradocentes y extraescolares planificadas.	0,0	10,1	61,0	28,8	0,0	9,8	41,0	49,0	0,0	0,0
1.4 Comunicación pedagógica que logran con los participantes en las actividades que organizan y dirigen.	0,0	8,8	65,0	26,0	0,0	10,1	41,1	48,7	0,0	0,0
1.5 Control y evaluación integral de la personalidad de sus alumnos.	0,0	8,8	65,9	25,1	0,0	7,9	42,9	49,0	0,0	0,0
2. <b>Motivaciones profesionales que manifiesta en su desempeño.</b>	0,0	7,0	65,9	26,9	0,0	11,9	41,1	46,6	0,0	0,0
3. <b>Características actitudinales que reflejan en su actuación como maestros primarios.</b>	0,0	11,9	69,0	19,0	0,0	14,7	39,8	43,3	0,0	0,0
<b>Totales</b>	<b>0,0</b>	<b>9,2</b>	<b>66,8</b>	<b>23,9</b>	<b>0,0</b>	<b>12,5</b>	<b>39,8</b>	<b>47,4</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>

## CONCLUSIONES

Después de aplicar el sistema de actividades práctico-docente propuesto se compararon los resultados de la graduación del pasado curso y los de las evaluaciones anteriores con la graduación La tabla 1 muestra los resultados de los **indicadores** evaluados.

Se constató mediante el registro de opiniones de directivos, tutores y alumnos de las instituciones educativas y de los propios estudiantes de la escuela pedagógica “Tania La Guerrillera” que el sistema de actividades para la formación práctico docente contribuyó a un mejor desempeño profesional de los maestros graduados ya que ha potenciado el desarrollo de habilidades para diagnosticar y dirigir actividades docentes y extradocentes en correspondencia con los diferentes contextos de la escuela primaria en la provincia de Pinar del Río. Permitted además el desarrollo de una comunicación pedagógica más efectiva y una mayor motivación profesional pedagógica.

La determinación de los elementos que caracterizan el desempeño profesional pedagógico de los maestros primarios permitió una mayor coherencia en el diseño e implementación del sistema de actividades con respecto al concebido para la primera graduación y para los sistemas de formación que le anteceden.

### **BIBLIOGRAFÍA**

MINED: *Normativas e Indicaciones Metodológicas para el trabajo de las escuelas pedagógicas*, 2014.

Caballero Delgado, Elvira y Maikel Carnero Sánchez (Coordinadores): *El enfoque histórico cultural como fundamento de la formación de profesores*. Caballero Cárdenas, Elvira: *Las relaciones interdisciplinaria en la formación inicial del maestro primario*. Evento Internacional Pedagogía 2015.

Miranda Lena Teresita y Verena Páez Suárez: *Ante los nuevos retos cambios curriculares en la formación del profesional de la educación*. Editorial Ciencia y Técnica, MINED, 2003.



# PEDAGOGÍA 2017

ENCUENTRO INTERNACIONAL POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES



El sistema práctico docente de la Escuela Pedagógica. Una mirada para su concepción en condiciones de ruralidad en la provincia de Guantánamo

Autores: M Sc. Yakidurnis García Castillo

M Sc. Pedro Llamos Leyva

## Resumen

EL SISTEMA PRÁCTICO DOCENTE DE LA ESCUELA PEDAGÓGICA. UNA MIRADA PARA SU CONCEPCIÓN EN CONDICIONES DE RURALIDAD EN LA PROVINCIA DE GUANTÁNAMO

Nombre del ponente: Yakidurnis García Castillo

Grado científico o título académico: Máster en Ciencias de la Educación

Nivel en el que trabaja: Nivel medio superior

Centro de trabajo: Escuela Pedagógica "José M. Marcelino Maceo Grajales"

Cargo que desempeña: Directora

Correo electrónico: [019yakidurnisg@ep.gu.rimed.cu](mailto:019yakidurnisg@ep.gu.rimed.cu)

Dirección particular: 13 Norte % 3 y 4 Oeste Edif. 1052. Apto. 13F. Reparto Caribe. Guantánamo

No. De carné de identidad: 74030246117

Participación en otros eventos de Pedagogía:

El trabajo que se presenta tiene como propósito ofrecer un diseño para la realización del sistema práctico docente en las escuelas pedagógicas, teniendo como premisa que desde el primer año de la carrera, exista una vinculación con el contexto de actuación donde se desempeñarán los futuros educadores.

Se aborda los momentos por donde transita el diseño, permitiendo al estudiante en este proceso una aproximación a la realidad a través de la actividad y a partir de sus experiencias, vivencias, conocimientos e intereses establezca la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

El resultado del diagnóstico permitió determinar la necesidad de intencionar desde los programas de estudio de cada especialidad y con la integración de todas las asignaturas, los conocimientos necesarios que les facilite en su desempeño, cumplir con las habilidades y funciones; el mismo sustentará su modo de actuación profesional a partir de su formación, desarrollo y autoperfeccionamiento en la realización de la práctica desde las condiciones actuales.

## Introducción

La aspiración de la sociedad cubana de continuar elevando la calidad de la educación, en las condiciones del contexto histórico actual, exige de las instituciones educativas un egresado de acuerdo con sus expectativas y necesidades, de manera que reproduzca el modelo social, enriquecido por la praxis y permita, en un ciclo continuo y progresivo, su transformación y avance.

La creación de una escuela de formación de maestros de nivel medio superior en la actualidad, tiene sus antecedentes en las mejores experiencias desarrolladas en la antigua Escuela Pedagógica para formación de maestros. Esta idea ofrece la oportunidad de sistematizar de manera más intencionada la orientación y motivación por la carrera de Educación desde edades más tempranas.

En estos centros, la formación laboral constituye la columna vertebral del plan de estudio, alrededor de la cual se integran todas las asignaturas y los diferentes procesos que tienen lugar en estas instituciones y debe orientarse a la formación de cualidades y valores del estudiante, a lograr la asimilación y consolidación de conocimientos y habilidades profesionales que propicien la solución creativa de las tareas del ejercicio de la profesión; y al cumplimiento de forma responsable de la disciplina laboral y de las funciones que se desarrollan en una institución educativa.

Se concibe como un acompañamiento permanente en la formación del educador donde se integran todas las asignaturas del currículo y se utilizan diferentes técnicas y métodos que permitan la comprensión de la práctica escolar. En cada año académico según los objetivos y las habilidades profesionales a desarrollar se incorporan actividades con contenidos de mayor complejidad y más independencia de los practicantes, en dependencia de las necesidades individuales y de las asignaturas.

Es significativo que aun con las orientaciones actuales, los trabajos investigativos sobre el proceso de formación del profesional del nivel medio que se forma en la escuela pedagógica e indicaciones emitidas exista una concepción empírica y general del diseño del sistema práctico docente.

Por otra parte las experiencias obtenidas de las tres graduaciones realizadas y la calidad de los egresados, puesto de manifiesto en el desempeño de la actividad, demuestra deficiencia desde el plano psicopedagógico – didáctico en los profesores para la formación del profesional del nivel medio que se aspira teniendo en cuenta el contexto para el que se prepara.

Es necesario entonces profundizar en la necesidad de un diseño del sistema práctico docente en la escuela pedagógica que permita que desde los primeros años de la carrera se establezca un vínculo más próximo al contexto de actuación de los futuros educadores.

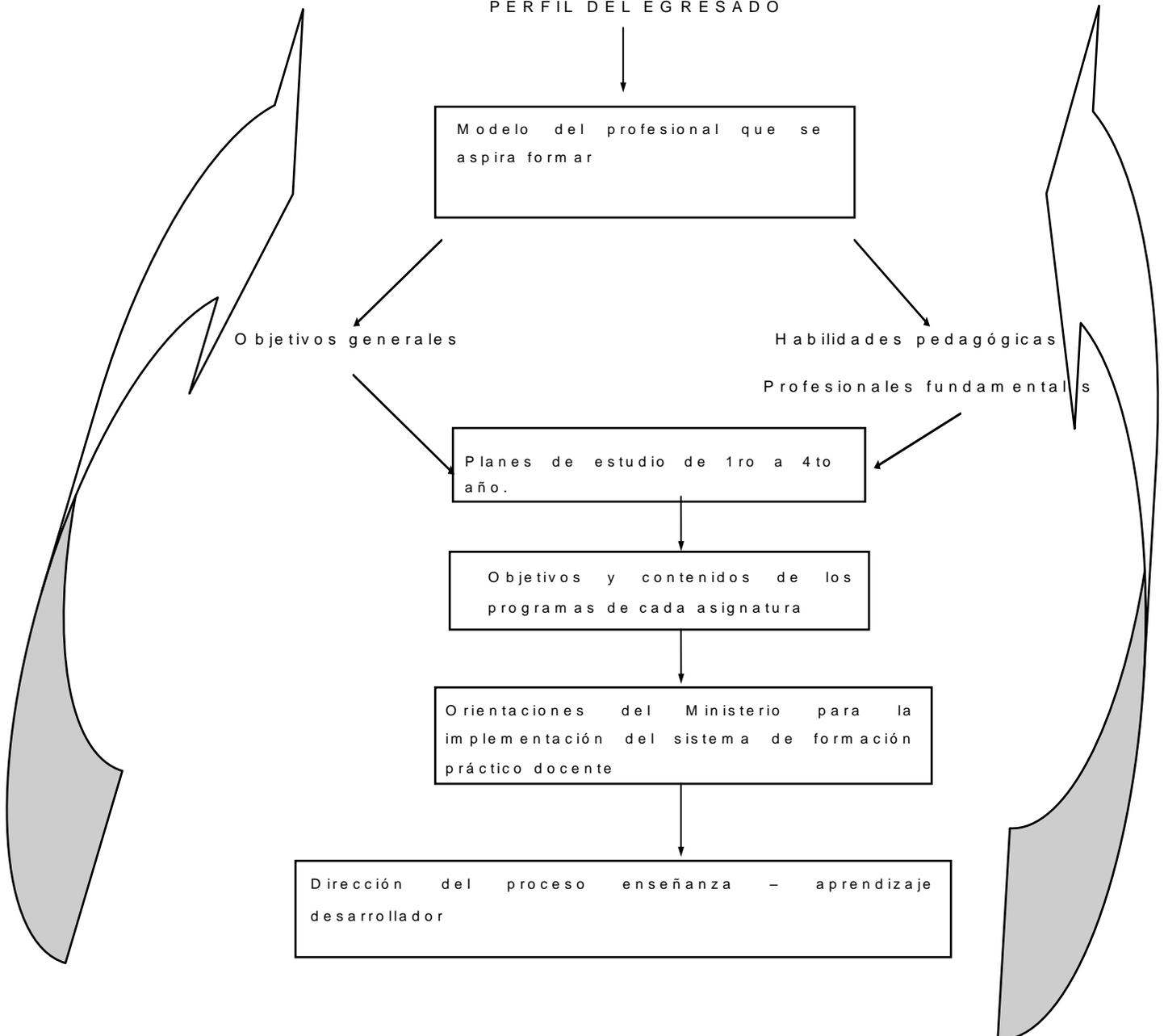
## Desarrollo

El sistema de formación práctico – docente en las escuelas pedagógicas se sustenta en el carácter de sistema de dirección del proceso pedagógico, la práctica como fuente de motivación hacia la profesión, el vincula de la teoría con la práctica y el enfoque profesional pedagógico de los contenidos de las diferentes asignaturas durante los cuatros años de la carrera.

Este se realiza desde el primer año de estudio en la escuela pedagógica, las actividades deben de corresponderse con el perfil del egresado, el plan de estudio, los objetivos, los contenidos de los programas correspondientes a cada año y el diseño en el nivel de complejidad y profundidad que se ajuste a cada uno de los años, especialidades y el contexto donde se desempeñará la profesión.

Exigencias para organizar el Sistema de formación Práctico Docente.

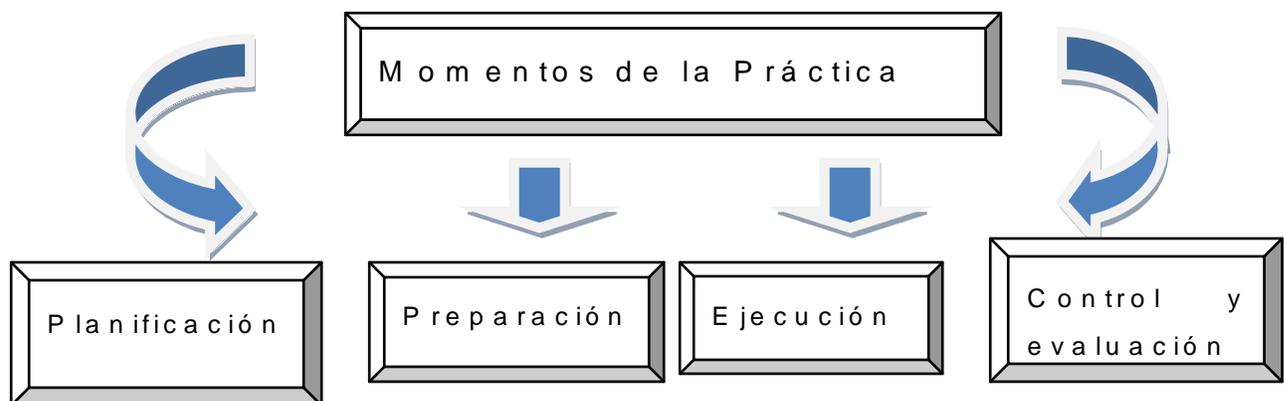
### PERFIL DEL EGRESADO



Este sistema se organiza y planifica durante los cuatro años de estudio y adquiere características diferentes de acuerdo con las particularidades y con la preparación que van asimilando los estudiantes. Para su realización se requiere satisfacer las necesidades siguientes:

1. Diseñar las actividades con nivel de profundidad y complejidad que se ajuste a cada uno de los años.
2. Elevar paulatinamente el grado de independencia de los practicantes en la conducción de actividades del proceso educativo, de acuerdo con el diagnóstico individual y las particularidades de cada especialidad.
3. Lograr la sistematicidad, el carácter integrador e interdisciplinario, estableciéndose los nodos cognitivos – afectivos en el desarrollo del proceso del sistema de formación práctico – docente.

Esta tiene cuatro momentos para su realización:



**Planificación:** se concibe desde el calendario escolar específico de cada institución, reflejando los meses y la modalidad a utilizar por cada año y especialidad, teniendo como nivel de partida el diagnóstico del territorio, de las instituciones educativas donde se desarrollará la práctica, del centro formador y de los estudiantes.

Se plasman las actividades a realizar en el plan anual de la institución y de la dirección provincial de educación.

Se diseña dentro del sistema de trabajo la preparación de la estructura de dirección y de los profesores guías.

Se establece un espacio desde el horario docente (turno de estudio individual) para el análisis del plan de práctica del grupo y el acompañamiento para la confección del plan individual del practicante.

Se establece un convenio de trabajo entre la escuela pedagógica y las direcciones municipales de educación.

**Preparación:** se designará a un profesor del departamento de Formación Pedagógica para asesorar a los subdirectores, jefes de departamentos y profesores guías para la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de las actividades del sistema práctico docente.

Se partirá de la preparación del consejo de dirección de la escuela pedagógica, sus docentes, de la estructura de dirección provincial y municipal de educación, de las instituciones educativas donde se desarrollará la actividad, de los estudiantes y las familias de los mismos.

Se tendrá en cuenta la preparación de los estudiantes para la realización de las actividades mediante la aplicación del sistema de evaluación, determinado previamente en la preparación de las asignaturas.

**Ejecución:** para la ejecución se tendrá en cuenta lo establecido en el convenio por las partes atendiendo a:

- La selección de los maestros tutores y su preparación.
- Creación de las condiciones organizativas necesarias para el desempeño de tutores, demás integrantes de los contextos de actuación y estudiantes en la práctica que propicien la motivación profesional.
- Fiscalización, control y seguimiento al desempeño del estudiante.
- Diseño de estrategias de trabajo metodológico encaminadas a la formación del estudiante, a partir de sus necesidades.
- Implicación del estudiante en todo el sistema de trabajo de la escuela.
- Emitir criterios evaluativos del desempeño del estudiante.
- Participación del proceso de validación de la práctica junto a la Escuela Pedagógica.

Se designaran los docentes tutores por parte de la escuela pedagógica por municipio y consejo popular, teniendo en cuenta el nivel de preparación y la experiencia pedagógica en el sector rural en la enseñanza primaria y la atención al preescolar disperso.

Se iniciará la ejecución de la práctica con el recibimiento en las direcciones municipales de educación, con la presencia de los directivos de las escuelas, zonales y las familias de los practicantes, donde se realiza la lectura por parte de un estudiante del compromiso al cumplimiento de todas las actividades.

Se continúa con la entrega pedagógica de cada practicante al directivo, reflejando en la caracterización las potencialidades y elementos menos logrados a partir del desarrollo de las habilidades profesionales, se identifican los estudiantes reserva pedagógica y militantes de la UJC entre otros aspectos.

La dirección municipal de educación presenta la caracterización del municipio, la presentación de los tutores y directivos.

Se realizan activos de prácticas en los territorios o en la escuela pedagógica en correspondencia a la modalidad empleada para el seguimiento al cumplimiento del plan de práctica y el desempeño.

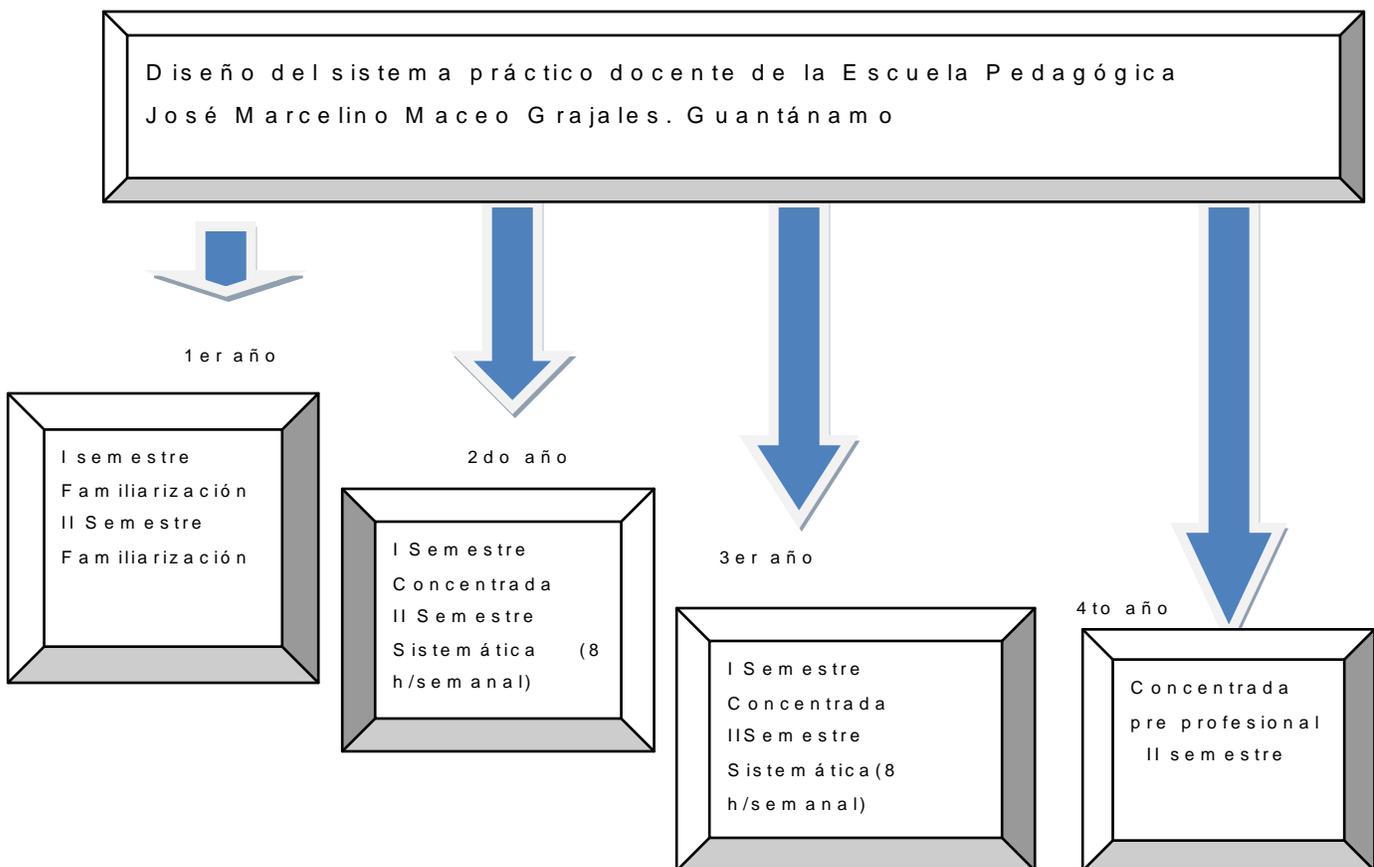
**Control y evaluación:** para el control establece equipos de trabajo dirigidos por miembros del consejo de dirección de la escuela pedagógica y la dirección provincial de educación, con el objetivo de evaluar el desempeño del tutor de la escuela pedagógica, el cumplimiento de los acuerdos adoptados en el convenio, para lo que se establece un despacho al finalizar el recorrido por el municipio o consejo popular con el director municipal, con la presencia del directivo de la estructura municipal que participó, donde son citados todos los directores que fueron objetos de control y los tutores de la escuela pedagógica, se concluye con el rediseño

de actividades o la propuestas de acciones que permitan solucionar las dificultades detectadas.

Se establece el despacho toda la semana por parte del tutor de la escuela pedagógica con el jefe de departamento de cada educación semanal, para evaluar el cumplimiento del programa de la práctica y cumplimiento del convenio, al igual que se realiza la superación todas las semanas con los tutores en ara de la solución de las dificultades que se detectan, se exponen por parte de los tutores las mejores experiencias vividas y se realiza un intercambio entre todos para socializar logros e insuficiencias y vías de solución.

Se concluye con la evaluación del practicante teniendo en cuenta los siguientes elementos:

A partir de lo ante expuesto en la escuela pedagógica José Marcelino Maceo Grajales de Guantánamo, se diseño un sistema de práctica docente con una mirada para su concepción en condiciones de ruralidad partiendo que la provincia cuenta con 581 escuela primaria, de ellas 520 pertenecen al sector rural, el 54,9% que representa 467 de la matrícula de 850 estudiantes, que se desempeñaran profesionalmente en centros del sector rural y en condiciones de multigrados.



Se estableció en el convenio con las direcciones municipales de educación, que desde el **primer año** los estudiantes una vez al mes se incorporaran en las escuelas primarias pertenecientes en la comunidad de residencia para la realización de actividades como parte de la práctica de familiarización.

Lo que permite un acercamiento al contexto donde desempeñaran la profesión o muy semejante.

**En el segundo año** se estableció realizar un mes de práctica concentrada en el municipio de residencia en noviembre con el objetivo fundamental de propiciar el desarrollo de habilidades pedagógicas profesionales, y de las Didácticas Generales, en el primer semestre y sistemática (8 horas en la semanal) en el segundo semestre.

Al igual que el segundo año, en el tercer año se concibió realizar la práctica concentrada en el mes de diciembre y en segundo semestre sistemática (8 horas semanal) con el propósito que todos los años puedan desempeñarse en el sector rural pero que se apropien de conocimiento y en centros urbanos.

En cuarto año se establece la práctica preprofesional concentrada en un semestre.

**Para el primer año** de todas las especialidades se diseñó la práctica de familiarización con la integración de todas las asignaturas del año, en los dos semestres del curso, para esta se determinó desde el claustrillo de cada grupo el plan de práctica, y desde la preparación de las asignaturas se establecieron las actividades a desarrollar y la forma de evaluación y control.

### **Ejemplos**

**Objetivo fundamental:** reforzar la motivación profesional pedagógica y familiarizar a los estudiantes con las particularidades del funcionamiento de la labor educativa del maestro o educador.

Caracterizar al educando de acuerdo con factores biológicos, psicológicos y sociales.

### **Actividades y habilidades fundamentales:**

- Observación de actividades del proceso educativo. Funcionamiento de la institución y la labor del maestro.
- Dialogar con miembros del Consejo de Dirección, con educadores, etc. Relacionarse con el Fin y objetivo de la enseñanza.
- Identificar el tipo de escuela que existe en su comunidad.
- Investiga el funcionamiento de las aulas multigradas.
- Servir de monitor al maestro en estas aulas.
- Preparar una pequeña ponencia para participar en el evento del sector rural.
- Formular preguntas y comentarios.
- Identificar las potencialidades que ofrece el escenario educativo donde realiza la práctica para la promoción de una educación en función del desarrollo agrosostenible en condiciones de montaña.
- Investiga acerca del mártir o nombre de la escuela donde realizas la práctica.
- Además, Aplicar técnicas para el diagnóstico del desarrollo físico y de algunas características psicológicas del escolar primario.
- Menciones lugares históricos cercanos a la institución, en la zona y municipio.
- Planifica un matutino donde tengas en cuenta el tratamiento a una de las efemérides del mes más próxima y con ayuda del maestro o tutor organízala en el destacamento.

- Prepara una intervención del acontecer nacional o internacional y expóngalo en el matutino de los trabajadores.

## **Segundo año**

### **Actividades y habilidades fundamentales**

- Observar y analizar actividades del proceso docente educativo: clase y otras.
- Diagnosticar la institución, el escolar, la familia y la comunidad. Intercambio con los niños.
- Revisar planes de clase del grado multigrado, identifica como se concibe por el maestro desde la planificación los componentes educativos.
- Exponga su experiencia pedagógica en el activo de práctica docente.
- Formación de habilidades para direccionar algunas actividades educativas.
- Identificar las potencialidades que ofrece el proceso pedagógico en la escuela primaria cubana actual para la promoción de una educación ambiental en función del desarrollo agrosostenible en condiciones de montaña.
- Diagnosticar el nivel de conocimientos que poseen los escolares del grupo docente en el cual desarrolla la práctica, en relación al desarrollo agrosostenible en las condiciones actuales. Inicio de la preparación de clase o actividades programadas, en correspondencia con la didáctica del año.
- Elaboración de medios de enseñanza de las diferentes asignaturas.
- Observación y participación en actividades con la familia y la comunidad.

## **Tercer año**

### **Objetivo fundamental**

- Planificar ejecutar y controlar actividades docentes en las diferentes asignaturas o áreas de desarrollo.
- Obtener un resultado práctico vinculado a alguna de las asignaturas tales como informes, estudio de casos, medios didácticos, entre otras.

### **Actividades y habilidades fundamentales**

- Colaboración activa con los tutores en actividades del proceso educativo.
- Planificación, junto con los docentes las actividades del proceso educativo: .Distintos tipos de clase, sistema de evaluación teniendo en cuenta la característica de la escuela.
- Participación en actividades metodológicas.
- Impartir una clase multigrada en el activo de práctica o exponga sus experiencias.
- Proceso de entrega pedagógica y seguimientos de los alumnos, estrategia interventiva compensatoria.
- Realizar estudio de caso.
- Desarrollo de actividades extracurriculares y extradocentes.

- Establecer relaciones entre los conocimientos del desarrollo agrosostenible y los conocimientos de algunas asignaturas que reciben los escolares del grupo docente donde realiza la práctica. Pudiera emplear como guía el siguiente recuadro

#### **Cuarto año**

##### **Objetivo fundamental**

- Dirigir integralmente el proceso educativo en un grupo de preescolar o primario según corresponda.

##### **Actividades y habilidades fundamentales**

- Direccionar el Proceso - Educativo en un grupo o año de vida con clases o actividades en todas las asignaturas o áreas de desarrollo o en una parte de ellas, acompañados con un tutor teniendo en cuenta la característica de la institución.
- Deben demostrar calidad en la ejecución, y habilidades profesionales.
- Utilizar creadoramente los conocimientos durante el proceso teórico práctica.
- Diseñar estrategias para el cumplimiento de sus funciones, comunicarse adecuadamente con el escolar durante su formación.
- Diagnosticar sicopedagógicamente al escolar, su grupo, la familia y la comunidad, e investigar dicho proceso como vía para solucionar los problemas de la práctica profesional

El modelo diseñado a permitido la consolidación de los indicadores que mide la eficiencia en la institución formadora, evidenciado en la 99,1% de incorporación de los recién graduados de las tres graduaciones realizadas lo que representa que de los 1234 graduado, permanecen en las instituciones 1224 graduados.

Se muestra aceptación por parte de los directivos, escolares y familias de los centros educacionales donde que encuentran ubicados los nuevos maestros y que el 87% se mantienen en los mismos centros donde realizaron sus prácticas en los diferentes años, permitiendo un mejor seguimiento y estabilidad de los recién graduados.

#### **Conclusiones**

- Las principales reflexiones teóricas en relación al sistema práctico docente en la escuela pedagógica apuntan a la necesidad de un diseño que responda a la necesidad de cada territorio y a su vez a la preparación de docentes y estudiantes en correspondencia con su contexto social y exige de un protagonismo basado en la participación activa, responsable, compartida y comprometida con una visión armónica, intersectorial y coherente para atender la labor educativa en toda su diversidad.
- El diseño propuesto es viable y aseguran mayor motivación, preparación y compromiso a la misión encomendada, permite mejorar la incorporación y estabilidad de los graduados al sentirse desde su formación como parte del colectivo pedagógico del territorio y consolida los indicadores que mide la eficiencia en la institución.

## Bibliografía

1. CUBILLAS QUINTANA, F. Modelo de dirección con enfoque participativo para la zona escolar rural. -- 2005. -- 78p -- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas). ISP "Félix Varela", Santa Clara, 2005.
2. ----- . Estrategia de intervención pedagógica para desarrollar los colectivos territoriales en las zonas rurales del municipio Sancti Spiritus, CELEP Provincial. ISP Cap. Silverio Blanco Núñez, Sancti Spiritus. 2002
3. MARRERO SILVA, HUMBERTO. El aprendizaje grupal en escolares de aulas multigrado del sector rural. -- 2007 -- 79p-- Tesis (Opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). ISP "José de la Luz y Caballero", Holguín, 2007.
4. MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, MIRNALDO. El desarrollo intelectual desde la dirección del aprendizaje, en escolares del multigrado complejo 4.-5.-6. Grados. -- 2007 -- 120p-- Tesis (Opción al grado Doctor en Ciencias Pedagógicas), Holguín, 2007

Nombre y Apellidos: Yolanda Esther León Torres  
Grado científico o título académico: Máster en Ciencias de la Educación. Mención Primaria.  
Categoría docente: Auxiliar  
Nivel en el que trabaja: Primaria  
Centro de trabajo: S/I Rafael Santana Castillo.  
Cargo que desempeña: Directora  
Correo electrónico: [miriam70@rs.pl.vc.rimed.cu](mailto:miriam70@rs.pl.vc.rimed.cu)  
Dirección particular: 14 del sur % 4ta y 5ta oeste # 17.  
Número de carné de identidad: 62123116013  
Participación en otros eventos de Pedagogía: No  
Proyecto de investigación en el que obtuvo los resultados que presenta. NO

Título: El trabajo metodológico una vía para la formación inicial y permanente del personal docente.

Autoras:

MSc. Yolanda Esther León Torres. Directora Rafael Santana del Castillo.  
Lic. Yarislenia Soler González. Jefe de ciclo. Rafael Santana del Castillo.  
Lic. Nadia E. Díaz Noguel. Secretaria docente. Rafael Santana del Castillo.

**Resumen.**

El trabajo metodológico es el sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se ejecuta en los diferentes niveles y tipos de educación para garantizar la preparación y superación política, ideológica, pedagógica –metodológica y científica de los docentes graduados y en formación , dirigidos a la conducción eficiente del Proceso Pedagógico ,de ahí la importancia del tema que se aborda en el presente trabajo que tiene como título: El trabajo metodológico una vía para la formación inicial y permanente del personal de educación , por las autoras la MSc Yolanda Esther Leon torres profesora auxiliar, directora del centro Rafael Santana Castillo, Placetas , Villa Clara , correo electrónico ,LIC Yarislenia Soler González y la LIC Nadia E Díaz Noguel . La propuesta tiene como objetivo elevar la preparación de los docentes, el dominio de los contenidos y la didáctica de las diferentes asignaturas que imparten paralelo a la formación integral de los educandos, para lo cual se concibió un sistema de actividades metodológicas dirigidas por la directora del centro. Con la aplicación de esta investigación se ha constatado resultados satisfactorios porque se concibe el trabajo metodológico como un proceso teniendo en cuenta el diagnóstico de los docentes en primer lugar y en segundo lugar el de los alumnos, se ha elevado la preparación de los docentes, así como la calidad de las clases que imparten comportándose este indicador en un 95,7%, los docentes en formación y recién graduados recibieron especial atención durante el desarrollo del sistemas de actividades diseñadas tomando en consideración sus potencialidades y carencias por lo que han participado en eventos de la calidad de la clase con magníficos resultados en los diferentes niveles y por ende el aprendizaje de los alumnos.

**Palabras claves:** trabajo metodológico, proceso, sistema, actividades, didáctica, diagnóstico, formación inicial y permanente, contenido.

## INTRODUCCIÓN

“Un educador podrá ser pobre de recursos materiales, pero intensamente rico en valores espirituales y culturales. El maestro es el alma de la escuela y el más importante recurso de amor que es la educación.”

Lo anteriormente expuesto conduce a plantear que es una necesidad la actualización y preparación continua de los docentes que dirigen el proceso pedagógico y por ende la calidad de la educación, por lo que presupone que el trabajo metodológico se convierta en la piedra angular para elevar la preparación y superación del personal docente.

El trabajo metodológico se ha abordado de diferentes formas, de acuerdo a las etapas por la que ha transitado hasta la actualidad el que se ha centrado en el desarrollo de actividades encaminadas a la superación profesional y ha estado dirigido a profundizar en el tratamiento de los componentes de la didáctica para favorecer y estimular el trabajo científico y sistematizarlo en la práctica educativa.

En las actuales condiciones, en que se transita al perfeccionamiento del sistema de educación se requiere que el director de la escuela como principal metodólogo de conjunto con los jefes de ciclo y tutores, conciba desde la planificación un sistema de actividades metodológicas que aseguren el intercambio constante de saberes entre los docentes que han logrado mayor experiencia y los que se inician, de modo que resuelva los problemas encontrados en la preparación de la estructura de dirección y de los docentes.

En los diferentes controles realizados, no solo desde el punto de vista del dominio del contenido y de la didáctica de las diferentes asignaturas, sino en la formación de sentimientos de amor hacia su profesión.

Los resultados de los de los diferentes controles efectuados, de la aplicación de encuestas evidenciaron insuficiencias en la planificación, organización, ejecución y control del trabajo metodológico teniendo en cuenta el carácter de sistema, no siempre se concebía tomando como punto de partida el diagnóstico de docentes y alumnos, limitado intercambio y debate entre los participantes en la búsqueda de soluciones didácticas conjuntas de los problemas, así como de los aspectos logrados y no logrados, no siempre se combinan las diferentes formas docente metodológica, fallas en la preparación previa de los participantes y no se tenía como prioridad a los docentes recién graduados y en formación.

El propósito de este trabajo es elevar la preparación de los docentes en el dominio de los contenidos y la didáctica de las diferentes asignaturas que imparten paralelo a la formación integral de los educandos, para lo cual se concibió un sistema de actividades metodológicas dirigidas por la directora del centro que solucionara los problemas encontrados en la institución educativa.

## DESARROLLO

El aseguramiento de la calidad educativa supone el despliegue de procesos dirigidos a desarrollar estrategias, indicadores e instrumentos de información, para evaluar el sistema educativo integralmente y conducir sus transformaciones. Estos procesos dotan, al personal directivo y a los docentes, de la información necesaria para adoptar estrategias y acciones que se reviertan no sólo en la práctica pedagógica, al interior de la escuela, sino también en los diferentes agentes socializadores; como la familia y otras instituciones sociales.

Se trata de graduales aproximaciones que parten de un estado inicial, diferente en cada escuela, y utilizan diferentes estrategias para permitir el acercamiento al Modelo proyectivo, que representa la aspiración a lograr por cada institución escolar de uno u otro nivel de educación, acorde con las necesidades sociales.

El núcleo metodológico central de la concepción del modelo de escuela primaria se sustenta en la idea de que los cambios que se pueden lograr en materia de calidad de la educación están asociadas, esencialmente, al trabajo de la propia escuela, a la naturaleza de las transformaciones que se pretenden, a la interacción entre factores internos (directivos, maestros, alumnos) y factores externos (familia, comunidad) como agentes, estos últimos, que interactúan en los procesos educativos más cercanos al niño y a la escuela.

El trabajo de la propia escuela implica la concepción e instrumentación de una estrategia, en la que alcancen una dinámica particular los procesos de centralización y descentralización. Se trata de formar al escolar primario de acuerdo con el fin y los objetivos previstos para este nivel de enseñanza, como unidad del sistema.

Pero al mismo tiempo, formarlo en condiciones particulares, específicas, según diferencias que resultan de las características de los niños, de las potencialidades de los maestros, del desarrollo económico y sociocultural del entorno donde se encuentra la escuela.

Como parte de esta estrategia se produce un accionar, desde la escuela, orientado a la detección de sus propios logros e insuficiencias, a la búsqueda de solución a las mismas, pero sin desconocer agentes cercanos a ella y a su quehacer. Se piensa aquí en las estructuras educativas que atienden a la escuela de una manera directa, que pueden facilitar estos procesos y servir de eficientes mediadores en la transferencia a otras instituciones, de acuerdo con sus particularidades.

En esta concepción, la escuela, en consideración a sus propias condiciones -conocidas mediante el diagnóstico que le permite tener una caracterización de alumnos, docentes, familia y comunidad- deberá trabajar para acercarse a niveles superiores de calidad educativa. Tal acercamiento se expresa en un proceso educativo activo, reflexivo, regulado; que permita el máximo desarrollo de las potencialidades de todos los niños, en un clima participativo, de pertenencia, que estimule de manera consciente el intercambio, la comunicación, la armonía y unidad que contribuyan al logro de objetivos y metas propuestas.

De modo que, cualesquiera que sean las condiciones iniciales de partida de la escuela, es necesario que todo el personal que se dispone a accionar para lograr su perfeccionamiento tenga una misma representación de: a qué escuela se aspira, qué objetivos deben lograrse en los alumnos y qué exigencias se demandan de los que participan para alcanzar tales objetivos.

Para el director de escuela es esencial su diagnóstico, su caracterización, en lo que pueda reconocer con profundidad: logros, dificultades, fortalezas, debilidades y potencialidades. Sobre esta base podrá elaborar la estrategia de trabajo de la escuela, los planes individuales de desarrollo de los docentes en ejercicio y en formación, en correspondencia con sus particularidades individuales.

Las investigaciones y el seguimiento a la práctica escolar ponen de relieve la necesidad de que los diagnósticos y los planes colectivos e individuales que se elaboren sobre su base, respondan cada vez más a las necesidades de su escuela y sus agentes.

En la escuela para enfrentar este cambio se tiene una herramienta excepcional: el trabajo metodológico.

**El trabajo metodológico.** El sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se ejecuta en los diferentes niveles y tipos de Educación.

El trabajo metodológico tiene como objetivo garantizar las preparaciones Político-ideológica, Pedagógico-metodológica y científica de los docentes graduados y en formación, dirigidas a la conducción eficiente del Proceso pedagógico.

El trabajo metodológico es componente esencial del trabajo en la escuela como parte de los procesos de transformación, y responde a las aspiraciones concretas de la institución a partir del fin y los objetivos de la enseñanza, derivados de las exigencias sociales. El trabajo en la escuela, requiere emplear técnicas científicas de dirección, como el diagnóstico, pronóstico, la planificación estratégica, la dirección por objetivos y la participación protagónica con orientaciones máximas en valores.

Las formas fundamentales para organizarlo esta en:

- Colectivo zonal.
- Clases metodológicas, abiertas, demostrativas con el uso de las Nuevas tecnologías
- Tratamiento metodológico a contenidos de mayor dificultad.
- Análisis metodológicos de unidades y sistemas de clases.
- Visitas de Ayuda metodológica.
- Talleres, Seminarios.
- Las Reuniones metodológicas.

El contenido del **Trabajo \_ metodológico** abordará principalmente:

- La orientación cultural e ideológica del contenido.
- El dominio del contenido de los programas, los métodos y procedimientos que permitan la dirección eficaz del aprendizaje, el desarrollo de habilidades y la formación de los educandos.
- El vínculo del estudio con el trabajo.
- La concreción de los programas directores a través del contenido.
- Los nexos interdisciplinarios entre las asignaturas, así como entre las áreas de desarrollo.
- La concreción de la Orientación profesional pedagógica y hacia diferentes profesiones, en el proceso educativo y de Enseñanza aprendizaje.
- La preparación para la ejecución del Trabajo preventivo.
- La preparación para la realización de la actividad conjunta con las familias.
- La preparación para la realización de los procesos.

Los principios fundamentales que lo rigen son:

- El principio del carácter diferenciado y concreto del contenido, consiste en ajustar el trabajo a las necesidades del personal.
- El principio de la necesidad de alto nivel político-ideológico en la preparación del personal docente, consiste en la eficiencia del trabajo desde el punto de vista instructivo como educativo.
- El principio de la combinación racional de los elementos filosóficos, científicos-técnicos, de pedagogía general y metodológica concretos, consiste en saber llevar esa preparación del personal.
- El principio marxista de la práctica como criterio de la verdad, consiste en divulgar las mejores experiencias.

El trabajo metodológico se realiza de forma individual y colectiva. El individual es la labor de Autopreparación que realiza el docente en el contenido, la didáctica y los aspectos psicopedagógicos requeridos para el desempeño de su labor docente y educativa. Esta autopreparación es la base de la cultura general del personal docente y premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que se realiza de forma colectiva, lo cual requiere de esfuerzo personal y dedicación permanente. La forma colectiva, tiene como rasgo esencial el enfoque en sistema y se lleva a cabo en cada uno de los niveles organizativos del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo metodológico es la vía idónea para la formación inicial y permanente del personal de educación ,consecuentemente con lo establecido en el Código de Trabajo y en la resolución 200-14 ,la superación y preparación de los trabajadores ,es responsabilidad del máximo dirigente de la institución educativa.

El trabajo metodológico es el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta con y por los docentes para garantizar las transformaciones dirigidas a la ejecución eficiente del proceso docente educativo, es la vía principal en la para preparación de los educadores.

El trabajo metodológico se realiza de forma individual y colectiva. El individual es la labor de autopreparación que realiza el docente en el contenido, la didáctica y los aspectos psicopedagógicos requeridos para el desempeño de su labor docente y educativa. Esta autopreparación es la base de la cultura general del personal docente y premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que se realiza de forma colectiva, lo cual requiere de esfuerzo personal y dedicación permanente. La forma colectiva, tiene como rasgo esencial el enfoque en sistema y se lleva a cabo en cada uno de los niveles organizativos del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje. (R/M 119, 2008)

Importancia del Trabajo metodológico en la escuela.

- Es una vía para elevar la calidad del Proceso pedagógico.
- Son actividades sistemáticas, creadoras, intelectuales para la preparación de docentes a fin de garantizar el cumplimiento de las principales direcciones educacionales.

Existen principios que rigen la concepción del Trabajo metodológico de la escuela

- El principio del carácter diferenciado y concreto del contenido, consiste en ajustar el trabajo a las necesidades del personal.

- El principio de la necesidad de alto nivel político-ideológico en la preparación del personal docente, consiste en la eficiencia del trabajo desde el punto de vista instructivo como educativo.
- El principio de la combinación racional de los elementos filosóficos, científicos-técnicos, de pedagogía general y metodológica concretos, consiste en saber llevar esa preparación del personal.
- El principio marxista de la práctica como criterio de la verdad, consiste en divulgar las mejores experiencias.
- Otras consideraciones del trabajo metodológico son:

### Principios

- Del alto nivel político-ideológico
- Participación activa y consciente que estimule el interés y esfuerzo del docente
- Carácter diferenciado y concreto como resultado de la experiencia acumulada, los resultados del trabajo y las situaciones prácticas
- Carácter científico de las actividades

### Objetivos

- Potenciar el perfeccionamiento del colectivo de docentes, y de cada docente en particular, para el logro de una cultura general integral
- Elevar la eficiencia de la actividad pedagógica profesional de los docentes y su manifestación en el logro progresivo de los estudiantes y en la calidad del egresado
- Lograr el perfeccionamiento de los docentes en el nivel político-ideológico, científico-técnico y pedagógico-metodológico

### Funciones

- Formativa
- Desarrolladora
- Socializadora
- Integradora

Para que la planificación del trabajo metodológico en el sistema de trabajo, que sea efectivo, es decir, se planifique de acuerdo a las necesidades; esta planificación deberá tener presente en el análisis previo de la capacidad de dirección lo siguiente:

1. Planeación del trabajo a realizar por la institución.
2. Coordinación de las acciones a realizar.
3. Preparación del personal para la ejecución.
4. Organización de la ejecución.

Ello presupone un trabajo coordinado de toda la estructura dirigido por el director, donde cada jefe de grado proponga qué hacer y cómo, de manera que se inicia el análisis previo de las capacidades de dirección de todo el personal que incide en los docentes.

Ello le permite al director diagnosticar a su estructura en el dominio de la política educacional, su creatividad en la implementación, su habilidad para materializar acciones concretas, su capacidad para planificar y coordinar. Si el director es capaz de intervenir solo cuando no ve claridad, o hay que tomar decisiones que le competen a él u otros factores de la comunidad escolar, esto le permitirá diagnosticar y determinar sus necesidades, permite el desarrollo profesional de sus cuadros, establecer relaciones de cooperación, sentido de pertenencia y sentido de responsabilidad individual.

Cuando esta actividad se planifica, organiza, ejecuta y controla acertadamente, los resultados son superiores, los docentes van perfeccionando su trabajo, los que se demuestran en la práctica cuando los alumnos logran un aprendizaje mayor.

Teniendo en cuenta lo anterior y los problemas constatados en los resultados de los de los diferentes controles efectuados y de la aplicación de encuestas, evidenciaron insuficiencias en la planificación, organización, ejecución y control del trabajo metodológico teniendo en cuenta el carácter del sistema, no siempre se concebía tomando como punto de partida el diagnóstico de docentes y alumnos, poco intercambio y debate entre los participantes y en la búsqueda de soluciones didácticas conjuntas de los problemas, así como de los aspectos logrados y no logrados, no siempre se combinan las diferentes formas docente metodológica, fallas en la preparación previa de los participantes y no se tenía como prioridad a los docentes recién graduados y en formación.

Es por ello que para lograr las transformaciones del modelo de la escuela primaria actual presupone un proceso constante de perfeccionamiento del trabajo metodológico orientado a lograr cambios en los modos de actuación del personal docente. Una premisa fundamental en la escuela primaria esta dada por el encargo y la necesidad social de preparar a los maestros para que puedan, a su vez, formar a los escolares mediante el proceso docente- educativo.

El perfeccionamiento de la preparación de las clases es contenido esencial del trabajo que se desarrolla en la escuela, aunque la calidad que se logre es responsabilidad individual de cada maestro, y depende en gran medida de su preparación.

Para lograr una correcta elaboración de las clases los maestros deben entender que el proceso de enseñanza- aprendizaje desde una concepción desarrolladora supone estructurar el proceso de manera que cada escolar logre apropiarse del contenido de manera activa, reflexiva y regulada para asegurar el desarrollo de habilidades y capacidades necesarias.

Es propósito de este trabajo elevar la preparación de los docentes, el dominio de los contenidos y la didáctica de las diferentes asignaturas que imparten paralelo a la formación integral de los educandos, para lo cual se concibió un sistema de actividades metodológicas.

Para elaborar el sistema de actividades metodológicas se tuvo en cuenta las características siguientes:

- Parte del diagnóstico de los docentes recién graduados, de la experiencia profesional de los autores de la experiencia pedagógica, así como de los resultados del aprendizaje del centro.

- Combina el análisis de los objetivos, contenidos de cada una de las asignaturas del currículo con el tratamiento metodológico y didáctico de los mismos.
- Está concebido con un enfoque sistémico teniendo en cuenta la línea de trabajo metodológica de la escuela, así como los niveles organizativos funcionales para desarrollar el trabajo metodológico: consejo técnico y colectivo de ciclo.
- Tiene doble sentido: por una parte, enseñar, demostrar y asesorar en cómo trabajar de forma creadora, por otra parte garantizar las acciones de superación individual de los docentes.
- Se concibe teniendo en cuenta las direcciones y formas del trabajo metodológico.
- Tiene un enfoque político y preventivo en función de resolver oportunamente las insuficiencias que presentan los educadores como expresión de la voluntad individual y colectiva.
- Ayudarlos a encontrar sentido a la labor que realizan y que conozcan lo que tienen que hacer, cómo pueden y para qué hacerlo, de modo que tenga un significado para ellos y le resulte interesante.
- Establecer retos y desafíos a su labor.
- Se planifica la actuación del maestro de una manera lo suficiente flexible que les permita reconocer los errores, las deficiencias para resolverlas y adecuar las adaptaciones a las estudiantes en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Asume la concepción educativa cubana, dirigida a la formación integral de la personalidad de los educandos.
- Ofrecer oportunidades para exponer las experiencias pedagógicas de cada uno de los docentes a partir de los logros de sus alumnos, los resultados de las visitas a clases con la concepción de que todas las ideas son validas.

Temáticas que componen el sistema de actividades metodológicas y de superación desarrollado con los docentes.

- ❖ El proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador : características, componentes personales y no personales:
- ❖ El objetivo categoría rectora: objetivos del modelo de la escuela primaria, derivación gradual. Relación con los demás componentes.
- ❖ Objetivos y contenidos más afectados en la escuela primaria su tratamiento metodológico y didáctico. Solución de ejercicios del libro de texto, cuaderno de actividades y del software.
- ❖ La clase como forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje: componentes, funciones didácticas, tipos de clases, su estructura, indicadores de una buena clase, resolución 200-14, su carácter desarrollador.
- ❖ Elaboración de diferentes tipos de clases teniendo en cuenta el carácter de sistema en el tratamiento de los objetivos y contenidos, así como la salida de los ejes transversales. Análisis de clases metodológicas instructivas y demostrativas impartidas por colaboradores y jefes de ciclos.
- ❖ El diagnóstico de los alumnos, la atención a las diferencias individuales en la clase. Demostración práctica.
- ❖ Las habilidades, clasificación, estructura interna, etapas de su tratamiento metodológico. Habilidades que presentan mayores dificultades en la escuela primaria.
- ❖ Los medios de enseñanza, su clasificación, utilización eficiente. El libro de texto y el software educativo. El sistema de tareas docentes según el tipo de clase, niveles de asimilación y desempeño cognitivo. Elaboración de tareas docentes.
- ❖ Las posibilidades que ofrece el docente para favorecer la independencia cognoscitiva de los alumnos en el proceso de la clase.
- ❖ El tratamiento metodológico de los conceptos en la escuela primaria, análisis de los conceptos que presentan mayores dificultades en las diferentes asignaturas. La evaluación componente del proceso docente educativo, análisis de la resolución 238-14, elaboración de actividades de control sistemática de las diferentes asignaturas del currículo y su relación con los objetivos del modelo de la escuela primaria. Demostración de su revisión y tabulación en el registro de asistencia y evaluación.
- ❖ El estudio independiente: su concepción, elaboración de tarea docente para el estudio independiente.
- ❖ El trabajo con la familia y la utilización de métodos de la labor educativa

El sistema de actividades propuesto se ejecutó en diferentes espacios concebidos a partir de la organización escolar del centro teniendo en cuenta lo que plantea la resolución 186-14, para ello se organizan espacios colectivos e individuales, tales como:

Encuentro entre generaciones para intercambiar experiencias entre los participantes.

Preparación de asignaturas con el objetivo de garantizar la planificación de los sistemas de clase, previo a la realización de la actividad docente (Artículo 55 de la RM 200-14).

Desarrollo de visitas de comprobación, de ayuda metodológica y de control.

Clases metodológicas instructivas y demostrativas, a partir de la línea metodológica de la escuela.

Sesiones de intercambio individual para la elaboración de sistemas de clases o actividades, la concepción de la evaluación escolar.

Desarrollo de eventos de la calidad de la clase.

Seminarios científicos metodológicos para debatir e intercambiar los resultados de las experiencias pedagógicas, tesis de maestrías, diplomados.

Talleres científicos-metodológicos para discutir los resultados de las investigaciones de mayores experiencias.

Despachos metodológicos para enseñar e intercambiar con los docentes recién graduados en como planificar el sistema de clases, así como los resultados de la revisión de documentos y el cumplimiento de las orientaciones.

Reunión metodológica para debatir y analizar los problemas, se valoran las causas, se derivan acuerdos metodológicos.

Encuentro de conocimientos y de habilidades entre los docentes con previa preparación a partir de la temática seleccionada.

Realización de actividades para estimular la preparación de los docentes como: encuentro con la historia, debates literarios, contando anécdotas, poesías, textos creados por los docentes entre otros.

### **La concepción de las actividades partió de la preparación previa de todos los agentes implicados por ejemplo:**

En el encuentro con la historia previamente se orienta la autopreparación de los docentes a partir de la temática seleccionada, uno de los encuentros se dirigió al tratamiento de la historia local por lo que previamente tenían que visitar el museo de la localidad para profundizar los elementos de la historia local que se exponen en el mismo, cuántas salas, por qué esta división, cómo se expone las diferentes etapas de la historia de Cuba en la localidad, determinar los hechos más importantes de la localidad, héroes y mártires en cada una de las etapas, así como estudiar el material en soporte digital de la historia local y el libro de la historia de la provincia.

Posterior al estudio y preparación realizada se desarrolla en encuentro, en la etapa inicial parte de la presentación de las unidades artísticas del centro dirigidos por los instructores de arte interpretando canciones, recitando poesías, bailes a partir de las tradiciones culturales de la localidad, durante el desarrollo del encuentro cada docente expone el resultado del estudio realizado a partir de una idea, frase o interrogante.

En los momentos actuales el dominio de la historia de Cuba por todos los docentes tiene una vital importancia en el trabajo político ideológico, así como en el cumplimiento de los objetivos formativos e instructivos del modelo de la escuela primaria, conocer el pasado para entender, y defender el presente y asegurar el futuro de la patria.

En una segunda etapa cada docente en la preparación metodológica previa preparación exponía el tratamiento metodológico de la visita al museo de la localidad, así como la presentación de clases, actividades metodológicas instructivas de esta visita. Los maestros que imparten la asignatura demuestran como vincular el contenido de la historia local en el nacional en el análisis metodológico de cada unidad y el análisis y debate de clases metodológicas instructivas, demostrativas que impartía la directora o colaborador para garantizar el carácter de sistema del trabajo metodológico.

Se concibió un curso de preparación con los docentes sobre la vida y obra de José Martí, Fidel Castro, Ernesto Guevara entre otros y el mártir de la escuela, impartido por los docentes de mayor experiencia, posteriormente se realizaron actividades colectivas para identificarlos, ejemplificar, caracterizarlo y por último realizar la valoración de estas personalidades de modo que le sirvieran de modelos en el tratamiento metodológico a las habilidades con mayor dificultad a la vez que se trataba el contenido.

Unas de las actividades metodológicas realizadas que más interés despertó y constituyó un reto en los docentes fue la creación de textos a partir de situaciones comunicativas, concebidas teniendo en cuenta deficiencias y limitaciones en este sentido que presenta los estudiantes y maestros del nivel primario. Lo novedoso de esta actividad es que se realiza siguiendo el procedimiento metodológico para la construcción de textos escritos que se efectúa con los alumnos es decir la planificación o planeación, redacción o textualización. La revisión y ajuste o autorrevisión. El en propio desarrollo de la actividad se demostraba el tratamiento del contenido, metodológico y didáctico de la producción de textos.

Las sesiones individuales contribuyeron elevar la preparación de los docentes a partir de sus necesidades pero aprovechando sus potencialidades, las que fundamentalmente se dirigieron a enseñar, asesorar y demostrar cómo se concibe el plan de clase desde la didáctica y lo metodológico, utilizando como herramienta los indicadores de buena clase contenidos en el artículo 25 de la Resolución 200/ 14, así como resolver ejercicio de los libros de textos, cuadernos, explicar los pasos metodológicos de las habilidades a partir de su estructura interna y la concepción tareas docentes para su tratamiento, especial interés demostraron en la elaboración conjunta de actividades y tareas docentes para la atención a las diferencias individuales, así como la proyección del plan correctivo, entre otros.

El encuentro entre generaciones se desarrolló en el marco de la jornada del educador con el objetivo de reconocer la labor que desarrollan los docentes de mayor experiencia en el magisterio y de estimular a las que se inician, durante el intercambio, reflexión y debate de temas previamente seleccionadas, uno de los encuentros se dirigió a intercambio de métodos de la labor educativa, a cómo conducir el taller familiar.

El evento de la calidad de la clase contribuyó a elevar la calidad de la planificación del plan de clases, a exponer las mayores experiencias en este sentido, así como a demostrar el nivel alcanzado por los recién graduados, al mismo tiempo que se media la efectividad del trabajo metodológico.

La preparación de asignatura desempeña un papel fundamental para dotar al docente de los elementos necesarios para desarrollar con efectividad su trabajo docente – educativo, se caracteriza por la planificación previa de las actividades y la auto preparación del docente, por su carácter individual y colectivo, y por sintetizar en ella los métodos, las vías, los medios con los cuales se dará cumplimiento a los objetivos de la asignatura. Es por ello que fue una de las formas más utilizadas en el sistema de actividades que se concibió por su doble carácter, además permitió elevar la calidad de la clase y los resultados en el aprendizaje, en ella se priorizó el cambio de posición del docente y del alumno respecto a la concepción, exigencias, y organización que se conciben de tal forma que dirija el proceso con la implicación y flexibilidad necesaria respecto a participación del alumno en la que el la que en cada momento participe en la búsqueda independiente y elaboración de sus propios saberes.

La preparación de asignatura se realizó a partir de su concepción práctica en sus tres fases fundamentales: dosificación del contenido por formas de enseñanza, análisis metodológicos del sistema de clases de la unidad o de parte de ella y la preparación de las clases. Lo novedoso de esta actividad está en que se aprovechó la preparación de los docentes recién graduados en este sentido a partir del ejercicio de la profesión realizado estableciendo retos a su labor

.El debate literario se desarrolla con el objetivo de despertar el interés de los docentes por la lectura de modo que se convirtiera de forma progresiva en un hábito, previamente se orientaba el libro y el docente se realizaba la preparación para el debate posterior, lo novedoso de esta actividad es que en la mayoría de los realizados se hacía coincidir con el mismo texto de la lectura extraclase, y por ende se partía de su tratamiento metodológico.

Los encuentros de conocimientos resultaron interesantes y novedosos puesto que se pone al docente en la misma posición de los estudiantes en la solución de los ejercicios y las tareas docentes, siendo un desafío puesto que debían solucionar

actividades de cualquier asignatura o grado con la intención de que el maestro comprendiera el alcance de los objetivos, pero además de poseer una cultura y una preparación general.

Con la aplicación del sistema de actividades en la etapa del 2014 a 2016 , se ha constatado resultados satisfactorios, porque se concibe el trabajo metodológico como un proceso teniendo en cuenta el diagnóstico de los docentes en primer lugar y en segundo lugar el de los alumnos, se ha elevado la preparación de los docentes, así como la calidad de las clases que imparten comportándose este indicador en un 95,7%, los docentes en formación y recién graduados recibieron especial atención durante el desarrollo del sistemas de actividades diseñadas tomando en consideración sus potencialidades y carencias por lo que han participado en eventos de la calidad de la clase con magníficos resultados en los diferentes niveles y por ende el aprendizaje de los alumnos.

## **Conclusiones**

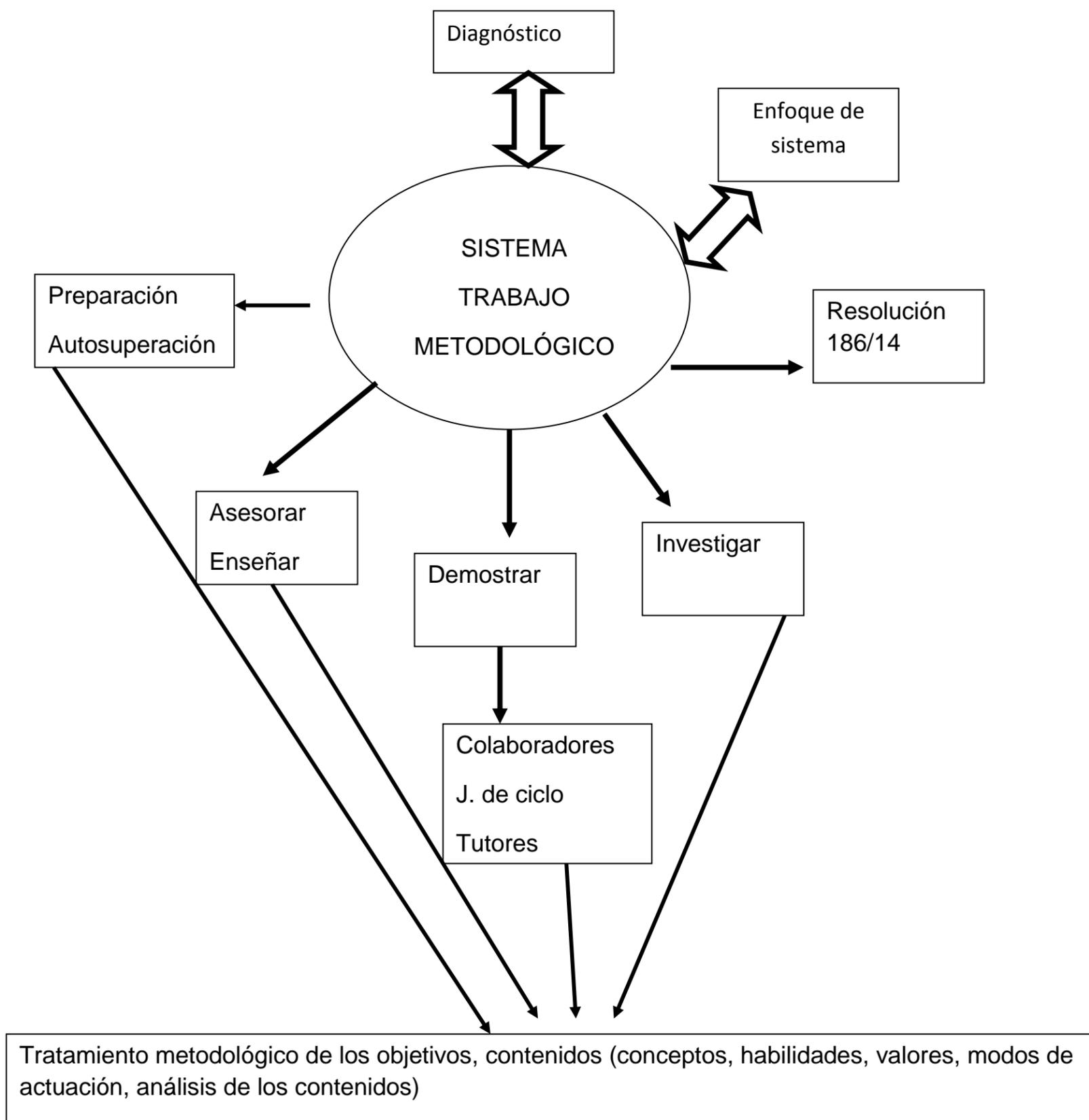
El trabajo metodológico es la vía idónea para la formación inicial y permanente del personal de educación ,consecuentemente con lo establecido en el Código de Trabajo y en la resolución 200-14 ,la superación y preparación de los trabajadores ,es responsabilidad del máximo dirigente de la institución educativa.

El sistema de actividades propuesto a partir del diagnóstico de docentes y alumnos y el carácter de sistema contribuye a elevar la preparación de los docentes, la calidad de la clase y de manera paulatina el aprendizaje. Son actividades sistemáticas, creadoras, intelectuales para la preparación de docentes a fin de garantizar el cumplimiento de las principales direcciones educacionales.

## Bibliografía

- Rico, P: Exigencias del Modelo de Escuela Primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, Enseñanza y aprendizaje. Ed. Pueblo y Educación, La Habana [en prensa].
- Rico, P.: Reflexión y Aprendizaje en el aula. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
- Rico, P, E. Santos y V. Martín-Viaña: Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2004.
- Rico Montero, P y otros: El modelo de escuela primaria: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2008.
- Davidov, V. V.: La educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Ed. Progreso, Moscú, 1991.
- Calzado LaHera, D y F. Andine Fernández: Metodología de la enseñanza – aprendizaje en la formación de maestros, ponencia presentada en el congreso de Pedagogía, La Habana, 2004.
- Caballero Cárdenas: El trabajo metodológico como vía para la formación inicial y permanente del profesional de la educación, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2014.
- Bozhovich, I. I.: La personalidad y su formación en la edad infantil. Ed. Pueblo y educación. La Habana, 1981.
- \_\_\_\_\_. Resolución Ministerial 186-2014. Adecuaciones para el trabajo en el curso escolar 2014-2015, MINED, La Habana, 2014.
- \_\_\_\_\_. Colectivo de autores: Informe de investigación del grupo pedagogía, 1995.
- \_\_\_\_\_. grupo primaria del ICCP: “Exigencias educativas, dimensiones e indicadores para las actividades de: matutino, conversación inicial, recreo y descanso, contempladas en el Modelo Proyectivo de Escuela Primaria, 2008.
- \_\_\_\_\_. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2000.
- \_\_\_\_\_. Didáctica; teoría y practica, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2005.
- \_\_\_\_\_. del ICCP: El cambio educativo de la escuela. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
- \_\_\_\_\_.; Exigencias del modelo de la escuela primaria, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2008
- \_\_\_\_\_.: Seminario nacional de preparación del curso escolar 2013- 2014, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, mayo 2013.
- \_\_\_\_\_.: Seminario nacional de preparación del curso escolar 2014- 2015, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, mayo 2014.
- \_\_\_\_\_.: Resolución Ministerial 238-2014. Reglamento del trabajo metodológico, MINED, La Habana, 2014.
- \_\_\_\_\_.: Resolución Ministerial 200-2014. Reglamento del trabajo metodológico, MINED, La Habana, 2014.
- \_\_\_\_\_.: Resolución Ministerial 150-2010. Reglamento del trabajo metodológico, MINED, La Habana, 2014
- \_\_\_\_\_.: Resolución Ministerial 119-2008. Reglamento del trabajo metodológico, MINED, La Habana, 2014
- \_\_\_\_\_.: Seminario nacional de preparación del curso escolar 2015- 2016, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, mayo 2015.
- : Seminario nacional de preparación del curso escolar 2009-2010, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, mayo 2009.
- : Seminario nacional de preparación del curso escolar 2010-2011, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, mayo 2010.
- : Seminario nacional de preparación del curso escolar 2011-2012, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, mayo 2011.
- : Seminario nacional de preparación del curso escolar 2012-2013, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, mayo 2012.
- \_\_\_\_\_.: Procedimientos Metodológicos y tareas docentes de Aprendizaje. Una propuesta desarrolladora desde las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencias Naturales.
- \_\_\_\_\_.: La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2003.
- \_\_\_\_\_.: El Trabajo Metodológico en la Escuela Primaria. Una perspectiva actual, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2008.
- \_\_\_\_\_.: Colectivo de autores Programas y Orientaciones Metodológicas de primero a sexto grado, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2005.
- : “Modelo de Escuela primaria: Una propuesta desarrolladora de Educación, Enseñanza y Aprendizaje., Ed. Pueblo y Educación, [en prensa].
- , A. K. Markova y J. Lompsher: La formación de la actividad docente de los escolares. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1982.

ANEXOS



## ENSEÑAR DESDE LA OTREDAD

### **Autores:**

Bolaños Casas Marisol

Corrales Velasco José Roberto

**Gutiérrez Rodríguez Perla**

**Categoría científica:** Coloquio

**Institución:** Universidad Nacional autónoma de México (UNAM)

**País de procedencia:** México

**Correo electrónico:** (clioperlis@hotmail.com)

**Simposio:** Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

**Resumen:** Los cambios actuales en el mundo educativo, han expresado claramente la necesidad de realizar transformaciones en la labor docente, para identificar cuáles son los aspectos a mejorar en este quehacer, se ha convertido en una herramienta fundamental la reflexión sobre la propia práctica, la cual cuando es realizada de forma acertada permite reconocer aquellos aspectos que requieren ser modificados. En este sentido hemos logrado identificar que como profesores generalmente organizamos nuestra enseñanza basados en una serie de prejuicios que rara vez constatamos, por ello y para facilitarnos la tarea de planificar los procesos de enseñanza, se decide actuar desde el currículo, es decir desde los contenidos, dejando así a un lado las experiencias, características, contextos y necesidades de los estudiantes, de ahí que provengan una serie de problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues no

los conocemos y por lo tanto no sabemos cómo orientar nuestra intervención docente. Enseñar desde la otredad, significa reconocer al otro, al considerar la forma de pensar de los estudiantes y algunas preconcepciones que los alumnos tienen sobre la escuela, los maestros, sus compañeros e incluso ellos mismos, es decir, respetar su esencia como personas, sus realidades para no presentar los contenidos como algo arbitrarios a ellos.

“La escuela cambia cuando se reconstruyen los profesores que en ella enseñan y los alumnos que ahí aprenden”

## **Introducción**

La frase arriba mencionada sirve como punto de partida a la reflexión que presentamos en este trabajo. Puede resultar fuerte el uso de la palabra reconstruir, sin embargo, se hace necesaria si tomamos en cuenta el contexto actual de la educación, pero sobre todo el de sus docentes, quienes han tenido que modificar e innovar sus funciones dentro del aula, para dar paso a nuevas prácticas que respondan a las necesidades actuales de la sociedad en cuyo caso, ha visto desvalorado su desempeño. Este contexto obliga a los docentes a reflexionar en torno a la actitud que han de asumir frente a estos retos.

Esta reconstrucción requiere que el profesor acepte “que las cosas no están bien como están, que la elección de alternativas no es sólo cuestión de aplicar mecánica e indiscriminadamente modelos que han tenido éxito en otras latitudes”(Aguilar y Viniegra, 2010, p. 13) o de encontrar y aplicar recetas que solucionen los problemas que se le presentan en el aula, sino que a partir de la evaluación y crítica de su experiencia comience a formularse preguntas sobre los resultados de su trabajo, asumiendo la responsabilidad que tiene en el aprendizaje y desarrollo integral del alumno quien es el personaje principal de su tarea educativa. Por lo tanto, se enfrenta a la necesidad de dejar de actuar basado en supuestos, tradiciones y hábitos, para acercarse a la realidad social, psicológica y pedagógica de sus alumnos.

En este sentido, consideramos que el docente no debe ser solamente un intermediario que cumple de manera fiel con el currículum y las normas institucionales establecidas. Debe ser más bien lo que Miguel Monroy (2014) propone, “un innovador” que se mueve y actúa con base a las necesidades que requieren los estudiantes.

Justamente creemos que en eso consiste la reconstrucción, pues tal, exige del docente un cambio no sólo en su formación profesional, sino también en su sistema de valores y creencias pues son estas las que rigen su actuar dentro del aula. Pero ¿cómo se transforma el docente a través de su práctica? Resulta complicado pues no es algo que pueda darse de manera espontánea, sin embargo, esta comienza con la reflexión que el docente realiza de su propia práctica, cuando se cuestiona si todos los elementos que lo integran son suficientes y adecuados para brindar el apoyo que sus estudiantes requieren.

### **Representaciones docentes, el lugar social.**

En *La escritura de la Historia*, Michel de Certeau (1993), habla de que la Historia se produce desde un lugar social. Hablar del lugar social, es remitirnos a un espacio donde se producen una serie de determinaciones económicas, políticas, sociales y culturales a la que se hallan sometidos los individuos, las cuales determinan su forma de pensar y de actuar dentro del cuerpo social. Aunque Certeau, al hablar del lugar social se refería al sitio desde donde se escribe la Historia, es decir, la institución, que permite o prohíbe al historiador tratar de ciertos temas, resulta importante retomar el lugar social, para referirnos a la actividad docente.

Al igual que el historiador al escribir la Historia, el docente al ejercer su práctica, se posiciona en un lugar desde el cual habla, apropiándolo de una serie de particularidades que determinan su forma de pensar, actuar y sentir dentro del aula. Es este lugar social el que determina lo que enseña y la forma en que lo enseña.

Ortega y Gasset, amplía un poco más el significado del lugar social en su frase “Yo soy yo y mis circunstancias” (Gómez, 1987, p. 197) la cual refiere que este lugar va más allá de la institución que hace hablar o callar docente, representa una forma de vida marcada por valores, creencias, experiencias, de situaciones propias del contexto y la

forma en la que el docente las interpreta y asume como propias, determinando su posición dentro del aula, con la institución, con sus alumnos y con el mismo.

Autores como Monroy y Díaz Barriga, hablan de "representaciones" para referirse al lugar social<sup>1</sup> entendiendo por representaciones, la forma en la que se construye el pensamiento docente, el cual guía su práctica dentro y fuera del aula. Dichas representaciones son por ejemplo la forma en la que el docente concibe la escuela, la enseñanza, así como sus teorías implícitas, valores, creencias, expectativas y la forma en la que estas particularidades lo posicionan en los procesos de enseñanza.

Monroy y Díaz Barriga, coinciden en que el lugar social del docente comienza a construirse a partir de su formación como profesional, pues es ahí donde comienza a adquirir los significados que guiarán sus prácticas posteriores. Aunque ya he mencionado que dicha construcción desde mi punto de vista se da mucho antes, estos significados se refieren específicamente a las creencias que el docente asume sobre sus estudiantes, las representaciones psicopedagógicas del profesor, sus habilidades sociales, afectivas e intelectuales, la idea que tiene sobre su función social y porque no mencionarlo, la condición actual en la que trabajan los docentes y sus experiencias continuas dentro del aula (Monroy, 2014) de ello se hablara brevemente a continuación.

### **Enseñar desde la otredad**

Para comenzar a hablar sobre las representaciones, es necesario determinar primeramente la que debiera ser, la postura que el docente debe ejercer en relación con sus alumnos, tal tema es de suma importancia pues consideramos que en específico la docencia, exige por parte del profesor, una postura en la que se tome en cuenta a sus estudiantes.

Este posicionamiento del docente en relación a otro, debiera tomarse muy en serio, pues dentro de las aulas el profesor se enfrenta a una diversidad enorme de personas

---

<sup>1</sup> Desde nuestro punto de vista el "lugar social" así como las "representaciones docentes" constituyen un mismo significado, por lo tanto, en el presente texto usaré ambas expresiones para referirme a todo sistema de pensamiento que determina la forma de actuar y pensar del docente, según sea el caso.

provenientes de diversos contextos, y resulta común que el desconocimiento de los alumnos lleve a los docentes a una serie de prejuicios hacia ellos.

Tomando en cuenta que el docente necesita reconstruir su labor educativa, nos parece importante plantear una postura desde la otredad, no sólo porque esta implica “apartarse de sistemas pedagógicos engañosos, porque han mostrado la exclusión y el olvido del otro” (Vargas, 2016, p. 208). Sino porque el hecho de tomar una posición que guíe nuestra práctica en función al otro, es propio de la disciplina histórica.

Para comenzar retomaremos lo dicho por Vargas, quien a su vez cita a Skliar, cuando menciona que existen tres tipos de pedagogía de la otredad: la que niega que el "otro" haya existido como "otro" y que niega el tiempo en que aquello haya ocurrido, la pedagogía del "otro" como huésped de nuestra hospitalidad y la pedagogía del "otro" que vuelve y reverbera permanentemente.

Para efectos de esta reflexión, pondré énfasis en lo que respecta a la segunda pedagogía, que es desde mi punto de vista, la que más se asemeja a las prácticas que rigen los centros educativos en la que laboramos la mayoría de los docentes. Esta pedagogía pues, es la que hace referencia a la diversidad, es la que acepta al otro, al que es diferente, al diverso, pero no porque el otro merezca ser incorporado por méritos propios, sino porque no encontró cabida en algún otro lugar y por lo tanto no puede ser rechazado nuevamente. Pero ojo, esta pedagogía los acepta, no obstante, sigue viéndolos como ajenos a ella, catalogándolos como “diferentes, diversos de raza, de etnia, problemáticos, con problemas sociales, con problemas de aprendizaje”(p. 208) La segunda pedagogía tiene como objetivo captura, domesticar, escolarizar, curricularizar, didáctizar al otro (...) darle voz para que diga siempre lo mismo (...) negar la propia producción de su exclusión y expulsión” (p. 208). Es pues un tipo de tolerancia mal entendida tal como refiere Freire, una forma delicada de aceptar la presencia no muy deseada de lo que nos parece contrario a nosotros, “una manera civilizada de consentir una convivencia que de hecho me repugna. Eso es hipocresía.” (Freire, 2009, p. 64)

De tal modo que al hablar de que el docente debe posicionarse bajo una postura que contemple a otredad, no nos referimos a la idea de otredad planteada por esta postura pedagógica, puesto que en ella se establece una gran brecha entre el que hospeda (docente) y el hospedado (alumno). En el primero se haya un estatus de "superioridad" en el que sus prácticas de aceptación, reconocimiento, tolerancia y respeto se valoran como virtudes, pero que pocas veces consideran las implicaciones reales respecto a su relación con el otro en cuestiones culturales o lingüísticas. Por su parte los segundos deben "en la mayoría de los casos des-vestirse de su tradiciones, des-culturalizarse, des-comunicarse, destituirse como sujetos, para ocupar el lugar de la diversidad." (p. 208) Esto conlleva a que muchas de las prácticas realizadas por los docentes dentro del aula no respondan a las necesidades reales de los estudiantes, quienes no les quedan más que ceder a la buena voluntad de sus profesores aunque estas no cubran sus necesidades.

No se trata de que el docente haga su mejor esfuerzo, sin importar que no consiga su objetivo, se trata de que sea asertivo en la toma de decisiones con respecto a los objetivos que se propone alcanzar y para alcanzarlos debe tomar en cuenta al otro. Vargas menciona: "la educación desde la otredad supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética, estética del yo, de la mismidad (...) requiere de la presencia vital del educador, quien debe ser profesional, innovador, creador, responsable del otro" (p. 209)

### **Creencias que el docente asume sobre sus estudiantes**

Enseñar desde la otredad representa una responsabilidad que el docente asume en el momento en el que conoce a sus alumnos, no sólo en lo referente a sus cualidades, aspiraciones o inhibiciones sino también en el reconocimiento que este hace de ellos como sujetos a través de los cuales puede también aprender. De tal modo que una práctica docente desde la otredad debiera preocuparse no sólo por lo que se enseña o como se enseña, debiera también considerar la forma de pensar de los estudiantes y algunas preconcepciones que los alumnos tienen sobre la escuela, los maestros, sus compañeros e incluso ellos mismos.

Díaz Barriga (1999), menciona que existen preconcepciones implícitas en los alumnos las cuales representan el punto de partida de su proceso de aprendizaje y estas a su vez se encuentran determinadas por las representaciones que el docente tiene sobre la enseñanza a través de lo que ella llama pensamientos didácticos espontáneos o de sentido común.

Estos pensamientos o ideas espontáneas representan por parte del docente una manera simplista de concebir la enseñanza, no sólo porque los lleva a la idea de que enseñar es fácil, también porque los hace ser poco conscientes de la necesidad de una buena enseñanza. Estos pensamientos son los que llevan a que los docentes formen prejuicios sobre los estudiantes y que vean como “natural” su fracaso pues se pone en tela de juicio sus capacidades basándolas en prejuicios que tienen que ver con el sexo, religión, extracción social o la discapacidad. En este sentido, consideramos que un docente que se encuentre comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes debe dejar de lado estos pensamientos o en su defecto, cámbialos. Freire (2014) señala que la enseñanza exige por parte del docente rechazo de cualquier forma de discriminación pues "la práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia" (p. 37).

Si bien es cierto que los pensamientos o expectativas que el docente tiene sobre sus estudiantes influye en el desempeño de estos, es importante comenzar a cambiarlos para que estos repercutan de manera positiva en su rendimiento académico.

Monroy (2014), habla del efecto Pigmalión, para referirse a la actitud que asume un docente una vez que se ha fijado un ideal de alumno y la forma en la que guía su práctica para intentar formar al estudiante con base a ese ideal.

“A las expectativas que tienen los docentes, también se les denomina “profecías que se autocumplen”, es decir, que el docente a través de actitudes, métodos de enseñanza y lenguaje verbal se orienta a cumplir lo que espera que suceda. Si el docente tiene expectativas de que sus estudiantes pueden aprender, así sucederá porque el docente hará lo posible para que resulte. De manera contrapuesta, el docente poco se preocupa en logara aprendizaje cuando cree que sus estudiantes no van a aprender, ya que sea porque cree que no quieren o porque tienen expectativas de que no pueden.” (p. 253)

En palabras del autor, “cuando alguien aprecia y valora lo que está creando, quiere lo mejor para su obra.” Ese debiera ser el pensamiento que prevalezca en la mayoría de los docentes.

## **Conclusión**

Como hemos podido ver a lo largo de este trabajo, resulta necesario que las nuevas perspectivas relacionadas con la enseñanza fijen su centro de atención en la formación de los docentes, no solo en el aspecto académico y de formación, sino también en las relaciones que tienen que ver con la identificación de sus ideas. La necesidad de formar docentes capaces de poder enseñar desde la otredad, implica no sólo la capacidad de autoreflexión y autoconocimiento del propio docente, implica también una sensibilización por las necesidades de los alumnos.

Los modelos educativos actuales apuestan por un enfoque en el que se le presta suma importancia a las cuestiones que tienen que ver con los conocimientos, como si estos fueran por si solos los que determinan el éxito en el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo podemos ver ahora, la importancia que tienen también la identidad del docente y sus procesos internos, en un mejor desempeño no sólo de su labor sino también de la postura que asume ante sus estudiantes.

Por lo tanto esta reconstrucción exige de la labor docente, la necesidad de asumir un cambio en las concepciones que tenemos de la enseñanza y del aprendizaje para así lograr dar una orientación del quehacer docente que permita su revalorización dentro de la sociedad como un agente de cambio y no como un mero transmisor de conocimientos.

## **Bibliografía**

Aguilar, E. y Viniegra, L. (2010). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. México: Paidós

De Certeau, M. (1993). *La Escritura de la Historia*. 2a ed. México: Universidad Ibero Americana

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

Freire, P. (2009). "Cuarta Carta" en *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI

Gómez, J. (1987). "La presencia de Ortega y Gasset en el pensamiento mexicano", en *Nueva Revista de Filología Hispánica*. T.35, No.1

Monroy, M. (2014). *Formación y representaciones docentes*. México: FES Iztacala, UNAM

Vargas, P. (2016). "Una educación desde la otredad" en *Revista Científica General José María Córdova*, Bogotá, Colombia, enero-junio, Volumen 14. Número 17

## **ENTRAMADO CONCEPTUAL DE LA IDENTIDAD DOCENTE**

**Autor:** Ivonne Balderas Gutiérrez

**Institución:** Centro Iberoamericano de Investigación, Formación y Capacitación A.C.  
(CIIFAC)

**País:** México

**Correo electrónico:** ivonn\_e@hotmail.com

**Simposio** 3 Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

### **Resumen**

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que versa sobre la construcción de la identidad de docentes de nivel medio superior y formación profesional en México. Se expone la forma en que conceptualmente se conforma la identidad docente, a partir de elementos objetivos y subjetivos, articulados con base en la formación y el desempeño cotidiano de los maestros.

### **Introducción**

En el andamiaje identitario de los docentes, se conjuga la particularidad como individuos dedicados al trabajo docente, la pertenencia a un grupo profesional con saberes y características propias. En colectivo, y a partir de su propia historia, cada maestro aprehende los conocimientos, elabora creencias tanto de la profesión como del trabajo desempeñado. Lo anterior contribuye en la adquisición de lo que Navarrete (2008) y Ojeda (2008) denominan “rasgos de la profesión”. De esta manera, la identidad docente, se construye de la fusión de aspectos individuales y sociales, por la relación del sujeto con el entorno y la articulación de espacios, tiempo, representaciones, creencias, normas, sentimientos y valores (Avalos et al., 2010; Veiravé et al., 2006).

### **1. Identidad docente**

Entendemos por identidad docente a la forma en que los maestros se ven a sí mismos y entienden el desempeño de sus actividades en su construcción intervienen las relaciones con los distintos actores involucrados en el proceso educativo, el contexto social y laboral, así como la trayectoria personal, laboral y profesional.

Son diversos los factores que influyen en la configuración de los rasgos identitarios<sup>1</sup> de los docentes. Para su delimitación retomamos a Dubar (2000), quien plantea que la identidad se articula de elementos tanto objetivos como subjetivos. Con esta base, para contribuir a una visión integral de dicha construcción, ha sido nuestro trabajo, a partir de la revisión de estudios sobre identidad docente, ubicar un conjunto de aspectos que influyen en la conformación de la identidad docente (Balderas, 2013). Como todo análisis, lo separamos para efectos de exposición ya que, en la vida cotidiana de los docentes, se presentan de manera imbricada y relacional.

## **2. Factores objetivos que influyen en la conformación de los rasgos identitarios del docente**

Estos factores son externos al docente, se refieren al ámbito social y estructural. Influyen en la construcción de la identidad ya que, si el maestro se desempeñara en un medio distinto, sus rasgos identitarios cambiarían.

### **2.1 Socialización**

En los diferentes contextos, los docentes establecen interacciones personales y laborales, en las primeras se encuentran las familiares y amistosas, mientras que en las segundas con maestros, colegas, alumnos o directivos. Ambas permiten el entrecruzamiento de los niveles colectivo e individual en la conformación de la identidad<sup>2</sup>. Estas personas para Berger y Luckmann (1991) y Ojeda (2008), son las personas trascendentes o significativas que influyen la vivencia del sujeto, en distintas temporalidades. A temprana edad, pueden existir referentes familiares relacionados con la docencia, cuya influencia es significativa para la elección de la profesión. Durante la formación inicial, se adquieren rasgos de la profesión, a partir de la relación con compañeros y maestros (Martínez y González, 2009). En las prácticas profesionales, los estudiantes se enfrentan, directamente, a las primeras experiencias del ejercicio docente, en esos momentos, confronta la imagen construida durante su formación.

Posteriormente, al incorporarse a laborar en una institución educativa, el docente continúa con la apropiación de los rasgos de la profesión, debido a las relaciones establecidas y a las características del medio escolar en el cual se concretan las políticas

---

<sup>1</sup> Por rasgos identitarios nos referimos a las características de la identidad docente.

<sup>2</sup> Cfr. Miele et al. (2009); Ojeda, (2008); Prieto, (2004); Veiravé et al. (2006).

educativas y las decisiones institucionales. En esos momentos, el docente asume las normas de pertenecer al Estado (Mieles et al., 2009). Así, “la identidad profesional es concebida como una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia” (Álvarez, 2004, p.2).

## **2.2 Discurso y poder**

Si bien el poder se ubica, principalmente, en medios altamente burocratizados, económicos y políticos, en los espacios escolares también está presente. Implica mandato y obediencia hacia las políticas, directrices y normas dispuestas por las autoridades, a través del discurso educativo emitido por el Estado (Freytes, 2001).

En las instituciones educativas existe el predominio de una “mentalidad dominante” (Cantero, 2000, p. 2), de quien dispone la realización de tareas –Estado e institución–, sobre quien las debe ejecutar –maestros–. En este sentido, la autoridad plantea actividades sin considerar la realidad cotidiana de los maestros. Define reformas educativas, cuyos planes y programas resultan ajenos a los docentes, quienes adecuan su ejercicio a las exigencias planteadas. Esta situación, se reproduce al interior de las aulas, cuando los docentes abordan los contenidos y determinan las formas de enseñar sin la participación de los estudiantes.

Freytes (2001) plantea que el discurso de “la calidad y de la profesionalización” (p. 15) propuesto por el Estado, se encuentra en contradicción con la realidad ya que, por un lado, se emplea a docentes cuyo perfil no corresponde con el área de las materias a impartir, y por el otro, no les proporciona las condiciones, ni la formación necesaria para la mejora de la práctica en el aula.

## **2.3 Reconocimiento social**

El reconocimiento social se refiere al valor que la sociedad otorga a las profesiones. Históricamente, ha cambiado la percepción social de la profesión (Avalos et al., 2010). Si hubo un momento en que el maestro era respetado y ocupaba un lugar importante en la sociedad. En la actualidad, ese reconocimiento se ha transformado, en algunas sociedades demeritando su labor. En muchos casos, se lo concibe como un lastre para la propia educación; por lo que es en una profesión con una alta exigencia social (Ilvento, 2006; Mieles et al., 2009).

## **2.4 Contexto**

A partir del carácter relacional y social de la identidad, cada entorno contribuye en su conformación. El docente como individuo y como profesionalista, se desenvuelve en distintos contextos. Para López y Tinajero (2009), la creación de sentido por parte de los docentes, está en correspondencia con el entorno “social, cultural e institucional”. Por su parte, Navarrete (2008), plantea además del contexto, la influencia temporal de las instituciones. Bolívar et al. (2005), relacionan las características individuales de los docentes con el medio social e institucional en que se desenvuelven.

Los rasgos de los docentes no se pueden unificar, debido a la historia personal de cada uno, y a las diferencias de los contextos los cuales tienen sus propias dinámicas y particularidades. Como hemos visto, si bien la identidad profesional es particular del sujeto, también es social (Mieles et al., 2009), ya que “se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo” (Bolívar et al., 2005, p. 4).

## **2.5 Contexto histórico**

Este contexto se encuentra en estrecha relación con las etapas históricas del sistema educativo de un país. En cada periodo, se establece un perfil docente acorde a cada una de ellas, lo cual incide en la construcción de la identidad de los docentes. Si bien la educación se caracterizó, inicialmente, por ser un sistema centralizado, ha sufrido cambios.

Durante la colonia, la educación estuvo a cargo de religiosos sin participación de las mujeres. A principios del siglo XIX, imperó la búsqueda del crecimiento económico al margen de la educación. A mediados de ese mismo siglo, se establecieron universidades e institutos de educación media y superior, así como escuelas normales para hombres y mujeres. Por último, en el siglo XX, el Estado tomó a su cargo la educación, con lo que fortaleció las escuelas normales e incrementó las universidades e institutos; se crearon escuelas particulares, ante la centralización inicial de la educación. Lo anterior influyó en la distinta formación de los docentes en cada momento histórico y por lo tanto, en las características identitarias (Contreras y Villalobos, 2010).

Núñez (2004), propone cuatro concepciones de la docencia, relacionadas con diferentes momentos. Primera, como “apostolado”, el maestro era considerado un

misionero debido al origen religioso de la educación. Segunda, como “función pública”, con la incorporación de los maestros al Estado. Tercera, como “rol técnico”, al masificarse la educación, fue necesaria la formación de los docentes para la atención y resolución de problemas en el aula, así como la instrumentación de las políticas educativas. La última, como “profesión”, el docente debe responder a las exigencias de la globalización, es decir, ser competente en el manejo de información, tecnología y dominar los conocimientos propios de su trabajo. Estas cuatro formas siguen conviviendo en la actualidad, no significa que una haya sucedido a la anterior o dejara de existir.

En la actualidad, los docentes enfrentan además las complejidades vividas en la sociedad.

## **2.6 Mundo globalizado**

En la actualidad, la globalización influye a la educación, y por lo tanto, al ejercicio docente. En el caso del contexto europeo, se ha caracterizado por una mayor interdependencia de los países en “economía, defensa, política, cultura, ciencia, educación, tecnología, comunicaciones, hábitos de vida, formas de expresión, etcétera” (Mérida, 2006, p.2).

El docente universitario debe adaptar su práctica e involucrarse “en un proceso de reflexión y debate colectivo en el que, de forma colaborativa y con la autonomía y experiencia profesional que nos respalda, perfilamos los rasgos fundamentales de nuestro quehacer docente” (Mérida, 2006, p.4). Por lo que existen aspectos básicos sugeridos para la reflexión de los docentes: la forma de impartir clase, el desarrollo de nuevas competencias acordes al aprendizaje de los alumnos, así como la modificación de los contenidos curriculares, los cuales deben plantearse desde una visión mundial para evitar la dispersión del conocimiento.

## **2.7 Formación profesional**

Se corresponde con la formación inicial recibida por los docentes en la cual se van construyendo las características de los futuros maestros, así como la adquisición de conocimientos necesarios para el ejercicio de la profesión, incluye la convivencia con directivos, maestros, así como las prácticas profesionales.

## **2.8 Políticas educativas**

Cuando el estado determina cambios educativos con la finalidad de elevar la “calidad” en la educación, los docentes han estado ajenos en su formulación. Así, existe un desfase

entre las reformas educativas y su implementación en las escuelas, concretamente, en los salones de clases<sup>3</sup>. Aunado a lo anterior, no se considera la opinión de los docentes para que tomen decisiones sobre los aspectos relacionados con sus tareas, con lo que se convierten en ejecutores y no en diseñadores de dichas reformas.

### **3. Factores subjetivos que influyen en la conformación de los rasgos identitarios del docente**

Son internos, se refieren al ámbito individual y biográfico del docente. Se caracterizan por el sentido que los profesores imprimen a las actividades que realizan. Si consideramos a la escuela como “una realidad cruzada por factores sociales y culturales, conflictos y contradicciones” (Prieto, 2004, p.11), podemos comprender que, es por medio de la interacción de significados en un espacio educativo, que los maestros construyen su identidad docente. Hargreaves (2005), establece que los estudios referidos a las emociones se han centrado en el estudio del “orgullo”, “compromiso”, “incertidumbre”, “creatividad” y “satisfacción” (p. 165). En nuestro caso, de acuerdo a los estudios revisados, hemos ubicado: representaciones, emociones, incertidumbre, tensión y la crisis de identidad.

#### **3.1 Representaciones**

Las entendemos como el conjunto de afirmaciones, principios, creencias y opiniones construidas sobre el trabajo que desempeñan, con influencia del entorno, en este caso, la escuela. A través de ellas, el docente desempeña sus tareas. Al igual que los aspectos descritos, se transforman con el transcurso del tiempo. Cuando es estudiante para profesor, conforma una perspectiva de la profesión y lo que la sociedad espera de él. Al egreso de la formación profesional, durante el ejercicio de la profesión, tiene una imagen del trabajo a desarrollar.

Así, las representaciones se basan en supuestos que tienen los profesores de la escuela, de las tareas que realiza, de sí mismos y de otros docentes<sup>4</sup>. También se relacionan con estereotipos de “la docencia”, “la educación”, “la enseñanza” y “el

---

<sup>3</sup> Cfr. Álvarez (2004); Avalos et al. (2010); Contreras y Villalobos (2010).

<sup>4</sup> Cfr. Bolívar et al. (2005); Freytes (2001); Ilvento (2006); López y Tinajero (2009); Prieto (2004).

magisterio” (Ilvento, 2006, p.6). Las ideas generadas de estos conceptos, responden al ámbito de las creencias, las cuales se confrontan con el entorno escolar respectivo.

Los maestros se reconocen ante los demás, y ante ellos mismos, como parte de la “categoría social de los profesores” (Contreras y Villalobos, 2010, p.3). Esta identificación se construye a través de representaciones, que el sujeto adquiere en sociedad a lo largo de su historia y no, solamente, durante la formación y el ejercicio profesional.

De esta manera, la identidad docente se manifiesta por medio de representaciones, a través del lenguaje y del discurso, en correspondencia con el contexto temporal y colectivo, “según escenarios específicos, por ejemplo, nuestro contexto histórico, social (familiar, estudiantil, laboral, territorial, etcétera) y personal” (Navarrete, 2009, p. 4).

### **3.2 Emociones**

Los maestros a lo largo de su vida profesional, experimentan diferentes “emociones y sentimientos” (Navarrete, 2008). Como lo señala Ilvento (2006):

Hay sentimientos muy fuertes durante todo el cursado de la carrera y en la inserción profesional temprana que hacen de vínculo con el objeto elegido, como el *enamoramiento*, la *pasión*, el *amor*, la *atracción*, el *encanto* y el sentimiento de completud que les da la carrera (p.11).

Cantero (2000), señala que es común en los docentes, el temor a los alumnos adolescentes, debido a la complejidad de la etapa que están viviendo. Otra preocupación que enfrentan, es el miedo a que los padres los denuncien por algún problema ocurrido en el aula y existan repercusiones que los afecten. También padecen “angustia”, “tristeza” y “dolor” (Lopes et al., 2007, p.14), provocados por la inseguridad de no haber adquirido los conocimientos y experiencia suficiente durante su preparación, así como el desconocimiento inicial del contexto laboral. Como lo referimos, los docentes también se encuentran insatisfechos por las condiciones laborales y el salario percibido, ante la multitud de tareas que desarrollan. Estos sentimientos los padecen los maestros de manera permanente en el desarrollo de su trabajo.

### **3.3 Incertidumbre y tensión**

Los docentes están en permanente presión, incertidumbre y soledad, ante las múltiples actividades desarrolladas, además de las tareas, propiamente, educativas. Tenti (2007), plantea que los maestros también realizan funciones de “trabajadores sociales y psicólogos”. Por otro lado, se enfrentan con la “tensión entre el profesor ideal y el profesor real” (Vaillant, 2010, p.9). Tienen exigencias con escaso apoyo, cuestionándose constantemente, si cumplen las expectativas depositadas en ellos.

El término incertidumbre, es compartido por López y Tinajero (2009), estos autores lo relacionan con las reformas educativas que se proponen sin considerar las opiniones de los docentes, quienes se ven afectados por la duda ante las funciones a desarrollar, y por la presión para cubrir la expectativa sobre su desempeño. Plantean la relación de las creencias de los docentes, con los conocimientos del área a su cargo, esto repercute en la forma de interpretación de las reformas, las que se implementan con resultados no siempre satisfactorios.

Los docentes tienen además la exigencia de adquirir nuevas habilidades por el exceso de información en el mundo actual (Avalos et al., 2010), lo que conlleva una preocupación permanente por no cumplir las expectativas sociales depositadas en ellos (Mérida, 2006). En este sentido, Hargreaves (2005), establece que “en muchas sociedades occidentales, la enseñanza está rodeada por notorias incertidumbres que pueden crear insatisfacciones y frustraciones en los profesores” (p.173), quienes, a pesar de tal situación, continúan realizando su trabajo.

### **3.4 Crisis de identidad**

La profesión docente ha sufrido transformaciones en el tiempo. Se espera que los docentes analicen y critiquen la realidad para convertirse en agentes de cambio, viven en tensión constante ante las exigencias impuestas por la institución. Cuentan con escasa independencia para la toma de decisiones; se invalidan sus tareas; existe control sobre sus actividades; su desempeño se ha oficializado; realizan sus funciones separados de los otros actores escolares y, en algunos casos, perciben salarios bajos. Lo anterior influye en que el docente viva una crisis de identidad, al no haber correspondencia entre lo que es como docente y lo que se espera de él (Bolívar et al., 2005).

## Conclusión

Como podemos apreciar, el ser docente, es un proceso muy complicado al conjugar una variedad de elementos con los cuales los maestros están en relación constante y permanente, reconfigurando su ser de acuerdo a las circunstancias específicas en las cuales se desenvuelven.

## Referencias

- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*. No. 24. Recuperado de <http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo/Desarrollo%20de%20a%20Profesi%C3%B3n%20Docente/Ciclo%202005-2010/Art%C3%ADculos/alvarezmartin.pdf>.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios Pedagógicos*. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art13.pdf>.
- Balderas, I. (2013). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. Pp. 73 - 87. Recuperado de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/84>.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- López, B. y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14011808009.pdf>.
- Cantero, F. (2000). Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes. *Teoría de la educación, revista interuniversitaria*. pp. 159-181. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2848/2884](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2848/2884).
- Contreras, S. y Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/1732/2334>
- Dubar, C. (2000). *La socialización. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Francia: Armand Colin.
- Freytes, A. (2001). Desafíos a la identidad profesional de los docentes: la implementación del 3º ciclo en la provincia de Buenos Aires. *Aset*. Recuperado de <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/FREYTESFREY.PDF>.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.
- Ilvento, M. (2006). Identidad profesional, la tensión entre el deseo y la carencia: el caso de los científicos de la educación. *Revista de Psicodidáctica*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17514747009.pdf>
- Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C. Carolino, A. y Tormenta, R. (2007). Currículos de formación inicial identidades profesionales de base y trayectoria profesional.

- Revista española de pedagogía*. Recuperado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6673/2/20401.pdf>.
- López, B. y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14011808009.pdf>.
- Martínez, L. y González, S. (2009). La construcción de los procesos de identidad. *Comie*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0237-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0237-F.pdf).
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-merida.pdf>.
- Mieles, M., Henríquez, I. y Sánchez, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*. v.12 n.1. Recuperado de [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942009000100005&lng=es](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000100005&lng=es).
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003607.pdf>.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Ministerio de educación y Programa interdisciplinario de investigación en educación. Recuperado de [http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad\\_docente\\_chile\\_nunez.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf).
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15511134004>.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Enfoques Educativos*. Recuperado de <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-2/documentos/la-construccion-de-la-identidad-profesional-del-docente.ç>
- Tenti, F. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 99, pp. 335-353. *Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 3. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf>.

# **ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PEDAGÓGICA PROFESIONAL DE LOS DIRECTIVOS DE LA ESCUELA PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD PARA LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA PROFESIONA DE DIRECCIÓN**

**AUTOR Lic:** Jorge Alfredo Benesse

**Categoría Docente y Científica:** Instructor

**CORREO ELECTRÓNICO:** Alfredo.benesse@gmail.com

**PAÍS:** REPÚBLICA DE MOZAMBIQUE

## **Resumen**

Mediante el presente artículo, el autor pretende desde su modesta contribución, abundar más en lo referente a los sustentos que enmarcan a la educación como una necesidad social y sus objetivos formulados en correspondencia con su organización política y social hacia la capacitación de los directivos educacionales para la atención educativa a la diversidad en la esfera de organización escolar dentro de la concepción de la actividad pedagógica profesional de dirección.

Aún cuando la sociedad tenga un modelo de organización basado en una economía de mercado, la organización escolar siempre va a tener un accionar vital y constante de acuerdo con el contexto educacional en que esta se desarrolla y desenvuelve, de ahí que se hace necesario llevar a cabo la capacitación de los directivos educacionales de la escuela primaria en la República de Mozambique en correspondencia a las exigencias de la educación contemporánea.

**Palabras claves:** organización escolar, gestor escolar, directivos educacionales, capacitación, objetivo de la educación.

### **Introducción**

La educación es y será siempre una necesidad social, la misma se desarrolla en y para la sociedad en que está se desenvuelve. Esta debe adecuarse al modelo organizativo y a los objetivos definidos por esta en la formación de sus ciudadanos, con el propósito de que puedan ser capaces de dar respuesta a los desafíos impuestos por la propia sociedad de atención educativa a la diversidad, dentro del escenario educativo.

En este sentido, el gestor educacional debe ser capacitado para que pueda llegar a un entendimiento del contexto político, social y cultural donde está enmarcado el centro escolar, y para que del mismo modo pueda ejercer un papel significativo en la organización de los cambios educacionales que exige la escuela y la educación actual.

De ahí que con una capacitación, dirigida a lograr estos propósitos, estaríamos dirigiendo los esfuerzos hacia la obtención de un gestor educacional capaz de concebir nuevas políticas, valorar y llevar a cabo modificaciones a partir de una visión profunda del contexto circundante, organizar, planificar y transmitir valores propios.

## **Desarrollo**

La propia existencia del hombre como ser social, hizo que este se agrupara en sociedad.

El uso del raciocinio ante las propias tareas de la vida, la reflexión ante su propia existencia y forma de satisfacer sus necesidades básicas hicieron que el hombre sobresaliera por encima de los otros animales.

La educación siempre estuvo presente desde la sociedad primitiva hasta la actualidad. La misma se adaptaba al tipo de organización existente de modo que los hombres pudieran alcanzar una mayor preparación y desarrollo. En la literatura consultada, se pudo constatar que toda esa forma de educación existente desde los primeros días de la humanidad, era llamada por diversos autores como 'educación no formal', esta era garantizada a través de ritos, cuentos y otras manifestaciones culturales, de ahí que, las enseñanzas eran transmitidas de generación en generación por vía oral.

La educación formal surge con la invención de la escritura, que permitió que se pudiera hacer el registro de estas enseñanzas. Esa fue una de las mayores conquistas del hombre, tal como afirmó Praellezo citado por Boaventura (2010:15) "la invención de la escritura constituye una verdadera revolución y uno de los mayores descubrimientos de la humanidad. Esta le dio a la sociedad un instrumento capaz de intensificar y mejorar la organización de las actividades económicas y, en un segundo momento, dio la posibilidad a cada ciudad de reconocerse en una memoria histórica precisa, a través de la toma de conciencia del propio pasado y de la propia herencia cultural establecida en documentos escritos". Así la escritura dio la

posibilidad a los hombres de que pudieran transmitir el legado a las generaciones posteriores. En este sentido, Casela citado por Boaventura afirmó: “como la invención de la escritura debía ser conservada y transmitida cuidadosamente, esto llevó a una transformación relevante en la actividad educativa, es decir, esto hizo surgir formas del saber ligadas a la escritura-como los escribanos-y fueron creados trayectos adecuados a la formación de estos(...) y para facilitar esta tarea se habilitaron lugares donde se podía brindar una educación formal; fue así que nacieron las escuelas, las aulas y los materiales didácticos.”

Los archivos históricos hacen alusión a la educación formal, desarrollada en las escuelas y surgida hace más de 3000 años antes de Cristo. Tal como atestiguará Prellezo citado por Boaventura (2010:16): “las listas de vocablos y gramáticas encontradas en Shuruppak (antigua Mesopotamia) datan del 2600 a.c. y atestiguan la existencia de escuelas bien organizadas (...) listas de palabras escritas con finalidades didácticas encontradas en Uruk hacen entender que ya en 3300 a.c existía un cierto tipo de enseñanza”. Desde estos relatos históricos es posible ver a la escuela como la institución para la transmisión de conocimientos que dio origen a la educación formal, o sea, aquella organizada científicamente de forma metódica a través de la planificación, organización, sistematización y evaluación de los contenidos para la atención educativa a la diversidad, dentro de la actividad pedagógica profesional de dirección.

Es positivo señalar que la escuela, desde su surgimiento, siempre ha hecho referencia a una actividad organizada, dirigido concretamente a la formación y a la vida intelectual o espiritual del intelecto humano<sup>1</sup>.

Como a la actividad de la escuela, a que nos referimos es organizada, esta presupone en sí alguna forma de coordinación, o sea, la existencia de personas que se ocupaban de estos asuntos; dirección, gestión y organización de los procesos educativos, los recursos tanto humanos como materiales para garantizar la armonía del conjunto.

El autor cuando se refiere al término 'gestores escolares' en este trabajo, se refiere igualmente a los directivos escolares. Porque aquí el centro de atención, no es conceptualizar o separar un concepto del otro, por eso, en momentos se hace alusión a los directivos escolares y en otros se hace referencia al término gestor escolar. Tal como afirma, Lima (2006:330) "no existe un acuerdo universal sobre el uso del término dirección. Se denomina indistintamente como dirección científica, administración, gerencia, ciencias de dirección, etc.". El autor los usa indistintamente como sinónimos. Así es que el hecho de que la dirección educacional que se realiza en la misma escuela, es en realidad la propia actividad de organización y gestión del proceso educativo y escolar, por lo que hace posible afirmar que surgió con el propio apareamiento de la escuela con su especificidad propia de la época; pero en esencia, es un proceso de dirección.

---

<sup>1</sup> Etimológicamente, la palabra escuela se deriva de la expresión latina "schola" que viene del griego "scholè. Ambas significan "tiempo libre, ejercicio del espíritu".

Como afirma Marx citado por Wellen (2010:120) “todo trabajo directamente social o colectivo ejecutado en mayor o menor escala requiere en mayor o menor medida de una dirección que establezca la armonía entre las actividades individuales”.

Los desafíos impuestos por la escuela hace 3000 años atrás no fueron los mismos planteados por la escuela del siglo pasado ni tan poco los de la escuela contemporánea. De ahí que en la educación como un sistema donde varios procesos y actores intervienen, no solo fue fundamental y primordial los aspectos didácticos e pedagógicos en las aulas, sino también los aspectos ligados a la dirección de estos.

Tal como afirmara Ugalde (2006) “como proceso social, la dirección se manifiesta en multitud de esferas de la vida donde interactúan dos o más hombres y mujeres, y es condicionada por el sistema social, el tiempo en que se desarrolla, los contextos y los recursos implicados”. Es decir que, la educación, como cualquier otra actividad humana, exige esfuerzos convergentes de grupos de personas con el fin de ser eficiente en el alcance de sus objetivos y, por lo tanto necesita ser bien dirigida, una vez que, el papel del director de la escuela tiene gran importancia en la rama educacional, la calidad de la dirección determina los resultados de los objetivos trazados por lo sistema.

La República de Mozambique, a partir del año de 2003 optó por adoptar cambios en el sistema político, como afirmara la Ley del Sistema Nacional de Educación de Mozambique<sup>2</sup> en su preámbulo “...los cambios profundos en el sistema socio-económico, señaladamente la transición de la economía de orientación socialista

---

<sup>2</sup> Ley nº 6/92 de 6 de Junio de 2003

para una economía de mercado, sugieren una readaptación del sistema educativo con vista a responder a las nuevas exigencias de la formación de los recursos humanos, necesarios para el progreso socio-económico de la sociedad mozambicana”. Es evidente que la educación debe reflejar, efectivamente, los objetivos definidos por la organización social, pero es necesario que los gestores de la educación sean preparados para entender las nuevas y diferentes formas de organización política y social al igual que las formas para el alcance de estos objetivos en función de la atención educativa a la diversidad dentro de la actividad pedagógica profesional de dirección. Wellen (2010:12) expone que “la gestión sirve para responder a problemas concretos y, como tal, debe adaptarse a la realidad en que esta insertada”.

Al abordar la organización escolar, se puede entender tanto en el ámbito macro, a partir de los órganos superiores del sistema de enseñanza como en el ámbito micro, a partir de las escuelas y, haciendo alusión a las palabras de Luck (2011:23) “...ninguna acción sectorial, por si sola, es adecuada y suficiente para promover avances constantes, sustentables y duraderos en la enseñanza, y de esta forma apenas se consigue promover mejorías localizadas, de corto alcance y corta duración. Desde aquí la importancia de la organización escolar, en la determinación de este nuevo destino, una vez que, a partir de su enfoque de visión de conjunto y de orientación estratégica de futuro, teniendo por base la movilización de personas articuladas en equipos, que permite articular acciones y establecer la debida movilización para maximizar resultados para la atención educativa a la diversidad”.

A pesar de reconocer el carácter integrador y visión del sistema desde el nivel macro al micro, y vice-versa, en este trabajo concentramos más la atención hacia el nivel micro (la escuela), donde el director debe ejercer su papel de liderazgo y organizar la escuela en función de la atención educativa a la diversidad. Todo su desempeño será para cumplir los mayores intereses de la sociedad definidos por el objetivo de la educación en la República de Mozambique<sup>3</sup>, pero con su visión estratégica y una adecuada preparación científica profesional, el director puede dentro de su institución a partir del proyecto pedagógico institucional transformar el espacio en que actúa en función de la atención educativa a la diversidad, en la concepción de la organización escolar. En este proyecto cada institución define su misión y se orienta hacia los objetivos del sistema, combinando las variables sociales, políticas, filosóficas y culturales de la comunidad en que está involucrada. “...En algunos estados brasileños, ese proyecto se denomina proyecto político-pedagógico, de modo en que se enfatice su dimensión política, que, de cualquier modo, independientemente de la especificación, está insertada como proceso.” Luck (2011:35).

Tenemos necesidad de formar al gestor educacional en estos aspectos para que no se entienda al capitalismo y las prácticas de la gestión capitalista como un sistema acabado teniendo en cuenta que “el capitalismo es producto de la historia humana,

---

<sup>3</sup> Ley del Sistema Nacional de Educación del. Artículo 1. Ley nº 6/92 de 6 de Junio de 2003 “La educación constituye un proceso que ayuda a preparar al individuo para las exigencias de la vida política, económica y social de los países...”

como tal, puede ser superado por el resultado de la voluntad humana” (wellen 2010:11).

Por lo tanto, a pesar de haber cambiado de sistema político, no debemos olvidar las conquistas ya alcanzadas por el sistema socialista para no entrar en un proceso de retroceso en los logros sociales, tal como afirma Wellen (2010: 126) “la cualidad de vida, en una perspectiva socialista, engloba todos los complejos sociales, y ese debe ser el fundamento para el análisis de la gestión y la organización del trabajo”. Por eso y para que se valore las conquistas ya alcanzadas por nuestros antecesores que lucharon por nuestra independencia e por los más altos intereses de la nación, toda la ideología capitalista que aboga el individualismo como valor supremo no puede ser aceptado dentro de un modelo de dirección dirigido a los intereses universales.

Contradiendo las palabras de Taylor<sup>4</sup> citado por Wellen (2010:118) “la ambición personal siempre ha sido, e continuará siendo, un incentivo considerablemente poderoso más que el deseo del bienestar general”.

Hoy en la República de Mozambique, un aspecto característico de las sociedades capitalistas, e la desigualdad social que es cada vez mayor, entre una clase hegemónica, detentora del poder económico y las clases populares responsables por el trabajo que da origen al capital del cual se apropia la clase en el poder.

En este prisma social, el papel de la educación debe ser presentar los conocimientos formalizados de modo crítico, evidenciando las contradicciones existentes en los

---

<sup>4</sup> Frederick Winslow Taylor fue el sintetizador de las experiencias iniciales de la gestión capitalista Wellen, 2010, p. 49.

contenidos de la enseñanza y, simultáneamente, ofrecer subsidios a los educadores de las clases populares que les permitan organizar sus propios conocimientos ordinarios de sus contenidos experimentales. Infelizmente, muchas veces los planeadores educacionales no lo hacen dentro de esta perspectiva.

Marx citado por Wellen (2010:84) afirma “con efecto, cada nueva clase en el poder es obligada (...) a presentar su interés como el interés común a todos los miembros de la sociedad, o exponer los aspectos que en el plano de las ideas, da a sus pensamientos la forma de la universalidad y representarlos como si fueran los únicos razonables y los únicos verdaderamente validos”.

Vemos que esto es una realidad global, que pasa en cualquier sociedad, cualquiera que sea su organización política, teniendo en cuenta que “la escuela siempre va a reflejar su tiempo de existencia y no puede dejar de hacerlo; esta siempre ha estado al servicio de las necesidades de su régimen social determinado y, si no hubiera sido capaz de eso habría sido eliminada como un cuerpo raro” Pistrack citado por Wellen (2010:138), y Wellen reafirma esta idea cuando expresa que la escuela fuera de la vida y fuera de la política, es una mentira y una utopía.

Boaventura en su libro “La escuela católica en Mozambique y el desafío de la construcción de la comunidad educativa” al presentar aquello que él llama sombras del sistema educativo mozambicano, señala como debilidad de la educación de Mozambique que la escuela no educa de acuerdo con el compromiso sociopolítico del país, realidad que es confirmada por Imbamba citado por Boaventura (2010:84) cuando expresó que “la situación de las escuelas en Mozambique es deberás dramática y preocupante: muchas de ellas se transformaron en auténticos antros de

vicios y de malos ejemplos; donde algunos profesores, de educadores, se convirtieron en seductores, corruptos y vendedores de notas y certificados, condenando a los alumnos a la pereza mental y a la ignorancia perenne. La nuestra es una escuela que provee mucha instrucción y poca educación, mucha información, más poca verdad; concibe un amplio espacio a la ciencia, más casi ninguno a la sapiencia; cultiva intensamente la racionalidad técnica y científica reservando poca atención a la racionalidad humanística, ética y religiosa”. Por eso es importante formar los gestores escolares con esta visión crítica sociopolítica, a fin de guiar los objetivos de las instituciones que dirigen en una escuela a que ayuden a las nuevas generaciones a poner en primer lugar los intereses, los valores y los sentimientos de conlleven al alcance del bien común. Esta realidad es reconocida, asumida y reflejada por el más alto mandatario del país que apunta vías de solución para superar la referida situación al afirmar que “empezamos por invertir para el aumento de la cantidad y ahora se impone que haya una mayor inversión para mejorar la calidad de la enseñanza que se brinda en las escuelas y universidades. Todo ese esfuerzo valoriza a los mozambicanos, tornándolos cada vez más capaces de, por la vía de la escolaridad y de la formación profesional y académica, alcanzar niveles más elevados de bienestar y de realización profesional, con el fin de que puedan brindar una contribución al estar más calificados, al desarrollo económico y social (...) el ejecutivo va a desarrollar un programa de revisión del sistema educativo, centrado en la eficacia de la enseñanza, que tenga en cuenta el modelo curricular, el perfil de competencias profesionales de los profesores, de los

formadores y de los educadores, como el sistema de gestión de las escuelas públicas”<sup>5</sup>.

Para medir y evaluar la calidad de la educación brindada por las escuelas, la organización escolar no puede utilizar como referente las mismas variables de la gestión capitalista, como la productiva y la lucrativa, porque la escuela busca resultados diferentes de la empresa capitalista. Tal como afirmara Wellen (2010:178) “a pesar de no ser asimilado de esta manera por la gestión escolar hegemónica que produce los principios capitalistas (...) así, diferentemente de la gestión capitalista, que se direcciona para la ampliación de las formas de control y exploración de los trabajadores, objetivando mayores tasas de lucro, la organización escolar precisa evaluar su desempeño por medio del proceso pedagógico escolar”, visto de una manera general, en las escuelas se tiene por misión, como afirma Clovis (2012:73) “el desarrollo social del alumno, ético y cooperativo, con las prácticas pedagógicas que preparan para el ejercicio de la ciudadanía, consientes de sus responsabilidades en una sociedad democrática y pluralista”

Para que la escuela sirva como una institución que persigue los intereses universales, debe ser parte de los ingredientes de la organización escolar la implementación de condiciones materiales y subjetivas que motiven a los alumnos al desarrollo de un análisis de la realidad que exponga sus principales determinaciones, formando las condiciones para una consciencia crítica y reflexiva. Es imprescindible estimular una visión del mundo más amplia y reflexiva, en que vislumbre en el horizonte la instauración de un proyecto social en el cual todas las

---

riquezas socialmente productivas sean, de hecho y en directo, socialmente apropiadas por toda la sociedad. A este respecto, Wellen (2010:172) señala “crear condiciones para estimular el entendimiento de las contradicciones sociales que determinan la estructura de la sociedad capitalista es un paso fundamental para la implementación de una gestión capitalista virada para la emancipación humana”.

Desde allí, es importante, aclarar que la gestión escolar se distingue en forma y tamaño de la gestión capitalista. En lugar de fuerza de trabajo adiestrada para obedecer dentro de la empresa, en la escuela se tiene profesores y alumnos que fueron y son formados para tener independencia intelectual. Si en la gestión capitalista, el trabajador es tratado como máquina y es despegue para ejecutar los imperativos de la gerencia, dentro de la gestión escolar, además de ser sujeto en la relación enseñanza y aprendizaje, el alumno debe ser insertado en el proceso decisivo de la escuela. Si la empresa capitalista se estructura por el interés de una clase sobre la otra, la gestión escolar debe organizar un espacio regulado por la democracia que concrete la diseminación de una educación dirigida al fin de todas las formas de exploración y de división de la sociedad en clases sociales, con prácticas que la transformen en verdadera comunidad educativa. Tal como plantea Wellen (2010:187) “dos factores son esenciales para nortear la gestión y la organización colectiva de la escuela en la búsqueda de la unidad de personas y actividades: la consciencia de que todas las actividades específicas hacen parte del mismo todo, y que la división del trabajo es controlada por lo trabajo colectivo” y concluye Boaventura (2010:10) “...del estilo de liderazgo adoptado y del método practicado en las aulas depende el ambiente de la comunidad educativa escolar y el

grado de identificación personal y colectiva con la misma en función de la atención educativa a la diversidad dentro de la actividad pedagógica profesional de dirección”.

### **Conclusiones**

El gestor escolar debe ser entrenado, formado, capacitado y preparado para que sepa leer su realidad política, social, cultural y económica, y sobre esta realidad tomar decisiones para transformar la institución que dirige en una auténtica comunidad educativa, que dirija el proceso de organización escolar para el bien de los trabajadores y el proceso educativo en un proceso libertador para los educandos. Queremos esclarecer que con el presente trabajo se pretende, orientar la superación pedagógica de los directivos de la escuela primaria para la atención educativa a la diversidad en la organización escolar de la actividad pedagógica profesional de dirección en el Municipio de Lichinga en la República de Mozambique.

### **Bibliografía**

- BOAVENTURA, Jose Fernando. A escola católica em Angola e o desafio da construção da comunidade educativa. Edizioni Viverein. Roma, 2010.
- CLOVIS, Rosa. Gestão estratégica escolar. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 2012.
- IMBAMBA, José. Uma nova cultura para mulheres e homens novos: um projecto filosófico para Angola à luz da filosofia de Battista Mondin. Editora Paulinas 2006.
- JEAN, Valerien. Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. Editora Cortez. 10ª Edição. São Paulo, 2009.

- Lei de Bases do Sistema de Educação, En Diario de la Republica. Organo Oficial de la Republica de Angola, nº 65, Serie I, Luanda, 31 de Diciembre, 2001.
- LUCK, Heloísa. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. Editora Vozes. 8ª Edição. São Paulo, 2011.
- MARTINS, José do Prado. Gestion Educacional: uma abordagem crítica do proceso administrativo em educação. Editora Wak. 4ª Edição. Rio de Janeiro, 2010.
- SANTOS, José Eduardo. Discurso Pronunciado por ocasião de su investidura como Presidente de la República de Angola. Luanda, 26 de Setembro de 2012.
- SOUSA JUNIOR, Justino de. Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democratica à crise regressiva-destrutiva do capital. Editora Ideas & Letras. 2ª Edição. São Paulo, 2010.
- UGALDE, Luis Crespo. “La Dirección de la Educación: una Necesidad social”. En Revista Científico –Metodológica. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Número 43. La Habana, Julio-Diciembre, 2006. p 21-24
- VALLE LIMA, Alberto D. “Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela actual”. Compendio de Pedagogía. Editorial Ciencias Médicas. La Habana, 2006. p 329-354

### **Simposio 3. Formación de profesionales.**

**Estrategia de superación que contribuye al mejoramiento profesional y humano de los docentes del instituto de educación física y deporte de Libreville, Gabón.**

**Autor:** Lic. Zollo Mve Herve

**País:** Gabón

[Zoollomveherve@gmail.com](mailto:Zoollomveherve@gmail.com)

Institución: Ministerio de Deporte

### **RESUMEN**

El presente trabajo parte de la necesidad de atender las dificultades y insuficiencias manifestadas en el proceso de superación de los Docentes de Educación Física del Instituto Nacional de Educación Física y Deporte de Libreville, Gabón que contribuye a su mejoramiento profesional y humano, que ha repercutido desfavorablemente en su desempeño profesional. El diagnóstico realizado permitió determinar las necesidades generales y particulares para su superación. En este sentido se planteó como **objetivo, elaborar una Estrategia de superación que contribuye al mejoramiento profesional y humano de esos docentes.**

El **aporte teórico** de la investigación es el proceso de superación del profesor de Educación Física para su mejoramiento profesional y humano, durante su desempeño profesional, el que enriquece las concepciones teóricas y metodológicas de la Educación Avanzada y las referidas a la formación y desarrollo de los recién graduados de Educación Física.

La determinación de las premisas teóricas para modelar la dirección del proceso de superación del profesor de educación física, durante su desempeño profesional.

La elaboración de un modelo teórico-metodológico para la dirección del proceso de superación del profesor de EF durante su desempeño profesional.

La modelación del perfil de competencias del profesor de Educación Física de Secundaria, en su desempeño profesional.

Otros resultados importantes son: la elaboración del perfil de competencias del profesor de Educación Física, en el desempeño profesional, y el diseño y aplicación de una estrategia de Superación para estos profesionales. Este último constituye el principal **aporte práctico**, favorable en el mejoramiento profesional y humano de los docentes.

**Palabras claves:** Estrategia de superación, educación física, mejoramiento profesional y humano

## **Introducción**

Cada país tiene la obligación de preocuparse y ocuparse de preparar a los hombres y las mujeres pensando en las perspectivas sobre su futuro. Solo con la atención a la superación de los profesionales, no se consolidan los recursos humanos de un país, pues los obreros, los campesinos, las amas de casa, los trabajadores de la producción y los servicios y de diferentes oficios, son imprescindibles, entendido como capital humano, el conjunto de conocimientos, habilidades, experiencias, motivaciones, valores, capacidades, que portan, los seres humanos para crear riquezas, pero que además es con conciencia, ética, solidaridad y espíritu de sacrificio.

El desarrollo sostenible de la sociedad y en particular en Gabón está enfascada en elevar la calidad de educación, para lo cual es imprescindible que los docentes se formen adecuadamente y de forma continua.

El reconocimiento de la necesidad de fomentar espacios para el mejoramiento profesional y humano de los docentes en la asignatura Educación Física, pone de manifiesto el interés de contribuir desde la presente investigación a la calidad de dicho proceso.

Esta aspiración se sustenta en el modelo educativo de la Educación Avanzada,

que esta, propicia la superación de los docentes en cualquiera de los niveles educacionales y se puede contextualizar en función de las demandas sociales, personales y económicas.

La Educación Avanzada como parte de la organización del sistema educativo de cualquier país, responde también a ese carácter social, histórico y clasista. La Educación Avanzada contribuye a formar una "sociedad de hombres de ciencia, La Educación Avanzada posibilita la elaboración de formas rápidas de proyectos educativos en particular y de la producción intelectual. Su diseño se realiza bajo la guía metodológica de los principios de la Educación Avanzada. También su diseño se estructura atendiendo a los objetivos propuestos y a las demandas concretas que demanda el perfil de la actividad.

En el análisis de la bibliografía podemos constatar la actualidad y pertinencia del referido modelo donde autores como: Añorga (1989), Caballero (1996), González (2001), Santisteban (2003), y Granados (2004) realizan aportes significativos desde sus experiencias.

La preparación de los Docentes tiene un significado especial para poder desempeñarse en diferentes opciones, modalidades y contextos educativos; adaptarse a las permanentes transformaciones y avances del conocimiento; utilizar creativamente las ventajas de las nuevas tecnologías y aprender del trabajo colaborativo

El Instituto Nacional de Educación Física y Deporte de Libreville no se aleja a esta realidad, si se parte del criterio de que no se puede hablar de la Educación Física de calidad, si no existen condiciones básicas de fortalecimiento de la formación inicial y continua de los docentes en esta asignatura, lo que se traduce en profesores actualizados y con alta dosis de conocimientos sobre su formación.

## DESARROLLO

Los resultados de un estudio diagnóstico realizado por el autor, unidos a los de su corta experiencia práctica en el Instituto Nacional de Educación Física y Deporte de Libreville, Gabón posibilitaron identificar, en los egresados de la carrera de Cultura Física que laboran como profesores en esa disciplina, un conjunto de problemas e insuficiencias en los conocimientos y el desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales para la dirección de la clase. Las más importantes están relacionadas con:

- La planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje
- El proceso de organización de la clase
- La transmisión de conocimientos teóricos a los estudiantes
- Los métodos para la corrección de los errores en que incurren los alumnos
- El proceso de evaluación escolar
- El dominio de los documentos normativos del proceso docente - educativo de la Educación Física Escolar y de los niveles de enseñanza en que laboran.

Por otra parte, se ha podido también comprobar la presencia de insuficiencias en la dirección y ejecución del proceso de superación dirigido a estos egresados durante su desempeño profesional, lo que puede fundamentarse a través de los elementos siguientes:

- No existe un diseño específico de superación concebido con un enfoque continuo y gradual que, asentado en los niveles de conocimientos y habilidades adquiridos en el pregrado, posibilite la preparación adecuada para el desempeño en la dirección del proceso docente educativo de la Educación Física,
- No se dispone de una concepción teórico - metodológica para diseñar la superación de estos recién graduados tomando en cuenta el enfoque

antes señalado y las peculiaridades del ejercicio pedagógico profesional en la disciplina Educación Física

- La participación de estos egresados en acciones de superación establecidas paraprofesionales de mayor experiencia. De lo anteriormente expresado puede concluirse que:
- En el proceso de superación de los recién graduados de la carrera de Cultura Física que se desempeñan como profesores de Educación Física, no se garantiza la coherencia entre los niveles alcanzados por estos en la formación inicial y el contenido de la superación en la Práctica Laboral que asegure un desempeño profesional adecuado.
- Esta insuficiencia está relacionada con el contenido y la forma de la dirección de ese proceso.

En el estudio de la bibliografía especializada consultada, se pudo identificar la diferencia de denominaciones que se utilizan para nombrar la etapa posterior en la formación de un profesional, a continuación se hacen algunas valoraciones al respecto, por constituir este uno de los conceptos principales a considerar en esta investigación.

El vocablo superación ha sido el más utilizado en Cuba en los últimos cuarenta años para nombrar a esta etapa de la formación de los Docentes. De esta manera, el término superación aparece registrado en la teoría de la Educación Avanzada como:

Acciones dirigidas a recursos laborales con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y/o prospectivo, atender insuficiencias en la formación, o completar conocimientos y habilidades no adquiridos anteriormente y necesarios para el desempeño profesional.

Proceso que se desarrolla organizadamente, sistémico, pero no regulada su ejecución, que generalmente no acredita para el desempeño, ya que, solo certifica determinados contenidos.

(Añorga, 1999:29)

Define, también Añorga, la superación como:

Conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios y no universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laboral.

(Añorga, 1998:34)

El Ministerio de Educación Superior de Cuba en el Reglamento de la Educación de Postgrado, define igualmente el término de superación profesional, considerado como:

Un conjunto de procesos de formación que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales, así como para su desarrollo cultural integral. (Reglamento de la Educación de Postgrado, 1996:11)

(Santisteban, 2003:11)

Como se observa, en la mayoría de los casos, se concibe esta etapa de la formación como un proceso continuo, que tiene como objetivos la adquisición, actualización y perfeccionamiento, principalmente de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para mejorar el desempeño de sus responsabilidades profesionales.

Santisteban le incorpora al concepto de superación palabras claves como “carácter consciente”, “aspiraciones” y “experiencias teórico-prácticas”

(Santisteban, 2003:12), conceptos que se asumen en esta investigación, no obstante, se considera en estetrabajo que en su definición queda encubierta la necesidad de la transformación en los sujetos que se superan.

La superación debe ser un proceso que se caracterice por su papel transformador sobre el docente, y que a la vez, permita que este se convierta en un agente de cambio de la realidad educativa de su radio de acción, apoyándose para ello, en la experiencia profesional acumulada por cada docente y por la influencia de los restantes y directivos que deberán considerar orientarse hacia la búsqueda de soluciones a corto, mediano y largo plazo y hacia los problemas más apremiantes del proceso docente- educativo.

#### 1.1-La superación de los docentes de Educación Física durante su desempeño profesional

La dirección y ejecución del proceso de superación de los egresados de la carrera de Educación Física durante su Practica Laboral ha sido parte del contenido de la misión del Instituto Nacional de Educación Física y Deporte de Libreville, Gabón unos años después de su creación, con la salida a la vida laboral de los primeros graduados de los cursos regulares, diurnos y de atletas.

Los elementos antes abordados permiten precisar algunas conclusiones iniciales acerca de las características del proceso de superación, y su dirección, con los recién graduados de Cultura Física en el período de desempeño profesional. Ellas son:

1. Las acciones de superación han tenido un carácter eventual y poco sistémico, lo que está asociado a la falta de una estrategia de superación que dé continuidad a la formación de pregrado.
2. No se tiene en cuenta en el diseño de la superación la relación con la formación de pregrado, ni los intereses individuales del recién graduado.



## EVENTO PEDAGOGÍA 2017

### **TÍTULO: Estrategia para la formación hacia carreras pedagógicas**

Autora:

Doc.: Yanet Sánchez Díaz

Institución: Escuela Pedagógicas Salvador Allende

Cargo: Directora

#### Resumen

La formación del maestro primario en los momentos actuales ha sufrido variaciones, dada la necesidad de cumplimentar uno de los programas priorizados de la Revolución en aras de garantizar una mejor dirección del proceso docente-educativo

El estudio de la formación de maestros primarios a lo largo de la historia en Cuba se concreta en un análisis que abarca etapas que le son propias al fenómeno objeto de interés. Por lo que se ha utilizado una periodización generalmente aceptada en la historia de las ideas educativas en Cuba: Colonia, Neocolonia y Revolución, etapas entendidas como diferentes épocas históricas, que aportará referentes al estudio socio crítico valorativo de la formación de docentes para la educación primaria.

Por todo lo anterior es que este trabajo tiene por objetivo valorar la evolución histórica que ha tenido en Cuba la formación del maestro primario

El trabajo es de actualidad y de gran novedad investigativa una vez que se propone un estudio socio crítico de corte histórico sobre la formación de maestros primarios en Cuba de manera que va dirigido directamente a la sistematización de antecedentes históricos en la Pedagogía cubana

El tema no ha sido investigado de manera integral en el contexto que se plantea desde la génesis de la educación lo que hace novedoso y pertinente desde el punto de vista económico y social.

Palabras claves: formación, maestros primarios

## Introducción

La sociedad cubana está enfrascada en lograr un hombre nuevo, acorde con el progreso científico técnico, que piense, sienta y actúe en correspondencia con lo que la sociedad demanda y exige de él, consciente del momento histórico que le ha tocado vivir.

Uno de los grandes retos que tiene la sociedad es la necesidad de una educación cada vez más eficiente. Llevar una educación de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos a la altura del momento histórico que se vive. Cultivar desde cada aula la inteligencia y los valores mediante la enseñanza. Hay que educar en el niño, el adolescente y el joven los mejores valores de su época y los más avanzados adelantos de su tiempo, como expresara José Martí en 1883: "Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del tiempo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida". (1)

El Comandante en Jefe ha planteado en varias ocasiones que la Revolución, por ser verdadera, es hija de la cultura y las ideas y el objetivo fundamental es formar un hombre con una cultura general e integral y plantea que "Educar es todo, educar es sembrar valores, es desarrollar una ética, una actitud ante la vida. Educar es buscar todo lo bueno que pueda estar en el alma de un ser humano, cuyo desarrollo es una lucha de contrarios, tendencias instintivas al egoísmo y otras actitudes que han de ser contrarrestadas y solo pueden ser contrarrestadas por la conciencia (2)

La sociedad aspira que la educación sea el medio que proporcione los recursos necesarios para promover individuos íntegros conscientes de su trascendencia y responsabilidad con las nuevas generaciones.

La calidad de la educación debe asegurar a cada miembro de la sociedad el pleno desarrollo de las capacidades físicas e intelectuales. Así el hombre solamente no requiere de conocimientos, sino que debe lograr el "saber hacer" y el "saber ser", el "saber ser" está determinado por la formación de fuertes cualidades que hacen que posea una personalidad estable y en condiciones de asumir como suyos, los mejores valores humanos y universales. En esta dirección ha laborado y labora el magisterio cubano, el cual ha fortalecido su preparación con el objetivo de lograr hombres más capaces, más plenos, hombres integralmente formados. (3)

El rol que juega la educación es el resultado de un compromiso adquirido quizás de una manera consciente, de convertirse en un medio que no sólo transmita conocimientos, sino que nutra de saberes, hábitos y habilidades a los que están involucrados en el proceso educativo y dentro de ellos un papel fundamental lo juega el maestro.

Suficiente literatura se ha escrito para definir lo que es el maestro. Lo cierto es que en el mundo actual existen verdaderos maestros que trabajan en el desarrollo de sus alumnos de una manera integral, a partir de diversos fundamentos científicos y humanísticos que conducen a un desarrollo integral de la personalidad de sus educandos. Frente a esta situación es importante definir las cualidades y el rol profesional que debe de prevalecer en un maestro. El maestro es considerado como un sujeto social consciente dentro del proceso educativo, y se identifica con la práctica permanente de los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, que debe de inculcar en cada momento de su vida, y de manera esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje desde el aula.

El maestro de hoy debe ser un ente motivador, facilitador, un guía del proceso para que sus estudiantes se extrapolen a diferentes áreas del saber y así, puedan ampliar sus horizontes cognitivos. Un proceso bien orientado le brinda al estudiante las herramientas necesarias para su formación integral.

El maestro en la sociedad debe ser práctico, hábil, profundo, destacado en su acervo cultural, conocedor del mundo, apasionado por difundir conocimientos y en su búsqueda constante, capaz de encontrar las vías necesarias para enriquecer la actividad conjunta de enseñar y aprender.

En 1880, José Martí expresa de su genial ideario lo que él considera esencial en la formación de un maestro y plantea:

No deben enseñarse reglas sin resultados. Hay que crear, sí, escuelas normales; pero no escuelas normales de pedantes, de retóricos, de nominalistas; sino de maestros vivos y útiles que puedan enseñar la composición, riquezas y funciones de la tierra, y las maneras de hacerla producir y de vivir dignamente sobre ella, y las noblezas pasadas y presentes que mantienen a los pueblos, preservando en el alma la capacidad y apetito de lo heroico (4)

Se hace necesario garantizar una formación de docentes con una elevada calidad en los resultados del proceso docente educativo para lograr hombres más capaces, conocedores de la realidad que les rodea, capaces de conducir el desarrollo integral de su propia personalidad

.La política educativa de la Revolución exige a la educación en general y dentro de ella a la educación primaria, dar el salto cualitativo para ponerse a la altura de las nuevas exigencias de estos tiempos. En particular a la enseñanza primaria, que tan importantes aportes hace a la formación integral del hombre por ser la base de toda formación, le corresponderá entonces ocupar un lugar destacado en las nuevas circunstancias históricas, por lo que es preciso valorar cómo ha sido el desarrollo de la formación de docentes y en especial para la educación primaria desde 1959 hasta el 2015 de manera que se determinen regularidades y tendencias que pueden influir en la formación de los futuros maestros primarios.

En cada periodo histórico la formación de maestros ha estado en correspondencia con el desarrollo económico, político y social del país.

La máxima dirección de la Revolución ha facilitado una mejor comprensión de la necesidad sociopolítica de formar docentes, enmarcada en una época tan convulsa para el mundo, de ahí que la formación del maestro primario sea una necesidad que garantice el futuro de profesionales preparados para asumir la educación de las futuras generaciones

Al realizar una exploración previa acerca del desarrollo histórico de la formación de los docentes en Cuba, se encuentra la autora de este trabajo con la existencia de importantes estudios parciales que han servido para fundamentar los análisis sobre problemáticas relacionadas con la formación de docentes pero no se halla un estudio integral crítico y valorativo sobre la formación de maestros primarios en la etapa que se propone y las que le anteceden, lo que motivó a la investigadora a su realización y a declarar como situación problemática:

El proceso de formación de docentes y de maestros primarios en Cuba siempre ha estado presente, sin embargo, no siempre se ha desarrollado desde la misma tendencia ni se ha estado en correspondencia con las necesidades económicas, políticas y sociales del país.

Al valorar el proceso de formación de docentes en la educación primaria en las etapas que le anteceden al triunfo revolucionario y revisar diferentes fuentes bibliográficas es evidente que no se realiza un estudio socio crítico, valorativo e integral de la enseñanza primaria.

El tratamiento que se le da a la formación de docentes ha sido variado lo que se refleja en las diferentes tendencias en su formación, se realizan los estudios de forma parcial,

carentes de valoraciones históricas críticas que permitan su sistematización y generalización consecuente.

No podría afirmarse que las insuficiencias o debilidades en el proceso de formación de maestros primarios han sido eliminadas totalmente, sino que algunas se mantienen a pesar de los procesos de perfeccionamiento de la educación en Cuba posterior al triunfo revolucionario, lo que ha posibilitado una periodización de estudios al respecto, de manera que ofrezcan una valoración histórico crítica de su comportamiento.

Esta obra se enmarca en la historia de la Educación y de la Revolución, lo que implica historiar hechos y procesos que aún son muy cercanos, e impone tener la prudencia necesaria ante el enjuiciamiento de los acontecimientos que se estudian.

Todo lo antes expuesto exige un estudio socio crítico valorativo, hasta ahora no realizado, del proceso de formación de maestros primarios de 1959 hasta el 2015 como condición indispensable para dicha formación de aquellos que imparten docencia o participan en la transformación de los mismos, una vez que sobre la base de lo analizado le permite actuar consecuentemente.

Esta investigación es de tipo histórico y asume el enfoque metodológico diseñado por el DrC Justo Chávez Rodríguez materializado en su libro “Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba (1996), que permite el estudio de un hecho o proceso educativo en el tiempo y en el espacio en interrelación dialéctica, retoma como antecedente el proceso investigativo lo que constituye el eje central de este, que es precisamente el período comprendido entre 1959 hasta el 2010, o lo que es igual a lo ocurrido en virtud de la Revolución triunfante, por ello es preciso señalar que como investigación histórica debe tener en cuenta que la categoría esencial de la ciencia histórica es el hecho histórico.

Desde el punto de vista marxista, que es la posición teórica que se asume en este trabajo, el hecho histórico como objeto de investigación existe fuera de la conciencia del investigador y no depende de él y aunque se manifiesta en la representación que este se hace del propio hecho y aunque le aporta su subjetividad, su esencia no cambia y sigue siendo realidad objetiva.

El devenir histórico se presenta como constante nacimiento de desarrollo y desaparición o transformación cualitativa de fenómenos, relacionados entre sí. La necesidad de dividir el tiempo en épocas que obedecen a leyes específicas, la localización de los momentos de cambios cualitativos y de rupturas en la historia de un fenómeno y el esfuerzo por ubicar la relación temporal, que existe entre sucesos particulares y la totalidad, se derivan del carácter objetivo de la realidad histórica. (5)

“La periodización de un proceso histórico determinado ayuda a comprenderlo, facilita revelar sus leyes objetivas y su relaciones internas, y por ende, brinda la posibilidad de hacer las síntesis científica”. (6)

Sobre la base de lo antes señalado es necesario comprender que como señala el Dr. C Justo Chávez la periodización no puede ser apreciada de una “manera formal, como un simple ejercicio académico”. (7) Lo que destaca el papel de la periodización en los estudios históricos para el análisis de los diferentes factores que intervienen en el desarrollo del hecho en el tiempo y en el espacio.

Por estas razones se plantea como problema de investigación el siguiente:

¿Cómo ha sido el proceso de formación de maestros para la enseñanza primaria en Cuba desde 1959 hasta el 2015?

El objetivo de esta investigación es: Valorar de manera socio crítica el desarrollo de la formación de maestros primarios en Cuba desde 1959 hasta el 2015.

Como fundamento teórico general del trabajo se establece el enfoque dialéctico materialista del desarrollo de los procesos históricos sobre la base del principio del historicismo que permite valorar los fenómenos sociales en su desarrollo dinámico con un carácter multilateral y con un enfoque sistémico.

Esta investigación contribuye al esclarecimiento de hechos y procesos que se enmarcan en la historia de la Educación y que no constituyen un lujo del conocimiento, sino que implican una necesidad para enfrentar el análisis teórico y lógico de cualquier fenómeno o proceso que se desee investigar para su transformación, lo que resulta la pertinencia del proceso investigación.

Para la conformación de los referentes teóricos se han consultado algunos autores que han defendido investigaciones de este corte: Hernández Ciriano, Ida. La obra pedagógica de Manuel Valdés [Tesis de Doctorado] Ciudad de La Habana, Cuba (1990); Buenavilla Rocio, Rolando. La lucha del pueblo por una escuela cubana, democrática y progresista en la República Mediatizada. Década del 40. [Tesis de Doctorado] Ciudad de La Habana, Cuba (1990); León Méndez, José Alfredo. Contribución del Doctor Salvador Massip a la Enseñanza de la Geografía en Cuba. [Tesis de Doctorado] Ciudad de La Habana, Cuba (1995); Rodríguez Pérez, Lourdes. La gramática y su lugar en la enseñanza de la Lengua Materna a la Educación General Cubana a partir de 1975. [Tesis de Doctorado] Ciudad de La Habana, Cuba (1997); Pérez Lemus, Leonardo. Estudio histórico- crítico de los enfoques pedagógicos de la asignatura Educación Laboral a partir de 1959. [Tesis de Doctorado] Ciudad de La Habana, Cuba (2001); Hernández Herrera, Pedro A. La enseñanza de la Geografía de Cuba, un estudio histórico- crítico desde el 2000. [Tesis de Doctorado] Ciudad de La Habana, Cuba (2005); López Macías, Carlos Alberto. Estudio histórico- crítico de la enseñanza de las Artes Plásticas en la educación cubana, desde 1959 hasta el 2010. [Tesis de Doctorado] La Habana, Cuba (2011).

Del mismo modo se consultaron textos, guías de estudio, programas, planes de estudio, circulares referentes a la formación de maestros.

La contribución fundamental de la investigación es a la teoría pedagógica en general y a la formación de maestros en particular, al identificar, sistematizar, valorar y generalizar las características del proceso de formación de maestros primarios en Cuba, desde 1959 hasta el 2015 con sus antecedentes correspondientes al momento histórico posterior al año 1959.

La investigación exigió el empleo de **métodos teóricos y empíricos** orientados a explicar cómo ha sido el desarrollo del proceso de formación de maestros primarios en Cuba desde 1959 hasta el 2015.

Entre los métodos del nivel teórico se emplearon:

- Histórico y lógico, permite evidenciar el transcurso por el que transita la formación de maestros primarios en Cuba para revelar su esencia.
- Análisis y síntesis, posibilita la obtención de información concebida en textos de carácter científico y pedagógico, programas, guías de estudio, libros de textos, planes de estudio y circulares elaborados para orientar el proceso de formación de maestros para la educación primaria.
- Inductivo y deductivo, permitió sobre la base de la realidad analizada caracterizar cómo se realiza el proceso de formación de maestros primarios, en cada una de las etapas estudiadas.
- Sistematización, para estructurar los referentes teóricos y metodológicos existentes en las literaturas científicas que abordan el problema de investigación, y elaborar los fundamentos teóricos- metodológicos que lo sustentan.

Entre los métodos del nivel empírico se emplearon:

- La entrevista, esto permitió profundizar en hechos recientes por ausencias de materiales y documentos por lo que se aplicó a maestros, directivos y funcionarios participantes directos en las transformaciones realizadas en el proceso de formación de maestros.
- Análisis documental, es el método que permitió fundamentar y hacer un análisis histórico- crítico de los programas y documentos que reflejan las particularidades del proceso de formación de maestros primarios en

Lo novedoso del trabajo radica en efectuar una sistematización y generalización de formación de maestros primarios con antecedentes posteriores a 1959 hasta el 2015.

Se precisa señalar que las consideraciones que se hacen acerca del proceso de formación de maestros primarios no pueden desligarse del contexto económico, político y social del país donde se producen los hechos históricos sociales.

Desarrollo

La máxima dirección de la Revolución y del Ministerio de Educación han facilitado una mejor comprensión de la necesidad sociopolítica de formar maestros, enmarcada dentro de la Batalla de Ideas que libra el pueblo en una época tan convulsa para el mundo, de ahí que la formación del maestro primario, quien trabaja con una personalidad en ciernes, moldeable, exija de una preparación coherente en los planos científico, político-ideológico y profesional que permita transmitir a los niños las mejores tradiciones de nuestra historia.

Por todo lo anterior es que esta ponencia tiene por objetivo valorar la evolución histórica que ha tenido en Cuba la formación del maestro primario.

En la consulta bibliográfica realizada se constató que varios autores, han realizado estudios acerca del desarrollo educacional en Cuba, destáquese, entre otros los siguientes: G. García y S. García (1985), Colectivo de autores cubanos, MINED (1987), J. Chávez (1996), P. Cartaya y J.A. Joanes (1996), J. López (2000), entre muchos otros.

Existe un nivel de coincidencia entre algunos de ellos para la periodización histórica del objeto, por ejemplo; Perla Cartaya y Justo Chávez proponen cuatro períodos. Se asume la misma, sin embargo, en el período cuatro se consideró necesario establecer dos subperíodos; los cuales se exponen a continuación:

o 1959-1989: donde el trabajo político ideológico cobra fuerzas a partir del triunfo de la Revolución y se producen avances sustanciales en estos órdenes.

o 1990-2002: dado el condicionamiento sociopolítico y económico que atraviesa el mundo con el derrumbe del campo socialista, y la situación concreta que vive la Revolución cubana obligó a reconceptualizar el trabajo ideopolítico

De forma general la periodización contempla los siguientes períodos:

- **Primer Período:** La colonia hasta 1897.
- **Segundo Período:** La ocupación militar norteamericana, 1898-1902.
- **Tercer Período:** La República Neocolonial o Seudorrepública, 1902-1958.
- **Cuarto Período:** Cuba Revolucionaria, (Revolución en el poder) 1959-2002 donde se establecen:

o **Subperíodo A:** 1959-1989.

o **Subperíodo B:** 1990-2002.

Se ha tenido en cuenta para evaluar cada período, tres indicadores básicos:

- Panorámica de la situación económica y política-social de cada época y su reflejo en la formación de maestros primarios en Cuba.
- Intencionalidad ideopolítica manifestada en la formación de maestros primarios.
- La orientación profesional-vocacional dirigida a la formación del maestro de la enseñanza primaria.

### **Primer Período: La colonia hasta 1897.**

España, implantó en sus colonias un férreo régimen, gobernó “con un brazo de hierro ensangrentado”; como dijera el Padre de la Patria, Carlos Manuel de Céspedes.

Durante los siglos XVI al XVIII apenas se le presta atención a la enseñanza y a la cultura, tampoco se ocupó de utilizar la escuela en un proyecto educativo coherente.

La ignorancia, la superstición, el fanatismo político, religioso y la intolerancia constituyeron sus pilares de apoyo, lo cual se expresó en la enseñanza en concepciones escolásticas muy rígidas. No obstante, a esta situación, surgen intentos por crear instituciones escolares bajo los auspicios de la Iglesia, principalmente.

En 1522, se fundó en Santiago; la “Scholatría”, en la que años más tarde trabajaría como maestro escuela Miguel de Velázquez, primer maestro nacido en esta tierra, quien expresó sus inconformidades con el régimen de imposición español.

Existen acciones, principalmente de los sacerdotes jesuitas, franciscanos y dominicos que en su paso por La Habana, durante el siglo XVI, se dedicaron a dar clases a los hijos de familias adineradas. La Orden religiosa de los Padres Betlemita (finales del año 1590 y principios del 1600) donde se enseñaba a los niños seleccionados por la iglesia a leer, contar, escribir y religión. (8)

En 1647, se fundó la cátedra de Filosofía en el convento de “San Francisco”, y posteriormente en otros conventos, dirigidas a la formación de sacerdotes.

En 1722, se funda el “Seminario de San Basilio el Magno”, en Santiago de Cuba y en 1728, se funda la “Real y Pontificia Universidad de “San Jerónimo”, en La Habana. En 1773 se funda el “Seminario de San Carlos y San Ambrosio”. Uno de sus pilares fue el Padre José A. Caballero (1762-1835).

También se formaron figuras cumbres del pensamiento y de los ideales de la burguesía criolla que se abría paso; entre ellas se pueden citar Félix Varela, Domingo Del Monte, José A. Saco y José de la Luz y Caballero. A partir de este momento estos pensadores impulsan las reformas filosóficas y educativas en Cuba, abriendo paso a las ideas liberales y burguesas.

El desarrollo de la enseñanza primaria de carácter popular alcanza alguna significación a finales del siglo XVIII con el trabajo de la Sociedad Económica de Amigos del País (SEAP)

En 1842 se implanta un sistema educacional “a partir de los cambios dados en Europa” pero en especial por el surgimiento de una ideología de mayor conciencia, y de identidad de cubanía en los criollos.

España teme perder la relativa estabilidad ideológica que había vivido en la colonia en los tres siglos anteriores

En 1857 se funda la Escuela Normal, para la formación de maestros, con un plan de estudio de tres cursos; se estructuraba en una Escuela Normal Elemental y una Superior con sus respectivos centros anexos para la práctica. En 1868 es cerrada junto a muchos

otros centros, como reacción de la metrópolis para enfrentar la nueva ideología que se manifiesta en la burguesía criolla y que desemboca en la Guerra de los Diez Años.

En esta época se abre paso el pensamiento y obra de F. Varela, J. de la Luz y sus seguidores, conscientes de que la educación impartida en las instituciones progresistas y escuelas privadas prepararían la conciencia de la generación de criollos para enfrentar futuros cambios sociopolíticos, a la vez que el nuevo pensamiento pedagógico fortalece en los educandos sentimientos de nacionalidad y de patriotismo, todo ello es demostrado en la contienda de la Guerra de los diez años.

A partir de 1880 surgen otros problemas en lo económico, social y político; aparecen pensadores progresistas valiosos; ejemplo E. J. Varona. Como fruto de la obra de R. M. de Mendive surge la figura del Maestro Mayor: José Julián Martí Pérez, quien resume las corrientes humanistas y de carácter social más avanzadas y significativas, trascendiendo con su pensamiento hasta nuestros días.

Valorando la etapa colonial se puede significar que:

- España no manifestó preocupación por llevar la educación escolarizada a las grandes masas. La iglesia constituyó el sostén básico para respaldar la ideología colonialista y ocupó lugar preponderante en los intentos educacionales que se sucedieron.
- La educación y la cultura, no constituyeron intereses importantes para España, tampoco la formación de maestros primarios.
- A la ideología oficial impregnada por la metrópolis y su sostén, la iglesia; se enfrentó la ideología de la naciente burguesía criolla lo cual tuvo también un reflejo en el plano psicológico y pedagógico. Muchos maestros de escuelas públicas junto a estos pensadores fueron fraguando en niños y jóvenes sentimientos de cubanía, independencia, patriotismo y de humanismo, y a partir de la labor de Martí, principalmente, el sentimiento latinoamericanista y antiimperialista.

Hacia finales del 1897, la educación estaba sumida en un gran caos, quedaban algo más de 300 escuelas, cerradas las escuelas Normales y las Preparatorias, una escasa masa de maestros, mal pagados y con escasos recursos.

### **Segundo Período: ocupación militar norteamericana, 1898-1902.**

La intervención norteamericana frustra la revolución de independencia y liberación nacional iniciada en el 1895, EE.UU., reorganiza toda la estructura política administrativa del país. Su primera misión ideopolítica era destruir las fuerzas revolucionarias, sus instituciones y afianzar su poder económico. No se ocupan de la educación inicialmente, pronto se percatan que a través de la misma pueden afianzar sus intereses. Paralelamente promueven campañas de desprestigios acerca del magisterio cubano.

En 1899 es nombrado L. Wood, Gobernador Militar, se inicia la reorganización de la enseñanza primaria y se comienza una rápida captación de maestros cubanos, con la finalidad de norteamericanizar la educación y afianzar la ideología en las nuevas generaciones, de sostén al dominio económico y político norteamericano en la Isla. Este hecho estuvo dado como resultado de los cambios en la esfera económica y de producción; era necesario elevar el nivel de escolaridad de los trabajadores para asumir sus nuevos retos. Una vía esencial era modernizar las escuelas primarias.

El mismo Wood expresó que: "(...) un sistema colonial, tal y como existe en algunas partes del mundo es lo más apropiado para Cuba (...) Esto podría lograrse solo lentamente, y la mejor forma de lograrlo es a través de un sistema educativo". Esta idea no deja lugar a dudas de sus intenciones. Las barreras idiomáticas, las diferencias de costumbres, entre otras cosas hacen que rechacen la idea de traer docentes de EE.UU., a

la vez se oponen a la idea de fundar Escuelas Normales en Cuba como proponía E. J. Varona. Entonces optan por llevar los maestros a Norteamérica y formarlos allá por diferentes modalidades.

La penetración ideológica de EE.UU. en los maestros estaba dirigida a eliminar sus tradiciones educativas y patrióticas y, a subvertir sus valores e ideales, para ello entre otras cosas, construyen o readecuan más de 3000 aulas y asumen la dirección de la educación primaria. Se mantiene en la mayoría de los maestros de aulas públicas, sentimientos revolucionarios y de amor a la independencia lo que contrarrestó, desde las aulas, la absorción cultural que pretendía los EE.UU.

En resumen: en este período se sientan las bases para una neocolonia de EE.UU., este ensaya una nueva forma de dominio, valiéndose de la educación primaria como instrumento de penetración ideopolítica, crean el sistema de educación primaria pública siguiendo el patrón norteamericano, aceleran la formación de maestros por varias vías sustentada en una formación ideopolítica de defensa a sus intereses.

### **Tercer Período: La República Neocolonial, 1902-1958.**

Este período se caracteriza por una sucesión de gobiernos títeres al servicio de EEUU. Su principal función era sustentar las bases económicas con amplios intereses norteamericanos, mantener la influencia política y respaldar los intereses latifundistas y burgueses de la clase pudiente cubana.

En 1900, el 16% de los niños iba a las escuelas, pero en 1924 solo iba el 9%; asistían a la escuela 75 niños de cada 1000 habitantes, en 1920, solo asistían 50; de cada 1000. Durante los primeros 20 años del siglo XX el analfabetismo rebasó el 53% de la población y tal situación no cambió mucho durante todo el período neocolonial. Este cuadro refleja la crítica situación en que se fue sumiendo la educación en el país, especialmente la primaria.

Resulta llamativo que en 1908 aparece en Boston, EE.UU. el primer trabajo científico de orientación profesional, muchas figuras de la Psicología de la época ofrecen aportes "novedosos". En esta materia toman auge, distintas corrientes en aras de resolver los problemas que en el orden vocacional presentaban los educandos, y que estando Cuba en pleno proceso de norteamericanización de la enseñanza no se trabajara en esta dimensión

No es hasta 1920, que se forman maestros en las normales. En las maltrechas escuelas públicas, la mayoría de los maestros, muchos sin preparación, mantuvieron vivas las tradiciones del Himno Nacional y los actos de los viernes, inculcando amor a la bandera y a la historia patria

En la década del 30 Cuba se inserta a diferentes organismos internacionales (OIT de Ginebra, para la Creación de los Planes Nacionales de formación profesional) en función de orientar profesionalmente a los jóvenes hasta 20 años, destacándose aquellas carreras que fundamentalmente tributaban ganancias, tales como Agronomía, Mecánica, pero las carreras pedagógicas no aparecen entre las "prioridades"

Las Escuelas Normales y la Facultad de Pedagogía de la Universidad de La Habana, gradúan pequeñas cantidades de docentes. Voces prestigiosas se alzaron junto a los maestros, que desde sus humildes escuelas forjaron en los niños sentimientos de continuidad de luchas del pueblo de Cuba, a partir de la labor de E. J. Varona y del propio A. M. Aguayo dieron impulsos a las ideas de una pedagogía cubana.

Fidel, en 1953, en su alegato "La Historia me Absolverá", hace un resumen de la educación en Cuba, a la vez que proyecta las bases fundamentales de la educación futura, una vez derrocado el régimen de Batista.

En este período, en el plano de la orientación profesional se destacan distintas corrientes como la Evolucionista, Career Education, Psicométrica, Clínica Médica, Integrativa

No se ha encontrado en la bibliografía consultada hasta el momento la repercusión de ellas directamente en el trabajo de orientación hacia la carrera de Educación Primaria.

#### **Cuarto Período: Cuba Revolucionaria, 1959-2002.**

##### **Subperíodo 1959- 1989.**

El triunfo revolucionario del 1ro de enero de 1959 produce cambios radicales, en todos los órdenes, al respecto, A. Hart, (1963) expresó: "Revolución y Educación han devenido una unidad dialéctica, en el difícil empeño de construir una sociedad más plena y un hombre más feliz".

Pese a que los años 60 fueron muy duros, por las agresiones de todo tipo por parte de EE.UU.; se nacionalizan las escuelas privadas, se convierten decenas de cuarteles y otras instituciones militares en escuelas y la escolarización de la niñez y los jóvenes se constituye en objetivo principal de las estructuras educacionales y del naciente Estado Revolucionario.

Una de las tres grandes tareas educacionales en 1961, fue la Campaña de Alfabetización.

Por diversos planes y vías se forman miles de maestros (cursos emergentes, brigada de maestros vanguardias "Frank País", planes de Titulación, se crean los concentrados de maestros primarios en diferentes regiones, y a finales de los 60 la formación regular de maestros en las instituciones Minas de Frío-Topes de Collantes-Tarará). Las mismas condiciones imperantes permiten fomentar en la personalidad del maestro un compromiso moral y político con su generación, su patria y su profesión.

El 1er Congreso Nacional de Educación y Cultura de 1971, deja un legado de recomendaciones dirigidas a la preparación y superación de maestros y a la reestructuración y perfeccionamiento cualitativo del Sistema Nacional de educación (SNE); muchas de ellas dirigidas a la formación ideopolítica y profesional del magisterio cubano. Guantánamo funda su primera Escuela de Formación de Maestros en 1972.

El Primer Congreso del PCC de 1975, traza la Política Educacional, los objetivos y el fin de la educación comunista sentando pautas muy sólidas al SNE., y a su perfeccionamiento. A los efectos de la formación de los docentes se reafirma su consecución sobre bases marxistas leninistas y martianas, la educación ideopolítica y profesional, ocupan espacios de primer orden en los diferentes planes de estudio.

Tanto en la Formación de Maestros Primarios en las Escuelas Pedagógicas como en los planes de estudio "A" y "B" aplicados durante los años 80, se incrementa la presencia de disciplinas, que refuerzan la influencia de la ideología y la política del Estado cubano.

El Segundo Congreso del PCC de 1980 reafirma la política dirigida hacia la educación y llama a la mayor calidad del proceso docente-educativo. Los seminarios nacionales del MINED de los años 80 precisan la prioridad de la formación de maestros , singular importancia tienen los de 1981 y 1982.

El Tercer Congreso del PCC patentiza el llamado a elevar la calidad de la educación en todos los órdenes y, en lo social, a rectificar los errores que humanamente se habían cometido, todo lo cual también tenía sus reflejos en la educación.

En todo el país se sigue la formación de maestros por las Escuelas Pedagógicas paralelo a la licenciatura de Maestros por CPT. Durante los años del 1982 al 1989 se aplica el Plan de Estudio "B" con adecuaciones en 1987. En el mismo se ponderan y organizan mejor algunos elementos básicos que tributan a la mejor preparación ideopolítica y profesional de los maestros.

Como consecuencia del perfeccionamiento del SNE y teniendo como sustento la identificación de las insuficiencias en los planes A y B, la política de rectificación de errores, el nivel cultural y político de la población y las nuevas exigencias, necesarias para la formación de los docentes, surge el plan C, cuya columna vertebral es la práctica laboral.;

### **Subperíodo 1990-2002.**

Entre 1989 y 1991 en el mundo se producen cambios bruscos en lo político y social que repercuten con intensidad en todo el planeta y también en Cuba. Desaparecen la URSS y el campo socialista, las consecuencias son extremadamente graves esencialmente en lo económico, lo que obligó a la aplicación del período especial y la toma de medidas económicas y sociales que afectaron también a la Pedagogía y ello condujo a que se hicieran requerimientos importantes a la educación en este período, todo lo cual potencia al Sistema Nacional de Educación como bastión ideopolítico de la Revolución, ello es patentado en el 4to y 5to congresos del PCC, retomado y materializado en los sucesivos congresos del SNTECD, de OPJM, FEEM,

UJC y la FEU.

Esto también se revela en principios y objetivos. Las versiones de las direcciones principales del MINED, por más de ocho años consecutivos reflejan en primer plano a la educación política-ideológica y la OPV como primeras prioridades hacia las carreras pedagógicas, que sufren en esta época serias limitaciones, en el orden de preferencias, y donde la de Primaria, era la menos preferida, por ello, distinguen a la clase como el núcleo duro de esa labor, y se

insta a la inteligencia y creatividad de los educadores para contribuir a consolidar el trabajo dirigido hacia la formación de un maestro primario bien preparado.

El sistema de trabajo político-ideológico (STPI) del curso 99-2000 define los diezcomponentes básicos para la formación ideopolítica de los educandos. En él se identifica la clase como eslabón principal, al maestro como actor primordial y se introducen otros espacios como son los turnos de reflexión y debate, los espacios de preparación a dirigentes estudiantiles y los diez minutos de análisis de noticias al comenzar cada sesión de clases.

Se establecen otros documentos importantes como son: los lineamientos para la formación de valores, materiales para la preparación de los docentes, R.M 85/99, Carta Circular 01/2000 y programas directores, entre otros, que orientan a los directivos y docentes de qué hacer en la consecuente preparación ideopolítica y profesional de los de los jóvenes, y en particular la del maestro en formación.

En los cursos 2000-2001 y 2001-2002 se introducen nuevos programas priorizados por la Revolución, que contribuyen a potenciar la cultura general y elevar a planos superiores la ya avanzada educación política del pueblo, varios de ellos se aplican a partir de la propia escuela; ejemplo: Editorial Libertad, Programa Universidad para Todos, Mi TV, Computación, la formación emergente de maestros, entre otros.

Valorando este subperíodo se puede plantear que se caracteriza por difíciles condiciones de carácter social y económico. Una respuesta digna de la Revolución y su pueblo, es haber demostrado en fin, que la única vía posible de mantenerse es precisamente educando al pueblo bajo la conducción de un PCC y de una Revolución Socialista como la cubana.

En este momento el TPI en función de la orientación profesional cobró fuerzas, se destaca por parte del MINED el carácter priorizado de la carrera de Primaria, de modo que se intensifica el trabajo en este orden.

## CONCLUSIONES

1. Los aspectos históricos abordados en síntesis en este trabajo, permiten analizar el desarrollo alcanzado por la Educación Primaria en Cuba y su interrelación con la formación de maestros dirigidos a esta enseñanza, desde la colonia hasta los momentos actuales evidenciándose una fuerte remodelación teórica y metodológica a partir del triunfo de la Revolución y esencialmente en los momentos actuales.
2. Las transformaciones educacionales que se realizan actualmente, exigen que el proceso de orientación profesional hacia la carrera de Educación Primaria y el trabajo político ideológico que se realice, garantice la formación y desarrollo de los intereses profesionales en aras de lograr la continuidad de la obra desarrollada por los educadores cubanos a lo largo de la historia.

### Referencias bibliográficas

1. Martí Pérez, José. Obras completas. Tomo 8. p, 281. Editorial Nacional de Cuba. La Habana, 1965
2. Castro, Fidel. Discurso pronunciado en la clausura del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura 30 de abril de 1971, en Discursos Fidel Castro, Tomo I. La Habana, 1976.
3. Ferrer Madrazo, María Teresa. Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2002
4. Martí Pérez, José. Ideario Pedagógico. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1990 (147 p.)
5. Manuel Curbelo Vidal. Predominio de las formas no escolares de Educación. p, 4. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2004.
6. E. Zhúkov. Metodología de la historia. Academia de ciencias de la URSS. p, 136. Moscú, 1982.
7. Justo Chávez Rodríguez. La educación contemporánea en América Latina, a partir de los inicios de 1960. Intento de periodización. Revista cubana de ciencias sociales. Editorial Academia. p, 154. La Habana, 1994.
8. \_\_\_\_\_, Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. Editorial Pueblo y Educación p. 4. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
9. Buenavilla Recio, Rolando. Historia de la Pedagogía en Cuba / Rolando Buenavilla Recio... [et al.] -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1995. --180 p.

## ETNOMATEMATIZACIÓN Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE AMARILIS-HUÁNUCO

### AUTOR:

NOMBRES Y APELLIDOS	CATEGORÍA	CORREO ELECTRÓNICO
Arnulfo Ortega Mallqui	DOCENTE PRINCIPAL DEDICACIÓN EXCLUSIVA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN - PERÚ	aortegamalqui@gmail.com

**FORMA DE PRESENTACIÓN:** DIAPOSITIVAS EN POWER POINT

**SIMPOSIO AL QUE TRIBUTA:** El desarrollo de las Ciencias de la Educación. Dirección de instituciones educativas.

### RESUMEN

El propósito de la presente investigación fue determinar la influencia de la etnomatematización en el desarrollo del pensamiento lógico matemático de los docentes de educación secundaria de las instituciones educativas del distrito de Amarilis-Huánuco. Se desarrolló una investigación explicativa de diseño cuasi experimental correlacional causal; se trabajó con un grupo de control y un grupo experimental. Los docentes de la institución educativa César Vallejo del distrito de Amarilis como el grupo experimental y como el grupo de control los docentes de la institución educativa el Amauta José Carlos Mariátegui de Paucarbambilla-Amarilis. Los resultados del Post Test, sobre el Pensamiento Lógico Matemático, tanto en el grupo de control (Cuadro N° 15) como en el grupo experimental (Cuadro N° 16) se observa que son diferentes; ya que en el primero la mayoría del 93,4% se concentra entre Inicio, Proceso e Intermedio y en el segundo la mayoría del 86,7% se concentra entre Intermedio, Suficiente y Destacado. Por lo tanto, en el grupo de control los resultados tienden hacia Inicio y Proceso con el intervalo de notas entre 06 y 11, mientras que en el grupo experimental los resultados tienden hacia Suficiente y Destacado con el intervalo de notas entre 15 y 18. Lo cual, demuestra la influencia positiva de la etnomatematización en el desarrollo del pensamiento Lógico Matemático.

**Palabras claves:** Etnomatematización, pensamiento lógico, pensamiento matemático.

### INTRODUCCIÓN

La creciente diversidad cultural y desempeño de los docentes de los diferentes niveles educativos en las aulas, es uno de los retos a los que se enfrentan el sistema educativo. La multiculturalidad social va generando la adecuación de determinadas prácticas pedagógicas en el mundo del aprendizaje y de la enseñanza. Proliferan experiencias, seminarios y grupos de trabajo en ciertas disciplinas escolares tales como ciencias sociales, música, lengua o conocimiento del medio. Sin embargo, otras áreas parecen inalterables ante el fenómeno de la multiculturalidad. Éste es el caso de las matemáticas, tradicionalmente consideradas como ciencia libre de valores y ajena a influencias culturales.

Para desarrollar la educación matemática a partir del contexto social y cultural, las actividades en el área de matemática deben orientarse a lograr que el maestro sea capaz de articular e integrar creativamente en el currículo; desde la planificación hasta la evaluación para desarrollar una matemática intercultural y etnográfica que permita al docente y a los estudiantes adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

La presente investigación tuvo como propósito determinar la influencia de la etnomatematización en el desarrollo del pensamiento lógico matemático de los docentes de educación secundaria de las instituciones educativas del distrito de Amarilis-Huánuco. Se desarrolló una investigación explicativa de diseño cuasi experimental correlacional causal; se trabajó con un grupo de control y un grupo experimental. En la cual, con los docentes de la institución educativa César Vallejo del distrito de Amarilis como el grupo experimental se desarrolló la aplicación de la etnomatematización desde el mes de marzo a junio del 2009 y se tomó como el grupo de control a los docentes de educación secundaria de la institución educativa el Amauta José Carlos Mariátegui de Paucarbambilla-Amarilis. Los resultados del Post Test, sobre el Pensamiento Lógico Matemático, tanto en el grupo de control como en el grupo experimental son diferentes; ya que en el primero la mayoría del 93,4% se concentran entre Inicio, Proceso e Intermedio y en el segundo la mayoría del 86,7% se concentran entre Intermedio, Suficiente y Destacado. Por lo tanto, en el grupo de control los resultados tienden hacia Inicio y Proceso con el intervalo de notas entre 06 y 11, mientras que en el grupo experimental los resultados tienden hacia Suficiente y Destacado con el intervalo de notas entre 15 y 18. Lo cual, demuestra la influencia positiva de la etnomatematización en el desarrollo del pensamiento Lógico Matemático.

Ante los planteamientos anteriores, se requiere dar respuesta a ¿cuál es rol que debemos cumplir los docentes?, ¿De qué manera la concepción que tenemos de la matemática, y la praxis de su enseñanza y aprendizaje, se ajustan a la perspectiva de una educación matemática coherente y pertinente? Porque, ante el reto de exigimos un desarrollo del pensamiento lógico matemático dentro de los lineamientos presentados, necesitamos tener en cuenta la situación real descrita del nivel de su desarrollo, tanto en nosotros los docentes como en los estudiantes.

Según Navarro-Arias, todos tenemos una idea bastante aproximada de la situación, recogida de diversas evaluaciones hechas al respecto, podemos resaltar las siguientes afirmaciones que prevalecen en la educación matemática de los docentes y los estudiantes de los diferentes niveles educativos:

- ✓ Una concepción negativa acerca de la Matemática, considerada como un área excluyente y discriminadora, accesible a pocos docentes, estudiantes y algunas personas.
- ✓ Un aprendizaje de la Matemática caracterizado como mecánico, repetitivo memorístico, alejado del desarrollo de procesos y de la resolución de problemas, carente de significado, desconectado de la vida cotidiana y del contexto natural, social y cultural.

- ✓ Ausencia en la planificación de la enseñanza y aprendizaje de la Matemática, las dimensiones relativas a las aplicaciones de la matemática y a la reflexión acerca de su uso en la resolución de los problemas cotidianos del hombre y de su contexto.
- ✓ Una falta de desarrollo, en docentes y estudiantes, de factores afectivos y actitudinales positivos hacia la matemática y hacia su aprendizaje.
- ✓ Ausencia de la contextualización de contenidos y resolución de problemas como vía primordial para desarrollar el conocimiento matemático.
- ✓ Falta de comprensión de la evaluación como un acompañamiento en el proceso de formación matemática tanto de los docentes como de los estudiantes.
- ✓ Desconocimiento de suficientes experiencias exitosas en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la matemática que puedan servir como referencias para el trabajo propio.
- ✓ Dotación insuficiente de recursos bibliográficos y didácticos.

Estas conclusiones de opinión consideradas prioritariamente, nos inducen a orientar una práctica intercultural en educación matemática de los docentes en servicio, no sólo de los profesores de la especialidad o área de matemática sino de todas las áreas curriculares o especialidades involucradas con la formación integral de los estudiantes. Para lo cual, se hace necesario promover una actitud etnomatemática en el aula de clase de todos los niveles educativos, a partir de los profesores. La práctica matemática, lejos de ser patrimonio de unos pocos, debe ser de uso cotidiano de todos; las clases de matemática y práctica de los docentes en servicio, es tarea importante para incorporar que el entorno sea un factor motivador como un ambiente afectivo y cognitivo para el aprendizaje de la matemática y el desarrollo del pensamiento lógico matemático tanto de los estudiantes como de los docentes en general.

## **MATERIAL Y MÉTODOS**

El tipo de estudio efectuado ha sido explicativo con diseño Cuasi-experimental, correlacional-causal, con pre-test y post-test con un grupo experimental (**GE**) y un grupo de control (**GC**). Se centra en la descripción y análisis de las relaciones entre la aplicación de la Etnomatematización y su influencia en el Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático de los docentes de educación secundaria; con la aplicación de pre test y post test. Para lo cual la población de estudio fueron 183 docentes de las instituciones educativas de educación secundaria del distrito de Amarilis y como muestra fueron seleccionados 30 docentes de cada una de las instituciones educativas de educación secundaria César vallejo (**GE**) y el Amauta José Carlos Mariátegui(**GC**) respectivamente, por tener características similares.

En la planificación de la presente investigación se efectuó los trámites a la Dirección de la Escuela de Post Grado para solicitar la autorización y apoyo de las instituciones educativas consideradas como muestras de estudio. Luego se coordinó con los directores de cada uno de las instituciones educativas y la Dirección Regional de Educación. Para lo cual se contó con la acreditación de la Dirección de la Escuela de Post Grado (Anexo N° 11). Luego en la primera semana de marzo de 2009, se tuvo una reunión con el Director de la Institución

Educativa César Vallejo y el pleno de docentes, donde se dio a conocer el plan de actualización docente sobre la aplicación de la etnomatematización para el desarrollo del pensamiento lógico matemático de los docentes de educación secundaria. En dicho plan de actualización docente se establecían los contenidos y el cronograma de trabajo. (Anexo N° 12). En la implementación como parte de la planificación, se han elaborado 06 módulos con contenidos centrados en número, numeración, operaciones básicas con números naturales y enteros, expresiones algebraicas y operaciones básicas de adición y sustracción; donde dichos contenidos se contextualizaron de acuerdo al entorno natural, social y cultural con materiales manipulables y de alcance de los docentes según áreas curriculares. También se elaboraron los instrumentos de recolección de datos para las pruebas del Pre test y Post test. (Anexos del 01 al 10).

En la ejecución, se inició con la aplicación de las pruebas del Pre Test en los docentes de ambas instituciones educativas, las cuales se aprovecharon los eventos de reuniones de los docentes con intenciones de capacitación. (Anexos N° 01 y 02). Con los del grupo experimental se inició el desarrollo de los módulos de interaprendizaje siguiendo las pautas establecidas en los mismos, el sábado 07 de marzo de 2009 y se trabajó los días sábados de 9:00 am. a 1:00 pm. Y se finalizó el 13 de junio de 2009. Se efectuó la evaluación con el propósito de conocer los resultados finales, con la aplicación del Post Test tanto en el grupo de control como en el grupo experimental (Anexos N° 03 y 04). En el grupo experimental al finalizar la capacitación el 13 de junio de 2009, el señor Director de la Institución Educativa César Vallejo hace constar mediante un documento (Anexo N° 13) de igual manera se certificó a los participantes (Anexo N° 14); y en el grupo de control se aplicó el Pos Test (Anexos N° 03 y 04) el 18 de junio de 2009 en el desarrollo de un evento de capacitación por el XXXVII Aniversario Institucional con el tema “DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA”. (Anexo N° 15).

## RESULTADOS

Según el Cuadro N° 15 y Gráfico N° 11 que corresponden a los resultados en promedio de la Prueba del Post Test en Pensamiento Lógico Matemático del Grupo de Control; se deduce que el 73,4% de los docentes del grupo de control se ubican entre **Inicio y Proceso** con el intervalo de notas de 06 a 11, el 20% se ubican en **Intermedio** con el intervalo de notas de 12 a 14, el 6,6% se ubican en **Suficiente** con el intervalo de notas de 15 a 17, y no se registran datos en la escala valorativa **Destacado**. Por lo tanto, la mayoría de los resultados se concentran entre **Inicio, Proceso e Intermedio** en un 93,4%.

En lo respecta al grupo experimental, según el Cuadro N° 16 y Gráfico N° 12 que corresponden a los resultados en promedio de la Prueba del Post Test en Pensamiento Lógico Matemático del Grupo de Experimental; se deduce que el 13,3% de los docentes del grupo experimental se ubican entre **Inicio y Proceso** con el intervalo de notas de 06 a 11, el 30% se ubican en **Intermedio** con el intervalo de notas de 12 a 14, el 43,4% se ubican

en **Suficiente** con el intervalo de notas de 15 a 17, y el 13,3% se ubican en **Destacado**. Por lo tanto, la mayoría de los resultados se concentran entre **Intermedio, Suficiente y Destacado** en un 86,7%.

En conclusión, los resultados del Post Test, sobre el Pensamiento Lógico Matemático, tanto en el grupo de control como en el grupo experimental se observa que son diferentes; ya que en el primero la mayoría del 93,4% se concentra entre **Inicio, Proceso e Intermedio** y en el segundo la mayoría del 86,7% se concentra entre **Intermedio, Suficiente y Destacado**. Por lo tanto, en el grupo de control los resultados tienden hacia **Inicio y Proceso**, mientras que en el grupo experimental los resultados tienden hacia **Suficiente y Destacado**. Lo cual, demuestra la influencia positiva de la etnomatematización en el desarrollo del pensamiento Lógico Matemático.

## **DISCUSIÓN**

“A partir de algunas investigaciones afirma que, cuando los contenidos se imparten en lengua materna y los materiales están adaptados al contexto lingüístico y sociocultural, los niños monolingües, sea en quechua, aymara, guaraní o shipibo”(5):

- En matemáticas obtienen mejores resultados, claramente perceptibles.
- Adquieren un profundo concepto numérico, así como un entendimiento matemático preciso.
- Muestran mayor seguridad en la aplicación de reglas matemáticas y en la resolución de operaciones aritméticas y geométricas.
- Adquieren más rápida y exitosamente los conocimientos relacionados con la escritura y la gramática del castellano como segunda lengua.

“No ocurre lo mismo cuando la enseñanza dirigida a estos niños se dicta sólo en castellano y con materiales de habla castellano exclusivamente (Arias 1990; Rockwell 1989; Villavicencio 1990)”(6).

En este contexto, el término etnomatemática fue acuñado por Ubiratan D' Ambrosio (Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil) para describir las prácticas matemáticas de diferentes grupos culturales. A veces se usa específicamente para las sociedades indígenas en pequeña escala, pero en su sentido más amplio el prefijo “etno” puede referirse a sociedades de una nación, tribus, comunidades nativas, los obreros, tradiciones religiosas, clases profesionales y así sucesivamente. Las prácticas matemáticas incluyen sistemas simbólicos, diseños especiales, técnicas de construcción práctica, métodos de cálculo, mediciones en tiempo y espacio, formas específicas de razonamiento e inferencia y otras actividades cognoscitivas y procedimentales que pueden traducirse a representaciones de la matemática formal.

La etnomatemática implica una conceptualización muy amplia de la matemática y del “etno”. Una visión amplia de la matemática incluye contar, hacer aritmética, clasificar, ordenar, inferir y modelar. “Etno” involucra grupos culturales identificables, como sociedades nacionales, indígenas (tribus), grupos sindicales, niños de ciertos rangos de edades,

sectores profesionales, etc. e incluye sus formas de representar, códigos, símbolos, mitos y hasta sus maneras específicas de razonar e inferir.

“Etnomatemática es **etno+matema+tica**, es decir: su entorno natural y cultural (ETNO); explicar, enseñar, comprender, manejar, lidiar (MATEMA); las artes, técnicas, maneras, estilos (TICA)”. Es la matemática practicada entre grupos culturales identificables como sociedades nacionales, tribales, clase obrera, niños de ciertas edades, clases profesionales, entre otros”(7).

A partir de la concepción de Ubiratan D’Ambrosio, en la presente investigación se asume que la **etnomatematización** es el conjunto de técnicas, maneras, estilos o estrategias para aprender, enseñar, explicar y comprender la matemática a partir del entorno natural, social y cultural; mediante los procesos de: Contextualización, experimentación, aplicación, interaprendizaje, evaluación y extensión. Cuya aplicación con los resultados se obtuvo el valor de **Z = 6,52** que se ubica a la derecha de **Z = 1,96** que es la zona de rechazo, por lo que se descartó la hipótesis nula y aceptó la hipótesis alterna; es decir se demuestra que **“la etnomatematización influye positivamente en el desarrollo del pensamiento lógico matemático de los docentes de las instituciones educativas de educación secundaria del distrito de Amarilis-Huánuco”** (8).

### **Agradecimientos**

Al haber emprendido la presente investigación he recibido el apoyo e influencia de mi familia, asesor, amistades, colegas, estudiantes y de mis maestros. Gracias a los directivos y docentes de las instituciones educativas César Vallejo y el Amauta José Carlos Mariátegui por sus apoyos y participación. También mi agradecimiento a los directivos de la Escuela de Post Grado de la UNHEVAL por mi formación doctoral y las oportunidades profesionales brindadas.

### **Referencias Bibliográficas:**

1. Ortega Mallqui, Arnulfo. La etnomatematización en el desarrollo del pensamiento lógico matemático de los docentes de educación secundaria de las instituciones educativas del distrito de Amarilis-Huánuco. UNHEVAL. Huánuco; 2011.
2. Navarro – Arias. Manual del desarrollo del Pensamiento Lógico. Edit. Fargraf. Lima-Perú; 2007. p.11.
3. Paragua Morales, Melecio. Investigación Educativa. Edit. JTP. Huánuco-Perú; 2008. p. 39.
4. *Ibíd.*, p. 43.
5. Schroeder, Joachim. ¿cómo podemos acercarnos a las diferentes etnomatemáticas?. Edit. GTZ. Ministerio de Educación, Lima-Perú; 2000. p. 9.
6. *Ibíd.*, p. 10.
7. D’Ambrosio, Ubiratan. Ethnomatemática: Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer. Editorial Atica. Sao Paulo; 1990. p. 24.
8. Ortega Mallqui, A. *Op.cit.*, p. 85.

**EU BATO, NINGUÉM ME RECOMBATE, FOLHINHA DE ABACATE,  
TESOURINHA CORTA TUDO: A DOCÊNCIA COMPARTILHADA COMO  
ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA.**

Edward Campanário Neto

Especialista em Alfabetização dos Estudantes das Classes Populares (UFF)

edwardcampanario@hotmail.com

Katyucha Ramos Barreto

Especialista em Educação de Jovens e Adultos (IFRJ)

katyucharamos@hotmail.com

Wilza Lima dos Santos

Mestranda em Educação (UNIRIO)

willprofartes@yahoo.com.br

**RESUMO**

Este trabalho busca relatar a experiência realizada por professores do curso de formação de professores em nível médio, que se sentem engessados pela proposta curricular de suas disciplinas, e procuram construir caminhos que deem conta de amenizar suas angústias e limitações de tempo/espço com suas turmas. O caminho que está se construindo tem como ponto de partida a docência compartilhada e o reconhecimento da multiplicidade de saberes, que vão para além das disciplinas envolvidas. Assim, através de uma proposta pedagógica que visa o encontro/reencontro de si e do outro, esta experiência tem sua potência no despertar do senso de coletividade e no empoderamento dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Docência compartilhada, multiplicidade de saberes e encontros.

**PARA INÍCIO E CAMINHO DA CONVERSA**

Vou te contar,  
Os olhos já não podem ver  
Coisas que só o coração pode entender.  
Fundamental é mesmo o amor,  
É impossível ser feliz sozinho (JOBIM, 1967)

Como “*é impossível ser feliz sozinho*” (JOBIM, 1967), a docência compartilhada nos permite trazer/pensar as “*coisas que só o coração pode entender*” (JOBIM, 1967). Estar/fazer parte deste processo em curso e as conversas tecidas ao

longo desse caminhar, nos faz pensar/refletir sobre a impossibilidade de trabalhar no isolamento de sua área/disciplina de conhecimento.

Os atores sociais envolvidos nesse caminhar/tecer são três professorxs<sup>1</sup>, um mesmo colégio/escola, muitas ideias, diferenças que somam/tecem a igualdade do amor pela profissão, bem como a busca cotidiana pela *justiça cognitiva* (SANTOS, 2010, p. 32). Somamos a esperança de conversas entre as áreas de conhecimento de um mesmo curso, e o sonho de trabalhar com as turmas assistidas com projetos que tecessem/movessem a busca, as perguntas, os devires, multiplicações de si, no encontro.

Como acontece? Não sabemos. Neste texto não temos a intenção de categorizar/validar/avaliar experiências, mas de narrar/contar alguns momentos, *relatos (...) que pretendem narrar práticas comuns* (CERTEAU, 1994, p. 35). Pensando algumas dessas experiências com Larrosa (2015),

Mas se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade. (LARROSA, 2015, p. 42).

Nessas aberturas, a disponibilidade da paixão para conhecer a fragilidade de si e do outro, na/com as experiências que acontecem e escapam, fluem em ações/passos no imprevisto do instante, *a liberdade de hibridação, a flexibilidade de experimentação e de improvisação* (ROLNIK, 2014, p. 19). Pensarmos, como nos ensinou o mestre<sup>2</sup> MANHÃES (2008, p. 79) *aprendizes/brincantes<sup>3</sup> da formação, considerando o percurso que se fez/se faz no coletivo, sem fim e sem começo, como um Rizoma, sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda* (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p.31).

---

<sup>1</sup>O uso do X no lugar dos artigos feminino (a, as) e masculino (o, os), será utilizado ao longo do texto, marcando a opção teórico-metodológica e política, na tentativa de vencer a dicotomia de gênero.

<sup>2</sup>Não pelos títulos que possui e sim pelo respeito que adquiriu de/em suas redes, com suas atitudes e trabalhos, como os mestres na cultura popular.

<sup>3</sup>modo como os artistas populares se autodenominam: ao realizar um espetáculo, eles dizem que vão "brincar".

E assim vamos metamorfoseando os conteúdos programados, chamado pela secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro, como currículo mínimo. Um documento *escriturístico* (CERTEAU, 1994, p. 270), que tenta restringir/silenciar professorxs e alunxs com o policiamento dos conteúdos a serem trabalhados, desvela a “*serialidade*”, que definia, segundo Jean-Paul Sartre, o caráter repetitivo e vazio de um estilo de existência concernente a um funcionamento de grupo “prático e inerte” (GUATTARI, 2006, p. 187), tornando abissais os conhecimentos trazidos por estudantes e professorxs.

Nossa *tática* (CERTEAU, 1994) a docência compartilhada, contra a *estratégia* (CERTEAU, 1994) da secretaria estadual de educação, uma equação. Metamorfosear currículos preestabelecidos em rizomas, multiplicando dois tempos de aulas isoladas em seis, sete, tempos de cartografias novas, com diversos platôs, encarando o desafio de sermos os *artistas* (SÜSSEKIND, 2014, p. 27) professores que pensam o cotidiano como criação permanente. Artistas antropofágicos, “(...) *ter as mãos livres para acolher o devir, para poder efetuá-lo, devorando para isso, tudo a que têm direito*”. (ROLNIK, 2014, p. 150).

Pensar com ALVES (2008, p. 16), do “*ponto de vista teórico, essa trajetória tem a ver, também, com a escolha feita pelas ideias de redes de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em redes*” nos move para além do pensamento abissal,

Na crítica à indolência da razão ocidental, Santos (2001) cita como um dos modos de construção de invisibilidades se deu via universalização do saber, ou seja, o movimento de tornar um saber válido, independente do contexto no qual ocorre (p. 23 e 36). Uma forma epistemicida de redução da realidade que descredibiliza não somente os conhecimentos alternativos, mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses pensamentos alternativos (SÜSSEKIND, 2016, p.6).

Nesse movimento de questionar a *lógica da monocultura do saber e do rigor científicos* (SANTOS, 2003, p. 790) vamos tecendo projetos *desterritorializantes* (DELEUZE, GUATTARI, 1995), *com a ecologia dos saberes*. Na tentativa de promover a legitimidade de outros saberes, concordamos com Santos (2003) onde a

“*ideia central da sociologia das ausências neste domínio é que não há ignorância em geral nem saber em geral. (...) Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e disputa epistemológica entre os diferentes saberes* (SANTOS, 2003, p. 790).

Desta forma, entendemos/pensamos com Pinar (2012) os currículos como conversas complicadas,

É uma conversa porque as pessoas estão falando umas com as outras. E porque os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos (SÚSSEKIND, 2014, p. 30).

### **~~“EU BATO, NINGUÉM ME RECOMBATE”, NARRANDO A EXPERIÊNCIA~~**

A partir deste lugar teórico-metodológico das conversas complicadas, ~~e da realidade vivida~~ deu-se a dinâmica de uma guerrilha cujas trincheiras eram os espaços precários da escola: a arte da guerra nas bandas de cá do mundo, mundo onde prevalece a lógica das colonialidades e marginalização dos sujeitos e vivências; as armas da empreitada nada mais que a tradução do amontoado de alunos e nós, professores, em um cansaço e abandono quanto à cruel lógica curricular, fragmentada e fria como nos tons azuis pasteis das paredes descascadas ~~que nos enclausuravam~~. Que nos davam a sensação de clausura.

Aos poucos, no encontro desta tríade docente, onde sonhos se esbarravam no esbarrão dos corredores, nos encontros apressados para além da dinâmica de tempos e horários de aulas e disciplinas, nascidas para estarem isoladas em ilhas de saberes para ninguém. Nossa batalha cotidiana passou de um burburinho persistente a propostas vestidas de sentido rumo a novas cartografias.

Ansiávamos por proporcionar aos educandos experiências coletivas capazes de ~~despertar~~ acalantar para a sensibilidade de verem a si mesmos e ao mundo sob uma nova estética, lançando mão do lúdico e dos valores democráticos profundos que ~~deveriam~~ podem ser a máxima do ato de educar.

Paralelamente a tal sonho pairava sobre nossas cabeças os fantasmas dos discursos que tantas vezes engessam a escola, a crença tão dissimulada e presente do chamado desinteresse dos estudantes e a marca, como de ferro em brasa, de sujeitos alheios a qualquer intervenção educativa. Nesta trama nos apegamos aos devires, ao vir a ser de nós mesmos e dos sujeitos com quem dividíamos e alimentávamos nossos sonhos.

Decidimos dar os primeiros passos em marcha de rompimento e lançamo-nos escadaria abaixo quanto ao que acreditávamos na esperança de que a vividez de nossos ideais nos segurassem da queda que parecia tão óbvia.

Tal como meninxs brincando de pique, corremos e nos esgueiramos dos desafios que nos perseguiam na empreitada. Numa manhã de tempos de aula, turmas e disciplinas isoladas, reunimos xs alunxs no auditório do colégio e apresentamos nossa proposta. À nossa volta, olhares desconfiados de professores e gestores que, imersos na crença da descrença quanto a novos caminhos e tessituras, nos imputavam de variados pecados e heresias, que iam da ideia de pretensões vazias à visão de que tudo não passava de um vozerio desencontrado, desprovido de conteúdo e valor pedagógico.

Em pé, olhamos para o auditório e lá estava uma multidão de existências. Xs alunxs, com seus olhos fixos em nós, tentavam entender a complexidade daquele momento tão simples. Buscavam talvez saber quais as pretensões de quem ousava juntar o que sempre estivera fragmentado, compreender a expectativa criada tão somente pelo novo.

Sob tais olhares foi aberto um diálogo do que se pretendia: três professores, variadas disciplinas e um caminho a se percorrer através da ideia do brincar. Por meio do documentário "Tarja Branca" (2014) buscaríamos um resgate do conceito humano do lúdico e imaginário no contexto das brincadeiras conduzindo, assim, um projeto que se manifestaria na linguagem corporal, escrita e imagética dos memoriais de infância e nas relações cotidianas de um curso de formação de professores onde o brincar se dava por esquecido devido às chanchadas de mal gosto orquestradas pela lógica curricular imposta.

Por fim, aqueles esbarrões nos corredores tornaram-se encontros de sonhos, ideias, vivências e vozes até então suprimidos pela dureza da vida e da vida escolar. O tal vozerio desencontrado tomou corpo de um borbulhar de esperanças e de transformações que confirmavam a convicção de rolarmos escada abaixo: na queda fomos amparados pela fala dxs estudantes que viram-se empoderados por expressarem sua voz, sentimentos e olhares sob uma perspectiva mundo que até então lhes fora usurpada.

"Eu bato, ninguém me recombate, folhinha de abacate, tesourinha corta tudo". Cantamos em coro esta parlenda evocada dos nossos dias de meninos e meninas que corriam pelas ruas na sina de ser feliz. Dela ecoou uma força tal qual um grito de vir ao mundo, que fez estremecer as estruturas de uma escola imersa no

descaso com seus educandos, esfarelando os escombros do currículo mínimo doente de sentido e despido de humanidade.

A partir desta tática “batemos” o “pique” que conduziria a dinâmica e ritmo de nosso trabalho através da docência compartilhada por meio de experiências diversificadas e coletivas. Apesar dos olhares de reprovação e polemização por parte do *status quo* quanto às propostas que visaram empoderar a voz dxs educandxs, “ninguém nos recobate” quanto ao objetivo de prosseguir.

Alcançamos, através da experiência de nos educar com nossxs alunxs para além dos muros das disciplinas, “a folhinha de abacate”. Os sonhos construídos nas muitas outras experiências que se deram a partir deste rompimento – gincanas pedagógicas, cirandas, cines debates, oficinas do afeto, feiras culturais, impossíveis até então – são a preciosa ferramenta da “tesourinha corta tudo”, que nos tira cotidianamente a venda que tenta lançar sombras à prática pedagógica autônoma e a docência compartilhada como tática formadora de sujeitos.

Por fim, o aprendizado que daí se renova nos leva a compartilhar que para o bom pique é preciso correr, ser ligeiro, **adquirir velocidade dar urgência às vozes** que anseiam e clamam por vivências educacionais que avivem **capazes de despertar** a humanidade dos sujeitos, aliadas ao trabalho docente que se pensa para além da comum fragmentação.

Então, agora “está com vocês”.

**~~“TESOURINHA CORTA TUDO”, E NÃO É POSSÍVEL CONCLUIR~~**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA de Oliveira e Nilda Alves (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – *Sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et alii, 2008.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer**. Trad: Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 316 p.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, 94 p. Coleção TRANS.

GUATTARI, Félix. **CAOSMOSE – Um novo paradigma estético**. Trad: Ana Lucia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992. 208 p. Coleção TRANS.

JOBIM, A. C. Wave. Intérprete: Tom Jobim. In. *Wave*. A&M Records, p. 1967. Disco sonoro. Lado A, faixa 1.

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Trad: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldí. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs) **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do Desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SANTOS, B.S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. São Paulo: CEBRAP, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. 821 p.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra do desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001. 415 p.

\_\_\_\_\_.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

SÜSSEKIND, M. L. **Quem é William F. Pinar?** Petrópolis: de PetrusEtAlli, 2014a.

TARJA Branca: A revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. Produção de Estela Renner, Juliana Borges, Luana Lobo e Marcos Nisti. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014. Mídia digital.

## **TÍTULO: EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL PROYECTO EDUCATIVO, VÍA PARA LA MEJORA DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL**

**Autores:** Dr. C. María Myrna Castillo Rodríguez, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, metodóloga de vicerrectora docente, [myrnac@uo.edu.cu](mailto:myrnac@uo.edu.cu).

Dr. C. Maribel Ferrer Vicente, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, vicerrectora docente, [maribel@uo.edu.cu](mailto:maribel@uo.edu.cu).

### **RESUMEN**

La evaluación de impacto del proyecto educativo constituye un referente de gran relevancia para la mejora de la gestión institucional, en pos de elevar la calidad educativa visionando el proyecto educativo como planificación estratégica de la institución, en el que de manera sistémica, se reflejan las acciones para la gestión de todos los procesos que se desarrollan, los resultados esperados y los aseguramientos necesarios.

Este proceso de evaluación proporciona información de gran utilidad en todas las dimensiones de la gestión institucional por proyecto educativo para la toma de decisiones a partir de la comprensión de sus resultados, que tributa a su mejoramiento.

El objetivo de este trabajo es resaltar el rol que desempeña la evaluación de impacto del Proyecto Educativo precisando variables, dimensiones e indicadores para desarrollarlo, como vía para el perfeccionamiento continuo de la gestión institucional desde su planificación estratégica, lo cual constituye un resultado del Proyecto “La dirección educacional por proyecto educativo”, contribuyendo al logro de instituciones educativas que se caractericen por su sostenibilidad en la calidad de los servicios que ofrece a la sociedad.

## **Introducción**

La evaluación de impacto desde una visión pedagógica y con un enfoque humanista, como caracteriza el modelo educativo en Cuba, tiene como finalidad principal contribuir al desarrollo integral de la institución, tanto en los procesos que en ella tienen lugar, en los sujetos que participan y dirigen, así como en los aseguramientos necesarios que requieren para su funcionamiento orgánico.

Una interpretación de sus resultados a partir de la determinación de los indicadores para su evaluación, permite realizar inferencias acerca de las causas que propician los mismos, tanto en el sentido positivo, como en los menos logrados, lo cual en el caso particular de la gestión institucional por proyectos educativos favorece la toma de medidas para el mejoramiento de estos últimos.

El diseño e implementación de proyectos educativos en las instituciones educativas, constituye un tema de debate en la comunidad educativa; y en algunos sistemas educativos una exigencia en la planeación estratégica de la escuela, existiendo consenso en que constituye un documento de carácter pedagógico, que revela la identidad de la institución, precisa los objetivos a alcanzar, establece la organización y funcionamiento del centro en estrecha relación con su contexto y es participativo tanto en su diseño, como en su ejecución y evaluación.

La concepción sistémica de los proyectos educativos desde la institución hasta el grupo, como documento base y guía que armoniza de manera coherente lo instructivo y lo educativo en la formación del estudiante propiciará el logro de la necesaria integralidad que se aspira de los egresados en cada nivel educativo.

La dirección del proceso formativo constituye prioridad de las instituciones educativas, que en el caso del modelo cubano jerarquiza la labor educativa desde la instrucción, expresión de la unidad de la instrucción y la educación, uno de sus principios básicos, razón por la que la modelación de sus aspiraciones, principales resultados y aseguramientos para lograrlos, constituye una exigencia en la planificación estratégica de la institución educativa, con la máxima aspiración de formar ciudadanos preparados para vivir, participar y transformar la sociedad en la que viven por los conocimientos aprendidos y caracterizados por ser portadores de elevados valores humanos.

En la actualidad en la dirección educacional la gestión a través de proyectos educativos, intenciona como aspiración fundamental el proceso de formación integral del ciudadano, para lo cual requiere del concurso de toda la comunidad educativa por ser eminentemente participativo, tomando en consideración para el diseño del sistema de actividades a desarrollar la dinámica del contexto social en su evolución y las transformaciones en materia de política educacional.

Estas reflexiones evidencian la estrecha relación evaluación de impacto, gestión institucional por proyecto educativo y la mejora de la calidad educativa, potenciando el rol del primero de estos aspectos en el cumplimiento de los objetivos estratégicos de una institución educativa.

Este trabajo ofrece una visión del rol de la evaluación del proyecto educativo en la mejora de la gestión institucional.

## Desarrollo

### Gestión institucional por proyecto educativo

La gestión por proyecto en una institución educativa parte de la premisa de que la planificación de actividades expresadas en este, han tenido en consideración un diagnóstico de las necesidades, problemas e intereses de la comunidad educativa.

Ferrer, M y otros (2015) señala que la gestión educativa por proyectos se orienta a:

- **Demostrar cómo implementar los objetivos generales y específicos** a través del proyecto educativo en correspondencia con el diagnóstico integral y las acciones dirigidas a la formación integral; la labor educativa, el protagonismo de los estudiantes en todos los escenarios.
- **Determinar las tareas que cada miembro del colectivo pedagógico debe ejecutar** en función de los objetivos comunes.
- **Evaluar la labor educativa** de los miembros del colectivo pedagógico, las transformaciones o cambios en el desempeño y los impactos.
- **Diseñar el proyecto educativo como vía para la gestión** del proceso de formación.

El análisis anterior evidencia que la gestión educativa tiene como esencia la sostenibilidad del proceso de mejoramiento de la formación integral del alumno, lo cual constituye la guía para la orientación de una manera coherente de las acciones que cada una de las figuras participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje debe desarrollar para generar las transformaciones fundamentales que den cuenta de los impactos resultantes cuya finalidad es el mejoramiento de la calidad educativa.

La gestión educativa por proyecto debe lograr a través del establecimiento de vías materializadas en el sistema de trabajo metodológico de la institución, la utilización de métodos, sustentados en concepciones pedagógicas y didácticas de avanzada, un nivel de desarrollo en el aprendizaje de los estudiantes en correspondencia con el modelo de formación de cada nivel, para lo que debe instrumentar estrategias de intervención en las que participen todos los actores de la comunidad educativa.

El Proyecto Educativo Institucional es referente principal para la elaboración de los proyectos educativos en los diferentes grados y años, por cuanto precisa con una visión integradora de todos los procesos las principales aspiraciones de la institución en el cumplimiento de su responsabilidad social, contextualiza las políticas y su orientación en el centro, mientras que el proyecto educativo de año, grado por su parte contextualiza las metas o aspiraciones del modelo de formación del nivel educativo, grado, año, se construye y gestiona con la participación de docentes y estudiantes a partir de la correspondencia de las aspiraciones con el diagnóstico integral, las condiciones objetivas y subjetivas, detallando las acciones, actividades y tareas a ejecutar.

La concreción del Proyecto Educativo Institucional de forma sistémica en los niveles organizativos parte de la precisión contextual de los procesos, indicadores y criterios de medida que aseguren la evaluación de su efectividad en la transformación de los modos de actuación de los estudiantes y la calidad de la formación del estudiante para avanzar hacia una sociedad próspera y sostenible.

## **Evaluación de impacto del proyecto educativo**

La evaluación de impacto es un tema de gran actualidad en el contexto de la pedagogía, diversos autores Añorga, J (2009), Abdala, E (2007), entre otros, coinciden en considerarlo como un proceso de gran relevancia para ofrecer información confiable y objetiva acerca de los procesos en una institución y por tanto de gran utilidad para la toma de decisiones a partir de la comprensión de sus resultados.

Un análisis en torno a la evaluación de impacto permite apreciar la tendencia a considerarla relacionada con poder medir los resultados de la educación en su contexto, en la familia, en el desempeño de los estudiantes, profesores y directivos a partir de indicadores que permitan medir si los objetivos propuestos se han cumplido o no.

Existen diferentes criterios para la clasificación de los modelos de evaluación de impacto, los modelos teóricos analizados reflejan los cambios que se producen, los aprendizajes colectivos dentro del proyecto, la identificación de las potencialidades y limitaciones en las acciones de las propuestas, así como la utilización de los aprendizajes anteriores ya sean positivos o negativos para introducir correcciones.

En general se aprecia que estos modelos precisan como componentes fundamentales: la finalidad científica y política, la toma de decisiones, el ámbito o la unidad de evaluación y el rol del evaluador.

Se propone a partir de los referentes analizados evaluar el impacto a partir de dos variables que sinteticen e integren los procesos más relevantes de la institución educativa, desde la perspectiva de los estándares de calidad que hoy son valorados en el contexto cubano e internacional para la educación.

Realizar la evaluación de impacto presupone la necesidad de determinar variables, dimensiones, indicadores y criterios de medida que favorezcan la precisión y objetividad de los aspectos evaluados.

Constituyen variables principales para la evaluación de impacto:

- **Gestión del proceso de formación:**

Expresión de los principales impactos de la institución en el desempeño integral de estudiantes y docentes en lo académico, científico, laboral y socioeducativo tanto en el contexto institucional como en la sociedad.

- **Gestión directiva, administrativa y financiera:**

Da cuenta de los impactos relacionados con la pertinencia de la planificación estratégica, niveles de satisfacción con la gestión institucional y aseguramientos de los procesos.

A estas variables están asociadas dimensiones partiendo de considerarlas como “la proyección de un objeto en una determinada dirección, lo que da lugar a un proceso que tiene funciones, regularidades y un fin específico y diferente de otros procesos pertenecientes a la misma naturaleza del objeto; por lo tanto son procesos que se desarrollan en una interrelación dialéctica y se influyen mutuamente como parte de un proceso más integrador”(Cano E. 1999).

Como resultado del Proyecto “La dirección educacional por proyecto educativo” de la Universidad de Oriente, continuidad de un proyecto con fines similares, pero para la

Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, describe (Ferrer, M, 2016), que se integran como sistema en la gestión por proyectos educativos las dimensiones siguientes:

- Dimensión directiva
- Dimensión socioeducativa
- Dimensión didáctica
- Dimensión de innovación - capacitación
- Dimensión informativa y comunicación
- Dimensión administrativa e infraestructura

### **Dimensión directiva.**

Comprende desde los estilos de dirección participativos que estimulen el protagonismo de los miembros de la comunidad educativa (escolares, docentes, familiares, directivos, agentes comunitarios) en la planificación, organización, ejecución y evaluación del proceso pedagógico.

El grupo gestor del proyecto educativo de la institución escolar que pone en práctica la política educativa en el contexto específico define la misión, visión, aspiraciones, necesidades y expectativas, los posibles resultados e impactos a partir de las transformaciones que se deben producir en las personas y la instalación educativa, teniendo como premisa la certera caracterización de las condiciones de partida para cada una de las etapas de trabajo. Este grupo gestor del cambio educativo moviliza a todos los integrantes de la comunidad educativa en función del mejoramiento continuo de la calidad de todos los procesos y la escuela como centro promotor de cultura.

### **Dimensión socioeducativa**

Métodos de trabajo educativo que encaminen la formación de los escolares en la gestión de un proyecto de vida adecuado en correspondencia con su nivel de desarrollo hacia la definición de sus metas o aspiraciones a corto, mediano y largo plazos como resultado esencial que dé cumplimiento a los objetivos formativos de cada nivel educativos y sinteticen el producto de la interacción social de la escuela con la familia y la comunidad.

El diseño de acciones y sus actividades con un carácter sistémico e integrador de las dimensiones de la formación integral del ciudadano y su intencionalidad desde lo curricular y extracurricular así como en la capacitación de la familia e instituciones de la comunidad en que se encuentra la escuela.

### **Dimensión didáctica**

La organización curricular para estructurar el contenido del plan de estudio (asignaturas, actividades extradocentes, extracurriculares) tiene en su esencia cómo se propone la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje, las orientaciones para fundamentar el aprendizaje del escolar en su contexto así como la relación de la escuela con la comunidad, su influencia en el desarrollo local y viceversa. El trabajo metodológico en todas sus formas es el modelo de gestionar desde la dimensión didáctica el proceso educativo.

El proyecto educativo ofrece orientaciones sobre la implementación del modelo didáctico o sistema conceptual que fundamentará la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje una vez determinadas las condiciones de partida reveladas en el diagnóstico de los escolares y los resultados esperados en su desempeño académico, por tanto, delimitan los

cambios o transformaciones a constatar en cada etapa, además de la efectividad de los métodos de enseñanza, formas organizativas y uso de los recursos o medios que facilitan la autogestión de aprendizaje.

La contextualización del contenido de enseñanza de cada asignatura atendiendo a las experiencias previas de los alumnos que se generan de las vivencias en una o varias localidades, en la familia y las condiciones socioeconómicas en que se desarrollan se convierte en exigencia a tener en cuenta en el diagnóstico, la organización del proceso de aprendizaje y su evaluación.

La sistematización de los componentes didácticos de la formación laboral vista como parte de la cultura general que se orienta desde la concepción del papel del trabajo en la formación de la personalidad sustentado en la participación individual, comprometida y transformadora en las actividades curriculares, extracurriculares, extradocentes y socialmente útil propias de la comunidad y la escuela.

La concepción integradora y sistémica del currículo escolar con la aplicación de métodos que estimulen la actividad productiva, desarrolladora en la dirección del proceso pedagógico que preparen a los escolares a gestionar su aprendizaje manifestado en la capacidad para buscar y procesar el conocimiento; identificar, plantear y resolver problemas; autoevaluar la correspondencia entre los objetivos y los resultados alcanzados en su actividad, en su desarrollo intelectual y práctico.

### **Dimensión de innovación y capacitación**

El diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo de una institución es un proceso sistemático de innovación, de encaminar soluciones a los problemas que se diagnostican aplicando métodos de la investigación educativa, especialmente la investigación – acción participativa de todos los miembros de la comunidad escolar, lo que presupone la retroalimentación permanente de la valoración de la eficiencia, eficacia, pertinencia, factibilidad, efectividad a partir de los resultados que se constatan. Esto hace que directivos y docentes hagan del proyecto educativo un método por excelencia para la dirección educacional aplicando métodos de la actividad científica e incorporen el pensamiento científico como soporte de los métodos y estilos de dirección.

El diagnóstico sistemático de la institución educativa en su funcionamiento y el desempeño de cada integrante de la comunidad escolar conduce a la determinación de las insuficiencias para cuya solución son necesarios los recursos de la metodología de la investigación educativa.

La determinación de las insuficiencias y sus causas, que se dan en lo perceptible y en las carencias en lo conceptual, para la dirección del proceso de formación integral de los escolares constituye el cimiento de la proyección de las soluciones por la vía de la investigación, desde el trabajo independiente e investigativo estudiantil y profesoral.

### **Dimensión informativa y comunicación.**

La participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar (directivos, docentes y trabajadores no docentes, estudiantes, representantes de instituciones y organizaciones, etc.) en la construcción del proyecto educativo tiene en su esencia el conocimiento de los fundamentos del cambio que se propone, las vías para llevarlo a cabo, la responsabilidad individual y colectiva en el logro del objetivo general y de cada uno de los objetivos

específicos en el interés de perfeccionar la labor educativa encaminada a la formación integral como misión.

La acción de información y aprovechamiento de los recursos para lograr un sistema de comunicación de modo que cada uno conozca y se comprometa con su papel en el nuevo proyecto es para que de manera consciente pueda aportar soluciones, alternativas, variantes para implementar con certeza el cambio. Promover el debate de las fortalezas y debilidades, las oportunidades y amenazas para el cambio en cada colectivo pedagógico de grupo docente, de grado o año académico y estudiantil; los problemas, sus causas y vías de solución a considerar en la toma de decisiones.

### **Dimensión administrativa e infraestructura**

El manejo de los recursos económicos, materiales, humanos; de los procesos técnicos y tecnológicos; de la protección, seguridad, higiene y aseguramiento de los servicios en todos los procesos sustantivos de la institución educativa por un lado, y por otro, la aplicación de las normas y procedimientos para el funcionamiento, mantenimiento y conservación de los bienes e inmuebles de la institución, así como de su aprovechamiento óptimo, la elaboración y control del presupuesto con el empleo de las regulaciones y sistema de control se integran en las acciones del proyecto educativo como área sustantiva que asegura la formación integral del escolar, el desempeño de directivos y docentes y las relaciones interinstitucionales y comunitarias que dan a la escuela el liderazgo como institución social.

En la tabla se muestran las variables asociadas a las dimensiones para la evaluación de impacto del proyecto educativo

Variables	Dimensiones
Gestión del proceso de formación	Dimensión didáctica
	Dimensión de innovación - capacitación
	Dimensión socioeducativa
Gestión directiva, administrativa y financiera	Dimensión administrativa e infraestructura
	Dimensión directiva
	Dimensión informativa y comunicación

Se precisan a continuación los indicadores por cada dimensión para la evaluación de impacto del proyecto educativo

### **Dimensión didáctica. Indicadores**

- Incremento tendencial de los indicadores de eficiencia de la actividad educacional académica
- Elevación del nivel de profesionalización docente.
- Nivel de satisfacción de estudiantes, docentes y familia.
- Incremento del número de premios de los estudiantes en concursos de conocimientos y actividades científicas.
- Pertinencia de la organización escolar.
- Incremento del número de materiales docentes

### **Dimensión de innovación – capacitación. Indicadores**

- Incremento de la producción científica de los docentes
- Nivel de participación en eventos científicos institucionales, territoriales y nacionales
- Incremento de la participación en proyectos científicos.
- Incremento de la formación académica y participación en actividades de superación
- Incremento de la participación de estudiantes en actividades científicas
- Incremento del número de premios o reconocimientos a docentes y estudiantes relacionados con la actividad académica, científica o investigativa.
- Impacto en los resultados docentes de los estudiantes.
- Incremento de las relaciones interinstitucionales a través de convenios y proyectos.
- Mejora de la organización escolar
- Mejora calidad de la docencia

### **Dimensión socioeducativa. Indicadores**

- Nivel de satisfacción de la familia, estudiantes y comunidad con los servicios que presta la institución.
- Nivel de satisfacción de los factores de la comunidad y familia por su participación en la labor educativa de la escuela.
- Nivel de satisfacción de la comunidad educativa con la participación y liderazgo en la gestión institucional de la organización estudiantil.
- Impacto de la labor educativa de la institución en la comunidad.

### **Dimensión directiva. Indicadores**

- Nivel de satisfacción con la planificación estratégica de la institución por los usuarios y beneficiarios.
- Correspondencia de los resultados esperados modelados en el proyecto educativo y los obtenidos.
- Reconocimiento del liderazgo de directivos en la institución por la comunidad educativa.
- Nivel de satisfacción de estudiantes y profesores con el clima organizacional de la institución.
- Satisfacción con la preparación de los directivos.

## **Dimensión informativa y comunicación. Indicadores**

- Participación de la comunidad educativa en el diseño del proyecto educativo y acciones para su mejoramiento.
- Uso de recursos de la comunicación en la divulgación de la ejecutoria de la institución.

## **Dimensión administrativa e infraestructura. Indicadores**

- Aseguramientos de la actividad financiera
- Aseguramiento material para el funcionamiento de la institución
- Satisfacción de la comunidad educativa con el aseguramiento material a los procesos.

Los resultados que se presentan tienen como precedente la aplicación de un conjunto de instrumentos para la evaluación de impacto del Proyecto Educativo Institucional en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, particularizados a un centro de educación superior y que hoy se fundamentan y sistematizan para otros niveles educativos.

Estos indicadores para la evaluación de impacto, aportan desde una visión integral las principales transformaciones logradas por la gestión de la institución a través del proyecto educativo, como evidencia de su efectividad y pertinencia, que al evaluar sus resultados y comprensión de los mismos tributan al mejoramiento de su planificación estratégica y por consiguiente la gestión institucional, a favor de niveles superiores de la calidad educativa, objetivo supremo de estas instituciones como responsabilidad social fundamental.

## **Conclusiones**

La gestión institucional materializada como planificación estratégica en el proyecto educativo que constituye guía para la gestión de dirección, puede evaluar la efectividad de su ejecutoria a partir de la utilización de variables, dimensiones e indicadores de evaluación de impacto que aportan información sobre los avances, los aspectos menos logrados en la institución, los cuales a partir de su comprensión se erigen como un referente necesario para su perfeccionamiento.

La evaluación de impacto del proyecto educativo como planificación estratégica, evidencia la factibilidad de su implementación en la gestión institucional por esta vía en todos los niveles, contribuyendo de manera positiva a la mejora de la calidad en la formación integral de los estudiantes y el reconocimiento social de la labor de las instituciones educacionales

## **Bibliografía**

- Abdala, Ernesto. (2009). Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes. Montevideo: CINTERFOR.
- Abdala, Ernesto. (2009). La evaluación de impacto: tipos, modelos teóricos y proceso técnico. En [www.educachile.cl/use5rfiles/p0001/files/la evaluación de impacto pdf](http://www.educachile.cl/use5rfiles/p0001/files/la%20evaluaci3n%20de%20impacto.pdf). Consultado 2 de septiembre 2014.
- Alarc3n Ortiz, R. (2016): Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible. Conferencia Inaugural, 10. Congreso Internacional de Educaci3n Superior Universidad 2016. Editorial F3lix Varela. La Habana.
- Almuiñas Rivero, J. L. y J. Galarza (2012): El proceso de planificación estrat3gica en las universidades: desencuentros y retos para el mejoramiento de su calidad. En

Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 72-97, agosto, [www.gual.ufsc.br.  
http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2012v5n2p72](http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2012v5n2p72).

- Añorga Morales, J; Valcárcel y del Toro (2007) “Modelo de Evaluación de Impacto de Programas Educativos”. En: Revista ASTRA. Universidad de Sucre. Centro de Estudios.
- Cano, E. (1999). Evaluación de la calidad educativa. Capítulo VI Los indicadores educativos, necesarios pero no suficientes. P. 241.
- Castillo, M., M. Ferrer y M. Estévez: El proyecto educativo como eje de integración: experiencia de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Memorias Congreso Internacional Pedagogía 2015. ISBN: 978 – 959 – 18 – 1099 – 1. La Habana. 2015.
- Ferrer, M, Castillo, M y Hernández, V: La concepción sistémica de los proyectos educativos de institución, carrera y año en la planeación estratégica de las instituciones formadoras de docentes en 2. Congreso Nacional de Psicopedagogía. Cancún. México. 2014.
- Ferrer, M, Castillo, M y Hernández, V: El proyecto educativo institucional, como eje de integración en el proceso de planeación estratégica de las universidades formadoras de docentes en 2. Congreso Nacional de Psicopedagogía. Cancún. México. 2014.
- Ferrer, M., Castillo, M y Guzmán, G.: Guía metodológica para el diseño del proyecto educativo de carrera y año. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Santiago de Cuba. Alojado en [www.ucp.sc.rimed.cu](http://www.ucp.sc.rimed.cu) . 2013
- Ferrer, M., Castillo, M y Rebollar, A: La formación laboral investigativa en las carreras pedagógicas, concepción e impactos en el desarrollo local. Congreso Internacional Universidad 2014. Ciudad de La Habana. 2014.
- Ferrer, M. y otros: Proyecto Educativo Institucional Universidad de Ciencias Pedagógicas *Frank País García. 2013 – 2016*. Santiago de Cuba. Alojado en [www.ucp.sc.rimed.cu](http://www.ucp.sc.rimed.cu) . 2013.
- Ferrer y otros: Los proyectos educativos, una visión prospectiva de la gestión educacional. Resultado del proyecto de investigación. 2016.
- Ferrer, M, Castillo, M. y Hernández, V: El proyecto educativo institucional, como eje de integración en el proceso de planeación estratégica de las universidades formadoras de docentes. En Competitividad en Organizaciones Educativas. Publicación digital de la Red de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional (RILCO) ISBN: 978 – 607 – 8099 – 55 – 9. Alojado en [www.rilco.org.mx](http://www.rilco.org.mx) . 2014.
- García, L. y otros: Proceso de perfeccionamiento del sistema educacional desde su concepción teórico metodológica. estado actual y perspectivas en Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2014-2015. La Habana. Cuba. 2014.
- Horruitiner, P.: *La universidad cubana: modelo de formación*. Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior. Ciudad de La Habana. 2009.
- Mc Pherson Sayú, M. y otros: El trabajo metodológico, vía efectiva para la dirección del proceso docente educativo. Seminario nacional de preparación del curso escolar 2013 – 2014. MINED, La Habana. 2013.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estándares de calidad educativa Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional. República del Ecuador. 2012.
- MES: Reglamento docente metodológico. Resolución Ministerial No. 210/2007.
- Rebollar, A. y otros (2015): La enseñanza basada en problemas en la gestión de proyectos educativos. Curso Pedagogía 2015. Sello Editor Educación Cubana.

LICENCIADO ARLEX JHONATHAN GUTIÉRREZ RENGIFO<sup>1</sup>

LICENCIADA HEIDY GABRIELA GONZÁLEZ BASTIDAS<sup>2</sup>

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

COLOMBIA

[arjhon2014@gmail.com](mailto:arjhon2014@gmail.com)

**SIMPOSIO: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA UN DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE**

**EVOLUCIÓN DE LAS CONCEPCIONES SOBRE CONOCIMIENTO MATEMÁTICO A PARTIR DE LA APLICACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA CENTRADA EN LAS DIFERENTES CONCEPCIONES SOBRE LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO EN PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL DE MATEMÁTICAS.**

## **RESUMEN**

Esta investigación pretende incidir de forma directa en las concepciones de la Naturaleza del Conocimiento Matemático, por medio de una secuencia didáctica de corte socio-epistémico en profesores en formación de matemáticas.

La implementación de la secuencia didáctica socio-epistémica se debe a la necesidad de impulsar una educación científica, para la preservación y clarificación de las diferentes concepciones de la naturaleza del conocimiento matemático en profesores en formación.

Para elaborar lo anteriormente descrito se plantearon tres etapas que responden a la linealidad del proyecto, es decir, que las etapas planteadas responderán a los objetivos del trabajo de investigación.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Matemáticas. Universidad del Tolima. Candidato a Magister en Educación, Universidad del Tolima. Docente de Matemáticas en la Institución Educativa Técnica Nuestra Señora del Carmen. Líbano, Tolima. [arjhon2014@gmail.com](mailto:arjhon2014@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada en Matemáticas, Universidad del Tolima. Candidata a Magister en Enseñanza de la Matemática, Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de Matemáticas en la Institución Educativa El Rubí. El Rubí, Planadas, Tolima. [hega.goba@gmail.com](mailto:hega.goba@gmail.com)

La primera etapa la llamaremos pre test. En esta primera sección se identificará cuáles son las posturas epistémicas a las que hace alusión cada uno de los participantes del proyecto de investigación.

La segunda etapa del proyecto, corresponde a la elaboración de la secuencia didáctica. Posteriormente a la elaboración y aplicación de la secuencia, se ejecutara el respectivo análisis de la información recolectada en los registros establecidos por el investigador y el asesor del trabajo de investigación

Y por último, se elaborará el post test, posteriormente se ejecutara y se iniciara el proceso de reflexión y sistematización por parte del estudiante investigador.

## **INTRODUCCIÓN**

El nacimiento del nuevo milenio trajo con él la importancia del conocimiento científico. Por tal motivo, los gobiernos de diferentes países apuntaron sus esfuerzos para que las escuelas, colegios y universidades brindaran unas adecuadas condiciones para la formación de sus futuras generaciones a lo largo y ancho de sus países (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Luego, Colombia no es un país ajeno a estas necesidades de talla mundial, así que en el año de 1998 se hace el lanzamiento de los lineamientos curriculares, y junto con ellos se viene el fortalecimiento de diversas teorías y el nacimiento de otras, que favorecen el aumento significativo de las diferentes concepciones de la naturaleza del conocimiento matemático.

En este sentido nace la necesidad de construir articuladamente entre la teoría y la práctica una secuencia didáctica que facilite la comprensión y la selección acertada de las Concepciones de la Naturaleza del Conocimiento Matemático, además, para entender e interpretar las diferencias o puntos en común que presentan algunas concepciones de la naturaleza del conocimiento matemático.

La construcción de la secuencia didáctica sobre las concepciones de la naturaleza del conocimiento matemático es precisamente para determinar ¿cuál postura filosófica es la más adecuada para la construcción del conocimiento matemático?, ¿Cuál es la importancia del dominio de las diferentes concepciones de la naturaleza del conocimiento matemático?, ¿por qué es necesario comprender las diferentes concepciones? Igualmente se busca mejorar la relación que existe entre las posturas

filosóficas del conocimiento matemático y la naturaleza epistémica del conocimiento del profesor de matemáticas. Al respecto,

“En la práctica de la enseñanza de las matemáticas, el profesor continuamente toma decisiones respecto al contenido y la forma de presentación en el salón de clase. Estas decisiones pueden tomar distintas formas dependiendo de qué tipo de conceptualización de las matemáticas se comparta” (Santos, 1993).

Tener claridad en las diferentes concepciones de la naturaleza del conocimiento matemático permite comprender por qué los profesores de matemáticas toman ciertas decisiones en el aula de clase (Flores, 1998).

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Uno de los problemas que presentan los docentes en formación de matemáticas es considerar las matemáticas como un sistema estático donde todas las verdades ya están escritas. Esto nos conduce a pensar y a suponer que solo nos queda estudiar, ejercitar y recordar un listado más o menos largo de contenidos, de definiciones, de propiedades, de axiomas y de algoritmos, en pocas palabras, las matemáticas son vistas como un cuerpo acabado e inmutable (MEN, 2006).

Otro de los problemas presentes que afectan la calidad educativa en Colombia, es la ausencia que tienen los docentes en formación y los docentes en ejercicio a cerca de las concepciones de la naturaleza del conocimiento matemáticas o la falta de claridad de las mismas.

En este sentido, podemos afirmar que la reducida reflexión y comprensión de las concepciones que algunos docentes tienen, hace que los problemas abordados dentro del aula de clase tomen rumbos equivocados, porque ¿Cómo hace un docente para resolver un problema dentro del aula de clase, sino sabe desde que postura filosófica está hablando?, o por cual se está inclinando. Si el docente accede a resolver un problema en este caso, lo que está haciendo, es opinando algo desde sus creencias internas, más no desde la organización y jerarquización del conocimiento matemático. Realmente el problema no es resuelto, quizás sea empeorado por los vacíos intelectuales que tiene el docente en formación o en su defecto el docente en ejercicio por no saber justificar las respuestas desde perspectivas epistémicas.

Podemos decir que la implementación de una secuencia didáctica sobre la naturaleza del conocimiento matemático es la solución a comprender, interpretar y modelar los diferentes problemas que se presentan dentro del aula de clase, además, a construir conocimiento matemático a partir de las diferentes concepciones de matemáticas, o también a aprender cual corriente filosófica es la más adecuada para la enseñanza aprendizaje, o en su defecto, a buscar cual postura filosófica es la que estamos utilizando dentro del aula de clase.

### **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:**

¿Cómo evolucionan las concepciones sobre el conocimiento matemático a partir de la aplicación de una secuencia didáctica centrada en las diferentes concepciones sobre la naturaleza del conocimiento matemático en profesores en formación inicial de matemáticas?

### **CONCEPCIONES DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO**

**Logicismo:** El matemático Gottlob Frege, es uno de los fundadores de la lógica simbólica moderna a finales del siglo XIX, aunque esta lógica matemática también se conoce como logicismo.

Las bases principales que sustentan la existencia filosófica del logicismo están inmersas en el pensamiento filosófico platonista, según la cual, dice que los elementos abstractos tienen una existencia desligada a la mente humana, es decir, que las matemáticas existen fuera de la mente del ser humano.

Según las investigaciones hechas en este trabajo podemos ratificar que el logicismo permite aceptar la existencia de más objetos matemáticos que las otras escuelas del pensamiento matemático, debido a que esta escuela acepta la existencia de aquellas entidades que la mente humana puede construir.

En conclusión el logicismo es una corriente filosófica que se fundamenta teóricamente por medio del ejercicio de la razón, en pocas palabras busca dar explicación a los hechos matemáticos por medio de la lógica.

Y por último vale la pena resaltar el trabajo de Bertrand Russell quien es uno de los más importantes exponentes del logicismo en el siglo XIX.

**Intuicionista:** El fundador de la escuela intuicionista es Luitzen Brouwer y esta línea filosófica se fundamentó a comienzos del siglo XX.

El intuicionismo “considera las matemáticas como el fruto de la elaboración que hace la mente a partir de lo que percibe a través de los sentidos y también como el estudio de esas construcciones mentales cuyo origen o comienzos pueden identificarse con la construcción de los números naturales” (MEN, 1989).

En este sentido el principio básico del intuicionismo es que las matemáticas se puedan construir, es decir, que se parte desde lo intuitivamente dado y que a partir de ahí, se comienza una construcción mentalmente con la ayuda de la intuición.

**Formalismo:** A comienzos del siglo XX, el matemático Alemán David Hilbert, junto a sus seguidores de la misma escuela del pensamiento matemático. Vieron la necesidad de construir un sistema matemático más organizado, es decir, más formal.

Para que las matemáticas tuvieran dentro de ellas, una organización, una jerarquización, un lenguaje que le diera formal, un lenguaje que permita axiomatizarla.

En este sentido, la matemática quedaría reescrita nuevamente, pero esta vez serían bajo unos axiomas, definiciones y teoremas que puedan ser demostrados bajo una mirada bien estructurada, coherente, rigurosa, basadas con un lenguaje deductivo y lo más importante convincente. Esto para que las matemáticas puedan ser manipuladas bajo algunas reglas o convenios preestablecidos, y así, asegurar la perfección de ellas.

**El formalismo:** así como el intuicionismo considera que las matemáticas son exactas, pero en donde si tienen diferencias, una corriente filosófica con la otra, es donde dice que el sistema formalista es un sistema axiomático formal.

Entonces, para el formalista “hacer matemática es manipular los símbolos sin sentido de un lenguaje de primer orden, según reglas sintácticas explícitas. Así el formalista no trabaja con entidades abstractas, como series infinitas o números cardinales, sino solamente con sus nombres sin sentido que son las expresiones de un lenguaje de primer orden (Snapper en Jiménez A, p.5)”

Cuasi-empirismo: Para Imre Lakatos la matemática debe ser interpretada, como resultado de una práctica social y también como una visión crítica.

**El cuasi-empirismo** consiste realmente en aceptar que las construcciones matemáticas no están finalizadas y mucho menos con producciones perfectas, aunque es importante reconocer que la matemática se constituye como una actividad netamente humana, pero es una recopilación de información de forma individual y social que es producto de diálogos de quienes intentan resolver algún problema en específico (Jiménez, 2009).

**Constructivista:** El constructivismo matemático tiene una ligera relación o cierto parecido con la concepción intuicionista matemático, porque considera que las matemáticas son una creación de la mente humana, y tiene existencia en los objetos matemáticos que pueden ser construidos a partir de los procedimientos finitos.

Pero lo que hace que estas dos concepciones difiera una de la otra, es que la concepción constructivista se apoya en la psicología genética, es decir, el constructivismo matemático, se interesa por las condiciones en que se encuentra la mente humana, para hacer las construcciones del conocimiento matemático, además, las condiciones en las cuales la mente realiza la construcción de los conceptos matemáticos y la forma como los organiza en estructura (MEN, 1989).

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Analizar la evolución de las concepciones sobre el conocimiento matemático a partir de la aplicación de una secuencia didáctica centrada en las diferentes concepciones sobre la naturaleza del conocimiento matemático en profesores en formación inicial de matemáticas.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Caracterización de las ideas que tienen los docentes en formación inicial de matemáticas a cerca de las concepciones de la naturaleza del conocimiento matemático.

Estructuración de una secuencia didáctica a cerca de las concepciones de la naturaleza del conocimiento matemático.

Análisis de la secuencia didáctica después de su respectiva aplicación.

Caracterizar el proceso de evolución de las concepciones.

## **DISEÑO METODOLÓGICO:**

La investigación de tipo educativo bajo el enfoque cualitativo. En específico, se plantea el modelo de Estudio de Caso. El desarrollo del Estudio de Caso permite hacer un análisis más detallado y riguroso de los comportamientos de los participantes, respecto a la naturaleza del conocimiento matemático, además, permite tener un acercamiento directo, por lo tanto permite minimizar la distancia entre el investigador y aquellos a quienes estudia.

El estudio de caso me permite hacer una focalización rigurosa y predominante en el material y en la información suministrada por los participantes de la investigación.

### **12.1. ETAPAS DEL PROCESO**

**12.1.1. ETAPA No 1:** (Los profesores como aprendices). Se orienta un proceso de explicitación de las Concepciones de Naturaleza del Conocimiento Matemático (NdCM) por parte del estudiante investigador, aunque antes de realizar esta orientación, se aplicarán los cuestionarios de Schoenfeld (1985), Godino (2004), Barrantes (2008), y Flores(1998), estos cuestionarios permiten tener un acercamiento a las concepciones NdCM de los profesores en formación, además, dejan al descubierto el tipo de concepción matemática que están utilizando dentro del aula de clase, y el tipo de relaciones ellos tienen con las concepciones del conocimiento matemático

Es importante reconocer que el sistema categorial que estamos utilizando ha sido validado teórica y empíricamente por Patiño (2014) y Rojas (2015).

**ETAPA No 2:** conforme a los desarrollos de la etapa 1, se diseñara la secuencia didáctica centrada en las concepciones del conocimiento matemático. Los registros serían el diario campo, documentos elaborados para cada tópico, las grabaciones de las discusiones y entrevistas, entre otras formas de recolección de información. Se

espera un análisis de un estado de posibles relaciones (evolución) de las concepciones de la Naturaleza del Conocimiento Matemático de los profesores en formación.

**ETAPA No 3:** esta última etapa, se caracteriza por la recolección de los procesos de evolución de las diferentes concepciones de la naturaleza del conocimiento matemático de los profesores en formación, a partir de cada una de las etapas de la secuencia didáctica, a través de los registros de estudio, es decir, por medio del diario de campo, documentos elaborados para cada tópico, las grabaciones de las discusiones y entrevistas y la aplicación de los post test.

Además a lo anteriormente descrito, se elabora la respectiva sistematización de la información.

### **CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.**

Las personas que hacen parte de este grupo de investigación, son docentes que trabajan en el municipio del Líbano Tolima y el en Rubí, el Rubí es una vereda del municipio de Planadas Tolima, para ser más exactos a 4 km de Planadas.

Los docentes del Líbano laboran en la Institución Educativa Técnica Isidro Parra y en la Institución Educativa Técnica Jorge Eliecer Gaitán Ayala y en la vereda del Rubí, trabaja una docente en la Institución Educativa el Rubí.

En este sentido podemos pensar que la recolección de información puede ser muy valiosa e interesante por la diversidad cultural respecto a la parte laboral de los docentes en ejercicio, es decir, como los docentes son de diferentes Instituciones Educativas, sus concepciones pueden llegar a cambiar por el entorno de la situación profesional.

Los docentes que conforman el grupo, tienen una particularidad y es que todos son ex estudiantes de la Universidad del Tolima y también pertenecen o fueron formados con la misma malla curricular, por lo que conduce a pensar que es una muy buena población para analizar e investigar acerca de las concepciones de la naturaleza del conocimiento matemático.

El profesor investigador trabaja en el Líbano Tolima, para ser más específico en la Institución Educativa Técnica Nuestra Señora del Carmen y además a estos, es el

observador directo de los acontecimientos o eventualidades que se puedan presentar dentro de la investigación.

En la siguiente tabla encontraremos la información de los docentes participantes de la investigación.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Los resultados esperados de la investigación, son los siguientes:

Encontrar algún grado de evolución de la Naturaleza del Conocimiento Matemático, a partir de una secuencia didáctica, centrada en las diferentes concepciones de la Naturaleza del Conocimiento Matemático, aplicada a los profesores en formación que hacen parte del grupo de investigación, esto comprende, a como la ciencia se hace, se valida, se socializa y los aspectos éticos y sociales que la incluyen y son influidos por ella.

Además, se espera que el nivel de conciencia aumente sistemáticamente hacia la importancia, afectación y el dominio que tiene las concepciones de la Naturaleza del Conocimiento Matemático dentro del aula de clase.

Se espera, que la capacidad argumentativa de los profesores en formación, hacia las concepciones se vean reflejadas dentro del aula de clase, con sus estudiantes de secundaria o en su defecto de primaria. Aunque lo anteriormente descrito se cumple, si y únicamente si, la curiosidad del docente se ve afectada por el procesos de formación, es decir, cuando el docente sea capaz de tomar sus propias decisiones, pero esta fundamentadas en el pensamiento científico y en valores propios de la actividad científica.

En este sentido, esta investigación toma un carácter innovador, frente a las investigaciones que trabajan en la enseñanza del conocimiento matemático. Por tal motivo esta investigación se divulgará, por medio de congresos nacionales e internacionales, y así podrá ser conocida por los demás profesores y estudiantes en profesos de profesor de matemáticas y debido al impacto se escribirán artículos científicos, por ende también se dejara plasmada la investigación en un libro donde quede argumentado todo el proceso de investigación.

## **Bibliografía**

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estandares Basicos de Competencias*. Bogotá: Escribe y Edita.

Barrantes, H. (2008). Creencias Sobre las Matemáticas en Estudiantes de la Enseñanza Media Costarricense. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 24.

Bohórquez, L. A. (2104). *Las Creencias VS Las Concepciones de los Profesores de Matemáticas y sus Cambios*. Bogotá.

Flores, P. (1998). *Concepciones y Creencias de los Futuros Profesores Sobre las Matemáticas, su Enseñanza y su Aprendizaje*. España: COMARES.

grupo de investigación EDUMAES. (2003). *La naturaleza de las matematicas en el estudio de las concepciones del profesor*. Quindio .

Martínez, P. F. (1998). *Concepciones y Creencias de los Futuros Profesores Sobre las Matemáticas, su Enseñanza y su Aprendizaje*. Granada: COMARES.

Menezes, L. (2000). MATEMÁTICA, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO. *Millenium*, 20.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Matemáticas*. Bogotá.

Ministerio de educación nacional. (2006). *Estandares básicos de competencias de matemáticas*. Bogotá.

Mora, F. M. (2008). 71 ¿qué es matemática? creencias y concepciones en la enseñanza media costarricense. *cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 71-81.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Arfo Editores.

Nacional, M. d. (1998). *Lineamientos Curricules de Matematicas* . Bogotá.

Ochoa, J. A. (2009). Modelación en educación matemática: una mirada desde los lineamientos y estandares curriculares colombianos . *Revistavirtual.ucn.edu.co* , 21.

Serrano, J. M. (2008). *Acerca de la naturaleza del conocimiento matemático*.

## Resumen

Título: **EXPERIENCIA EN EL ANÁLISIS DE PROBLEMAS PROFESIONALES PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE EN LA ESCUELA PEDAGÓGICA.**

Autores: MSc. Yaritza Creach Martínez

Dr.C Osmany Justis Katt

Centro: Escuela Pedagógica Pepito Tey

Cargo: Directora General

Correo electrónico: yaritza@eiapt.dpe.sc.rimed.cu

El trabajo que se presenta es parte de una investigación doctoral, en él se socializa resultado práctico. En el contexto de las escuelas pedagógicas es una necesidad generar formas de trabajo para el perfeccionamiento de la labor docente que conduzcan al logro de resultados de calidad. En esta búsqueda de satisfactores se asume, como propósito, sistematizar experiencias de la práctica educativa para el análisis técnico de problemas profesionales pedagógicos, con énfasis en la dirección del aprendizaje.

El cuestionario que se propone es sistematizado, validado y puesto en función del desarrollo del trabajo metodológico para generar soluciones a problemas que impiden calidad en la formación inicial y permanente. Se sistematizan, en la práctica de dirección del trabajo metodológico, experiencias y se reflexiona en debates de orden metodológico en busca de soluciones novedosas.

Una de las cuestiones novedosas de la propuesta, no solo está en los resultados que encierra el propio cuestionario y las consecuencias de su utilización, sino que se somete su perfeccionamiento y validación desde las consideraciones de los propios actores a los que se les hace la propuesta de modo que sus criterios en la coherencia, funcionalidad y pertinencia los hace sujetos y no objetos de su utilización.

**Palabras claves:** cuestionario, problema principal, causa determinante, participación, comprensión de la realidad escolar y toma de decisiones pedagógicas.

## Introducción

Concebir formas de trabajo para el perfeccionamiento del trabajo metodológico y la creación de condiciones que conduzcan al logro de resultados de calidad cada vez superiores es uno de los retos que dio lugar al presente trabajo. El mismo no es más que la sistematización de experiencias reflexivas en la práctica de dirección del trabajo metodológico acumuladas desde la participación en debates, de orden metodológico, en busca de soluciones a problemas profesionales presentes en los procesos que se desarrollan en las escuelas pedagógicas.

La organización del proceso de formación en las escuelas pedagógicas tiene doble connotación, por una parte, la formación permanente del claustro y por la otra, la formación inicial de los futuros maestros de educación preescolar, primaria y especial. Esta característica convierte la sistematización de la experiencia, no solo en resultado de la indagación para el perfeccionamiento del trabajo en la escuela, sino en herramienta pedagógica, factible para ser utilizada en la formación de los maestros, en este tipo de escuelas.

La experiencia se concretó en un cuestionario, en el que se simplifican y sintetiza una concepción de trabajo que parte de considerar como aspecto esencial para la toma de decisiones pedagógicas<sup>1</sup>, la comprensión de la realidad escolar<sup>2</sup> y el análisis del pensamiento pedagógico<sup>3</sup> tratados por Justis, (2013:60). Estas categorías operan en la práctica pedagógica del docente y sus directivos como condiciones para la conformación de un diagnóstico integral derivado de un análisis participativo, reflexivo y de carácter pedagógico.

El propósito de este trabajo es sistematizar experiencias de la práctica educativa para el análisis técnico de problemas profesionales pedagógicos, con énfasis en la dirección del aprendizaje.

En la práctica de dirección del aprendizaje en nuestro centro se evidenció en el registro de las visitas insuficiencias recurrentes en:

- ✓ La profundidad del análisis de las causas de los problemas de aprendizaje de los estudiantes desde cada asignatura.
- ✓ Los análisis generalmente se quedan en la identificación de los elementos del conocimiento en que los estudiantes se equivocan y no revelan las causas didácticas que los generan.
- ✓ Predominio de análisis descriptivo y externos en las preparaciones metodológicas y de asignaturas para explicar los resultados del aprendizaje y en consecuencia tomar decisiones pedagógicas.
- ✓ Bajas posibilidades de los profesores principales de asignatura para asesorar a las estructuras de dirección en aspectos derivados del análisis técnico para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Se entiende como la conformación de acciones conscientes, suficientes y necesarias para el sistema de influencias y condiciones educativas, que dan respuestas a situaciones de conflicto o insatisfacción en las relaciones entre los sujetos, en torno al proceso pedagógico y sus resultados en la labor pedagógica.

<sup>2</sup> Por realidad escolar, se considera la abstracción de los objetos, lugares, construcciones, hechos, problemas, relaciones simbólicas, tradiciones que vinculan a los sujetos, en el desarrollo del proceso pedagógico y que son tangibles o no, pero existen en la institución, independientemente, de la voluntad de ellos, como sujetos.

<sup>3</sup> Por análisis del pensamiento profesional pedagógico se entiende una actividad de carácter referencial que se enfoca operacionalmente en una actividad concreta, en un contexto escolar y su devenir específico y se produce desde el nivel individual hasta el grupal, a partir de las condiciones históricas concretas del grupo de docentes, su cualidad resultante está dada en el nivel de consenso y dominio cognitivo de la naturaleza gnoseológica del objeto pedagógico que se analiza.

No es una pretensión dogmatizar el análisis técnico metodológico que realizan las estructuras de dirección en el nivel de centro, esta es solo una propuesta que pretende orientar hacia aspectos que en criterio de los autores son suficientes y a los cuales es necesario agregar otros, a partir de las características del contexto y de las personas que realizan el análisis.

### **Desarrollo**

La actividad pedagógica profesional es asumida, desde Alonso, (2009) como la actividad de dirección desarrollada por los docentes, dirigidas a la formación de la personalidad de los educandos y por actividad pedagógica profesional de dirección, la actividad que despliegan los directivos educacionales, distinguiéndose por un marcado carácter técnico-metodológico y científico pedagógico con que desarrollan el proceso de dirección educacional. Partiendo de estos presupuestos se conforma como estructura de la experiencia que se sistematiza, la dialéctica entre formación inicial y formación permanente en la dinámica de la escuela pedagógica ya que todas las actividades que en la institución se desarrollan deben constituir un referente para la formación del estudiante como futuro maestro y estimule su interés por la profesión pedagógica, desde la cual se define como problema profesional pedagógico las limitaciones que presentan los docentes para el desarrollo efectivo de su labor en la formación inicial pedagógica.

El problema profesional pedagógico se comprende por Álvarez, (2004:13) como *“la situación inherente al objeto de trabajo, que se soluciona por la acción del profesional de la educación en el proceso pedagógico”*; Fuentes, (2004:392) lo asume como el *“conjunto de exigencias y situaciones inherentes al objeto de trabajo profesional, que requiere de la acción de los egresados de la institución de educación para su solución”*.

En ambas valoraciones se resalta el papel de la acción del profesional en relación con el contexto educativo donde se desempeña. Por otro lado, Addine (2003:14–15) refiere, entre varios criterios, que el problema profesional pedagógico es *“el reflejo en la conciencia del profesional de una contradicción que estimula la necesidad de búsqueda de vías de solución”* por tanto, los autores agregan a las consideraciones anteriores, su visión como un conocimiento, expresión del nivel de conciencia que de su realidad educativa tiene el profesional de la educación, o sea, que existe la necesidad de construir las herramientas pedagógicas para dar solución a los problemas profesionales.

Se concuerda con el criterio Herman, (2012) al plantear que la sistematización de experiencias apunta a:

- contribuir a la construcción teórica, partiendo de nuestra práctica,
- mejora nuestra propia práctica,
- contribuye a transformar la realidad en que vivimos,
- es una reflexión auto-crítica sobre la experiencia cotidiana,
- es un proceso de experienciación al desarrollar y vivir una experiencia y aprender de ella, es un proceso compartido y por tanto tiene un carácter social,
- es un proceso de concienciación, pues es la construcción de su propia experiencia partiendo de la experiencia vivida,
- la participación es un rasgo necesario para que se produzca la experienciación y concienciación,
- el punto de partida de la sistematización es la experiencia vivida
- los actores de la experiencia a sistematizar son protagonistas del propio proceso

La experiencia parte de la *auto observación*<sup>4</sup> de recursos analíticos utilizados por los miembros del consejo de dirección en el desarrollo de su labor metodológica en la búsqueda de soluciones en la que se llegó a la conclusión, que en los análisis existía una dispersión que no favorecía la toma de decisiones. Para arribar a esta conclusión, una vez realizada la auto observación, se organizaron tres *sesiones de un grupo de discusión* para el registro de las inferencias, estas fueron trianguladas con el resultado de la auto observación y de los criterios acumulados por la experiencia investigativa y de dirección de los autores.

Derivado de este proceso de indagación, reflexión crítica y construcción colectiva se elaboró un cuestionario como herramienta pedagógica para el desarrollo del análisis técnico metodológico de problemas de naturaleza pedagógica, ya que en las escuelas pedagógicas, el trabajo metodológico adquiere características particulares, dada en la misión social de no solo lograr calidad en los estudiantes que egresan , sino que estos a su vez, deben terminar preparados para lograr el desarrollo del proceso pedagógico exitoso con sus futuros estudiantes a partir de lo que se plantea en el perfil del egresado.

En el análisis del devenir de las escuelas pedagógicas se encuentran características sui generis por la acumulación de sólo 6 años de experiencia, tras su reapertura en el año 2010 y el despliegue de sus funciones en contextos históricos diferentes, en comparación con la etapa anterior de trabajo de este tipo de centros. La heterogeneidad de su claustro, en esta nueva modalidad, es una de sus características, pues la mayoría de los docentes han sido formados para trabajar en otros niveles de educación y no en la formación para los niveles de preescolar, primaria y especial, por lo que para el perfeccionamiento de su proceso pedagógico se necesita fortalecer el estudio del papel del grupo de docentes en la educación de la personalidad de sus estudiantes, desde sus contextos de actuación profesional. Para ello, se requiere el fortalecimiento de sus funciones docentes, es esta razón por la cual se requirió focalizar los análisis hacia estas funciones con el fin de conformar unidad de pensamiento pedagógico como condición básica para la conformación de la unidad de acción necesaria para el desarrollo del proceso pedagógico. La fuente desde la cual se sistematizó el abordaje de las funciones docentes partió del estudio de la obra de Gómez, [et al] (1992); Blanco y Recarey, (1999) quienes identifican como sus funciones: la docente-metodológica, la investigativa y la orientadora. A este referente se agregó la función directiva sistematizada por Justis, (2013) que sirvió de guía para estructurar la toma de decisiones pedagógicas por los docentes.

Se entiende por funciones de los docentes aquellas actividades (que incluyen acciones y operaciones) encaminadas asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas básicas asignadas a estos en su condición (rol) de educadores profesionales según criterios de Chirino, (1999), Blanco y Recarey, (1999). Coinciden los autores en destacar la ejemplaridad del maestro en los diferentes ámbitos para que su influencia educativa se manifieste a vía de hecho en sus educandos por el ejemplo y la imitación, potenciando el fortalecimiento de actitudes positivas en el desarrollo de la personalidad.

Destacan también los diferentes autores la interrelación de todas las funciones y en la importancia del conocimiento real que se tenga de los problemas que afectan a los educandos, los que no siempre tienen su origen en el proceso de enseñanza-aprendizaje ni en el medio escolar.

Señalan la investigación como una función insoslayable para la proyección del trabajo instructivo y educativo, tanto grupal como individual, actuando como pivote de las funciones docente-metodológica y orientadora. Se define la función docente-

---

<sup>4</sup> Primero, de la investigadora como parte del grupo y luego, como resultado de la sensibilización y reflexión crítica, el resto de los miembros del consejo de dirección y por último, desde la creación de grupos de discusión se incorporan al proceso de auto-observación otros docentes.

metodológica, como actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, ella por su naturaleza incide directamente en el accionar instructivo con una orientación para alcanzar el éxito de las influencias educativas. Conciben la función investigativa como sistematización de actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del docente. Se define, además, la función orientadora como actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido, la función orientadora incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción según apuntan, Recarey, (1999), Torroella, (1999) y Chirino, (1999).

Aunque los autores del presente trabajo adoptan la sistematización de los referentes sobre las funciones de los docentes planteadas por Recarey, (1999), Torroella, (1999) y Chirino, (1999), coinciden con Justis, (2013) al sostener que la fundamentación de estos autores se limita a establecer generalidades y determinaciones funcionales y de rol, quedando sin abordar la naturaleza cultural de éstas al ser asumidas como válidas por los docentes e incorporadas como rutinas en el desarrollo de su labor pedagógica.

En criterio de los autores, no son suficientes en su determinación las definiciones sobre las funciones de los docentes de Recarey, (1999), Torroella, (1999) y Chirino, (1999) al no concebirse como una función de los docentes la actividad directiva necesariamente presente en la labor pedagógica del docente en el cumplimiento del perfil del egresado de la escuela pedagógica, la cual los autores asumen dentro de las funciones del docente. Destaca Justis, (2013) que la función directiva se enfoca en la actividad pedagógica del grupo de docentes a partir del dominio de las características propias de la etapa adolescente.

Resulta apropiado destacar, en la toma de decisiones por los docentes, las tareas que según Torroella, (1999) son organizadas en cuatro grupos que en su contenido abordan: la orientación a la reflexión del sí mismo y de modos de vidas, la actitud y actividades o conducta de convivencia, relaciones heterosexuales, elección de la pareja y el noviazgo, el estudio desde actividades escolares y extraescolares para el desarrollo de capacidades y habilidades para la elección y preparación profesional.

El contenido de estas tareas permite la materialización del carácter educativo del accionar del docente en todos los escenarios, orienta a su realización en la planeación, organización, ejecución y evaluación de las disímiles aristas que están vinculadas al dominio de aprendizajes conscientes que coadyuvan a guiar con intencionalidad el sistema de influencias, enseña a los estudiantes a valorar la realidad que los rodea, a vivir con su tiempo y guía la actuación, transformación y auto-transformación.

Estos presupuestos teóricos fueron tratados en actividades metodológicas con el claustro, lo que permitió primero hacer conscientes a todos de la necesidad de orientar los análisis técnicos-metodológicos a la determinación de los problemas profesionales pedagógicos que limitaban el cumplimiento de sus funciones docentes.

El cuestionario utilizado para la orientación del análisis técnico metodológico se convirtió en una herramienta pedagógica al ser un mecanismo cultural, gnoseológico e instrumental mediador, construido por los investigadores y docentes, que funcionalmente facilita el desarrollo de la labor pedagógica y desde la cual potencialmente se puede describir la actividad pedagógica y transformarla.

El cuestionario que se propuso es contentivo de siete preguntas básicas de carácter genéricas, que permitió recoger información sobre elementos esenciales y suficientes

para la toma de decisiones pedagógicas en el trabajo metodológico de docentes y directivos. Se diferencia del cuestionario tradicional de aplicación de encuestas o entrevistas en el proceso de investigación en que éste, tiene como cualidad distintiva, que fue elaborado con la finalidad de ordenar, coordinar y consensuar por el grupo de docentes y las estructuras de dirección, los elementos suficientes para comprender la realidad escolar desde el análisis del pensamiento pedagógico presente en el contexto cultural específico de la escuela pedagógica y su propósito es, reunir información para la toma de decisiones pedagógicas.

Para la elaboración de las siete preguntas que guiaron el análisis se partió de precisar indicadores que miden la suficiencia del análisis técnico metodológico y que a continuación se relacionan:

- Conocimiento para la determinación del problema principal,
- Caracterización del problema principal
- Conocimiento de la causa determinante
- Identificación de las personas que implica el problema
- Conocimiento de las carencias (conocimientos) para la solución de problemas
- Formas en que se organiza la solución del problema
- Planificación del tiempo de solución del problema

Para el desarrollo del cuestionario fue necesaria la realización de precisiones a los participantes de los conceptos y categorías que se utilizan para evitar malas interpretaciones e incluso informaciones equivocadas. Además, ello como parte del taller que se realizó, fue fuente que nutrió a los participantes de herramientas gnoseológicas que favorecieron el desarrollo de su labor pedagógica.

El uso del cuestionario fue de gran importancia en el trabajo metodológico del centro pues permitió sistematizar aspectos esenciales para la toma de decisiones pedagógicas y situar al grupo de docentes y directivos, que en él participaron, en un análisis que profundizó en los aspectos didácticos, pedagógicos y culturales que resultaban significativos para alcanzar los objetivos planteados en cada actividad y que estaban presentes en los estudiantes, docentes y directivos.

Para su desarrollo en la práctica educativa se asumió un carácter participativo y se nutrió de la lógica de la investigación-acción como vía para generar participación apoyados en una estructura lógica que se ordenó y sistematizó en el cuestionario. Su organización en forma de taller como método y forma de trabajo brindó posibilidades para una relación directa, creativa y de proyección transformadora.

#### Cuestionario para el análisis técnico en la dirección del aprendizaje.

##### **1. ¿Cuál es el problema principal que afecta el aprendizaje en el contenido que se analiza?**

La respuesta a esta interrogante está orientada a determinar el problema que limita el cumplimiento del objetivo de aprendizaje previsto, en dos dimensiones: 1) desde el punto de vista del aprendizaje de los estudiantes y 2) desde el punto de vista del desempeño didáctico del docente.

##### **2. ¿Qué caracteriza el problema, desde el punto de vista de la didáctica y el aprendizaje?**

Para caracterizar el problema principal es necesario revelar los elementos esenciales que estructuran el contenido del problema identificado, ello requiere la determinación de las causas que generan al problema y dentro de ellas la identificación de la determinante.

Se entiende por causa determinante aquella que determina en mayor medida la solución del problema o la que de resolverse cambia la cualidad del problema e impacta notablemente en alcanzar un nivel de calidad superior. Esta identificación de la causa determinante se debe realizar en dos dimensiones: desde el punto de vista del desempeño didáctico del docente y desde el punto de vista del aprendizaje de los estudiantes.

### **3. ¿Quién tiene el problema?**

Es necesario identificar las personas que tienen el problema pues los problemas profesionales pedagógicos, los problemas profesionales pedagógicos de dirección y los problemas en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes siempre se expresa de forma individual y su solución es de la misma naturaleza aunque se organice de manera grupal para su tratamiento.

Este momento es esencial pues el primer paso para resolver un problema es que quien lo tiene sea consciente de su existencia en toda su magnitud.

### **4. ¿Cuál es su carencia para resolver el problema?**

Se requiere de un diagnóstico profundo de las personas que son portadoras del problema. Desde el punto de vista de dirección, es necesario dominar en qué y para qué hay que proyectar el sistema de influencias

### **5. ¿Quiénes deben participar en la solución de los problemas?**

Desde el punto de vista organizativo es necesario seleccionar a las personas adecuadas y más capaces para eliminar las causas y crear las condiciones para la solución del problema en cuestión.

### **6. ¿Cuál es la solución?**

La solución se convierte en la elección de la alternativa de mayor factibilidad, a partir de las posibilidades concretas que en el lugar y las personas que intervienen se tienen. Debe ser objetiva, al alcance del que debe dar la solución y estar orientada la eliminación de la causa determinante.

### **7. ¿En qué tiempo se planifica alcanzar la solución?**

La planificación de la solución debe estar enmarcada en tiempo desde una evaluación pedagógica de la probabilidad y posibilidad de solución a partir de los medios a su alcance.

Como parte de la sistematización de la experiencia, se realizó un registro etnográfico que desde la escritura formalizó la memoria del proceso reflexivo y una vez culminado, cada sesión de discusión se convirtió en fuente de análisis por directivos y especialistas, para desde el estudio metacognitivo identificar las estrategias desde las cuales los docentes atribuyen sentido y significados a sus prácticas cotidianas.

Dentro de los criterios registrados en el proceso reflexivo posterior a la actividad metodológica fueron recogidos criterios negativos y positivos que a continuación se relacionan:

#### **Negativos:**

- No existía una clara determinación del problema principal, el docente expresaba criterios muy dispersos.

- Carencias de elementos para la realización de una adecuada caracterización del problema principal
- No se precisaba con suficiencia la causa determinante del problema que se identificaba.
- No existía una lógica que organizara la solución de los problemas planteados.

**Positivos:**

- Permitió revelar las causas didácticas que generaban los problemas del aprendizaje.
- Permitió la toma de decisiones pedagógica a partir de la identificación de las causas que generan los problemas en el aprendizaje.
- Posibilitó por parte de los profesores principales de las asignaturas y jefes de departamentos una mejor asesoría a las estructuras de dirección en torno a la dirección del aprendizaje.
- Se logró profundidad en el análisis de las causas de los problemas de aprendizaje de los estudiantes desde cada asignatura.

El cuestionario una vez que fue empleado de manera sistemática en los análisis de carácter metodológico fue sometido a validación, para ello se conformó un grupo de discusión integrado por los docentes que en el proceso de discusión, basados en el cuestionario, mostraron mejor desempeño. El grupo de discusión fue dirigido por un docente que no es parte de la estructura de dirección y se seleccionaron dos registradores para el desarrollo de la sesión del grupo de discusión.

El resultado de la sesión del grupo de discusión se focalizó en los siguientes elementos:

**Plantean los docentes que el empleo del cuestionario:**

- ✓ Hizo más rápidos los análisis de carácter metodológico.
- ✓ Está redactado con lenguaje claro, directo y favorece la auto reflexión.
- ✓ Potenció la descripción de la labor pedagógica y con ello su transformación a niveles superiores, al hacerlos conscientes de los problemas que se identificaban.
- ✓ Se logró una conciencia en la orientación de los análisis técnicos metodológicos a la determinación de los problemas profesionales que limitaban el cumplimiento de sus funciones.
- ✓ Se logró una mayor comprensión de la realidad escolar desde un análisis más profundo del pensamiento pedagógico y con ello la toma acertada de decisiones pedagógicas.
- ✓ Propició la participación activa del docente en la construcción de la experiencia a partir de la experiencia vivida, logrando la concientización de estos para la transformación de la realidad.

Asumir esta propuesta genera cambios en el desarrollo de los órganos de dirección y técnicos en aras de buscar nivel de precisión e información para la toma de decisiones. Además le queda al estudiante para que en su formación como futuro maestro no solo tengan una visión didáctica de la escuela, sino que le sirva como un modelo para la conformación de un sistema de influencias que desde la indagación, la reflexión y la proyección de resultados transforme las formas de representarse las actividades del profesor desde las cuales se organiza, ejecuta y valora la labor pedagógica.

## **Conclusiones**

La búsqueda de formas prácticas de trabajo, que generen participación, profundización desde vías científicas y soluciones al alcance de los grupos de docentes y directivos, es un aspecto que distingue esta herramienta pedagógica, que se pone en manos de docentes y directivos para el análisis técnico metodológico en la dirección del aprendizaje.

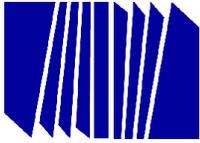
El cuestionario propuesto sintetiza los elementos suficientes para la toma de decisiones pedagógicas por directivos y docentes, conscientes de la necesaria búsqueda permanente de soluciones a los problemas de la práctica educativa y de dirección del aprendizaje. Su sistematización genera una lógica que reúne elementos básicos que favorece la toma de decisiones pedagógicas no solo por los directivos sino por los docentes en su autovaloración, planificación y preparación de sus estudiantes para el desarrollo de su labor profesional en correspondencia con el perfil del egresado.

La factibilidad, pertinencia y validez de la propuesta la avala su utilización sistemática en el proceso de dirección por docentes y directivos, que en la misma medida que lo utilizan, lo transforman y enriquecen. La validación se desarrolló apoyada en técnicas etnográficas que permitieron valorar no solo la información, sino la herramienta desde la cual se obtuvo esta.

La sistematización de experiencias es una de las vías desde la cual se fundamentan modos de actuación que contienen soluciones factibles de ser generalizadas en el desarrollo de la labor pedagógica de los docentes y en la formación inicial de los futuros maestros primarios en el contexto de las escuelas pedagógicas.

## Bibliografía

- Addine, F. y García, G. (2003) La interacción núcleo de las relaciones interdisciplinarias en el proceso de la práctica laboral investigativa de los profesionales de la educación. Una propuesta. Ciudad de La Habana. Pedagogía 2003.
- Álvarez, C. (2004) EL diseño curricular. La Habana, La Habana, Ed. Pueblo y Educación.
- Antúnez, S. (1998). Organización de centros. ¿Cómo entendemos la sistematización desde una concepción metodológica dialéctica?: Documento para discusión. IMDEC Alforja, Guadalajara: Editorial Graó, Barcelona.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. En Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Barnechea, M., González, E. y Morgan, M. (1992). ¿Y cómo lo hace?: Propuesta de método de sistematización. Taller permanente de sistematización. Lima, Perú: CEAAL.
- Bermúdez, R. y Pérez, L. M. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Blanco, A. y Recarey S. C. (1999). "Acerca del rol profesional del maestro". En Chirino, M. V. (1999). La investigación en el desempeño profesional pedagógico. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de ciencias pedagógicas. La Habana. pp. 43-72
- Dietz, G. (2012). "Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana". Revista de Antropología Social, vol. 21, pp. 63-91.
- Fuentes. H. (2004) Modelo curricular con base en competencias profesionales, Santa Fé de Bogotá: INPAHU; 2000.
- Justis, O. (1997). Tradición y práctica pedagógica en la educación cívica en 9no grado. Trabajo de diploma. Instituto Superior de Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- \_\_\_\_\_. (2002). La dirección del trabajo metodológico del departamento de humanidades desde una perspectiva interdisciplinaria. Tesis inédita en Opción al Título Académico de Master en Educación. CDIP UCP Frank País García. Santiago de Cuba.
- \_\_\_\_\_. (2013) La cultura escolar en la toma de decisiones del grupo de docentes en el proceso pedagógico del preuniversitario. Tesis inédita presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP Frank País García. Santiago de Cuba.
- Moscovici, S. (1991). La Psicología Social I. Barcelona, España: Paidós.
- Van de Vilde, Herman (2012) Sistematización de experiencias. Esencia de una Educación popular [www.abacoenred.com](http://www.abacoenred.com) [Consultado el 14 enero de 2015]



República Bolivariana de Venezuela  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas



## **EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE DOCENTES QUE APRENDEN LA LENGUA DE SEÑAS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD, CARACAS, VENEZUELA.**

Autores: Prof. Antonio Castillo Carrasco  
[interpretevenezuela@hotmail.com](mailto:interpretevenezuela@hotmail.com)

### **RESUMEN**

El educando sordo que está incluido junto a estudiantes sin discapacidad está en desventaja en las áreas pedagógicas, esta es una realidad innegable. Son pocos los docentes que son usuarios eficientes de la lengua de señas y además existen pocos intérpretes a nivel mundial. Es imperante que los docentes aprendan esta lengua para comunicarse de forma eficiente; la presente investigación muestra la historia de 4 docentes que imparten clases de inglés, matemática, física, informática, programación y Legislación en la U.E.E Miriam Ohep de Vélez en Caracas, su esfuerzo por aprender la lengua de señas ha dado frutos. Venezuela ha motivado a sus docentes al aprendizaje de esta lengua. La investigación se realizó a través de 2 fases: en la primera se acordó con los docentes en el año 2015 el aprendizaje de esta lengua; la segunda fase se realizó en el año 2016, donde se muestra la interacción entre docentes y estudiantes sordos sin el apoyo del intérprete, estos docentes logran expresarse en lengua de señas y aún más difícil, logran entender a los jóvenes sordos.

**Descriptor:** estudiantes sordos, lengua de señas, inclusión.



República Bolivariana de Venezuela  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas



**EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE DOCENTES QUE APRENDEN LA LENGUA DE SEÑAS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN LA U.E.E MIRIAM OHEP DE VÉLEZ, CARACAS, VENEZUELA.**

Autor: Prof. Antonio Pancracio Castillo Carrasco

Simposio a tributar: Desafío de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

Modalidad de presentación: Ponencia.

Correo: [interpretevenezuela@hotmail.com](mailto:interpretevenezuela@hotmail.com) / gmail.com

Caracas, Octubre 2016.

## INTRODUCCIÓN

En Venezuela la educación del sordo hasta la década de los setenta transitaba por un modelo conductista cargado de excesivas reglas, en las escuelas e institutos de Caracas se les prohibía el uso de la lengua de señas para comunicarse entre sí. Con la promulgación del Ministerio de Educación en 1985 del derecho de los sordos a una educación bilingüe-bicultural, Venezuela toma la delantera en Latinoamérica en una educación pensada en el estudiante, desde entonces se les ha permitido el uso de su lengua en todos los espacios, entre estos el educativo.

En un proceso de inclusión debe asegurarse que todos los factores que acogen a los estudiantes con diversidad funcional estén presentes, en el caso mencionado, la inclusión de estudiantes sordos debe estar acompañada además de los profesionales antes mencionados, de la figura del intérprete de lengua de señas, este es imprescindible, no debe estar en discusión su presencia; no obstante cuando docentes aprenden dicha lengua a tal punto que son usuarios eficientes, podemos repensar en los beneficios de facilitar las clases directamente sin la presencia de estos intérpretes.

Los docentes que aprenden la lengua de señas y llegan a ser usuarios eficientes que pueden comunicar ideas con facilidad, son los que tienen mayor éxito en su labor. Algunos usan lo que se ha denominado como “señas caseras”, pensando que los niños, jóvenes, adolescentes y adultos sordos entienden todo lo que les transmiten, cuando en realidad no les comprenden. De allí surge la pregunta ¿Cómo docente estoy preparado(a) para la inclusión?, sin duda alguna que cuando los docentes aprenden esta lengua viso-gestual, tienen mayores herramientas de comunicación, logrando transmitir saberes, pensamientos, metáforas y aún más importante, entendiendo al estudiante sordo que se expresa en su lengua, esta investigación expone las experiencias de docentes de diversas especialidades que lograron aprender la lengua de señas y quienes se sienten satisfechos con la labor docente que realizan en una institución educativa en Caracas, Venezuela.

## **LA INCLUSIÓN DE LOS SORDOS USUARIOS DE LA LENGUA DE SEÑAS: UNA CAVILACIÓN HACIA LOS DOCENTES**

Este capítulo expone los aspectos teóricos que sustentan la investigación, en apartados de la siguiente manera: (a) La Lengua de Señas Venezolana: Código necesario en la adquisición de conocimientos (b) Intérpretes de Lengua de Señas: ¿Necesarios o prescindibles? y (c) La U.E.E Miriam Ohep de Vélez: como punto de partida.

### **La Lengua de Señas Venezolana: Código necesario en la adquisición de conocimientos**

El ser humano nace con la capacidad innata del lenguaje, Valles (2001) menciona que es una “facultad exclusivamente humana, que permite el uso de códigos lingüísticos para comprender y producir textos orales, gestuales y/o escritos”, dichos códigos lingüísticos son conocidos como lengua, esta es la que permite el acto comunicativo entre grupos de personas, al respecto Barrera, L. y Fraca de B.( 1999) la definen como un sistema de signos altamente estructurados con los cuales los individuos de una entidad se comunican entre sí desde diversos puntos de vista. Entre las variantes de las lenguas existe una viso-gestual, que es ágrafa, conocida como lenguas de signos o de señas.

Las lenguas de señas son códigos altamente estructurados, Pietrosemoli (1990) señala que “es un sistema arbitrario de señas por medio del cual las personas sordas realizan sus actividades comunicativas dentro de una determinada cultura”, se caracterizan por ser viso-espaciales, no poseen un sistema de escritura, es decir, carecen de representación escrita son ágrafas.

### **Intérpretes de Lengua de Señas: ¿Necesarios o prescindibles?**

¿Puede un docente sustituir al intérprete de lengua de señas en el aula de clases? La circunstancia ideal es que los docentes de personas sordas tengan competencias suficientes en la lengua de señas, impartiendo sus clases directamente sin el servicio de un intérprete, no obstante la realidad actual es que muchos docentes de otras

especialidades no cuentan con las habilidades en dicha lengua, y cada vez es mayor la inclusión de la Comunidad Sorda en diferentes áreas del saber, los sordos están ingresando y egresando en las instituciones de educación universitaria, por ello los intérpretes son necesarios en los procesos educativos, esto incluye desde las materias de orden teórico, así como las practicas, ya que estos estudiantes precisan de todas las referencias audibles que existen en clases, desde el profesor que facilita los conocimientos, la participación de sus compañeros y lo que acontece fuera de las aulas, por tanto es necesario que los docentes adquieran la lengua de señas para atender de la mejor forma posible a sus estudiantes.

### **LA U.E.E MIRIAM OHEP DE VELEZ COMO PUNTO DE PARTIDA**

Para el año de 1985 el Instituto de Educación Especial “Miriam Ohep de Vélez” se acoge a las nuevas pautas dictadas por el Ministerio de Educación de transformar la educación del sordo en una educación bilingüe-bicultural, promoviendo y estimulando a padres y docentes al aprendizaje de la Lengua de Señas Venezolana.

En ese mismo año se propone la reorientación pedagógica de la educación del niño sordo, a la luz de una nueva conceptualización “la atención integral del niño sordo, “aspectos que contempla esta propuesta pedagógica:

- Utilizar la lengua natural del sordo, a saber la Lengua de señas venezolana.
- La implementación de la atención pedagógica del niño sordo en los niveles de Pre escolar y Básica.
- Estimulación de la lengua oral.
- Capacitación del personal.
- Trabajo con padres.
- Proyección a la comunidad.

Actualmente esta institución cuenta con más de cien alumnos entre la etapa básica y secundaria, cuenta con un personal multidisciplinario entre estos: docentes, trabajadora social, terapeuta de lenguaje, psicóloga, Es en esta institución donde empieza el estudio a cerca de la necesidad de que los docentes den atención a los escolares sordos, propiciando una mejor comunicación.

A continuación se muestra las experiencias significativas de docentes que aprendieron la lengua de señas, cabe resaltar que se solicitó a los 4 docentes que expresaran sus pensamientos de manera natural sin ambages, bajo una conversación cálida en entrevista video grabada.

<p>Entrevista realizada al Prof. José Colmenares Docente de informática Fecha: martes 05/06/2015</p>	<p>LEYENDA: Lengua de señas venezolana LSV</p>
<p><b>Prof. ¿qué beneficios ha obtenido de aprender la lengua de señas venezolana?</b></p>	<p>Bueno al principio me costó bastante dar las clases sin intérprete, ya que no conocía este lenguaje. Esto es algo nuevo para mí. Pero a medida que ha pasado el tiempo, he aprendido algo; se puede decir que se algo de LSV.</p> <p>He aprendido a comunicarme con los muchachos, me ha sido muy útil a la hora de que el intérprete haya faltado al trabajo por x o por y. Yo creo que si me entienden, ellos han manifestado y le he preguntado en LS, si entienden varias veces, porque la incomodidad es que yo no sé si estoy haciendo las señas bien o mal.</p> <p>Mi sugerencia, sería que si no hay interprete, por lo menos que el profesor sepa lengua de señas.</p>

<p>Entrevista realizada a la profa. Nathaly Lara Docente de ingles Fecha: martes 05/06/2016</p>	<p>LEYENDA: Lengua de señas venezolana LSV</p>
<p><b>Prof. ¿qué beneficios ha obtenido de aprender la lengua de señas venezolana?</b></p>	<p>Hace aproximadamente 15 días me tome el atrevimiento, a dar la clase en LSV. Salió perfecto, para saber si ellos entendieron, mande una actividad. Donde totalmente fue realizada con éxito.</p> <p>Bueno la sugerencia que yo puedo dar en este tiempo, donde hablamos mucho de inclusión, no nos limitemos a que yo soy profesor y a mí no me enseñaron Lengua de Señas, yo excluyo al sordo, porque si él no me entiende, yo si hablo y eso es problema de él, no.</p> <p>Debemos buscar la manera, las herramientas y la ayuda así sea del mismo estudiante porque de ellos es que aprendemos para tener la facilidad de comunicarnos con él.</p>

<p>Entrevista realizada a la profa. Janine González Docente de Administración, contabilidad, pasantías, mecanografía.</p>	<p>LEYENDA: Lengua de señas venezolana LSV</p>
<p><b>Prof. ¿qué beneficios ha obtenido de aprender la lengua de señas venezolana?</b></p>	<p>Creo que es necesario que los docentes aprendamos la lengua de señas sobre todo cuando hay población sorda que atender, sin embargo el entrenamiento que deben recibir estos docentes es a nivel intensivo y si ellos también lo ameritan y es por su propia voluntad que desean aprender esta lengua deberían hacerlo.</p> <p>No sería apropiado obligar a alguien a que aprenda un segundo idioma o quizás la persona no tenga las competencias o la voluntad para aprender.</p> <p>En mi caso ha sido muy beneficioso porque facilito las clases de contabilidad, administración, pasantías, mecanografía directamente y puedo notar sus potencialidades. Así mismo tengo el privilegio de notar sus necesidades y atenderlas.</p>

<p>Entrevista realizada al Prof. José Yopez Yopez Docente premilitar, derecho, impuesto sobre la renta, Organización, economía y administración,</p>	<p>LEYENDA: Lengua de señas venezolana LSV</p>
<p><b>Prof. ¿qué beneficios ha obtenido de aprender la lengua de señas venezolana?</b></p>	<p>El beneficio más significativo ha sido entender a los estudiantes sordos en su lengua, en ocasiones cuando ellos se expresan en lengua de señas puedo captar la conversación que mantienen, verdaderamente recomiendo a todo docente de personas sordas que sean de especialidades diferentes a la de educación especial, a que aborden esta lengua, que es mucho más fácil de lo que yo antes imaginaba.</p>

## CONCLUSIONES

En este apartado se muestran las conclusiones luego de analizar los datos de esta investigación, estas no pretenden ser absolutas, ni las únicas, contrario a ello es un aporte inicial para futuras investigaciones.

Todo docente que sea un facilitador de los conocimientos y participe junto a estudiantes sordos tiene la oportunidad de aprender la lengua de señas, ya que esta permite al docente comunicarse directamente con ellos, los docentes entrevistados resaltaron los beneficios obtenidos de iniciarse y seguir profundizando en esta lengua. Ellos resaltaron que aunque no tienen las mismas competencias lingüísticas que las que posee un intérprete, logran entender a los estudiantes.

Se encontró además que la edad avanzada no es impedimento en la adquisición de esta lengua, el docente de derecho, impuesto sobre la renta, economía y administración actualmente tiene 63 años y aunque su proceso de aprendizaje según sus propias palabras es “más lento” le ha permitido adquirir destrezas comunicativas.

Los docentes están preocupados por la inclusión de jóvenes sordos usuarios de la LSV en instituciones convencionales sin la figura del intérprete, sugieren además que en estos casos se debe preparar al personal docente en LSV para que puedan comunicarse.

En el caso de la profesora que facilita las materias de contabilidad, pasantías, administración y mecanografía, se observó que es una usuaria eficiente de la lengua de señas, es intérprete y durante la observación en clases se notó que los estudiantes participaban con regularidad y hacían preguntas a la docente con la certeza de que esta los entendía a cabalidad, por tanto la interacción fue mayor en comparación con los otros docentes que participaron de la presente investigación.

Los procesos de integración e inclusión de los estudiantes sordos que se realizan en las instituciones regulares debe asegurar la participación, la igualdad de condiciones, la equiparación de oportunidades y el punto más importante: la comunicación entre el estudiante con esta discapacidad y la comunidad escolar, esto se logra a través de 3 formas:

1. Que el estudiante sordo domine la lengua mayoritaria de su país.
2. Que la comunidad escolar y su entorno aprendan la lengua de señas
3. Que exista un modelo realmente bilingüe – bicultural en esta comunidad.

No es factible incluir a un estudiante sordo usuario de la LSV en una institución regular sin la presencia del intérprete o y sin docentes usuarios de dicha lengua.

También se encontró que el aprendizaje de la lengua de señas debe ser voluntario, debe nacer del propio docente, reflexionando en la posibilidad de que en los espacios educativos es posible que se incluya a algún estudiante sordo.

Cuando en una institución regular los docentes aprenden la lengua de señas dan oportunidad a que estudiantes sordos puedan aprender diferentes carreras o especialidades, otorgando mayores posibilidades de estudio.

La labor docente entre otras corrientes es humanista, en Venezuela son muchos los docentes interesados en aprender la lengua de señas a tal punto que no existen institutos suficientes para atender esta demanda, se sugiere abordar a las asociaciones de sordos, a los docentes especialistas para que dicten estos cursos, a los intérpretes a fin de mejorar las herramientas comunicativas. Solicite a los mismos sordos que le enseñen esta lengua que por sus características visuales y gestuales hacen que la comunicación sea más expresiva que las lenguas orales.

A decir verdad son muchas las experiencias que pudiesen relatarse en cuanto a docentes que aprenden esta lengua para comunicarse con sus estudiantes, por tanto, viva esta maravillosa experiencia, además de solventar una situación escolar, le permitirá crecer en lo personal.

## REFERENCIAS

Asociación de Intérpretes y guías intérpretes de Venezuela (2007)

American Sign Language." En P. Siple (ed.). Understanding language through sign language research. New York: Academic Press.

Behares, L. (1997) *Implicaciones teóricas (y de las otras) del descubrimiento de Stokoe. El bilingüismo de los sordos* (1, 3), Santafé de Bogotá, INSOR, págs. 22-28.

Burad (2001). Los intérpretes y el procedimiento profesional. disponible en: <http://www.vocesenelsilencio.org.ar>.

De los Santos Rodriguez y Lara B (2001) *Técnicas de Interpretación de Lenguas de Signos*, Barcelona: Proyecto Editorial Fundación CENSE para la Supresión de las barreras de Comunicación.

Liddell, S. (1996) "El uso del espacio en las lenguas de señas: Un marco teórico " *Lengua y Habla* (1, 2), Mérida, ULA.

Massone, M., Skliar, C., y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, (69-70), 85-100.

Masone, María y otros. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría Sorda. *Lectura y Vida. Año XX. (3)*, 24-33. Buenos Aires, Argentina.

Oviedo, A (1992b). La lingüística de las lenguas de señas. *Clave*, 1(1) , 61-69.

Oviedo, A. (2003a). *La comunidad Sorda venezolana y su lengua de señas.* Venezuela: Universidad de Los Andes. Disponible en <http://www.culturasorda.eu>, Consultado 2011: en Abril).

Parra, S (S/F) Ponencia: PANORAMA ACTUAL DEL SERVICIO DE INTERPRETACIÓN PARA PERSONAS SORDAS Y SORDOCIEGAS EN COLOMBIA, en: [http://www.geocities.com/fenascol\\_v/menu.htmlU..](http://www.geocities.com/fenascol_v/menu.htmlU..) . consultado el 28-05-2009.

Pietrosemoli, L. Vera, M. , Valera, S. y Countín, P. (2005). Marcadores discursivos en hablantes sanos y afásicos: el caso especial de Y. *Boletín de Lingüística*, 24, 76-91.

Real Academia Española (2001) Diccionario de la Lengua Española, vigésima segunda edición. Madrid: Espasa.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES EDUCACIONAIS: REFLEXÕES DOS GESTORES SOBRE TEORIA E A PRÁTICA\*

Raquel Rosário<sup>1</sup>

Marli Ribeiro<sup>2</sup>

Hadassah Santana<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente artigo objetiva entender a contribuição da educação continuada em gestão democrática para a prática escolar de diretores de instituições educacionais do Distrito Federal (DF). O problema central do artigo se pauta na questão da relevância da educação continuada para as atividades da gestão escolar. A questão que norteia o trabalho se baseia em refletir sobre a percepção dos gestores acerca da contribuição da formação continuada para a realidade institucional. Foram realizadas três entrevistas e seguiram-se técnicas qualitativas. Os entrevistados fizeram parte de cursos de gestão escolar democrática ocorridos em 2013 e 2014. A reflexão dos participantes do curso de educação continuada apontou para a ausência de conciliação entre a teoria e a prática. Os sujeitos evocaram ter dificuldades em aplicar conhecimentos discutidos durante o curso.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a proposta de entender a formação continuada como elemento de melhoria da gestão escolar, corroborando para uma prática qualificada por meio de técnicas e metodologias que facilitam a transmissão do conhecimento e efetive saberes.

A partir dessa possibilidade de construção do saber, a pergunta que se pretende responder com o artigo é sobre a percepção dos gestores acerca da contribuição da formação continuada para a realidade escolar.

De acordo com a Lei 4.751 de fevereiro, de 2012, art.40, no DF, o cargo de vice-diretor e diretor deve ser constituído por servidor ativo da carreira de Magistério Público ou de Assistência à Educação Pública. Além desse requisito, deve-se assumir o compromisso de, após a investidura no cargo de diretor ou vice-diretor, frequentar o curso de gestão escolar, que oferece qualificação de, no mínimo, cento e oitenta horas aos diretores e vice-diretores eleitos, considerando os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da educação no DF. Nesse sentido, a

---

<sup>1</sup> Profissional em Educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).

<sup>2</sup> Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).

<sup>3</sup> Aluna especial do doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Mestre em Direito Tributário, Finanças e Tributação pela Universidade Católica de Brasília (2014). Especialista em Finanças e Tributação pela Escola de Administração Fazendária – ESAF (2011). Professora em cursos de graduação e pós-graduação.

formação de gestor escolar considera a amplitude de habilidades e características pertinentes à função, pois o diretor é antes de tudo um educador, seja professor ou técnico da área administrativa educacional. (DISTRITO FEDERAL, 2012)

Além desse curso obrigatório, a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (EAPE) oferece outros cursos de gestão democrática, de livre participação, para capacitar e desenvolver novas práticas. Dois dos participantes desta pesquisa fizeram curso obrigatório em 2013 (art. 40 da Lei 4.751, de 2012) e o outro entrevistado realizou curso de formação em 2014 (de livre adesão).

A formação continuada se insere como forma de promover condições de aperfeiçoamento, capacitação e construção de conhecimentos que aprimorem a atividade do gestor, do professor e do técnico na instituição escolar.

## REFLETINDO SOBRE GESTÃO ESCOLAR

Conforme leciona Vítor Paro (2010), a gestão (ou administração) escolar pode ser definida como mediação, ou seja, é a utilização racional de recursos para atingir determinados fins.

Esse conceito mais abrangente de administração, como mediação, não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Além da direção, os serviços de secretaria e outras atividades (que subsidiam e sustentam a atividade pedagógica da escola) são de natureza administrativa, como também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (PARO, 2010).

De acordo com Bordignon e Gracindo (2001), o processo de gestão usualmente desenvolvido nas escolas concebe a relação entre sujeito-objeto de forma fragmentada, gerando relações de verticalidade nas tomadas de decisões. Caracteriza-se por posturas de dominação presentes na relação diretor-professor ou professor-aluno, de um lado se situa aquele que tem poder e ensina, no outro polo está aquele que obedece e aprende.

A verticalidade dessas relações ignora a intersubjetividade do processo de aprendizagem, propicia relações autoritárias e subservientes, desconsideram a função emancipatória que fundamentam princípios educacionais (BORDIGNON e GRACINDO, 2001). Diante disso, diferenciam gestão tradicional e uma nova concepção de gerir, considerando a necessidade de se mudar paradigmas e práticas no âmbito da escola, de forma que o poder hierárquico não seja exacerbado e as relações se situem na esfera da responsabilidade, de modo que diferentes sujeitos se engajem e participem do poder

decisório. Dessa forma, esses estudiosos apontam para a superação da gestão tradicional, para um novo modo de gerir.

Esse novo paradigma se contrapõe a práticas escolares centralizadas, impostas, autocráticas e individualistas. A gestão escolar é compreendida com ação de poder horizontal, em que decisões são descentralizadas, há diálogo e cooperação.

A democracia pressupõe um diálogo horizontal, em que há um encontro, uma relação, uma criação que possibilita a transformação do saber. Síveres (2015) pondera que o diálogo estaria na articulação do princípio do encontro, como uma possibilidade de criar, pensar e conversar. Os aspectos que envolvem o diálogo seriam a ampliação da realidade, a disposição ética e interlocução social com tendência à flexibilidade e virtualidade.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

A democracia possui dois elementos: povo e poder. Em linhas gerais a democracia pode ser vista como uma descentralização do poder ao alcance do povo que dele partilha em um formato de retroalimentação. A democracia é conquista e significa emancipação. Ocorre que para um efetivo exercício da democracia se faz necessário o exercício da linguagem, que em algum ponto representa uma cultura comum.

A democracia não existe no singular. É o que afirma Paul Hirst (1991), que aborda a democracia como uma variedade de doutrinas, mecanismos políticos e processos de decisão democráticos.

Hodiernamente, a democracia significa representação definida por um processo legal no qual o grupo eleito terá o poder de tomar decisão orientada pela subjetividade inerente aos grupos de interesse que representa (DAHL, 2001). Ocorre que na doutrina há dois conceitos claros: a democracia representativa e a democracia participativa, esta última em construção em um ambiente de diálogo que permita a inserção e o envolvimento de um maior número de pessoas que legitime determinadas decisões.

Há uma crise de representatividade e para superar é necessário avançar para construir dispositivos que incentivem um protagonismo aparente e inclusivo, eficaz no processo de decisão. É o que afirma Fontana (2000) quando defende que a cidadania rompe a política como atividade exclusiva de “aparatos oligarquizados e de políticos profissionais com vocação pública discutível”.

Ouve-se falar em tempos de emancipação de grupos e de empoderamento de minorias. Algo rompeu na representatividade excludente e novas vozes se fazem ouvir, sendo oportunas à emancipação da democracia. É a confirmação da coletividade e a

compreensão de estruturas que sejam capazes de fomentar diálogos que incluam identidades minoritárias na agenda de gestão. É a democratização da própria democracia, para que esta não seja vazia de conteúdo (SANTOS, 2009).

A gestão democrática não deve ser uma democracia representativa, deve ancorar-se em um processo de participação e deliberação inclusiva em um processo dinâmico que possuam mecanismos de agregação (CUNHA, 2009). Nesse tópico, fala-se de uma articulação necessária, a qual deve ser pautada por instrumentos e metodologias próprias, que crie e fomente espaços de diálogos, para que na metodologia da presença, da proximidade e da partida venha a se tornar possível.

Síveres (2015) propõe um processo educacional desenvolvido a partir da pedagogia da presença, da proximidade e da partida como integração entre os saberes e como uma interação numa ação reflexiva. É um ambiente que irá impulsionar a relação dialógica e imbricada das perspectivas antropológica e epistemológica o encontro dentro de determinado espalho irá complementar e desencadeará o itinerário de saída de si para ir ao encontro do outro (SÍVERES, 2015).

O fato de um gestor escolar participar de uma formação continuada significa que ele participou de um diálogo específico, que possuía determinada linguagem e precisa retornar ao seu ambiente e reconstruir uma linguagem comum fazendo a interlocução entre esses dois grupos, que nesse caso, representam uma cultura distinta, tradicional em seu ambiente primário e cheia de novidades no ambiente de formação. Trazer a democracia como valor para o ambiente de gestão escolar insere um processo de construção da identidade a cada novo ciclo de formação.

A gestão democrática escolar relaciona-se com a maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (SILVA, 2006).

Desta forma, o termo gestão escolar democrática aparece hoje nas políticas públicas e está vinculado à função social da escola. Busca-se uma democracia na que ultrapasse a homogeneização e o eleitorado não esclarecido, que confronte os complexos problemas enfrentados na escola e seja participativa. Concordamos com conceito de democracia destacados por Bobbio (2000) como poder em público, em que os governantes ao tomarem suas posições às claras, permitem que os governados saibam das decisões e a sociedade seja público ativo, informado, consciente.

A gestão democrática do ensino público aparece na Constituição Federal brasileira de 1988 (artigo 206) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (artigos 3, 14 e 15). Na Constituição está a definição dos princípios sobre os quais deve haver a interlocução entre o saber e a aprendizagem e oferece a gestão democrática como elemento de coesão para uma escola em que o poder de administração é descentralizado e, por ser democrático, representa um contínuo espaço de diálogo entre todos os componentes do ambiente.

Entretanto, apesar de todo aparato legal, são muitos os entraves a real prática democrática nas escolas. Paro (2001) afirma que as medidas democratizantes, todavia, não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século. A formação continuada nesse sentido é um espaço privilegiado para essa reflexão considerando sua prática como política pedagógica e de formação.

Bordignon e Gracindo (2001) aduzem que a gestão democrática da educação traz os atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, co-responsabilidade e compromisso, estabelecendo portanto, uma interlocução contínua entre os dirigentes educacionais e os diversos sujeitos fomentando o diálogo, a troca, e a complexidade do indivíduo como elemento cultural a ser transposto para que haja qualidade na gestão proposta.

Ocorre que, apesar de uma expoente qualidade de diálogo presente na gestão democrática e no aperfeiçoamento dos gestores, mediante a formação continuada, Mendonça (2001) afirma que as pesquisas comprovam conflitos no âmbito escolar entre os segmentos que almejam participação e autonomia e àqueles que possuem a hegemonia do poder e conseqüentemente das decisões, já que os diretores monopolizam os foros de participação e a escola pública é vista como propriedade do governo ou daqueles que ali trabalham, comportando-se o professor como dono de seu cargo, de seus alunos e de suas classes.

De todo modo, na busca contínua desse espaço de diálogo, que envolve os protagonismo dos mais diversos atores, a gestão democrática escolar deve ser vista, então, em uma perspectiva de participação que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares e nessa medida possibilitem a atuação dos pais, técnicos em educação, professores, alunos e gestores.

PENSANDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Diniz-Pereira (2010) observa que a formação dos professores é comumente dividida em formação inicial (pré-serviço) e formação em serviço (influenciada pela expressão em inglês “preservice” ou “in-service”). Ele afirma que o termo “formação continuada” passou a ser conhecida a partir da década de 80. Além disso, o autor aponta que a formação continuada se configura em ações isoladas e de caráter eventual, em que predomina a oferta de cursos de curta duração (como atualização, aperfeiçoamento ou reciclagem), os quais contribuem para elevar o percentual do salário do professor, mas não proporcionam a superação da dicotomia entre teoria e prática, nesse sentido haveria uma “descontinuidade” de formação. Apresenta que há na literatura brasileira a ideia de se propor o “desenvolvimento profissional” dos professores associado ao próprio trabalho docente.

Gatti (2008) aponta que as discussões sobre educação continuada não determinam de forma exata esse conceito. Entende-se que há diversidade de entendimento quanto à terminologia e à concepção.

Para o presente estudo, utilizaremos formação continuada para nos referir aos processos de formação do profissional que já concluiu sua formação inicial (carreira magistério ou assistência à educação) e exerce sua profissão. Nesse sentido, para o propósito desta pesquisa, a formação continuada é um meio de aperfeiçoamento e desenvolvimento de conhecimentos acerca de teorias e práticas que compõem a educação escolar. De forma específica, a educação continuada em gestão democrática abrange conceitos prévios da inserção histórico-social do professor-diretor e o contraste com fundamentos teórico-metodológicos que podem permitir a construção e o rompimento de práticas e paradigmas.

Imbernón (2009) entende que a formação contínua é um processo ao longo da vida e está articulada à formação inicial, às transformações no ambiente escolar específico, e ao sistema educacional nacional. De modo que a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores (IMBERNÓN, 2009).

Por isso, a educação continuada necessita aliar realidades vivenciadas nos estabelecimentos de ensino a compreensões teóricas que possibilitem subsidiar e aprimorar atitudes e reflexões dos gestores educacionais. Imbernón (2009) ressalta que a formação continuada dos professores é fundamental em qualquer instituição de ensino para melhorar a qualidade de aprendizagem, porém, haveria muita formação e pouca transformação social. Essa constatação incide sobre o fato de que ainda predominem

políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos.

A ampliação de práticas de educação continuada no âmbito da educação caracteriza-se como oportunidade de engajamento de profissionais da educação no processo de aprendizagem e conhecimento. As condições sociais impostas, a complexidade das relações, os desafios enfrentados nos sistemas de ensino e, sobretudo nas escolas, fortalecem o apelo à atualização.

As ações de formação ganharam espaço na Lei 9.394/96 (LDB), no Título VI, que trata dos Profissionais da Educação, considerando não só os professores, que são responsáveis pela gestão da sala de aula, mas todos aqueles que apoiam o processo de ensino e aprendizagem como os diretores, os supervisores, os coordenadores e os orientadores educacionais. A Lei também destaca que a valorização passa pelo “aperfeiçoamento profissional continuado” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

A racionalidade da prática na formação do conhecimento profissional, o conhecimento na ação e a reflexão sobre a ação favorecem a dinâmica da ação-reflexão-ação. Sinalizamos que a formação mencionada nesse escrito será qualquer tipo de formação que venha a contribuir para o desempenho profissional e oferecer a oportunidade de reflexão, (congressos, cursos de formação continuada, seminários, processos a distancia) (GATTI, 2008).

Caracteriza-se como atividade crítico-reflexiva e de natureza teórico-prática, que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, assim como o desenvolvimento da instituição educacional. A organização dessa formação parte de ações pedagógicas constituídas em práticas sociais. Nesse sentido, a prática pedagógica na formação insere-se na prática social mais ampla, que envolve um conjunto de condicionantes históricas, políticas, sociais e culturais que não podem ser compreendidas somente pelo fazer imediato (SANTOS, 2010).

Gatti (2009) destaca que ganharam forças as políticas de formação de gestores escolares em programas de capacitação à distância através de parcerias. O Programa de Capacitação à Distância para Gestores, O Formando Gestores para o Futuro, e outra grande variedade de cursos livres sobre as quais não se têm dados suficientes. A autora alerta para a grande dificuldade de garantir a qualidade dessas formações oferecidas.

A formação de gestores também é pensada dentro de elementos teóricos e práticos nas ações do Ministério da Educação (MEC). Segundo as Diretrizes Nacionais de Formação de Gestores da Educação Básica (2009), a mobilização da formação deve

dispor de elementos que tragam teoria e prática rumo à melhoria da educação. Nesse sentido, incentivar a prática reflexiva de modo que ela não se limite a momentos estanques, mas que se torne base do processo de formação é fundamental.

O MEC propõe como princípio norteador de suas políticas de formação de gestores a “gestão democrática” considerando-a como significativa para viabilizar o direito à educação. Destaca ainda que a participação da comunidade, por meio de colegiados, potencializa essa garantia.

Em pesquisa realizada sobre o estado da arte das políticas docentes no Brasil, Gatti, Barreto e André (2011) consideram que em relação aos tipos de ações de formação continuada, estados e municípios realizam oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas.

No caso do Distrito Federal a formação continuada dos profissionais da educação é realizada pela Escola de aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), e também por várias escolas privadas que oferecem cursos diversos presenciais e a distância. A EAPE criada em 1988 com o nome de EAP (Escola de Aperfeiçoamento Pessoal), fechada em 1993, e depois reaberta em 1995, só foi fortalecida como escola de formação com a aprovação da Lei nº 1.619, de 22 de agosto de 1997. A partir dessa Lei, os profissionais da Carreira Assistência à Educação passaram a fazer parte da formação oferecida pela Escola. No ano de 2011 a Escola ganhou destaque e passou a ser parte da estrutura da Secretaria de Educação como Subsecretaria, ampliando suas ações em formação continuada em todo DF. Em 23 de Outubro, de 2015, a EAPE passou a denominar-se Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Esportes e Lazer, em decorrência da junção das pastas da Educação e Esportes resultantes da estruturação de todo Governo do Distrito Federal.

A EAPE atende mais de 33 mil professores e servidores da rede pública de ensino do DF em todas as etapas e modalidades de ensino com mais de 185 cursos distribuídos na sede que fica do Plano Piloto e mais 11 polos nas cidades satélites.

## PERCEPÇÃO DOS GESTORES

Com objetivo de refletir acerca da contribuição dos cursos de formação para gestores nas práticas democráticas, realizou-se questionário aberto (3 gestores) e pesquisa documental relativa às propostas de cursos que abordaram a temática gestão e gestão democrática na escola de formação.

O gestor foi escolhido como sujeito da pesquisa por ser o responsável máximo quanto à consecução da política educacional e desenvolvimento pleno da escola, organizando, dinamizando, coordenado todos os esforços para o fim da educação escolar (LUCK, 1981).

Segundo Libâneo (2004) a intencionalidade projeta-se nos objetivos que dão o rumo, a direção da ação. O gestor responsável pelo espaço educacional assume posturas referentes considerando-se o contexto da prática escolar, suas experiências pessoais, a influência das políticas públicas na qual a escola está inserida e do grupo de profissionais na dimensão pedagógica, técnica e política.

Ressalte-se que em certos estados brasileiros, a função de gestor escolar não é considerada atrativa. A fundação Victor Civita, em pesquisa, verificou que em muitas unidades escolares não há ninguém na disputa pela direção de instituições educacionais. Isso ocorreu em 22% das escolas baianas e em 14% das piauienses nas últimas eleições. Mesmo no Distrito Federal, 10% das escolas também tiveram procura zero. De 654 escolas, na última eleição, 500 tiveram chapa única. Segundo a pesquisa a baixa remuneração e a formação oferecida não são suficientes às demandas e responsabilidades exigidas pelo cargo.

De acordo com Luck (1981) não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes. Dessa forma, a responsabilidade do gestor exige formação e profissionalismo.

Os cursos de gestão democrática envolvem aulas presenciais e estudos a distância. Foram desenvolvidas atividades como: relatórios, fóruns de debate, leitura de textos e tarefas de cadernos de estudo indicados pelo programa.

O conteúdo proposto envolveu os seguintes temas: princípios da convivência democrática na escola; gestão democrática na escola e órgãos colegiados; participação da comunidade escolar na construção da gestão democrática e aspectos constitutivos da gestão democrática.

Durante as entrevistas, os diretores relataram considerar importante o estudo do

tema gestão democrática. Contudo, ao serem questionados sobre se a gestão democrática e a participação da comunidade estiveram presentes no curso de formação, o Gestor B foi o único que disse não se lembrar da abordagem da temática.

Em outra questão, perguntou-se se a participação da comunidade escolar se efetivou nas escolas em que trabalham após o curso de formação. O Gestor A disse que às vezes ocorre a participação de membros da comunidade escolar. O Gestor B disse que não ocorre participação e o Gestor C afirmou que a adesão acontece em partes.

O resultado mostrado corrobora com Paro (2010), que alerta para uma quase ausência de participação da comunidade nos assuntos da escola, mesmo que o tema seja considerado relevante para os gestores, a adesão da comunidade escolar não se efetiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se que os conteúdos sobre a temática da gestão democrática e da participação mesmo presentes na formação, ainda não se mostram claramente na fala e nas ações propostas nas escolas. Nesse sentido, Paro (2010) nos relata que a aplicação da gestão democrática escolar ainda não se configura de forma legítima e que, em muitos casos, a expressão é utilizada para chamar atenção ao tema.

Essa postura dos gestores está relacionada a uma tradição histórico-cultural em nosso país, em que após as eleições não há adesão da sociedade e os diretores centralizam as decisões. Além disso, a Lei de Gestão Democrática do DF é de 2012, ou seja, existe há quatro anos e pode ser considerada relativamente nova para que suas características se tornem efetivas em mudanças de paradigmas de diretores.

Outro ponto a se considerar, diz respeito à concepção de democracia que os diretores têm. Portanto, se o gestor escolar considera que democracia está no voto e não é necessário deliberações de todos os membros da comunidade escolar para se efetivar tomada de decisão, haverá centralização de poder na figura desse dirigente. Então, mesmo que ele participe de formação continuada, não promoverá a participação da comunidade, pois além do curso seria necessário mudar paradigmas conceituais individuais desse gestor.

A questão da não participação da comunidade também pode ser causada pelo fato de pais e alunos não se perceberem como sujeitos centrais da gestão democrática. Consideramos que há desconhecimento, em muitos casos, por parte dos responsáveis acerca da responsabilidade que detêm nesse processo.

Nesse sentido, seria necessário proporcionar transformações conceituais de gestores e ampliar a participação da comunidade escolar. Deve-se romper essa dicotomia

entre teoria e prática de forma que a formação reflexiva possa promover mudanças de atitudes e valorizar a adesão de pais, alunos e professores.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *Teoria Geral da Política*. Ed. Elsevier. 2000.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de Política*. Brasília. Ed. Universidade de Brasília, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da Silva. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2001.

CUNHA, Eleonora Schettini Martins. *Efetividade deliberativa: estudo comparado de Conselhos Municipais de Assistência Social (1997/2006)*. Tese de Doutorado em Ciências Políticas apresentada ao Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Prof. Dr. Leonardo Avritzer, outubro, Belo Horizonte, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DAHL, Robert Alan. *Sobre a democracia*. Brasília: UNB, 2001.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. *Educação & Sociedade* 28. 100 (2007).

FONSECA; Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João Ferreira de. (org). *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: D&PA, 2004.

FEDERAL, DISTRITO. Lei 4.751/2012. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/lei-n%C2%BA-4.751-de-07-de-fevereiro-de-2012.pdf>> Acesso em 11 de set. 2016.

FONTANA, Remy. 2000. Uma novidade política. In: GRANDO, Sérgio (org.), *Florianópolis de todos*. Florianópolis, Insular.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº37, jan./abr., 2008.

\_\_\_\_\_.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: *ANPAE. Políticas e gestão da educação*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001, p. 113-126. Série Estado do Conhecimento, n. 5.

HIRST, Paul. *Representative Democracy and its Limits*. UK: Polity, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola. *Teoria e prática*, v.5, 2004.

LUCK. Heloísa. Educação - Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Gestão escolar e formação de gestores.v.1.n.1*; 1981. Brasília DF.

MARIN, Alda Junqueira (org.). Educação Continuada: reflexões e alternativas. Campinas: Papirus, 2000. \_\_\_\_\_. “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções”. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, 1995.

MEC. 2009. *Programa Nacional de Formação de gestores da Educação Básica*.

MENDONÇA, Erasto F. *Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil*. Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.75, pp. 84-108. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302001000200007.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.73, n.174, p.219-241, maio/ago. 1992.

\_\_\_\_\_. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola. *Educação e Pesquisa*, v.36, n.3, p.763-778, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Verbete ‘formação continuada de professores’. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). *Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”*. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In. SANTOS, Boaventura Souza. (org.). *Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 39-82, 2009

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. *A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção*. Tese. Recife: PPGE UFP, 2010.

SILVA, Maria Abádia. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico. In: *Cadernos Cedes: arte & manhas dos projetos políticos e pedagógicos*. Campinas: Unicamp. v. 23, n. 61. dez. 2003.

SÍVERES, Luiz. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*.  
Brasília, Ed. Liber Livro, 2015.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E PROTAGONISMO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA NO ÂMBITO DO PARFOR UNOCHAPECÓ – BRASIL**

Odilon Luiz Poli, Doutor, Unochapecó, Brasil, [odilon@unochapeco.edu.br](mailto:odilon@unochapeco.edu.br)

Suzi Laura da Cunha, mestra, Unochapecó, Brasil

Nadir Castilho Delizoicov, doutora, Unochapecó, Brasil.

### **Resumo**

Apresentamos neste artigo o relato de uma experiência de formação continuada de professores dos anos iniciais, vivenciada no município de Chapecó, localizado na região oeste do estado de Santa Catarina, Sul do Brasil, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em parceria com a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), ocorrida entre 2014 e 2016. O objetivo dessa experiência foi identificar, compreender e problematizar os desafios colocados pelo cotidiano escolar visando o seu enfrentamento, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Ao mesmo tempo, qualificar a oferta de cursos de licenciatura, uma vez que a legislação se refere à oferta de Educação Superior a professores em exercício na rede pública de ensino, buscando a melhoria da qualidade da Educação Básica no País. Após as atividades desenvolvidas com os professores foi possível identificar, por meio de depoimentos presentes nos questionários por eles respondidos, que significativas mudanças ocorreram em suas práticas e no modo de perceber/conceber a ação educativa. Da mesma forma, esse processo de formação repercutiu também nas reflexões e ações de todos os envolvidos.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. PARFOR. Educação Básica.

### **Introdução**

O presente texto tem por objetivo socializar uma experiência de formação continuada de professores, por meio da articulação entre Educação Superior e Educação Básica, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), localizada no oeste do estado de Santa Catarina, Brasil. A experiência retrata uma forma de responder aos desafios enfrentados pelos professores dos anos iniciais das redes municipais de educação de 19 municípios integrantes da Associação dos Municípios do Oeste Catarinense (AMOSC), na perspectiva de melhoria da qualidade da educação pública.

Ao mesmo tempo, a experiência está associada ao esforço da universidade em aproximar o processo de formação inicial de professores da realidade da Educação Básica. Assim, mantém sintonia com as orientações do

PARFOR/CAPES<sup>1</sup>, o qual constitui-se como um espaço de formação, com a finalidade promover a melhoria da qualidade da Educação Básica e expandir a oferta de cursos de licenciatura.

O presente trabalho apresenta reflexões produzidas no percurso de uma experiência concreta de formação continuada de professores, conduzida por princípios teórico-metodológicos de perspectiva freireana, desenvolvida durante os anos de 2014 a 2016, na região oeste do estado de Santa Catarina, por meio de uma parceria entre a Unochapecó e a AMOSC.

### **Formação de professores no contexto da educação brasileira: rupturas necessárias**

O sistema de ensino brasileiro vê-se, atualmente, diante de um grande desafio: transformar, profundamente, preferencialmente num prazo curto, a qualidade da educação oferecida em suas escolas. Os limites da qualidade da educação oferecida aos brasileiros, especialmente os de menor renda, inquieta os educadores desde longa data. Paulo Freire, ao cunhar o termo “educação bancária”, denunciava, desde suas primeiras obras, as profundas limitações da educação pública do País, a ausência de conexão com a realidade dos estudantes e o não desenvolvimento, pelos sujeitos, de uma percepção esclarecida e consciente das relações sociais vivenciadas à sua volta (FREIRE, 1993, 2000, 2011; FREIRE; NOGUEIRA; MAZZA, 1990).

Nas últimas décadas, porém, tem se observado que essas críticas passaram a advir de outros setores, para além dos educadores comprometidos com as causas populares e movidos por ideais igualitários. Desde o início dos anos 1990, a partir das manifestações de líderes empresariais sobre as dificuldades enfrentadas pelo setor produtivo em lidar com o baixo nível de desenvolvimento intelectual da força de trabalho disponível no País<sup>2</sup>, a grande imprensa brasileira passou a conceder

---

<sup>1</sup> O PARFOR é um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto Presidencial n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e implantado em regime de colaboração entre Fundação Capes, estados, municípios, Distrito Federal e Instituições de Educação Superior (IES). Seu objetivo é induzir e fomentar a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

<sup>2</sup> Referimo-nos, por exemplo, à emblemática manifestação de Antônio Ermírio de Moraes, então presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), no jornal *Folha de S.Paulo*, em 1993, em sua coluna de domingo, intitulada “Educação pelo amor de Deus”, onde em poucos parágrafos expressava a dificuldade enfrentada pelo setor produtivo, diante do baixo desenvolvimento intelectual

generosos espaços para o registro da baixa qualidade da educação brasileira e suas consequências para o desenvolvimento do Brasil. A partir disso, inúmeros registros, documentários e reportagens têm sido produzidos a esse respeito, denunciando a baixa qualidade da educação do País. Destaque-se, por exemplo, a ampla repercussão que tem merecido, na imprensa brasileira, a divulgação de *rankings*, a partir de pesquisas comparativas internacionais como a pesquisa de PISA<sup>3</sup>.

Não é objeto deste trabalho fazer uma demonstração exaustiva do problema. Limitamo-nos a registrar o fato para caracterizar a necessidade de uma transformação profunda nesse quadro, visto que, para além das questões relativas à igualdade de direitos e da preparação para o exercício da cidadania, com o advento da terceira revolução industrial (COUTINHO, 1992; MATTOSO, 1995; POCHMANN, 2010; RIFKIN, 2012), novas demandas passam a ser postas para o sistema de ensino no que se refere à preparação das pessoas para inserção no mundo do trabalho. Habilidades como o raciocínio lógico, senso crítico, comunicação, solução de problemas, dentre outras, passam a ser demandadas pelo setor produtivo para a inserção no processo de trabalho. O Brasil se vê diante de um grande desafio, pois, ao longo de sua trajetória, justamente pelo modo como foi estruturada sua economia, nunca demandou um desenvolvimento efetivo de sua população nessa perspectiva.

Ocorre que, nesse novo momento em que o País se encontra inserido, de economia globalizada, no qual a inovação se tornou o fator central de competitividade de empresas, regiões e mesmo de países, a disponibilidade de mão de obra qualificada tornou-se fator essencial para o desenvolvimento econômico. Com isso, passou-se a observar uma verdadeira mobilização social em torno da melhoria da qualidade das escolas no Brasil, capitaneada pelos agentes do setor produtivo<sup>4</sup>.

---

da mão de obra disponível no Brasil. Sua manifestação teve grande repercussão, tendo se tornado, alguns anos depois, título de um livro, do mesmo autor.

<sup>3</sup> A pesquisa de PISA (sigla, em inglês, para Programa Internacional de Avaliação de Alunos) foi realizada por iniciativa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O objetivo do PISA é comparar o desempenho dos países na educação. Para isso, são aplicados, de três em três anos, testes a alunos de 15 anos em estudantes de um conjunto de países.

<sup>4</sup> Referimo-nos, por exemplo, ao movimento Todos pela Educação, que, em praticamente todo os estados do País, mantém uma agenda de intervenções das entidades empresariais em prol da melhoria da qualidade nas escolas. Essa agenda inclui diversas formas de pressão sobre o setor público, investimentos diretos de empresas e entidades em estudos, estruturas e programas voltados à melhoria da qualidade das escolas públicas (fundações, institutos e ONGs, mantidas por empresas), dentre outras. A esse respeito, ver: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>.

Na próxima seção, indicaremos alguns elementos importantes para uma melhor compreensão desse tema.

### **A formação de professores como fator essencial à qualidade da educação**

As políticas voltadas a qualificar melhor a Educação Básica passam pela formação inicial e continuada dos docentes. “No que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 257).

Assim, é consenso na comunidade científica que a qualidade da formação docente está intimamente relacionada com a educação no Brasil, embora outros fatores concorram para desqualificar o trabalho do professor, como condições de trabalho, carga horária excessiva, salários baixos e planos de carreira.

Desta forma, diante do que foi discutido na seção anterior deste texto, a formação do professor não se encerra com a conclusão da licenciatura, pois os docentes enfrentam situações com características únicas, que exigem respostas únicas. Portanto, há a necessidade dos professores se envolverem em processos coletivos de formação permanente, intencionalmente sistematizada, que contribua para mudanças efetivas na sala de aula, colaborando para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Sem uma formação teórica constante e consistente, fica difícil compreender os problemas que norteiam a vida escolar. Uma formação que busca atender as demandas do cotidiano escolar e ajude os professores a enfrentá-las só é possível tendo a escola como espaço de reflexão, pois é no seu dia a dia que propostas de mudanças devem ser levantadas, discutidas e concretizadas. A teoria é necessária não somente para reflexão sobre novas possibilidades de acesso do conhecimento, mas como instrumento de análise da própria prática (SAVIANI, 2000).

Com essa perspectiva, apresentamos na sequência, no âmbito das políticas públicas brasileira, o desenvolvimento de uma experiência sobre a formação permanente de professores.

### **A formação continuada no âmbito do PARFOR**

A gestação da experiência de formação continuada de professores teve início em 2014, a partir da constituição de um Grupo de Estudos com a participação de representantes da Gerência Regional de Educação, encarregada da gestão da rede

estadual de Educação Básica, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, representante do setor de educação da AMOSC, representantes dos cursos de licenciatura vinculados ao PARFOR, bem como, representantes do Programa de Mestrado em Educação da Unochapecó. O grupo tomou como princípio político-pedagógico constituir um espaço compartilhado e permanente de produção teórico-metodológica, voltado à análise da realidade da educação regional e à proposição de alternativas aos desafios enfrentados tanto nas práticas escolares da Educação Básica, quanto na formação inicial e continuada de professores.

No contexto do grupo de estudos, o primeiro semestre de 2014 foi dedicado à discussão dos princípios que deveriam orientar as relações da universidade com a Educação Básica, de modo que tanto as práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura, quanto as práticas dos professores atuantes nas escolas de Educação Básica fossem oxigenadas por atividades de estudo e reflexão compartilhada, a serem desenvolvidas por meio de um processo de articulação entre Ensino Superior e Educação Básica. Nesse contexto, percebeu-se a necessidade de um programa de formação continuada de professores que fosse acessível, além dos professores matriculados nos cursos do PARFOR, aos demais professores atuantes nas escolas de Educação Básica, de modo a efetivar a articulação entre essas duas realidades.

Para esse intento, optou-se pela retomada e ressignificação de um programa já existente na Universidade, voltado à articulação dos cursos de licenciatura com as escolas de Educação Básica, intitulado “Programa Universidade Escola para a Formação Docente”. O referido programa atua, desde 2005, na interface universidade-escolas, especificamente no que se refere à gestão dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura.

A partir dos estudos e reflexões realizadas no âmbito do PARFOR, uma nova frente de trabalho foi incorporada ao programa, voltada à formação continuada de professores, com o foco em proporcionar condições para a construção de soluções fundamentadas para problemas concretos enfrentados no dia a dia do trabalho dos educadores participantes.

Desse modo, o objetivo geral desse trabalho de formação continuada, a ser realizado na interface entre os cursos de graduação e as escolas de Educação Básica, foi assim estabelecido: definir ações a serem desenvolvidas e implementadas pelos educadores participantes, no seu cotidiano de trabalho, em relação ao planejamento e desenvolvimento dos processos de ensino-

aprendizagem, bem como, em relação aos principais problemas por eles enfrentados em sua prática pedagógica.

Alguns objetivos específicos também foram definidos, com foco no contexto em tela, a saber: buscar subsídios teórico-metodológico para o planejamento e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento, em vista da ampliação da aprendizagem dos estudantes das escolas participantes; identificar e caracterizar situações de não aprendizagem que estejam ocorrendo no cotidiano das escolas participantes; caracterizar o modo como os professores vem percebendo e enfrentando as situações de não aprendizagem no seu cotidiano; elaborar um diagnóstico da realidade vivenciada por esses educadores que atuam na Educação Básica, mediante identificação e caracterização dos principais problemas enfrentados pelos educadores participantes em seu cotidiano de trabalho; buscar subsídios teórico-metodológicos para a construção de soluções pedagógicas e administrativas, relativas a cada problema identificado, a serem implementadas no âmbito das escolas participantes.

Partindo das pistas fornecidas por Nóvoa (1995), para o qual os professores enfrentam cotidianamente situações com características únicas, que exigem respostas também únicas, isto é, elaboradas para a situação, o trabalho de formação continuada foi concebido de modo a estimular a perspectiva crítico-reflexiva e o pensamento autônomo, a partir das situações percebidas como situações problema pelos próprios professores participantes. Desse modo, a metodologia de trabalho foi definida em três momentos, tendo como ponto de partida a realidade cotidiana da Educação Básica, caracterizada a partir da consulta aos professores envolvidos, a respeito de sua percepção sobre essa realidade e sobre os principais problemas por eles enfrentados no seu cotidiano do trabalho.

O segundo momento do trabalho focou-se na busca de elucidação dessa realidade pelos próprios participantes, por meio de atividades de estudo, individuais e coletivas, realizados de modo presencial e não presencial. Para as atividades não presenciais, foram utilizadas trilhas pedagógicas, estruturadas de modo a possibilitar o trabalho independente e a reflexão coletiva. A inspiração para esse modo de procedimento, além das pistas fornecidas por Nóvoa (1995), incorpora reflexões de Saviani (2000), que considera a teoria uma ferramenta indispensável como instrumento de análise da própria prática. Ou seja, a busca de uma formação teórica

consistente é fundamental para a compreensão de questões que norteiam a vida escolar.

O terceiro momento do trabalho foi focado no retorno à realidade, em que os professores participantes foram desafiados a produzir intervenções pedagógicas sobre sua realidade, de modo a enfrentar e solucionar os problemas por eles identificados no primeiro momento do trabalho. Buscou-se, como sugere Saviani (2000), a transformação do cotidiano da escola por meio da proposição e concretização de novas possibilidades de ação, em direção a uma escola mais democrática. Ou seja, buscou-se transformar a concepção de formação, abandonando a ideia de uma formação pontual, desconectada da vida concreta dos sujeitos em formação e propondo a organização de processos de formação que instigam a reflexão da prática, apontando para a sua transformação (FREIRE, 1993).

A realização do trabalho de formação continuada, a partir da proposta definida, foi viabilizada por meio de um convênio firmado entre a Unochapecó e 19 municípios vinculados à AMOSC. No total, durante o ano de 2015, foram desenvolvidas 40 horas de formação continuada em quatro diferentes polos, distribuídos de modo a contemplar todos os municípios envolvidos, o que totalizou 160 horas de formação. Além disso, complementarmente, foi desenvolvido o Curso de Extensão sobre a “Base Legal que Orienta o Fazer Pedagógico”, o qual envolveu oitenta professores formadores e professores da Educação Básica, com total de 40 horas. Em 2016, o trabalho teve continuidade com mais 24 horas de formação em cada polo, além de um processo de formação continuada para os gestores das escolas e redes de ensino dos municípios, com carga horária de 40 horas.

O trabalho de consulta aos professores, com o intuito de caracterização da realidade das escolas públicas envolvidas e de identificação dos principais problemas enfrentados pelos professores no desenvolvimento da prática pedagógica, foi realizado com a utilização de questionário que combinou questões abertas e fechadas, durante os meses de fevereiro e março de 2015 e contou com a participação das equipes técnico-pedagógicas das secretarias municipais de educação dos 19 municípios participantes. Ao todo, retornaram 421 questionários.

Como resultado, três problemas foram indicados pelos professores como sendo os mais significativos. Em primeiro lugar, a **falta de apoio e participação das famílias no processo de educação escolar**, caracterizado por fatos como: “as famílias delegam para a escola a educação dos filhos; os pais perderam a

autoridade sobre os filhos; desestruturação familiar; famílias sem tempo para o diálogo e o acompanhamento dos filhos; os estudantes que apresentam dificuldades são justamente os que não tem acompanhamento dos pais e os estudantes que se destacam são aqueles que os pais mais acompanham”, dentre outros.

Em segundo lugar, o destaque foi o **desinteresse e desmotivação dos alunos**, caracterizado por fatos como: “outras coisas atraem mais que a escola e os estudos; dificuldade de competir com outras mídias; falta de concentração dos alunos; déficit de atenção e hiperatividade; pouco comprometimento dos estudantes com sua aprendizagem; faltam sonhos e ambições nos alunos, que parecem acomodados com a sua situação”, dentre outros.

Em terceiro lugar foi destacada **a indisciplina e a falta de limites**, com fatos como: “falta de respeito; perda de valores (respeito, tolerância...); problemas psicológicos e comportamentais; desorganização; perda de autoridade por parte do professor; insegurança sobre como agir frente à indisciplina”, dentre outros.

A partir desse levantamento, as atividades de formação continuada foram organizadas de modo a possibilitar momentos de estudo, reflexão e elaboração, em que os próprios professores participantes foram os principais protagonistas do processo. Ou seja, o próprio grupo foi instigado a se organizar para tomar nas mãos o processo de busca de compreensão dos problemas percebidos no seu cotidiano e na construção de respostas que possibilitassem o enfrentamento desses. A equipe de professores mediadores, quase totalmente constituída de professores formadores do PARFOR, atuou na organização de situações de aprendizagem, no apoio e estímulo às atividades de estudo e na organização dos momentos coletivos de trabalho.

Pela dinâmica utilizada, o estudo de cada tema iniciou com um momento em que os professores, organizados em grupos, eram convidados a manifestar-se sobre como percebiam a realidade do problema elencado no seu cotidiano de trabalho. Foi uma oportunidade de um diálogo coletivo a respeito dos temas definidos como prioritários, visto que a resposta aos questionários, que levou à sua priorização, havia sido feita de modo individual. O que se observou, nesse momento, é que as manifestações sobre cada um dos problemas identificados foram ainda mais contundentes, revelando serem eles, de fato, fonte de angústia e sofrimento por parte dos professores.

Na sequência, o trabalho voltou-se à revisão de subsídios teóricos para a compreensão do problema em estudo, a partir da literatura existente, seja na forma de textos científicos disponíveis nos portais de periódicos eletrônicos, seja de materiais audiovisuais disponíveis em diferentes fontes ou produzidos especialmente para a atividade de formação continuada. Além das atividades de leitura e revisão de materiais audiovisuais, esses momentos foram permeados por atividades de reflexão sobre os problemas em estudo e seu significado, à luz das contribuições de diferentes ciências. O que se observou é que a percepção dos professores sobre os temas foi se modificando substancialmente e, em lugar de uma atitude que tendia à culpabilização dos estudantes e suas famílias, passou-se a uma percepção crítica do problema, incluindo a percepção dos limites da atuação da escola e dos próprios professores frente à problemática em estudo.

Por fim, o trabalho culminou no retorno à prática. Ou seja, após momentos de estudo que se estendiam por um ou dois dias (conforme o tema), os professores foram desafiados a repensar suas práticas e a propor alternativas de intervenção pedagógica, a serem implementadas em suas práticas cotidianas. Além das modificações mais específicas a serem implementadas no cotidiano da sala de aula, o desenvolvimento de projetos, centrados em torno dos temas em estudo, foi a forma escolhida pelos grupos para uma ação coletiva, desenvolvida de modo articulado. Nesse sentido, merecem destaque os projetos voltados a promover a aproximação da escola com os grupos familiares e os projetos voltados ao resgate de princípios e valores na vivência escolar.

### **Considerações finais**

Após mais de três anos de intensa atividade crítico-investigativa, bem como, de ações de intervenção, percebe-se que tanto a universidade, quanto as escolas envolvidas experimentaram significativas mudanças em suas práticas e no seu modo de perceber/conceber a sua ação educativa. Da mesma forma, os professores formadores e professores/alunos do PARFOR, assim como os demais professores das escolas de Educação Básica, tiveram oportunidade ímpar de reflexão e análise de suas próprias práticas, a partir de um processo de rearticulação entre teoria e prática. A partir desse processo, o ambiente e as práticas formativas dos cursos de licenciatura (inclusive daqueles que não participam diretamente do PARFOR) estão sendo, gradativamente, transformadas, incorporando preocupações, percepções e

práticas desenvolvidas nos processos de interação com os professores que atuam diretamente na Educação Básica. Da mesma forma, o ambiente e as práticas das escolas de Educação Básica vêm se transformando a partir das ações desenvolvidas. Jornadas culturais, atividades de articulação entre escola e grupos familiares, e até mesmo desfiles cívicos, passaram a retratar e a repercutir novos entendimentos e novas práticas forjadas nesses espaços compartilhados entre escolas e universidade.

Para além da formação inicial dos professores/alunos, pode-se, assim, dizer que o PARFOR/CAPES/Unochapecó produziu e vem produzindo significativos avanços nas práticas educativas no oeste catarinense, o que lhe empresta uma inquestionável legitimidade.

## Referências

COUTINHO, Luciano G. A terceira revolução industrial e Tecnológica. **Economia e Sociedade**, Campinas, n. 1, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. **Fazer escola conhecendo a vida**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elza Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco-Brasil, 2009. 294 p.

MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scritta, 1995.

NÓVOA, António et al. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.

POCHMANN, Márcio. **Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIFKIN, Jeremy. **A terceira revolução industrial: como o poder lateral está transformando a energia, a economia e o mundo**. São Paulo: M.Books, 2012. 320 p.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

*Marisa Dias Lima*<sup>1</sup>

*Keli Maria de Souza Costa Silva*<sup>2</sup>

*Flaviane Reis*<sup>3</sup>

Universidade Federal de Uberlândia  
Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

Simpósio 13: Desafíos y perspectivas en la formación de profesionales en una universidad innovadora

### RESUMO

Atualmente, no Brasil, se vivencia um período de transformação educacional baseado nas legislações que asseguram uma “educação para todos”, incluindo os estudantes surdos, a igualdade de condições para o acesso e a sua permanência na escola, sem qualquer tipo de limitação. No entanto, este trabalho tem como objetivo nortear a proposta de formação docente dos professores para atuar com a educação dos surdos sob uma perspectiva da política inclusiva adotada pelos governantes brasileiros que inseriram a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como disciplina obrigatória nas grades curriculares em todos os cursos de Magistério, cursos de Normal Superior e Cursos de Licenciatura. Diante da concepção da formação de professores, este estudo tem o interesse de apresentar como está sendo feito esse processo de formação nas instituições de ensino superior. Para a realização desse estudo lançaremos mão dos pressupostos da pesquisa autobiográfica e documental. Com esse estudo é esperado entender como tem sido feito esse processo de formação na universidade, através, inicialmente, das narrativas das próprias pesquisadoras, articuladas aos dados obtidos e narrativas dos demais voluntários dessa pesquisa, na expectativa de que nos conduza a uma percepção mais crítica sobre a instituição em relação a Libras na formação dos professores para atuar com a educação dos surdos.

**Palavras-Chaves:** Formação de professor; Educação dos Surdos; Libras.

### INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação no Brasil busca instituir os sistemas educacionais que consideram a igualdade e a diferença como um elo indissociável e constitutivo para a sociedade. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação na

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação da linha de Estado, Política e Gestão Escolar pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. Professora Assistente vinculada ao núcleo de Educação Especial e Libras da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU. E-mail: [marisalima@ufu.br](mailto:marisalima@ufu.br)

<sup>2</sup> Mestre em Educação da Linha Saberes e Práticas Educativas pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. Professora Assistente vinculada ao núcleo de Educação Especial e Libras da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU. E-mail: [keli@ufu.br](mailto:keli@ufu.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação da linha de Estado, Política e Gestão Escolar pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. Professora Adjunta vinculada ao núcleo de Educação Especial e Libras da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU. E-mail: [flavianereis@yahoo.com](mailto:flavianereis@yahoo.com)

Perspectiva da Educação Inclusiva propõe o delineamento de diversas ações educacionais que visam, primeiramente, superar a lógica da exclusão de quaisquer pessoas no ambiente escolar sendo estendida a sociedade incluindo os estudantes surdos.

No entanto, para efetivar este tal propósito, a Política Nacional de Educação defende firmemente a matrícula dos alunos, independentemente de sua diferença, no sistema regular de ensino, organizado de forma que possa assegurar as condições adequadas para um processo educacional igualitário a todos no ensino. Porém há a necessidade de repensar sempre a organização das escolas de maneira que os alunos, sem exceção, tenham suas especificidades atendidas durante a sua escolarização. (BRASIL, 2008).

No caso dos estudantes surdos, estes possuem uma especificidade linguística para o apropriamento comunicativo e ensino-aprendizagem, portanto, nesse aspecto, com o intuito de formar continuamente os docentes que poderão atuar com aprendizes surdos no contexto escolar, foi inserida a disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais), língua esta reconhecida pela Lei 10.436/2002 como a língua natural dos surdos, na grade curricular em instituições de ensino superior ao fomentar a formação inicial dos professores para posteriormente poderem atuar com qualidade e capacidade com os estudantes surdos.

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo descrever a proposta de formação inicial dos professores em instituições de ensino superior que contribuem e estigmatizam a constituição da educação dos surdos como uma política pública, enfocando especialmente as proposições que compõem o que tem se denominado de *política de educação dos surdos na perspectiva de ensino bilíngue e inclusiva*. Entendemos que políticas, programas e ações referem-se ao sistema de proteção social de um país como também que essa política vem sendo formatada ao longo dos anos, como possível síntese de embates de forças sociais.

Para o encaminhamento e construção do alicerce teórico deste trabalho que ora surge, buscou-se através de leituras analíticas do referencial coletado, analisar de que forma as legislações alimentam a ideia da inclusão ou exclusão dos surdos na escola. Assim, estabeleceu-se o estudo da legislação com a análise crítica do referencial bibliográfico que agora se passa a citar: Walber; Silva (2006), Pereira (2008), Moura Harrison (2010), Rossi (2010), Nogueira; Lodi (2011) e Machado; Lírio

(2011) para tratar da temática chave da pesquisa: formação dos professores para atuar com a educação dos surdos.

Enfatiza-se que a Educação dos Surdos nas últimas décadas tem ganhado contorno de política pública constituída por divergências entre os diversos setores da sociedade e dos órgãos governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas da instituição aos alunos surdos. São estes aspectos que pretendo verificar e assim poder discutir no decorrer deste trabalho.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Partindo do princípio da Educação dos Surdos ser implementada na política da educação inclusiva, abordaremos, no decorrer deste estudo teórico, uma iniciativa de estudo reflexivo voltada para a compreensão do processo de formação inicial dos professores sendo fundamentado com os princípios da legislação e a prática de ensino que ocorre no processo de formação de professores para atuar com a educação dos surdos.

## **LIBRAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A Língua Brasileira de Sinais, Libras – foi reconhecida pela Lei 10.436/2000 como meio legal de comunicação e expressão oficial da comunidade surda brasileira e o Decreto 5.626 /2005, que regulamenta esta lei, determina, dentre outros aspectos, a inclusão desta língua como disciplina na matriz curricular dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, nos cursos de licenciatura e nos cursos de graduação em Fonoaudiologia.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Nesse contexto, desde que essa legislação foi instaurada, as instituições de ensino superior vêm buscando implementar a Libras como disciplina curricular nos referidos cursos cumprindo com as determinações legais. No entanto, não existem diretrizes que orientem a carga horária e o que deve ser abordado nesta disciplina (Nogueira; Lodi, 2011) e por este motivo existem diversas possibilidades de ensiná-la no processo de formação principalmente aos professores sem alguma garantia de qualidade.

Entendendo que a inclusão social consiste em medidas de inserção de um grupo socialmente excluído na sociedade, tal inserção se efetiva através da garantia do atendimento das necessidades especiais deste grupo. Pensando no âmbito educacional, “é praticamente impossível incluir um aluno com deficiência numa classe regular sem questionar métodos de avaliação, processos de aceitação dos alunos na escola, conceitos sobre o que é normalidade/anormalidade” (WALBER; SILVA, 2006).

Sendo assim, foi necessário reformular o processo avaliativo, bem como rever alguns conceitos arraigados, e reformular a didática de ensino. Pensando na comunidade surda, a inclusão social principalmente nas escolas, é de extrema importância. Para que o processo de inclusão tenha êxito, é necessário levar em consideração a situação atual da relação entre professor e aluno surdo, e procurar formas para melhorar o desenvolvimento deste aluno na sala de aula. Atualmente, observamos, na maioria dos casos, a presença de intérpretes de língua de sinais (ILS) que auxiliam o professor, a fim de atender à necessidade comunicativa do surdo. Não podemos desconsiderar a importância e o mérito do trabalho dos intérpretes, mas ao analisar a fundo a relação comunicacional dentro da sala de aula, encontramos o intérprete como um intermediário entre o aluno surdo e o professor. Nesse sentido, conforme aponta Silva (2013) “podemos perceber a existência de uma tênue linha separando a atuação do ILS ora como mero mediador linguístico ora como co-autor, em parceria com o professor visando o desenvolvimento escolar do aluno surdo.” (SILVA, 2013, p. 62).

Entretanto, acreditamos que, para que o processo de aprendizagem seja integralmente eficiente, é preciso que o contato entre professor e aluno seja direto, afim de que o aluno assimile o conteúdo passado pelo professor. Muitas vezes, o professor não tem conhecimento da Libras, e por isso, este contato direto é dificultado, gerando a necessidade da presença de um intérprete. Com a inserção da

disciplina de Libras na grade curricular dos cursos de licenciatura em todos os níveis, o que visa a formação de professores no conhecimento da Libras, espera-se uma grande mudança nos aspectos apresentados, visto que, os novos professores terão condições de passar o conteúdo escolar diretamente aos seus alunos surdos, garantindo a compreensão e assimilação mais rápida da matéria, ou mesmo, poderão atuar mais conscientemente em parceria com os ILS afim de consolidar o processo educacional do sujeito surdo.

Algumas instituições de ensino superior têm implantado o ensino de Libras para que possa difundir-se em todo o espaço acadêmico em apenas um semestre com a crença de que é possível ensinar e aprender libras durante este período ou, pelo simples fato de desconhecer a especificidade presente no ensino-aprendizagem de uma língua sinalizada, cumpre com a lei sem dar a atenção merecida para o ensino de libras e para o papel fundamental que ela exerce na formação de profissionais que lidam com sujeitos surdos em todas as esferas da sociedade. Moura e Harrison (2010) acentuam essa questão:

A introdução da LIBRAS como disciplina curricular na Universidade traz mais do que apenas o ensino de uma língua, pois há a necessidade de que todos os envolvidos nessa aprendizagem compreendam a especificidade do Surdo, não apenas com relação à sua língua, mas também com relação à sua cultura e forma de estar na sociedade. Apenas a compreensão desses aspectos possibilitará uma atuação que contemple a singularidade dos Sujeitos Surdos.

Alguns estudos têm investigado o ensino de libras na instituição para os professores e os profissionais que estarão em constante interação com sujeitos surdos (Machado & Lírio, 2011), bem como a formação de professores surdos e ouvintes para ministrar essa disciplina em espaços acadêmicos no ensino superior (Pereira, 2008; Rossi, 2010). No entanto, todos estes estudos apontam para a mesma direção: a problemática do tempo destinado a essa disciplina e como ela está sendo difundida para formação de profissionais que trabalharão na inclusão social de pessoas surdas.

Esse contexto sociopolítico do ensino de língua de sinais no Brasil tem direcionado alguns pesquisadores a propor e a elaborar uma proposta de difusão da Libras que contemplem aspectos linguísticos, sociais, políticos e educacionais em todo o espaço acadêmico e a focalizar metodologias a partir da perspectiva do surdo enquanto docente de sua língua para sujeitos ouvintes.

Assim, inicialmente, este trabalho abarcará os conceitos teórico-metodológicos das narrativas autobiográficas. Entendemos que, através dessa abordagem, produzimos conhecimentos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o cotidiano, uma vez que apresentamos as nossas vivências, trazendo-as à luz de teorias e discussões no sentido de encontrar melhores respostas aos problemas levantados.

Concordamos com Bakhtin (1992) quando ressalta o valor da narrativa autobiográfica demonstrando que esta tem função de organizar as experiências vividas e dar sentido à própria vida.

O valor biográfico pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre a minha própria vida. (BAKHTIN, 1992, p. 166)

E acreditamos que estudos como esse, que se preocupam em fazer emergir as narrativas dos pesquisadores, bem como suas dúvidas, angústias e tomadas de decisão, podem colaborar muito para que os próprios docentes desta disciplina passem a refletir sobre sua atuação com vistas a melhorar sua prática ao pensar e repensar o seu cotidiano profissional.

Proceder-se-á também a uma pesquisa documental, quando pretendemos levantar dados relacionados à disciplina Libras nas instituições de ensino superior no Brasil, tais como carga horária, ementa, plano de ensino, procurando compreender se esses dados colaboram, de fato, para a formação do futuro docente egresso desses cursos superiores.

Num terceiro momento, temos como objetivo, ainda, cruzar esses dados obtidos com o relato dos profissionais que conduzem esse campo de formação no país através da análise das suas narrativas evidenciadas em entrevistas semi-estruturadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por se tratar de um estudo em andamento, nos aventuramos aqui a tecer alguns comentários iniciais a respeito dessa temática, que acreditamos ser tão relevante, dado o cenário que temos hoje em nosso país.

A partir desse trabalho, com base no depoimento das próprias pesquisadoras, foi possível entender por meio de estudos e discussões acerca do processo de formação de professores para atuar com a educação dos surdos nas instituições do ensino superior, quando pudemos utilizá-los de referência para um olhar reflexivo e assim poder fazer uma prévia análise destes no contexto. Pois entendemos que ainda há muito a se fomentar com relação à formação inicial dos professores que promova de fato a qualidade e capacidade para atuar com a educação dos surdos.

Para isso é preciso haver um envolvimento maior por parte da instituição em promover dentro de seus vários setores - de forma satisfatória - a inclusão de Libras, a fim de possibilitar um aperfeiçoamento e, ao mesmo tempo, capacitar efetivamente os discentes, docentes e profissionais da área a terem o mínimo de conhecimento dessa língua já pertencente aos surdos, porém pouco disseminada entre os ouvintes, no entanto é preciso que a inserção de Libras nas instituições de ensino superior seja feita de forma bastante organizada, com as adequações necessárias que alcance a qualidade esperada.

Afinal, o prazo de adaptação do decreto 5.626/2005 que se encerra este ano verifica se que a falta de formação de professores qualificados ainda é um problema recorrente a ser resolvido, mesmo com a lei prevendo a obrigatoriedade desta formação ainda deparamos com a carência desses profissionais.

Enfim, vemos que ainda há muito a se fazer para que essa lei seja aplicada de forma eficaz e eficiente e o mesmo traga de fato uma harmonia na comunicação entre comunidade surda e comunidade ouvinte em todo o âmbito.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN , M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 12 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 12 out. 2016.

NOGUEIRA, E. de A. ; LODI, A. C. B. **Formação de Professores e Educação de Surdos: investigando a inclusão da disciplina língua brasileira de sinais nos cursos de licenciatura.** In: XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de

Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores, 2011, Águas de Lindóia. XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores e I Congresso Nacional de Formação de Professores. São Paulo: Tec Art Editora Ltda, 2011.

MACHADO, L. M. da C. V.; LÍRIO, L.M.. **A disciplina de libras e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo**. Revista FACEVV. n. 6. Vila Velha, 2011.

PEREIRA, T. de L. **Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado em Educação. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, 2008.

MOURA, M. C. de; HARRISON, K. M. P.. **O surdo na universidade: mito ou realidade?** In: QUADROS, R. M. (Org.). Cadernos de Tradução, Florianópolis: PGET/UFSC, 2010.

ROSSI, R. A. **A Libras como disciplina no ensino superior**. Revista de Educação. v, 13, n. 15, Valinhos, 2010.

SILVA, Keli Maria de Souza Costa. **Intérprete de Língua de Sinais: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos**. 2013. 85 fls. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

WALBER, V. B.; SILVA, R. N. **As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?** Estudos de Psicologia, v.23, n.1, p.29-37, 2006.

# FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL SITUADO NA INTERAÇÃO ENTRE GESTORES, PROFESSORES E FORMADORES

Maria Zenilda Costa

Professora Doutora em Educação Brasileira Universidade Estadual do Ceará / Brasil

maria.zenilda@uece.br - Apresentação Oral

Simpósio: *Desafios de la formación inicial e permanente de profesionales de la educación para um desarrollo humano sostenible*

## Resumo

Os debates e movimentos em busca de valorização da carreira docente têm relacionado a concepção de formação às condições de trabalho do professor enquanto sujeito produtor de conhecimento situado na prática educativa. Neste sentido, a investigação teve como objetivo caracterizar o panorama da formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional por meio de reflexões práticas entre professores, gestores e formadores. As abordagens metodológicas do estudo de caso e da etnometodologia nortearam o trabalho de campo pela observação participante de eventos coletivos que reuniram sujeitos dos três grupos mencionados. Os resultados apontados pelo atual cenário exigem propostas de formação que garantam o debate permanente sobre reflexões práticas que envolvam os sujeitos da gestão, da formação e da docência, a fim de fomentar outra cultura escolar que articule as dimensões administrativas e pedagógicas em processos de aprendizagem colaborativa. O trabalho se vincula à temática de número 3: *Desafíos y perspectivas en la formación docente*, ligado ao simpósio “*Desafios de la formación inicial e permanente de profesionales de la educación para um desarrollo humano sostenible*”. A proposta de apresentação é na modalidade oral. Para isso se faz necessário ter um computador conectado a internet com *datashow*.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional. Aprendizagem da docência. Concepções de formação. Aprendizagem colaborativa. Impactos da gestão

## 1 Introdução

O interesse em compreender os diferentes significados em torno do desenvolvimento profissional docente, produzidos por gestores, professores e formadores em espaços de interação e embates de ideias, tem sido motivado pelos amplos movimentos que antecederam a Conferência Nacional de Educação, que resultou na aprovação do atual Plano Nacional de Educação 2014-2020 (BRASIL, 2014).

O recorte do presente estudo teve como foco o eixo do documento-referência da CONAE, que trata da Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho, situados nos debates realizados em eventos que reuniram gestores, professores e formadores em um determinado município cearense.

Desse cenário emergiram as seguintes questões: que saberes significativos evidenciados do entrecruzamento de ideias entre gestores, professores e formadores que repercutem nas políticas de formação docente? Quais são as implicações dessas concepções para a aprendizagem da docência no contexto do desenvolvimento profissional?

Desse modo, a proposição quer compreender e caracterizar as múltiplas concepções de formação que emergem da interação desses sujeitos e suas implicações para a formação, pelo paradigma do desenvolvimento profissional presentes nos estudos e nas recentes políticas educacionais. Nessa direção, a investigação teve como objetivo caracterizar o panorama do desenvolvimento profissional docente por meio de reflexões práticas entre professores, gestores e formadores.

O estudo envolveu sujeitos situados em diferentes campos de atuação e de reflexividade. Consideramos que as relações de poder entre pesquisadores, professores e gestores, sobretudo em relação aos docentes, são caracterizadas por uma relativa autonomia (MORIN, 2012) da prática educativa. O amálgama metodológico entre etnometodologia e estudo de caso (COULON, 1995; YIN, 2001) se mostra adequado ao objetivo da pesquisa. A observação participante constituiu o

principal instrumento para coleta de dados, com registros em diário de campo e conversas informais (MINAYO, 2010) em três eventos: Conferencia municipal em preparação a Conferencia Nacional de Educação, Lançamento do Programa de formação docente do município e do I Forum de Educação Superior.

## **2 Desenvolvimento: estudos sobre aprendizagem da docência no contexto do desenvolvimento profissional**

Enquanto o modelo clássico de formação tem sido concebido como a participação em cursos, o desenvolvimento profissional ocorre em diferentes tempos e espaços, incluindo também os cursos, mas ampliando a compreensão de formação para espaços não formais e nem sempre identificados com o campo da educação. (PONTE, 1998, p. 29).

Essa visão ampla de formação se constitui, consoante Monteiro (2012) em meio a lutas e contradições do *labor* docente. Para Demo (2006), aula e aprendizagem são consideradas realidades distintas. O tempo e o espaço da aula não têm garantido a aprendizagem nem de alunos nem tão pouco de professores. A pedagogia da sala de aula ainda tem o instrucionismo como marca; sendo a aula ainda o modelo predominante na formação docente.

A vida como sala de aula é o primeiro sentido da formação permanente. O currículo escolar, entretanto, controla uma pequena parte do conhecimento a ser ensinado. A ideia de educação ao longo da vida, por um lado, vende a ilusão de inclusão por meio de cursos ou treinamentos. Essa intenção, na compreensão de Gomide (2010) deslegitima a pedagogia como campo de conhecimento científico e seus respectivos atores. Aprender a pensar é, antes de tudo, duvidar, saber questionar. A capacidade de argumentar é o princípio básico da autonomia (DEMO, 2006). De acordo com Mizukami et al. (2010), a formação ao longo da vida, está articulada com um novo perfil de professor que apreende no dia a dia o caráter permanente da sua formação:

Zeichner (2002) compreende que reformas educacionais são superficiais se a relação entre os setores do sistema educacional continua a mesma, em que gestores e formadores transmitem e o professor, obedece. Dias-da-Silva (2005)

observa que a política de desinvestimento profissional intensifica o trabalho do professor, não lhe conferindo poderes para o gerenciamento saudável de outras formas de aprendizagem. Dal-Forno e Reali (2012, p. 240) chamam atenção para essas culturas de mando na estrutura educativa. “São escudos poderosos contra o êxito dos esforços dos professores”.

Mizukami et al. (2010, p. 31), compreende que neste cenário do desenvolvimento profissional docente é preciso promover a articulação entre aqueles e o grupo gestor, favorecendo a integração entre as dimensões administrativa, curricular e pedagógica com o fim de apreender a complexidade da formação “como um *continuum*”. Essa articulação soma forças pela valorização da docência e conseqüente constituição de poder à escola enquanto comunidade de aprendizagem (CASAGRANDE, 2008). A realidade mostra que alguns interesses externos fragilizam propostas que caminham para a valorização da formação docente na ótica do desenvolvimento profissional (FARIAS; RABELO, 2009). Desse mesmo panorama emergem também inovações que favorecem a aprendizagem da docência.

### **3 Resultados e discussão**

Os três eventos foram realizados em um município cearense no ano de 2013, reunindo autoridades políticas da região, gestores da educação básica e do ensino superior de instituições públicas e privadas, formadores e professores das diferentes áreas do currículo escolar e diferentes representações dos movimentos sociais. A CONAE teve como objetivo fazer o debate do documento-referência pela interação entre discursos e argumentos dos três segmentos. O lançamento do Programa de formação enfatizou a concessão de bolsas de estudo para professores dos anos iniciais, no resultado de concurso realizado para a gestão das escolas municipais, premiação de formadores do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e da Educação Infantil.

A realização do I Fórum municipal do ensino superior teve três objetivos, segundo o reitor da UECE e o prefeito municipal de Itapipoca: planejar, de modo integrado, a oferta de ensino superior na região; evitar a superposição de ofertas,

umentando o leque de oportunidades; e, no caso das instituições públicas, otimizar os recursos, focando-os na graduação tecnológica e nas licenciaturas (UECE, 2013).

Na Conferência municipal em preparação à CONAE, nossa inserção ao modo de observação participante se deteve particularmente no grupo que fez a troca de ideias e sugestões para a revisão final do Eixo VI do documento-referência, que trata da Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho. Nas discussões realizadas, os professores, contudo, queixam-se pela ausência de autonomia na formulação das propostas de formação que se apresentam fechadas e ausentes dos principais conflitos existentes na sala de aula, dentre eles, homofobia, drogas, violência e consequentes dificuldades de aprendizagens.

As contradições e jogos de interesses do labor docente, conforme argumentou Monteiro (2012) encontra um território em constante disputa no qual, os sujeitos da gestão e da formação se omitem do debate e de consequentes encaminhamentos viáveis. Cabe ao professor, o sujeito com menor poder de decisão, ficar a mercê de pressões provenientes de grupos externos à escola.

Outro grupo de professores destacou a importância de estar em interação com gestores e formadores, pensando e planejando as políticas sobre a carreira docente, contexto em que raramente o professor tem espaço de poder. A garantia de outros tempos e espaços que se desvia do modelo instrucionista de formação continua tendo amplo debate entre os professores, no sentido de exigir que o documento garanta o direito do professor a conhecer outros artefatos que garantam acesso a bens culturais que o docente não costuma ter, como a aquisição de livros, além do tempo para ler. Mizukami et al. (2010) compreendem que a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional tem sua efetivação quando viabiliza o acesso a espaços culturais fora do âmbito acadêmico escolar.

No lançamento do Programa de formação docente do município, o gestor usou a avaliação da agencia formadora que organizou o concurso para ocupação dos cargos de gestão nas escolas, para dizer que os docentes de Itapipoca não estudam. Com esse argumento justificou a fragilidade da formação dos professores que atuam na docência do ensino público municipal, referindo-se à baixa aprovação

no determinado concurso. Em contraposição às ideias que o gestor apresentou, respaldadas pela universidade, os professores desmistificaram a autoridade da gestão e da instância formadora quando configuram o tipo de conhecimento e o modo de aprender dos docentes. Essa visão tem sido comum entre os gestores e alguns formadores desconhecem as condições de trabalho e a racionalidade prática dos docentes (THERRIEN & SOUSA, 2000).

O gestor argumentou que exigir a aprovação no concurso é romper com o acesso à carreira docente pelo apadrinhamento político, sendo o conhecimento a porta de entrada para o serviço público. O mesmo silenciou, contudo, sobre a fragilidade na formação inicial e continuada – quase sempre nas mãos de contratos privados – os contratos temporários e a carga horária de trabalho extenuante, funcionam como filtro social para que a maior parte dos professores não consiga galgar outros patamares em cargos de gestão, de modo a interferir nos destinos da sua formação e na sua prática docente, o que conseqüentemente gera espaços para ocupação desses cargos por indicação política.

A maior parte desses professores fizeram cursos de formação inicial aligeirados, ao modo da aula instrucionista, conforme o estudo de Pedro Demo (2006), permitindo a formação aos finais de semana, desprovidos da prática de pesquisa com enfoque na leitura, o que resulta no baixo investimento do setor público na formação docente e conseqüente desinvestimento na profissão. Essa reflexão prática evidencia que gestão, formação e docência andam em caminhos distantes e contraditórios ao proposto por Mizukami et al. (2010), que veem a urgência de articulação entre as dimensões administrativa, curricular e pedagógica, em que ambos os setores tenham espaços de decisão horizontalizados.

Em conversas informais, alguns professores de Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental relataram que receberam uma bolsa para serem formadores de outros colegas, mas continuavam lotados em sala de aula. A sua ausência da sala de aula por conta da formação deveria ser resolvida internamente na escola, juntamente com o grupo gestor. Esses formadores tendem a confirmar a eficácia da proposta da formação entre os pares, uma vez que, sendo também professora, essa formadora (na maior parte são mulheres) segue a tendência de confirmar a assertividade da proposta, devido os mesmos já terem passado pelo

crivo da prática. Dias-da-Silva (2005) considera o discurso do desenvolvimento profissional e autonomia docente contraditório quando na prática o professor é chamado a ser sujeito para pensar e realizar a formação, mas as condições de trabalho apostam no desinvestimento da profissão.

No discurso oficial os professores também são sujeitos da formação, mas os problemas que esse movimento causa no contexto pedagógico de atendimento aos alunos, deve ser resolvido no âmbito interno da escola. Desse modo, semelhante ao professor que obedece a decisões externas, segundo o estudo de Zeichner (2002), a gestão da escola também é pressionada ao cumprimento de tarefas determinadas pela gestão externa ao ambiente escolar.

Por outro lado, a formação inicial ou segunda licenciatura tem sido promovida nas instituições privadas, aos finais de semana, distanciada das condições da prática de pesquisa, reforçando o modelo instrucionista da aula e diluindo o campo científico da Pedagogia no caso da Educação Infantil e anos iniciais (DEMO, 2006; GOMIDE, 2010). Cada vez mais o sistema educativo das prefeituras efetua contratos com parcerias privadas para ofertar cursos de licenciaturas de modo aligeirado, difundindo a impressão de que o professor está ampliando sua autonomia e gerenciando sua própria formação quando recebe uma bolsa e tem a opção de buscar o curso na instituição de sua preferência.

No I Fórum da Educação Superior, do qual também participamos, ficou evidente que o filtro curricular do quê e de como o professor deve aprender, tem acentuado grau de interferência das agências formadoras, articulados às metas de avaliações externas, dos interesses do mercado e distanciados das potencialidades culturais da região. No referido evento, a carência dos cursos de licenciaturas em determinadas áreas do currículo escolar não correspondeu ao conjunto de oferta aprovado pelo fórum como meta a ser alcançada.

Existem áreas curriculares que, de modo permanente, não aprova o número suficiente de professores nos concursos, cujas vagas são usadas ora para complementação de carga horária e/ou contratação temporária. Essas áreas, particularmente para o ensino de Artes, não foram consideradas pelo fórum como área carente de formação docente. O argumento vencedor esteve no poder dos

gestores, em detrimento das reivindicações, sobretudo de formadores. Os movimentos artísticos da região se organizaram posteriormente e conquistaram um curso de Teatro, a ser ofertado por uma instituição pública, confirmando a ampliação e conseqüente legitimação de espaços diversos de produção do conhecimentos que os modelos clássicos de formação não dão conta (CANDAUI, 1996), mas continuam sendo dispositivos de legitimação do saber sistematizado.

As concepções de formação, enfim, estão vinculadas a determinada compreensão da profissão docente e da finalidade da educação. Zeichner (2002) compreende que as reformas com base em discursos de moda como educação para a vida, não surtem efeito se a relação entre os setores que historicamente tem concentrado o poder de decisão não oferece condições para que os saberes práticos dos professores sejam considerados no planejamento das políticas de formação.

#### **4 Conclusão**

O estudo percorreu múltiplas proposições em torno da formação docente, situando a análise do processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência em um município cearense. A revisão de literatura seguiu um traçado não linear, tendo em vista enfatizar olhares críticos sobre as diferentes leituras dessas principais categorias, pondo em relevo os saberes produzidos pelos etnométodos dos sujeitos envolvidos na investigação.

Os resultados condensam um intenso diálogo entre os segmentos da gestão, formação e docência, fornecendo uma visão de conjunto da complexidade de ideias e práticas de formação pautadas pelas políticas públicas em contexto situado, no intuito de compreender como o paradigma do desenvolvimento profissional se efetiva no cotidiano das racionalidades dos sujeitos em questão. Distanciamento, rompimento com a passividade, isolamento, fragmentação, intervenção, descontinuidade, fragilidade e relativa autonomia agregam algumas características reunidas nessa interação dialógica entre os discursos de gestores, de formadores e professores realizados nos três eventos observados. No fim das decisões, de modo geral, prevaleceram ideias conservadoras mescladas a conquistas de condições de

trabalho e formação que trazem aparentes ganhos aos professores, com base no avanço da educação pública para o setor privado.

Em meio a novas roupagens teóricas, os poderes distribuídos entre esses segmentos da gestão da aprendizagem escolar ainda reforçam o paradigma da formação tecnicista, com foco no modelo instrucionista da aula, concretizado na busca de responder aos parâmetros das competências legitimados pelos órgãos internacionais, referendados pelos recentes dispositivos das políticas educacionais. Evidencia-se então que um dos grandes entraves ao desenvolvimento profissional docente é a diminuição gradativa no investimento da formação inicial na universidade pública, sendo substituída ora pela educação à distancia ou em formações aligeiradas que ocorrem aos finais de semana, em sua maior parte ofertada pelo setor privado.

Percebemos que, quando os professores conquistam espaços de decisão, desconstruem os discursos fictícios construídos pela gestão para legitimar as decisões tomadas juntamente com o setor da formação. Essa constatação indica que a formação docente enquanto desenvolvimento profissional exige que os encontros entre as três instancias avancem nas escolas como espaço de aprendizagem colaborativa. A formação inicial (componentes curriculares, estágios, projeto de iniciação à docência e iniciação científica) desenvolvida nas licenciaturas, poderá contribuir promovendo debates que coloque as dimensões da gestão, formação e profissão docente em diálogo interativo.

Igualmente a formação específica dos gestores pode promover em seus currículos a constante interação entre os três setores. O esforço conjunto tende a alterar o padrão historicamente estabelecido dos poderes hierarquicamente estabelecidos em sua maior parte na gestão e na formação, delegando à profissão docente o caráter executor da função educativa. Na perspectiva do labor docente, no sentido usado por Monteiro (2012) o desenvolvimento profissional enquanto discurso de poder, requer a construção de espaços coletivos que promovam a valorização da carreira docente. Esses resultados exigem propostas de formação que garantam o debate permanente sobre reflexões práticas que envolvam os sujeitos da gestão, da formação e da docência, a fim de fomentar outra cultura escolar que articule as

dimensões administrativas e pedagógicas em processos de aprendizagem colaborativa.

## **Bibliografia**

BRASIL. **[Plano Nacional de Educação (PNE)] 201**: Lei N° 13.005/2014. Brasília, DF, 2014.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CASAGRANDE, C. A. **Ação comunicativa, intersubjetividade e aprendizagem: a escola enquanto comunidade comunicativa**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Unijuí, Ijuí, 2008.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes. 1995.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. de M. R. Educação inclusiva e formação de formadores: quais processos? Quais conhecimentos. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 217-243.

DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FARIAS, I. M. S. de; RABELO, C. D. Políticas de formação docente e gestão local: democratização dos processos decisórios? In: SALES, J. A. M. de; BARRETO, M. C.; FARIAS, I.M.S. de (Org.). **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 59-69.

GOMIDE, A. G. V. Formação de professores no Brasil: precarização, desqualificação e intervenção da UNESCO nas políticas educativas a partir de 1990. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL (ANPED SUL), 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 1-14.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUSFCar, 2010. p. 203.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 128-147.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: ACTAS do ProfMat 98. Lisboa: APM, 1998. p. 27-44.

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretária da Cultura e do Desporto do Estado do Ceará, 2000.

UECE. I Forum Municipal de Ensino Superior de Itapipoca. **Notícias do Portal UECE**. 12/04/2013. Disponível em [www.uece.br/uece/](http://www.uece.br/uece/). Acessado em 2013

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed., Porto Alegre: Bookman; 2001

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-52.

## **PEDAGOGIA 2017**

### **FORMACIÓN CULTURAL DEL MAGISTERIO DESDE LA CASA DEL PEDAGOGO PROVINCIAL EN LA HABANA**

Institución: Departamento de "Ciencia-Innovación-Educativa". Dirección Municipal de Educación. La Lisa. Asociación de Pedagogos Filial Provincial La Habana.

Ponente: M. Sc. Esther Maria Dominguez Marrero.

Cargo que desempeña: coordinadora de la Asociación de Pedagogos La Lisa y Vice presidenta de la filial La Habana en esta organización

Municipio: La Lisa.

E-mail: rhorizontehabana@rimed.cu

#### **RESUMEN**

La educación cubana en su devenir histórico, ha mostrado una valiosa y extensa tradición pedagógica, de aportes significativos acumulados al estudiar las diferentes épocas históricas y el pensamiento de grandes educadores. Investigar la historia de las casas del pedagogo, como un espacio de reflexión, intercambio, y superación científica para la profesión, constituye una necesidad para comprender y enriquecer la base teórica y metodológica de la ciencia pedagógica cubana. La experiencia muestra una concepción cultural como Economía del Prestigio, espectro cultural o desarrollo de la profesionalización como valor de la profesión, en el devenir histórico de estas instituciones en la provincia La Habana y revela la contextualización de sus funciones como espacio para la materialización del rescate de tradiciones pedagógicas, la superación profesional, la investigación científica, la recreación y la estimulación del magisterio cubano. La Casa del Pedagogo en La Habana tiene en cuenta que la concepción como proceso cultural o sea conjunto de ideas, teorías, mejoramiento humano asociadas a la cultura en general y en particular a la cultura pedagógica, como proceso de desarrollo a lo largo de toda la vida pedagógica de los maestros y permite mirar procesos de formación permanente desde una perspectiva que recoge la experiencia del individuo.

## INTRODUCCIÓN

La época actual requiere rescatar los más auténticos valores que han orientado permanentemente la actuación del hombre en correspondencia con la acumulación cultural de la humanidad, y en ese sentido la Historia de la Educación lo requieren aún más, ante esta perspectiva, la investigación acerca de la concepción cultural de las casas provinciales del pedagogo y su devenir, a lo largo y ancho del sistema educacional, constituye un espacio para aportar solidez teórico metodológica a las tradiciones y prácticas pedagógicas en la formación permanente del magisterio cubano.

Por lo anteriormente expresado, reconstruir su concepción cultural, constituye una tarea esencial para expresar las síntesis del quehacer de muchos agentes y agencias educativas, pues permite rescatar los más auténticos valores que se enarbolan desde la profesión educativa. Por tanto, este referente resulta necesario para la construcción de la memoria histórica y la práctica educativa, en cada provincia en correspondencia con la acumulación del conocimiento teórico-metodológico y práctico que desde su desempeño han ido aportando los educadores.

La casa del pedagogo, como se conocen en la práctica profesional cubana, es una iniciativa cubana después del Triunfo de la Revolución, cuyo surgimiento fue a partir de la necesidad de tener un espacio donde los educadores pudieran compartir reflexiones, saberes, experiencias, ideas, actividades científicas y de superación.

El surgimiento, se debe a un movimiento que generó y lideró la Asociación de Pedagogos de Cuba, en la década de los 80; su historia y su accionar no aparecen reflejados en ninguna memoria escrita.

Para la realización de esta investigación fue necesaria la utilización de entrevistas, testimonios y análisis documental, de lo realizado y sus resultados o no en la Casa del Pedagogo de la provincia La Habana.

Hoy se siente la necesidad del conocimiento de sus acciones realizadas, sus resultados e impactos en su devenir histórico, para enriquecer la historia de la educación cubana y la profesionalidad de su magisterio, que interese a las nuevas generaciones que permita encontrar las raíces y el hilo conductor de las prácticas educativas actuales.

De lo anterior se determinó el siguiente **problema científico**:

## ***¿Cómo contribuir a la formación permanente del magisterio cubano desde el accionar cultural de la Casa del Pedagogo de la provincia La Habana?***

Para dar solución al problema científico se definió como **objetivo general**:

*Fundamentar una concepción cultural para la formación permanente del magisterio cubano desde el accionar cultural de la casa del pedagogo provincial José de la Luz y Caballero en La Habana*

Para esta investigación se ha utilizado el materialismo dialéctico como método rector del conocimiento, el cual no solo ha de regir el enfoque, la búsqueda y el análisis bibliográfico sino también la aplicación consecuentemente de los métodos lógicos, al mismo tiempo que plantea un conjunto de exigencias a tener en cuenta para abordar con exactitud el objeto de estudio tales como: objetividad de los hechos y procesos, asumiendo el proceso de confrontación y evolución de la historia de la educación dentro de la Revolución cubana.

En el marco de la investigación se asume como postura teórica conceptual los siguientes términos:

Según Diccionario Larrouse:

Concebir: Formar en la mente una idea de algo// Expresar, redactar, contener

Concepción: Acción y efecto de concebir

Formación permanente: Desde el 1975 la UNESCO define la formación permanente “*como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias*”<sup>1</sup>.

Cultura: Concepto que define toda la obra creadora del hombre a lo largo de su historia (enfoque filosófico, antropológico y sociológico). Incluye toda la producción intelectual, a menudo se identifica con la creación artística, literaria, científica en su sentido restringido. En la teoría de Educación Avanzada se alternan todas las concepciones, aunque en nuestra región la interpretación más recurrente es la que la identifica con la producción intelectual

Desarrollo profesional: Actividades educativas destinadas a aumentar la capacidad de interacción personal, interpersonal, administrativa, profesional del personal ejecutivo, al mismo tiempo que persigue aspectos sociales, políticos y económicos presentes en una sociedad.

---

<sup>1</sup>

Competencia profesional: Aptitud para desarrollar de forma idónea una actividad o tarea en relación con otros profesionales de su especialidad o etapas anteriores del auto-desarrollo. Se refiere a la eficiencia en los conocimientos, hábitos y habilidades demostradas en la práctica académica laboral

Perfeccionamiento: “Proceso permanente, participativo de revisión, actualización y reajuste del sistema educativo de acuerdo a las nuevas exigencias del desarrollo social y el condicionamiento histórico del fin del servicio educacional, con la implicación de las agencias sociales y comunitarias”<sup>2</sup>

Actualización pedagógica: “Proceso permanente de renovación de los conocimientos, habilidades y actitudes que requieren los profesionales de la educación para su mejor desempeño profesional. Esta acción se materializa a través de las diferentes formas organizativas que asume la preparación y capacitación a través del trabajo metodológico o la superación profesional propiamente dicha”<sup>3</sup>.

## **DESARROLLO**

Entre los siglos XVIII , XIX y XX se atesora una grandiosa tradición pedagógica como contenido de la teoría educativa cubana que cuenta con la obra y el pensamiento de grandes pedagogos; así durante el siglo XIX la cultura humana recogió sabias reflexiones filosófico-pedagógicas de ilustres educadores como fueron , entre otros los sacerdotes José Agustín Caballero y Félix Varela; el maestro José de la Luz y Caballero, José Martí y el padre de la sociología cubana Enrique José Varona, ya en el siglo XX la historia declara la culminación por el logro de la verdadera y definitiva independencia de Cuba, todo lo cual presupone una reflexión profunda en términos profesionales sobre la cultura pedagógica.

Por lo anteriormente expresado, reconstruir y divulgar la memoria histórica de la formación permanente del magisterio cubano desde una Casa del Pedagogo, constituye una tarea esencial en la actualidad, si queremos y debemos rescatar los más auténticos valores que han orientado permanentemente la actuación del hombre en correspondencia con la acumulación cultural de la humanidad y en este sentido la Historia de la Educación lo requiere aún más.

---

En la Conferencia Regional de Educación para América Latina y el Caribe. PRELAC. (2002), se hicieron propuestas sobre la superación de docentes en el ámbito internacional, que pueden ser consideradas características o rasgos para la superación de docentes en general, las cuales se relacionan a continuación:

1. Incorporación de la superación como factor de desarrollo de la educación y de la sociedad.
2. Reconocimiento por parte de los gobiernos e instituciones internacionales, de la importancia de la superación, como eslabón indispensable, para dar continuidad al proceso de formación profesional de los docentes.
3. Relación entre la centralización y la descentralización en el proceso de dirección de la superación.
4. Incorporación de las tecnologías de la comunicación en el desarrollo de la superación, principalmente la televisión, el video y la computación, lo cual ha influido positivamente en la flexibilidad de sus formas de organización y métodos.
5. Universalización del proceso de dirección de la superación dirigida a la búsqueda de una cultura general integral en los docentes.
6. Institucionalización de la dirección de la superación.
7. Integración de las acciones de superación, para dar una mejor respuesta a los problemas educativos que presentan los docentes.
8. Cambios en los contenidos de la superación, de muy disciplinares a enfoques más interdisciplinarios.
9. Potenciación de la institución educacional como centro para la organización de la superación de los docentes, aprovechando entre otras las oportunidades que brinda el trabajo en grupo.

Para continuar entendiendo la lógica de este objeto de estudio es menester referirse a algunos preceptos que utiliza en la Educación Avanzada para reflejar el crecimiento o cambio que se genera en los participantes de los programas. Sustentados en esta teoría, se hace alusión al mejoramiento profesional y humano como una concepción integradora.

El mejoramiento humano es visto como: *"el aumento cuantitativo y cualitativo de las capacidades, intelectuales, productivas, científico- técnica y espirituales del hombre y la comunidad, tiene como punto de partida la reflexión, análisis, interiorización y concientización de sus necesidades, intereses, aspiraciones, problemas; lo que garantiza su solución con una intención creadora en función de las motivaciones humanas en un contexto*

*social determinado y que contribuye a la satisfacción en todos los órdenes de la vida espiritual, personal, profesional, ecológica y social.*”<sup>4</sup>

La actualización de los conocimientos constituye una necesidad para el magisterio en general de cualquier país, y en particular para los profesionales de la educación cubana. El alemán Anker Knoc filósofo de la Educación, en el 2011 definió el término Economía del Prestigio como el Espectro cultural, lo cual se conoce por los cubanos como la teoría de la profesionalidad, que a su vez se convierte en un valor de la profesión pues para alcanzar una verdadera profesionalidad hay que tener una **cultura; y esta cultura de la profesión** se obtiene en la Casa del Pedagogo provincial a través de la formación permanente del magisterio de la provincia de La Habana a partir de:

- Funciones de la Casa del Pedagogo Provincial
- Acciones de superación
- Desarrollo de Proyectos Investigativos: Educadores Destacados
- Los valores de la profesión pedagógica

Definiremos brevemente cada uno de estos aspectos: **funciones de las Casas de Pedagogo se encuentran:**

1. Estudiar y sistematizar la actualidad del pensamiento pedagógico en la identificación de teorías, ideas, prácticas, valores, tradiciones, realidades y creencias presentes en el ideal educativo de todos los tiempos, que se trasladan y permanecen en el saber magisterial cubano e ilustran las coordenadas para la reflexión, reconstrucción y enriquecimiento de la ciencia pedagógica de nuestro país.
  2. Dignificar desde el aprovechamiento de los espacios sociales y educativos, la imagen del educador, a favor del perfeccionamiento de la educación y de la obra de sus protagonistas.
  3. Promover la cultura científica desde el mejoramiento profesional y humano de los educadores en formación, los activos y jubilados, que contribuya a la divulgación de la actividad científico- educativo con sentido creador.
-

4. Fortalecer la recreación cultural y la estimulación profesional a las mejores prácticas del magisterio cubano, al considerar la trascendencia de los aportes educativos y la trayectoria laboral.
5. Consolidar interrelaciones desde interacciones de coordinación y negociación colaborativa con organizaciones y entidades locales, así como instituciones de gobierno territorial, que reconozcan la labor de la educación como núcleo estratégico del desarrollo social y económico.

**Acciones de superación:** Estas acciones están **convenidas con la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”**, entre estas se encuentran: (Adjunto carpeta de programas)

- **Cursos** propedéuticos: para aspirantes a doctor en ciencias en una especialidad. Código 15105
- Gestión científica en la actividad de dirección educacional. Código 15106
- Didáctica de la educación tecnológica y laboral” Código 15107
- Gestión educativa para el trabajo con la familia. Código 15108
- Gestión de la superación profesional en las sedes municipales. Código 15109
- Historiografía educativa. Código 15110
- La dirección del trabajo metodológico en la escuela como subsistema del sistema de dirección en la educación de adultos. Código
- Geografía física para profesores de la enseñanza media Código

### **Diplomados**

- Gestión de los recursos humanos para la dirección en educación. Código 15111
- Pensamiento de educadores destacados del siglo XX cubano. Código 15115

Acompaña el trabajo la carpeta con todos los programas de cursos y diplomados.

La UNESCO define formación permanente como: *“un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias”* (1975)

El estudio de Educadores destacados del siglo XX cubano ha constituido una necesidad en el reconocimiento de los aportes en el campo de las ideas educativas, metodológicas y prácticas del magisterio a la pedagogía cubana. Se han estudiado entre otros las siguientes figuras con sus aportes a la educación cubana: Dr. C. Lidia Turner Martí, Juana Lidia Orille

Azcuy, Frank País, Martha Martínez Llantada, Graciela Barraqué Nicolau, Gilberto García Batista, Gudelia Fernández Pérez de Alejo, Julia Añorga Morales, Rigoberto Pupo, Lourdes Ofelia Cartaya Gricet, Guillermo Arias Beatón. Leandro Froilán González García, Francisco Ariel Ruiz Aguilera, Rosa Antich de León, Justo Chávez Rodríguez, Rolando Buenavilla Recio, Consuelo Miranda Miravet, Jaime Canfux Gutiérrez, Delfina Caraballo González, Lesbia Cánova Fabelo, Elías Entralgo Vallina, Angelina Romeu, Leticia Rodríguez Pérez, Irma Victoria López Nuñez, Emilio Teuma Teuma, Adis Cupul, Antonia Díaz Nuñez. Los educadores sociales: Eusebio Leal Spengler, Celia Esther Sánchez Manduley. Los maestros locales: Ana Rosa Tarraza, Esther M<sup>a</sup> Domínguez, Lidia Ángela Rodríguez La Rosa, Justa Cañet Prades, Gilsa Asunción. La concepción cultural del magisterio cubano: Tiene que ver con la economía del prestigio o lo que es lo mismo con la profesionalidad, que constituyen los valores de la profesión:

**DEBER PEDAGÓGICO.** Es el cumplimiento aceptado como principal obligación moral que se identifica por la aptitud y gusto hacia la labor educativa, fundamentado por la racionalidad manifiesta desde la legislación oficial de la profesión pedagógica. Es la materialización del ejercicio profesional por respeto a la Ley y el fin social, materializándose la conciencia desde la necesidad y norma moral, que se expresan como contenidos en el código de la profesión.

Crterios:

- Expresa sentimientos de amor hacia el alumnado.
- Comprende la necesidad de su trabajo.
- Siente satisfacción por la labor que realiza.
- Imparte la docencia con criterios de calidad.
- Disciplinado y motivado en su labor.
- Profundas convicciones por la enseñanza y el desarrollo humano

**JUSTEZA PEDAGÓGICA:** Grado de dominio de la equidad en las valoraciones y actuaciones integrales que con sentido personológico el educador demuestra en el ejercicio de su labor desde un pensamiento justo/real del desarrollo humano. Crterios:

- Imparcialidad y objetividad.
- Flexibilidad y respeto a la diversidad educativa.
- Exigencia personológica con perspectiva ante la inclusión social.
- Honestidad y honradez al desarrollar evaluaciones académicas y de desempeño.

**HONOR Y DIGNIDAD PROFESIONAL** El honor es el sentimiento de la dignidad personal por el cual el maestro se propone merecer la satisfacción de su propia conciencia y hacerse acreedor a la estimación y al respeto de los demás. Se asocia con el prestigio, reputación y méritos alcanzados en el ejercicio de su profesión, avalado por el reconocimiento social. El honor y la dignidad condicionan constantemente los actos al delimitar la actuación en la vida profesional desde una norma referativa de conducta humana. Constituye el valor profesional supremo en la actividad educación expresados en la actividad social y laboral. **Criterios:**

- Se identifica con la labor educativa de la profesión.
- Se siente orgulloso de ser maestro.
- Manifiesta sentido de pertenencia y convicciones hacia la profesión.
- Contribución al desarrollo y mejoramiento personal y social.
- Rechazo a las manifestaciones de inmoralidades y deshonestidad profesional.
- Cumplimiento de las normas, códigos y reglamentos éticos profesionales

**CONCIENCIA PEDAGÓGICA:** Es la facultad de obrar que desde la orientación afectivo-motivacional regula la esfera la dimensión actitudinal en el educador como conocimientos en cuanto a las formas de sentir, pensar y actuar, al considerar las exigencias del trabajo pedagógico, con emoción y pasión, reflejados en una conducta respetuosa y responsable ante los deberes. Refuerza el valor que tiene la profesión en la sociedad cubana. **Criterios:**

- Dirigir el proceso educativo, al considerar el fin establecido en la política educativa que asegura calidad educativa.
- Desarrollar un proceso educativo que genere cambios permanentemente.
- Preocuparse por el mejoramiento cultural y profesional.
- Asegurar que los impactos educativos alcancen trascendencia en la cultura de la formación.
- Conducta respetuosa para ejercer el acto educativo.

**VOCACIÓN E IDENTIDAD PROFESIONAL:** Identidad profesional: sentimiento de orgullo y de pertenencia a la profesión pedagógica. Se manifiesta a través del amor a la labor educativa, así como al reconocimiento del valor social de la profesión pedagógica, con un profundo sentido colectivo de identidad, apego, defensa de valores y convicciones, así como el sacrificio desde la unidad pedagógica. El amor es demostrado reflejando la sensibilidad, la paciencia, la entereza, la ternura, el optimismo por la mejoría de los procesos, a favor de la formación integral y la transformación en la actividad educacional.

EXIGENCIA Y RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA: Actitud asumida durante la realización de las obligaciones contraídas como deberes morales, por lo cual responde el educador o institución ante la sociedad de forma consciente. Se manifiesta por el conjunto de metas, propósitos o fines que debe alcanzar el maestro en la labor educativa desde el perfeccionamiento continuo de su trabajo. Criterios:

- Se prepara para la realización de su trabajo.
- Se manifiesta el esfuerzo y sacrificio ético moral.
- Constituye un ejemplo para los escolares y el colectivo pedagógico.
- Se alcanzan resultados en correspondencia con el fin educativo.
- Cumple con las tareas individuales o colectivas.
- Evidencia que el objetivo final de su trabajo, genera un impacto directo sobre la comunidad.
- Disciplinado.
- Si es capaz de responder por los resultados de sus actos y de su labor

PROFESIONALIDAD PEDAGÓGICA: Calidad de una institución o individuo que realiza su trabajo específico con relevante capacidad para cumplir eficientemente su desempeño profesional. Se manifiesta en ejecutar las tareas con gran atención, cuidado, exactitud, rapidez y competencia. Se fundamenta en emplear los principios, métodos, formas y medios que corresponden a la actividad profesional, basada en una elevada preparación y experiencia. (Glosario Educación Avanzada. CENESEDA, 1995, Pág. 26) Criterios:

- Conciencia de las exigencias profesionales, tanto en el aula como en la sociedad.
- Competencia ante los saberes de la Ciencia que imparte y de su componente axiológico y humanista.
- Despliegue de la creatividad y de las Tics.
- Dominio de los métodos de la enseñanza-aprendizaje en las ciencias particulares.
- Manifestación de las cualidades morales de la profesión en su desarrollo personal.
- Materialización de la investigación pedagógica en la gestión docente educativa.

AUTORIDAD PEDAGÓGICA: Grado de influencia y reconocimiento que ejerce el maestro sobre los que interactúan con él en la labor pedagógica. Es el poder, la potestad, la legitimidad o la facultad de ejercer eficientemente el acto educativo. Es también resultado positivo o no alcanzado, reconociendo el prestigio ganado por el educador, gracias a su calidad o a las competencias profesionales manifiestas. Criterios:

- Identificación de la influencia educativa con sus alumnos, la familia, los colegas y los miembros de la comunidad o el territorio.
- Capacidad de convocatoria y movilización de los que le rodean hacia propósitos educativos, lo cual se extiende hacia la comunidad local.
- Prestigio personal en todo momento y lugar en que se encuentre.
- Éxito profesional

EJEMPLARIDAD PEDAGÓGICA: “El primer deber de un maestro es dar un buen ejemplo a sus alumnos. El ejemplo, señores, es más eficaz que las palabras más persuasivas...las palabras, por elocuentes que sean, no bastan para los fines de la educación, la infancia siempre candorosa es observadora. Es necesario, pues poner ante sus ojos el cuadro de las buenas acciones, porque no hay natural, ni inclinación, ni hábito, que no ceda al irresistible poder del buen ejemplo.... En una palabra, el maestro debe más bien decir a sus discípulos haced lo que hago, que oíd lo que digo. (José de la Luz y Caballero Escritos Educativos, t. 1 pág 581).

“La ejemplaridad se demuestra en la puntualidad, disciplina, calidad de la clase, cumplimiento de las normas, asistencia al trabajo productivo, en las relaciones con los alumnos y con los compañeros, en su higiene personal y en la exigencia para consigo mismo y para con los demás”. “La vinculación de la palabra con la acción, de las convicciones con la conducta son la base del prestigio moral del educador. El maestro está obligado, ante todo, a plantearse ante sí altos requerimientos morales, ya que no se puede exigir a los demás lo que él mismo no practica. Solo puede educar el que es ejemplo”. (Fidel Castro. 1981)

RECONOCIMIENTO HISTÓRICO PEDAGÓGICA COMO CULTURA DE LA PROFESIÓN: Es el reconocimiento y comprensión del legado histórico-educativo de todos los tiempos, contenido en el pensamiento pedagógico cubano, y que se manifiesta en la actividad profesional materializando la generosidad profesional, el valor de la ciencia pedagógica y la honestidad científica.

CULTURA DE LA PROFESIÓN PEDAGÓGICA: Sistema de conocimientos, hábitos, habilidades profesionales, valores y cualidades que motivan la conducta del profesorado en el ejercicio de la docencia, expresados por el sistema de ideas, juicios, representaciones que sustenta los modos de desarrollar el acto educativo, al considerar los puntos de vistas, reflexiones, acciones, valores, creencias, tacto pedagógico, intuición profesional y valores

que se evidencian como fundamentos teórico-metodológicos y prácticos en un contexto y tiempo dado y que se reconoce por la comunidad educativa y social. (APC Habana 2013).

**Criterios:**

- Sentir la necesidad de educar, saber hacer y poder hacer el acto educativo con calidad.
- Conocimientos de la Pedagogía y las ciencias particulares objeto de la enseñanza.
- Habilidades para la solución de problemas en la realidad educativa desde la investigación pedagógica.
- Aplicación de las mejores prácticas con espíritu de innovación educativa al considerar lo más relevante del pensamiento pedagógico..
- Dirigir la docencia desde la concepción de la gestión pedagógica.
- Materialización de conocimientos, habilidades, valores y cualidades con sentido competente de dirección educativa.
- Sensibilidad y optimismo por la superación, la actualización pedagógica a favor del cambio educativo.

Si tenemos en cuenta la conceptualización realizada por Valle Lima cuando define que la concepción: “son los conceptos esenciales o categorías de partida, los principios que sustentan la propuesta, así como una caracterización, significaciones personales, implican al área volitiva, porque surgen de una adhesión consciente y afectan el comportamiento dado su carácter regulador e inductor y su manifestación a través de la conducta del individuo”. La Casa del Pedagogo de la provincia La Habana tiene en cuenta que la concepción como proceso cultural o sea conjunto de ideas, teorías, mejoramiento humano asociadas a la cultura en general y en particular a la cultura pedagógica, como proceso de desarrollo a lo largo de toda la vida pedagógica de los maestros y permite mirar procesos de formación permanente desde una perspectiva que recoge la experiencia del individuo, sus necesidades y abre la posibilidad de analizar y abordar los ámbitos del sistema educativo que se relacionan con la formación desde una visión integral, descubriendo sus contradicciones y límites; así mismo tiene como prioridad la concepción misma de la educación, la función docente, el papel de la escuela y la práctica educativa. A partir de este referente en la Casa del Pedagogo Provincial se ha diseñado un sistema de superación que cubre las 28 categorías laborales del magisterio cubano, las cuales van entre otras variantes, desde los cursos cortos, postgrados, diplomados, preparación propedéutica para aspirante a doctorado,

acompañamiento a la formación de master, escuela de cuadros, y tenemos en cuenta la recreación en la etapa de verano no solamente mantenemos los cursos de verano sino también organizamos el Turismo educacional, que incluyen los cursos de verano y además la recreación, la cual consiste en playa, almuerzo en círculos sociales a partir de la vinculación y coordinación que se realiza con los mismos, se habilita una habitación para descanso, hay juegos de mesas, bailes, música, entre otras opciones.

### **CONCLUSIONES:**

La casa del Pedagogo de la provincia La Habana, ha organizado:

- un sistema de superación para todos,
- Desarrollo de Proyectos Investigativos: Educadores Destacados
- Los valores de la profesión pedagógica
- El turismo educacional
- Realizaciones de talleres: además de ser la Sede de la Asociación de Pedagogos de la Provincia
- Sistemas de defensas de pregrado, maestrías y doctorados

Con el referente cultural como exigencia de la formación permanente del magisterio de la provincia se han beneficiado 227 docentes a través de las distintas modalidades de cursos ofertados

La casa del pedagogo provincial da respuesta a las funciones diseñadas para el mejoramiento humano y profesional de los docentes de cada territorio. Durante dos cursos con resultados satisfactorios

### **Bibliografía:**

Añorga Morales Julia. Educación Avanzada: Paradigma Educativo para el Mejoramiento Profesional y Humano. Pág. 112

Conferencia Regional de Educación para América Latina y el Caribe. PRELAC. (2002)

De la Luz y Caballero José. Escritos Educativos, t. 1 pág 581

García Ramis Lisardo. 2004. ICCP. Situación de la formación docente inicial y en servicio en la República de Cuba. Material en soporte digital. La Habana

Glosario Educación Avanzada. CENESEDA, 1995, Pág. 26

Imbernón Francisco. (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. p. 7.

Machado Alberto.1983. La revolución de la inteligencia educativa. Caracas. Venezuela. Seix Barral

Materiales de INTERNET de las distintas Casas del Pedagogo o del Educador

Ruiz Aguilera Ariel. Informe de investigación sobre la investigación pedagógica en las instituciones educativas, 2001)

\_\_\_\_\_ . Informe de investigación sobre la investigación pedagógica en las instituciones educativas, 2001)

**FORMACIÓN DE DIRECTORES EN LA UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO DE CHILE,  
UN CURRÍCULO DE FORMACIÓN BASADO EN LA PRÁCTICA REFLEXIVA.**

**Dr. © Álvaro Galindo G.**

**Dr. Raúl Fuentes F.**

**Dr. Jorge Cifuentes F.**

**Mg. María Teresa Morales V.**

**Categorías científicas:** Desafíos y perspectivas en la formación de profesionales en una universidad innovada.

**Institución a la que pertenecen:** Universidad Andrés Bello.

**País de procedencia:** Chile.

**Correo electrónico del ponente:** alvaro.galindo@unab.cl

**Forma de presentación de sus resultados científicos:** Ponencia.

**Simposio al que tributa el trabajo:** Pedagogía 2017. Encuentro Internacional por la Unidad de los Educadores.

**RESUMEN.**

La presente ponencia presenta una revisión global de la formación de directores de excelencia en el contexto de las políticas nacionales de mejora de la calidad y equidad de la educación implementada por el Ministerio de Educación de Chile. Los directivos en servicio en el actual sistema educativo nacional, postulan mediante un sistema nacional de becas a continuar programas de posgrado en las distintas universidades que se han adjudicado la posibilidad de impartir estos programas de formación en Chile.

La Universidad Andrés Bello, desde el año 2011 a la fecha, ha logrado adjudicarse la posibilidad de impartir estos programas, dado la implementación de un proceso de mejora continua que ha permitido, a partir de la experiencia y la reflexión permanente, producir mejoras significativas que dan cuenta del éxito logrado a la

fecha. En este artículo se presentan los resultados y conclusiones de la experiencia llevada a cabo durante los procesos de mejora en la formación de directivos en la región sur del país.

**PALABRAS CLAVES:** Formación de Directores, Plan de Estudios, Práctica Reflexiva, Mentoring.

## **1. INTRODUCCIÓN.**

En Chile, se ha transitado desde la visión del directivo escolar que enfatizaban la dimensión administrativa – reforma educacional de la década del 80 – hacia una que propugna un mayor liderazgo pedagógico – década del 2000 – que incorpora nociones modernas de las funciones de los directivos. Estos enfoques han sido consistentes con las visiones pedagógicas dominantes en muchos países, y también en el nuestro. Sin embargo, estadísticas del Ministerio de Educación, a partir del SIMCE del año 2005, señalan que 86% de los directores afirmaban haber seguido cursos de especialización en administración educativa, mientras que sólo 1,5% lo había hecho en temas curriculares. Por otra parte, el propio Ministerio de Educación ha considerado que la formación en servicio de los directores tiende a ser frontal y enciclopedista, desarrollando escasamente las competencias que pudieran repercutir en un mejor desempeño práctico, en particular en apoyo y guía de la labor de los docentes de aula (Weinstein, 2009).

Donoso y otros, (2012), plantean que en el caso chileno la gestión escolar está muy huérfana aún de criterios definidos que sean un apoyo instrumental para determinar su estado actual y para guiar al directivo en esta tarea. Las herramientas en operación o provienen del enfoque gerencial, con escasa adaptación al objeto particular que reviste la educación, o han sido descontinuadas más por razones ideológicas que técnicas, como es el caso del Marco para la Buena Dirección (2005) y SACGE (2006), y en el sector privado no hay parámetros que tengan validez. Así, es una falencia crucial que debe

corregirse a la brevedad a fin de elevar la calidad de la gestión en forma sostenida y sustentable.

## **2. LA OFERTA FORMATIVA NACIONAL.**

La oferta formativa para los directores en Chile ha sido creciente y abundante. En efecto, un estudio del MINEDUC (2007) reportó que existe una oferta de 4.500 programas de perfeccionamiento, incluidos en el Registro Público de instancias de perfeccionamiento del Centro de Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, de los cuales 300 programas indicaban explícitamente estar dirigida a directivos y jefes técnicos. Además, junto con este esfuerzo propio de las universidades e institutos por formar directivos, el mismo Ministerio de Educación, a través de su Programa de Liderazgo Educativo, desde mediados de la década del 2000, ha buscado capacitar y actualizar a los directivos por medio de talleres realizados a nivel comunal que son implementados también por universidades. Por estas instancias habían pasado hasta el año 2009 cerca de 4.000 directivos, principalmente del sector municipal.

Además se resalta la descontextualización de estos programas, entre las necesidades reales de la educación en el país y lo abordado en los programas formativos. Esta desconexión se traduce en que muchas veces hay una inaplicabilidad de los contenidos entregados por las instituciones con la realidad y contexto de los que ocurre en los establecimientos educacionales. Además otro factor que influye en este punto, es que si bien se reconoce la importancia de la experiencia práctica en el desarrollo de las competencias de liderazgo efectivo, pocos son los programas que lo implementan de forma activa (MINEDUC. 2013).

El problema entonces es la falta de impacto de los programas formativos para directores en el ámbito de la gestión y liderazgo. Se observan directores sin las competencias básicas y conductuales que les permitan insertarse y desempeñarse de manera óptima en su rol.

### 3. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DIRECTORES.

El Ministerio de Educación fijó como una de sus metas fortalecer el liderazgo y las atribuciones directivas en la escuela. Para ello desarrolló el Plan de Formación de Directores de Excelencia, que busca fortalecer la figura del director a través de la formación de profesionales destacados, para que sean los verdaderos líderes de sus escuelas (MINEDUC, 2011).

La Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello, basada en su experiencia en la impartición de programas de postgrado en educación y en tres programas de magister de formación de directores de excelencia, años 2011 y 2012, y ahora del año 2014-2015, presenta un plan de estudios del programa que relaciona estratégicamente los conocimientos teóricos, la práctica directiva, y el acompañamiento de los estudiantes en el análisis de las problemáticas educativas in situ, a través de mentorías. Esta estrategia curricular facilita la apropiación de conocimientos y el desarrollo de competencias directivas que se requieren para gestionar y liderar los procesos de cambio y mejoramiento organizacional.

El plan de estudios consta de: **Módulos** (compuestos por  **cursos**), **talleres**, **seminarios internacionales** y  **practicas directivas** los cuales junto al sistema de mentorías, que aportan al becario variadas oportunidades para profundizar conocimientos y desarrollar competencias directivas de liderazgo pedagógico y de gestión educacional en Directores y Profesores en Servicio, que les permitan diseñar, implementar, y evaluar estrategias de cambio y de mejora institucional en centros educativos, focalizados en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes considerando el contexto al que pertenecen (UNAB, 2011).

El programa cuenta con un reconocido cuerpo académico conformado por profesores nacionales y extranjeros (Bélgica, España y Estados Unidos). Todos

ellos con estudios de postgrados afines y con vasta experiencia en formación de profesionales de la educación.

El Programa de Magíster en Liderazgo y Gestión Educacional, del año 2014-2015, se origina a partir de la vasta experiencia de la UNAB en la implementación de programas de magister destinados a profesionales de la educación, como también de las buenas experiencias y mejoras de los dos programas de Magister para Directores de Excelencia impartidos en los años 2011 y 2012.

El programa de magister, asume una direccionalidad hacia el **liderazgo pedagógico** como un ámbito fundamental para la gestión del establecimiento, sin abandonar las funciones de gestión administrativa. Se pretende potenciar un liderazgo directivo centrado en lo pedagógico, que permita a directores y profesores líderes, desarrollar procesos más efectivos, que mejoren la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. Especialmente en establecimientos de sectores más vulnerables, donde el rol del director se revela como un factor clave para el buen funcionamiento de estos colegios, tal como lo señala el estudio de UNICEF (2004). Estudio que destaca las competencias del director como uno de los principales factores que explican los buenos resultados SIMCE que obtienen catorce de las escuelas más vulnerables del país.

El Programa de Magister de la UNAB, es coincidente con lo planteado por Huber y West (2002), respecto de la importancia de la complementariedad entre teoría y práctica, consideramos que para los directores es más fácil generalizar a partir de sus propias experiencias y replicar prácticas efectivas, cuando cuentan con un marco conceptual que sustente su toma de decisiones. De esta forma el programa combina teoría y práctica in situ. Huber y West (2002), destacan las ventajas de los programas que priorizan la formación práctica o mixta, en relación a aquellos basados en métodos tradicionales de enseñanza.

El programa considera en su implementación el mentoring. Al respecto es importante señalar lo expresado por los investigadores Bush y Jackson (2002); Ingvarson et al. (2006), quienes señalan, el mentoring como una herramienta complementaria a la formación de directivos. El mentoring, señalan, ha sido conceptualizado de múltiples maneras: apoyo entre pares, orientación, socialización y coaching, siendo este último la forma más recurrente. El coaching, (también incorporado en el programa), ha sido incorporado en múltiples programas y va tomando fuerza como vía de desarrollo del liderazgo directivo (Wise and Jacobo, 2010). Evidencia reciente (Grissom & Harrington, 2010), indica que la participación en programas universitarios tradicionales tiene un efecto menor (y a veces negativo) en el desempeño de los directivos en comparación con lo que logran los programas de mentoring y acompañamiento directo a los directores de escuela.

La estrategia metodológica del Programa considera como eje central una formación mixta, (teoría y práctica reflexiva) dada por una estructura curricular de **módulos, talleres y seminarios.**, con **prácticas de liderazgo y gestión en las escuelas.** Se pretende que el becario reflexione sobre su práctica de liderazgo para impulsar el mejoramiento continuo en su escuela. La Práctica Directiva se desarrolla en base a “mentoring” o acompañamiento directo a los directores y profesores en sus escuelas, a través de un equipo de mentores.

#### **4. DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS.**

El actual Plan de Estudios del Programa de Magíster, impartidos en el año 2014-2015, es el resultado de revisiones de planes de formación anteriores (2011-2012), cuyas modificaciones han sido parte del resultado de decisiones adoptadas sobre la base de los estudios y reflexiones para la mejora que en forma permanente ha incorporado la Dirección para sus programas, todo ello motivado por la preocupación constante de ofrecer un programa de posgrado que responda

mejor a las necesidades cambiantes de la educación nacional. Los componentes del plan de estudios son:

1. **Módulos:** Son abordados desde la teoría y la práctica reflexiva. **Los cursos** se realizan a través de métodos de: resolución de problema, debate, proyectos, estudios de caso, y el análisis reflexivo y crítico de la problemática educativa, con una estrategia de feedback permanente.
2. **Talleres:** Desarrollan habilidades específicas, en sintonía con las tendencias actuales relacionadas con los ejes del programa, y se concretan mediante trabajos prácticos en clases.
3. **Seminarios Internacionales:** tienen por objetivo que los estudiantes se interioricen acerca de las más recientes investigaciones sobre liderazgo pedagógico y cambio educativo, e intercambiar experiencias con los académicos invitados.
4. **Prácticas Directivas de liderazgo y gestión en las escuelas.** La práctica será flexible, el estudiante podrá optar a: práctica en su establecimiento o práctica en un establecimiento diferente al lugar de desempeño profesional.

El Programa de práctica directiva tiene las siguientes Fases:

- 1) **Fase I:** Esta fase tiene como finalidad que el directivo piense la escuela de manera sistémica, haciendo un **diagnóstico** de las áreas de gestión y liderazgo. Las prácticas contemplan el acompañamiento por parte de un **mentor**, para que el directivo conozca y aplique las herramientas para un diagnóstico estratégico institucional.

- 2) **Fase II:** Esta fase tiene como finalidad que el directivo elabore a partir del diagnóstico estratégico, un Proyecto de Mejoramiento Institucional (PMI) con foco en la mejora de los aprendizajes.

Esta fase también constará con **mentoría**, y tendrá como base identificar las cuatro (4) categorías que engloban las prácticas claves de un liderazgo efectivo propuestas por Leithwood (2006): **i). Establecer direcciones**, **ii) rediseñar la organización**, **iii) desarrollar personas**, y **iv) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje)** en la escuela.

Los participantes deberán desarrollar en su práctica un **proyecto destinado a la mejora continua del proceso pedagógico**, en el cual, demostrarán el nivel de logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso.

- 3) **Fase III:** Ejecución del Plan de mejora del PMI: Para obtener el grado de Magister, el estudiante deberá aprobar los módulos del plan de estudio, diseñar un PMI y ejecutar el Plan de mejora del mismo, en el centro educativo en el que realizó su práctica directiva, Finalmente, deberá sistematizar esta experiencia y presentarla como producto en el examen grado.

La organización curricular del Plan de Estudios está compuesta por tres **Módulos**, siendo ellos el eje articulador de la formación. El Plan de Estudios comienza con el módulo **Liderazgo y Gestión del Aprendizaje**, este módulo hace de centro donde gravitan todos los demás módulos y sus respectivos cursos. Con ello se quiere intencionar la formación del liderazgo con foco en el aprendizaje de los estudiantes, pues toda dirección escolar de calidad debe garantizar el éxito educativo de todo su alumnado. Los cursos que componen este módulo son: Evaluación y acompañamiento pedagógico en el aula, Gestión Pedagógica y Curricular, Gestión de la comunidad escolar y Liderazgo Pedagógico. El segundo módulo se denomina **Gestión Directiva**, este módulo, bajo la figura de círculos concéntricos, es el segundo círculo del Plan de Estudios. Con él se quiere

intencionar que la gestión debe estar centrada en la mejora y el cambio educativo, donde el director al gestionar las problemáticas de su establecimiento, estará a la vez **rediseñando** su establecimiento y llevándolo hacia metas comunes. Los cursos que componen este módulo son: Teoría y Desarrollo Organizacional, Gestión Estratégica de Instituciones Educativas, Gestión de la evaluación y autoevaluación de los aprendizajes y Aseguramiento, Control y Gestión de la calidad en Educación. El tercer módulo se denomina **Política y Gestión de Recursos**. Es el último círculo concéntrico del Plan de Estudios. Con este módulo se pretende que los futuros líderes pedagógicos tengan la claridad de las políticas educativas de nuestro país, y de los desafíos que esta implica en el actual contexto que vive la educación. Además de ello, debe aprender que toda gestión educacional requiere del manejo de recursos humanos y de aspectos administrativos y financieros para el buen funcionamiento interno de la institución. Los cursos que componen este módulo son: Gestión de Personal, Gestión administrativa y de Recursos Financieros, Marco Institucional y Política Educativa.

El Plan de Estudios contempla también **Talleres y seminarios: Taller Coaching**, cuya finalidad es aprender herramientas de comunicación efectiva en su rol directivo, como también, facilitar que los becarios tengan un primer acercamiento como grupo y logren conocerse al inicio del programa y disponerse para un aprendizaje colaborativo. **El Taller Marketing**, que consiste en aprender a identificar y comunicar las características que hacen sobresalir una institución educativa, ser relevantes, diferentes y visibles en un entorno homogéneo, competitivo y cambiante. **Seminarios Internacionales**, tienen por objetivo que los estudiantes del programa se interioricen acerca de las más recientes investigaciones sobre liderazgo pedagógico y cambio educativo, donde podrán intercambiar experiencias con los académicos extranjeros invitados (UNAB, 2011).

## 5. PROCESO DE MEJORA CONTÍNUA DEL PROGRAMA.

La experiencia y evaluación del Programa en las versiones 2011 y 2012 nos llevó a concluir que nuestro programa debe tener tres ejes fundamentales: mirar la Unidad Educativa de forma sistémica, que la Gestión debe ser estratégica, y que el foco del accionar de todo director debe estar centrado en el aprendizaje de todos los estudiantes. Esto permitió que los estudiantes del programa desarrollen procesos más efectivos para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes, especialmente en establecimientos de sectores más vulnerables, donde el rol del director se revela como un factor clave para el buen funcionamiento de estos colegios, tal como lo señala el estudio de UNICEF (2004), que resaltó las competencias del director como uno de la principales factores que explican los buenos resultados SIMCE que obtienen 14 de las escuelas más vulnerables del país.

Con mayor detalle la nueva propuesta incluye las siguientes mejoras:

De los Contenidos. La versión de este nuevo programa consta de once (11) cursos que tributan a tres módulos principales, estos son: Liderazgo y Gestión del Aprendizaje, Gestión Directiva y Política y Gestión de Recursos. Las ventajas de este cambio se relacionan con la selección de cursos que contribuyen principalmente en la formación del liderazgo pedagógico y de la gestión escolar. Esto, en sintonía con las necesidades actuales del contexto educacional del país y de las experiencias locales referidas por los becarios de las dos versiones anteriores. Todo ello teniendo como referente las experiencias internacionales exitosas.

De las Evaluaciones. Al interior de los cursos la nueva propuesta supone dar mayor énfasis a evaluaciones que permitan evaluar la capacidad para aplicar y transferir los nuevos conocimientos a situaciones concretas dentro de las

problemáticas que se presentan en los centros educativos. Además se dará mayor importancia a la producción individual de los estudiantes del Programa.

De las Metodologías. Se han incorporado más actividades prácticas que permitan la participación activa de los becarios a través de la reflexión y análisis crítico de la realidad. Se fomentará de modo especial la participación del estudiante en las reuniones de trabajo con sus mentores y al interior de los centros educativos con los equipos de gestión durante el periodo de práctica directiva.

## **6. CONCLUSIONES ASOCIADAS A LOS PROGRAMAS DICTADOS.**

A continuación se señalan algunas conclusiones derivadas del análisis y reflexión realizada sobre el desarrollo de estos programas de formación de directores en la Universidad Andrés Bello.

1. El programa de magister, dada la experiencia y según la evaluación general hecha, asumió, tres ejes fundamentales: mirar la Unidad Educativa de forma sistémica, que la Gestión debe ser estratégica, y que el foco del accionar de todo director debe estar centrado en el aprendizaje de todos los estudiantes, tal como lo señala el estudio de UNICEF (2004), que resaltó las competencias del director como uno de la principales factores que explican los buenos resultados SIMCE que obtienen catorce (14) de las escuelas más vulnerables del país.
2. Por otro lado, hemos comprobado, las dos grandes líneas de formación que tiene nuestro programa: primero coincidimos con lo planteado por Huber y West (2002), en la importancia de la complementariedad entre teoría y práctica, consideramos que para los directores es más fácil generalizar a partir de sus propias experiencias y replicar prácticas efectivas, cuando cuentan con un marco conceptual que sustente su toma de decisiones. Huber y West, destacan las ventajas de los programas que priorizan la formación práctica o mixta, en relación a aquellos basados en métodos tradicionales de enseñanza.

Y segundo, el programa UNAB también coincide con los investigadores Bush y Jackson (2002); Ingvarson et al. (2006), que señalan, de manera complementaria a la formación de directivos, que una herramienta de formación que ha sido utilizada en varios países es el *mentoring*. Este ha sido conceptualizado de múltiples maneras: apoyo entre pares, orientación, socialización y coaching, siendo este último la forma más recurrente. Este último, ha sido incorporado en múltiples programas y va tomando fuerza como vía de desarrollo del liderazgo directivo (Wise and Jacobo, 2010). Evidencia reciente (Grissom & Harrington, 2010), indica que la participación en programas universitarios tradicionales tiene un efecto menor (y a veces negativo) en el desempeño de los directivos en comparación con lo que logran los programas de mentoring y acompañamiento directo a los directores de escuela.

3. Se debe pasar de elaborar proyectos centrado en la mejora a proyectos educativos innovadores, como también organizarlos, ejecutarlos y evaluarlos en las unidades educativas en particular. Pues se ha observado que todos los Planes de Mejoramiento Institucional realizados por los alumnos, se centran en resolver los problemas que eran nudos críticos o grandes necesidades, pero no se focalizaron en innovar o crear proyectos que permitan un cambio en las prácticas educativas del Establecimiento.
4. El Modelo del Programa de Magíster, con foco en la Práctica Directiva con mentorías de acompañamiento en todo el proceso de formación de los estudiantes, es un acierto. Permite que los estudiantes hagan un proceso de apropiación de todos los ámbitos de formación del Programa.
5. Hacer las prácticas directivas en los centros de origen de los estudiantes es un acierto y una fortaleza, permite seguridad de lograr los objetivos en los Proyectos de Mejoramiento de la institución. Pero se necesita que los directores hagan un compromiso de respetar los procesos y poner a

disposición su cuerpo de profesores para el trabajo con los Estudiantes en Práctica.

6. Que los Proyectos de mejoramiento fueran focalizados en un solo ámbito de la gestión, y además en un aspecto específico de esta, permite a los directores potenciar su liderazgo pedagógico, y empoderar a sus equipos de gestión.
7. Se hace necesario que el Ministerio de Educación socialice más el programa en los Departamentos de Educación Municipal (DAEM) de cada comuna, además de prestar ayuda a los alumnos para que se genere un compromiso de parte de los DAEM en apoyar a sus profesores con los tiempos que estos necesitan para facilitar el desplazamiento a sus lugares de formación, pues son para la comuna una gran oportunidad para generar los cambios que la educación en Chile necesita.
8. Los alumnos no se sienten acompañados por el MINEDUC en este programa. Es la gran debilidad del programa de Formación de Directores de Excelencia, pues la experiencia demuestra que en ningún momento del proceso aparece algún representante del Programa, tanto a nivel provincial como nacional, para verificar en terreno cómo se desarrolla el programa en la Universidad.
9. El perfil de entrada de los estudiantes que llegan al programa son de un muy buen nivel académico. La selección de los becarios permite hacer notar la diferencia a la hora de trabajar académicamente con altos estándares de exigencia.

## **7. BIBLIOGRAFÍA.**

Bush, T., & Jackson, D. (2001). A preparation for school leadership. *International Perspectives*, 30(4), 417 - 429.

- Donoso, S., Benavides, N., V., C., Castro, M., & López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 133 -240.
- Grisson, J., & Harrington, J. (2010). Investing in Administrator Efficacy: An Examination of Professional Development as a Tool for Enhancing Principal Effectiveness. *American Journal of Education* 116.
- Huber, S., & West, M. (2002). Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Approaches and Issues, and Some Directions for the Future. En *Second International Handbook*, Leithwood, K.; Hallinger P (Eds.).
- Invargson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of literature*. Acton, Australia: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills.
- MINEDUC. (2005). *Marco para la Buena Dirección*. Santiago: CPEIP.
- MINEDUC. (2006). *Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago de Chile: División de Educación General República de Chile.
- MINEDUC. (2007). *Informe sobre el perfeccionamiento docente y directivo*. Santiago de Chile: CPEIP, Registro Público Nacional de Perfeccionamiento.
- MINEDUC. (2011). *Bases del concurso de Becas para Directores..* Santiago de Chile: Divesup.
- MINEDUC. (2013). *Objetivos del Plan de Formación de Directores de Excelencia*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63 -80.
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada?.Una mirada desde la normativa a la historia de la Dirección Escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 53 - 81.

- UNAB. (2011). *Magíster para Directores de excelencia*. Concepción: Facultad de Educación, Dirección de Posgrado.
- UNAB. (2014). *Magíster en Liderazgo y Gestión Educacional*. Concepción: Facultad de Educación. Dirección de Posgrado.
- UNICEF. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, UNICEF.
- Wise, D., & Jacobo, A. (2010). Towards a framework of leadership coaching. (2010). *School Leadership and Management*, 30(2), 159 - 169.



## FORMACIÓN DE PROFESORES Y HUMANISMO

José Manuel-Arredondo-Chávez ([josearre64@hotmail.com](mailto:josearre64@hotmail.com)), Ramón Berumen-Martínez, ([berumenmar@outlook.com](mailto:berumenmar@outlook.com)) Alma-Yadira-Meza-Rendón<sup>1</sup>

### Línea temática 3: Desafíos y perspectivas en la formación docente

(Informe de investigación)

#### RESUMEN

Este reporte es parte de una investigación más amplia: *Las competencias emocionales de los profesores de historia de secundaria*. Indagó sobre las habilidades que tienen y deben de tener los profesores formados en la Escuela Normal de Sinaloa, de la licenciatura en formación cívica y ética e historia del nivel secundario. Se realizó a través del enfoque etnográfico/fenomenológico para observar, registrar e interpretar la práctica docente y sus competencias no solo cognitivas, sino atravesadas por su influencia en el manejo de lo afectivo/emocional con los adolescentes. Se trata de un análisis científico a partir de registros de clase y entrevistas, con una muestra representativa de 20 estudiantes de secundaria y 8 profesores en formación de la Escuela Normal de Sinaloa que realizaron sus prácticas profesionales en el ciclo escolar 2014-2015. Cada maestro en formación escogió un grupo donde realizó observaciones y registros etnográficos de donde se obtuvo información y se escogieron los informantes “claves” para aplicarles un cuestionario abierto. Los resultados proyectan las deficiencias en la formación y la crisis que actualmente vive la educación en

---

<sup>1</sup> Profesores e investigadores de Enseñanza Superior de Tiempo Completo de la Escuela Normal de Sinaloa, Culiacán Sinaloa, México.

tanto relaciones humanas que se perciben muchas veces estáticas con cartabones de conducta que poco aportan a la formación integral de los sujetos.

## INTRODUCCIÓN

El informe de la UNESCO, *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) sugiere, para hacer frente a los nuevos retos del siglo XXI es indispensable establecer nuevos objetivos a la educación y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad. Con objeto de cumplir su misión, la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.*

De acuerdo con la tesis anterior se puede señalar que la educación en México ha puesto gran esfuerzo en atender el aprendizaje de los conocimientos técnicos y, en cierta medida, la parte metodológica del aprender a hacer, pero ha descuidado el desarrollo de los valores humanos que conllevan a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria, solidaria y armónica que nos permita crecer y desarrollar potencialidades. Respecto al *aprender a ser*, se han descuidado aspectos que tienen que ver con las habilidades personales para el reconocimiento de sí mismo, la autoestima, auto eficacia, capacidad de escucha de sí mismo y de los otros, que forman parte del proceso de crecimiento y autorrealización. Si analizamos la educación actual podemos inferir que gran parte de su esfuerzo lo ha enfatizado en el cognitivo y en menor medida en el afectivo.

Como señala (Bisquerra, 2000), Los dos últimos (pilares) han estado prácticamente ausentes; los cuales tienen mucho en común con la educación emocional.

El estudio de las emociones y de los mecanismos a través de los cuales es posible formar en educación emocional para generar el desarrollo de competencias actitudinales y cognitivas en los individuos, se justifica por su propósito, que implica la búsqueda de mejorar el bienestar personal y social. Pero además porque los modelos de intervención pedagógica en los que se sustenta actualmente la educación no han

dado cuenta de las múltiples necesidades sociales y problemas que actualmente se está padeciendo.

Vivimos en una sociedad compleja que cambia de forma vertiginosa y que se caracteriza por una extraordinaria desigualdad, en la que observa un mayor distanciamiento en la distribución de la riqueza de quien la produce y quien la disfruta, la mayor parte vive en la pobreza y en la extrema pobreza por la falta de empleos bien remunerados, la creciente inseguridad social que se percibe, altos índices de corrupción en las distintas estructuras institucionales, la falta de oportunidades en la educación, la cultura y la recreación, una urbanización creciente y desorganizada y el uso irracional de los ecosistemas producto de una inadecuada educación ecológica, pero, sobre todo, por la voracidad de los intereses económicos y políticos. (Morín, 2011).

El papel de la escuela, en este “mundo global” es reproducir la estructura social a través de legitimar un sistema de hábitos y prácticas sociales con valores y normas culturales que tienen su dividendo en una determinada clase social hegemónica. Sin embargo esta acción educativa es simiente al mismo tiempo de la resistencia (Giroux, 2004: 118): *porque conocemos las leyes de la reproducción, es que tenemos la oportunidad de minimizar su acción en la institución escolar* (Bourdieu, 2011; 107).

*Ante este panorama desolador se abre la esperanza de dar el turno a la propia humanidad de expresarse a través de procesos reales de reconocimiento de la persona es decir, aprovechar el poder de la educación y de los educadores para ir transformando los modelos de enseñanza y aprendizaje y hacerlos centrarse en la persona que aprende y para qué aprende, la oposición real y no simulada a los modelos reproductivistas a la hora de planear y ejecutar los planes y programas de estudio.* Arredondo (2015: 142).

En ese sentido global, los problemas actuales de crisis obedecen a circunstancias históricas de dominación y por lo tanto falta de oportunidades de desarrollo de la población, es decir, el proceso de aceleración tecnológico no acompaña a la mayoría de las personas, por el contrario las subsume ante los poderes supranacionales. (Morín, 2011)

Ante el empobrecimiento económico y cultural surgen problemas de salud-enfermedad asociados a comportamientos de riesgo que las personas asumen y que tienen como consecuencia, desajustes o desequilibrios emocionales que la sociedad en general y los sistemas educativos no atienden de manera científica.

La educación formal ha puesto énfasis en el saber y el saber hacer y ha tenido en el olvido el saber ser y el saber relacionarse, cuatro pilares que han sido sugeridos por la UNESCO y que sólo en los manuales se han quedado.

El debate está por lo tanto en qué, cómo y para qué formar. El qué parece estar condicionado por los mercados laborales y el propio desarrollo tecnológico, dejando de lado al propio humano como tal, es decir los fines son de seguir explotando mano de obra, la racionalidad racionalizante debe ser el *homo faber* en lugar del *homo sapiens*, una teleología de competencias no sólo en el saber y saber hacer, sino en el competir por un espacio laboral reducido por la máquina y la tasa de ganancia.

El qué condiciona a los fines y al cómo. El cómo deberá observar directamente los fines y al individuo en su compleja formación, esto es verlo como persona y no como un simple objeto formateable. Los programas educativos actuales tienen como propósito la racionalidad cognocitivistista exigida por los campos laborales, desdeñando al *ser en proceso* y evidentemente, dejando de lado, los factores socio emocionales de los sujetos en formación. En ese sentido Jarquín (2015, Pág. 12), propone que la tarea de formar tiene que ver con ese proceso de *llegar a ser*, es decir colaborar en el florecimiento de la persona en su existencia, donde el aprender significativamente es precisamente el camino *a aprender a existir de manera genuina*.

Contrario a ello, son los planes y programas de estudio de las escuelas normales en México aprobados para las licenciaturas que forman a los profesores iniciales de educación primaria preescolar y secundaria<sup>2</sup>. Partimos del conocimiento directo en la aplicación de tales planes, los cuales observan definiciones concretas del “saber

---

<sup>2</sup> Aprobados en 1997 para la licenciatura en educación primaria, reformado en el 2012. En 1999 se reforma para las licenciaturas en educación preescolar y secundaria. De igual manera en la licenciatura en preescolar se reforma en el 2012.

enseñar” y aunque se declare un enfoque constructivista, las prácticas en la formación de profesores siguen instaladas en plataformas pasivas y cognitivistas.

Se ha instalado la creencia de que sólo la capacitación en técnicas de enseñanza puede asegurar tener una práctica docente suficiente, con lo cual se abona a formar un tipo de profesor desprovisto de crítica y análisis que sólo copiará los estereotipos sociales y formará a su vez sujetos de corte paratécnica y por tanto suficientes para “garantizar” la reproducción de una sociedad consumista y hedonista. Esta sociedad, como se dijo al inicio, está en crisis, la escuela y sus componentes también.

El problema nos lleva a considerar qué elementos del accionar educativo requieren de un análisis profundo en cuanto a las competencias emocionales de los profesores de secundaria.

En esta perspectiva realizamos las siguientes preguntas de investigación, a través de las cuales se trató de indagar sobre resultados en la aplicación de estrategias de corte afectivo- emocional de ocho profesores en formación de la Escuela Normal de Sinaloa los cuales realizaron sus prácticas profesionales en secundarias urbanas de la ciudad de Culiacán Sinaloa en el ciclo escolar 2014-2015.

¿Cuál es la importancia de poseer competencias emocionales en los profesores de adolescentes en educación secundaria?, ¿Adquieren competencias emocionales los estudiantes que cursan la licenciatura de educación secundaria en la Escuela Normal?, ¿Qué percepción tienen los alumnos de secundaria sobre las competencias emocionales de sus profesores? Y ¿Cuál es el resultado de la aplicación de estrategias de las emociones en la enseñanza?

El enfoque metodológico está sustentado en la etnografía, aplicando registros de clase, entrevista a informantes clave y la revisión de la literatura humanista.

## **LA FILOSOFÍA HUMANISTA Y EL APRENDIZAJE**

Desde la perspectiva del Desarrollo Humano se ha producido una búsqueda del ser humano por descubrir su verdadera naturaleza, considerando al ser humano como una

persona que desarrolla confianza en su propio organismo, permitiendo descubrir aspectos de sí mismo, fundamenta la creencia en él como agente activo de su propia vida y de la vida en general , además le permite redescubrir su propio self auténtico, sus defensores están en posición de ayudar a la persona a vivir una vida más satisfactoria , lograr el equilibrio y buscar la forma de entablar relaciones interpersonales más constructivas, satisfactorias ver que es lo que elige la gente en una atmósfera libre de valores, tendiente a su ser y su existir.

De manera que es necesario investigar cuáles son las cualidades de aquellos que permiten promover el aprendizaje en los alumnos

La filosofía humanista ha generado una concepción del aprendizaje, enseñanza y educación. Dicha concepción sostiene que la meta de la educación es la meta humana, la meta humanística es finalmente la “autorrealización” de la persona, el desarrollo a la máxima altura que la especie humana o individuo en particular pueda alcanzar. (Maslow, 1991).

Así mismo Rogers (1978) ve el proceso de aprendizaje como el alma de la educación, la forma en que deberíamos desarrollar el aprendizaje del hombre, la forma en la que debemos aprender a vivir como individuos en un proceso. Y la enseñanza como la facilitación del aprendizaje como una función que puede contener procesos constructivos, tentativos, cambiantes, respuestas a algunas de las profundas complejidades que acosa al hombre hoy en día.

Actitudes que caracterizan a un facilitador para generar aprendizaje (Lafarga, 2003):

**Autenticidad:** El profesor debe ser una persona autentica que se comporte como lo que es sin presentar mascara o fachada, esto significa que los sentimientos que experimenta sean accesibles a él, consciente de vivirlos, ser ellos y comunicarlos si es adecuado hacerlo, de tal manera que establezca una relación directa con el estudiante, acercándose a él de persona a persona.

**Estimación:** En este tipo de actitud se aprecia al estudiante, aprecia sus sentimientos, sus opiniones, su persona, significa que a uno le importe y le preocupe el estudiante de una manera no posesiva, sino que sea digna de confianza.

**Comprensión empática:** Resulta mucho más probable que se dé un aprendizaje significativo cuando el maestro puede entender las reacciones del estudiante desde adentro, cuando tiene una sensibilidad consciente sobre lo que significa para el estudiante el proceso de educación y aprendizaje. Es decir ponerse en los zapatos del estudiante, que se sienta comprendido más no juzgado y evaluado.

**Percepción de actitudes:** El estudiante debe percibir, de alguna manera que en el profesor existan actitudes de sinceridad, tener un maestro que lo acepte sin juzgarlo.

Tomar en cuenta estas competencias a la hora de formar seres humanos y no simples estudiantes, trajo consigo, como se detallará a continuación, resultados halagadores en el sentido más humanista y un método de intervención que potencializa no sólo los saberes cognitivos sino actitudinales.

## **CONCLUSIONES**

Al cuestionar a los docentes practicantes normalistas al inicio del ciclo escolar sobre la importancia de poseer competencias de corte emocional, los ocho declararon que son necesarias para poder controlar los grupos. Se notaba el rol de sólo enseñante de los profesores, es decir veían como problemas centrales la disciplina, la realización de tareas escolares y que los chicos se memorizaran los contenidos para presentar los exámenes de la propia Secretaría de Educación.

Al pedirles su conocimiento sobre estrategias para entender o comprender a los chicos en sus problemas de conducta o específicamente en sus emociones, seis de los ocho dijeron que la práctica diaria los enseñaba a negociar con los alumnos y a través de esto podían llevar el curso en “paz”. Sólo dos mencionaron que a los adolescentes hay

que entenderlos a través de compartir sus estados afectivos, motivándolos con la escucha atenta (Rogers: 1961).

Por su parte el 80% de los estudiantes contestaron a la pregunta de cuáles eran las características de los profesores que más estimaban y que los hacían más aprender:

a). *“los que no son castrosos”, malditos o exigentes*, b). *Los que son amigables*, c). *Los que nos entienden*, d). *Los que nos escuchan*, e) *Los que nos ponen juegos y videos para que aprendamos*.

El 20% de los jóvenes de entre 13 y 15 años señalaron:

a). *Que a ellos no les importaba si eran estrictos, amigos o no, ellos iban a aprender*, b). *Que les aburrían los juegos o dinámicas de los profesores y*, c). *Que la escuela en general era aburrida*.

En el transcurso del ciclo lectivo 2014-2015, esta percepción fue variando con las estrategias y dinámicas que los profesores en formación diseñaron y aplicaron. Al preguntárseles otra vez casi al final del ciclo, a los jóvenes de secundaria sobre el trabajo de sus maestros de formación Cívica y Ética e Historia en cuanto a tratarlos como personas que aprenden y no como cosas, el porcentaje fue casi unánime de aceptación:

*A1- Queremos que se queden, A2-Aprendí a valorarme más y a estimar a mis compañeros, A3- Nunca pensé que estudiar fuera una oportunidad para ser feliz, A4-Me gustaba entrar a esas clases, A5-Si pudiera estudiaría para profe de esa materia.*

Las actividades de cierre del segundo semestre fueron emotivas entre los profesores en cuestión y sus estudiantes. Los maestros en estudio declaran que este cuarto grado de prácticas en las escuelas secundarias fue donde más aprendieron. *“Descubrí que la teoría de los libros no significa nada si no te aplicas para comprender que los chicos son personas que están pidiendo a gritos ser escuchadas y atendidas”<sup>3</sup>*.

---

<sup>3</sup> Respuesta de una joven maestra de 22 años, quien fue parte de la muestra de ocho en cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Culiacán, quienes realizaron sus Prácticas profesionales en el ciclo 2010-2011.

Los trabajos de tesis para titularse como licenciados en educación con especialidad en secundaria, tuvieron como tema en común, el papel de las emociones en el aprendizaje. Todos llegaron a la conclusión que al conocer más sobre el manejo de sus emociones y la de sus alumnos, facilitó la tarea de aprender mutuamente, es decir, no fue necesaria una función estrictamente directiva de enseñante, sino precisamente la de facilitador de saberes y sobre todo el desarrollo humano de sus alumnos y el propio.

El análisis del plan de estudio 1999, observó que el currículo para formar profesores de secundaria en las escuela Normales, no contempla la formación en competencias de corte humanista. El enfoque se declara centrado en el que aprende, pero es incongruente en la aplicación de estrategias que generen dinamismo y facilitación del proceso de aprendizaje.

La percepción de los alumnos de secundaria en torno al manejo de competencias emocionales de los profesores en el estudio dan cuenta del reconocimiento de los jóvenes en toda su dimensión; cognitiva y emocional, manifestada en ambientes de aprendizajes sinérgicos.

La autoestima, la autorregulación emocional y la disposición al trabajo académico y de la escuela fueron instrumentos de apoyo transversal en la formación de adolescentes y una confirmación de los docentes para ir en búsqueda de mejores niveles de comprensión con instrumentos científicos y prácticos de cómo tratar los procesos de aprendizaje.

Los profesores en formación, hoy graduados como licenciados en educación secundaria, han probado que su profesión, es de vida, de amor y entrega en la formación de nuevas generaciones.

## **REFERENCIAS**

Arredondo J. y Cebberos J. (2015). *Educación histórica, formación docente y humanismo*. Ed Once ríos. Culiacán, México.

Bisquerra R. (2003) *Educación emocional y competencias básicas para la vida*, Revista de Investigación Educativa (RIE), 21,17-43, Barcelona.

- Bourdieu, P. (2011), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, ED. S. XXI..
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Giroux, H. (2004), *Teoría y resistencia en educación*, México, Ed. S.XXI
- Jarquín, M. (2015), *Hacia una poética del otro*. Ed. Yoltéotl. Zapopan, México.
- Lafarga J. y Gómez del Campo, J. (comp.) (2003). *Contexto Histórico del enfoque centrado en la persona*. Ed. Trillas. México.
- Maslow, A. (1991), *Motivación y personalidad*, Ed. Díaz de Santos, USA.
- Morín, E. (2011), *La vía para el futuro de la humanidad*, España, Paidós.
- Rogers, K. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. México: Paidos.
- Rogers, C. R. (1978). *Proceso de convertirse en persona* (Vol. 6). Paidós. México.

## **FORMACIÓN DOCENTE Y ACCIÓN TUTORIAL: DISEÑO DE INDICADORES PARA EXPLORAR LAS NECESIDADES DE DOCENTES-TUTORES DE BACHILLERATO**

Reyna Angélica Palacios Sosa  
reynaaps@gmail.com

Maestría en Educación Superior, Benemérita Universidad de Puebla, México.

Mónica Fernández Álvarez  
Anafurma22@hotmail.com

Maestría en Educación Superior, Benemérita Universidad de Puebla, México.

### **RESUMEN**

El trabajo que se presenta expone la importancia del proceso de formación que advierte la acción tutorial para su implementación. Esto se debe a que hoy en día la tutoría se ha convertido en una de las funciones relevantes de la docencia, surgiendo así la figura del docente-tutor quien ocupa un lugar primordial en el desarrollo integral del estudiante. En consecuencia el docente-tutor necesita estrategias que le permitan ejercer con éxito su función a fin de estimular las capacidades y habilidades de los estudiantes. Para esto, el docente- tutor debe precisar las características de su intervención, las áreas de atención y los alcances de la acción tutorial. Por lo tanto, el contenido de este trabajo se centra en una propuesta para la formación de docentes-tutores bajo los principios de la Orientación Educativa como disciplina que a través de principios psicopedagógicos enmarca la acción tutorial y permite establecer los indicadores para la intervención del docente como tutor.

**Palabras clave:** Acción tutorial, Docente-tutor, Formación Docente, Orientación Educativa

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, el concepto de educación se ha transformado, a partir del siglo XX se integra una nueva visión de educación, convirtiéndose en un proceso permanente y continuo, capaz de adaptarse a los retos de un mundo globalizado, esto implica formar estudiantes con conocimientos disciplinares básicos pero además con habilidades, capacidades, actitudes y valores que les permitan responder eficazmente a las exigencias económicas, políticas y culturales de la sociedad actual. Para lograr lo anterior, la nueva educación se fundó en cuatro pilares; “saber convivir”, “aprender a conocer”, “aprender hacer” y “aprender a ser”, pilares que se dirigen a propiciar un aprendizaje significativo, dinámico, flexible y orientado a las necesidades del estudiante. En consecuencia se producen cambios significativos de los métodos de enseñanza-aprendizaje, que se verán reflejados principalmente en la reestructuración de planes y programas académicos y la implementación de estrategias para la formación docente a través de procesos de profesionalización, con el objetivo de sistematizar acciones dirigidas a impulsar el desempeño académico de los estudiantes.

### ***La función docente en el nuevo paradigma educativo***

De acuerdo con esta nueva visión de educación, se advierte que el docente se convertirá en el principal actor del proceso educativo, pues adquiere un papel como gestor de los aprendizajes para que los estudiantes alcancen los saberes, habilidades, actitudes y valores que integran las distintas esferas de su desarrollo. En consecuencia, se requiere un proceso formativo para el docente con el objetivo de potencializar sus capacidades y habilidades a fin de responder a las demandas de un aprendizaje centrado en el estudiante. Esto requiere competencias profesionales específicas, un “conjunto de atributos generales (conocimientos, procedimientos, actitudes y valores) que combinan tareas específicas y que se definen atendiendo una serie de atributos personales (rasgos de personalidad, aptitudes, etc.)” (Huerta, Pérez y Carrillo, 2005, p. 36) que abrirán las puertas a un proceso de formación integral.

Por consiguiente, el papel del docente se centra en su capacidad como educador, según García, Ruiz y García (2009), “la presencia de todo educador radica

en su capacidad para transmitir de forma explícita o implícita los conocimientos, habilidades, actitudes, etcétera, que son necesarios para el desarrollo y la integración del estudiante en el contexto donde habita” (p.104). Por lo tanto, la actividad docente deberá movilizar la acción educativa de modo que se genere aprendizaje, tomando en cuenta que la actividad de educar se sustenta en el principio de “educatividad”, la cual se define como, “la capacidad que posee todo individuo para influir en otro” (García et al., 2009, p.105), ya sea de manera intencionada o no, esto lleva a inferir que todos los seres humanos son capaces de enseñar y por tanto de aprender.

Dicha capacidad se establece por medio de la comunicación, un espacio dialógico donde se intercambian ideas, saberes, formas de pensar y sentir, actitudes, conductas y todos aquellos elementos que dan cuenta de la persona, es un encuentro entre dos sujetos que va más allá de lo objetivo para dirigirse a una experiencia subjetiva sobre el ser y estar con los otros, resultando la construcción de una realidad particular para ser definido y definir. Así, la comunicación se convierte en la vía de acceso para la educación, entendida como la relación entre iguales que requiere un contacto mutuo, relacional y por tanto revelador (García et al., 2009). Aunado a la noción de educación se integra el concepto de formación, que de acuerdo con García, Trejo, Flores y Rabadán (2010) se define de la siguiente manera;

...”la educación como formación es un proceso de interacción e intercambio de significados, de trabajo conjunto y compartido que se dirige al desarrollo integral de la persona. De manera que la formación se involucra en el desarrollo del ser, permitiendo la transformación de la persona. Formar es entrar en contacto con saberes del exterior, interiorizarlos y resignificarlos para exteriorizarlos de nuevo”. (p.21)

Siguiendo este concepto, Soria (como se citó en García et al., 2010), expone que el docente como formador debe poseer ciertas características entre las que se encuentran;

... aceptar el reto de la complejidad de la docencia centrada en el aprendizaje, saber motivar al estudiante para que aprenda, diseñar y organizar, ámbitos, métodos y aprendizajes fuera y dentro del aula, enseñar a investigar, trabajar de manera colegiada, desarrollar las capacidades y habilidades del estudiante,

enseñar utilizando los distintos estilos de aprendizaje, ofrecer asesorías y tutorías, evaluar con diversos instrumentos, participar activamente en la elaboración de planes y programas, por último considerar el desarrollo de los estudiantes en individual y colectivo.(p.33)

Esto es posible a través de procesos de profesionalización y actualización docente, lo cual requiere; en primer lugar reconocer la docencia como una profesión, en segundo lugar delimitar los principios teóricos que orienten dicha profesión, y en tercer lugar, establecer objetivos claramente delimitados dirigidos a una práctica docente competente, con un amplio sentido académico, pero también con un sentido humano, es decir; integrar al proceso de profesionalización tanto los contenidos disciplinares como los contenidos relacionados con el desarrollo cognitivo, afectivo y social del docente. No es posible pensar una formación integral para el estudiante cuando no se toma en cuenta la formación integral del docente.

### ***La tutoría como actividad docente***

Siguiendo los planteamientos anteriores, la docencia se ha convertido en una tarea formativa y humana que implica un amplio conocimiento de los estudiantes por medio de habilidades docentes como; la capacidad para identificar problemas o dificultades académicas, brindar atención a las necesidades personales o familiares del estudiante, orientar el proceso de toma de decisión y participar en la definición de un proyecto de vida, propiciar las condiciones para la integración del estudiante en el contexto institucional, coadyuvar al fortalecimiento de vínculos con la comunidad escolar, implementar estrategias que estimulen el desempeño académico del estudiante, fomentar hábitos de estudio, prevenir conductas de riesgo y planear actividades para estimular las habilidades sociales, entre otras . En suma, se requiere de estrategias psicopedagógicas que faculten al docente para cubrir las dimensiones que actualmente definen su tarea educativa y tutorial.

Estas habilidades están contenidas en la figura del tutor, que hoy se suma a la función docente. Cabe señalar que a partir de este punto se abordará la experiencia del sistema educativo mexicano, en específico del nivel medio superior conocido como bachillerato, el objetivo es dar cuenta de lo sucedido con el papel del docente como

tutor, una estrategia surgida para fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes con el objetivo de atender las principales problemáticas concernientes al desempeño académico de los estudiantes, las cuales se evidencian en los altos índices de fracaso escolar, derivados de las elevadas tasas de reprobación y deserción los bajos niveles de eficiencia terminal que se viven en la Educación Media Superior (EMS) de México.

De lo anterior sobresale el problema de la deserción escolar,. De acuerdo con Navarro en su artículo *Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono* se expone de manera porcentual, los factores que inciden en la deserción escolar de los jóvenes entre 15 y 19 años;

... el 37.4% de los desertores no quiso o no le gustó estudiar; el 35.2% se atribuyó a causas económicas; el 5.8% porque se casó o unió; el 5.4% por haber fracasado en sus estudios; un porcentaje menor 2.3% declaró que no existía escuela o que estaba lejos, por otra parte la causa de tipo familiar presentó un porcentaje bajo 2.4%, en tanto que el 3.1% de las respuestas fueron para “otras causas” y el 8.5% restante no especificó por qué dejó los estudios. (Navarro, 2001, p. 48-49)

Estos resultados indican que el principal motivo de la deserción se centra en una cuestión personal, prácticamente volitiva, donde el estudiante no encuentra razones suficientes para permanecer en la escuela .Por otra parte, los resultados de algunos estudios regionales exponen la importancia de consolidar la tarea docente como una estrategia diversificada que impacte positivamente los índices de permanencia estudiantil, a través de la construcción de sistemas integrales e innovadores de apoyo para el estudiante. Esto da origen a los programas de tutoría académica como un servicio de acompañamiento que supone la atención personalizada que brinda un docente, con el objetivo de favorecer la trayectoria escolar del estudiante, prestar atención a las dificultades que enfrenta y atender los compromisos de su futura práctica profesional. (SEMS, 2009)

Así mismo, se plantea que el docente-tutor brindará atención en distintos niveles según las necesidades del estudiante. El primer nivel se dirige a los estudiantes de nuevo ingreso, motivando su permanencia en la institución, elevar los niveles de logro académico, proporcionar métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje y estimular el

ingreso a la universidad; el segundo nivel requiere de trabajo académico a fin de estimular el desarrollo intelectual, la integración de asignaturas y el desarrollo de habilidades investigativas; el tercer nivel advierte que el docente tutor consolide el futuro profesional del estudiante, tomando como eje los procedimientos y modalidades de egreso y titulación, la adquisición de habilidades prácticas investigativas con la integración de los conocimientos adquiridos durante la formación, acorde con los intereses del estudiante y su proyecto laboral y por ende personal.

Así, el éxito de la tutoría se centrará en la pertinencia, es decir; que las temáticas abordadas en las sesiones, irán de acuerdo a las necesidades e intereses del estudiante o grupo de estudiantes (SEMS, 2009). Así mismo se propone un proceso de evaluación y autoevaluación permanente entre docente tutor y estudiante a fin de verificar los logros de la acción tutorial.

En definitiva, el docente como tutor necesita un contacto personalizado con el estudiante, acompañarlo a lo largo de su formación, promoviendo un mejor tránsito entre las diversas etapas de formación, que según Rodríguez (como se citó en Romo, 2010) se identifican de la siguiente manera:

- Al inicio de los estudios. El tutor puede convertirse en un valioso referente e influir en las ideas y expectativas del estudiante para lograr su integración en la escuela y ser un nexo entre el joven y la institución.
- Durante los estudios. Las acciones en este periodo tienen que ver con el seguimiento y mejora del rendimiento académico (lo curricular) y del desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales (extracurriculares), en un proceso de estabilización personal.
- Al final de los estudios. Dos actividades se destacan aquí: la transición hacia el mundo de trabajo y hacia la continuación de los estudios en hacia otro nivel. (p. 100)

Recapitulando lo anterior, es importante señalar que el tutor aparece primordialmente como un orientador, un guía en todo el proceso de formación que vive el estudiante. Sin embargo, en la práctica, el docente carece de las herramientas para ejercer su papel como tutor ya que no existe un proceso adecuado de formación, situación que lo lleva a realizar un trabajo intuitivo, basado principalmente en la

experiencia, sin previa planeación y con objetivos poco precisos. Aunado a esto, suele formarse una brecha generacional entre docente y estudiante provocando serias limitaciones para entender la realidad que vive cada uno. Por último, resulta significativo exponer que los docentes-tutores generalmente desconocen la metodología, programas y lineamientos institucionales para la tutoría, además de que la asignación de tutores en las instituciones se presenta más como un acto administrativo y por tanto desprovisto de un proceso de sensibilización u orientación para su implementación.

### ***La Orientación Educativa como formadora de docentes-tutores***

Acorde con lo anterior, se puntualiza la necesidad de un proceso formativo que oriente la práctica docente, por tanto la Orientación Educativa como disciplina del conocimiento aparece como una alternativa que basada en principios psicopedagógicos convierte a la acción tutorial en una estrategia eficaz para mejorar el desempeño de los estudiantes. Para comprender mejor esta idea, es indispensable explorar el concepto de esta disciplina, de acuerdo con Molina (s/f), la Orientación Educativa es un proceso integrado al currículo, que hace énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad en la áreas afectiva- emocional, escolar y vocacional del estudiante a fin de que el estudiante perciba sus reales y potenciales aptitudes mejorando su situación socio-educativa tomando decisiones pertinentes en aras de mejorar su desarrollo personal, social y profesional.

Esta concepción demuestra que la Orientación Educativa es capaz de establecerse como marco de referencia para la acción tutorial, ya que busca brindar una atención con un enfoque multidimensional, habilitando al docente- tutor para identificar y comprender el prisma de vivencias, necesidades y problemáticas que viven los estudiantes, pues de acuerdo con Müller (2010) la Orientación Educativa se centra en; los aspectos formativos del proceso de aprendizaje, el desarrollo moral y la afectividad, así como en la enseñanza primariamente instruccional, utiliza estrategias para la elección académica o laboral y propiciar cambios en la personalidad del estudiante. Así mismo, puede involucrarse en aspectos de prevención o detección precoz de problemas que requieran ayuda especializada de otros profesionales. Otro rasgo relevante de la intervención orientadora alude a la participación protagónica de

los sujetos asistidos, ya que considera necesario trabajar contenidos informativos y formativos que favorezcan el proceso de toma de decisión, la elección vocacional e impulsen proyectos a corto, mediano o largo plazo, integrando compromisos generados por el estudiante para el logro de metas u objetivos.

Por otra parte, la Orientación Educativa como disciplina es precavida al establecer que la acción tutorial no se conduce a realizar cambios sustanciales en la persona y subraya que la formación del docente- tutor “no se dirige a convertirlos en psicólogos o psicopedagogos sino en volver más explícita y sistemática la función que cada docente desempeña en forma espontánea como acompañante y facilitador del proceso de aprendizaje, tanto en lo individual como en lo grupal” (Müller, 2010, p.24).

Por consiguiente, es preciso considerar que la propuesta de formación para docentes-tutores implica un proceso continuo de aprendizaje, con la participación activa y reflexiva del docente que contribuya al desarrollo de cualidades cognitivas, afectivas y motivacionales orientadas a mejorar su actuar a nivel ético y profesional (González y González, 2007). A esta propuesta es importante sumar la idea de que la formación docente debe ser dinámica y ofrecer actividades que propicien los conocimientos, habilidades y actitudes que el docente-tutor necesita para intervenir con sus estudiantes.

Acorde con lo anterior, el trabajo de investigación que se realiza tiene como objetivo identificar las necesidades de formación para la acción tutorial, presentes en docentes-tutores de nivel bachillerato, para ello se desarrolla una investigación de enfoque cualitativo a fin de reconocer las dimensiones de la acción tutorial, cada dimensión está integrada por indicadores que se construyeron tomando los principios teóricos de la acción tutorial y los principios psicopedagógicos de la Orientación Educativa. La presencia de indicadores será determinada utilizando tres técnicas; grupo focal dirigido a los docentes-tutores, entrevista semiestructurada para los directivos de la institución e informantes clave para los estudiantes tutorados.

El universo de personas con quienes se trabajará son los 14 docentes- tutores del turno matutino pertenecientes a una institución pública de nivel medio superior; 2 directivos encargados de la dirección y subdirección; y 28 estudiantes tutorados.

### **Conclusión**

Los resultados que se obtengan permitirán determinar las estrategias de formación que requieren los docentes-tutores que participan en la investigación, posibilitando un proceso formativo que reformule la acción tutorial que se implementa en la institución.

Finalmente, esta propuesta busca optimizar el servicio de tutoría y establecer estrategias adecuadas para la intervención del docente como tutor, pensando a la tutoría como un proceso dinámico cuyo objetivo es brindar ayuda y asesoramiento en cada una de las esferas de desarrollo del estudiante. Por medio de actividades funcionales, cercanas, interesantes, divertidas, dinámicas e innovadoras lo cual permitirá establecer líneas de acción para docentes y estudiantes con la finalidad de contribuir a la personalización de la acción tutorial convirtiéndola en una verdadera herramienta para el docente y un brazo de apoyo para los estudiantes.

### **Referencias bibliográficas**

- García, F., Trejo, M., Flores, L., y Rabadán, R. (2010). *La tutoría: una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales*. Distrito Federal, México: Limusa
- García, L., Ruiz, M., y García, M. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid, España: Narcea
- González, R., y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 27(1), 21-32. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/>
- Huerta, A., Pérez S., Carrillo, G. (2005). Referentes conceptuales para la enseñanza centrada en el aprendizaje. *Revista de Educación y Desarrollo*. (4), 36-44. Recuperado de: <http://www.cucs.udg.mx/revistas/>

Molina, D. (s/f). Concepto de Orientación Educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-56-53,1-20. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/>

Müller, M. (2010). *Docentes Tutores: Orientación Educativa y Tutoría*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum

Navarro, N. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Revista de Información y Análisis*, (15), 43-50. Recuperado de: <http://www.carm.es/>

Romo, A. (Ed.). (2010). *Sistemas de acompañamiento en el nivel medio superior: modelo para su construcción*. Distrito Federal, México: ANUIES

SEMS. (2009). *Lineamientos Generales de la Tutoría en el Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado de: <http://www.columbiacollege.mx/tutorias/>

Fortalecimiento académico del personal docente y directivo de educación sobre la aplicación de contenidos educativos, favoreciendo la mejora continua.

## **PLAN DE INTERVENCIÓN**

**PROPÓSITO:** Promover y apoyar procesos de fortalecimiento académico del personal docente y directivo de educación sobre la aplicación de contenidos educativos, favoreciendo la mejora continua.

## **JUSTIFICACIÓN**

Para promover un cambio sustancial en la práctica docente es fundamental integrar un equipo de profesores que se integren a los procesos de formación académica pertinente que les ayudara a desempeñar la tarea de impulsar el cambio en la educación.

En este ejercicio, la principal finalidad de la asesoría es informar, difundir, capacitar, dar seguimiento, apoyar al personal docente, técnico y directivo al que se atiende, propiciando la comprensión de los planteamientos del Programa de Educación básica y del sentido y significado del proceso de reforma. Por esta razón, el principal instrumento de trabajo, análisis y discusión es el propio Programa, así como los materiales que la SEB ha elaborado también con la finalidad de favorecer su comprensión y aplicación. En el desarrollo de este trabajo es importante tener presentes algunos principios y requisitos de la asesoría.

La asesoría es acompañamiento al proceso de aprendizaje y comprensión, sobre los cambios que demanda la reforma. El eje de la función de asesoría es la práctica pedagógica. La finalidad de la presencia y participación de los asesores en el centro escolar es propiciar la participación individual y colectiva del personal en la tarea central de la escuela que es la formación de los alumnos; así, el contacto directo de los asesores con los profesores, tanto en el centro escolar como en las reuniones más amplias para el análisis, es condición indispensable para avanzar en el proceso de cambio. Los asesores buscarán oportunidades para dialogar, reflexionar, intercambiar opiniones e inquietudes que derivan del trabajo que desarrollan al aplicar situaciones didácticas y comentar acerca de lo que

registran en su diario de trabajo. De esta manera, la asesoría estará respondiendo a las necesidades reales que hoy la reforma demanda.

## **Estrategia de intervención**

### ***Inspirar la necesidad de generar transformaciones***

El asesor debe fortalecer y apoyar las acciones emprendidas por el profesor para la consolidación de cambio

### ***Generar una visión de futuro***

Las transformaciones requieren una planeación estratégica que implique planes a corto, mediano y largo plazo.

### ***Comunicar la visión de futuro***

Establecer una visión a futuro no debe hacerse desde el ámbito individual, sino que la participación del colectivo es indispensable para la consecución de los objetivos de acuerdo al tiempo establecido.

### ***Promover el trabajo en equipo***

Para promover el liderazgo en cada uno de los integrantes del equipo se debe fortalecer la participación y no reducirla a un solo liderazgo. Pues la tarea educativa requiere del trabajo colaborativo.

### ***Brindar orientación y desarrollar el espíritu de logro***

Indudablemente en el transcurso del trabajo planeado, surgen situaciones ajenas al quehacer educativo que impiden o limitan algunas acciones y en este sentido, es necesario hacer notar que estos desajustes no corresponden a una acción individual, sino a todo el equipo para fortalecer y reorientar lo planeado

### ***Consolidar los avances en las transformaciones***

Indudablemente en el transcurso del trabajo planeado, surgen situaciones ajenas al quehacer educativo que impiden o limitan algunas acciones y en este sentido, es necesario hacer notar que estos desajustes no corresponden a una acción individual, sino a todo el equipo para fortalecer y reorientar lo planeado.

### ***Actualizar los aprendizajes***

Generar un proyecto y la participación de todos, involucrando a todos en el trabajo, se evalúa y se reorienta y todo esto debe permitir que no solo el Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) realice propuestas de mejora, sino que el asesorado tome la iniciativa de cómo hacer mejoras a su labor docente y que el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) se convierta en un asesor acompañante.

### **Recursos de intervención**

Los diversos recursos que pueden ser necesarios para llevar a cabo las estrategias planeadas serán diversos y acorde a las necesidades, no solo materiales sino también actitudinales, por lo que estarán sujetos a lo que la misma escuela pueda ofrecerles.

### **Los tiempos**

La formación académica nunca será un rubro que pueda darse por terminada, aquí la autoformación reviste una gran importancia, por lo que al docente le corresponde estar actualizándose cada día, en algunos aspectos el asesor tendrá la tarea de orientar algunas acciones. En este sentido la actualización es permanente.

### **El seguimiento**

Si bien la actualización permanente del docente no es un asunto que le corresponda directamente al asesor puesto que es una necesidad individual, este deberá acompañarlo en alguna de las tomas de decisiones acerca de lo que mas se necesite.

## **La evaluación**

En este rubro el asesor solo es un acompañante de los logros del docente, pues a este último le corresponde ir modificando su práctica educativa. Lo que puede observar el asesor es la evidencia de la formación académica del docente o directivo, no solo se circunscribe en la modificación de su práctica sino que también en los nuevos planteamientos, enfoques y metodologías que incorpore en sus planeaciones.

**PEDAGOGÍA 2017**  
**ENCUENTRO INTERNACIONAL POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES**

**Temática General**

Desafíos y perspectivas en la Formación Docente

**TÍTULO DEL TRABAJO**

**FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN  
LAS ESCUELAS NORMALES**

**Autora:**

Master Johana Elena Tórrez Mendoza

**Institución**

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua  
(UNAN-Managua)

**País**

Nicaragua

**Correo electrónico:**

[jelena.torrez@gmail.com](mailto:jelena.torrez@gmail.com)

[johanaedelfin@hotmail.com](mailto:johanaedelfin@hotmail.com)

**Diciembre-2016**

## Resumen

Este artículo es producto del proyecto de investigación realizado en el marco del trabajo articulado que está desarrollando el Consejo Nacional de Universidades (Subsistema de Educación Superior) y el Ministerio de Educación (Subsistema de Educación Básica, Media y Formación Docente) de Nicaragua, con el propósito de fortalecer la formación docente. Contiene algunos de los resultados encontrados durante el análisis de la información recopilada desde una perspectiva cualitativa que tuvo como base la triangulación de los datos proporcionados por docentes, estudiantes, egresados y personal directivo de las Escuelas Normales públicas, mediante la aplicación de técnicas como grupo focal, análisis documental y entrevista en profundidad.

Entre los resultados se pueden mencionar los siguientes: la Formación Inicial Docente de Educación Primaria, debe estar sustentada en el perfil profesional de acuerdo a la especialidad, los docentes y estudiantes demanda una constante formación en las áreas disciplinares, metodológica y actitudinal del Plan de Estudios, actualización curricular de forma articulada con las demandas del currículum del nivel de Educación Primaria en todas las modalidades. A la vez, los estudiantes de las Escuelas Normales públicas en la modalidad regular y cursos de profesionalización demandan que el nivel de formación en esta institución educativa sea a nivel de licenciatura.

**Palabras claves:** formación docente, formación científica, formación metodológica, formación en valores, acompañamiento pedagógico, perfil profesional

## I. Introducción

Desde la existencia del ser humano es un ser social que necesita vivir en comunidad para lograr desarrollarse y alcanzar los propósitos definidos en su vida. Siendo el hombre o mujer un ser social no puede vivir aislado, necesita de la interacción y comunicación constante con sus semejantes y el medio que le rodea.

Es allí donde surge la educación y sienta las bases para convertirse en una acción de carácter social, mediante la cual logra crear un espacio de encuentro de la sociedad en general, donde convergen los distintos sectores sin distinción de raza, cultura,

lengua, religión y posición política. Pero a su vez, en este espacio también convergen todas las pretensiones sociales del país, lo que permite decidir en conjunto ¿qué educación queremos? ¿qué selección de contenidos científicos y culturales son necesarios? ¿cuáles serán los valores que se deben transmitir de generación en generación? y ¿qué estereotipos debemos cambiar en la sociedad?

Las constantes demandas sociales obligan a la educación a enfrentar retos que implica la búsqueda de nuevas propuestas pedagógicas y puesta en práctica de un modelo educativo centrado en las personas, concibiendo a estas como seres bio-psico-sociales, con necesidades e intereses propios acordes al contexto cultural en el que están inmersos. Por ende, los procesos educativos deben estar encaminados a respetar la diversidad de pensamiento, necesidades y características de los seres humanos.

Por ello, la educación debe concebirse como un sistema donde todos sus elementos están interrelacionados y son determinantes para alcanzar el cumplimiento de los objetivos propuestos de cara al desarrollo del aspecto cognitivo, procedimental y actitudinal de los protagonistas (docentes-estudiantes) principales durante el proceso de construcción de los aprendizajes.

Con el paso del tiempo, los cambios que trae consigo la sociedad y la educación por su carácter dinámico, surgen varias interrogantes: ¿Qué educación queremos? ¿Cómo concebimos la educación? ¿Qué esperamos de esta sociedad y de la educación? ¿Qué queremos formar? y ¿Qué necesitamos educar?

A partir de las interrogantes anteriores, es necesario que las políticas educativas se articulen con el desarrollo social, humano y productivo, ya que la relación entre ellas contribuirá a que se unan esfuerzos que permitan dar coherencia y efectividad a cada meta o ruta educativa definida. Esto implica adecuar de manera constante el currículum o bien concebir el currículum situado, actualizado y dinamizador de capacidades, habilidades y destrezas en cada uno de los sujetos activos del proceso de construcción de los aprendizajes.

Por ello, con este artículo se pretende sistematizar el funcionamiento de las Escuelas Normales abordando el factor de Currículum lo que permitirá responder la siguiente

interrogante: ¿cómo se está desarrollando el proceso de formación inicial de los docentes de Educación Primaria?

## **II. Desarrollo**

### **2.1. Diseño Metodológico del estudio**

En el marco de la actualización y contextualización de las políticas educativas el Ministerio de Educación (Subsistema de Educación Básica, Media y Formación Docente) de Nicaragua y el Consejo Nacional de Universidades (Subsistema de Educación Superior) unen esfuerzos para llevar a cabo diversas acciones que promueven la articulación efectiva del currículum de Formación Docente entre los distintos Subsistema de Educación.

A partir del esfuerzo del trabajo articulado entre el MINED y el CNU en el año 2015, se realizó un estudio diagnóstico descriptivo sobre la situación actual de las Escuelas Normales Públicas durante la ejecución del diseño curricular de la Formación Inicial de los Docentes (maestros de Educación Primaria), tomando como punto de partida la reflexión sobre la práctica pedagógica de los docentes, estudiantes y personal administrativo de estas instituciones, lo que permitió detectar las fortalezas y aspectos a mejorar en relación al objeto de estudio definido.

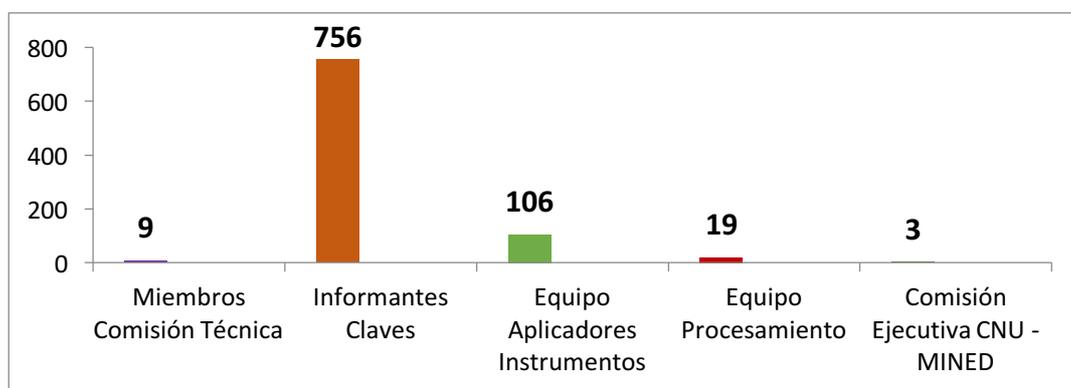
Por ello, de manera conjunta con docentes de las universidades públicas que atienden la formación docente y personal de las Escuelas Normales (docentes, estudiantes y equipo directivo), se recopiló información sobre el factor Currículum y componentes vinculados con: documentos curriculares, Plan de Estudios, programas de asignaturas, facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje, sistema de evaluación, proceso de formación docente y desarrollo de las prácticas profesionales.

El desarrollo del estudio estuvo compuesto por dos momentos: el primero fue una investigación documental y el segundo momento fue una investigación de campo donde se recopiló información proporcionada por los informantes claves (docentes, estudiantes, egresados y personal directivo de las Escuelas Normales) mediante la aplicación de técnicas como la entrevista, grupo focal y observación, lo que favoreció

el rescate de las vivencias, apreciaciones y experiencias acumuladas por los actores claves del proceso de formación.

Durante la ejecución de la investigación, se contó con la participación de docentes universitarios (UNAN – Managua, UNAN – León, BICU, URACCAN), personal del Ministerio de Educación (Dirección de Formación Docente), personal de las Escuelas Normales y por último los miembros de la Comisión Técnica de las Escuelas Normales (CNU – MINED) en calidad de coordinación general.

Durante la ejecución del diagnóstico se contó con la participación de **893** personas involucradas de forma directa en los distintos momentos o fases que abarcó desde la: planificación del estudio, capacitación de los miembros de las Comisiones de Trabajo (CNU – MINED), recopilación de la información, procesamiento de la información, aprobación y validación del informe final. A continuación, se presenta un gráfico con la distribución de los participantes:



## 2.2. Principales Resultados

- ✓ Existe un documento normativo (Diseño Curricular) que guía el proceso de Formación Inicial Docente en las distintas menciones. Sin embargo, se debe destacar que en el 63% de los documentos revisados tienen que completar los datos generales, ampliar lo relacionado a las recomendaciones metodológicas, estrategias y tipos de evaluación.
- ✓ La Formación Inicial Docente cuenta con un Perfil de Ingreso y Egreso, donde se describen las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes del estudiante. No obstante, se debe señalar que solo existe un único Perfil

Profesional, a pesar que se gestionan distintos Planes de Estudios de acuerdo las menciones vigentes: Educación Primaria, Educadoras Comunitarias, Jóvenes y Adultos, Multigrado y el Plan Regional Intercultural Bilingüe en la Costa Caribe.

- ✓ En un 100% se evidencia la correspondencia del Plan de Estudios con los objetivos establecidos en el Diseño Curricular de Formación Inicial Docente, las demandas del Currículum de Educación Primaria del Ministerio de Educación (MINED). Sin embargo, los informantes claves coincidieron que para fortalecer el proceso de formación se deben: **actualizar de forma constante en las áreas disciplinares fortaleciendo el español y matemática, incluir en los Planes de Estudios diversos cursos contextualizados con las rutas educativas y en los programas de asignaturas, contenidos vinculados con los ejes transversales para profundizar en el abordaje de los mismos.**
- ✓ Los estudiantes reconocen la contribución de los Planes de Estudios en la formación de las capacidades, habilidades y destrezas de los futuros maestros. No obstante, señalan que al momento de insertarse a las escuelas de primaria (escuelas de aplicación) para realizar las prácticas profesionales los docentes de mayor experiencia en el proceso de construcción de los aprendizajes, realizan procedimientos diferentes a los que les enseñaron en la Escuela Normal durante el periodo de formación docente.
- ✓ Los programas de asignaturas están contextualizados de acuerdo a la realidad y se relacionan con el contenido de Educación Primaria. Sin embargo, se sugiere revisar el contenido de algunos programas de asignaturas (matemática, física, química, biología), porque son de educación secundaria y no de primaria.
- ✓ Los informantes valoran de pertinente la metodología y sistema de evaluación que se emplea en las Escuelas Normales durante el proceso de formación de los futuros docentes. No obstante, alguno de los estudiantes señalan que existen docentes que quieren que se escriban los conceptos de manera memorística y no definen los criterios cualitativos para asignar la nota numérica.

- ✓ Las prácticas docentes que realizan los estudiantes finalistas son valoradas como positivas por los maestros, protagonistas, egresados y personal directivo de las Escuelas Normales. Sin embargo, consideran que por la relevancia de esta actividad académica en la formación docente deben ser incorporadas desde el primer semestre de formación del primer año. A la vez, es necesario realizar un mejor trabajo coordinado con los docentes guías de las escuelas de aplicación.
- ✓ Es necesario profundizar y ampliar el Acompañamiento Pedagógico durante la realización de la práctica docente, ya que en la actualidad es muy poco por razones presupuestarias y la ubicación de los estudiantes en sus lugares o comunidades de origen.
- ✓ Los estudiantes finalistas de los cursos regulares y egresados consideran que la formación docente parte de las experiencias previas, sin embargo, es necesario asignar más tiempo a formación (horas clases) en función del desarrollo de los programas de asignaturas y obtener más experiencia. Al mismo tiempo, es válido destacar que los estudiantes de los cursos de profesionalización (docentes empíricos) consideran que el tiempo es adecuado por la experiencia que tienen en el campo de educación primaria.
- ✓ El personal directivo de las Escuelas Normales manifestó que el seguimiento a estudiantes egresados y graduados es todavía una tarea pendiente, ya que no se cuenta con la base de datos y ni con la persona asignada para que realice esta acción.
- ✓ Estudiantes de los cursos regulares y de profesionalización de las Escuelas Normales coinciden que es necesario elevar la formación de los docentes a nivel de licenciatura.

### **2.3. Líneas futuras de Trabajo – Factor Currículum**

- Acompañamiento Técnico Metodológico a los formadores de formadores y estudiantes de práctica docente con el objetivo de profundizar en el conocimiento de la práctica docente (fortalezas y aspectos a mejorar).

- Marco de Referencia de Calidad para la Formación Inicial Docente.
- Perfil Profesional de Formación Inicial Docente con el objetivo de hacer ajustes pertinentes acorde a las distintas menciones de formación existentes en las Escuelas Normales.
- Actualización del Diseño Curricular de Formación Inicial Docente articulado con la formación docente de las Universidades y con los nuevos requerimientos del Subsistema de Educación Básica, Media y Formación Docente.
- Actualización de los programas de asignaturas de los Planes de Estudios de Formación Inicial Docente acorde con las demandas de los estudiantes finalistas, docentes, personal directivo, egresados y requerimientos del nivel de Educación Primaria en todas sus modalidades.
- Seguimiento a estudiantes Egresados - Graduados y docentes de las Escuelas Normales en proceso de profesionalización.

### **III. Conclusiones**

La educación ha de responder a la sociedad, por ello las políticas y currículum deben apuntar al cambio conceptual y actitudinal de las personas que se encuentran dentro del sistema educativo. Si se concibe la educación como un sistema es necesario, que los cambios que se esperan se visualicen desde la perspectiva administrativa, pedagógica y epistemológica.

Las transformaciones que se diseñen para las Escuelas Normales tienen que enfocarse en el cambio mental y práctico de los docentes y estudiantes, donde ellos puedan reflexionar sobre su propio quehacer educativo y práctica pedagógica. Esto a su vez, implica contar con programas curriculares flexibles, recursos didácticos, libros de texto, programas de formación continua de los docentes formadores de formadores, condiciones físicas y ambientales que faciliten los espacios de aprendizajes donde el protagonista principal es el estudiante, sin obviar el rol que desempeña el contexto, la cultura y el mismo docente.

A su vez, la formación permanente del docente debe ser considerada como un tema de urgencia para todo el sector educativo, ya que a medida que se preparan, actualizan y forman de manera continua los docentes se logra crear las bases necesarias para disponer de las condiciones básicas que permitan llevar a cabo

procesos educativos de forma integral y holístico, ya que el desarrollo y crecimiento del ser humano es un sistema donde se interacciona con un todo dentro de un contexto específico.

Concebir la educación del futuro bajo el enfoque o paradigma holista implica que la realización de los procesos educativos debe estar basada en la transdisciplinariedad, lo que conlleva la superación de la fragmentación del conocimiento a través de la interrelación entre las disciplinas. Es indispensable que el estudiante comprenda la naturaleza interdisciplinaria del conocimiento centrado en la acción de aprender un todo, lo que requiere de un currículum centrado en preguntas relevantes e integradoras y no estático e inflexible.

Por ello, se tiene que hacer énfasis en las comunidades de aprendizajes, donde se establecen relaciones al interior del triángulo interactivo didáctico (docente, estudiantes y materia de estudio) las que permitirán al estudiante ser un constructor de significados, capaz de cambiar y transformar los constructos elaborados a lo largo de la experiencia dentro de una comunidad mediante la mediación que ejerce el docente en un contexto cultural particular y no de forma aislada.

Se requiere de docentes reflexivos capaces de articular la enseñanza de la materia con las necesidades e intereses de los estudiantes, creencias y valores de sus comunidades. Por ello, la autorregulación es una estrategia de aprendizaje y de enseñanza que permite que las personas que aprenden y enseñan a la vez, se cuestionen sobre lo que han aprendido y enseñado, ¿cómo lo hicieron? ¿qué no han realizado? ¿con qué calidad han aprendido y enseñado? y ¿qué falta por aprender y enseñar?

Esto conlleva a visualizar la formación docente como una estrategia permanente, pertinente, adecuada al contexto y demanda social donde se realiza la práctica pedagógica y promueve la construcción de aprendizajes significativos con la posibilidad de reconstrucción y reflexionar sobre el actuar docente a partir de la experiencia del día a día en los distintos contextos áulicos.

Por consiguiente, las directrices pedagógicas de la educación deben hacer énfasis en los valores para contribuir a formar personas que convivan en un clima de respeto,

tolerancia, participación y libertad siendo capaces de construir una concepción de la realidad humana que integre a la vez el conocimiento, la valoración ética y moral.

Un reto más en la formación docente está centrado en el replanteamiento del rol de la educación en el proceso de formación de los futuros profesionales tomando como base el amor, valiéndose de todos los recursos y oportunidades para acrecentar la confianza de los educadores entre sí y de estos con los educandos. Esto permite que se fortalezca y crezca la autoestima, la seguridad personal y social, con el fin de garantizar que mediante la interacción entre los protagonistas del proceso de construcción de los aprendizajes se activen las emociones, la motivación, la comunicación, el liderazgo y la inteligencia emocional en busca del bien común entre los miembros de la comunidad educativa.

Por tanto, comprender lo que se aprende, aplicarlo en contextos variados y generar nuevos saberes para ser parte de la solución del desarrollo del país sentará las bases para lograr una educación holista basada en el amor y potencialización del ser del estudiante y el docente en su conjunto.

#### **IV. Bibliografía**

- Albert, G. M. (2007). *La Investigación Educativa*. España: McGraw-Hill.
- Alanís, A. (1997). *Formación de Formadores: Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Trillas
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- Ministerio de Educación (2014). *Diseño Curricular y Plan de Estudios de Formación Inicial Docente de Educación Primaria -2011*. Nicaragua: MINED.
- Ministerio de Educación (2013). *Normativa de Formación Inicial Docente para cursos regulares y cursos de profesionalización de Escuelas Normales públicas, subvencionadas y privadas del país*. Nicaragua: MINED.
- Venegas, R. M. (2009). *¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana?* Costa Rica: CECC – SICA.

## EVENTO PEDAGOGÍA 2017

### TÍTULO: FUNDAMENTOS PARA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

#### AUTORES:

Dr. C. Milda Lesbia Díaz Masip.

Centro de procedencia: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona

Cargo: Vicerrectora Primera

Correo: mildalesbsdms@ucpejv.rimed.cu.

Dr. C. Marlene González Escalona

Centro de procedencia: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona

Cargo: Profesora de la Dirección de la Gestión Universitaria.

Correo: marlenge@ucpejv.rimed.cu

Dr. C. Deysi González Piedrafita

Centro de procedencia: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona

Cargo: Decana de la Facultad de Educación Infantil

Correo: deysigp@ucpejv.rimed.cu

#### RESUMEN

En el trabajo se ofrecen los fundamentos que sustentan el diseño de un Modelo de Formación para el profesional de la Educación Infantil, sobre la base de la integración curricular, resultado de la sistematización de investigaciones precedentes en las que se determinan potencialidades y necesidades de la formación de los profesionales desde esta perspectiva. Se precisan las bases conceptuales, que revelan categorías básicas comunes a las Carreras del área; así como las potencialidades para la integración, a partir de puntos de convergencias en los modelos de formación del profesional.

Se establecen las relaciones esenciales entre las categorías, concepciones filosóficas, biológicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas que sustentan el proceso de formación integral de los niños; las posiciones que se asumen sobre el aprendizaje, la educación y el desarrollo sostenidas en el criterio de que todos los niños se rigen por las mismas leyes del desarrollo infantil. De ahí la importancia de continuar el perfeccionamiento de los métodos y las prácticas educativas para que se pueda educar con calidad la diversidad de niños, adolescentes y jóvenes.

Se ofrecen sugerencias para la determinación de los contenidos para cada una de las etapas de formación del profesional. Se enfatiza en la gestión didáctica del claustro para materializar estas ideas en la práctica educativa, a partir de los diferentes niveles organizativos del trabajo metodológico.

**Palabras claves:** diseño, desarrollo humano, diversidad, integración curricular, inclusión, currículo, interdisciplinar, modelo, formación del profesional

## **INTRODUCCIÓN**

Se considera oportuno el proceso de perfeccionamiento, que actualmente se desarrolla, en el sistema de formación continua de los profesionales en la Educación Superior Cubana y como parte de éste, los que tributan a la Educación Infantil, en pos de concretar un diseño de tronco común en el que se potencie la integración curricular para contribuir a la preparación de un educador capaz de enfrentar los retos y desafíos que imponen las nuevas condiciones y exigencias sociales, en la atención educativa a la diversidad de niños, adolescentes y jóvenes.

Lo que se expresado es coherente con las tendencias que hoy se aprecian en las ciencias de la educación en relación con el reconocimiento a la diversidad, igualdad de oportunidades y el derecho de todos a una educación de calidad en el contexto más natural posible en los diferentes niveles educativos, independientemente de sus particularidades; y al reconocimiento de las instituciones educativas como escenarios socializadores para el desarrollo humano, lo más armonioso posible, como expresión de la verdadera inclusión educativa.

Consecuentemente la formación de un profesional de la Educación Infantil que responda a esas exigencias, reclama de un currículo en el que se potencie la integración de contenidos con un carácter inter, intra y transdisciplinar en los diferentes programas de formación continua. En tal sentido el trabajo que se presenta tiene como objetivo: Proponer los fundamentos teóricos que sustentan la integración curricular en la formación inicial del profesional de la Educación Infantil.

## **DESARROLLO**

En el estudio de los antecedentes se realizó una sistematización de las experiencias desarrolladas en la Facultad, las que se inician de forma más intencionada a partir del curso escolar 1997/1998, donde estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Especial, como parte de su práctica preprofesional anticipada por el éxodo de maestros, imparten docencia a tiempo completo en escuelas primarias; esta situación histórico concreta incidió directamente en la concepción del trabajo metodológico y en las investigaciones desarrolladas por los docentes.

Otro momento significativo fue el surgimiento de los Programas de la Revolución en el curso escolar 1999/2000, esto condujo que muchos maestros primarios egresados de la formación emergente laboran en las escuelas primarias, pero estudian las carreras de Licenciatura en Educación Preescolar y Especial.

Las necesidades identificadas en la práctica educativa determinaron la realización de investigaciones desde proyectos, tesis de maestrías y doctorales, para indagar diferentes alternativas de solución a los problemas afines a la dirección del proceso educativo, que desplegaban estudiantes y profesores en estas nuevas condiciones. El trabajo científico metodológico y la superación se convierten en escenarios esenciales para concretar, en el proceso de formación, las transformaciones curriculares ineludibles.

Los resultados de las investigaciones proyectaron dos modelos, uno en el año 2000” Modelo General para la Educación Infantil” propuesto por León T. En los fundamentos del modelo se defiende la concepción de la diversidad como una postura pedagógica, que rebasa el área de la educación especial y una aproximación al diseño curricular de las Carreras siguiendo los fundamentos del plan de estudio “C”, del encargo social del maestro en Cuba y en el marco territorial de La Habana. Este constituyó un resultado del proyecto “Integración curricular para la formación del maestro integral para la Educación Infantil, en función de la atención educativa a la diversidad de niños con necesidades educativas (NE) y necesidades educativas especiales (NEE)” dirigido por Fernández G.

Díaz, M (2006) propone un nuevo modelo, resultado del proyecto de investigación “Modelo para la formación del profesional de la Educación Infantil”, el que centra su atención en dos núcleos básicos: las potencialidades para la integración curricular y las particularidades de la formación del profesional en el modelo de universalización. Sustentado al igual que el modelo anterior, en los fundamentos del plan de estudios “C”.

Otros proyectos investigativos en el área intencionan su accionar a la atención integral a niños con NEE en la edad temprana y preescolar, con trastornos afectivo-conductuales, el perfeccionamiento de la organización de la escuela primaria como microuniversidad para la potenciación del desempeño profesional y del aprendizaje, la atención al talento, entre otros; en todos ellos con la participación activa de especialistas de las Carreras de Educación Infantil.

En esta última etapa se desarrolla una maestría en atención educativa a la diversidad de niños, adolescentes y jóvenes, también desde una visión integradora del desarrollo humano. Se añade que la estructura que asume la facultad de Educación Infantil constituye una fortaleza para la organización del trabajo científico metodológico y la introducción de los resultados obtenidos en esos proyectos; además del aprovechamiento racional de los recursos humanos, que incluye a todos los profesionales del área.

De la plataforma teórica del proyecto de investigación “Modelo para la formación del profesional de la Educación Infantil” se sintetizan las ideas principales que pueden regir los debates e intercambios en los diferentes espacios de socialización de estos resultados, y que, sin lugar a dudas, se enriquecen a partir de las experiencias desarrolladas por otras carreras de la Educación Infantil en el país.

Entre las necesidades identificadas en la formación de los profesionales de la Educación Infantil para ofrecer una educación de calidad a los niños, adolescentes y jóvenes se precisan las siguientes:

- No siempre hay coherencia, en la formación de pregrado al tratamiento a categorías como: diagnóstico, prevención, intervención, integración escolar, atención educativa, inclusión educativa y social, para ofrecer respuestas a problemas que se presentan en el eslabón de base de la profesión.
- Los modelos de atención preescolar y escolar no siempre satisfacen la detección temprana de las NEE para brindar atención educativa necesaria.
- La preparación de los docentes para ofrecer atención educativa de calidad a la diversidad de niños/as, es aún insuficiente.
- La organización de las instituciones educativas, como escenarios socializadores, no responde en gran medida a las exigencias de la diversidad de niños/as.

Lo anterior impone un alto reto en la formación para lograr la preparación de un profesional capaz de ofrecer atención educativa de calidad a la diversidad de educandos en los diferentes niveles. Las potencialidades que existen para la integración curricular en la formación del profesional de la Educación Infantil parten del reconocimiento de que al trabajar con un mismo grupo etario los profesionales de la Educación Preescolar, Primaria y Especial tienen la alta responsabilidad de contribuir a su formación integral, en una institución educativa que trabaja en pos del máximo desarrollo de cada uno de sus niños.

Las potencialidades para la integración curricular revelan la existencia de categorías básicas, comunes a las tres Carreras a las que brevemente se hará referencia. Estas son desarrollo humano, diversidad, educación de calidad, integración escolar, inclusión educativa y currículo y formación profesional, integración curricular e interdisciplinariedad.

El estudio del **desarrollo humano**, a partir del criterio de diferentes autores, se considera como un proceso cualitativo en el que se amplían las oportunidades del ser humano, se

produce de manera continua sobre la base de sus condiciones y características; es producto de la interacción con factores sociales y culturales en determinado contexto histórico. Este debe ser integral y para ello se requiere del trabajo coordinado de varias instituciones y especialistas. Es la máxima expresión de la unidad entre los procesos de socialización e individualización.

La concepción del desarrollo humano se analiza en su relación con la categoría de diversidad. La diversidad es considerada como "una postura pedagógica que parte del reconocimiento de las diferencias de sexo, cultura, del desarrollo y en el aprendizaje de los alumnos como fundamento de una educación inclusiva". Bell, R. (1997). Más que una concepción pedagógica, es una postura ideológica, que exige el cambio de una cultura de la competencia hacia una que ponga al ser humano, con todas sus diferencias, en el centro de las preocupaciones de los gobiernos que recaba de una real transformación en la teoría, la práctica social y pedagógica, al considerar que lo normal es lo diverso.

"La cultura **de la diversidad** implica un discurso eminentemente ideológico y no un slogan de moda, de la apertura social o la innovación educativa, exige una verdadera transformación del pensamiento, de la práctica social y pedagógica que demanda otro modo de educación al considerar la diferencia como lo más genuino del ser humano"  
"Arias, G (2002)

La diversidad debe verse como una postura ética de real garantía al acceso y a la educación de calidad de todos, sin embargo, no siempre ni en el plano teórico ni en el práctico, se logra mantener un equilibrio entre lo que debe hacerse y lo que se hace. Por ello hay que continuar perfeccionando la preparación de los docentes en los recursos didácticos para la dirección del proceso educativo en general y en particular el de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que los educandos puedan desarrollar a plenitud todas sus potencialidades. Solo así se podrá promover la igualdad educativa y dar respuesta a sus necesidades; siempre que se considere el valor que posee la organización de la institución educativa.

No es posible hablar de diversidad sin considerar la **integración escolar**. Su tesis central plantea que la escuela debe garantizar educación de calidad para todos los educandos, sin excluir a ninguno de ellos por razones de raza, sexo, grupo social o creencia religiosa.

Estas categorías se relacionan con las concepciones filosóficas, biológicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas que sustentan el proceso de formación integral de los niños/as; expresadas en las posiciones que se asumen sobre el aprendizaje, la educación y el desarrollo, sostenidas en el criterio de que en el niño con necesidades educativas especiales rigen las mismas leyes del desarrollo infantil. De ahí la importancia de perfeccionar permanentemente los métodos y las prácticas educativas para que se pueda educar con éxito a la diversidad de niños/as, adolescentes y jóvenes, entonces se podrá hablar **de inclusión educativa**.

La inclusión educativa en Cuba "entendida como una concepción que reconoce el derecho de todos a una **educación de calidad**, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo, y que propicie la integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento". Borges y Orosco, M (2014).

El reto de las instituciones educativas y sus profesionales está no sólo en comprender los fundamentos de una educación inclusiva, sino en la capacidad que estos tengan para instrumentar diferentes alternativas para su implementación en el proceso educativo, de modo que se alcancen los objetivos socioeducativos en todos los educandos, independientemente del contexto de que se trate.

En el análisis de las posiciones teóricas para fundamentar la necesidad de diseñar un tronco común en las carreras de Educación Infantil, es precisa la referencia acerca de las consideraciones generales **del currículo**. Su concepción se sustenta en leyes y categorías de la escuela histórico cultural y reconoce que, en el proceso pedagógico, los estudiantes están permanentemente en una construcción individual y social del conocimiento, que rebasa los límites de los contenidos establecidos en una malla curricular, los que contribuyen a su formación integral.

De ahí el valor de revelar cualidades inherentes a esta concepción curricular como son su carácter sistémico, interdisciplinar y contextualizado. El carácter sistémico orienta la organización y concepción de objetivos y contenidos, al permitir integralidad en la representación del objeto de estudio. El interdisciplinar se analiza a partir de las consideraciones de investigadores como: Fernández, M (1994); Mañalich, R (1998); Perera, F (1999), Salazar, D (2001), Piñón, J (2012) que expresan las imprescindibles relaciones que deben establecerse para el estudio y análisis del objeto de la profesión que sólo puede ser conocido, comprendido y transformado a partir de las diferentes aristas mediante las cuales debe estudiarse.

**La interdisciplinariedad** refiere, además, los nexos entre los sistemas de conocimientos de una disciplina y otra; así como los vínculos entre modos de actuación, formas de pensar, cualidades, valores y puntos de vista que potencien las disciplinas. Considerar estas cualidades en la concepción del currículo, revela cómo la preparación del estudiante en el orden académico, influye en el desarrollo de cualidades de la personalidad y estas a su vez en el dominio de los modos de actuación profesional.

Como sustento de estos aspectos que fortalecen desde la escuela la integración entre la Educación Preescolar, Primaria y Especial y por tanto el modelo para la formación del profesional que, de respuesta a este reto, está el redimensionamiento de concepciones que por un tiempo estuvieron en la práctica pedagógica restringidos a la Educación Especial, como diagnóstico, intervención, prevención.

A partir de estas consideraciones se privilegia la dirección del proceso educativo el que tiene como punto de partida el diagnóstico. Concebido en todos los subsistemas de la Educación Infantil como proceso, con enfoque psicopedagógico, que implica mayor colaboración del maestro, la familia, comunidad e institución educativa. Con el fin es educar y promover el desarrollo integral del infante.

La propia concepción en la escuela primaria del trabajo en ciclos y por momentos del desarrollo, el tránsito del maestro por éste, así como el incremento de las acciones de salud escolar, constituyen una muestra de la implementación de esta concepción, para propiciar el ofrecer respuestas a las necesidades de la mayoría de los escolares. La concepción sobre el diagnóstico orienta el trabajo de atención integral al niño, analizándola desde una perspectiva optimista, centrada en las potencialidades individuales y grupales.

Esta atención debe caracterizarse por ponderar la independencia, la integración social, el vínculo con la vida, la individualización de los programas educativos a partir del reconocimiento de la igualdad y la diversidad. Esto permite ampliar la concepción del trabajo de la escuela, con currículos más flexibles y la posibilidad de atender también en la escuela regular a escolares con NEE, siempre que se garanticen condiciones de acceso y ayudas técnicas para su mejor desempeño. Hoy con mucha más fuerza son términos que se utilizan en todo el sistema educacional y se revelan en procesos que integran el trabajo de la Educación Preescolar, Primaria y Especial.

De nada vale sustentar estas concepciones, si no se garantiza que se conviertan en modos de ser, pensar y actuar del maestro desde la formación, de ahí la necesidad de

fortalecer e integrar las concepciones sobre la formación psicológica, pedagógica y didáctica general, así como enfatizar en los nodos conceptuales básicos de las didácticas particulares con sus especificidades en función del profesional que requiere cada educación para la cual se forma el profesional.

Con este fin la formación del profesional para la Educación Preescolar, la Primaria y la Especial debe revelar el estudio de las leyes generales del desarrollo psíquico en el contexto socio- educativo, el reconocimiento a la dinámica del desarrollo infantil y la orientación de la práctica psicopedagógica hacia la toma de decisiones y la ejecución de acciones que propicien la estimulación del desarrollo.

Las concepciones hasta aquí expuestas muestran la importancia de perfeccionar el trabajo de **integración curricular**, la que es entendida como "modalidad del diseño del currículo fundamentada en la concurrencia, colaboración, interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro. (Illán N,1998)

En el plano metodológico la integración curricular tiene diferentes formas de manifestación, dentro de las que se destacan:

- Ampliación de campos disciplinares, a partir de la identificación de nodos conceptuales básicos y de temas con potencialidades integradoras.
- Tareas integradoras académicas, investigativas, laborales y extensionistas desde el primer año de la carrera.

A partir de esta concepción, se define el currículo para la formación del profesional de la Educación Infantil, como "proceso que concibe, desarrolla y evalúa sistemas de actividades y de relaciones para lograr en la formación del profesional de la educación una correcta dirección del proceso pedagógico y generar un autoperfeccionamiento de su actividad pedagógica, en correspondencia con las exigencias de la sociedad". Díaz, M (2004).

Esta concepción del currículo reconoce que en la formación los estudiantes están en proceso permanente de construcción individual y social del conocimiento, que rebasa los límites de los contenidos establecidos en una malla curricular y facilitan la contribución a su formación integral. Significa, además, el desarrollo de una personalidad en la que confluye la preparación en el orden del conocimiento científico, con el desarrollo de sentimientos, formas de pensar y actuar acordes con el sistema de valores de la sociedad cubana actual.

Estos aspectos son medulares en la determinación de los contenidos para el diseño de un tronco común en las carreras de la Educación Infantil; a lo que se añade los principios y características del plan de estudios, dígase su carácter flexible, la concepción de estudio-trabajo, la delimitación de disciplinas integradoras, de los problemas profesionales; así como el vínculo existente entre las habilidades profesionales pedagógicas que se pretenden desarrollar.

El estudio de los referentes teóricos y las características del eslabón de base de la profesión en el área de la Educación Infantil se convierten en potencialidades para el diseño de un tronco común. En este sentido vale destacar el enfoque ontogenético, de diagnóstico y estimulador del desarrollo, el proceso de diagnóstico preescolar, escolar y especializado, la labor preventiva en las educaciones preescolar, primaria y especial, la atención psicopedagógica a niños, adolescentes y jóvenes con NE y NEE en escenarios naturales; la atención logopédica, el currículo común entre escuelas primarias y especiales y la estrategia de ingreso, tránsito y egreso de niños de una educación a otra.

Se considera pertinente mantener en esta innovación curricular las dos ideas rectoras que sustentan el modelo de formación del profesional universitario cubano: la unidad entre la educación y la instrucción, y la vinculación del estudio con el trabajo. Estas explicitan el valor primordial que se le da a la formación integral del estudiante, en función de un desempeño profesional de calidad.

Lo expresado significa disponer de una sólida preparación científica y técnica, la amplia formación humanística que requieren los profesionales de la educación infantil por la alta responsabilidades que tienen en la educación de los niños, unido al desarrollo de un pensamiento filosófico, elevados valores éticos, morales y sociales, un alto nivel de compromiso social lo que debe propiciarse en el dominio de los modos de actuación profesional, a partir del acercamiento paulatino al objeto de la profesión.

En el modelo de formación del profesional de las carreras de la Educación Infantil hay puntos de convergencia en:

- Las concepciones filosóficas, biológicas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas que se asumen sobre el hombre y la educación.
- El objeto de estudio.
- Los problemas profesionales.
- Los objetivos generales de la formación.
- Las habilidades profesionales pedagógicas.
- Las tareas y funciones del profesional.
- La consideración de la formación laboral investigativa como eje transversal de la formación del profesional.

Los análisis y reflexiones realizadas llevan a realizar las siguientes consideraciones:

- La integración curricular puede formalizarse en los dos primeros años o durante los tres primeros semestres. Lo que no niega la inclusión de otras tareas de aprendizaje en las que se sistematice, consolide, profundice en los núcleos teóricos esenciales en los que se sustentó.
- El diseño de un perfil único del profesional donde se combine la formación general y de la especialidad. Puede concebirse un modelo general para la formación del profesional de la Educación Infantil y de él derivar los modelos de las Carreras con sus particularidades.
- La elaboración de Programas de Disciplinas comunes. Esto posibilitaría la determinación de los contenidos que son necesario para garantizar la preparación de un profesional capaz de ofrecer una atención educativa integral a la diversidad de niños, adolescentes y jóvenes.
- La determinación de contenidos para las tres etapas de la formación: la de pregrado, preparación para el empleo y el postgrado que pueden ser comunes: humanísticos, biológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos y logopédicos.

La determinación de los contenidos correspondientes a la primera etapa de formación, pueden materializarse en el currículo base, propio y optativo/electivo en dependencia de las características de cada contexto educativo. Para ello las Comisiones Nacionales de Carrera valorarán los que son esenciales para que los estudiantes en los primeros años se apropien de la concepción sobre la atención educativa a la diversidad de niños, adolescentes y jóvenes, cualquiera que sea el contexto educativo en se encuentren.

La gestión didáctica del claustro es esencial para la materialización de estas ideas en la práctica educativa, en los diferentes niveles organizativos del trabajo metodológico. En esta dirección el colectivo de Carrera, el de Disciplina con sus asignaturas juegan un papel muy importante. De esa preparación depende la calidad de las actividades que se

diseñen para todos los componentes de la formación del profesional.

La organización de la actividad laboral -investigativa, también debe enfrentarse desde esta cultura de integración, en la que se potencie la tutoría compartida, la solución de problemas inherentes a los objetos de estudios desde enfoques inter, intra y transdisciplinarios.

Los contenidos correspondientes a la preparación para el empleo pueden ser valorados y determinados en previa coordinación con los niveles educativos en los que se desempeñará el egresado; y en la formación postgraduada sistematizar, profundizar o especializarse en contenidos en los que se combinen los intereses profesionales y las necesidades del contexto educativo. De este modo la Carrera puede tener una visión integral de la formación de sus profesionales.

“El contenido debe caracterizarse por integrar: conceptos y categorías comunes o interrelacionadas, habilidades pedagógico profesionales que deben ser trabajadas por las disciplinas, en unas en el plano de habilidad y en otras como operación, normas de relaciones, actitudes, que se expresan en modo de actuación del profesional, experiencias que consideren métodos comunes para el desarrollo de conocimientos y habilidades” Díaz, M.L, 2006.

En cada Disciplina se determinan los conocimientos que en cada área deben ser del dominio de los estudiantes por lo que aportan a las concepciones expresadas anteriormente.

Las formas de organización deben asumirse con una nueva visión de los roles del profesor, el estudiante y el grupo, en las que se combine la presencialidad y la no presencialidad para un aprovechamiento óptimo de las tecnologías; su diversificación en talleres, conferencias especializadas, tutorías, prácticas de estudio, en las que se socializan experiencias y se proyectan alternativas de solución a problemas de la práctica profesional desde grupos interdisciplinarios de estudiantes y docentes como parte de actividad investigativa y laboral.

## **CONCLUSIONES**

La sistematización de diferentes investigaciones desarrolladas en la facultad de Educación Infantil en las que se ha potenciado la integración curricular entre las carreras de Educación Primaria, Preescolar, Especial y Logopedia, su continuidad en la realización de trabajo científico-metodológico ha posibilitado la profundización en los fundamentos teóricos metodológicos que sustentan la propuesta de un modelo para la formación del profesional de la Educación Infantil.

Los fundamentos que se proponen integran un grupo de categorías básicas, comunes a las tres carreras, estas son desarrollo humano, diversidad, educación de calidad, integración escolar, inclusión educativa, currículo, integración curricular e interdisciplinariedad en las que se revela la concepción educativa de atención a la diversidad que debe ser comprendida e incorporada a los modos de actuación del profesional de esta área.

El análisis de los documentos rectores de las cuatro carreras posibilitó determinar las potencialidades que existen para el diseño de un tronco común, a partir de los puntos de convergencias que existen en los fundamentos, los objetos de estudio, las esferas de actuación, los problemas profesionales funciones y tareas y habilidades profesionales pedagógicas que deben dominar los profesionales de la educación Infantil.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Bell, Rodríguez, R. (1997) Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. P (27).
2. Arias Beatón, G. (2002) Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. (83)
3. López Machín, R. (2002) Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana( 17)
4. López Machín, R. (2002) Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana( 27)
5. Díaz Masip, M (2004) Modelo para la formación del profesional de la Educación Especial. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. (19)
6. Illán N. (2002) Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. (23)
7. Díaz Masip, M (2004) Modelo para la formación del profesional de la Educación Especial. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas (35)

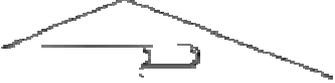
### **BIBLIOGRAFÍA.**

1. Bell, Rodríguez, R. y otros (2001) Pedagogía y diversidad. Editora Abril. La Habana.
2. ----- (2002) Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
3. Borges, Rodríguez S y Orosco, Delgado M. (2014) Inclusión Educativa y Educación Especial. Centro latinoamericano de Educación Especial, UNICEF. La Habana.
4. Díaz Masip, M (2004) Modelo para la formación del profesional de la Educación Especial. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
5. \_\_\_\_\_y González Escalona (2009) Potencialidades para la integración curricular en la formación inicial del maestro de la Educación Infantil” Ponencia presentada al evento base de Pedagogía 2009, La Habana.
6. Documentos rectores de las carreras de Educación Preescolar, Primaria, Especial y Logopedia. Plan de estudio D (2010) Ministerio de Educación Superior La Habana
7. Documento base para la elaboración de los Planes de Estudio E. (2014) Ministerio de Educación Superior. La Habana.
8. Horruitinier, P (2006) La Universidad Cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela.
9. López Machín, R. (2002) Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
10. Mañalich, R. (1998) La formación interdisciplinar en carreras de humanidades. ISPEJV. Ciudad Habana. Material impreso.
11. Miranda, T y otros. (2015) Modelo General del Profesional de la Educación. UCPEJV. La Habana. Soporte digital.

12. Resolución Ministerial 210/07
13. Piñón, J, "Integración científica e interdisciplinariedad" en Revista Varona. Número 54 enero-junio, 2014, La Habana.
14. Vigotsky, L. S. (1989) Obras Completas. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana.

PEDAGOGÍA 2017

HOLGUÍN

  
**PEDAGOGIA 2017**  
"Encuentro por la Unidad de los Educadores"



**HACIA UNA ACERTADA MOTIVACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA  
EN LOS ESTUDIANTES QUE SE INCLINAN POR LA PROFESIÓN DE MAESTRO  
PRIMARIO**

Nombre y apellidos de los autores: Lic. Alcibádes. De la Torre. Segura

M. Sc. Alexander Galán Rodríguez

Centro: .Escuela Pedagógica 7 de Diciembre. Mayarí. Holguín

Cargo: Director de la escuela y profesor de Introducción a la Especialidad y Psicología

Correo: Cuadro Mayarí @. Infomed sld.cu

## RESUMEN

En la actualidad se lleva acabo un arduo trabajo encaminado a elevar de la calidad de la orientación profesional pedagógica en la Enseñanza Secundaria Básica, como parte integrante de la formación integral de su personalidad y las exigencias y necesidades primordiales de nuestra sociedad. Fundamentalmente con aquellos estudiantes que aspiran a ingresar en la Escuela Pedagógica 7 de Diciembre del municipio Mayarí, en la especialidad de Educación Primaria.

Para ello se hizo necesario la elaboración de un programa de orientación profesional que permitiese a largo plazo elevar la motivación hacia la carrera de maestros primarios, vinculando la teoría con la práctica, mediante la ejecución sistemática de un conjunto de actividades y tareas pedagógicas para realizar en las diferentes escuelas secundarias básicas y el estrecho vínculo con las escuelas primarias más cercanas y su posterior análisis y debate en un marco profesional, así como una propuesta de actividades ortográficas y caligráficas que permitiesen no solo conocer el amplio o extenso vocabulario técnico del maestro, sino erradicar las insuficiencias en el uso de la Lengua Materna, utilizando diferentes vías y métodos como la copia, redacción, interpretación, entre otras; además de la asimilación de cierta cultura sobre diversas temáticas.

Todas estas propuestas les posibilitarán a los estudiantes de los círculos de interés pedagógicos e incluso a los futuros estudiantes de la Escuela Pedagógica 7 de Diciembre del municipio Mayarí enfrentarse con éxitos al complejo momento de la elección profesional, en primer lugar, en segundo lugar lograr buenos resultados docentes durante el primer año de la carrera y, en tercer lugar poder asimilar de manera dinámica y creadora la tarea de tener que trabajar y estudiar, producto a la universalización de la Enseñanza Superior y las transformaciones que se llevan a cabo en la Educación Primaria.

## INTRODUCCIÓN

Para lograr el perfeccionamiento de la Enseñanza Primaria como primer eslabón en la formación y desarrollo de la personalidad de las nuevas generaciones, en el ámbito educacional, se requiere de la adecuada formación de maestros que permitan cumplimentar este objetivo. En esta preparación de los futuros maestros, juega un papel la educación de la orientación profesional que se realice con los alumnos desde los primeros grados, por ello muchos pedagogos se han dedicado a investigar sobre la orientación profesional pedagógica desde las distintas profesiones o carreras, una de ellas ha sido la carrera de maestros primarios, la que históricamente ha tenido dificultades con la captación, ingreso y retención de los estudiantes a la misma; entre los investigadores se encuentran: R. Rodríguez (1993); M. Almaguer (1995), E. Expósito (1996), A. Galán (1997), Y. Pupo (1998), Julio César Mulet (2008).

En todas estas investigaciones se ha podido constatar la poca motivación hacia esta carrera en los distintos niveles de enseñanza arraigado por la falta de información sobre la misma y la poca sistematicidad en el trabajo de orientación profesional pedagógico en los mismos. Vistos con más fuerzas a raíz de la decisión de retomar la formación de maestros primarios de nivel medio superior, a través de las Escuelas Pedagógicas (septiembre del 2010). La nueva situación reclama de un estilo diferente de trabajo del maestro y de la escuela, donde se atiende la diversidad y la individualidad de cada niño o niña y se lleven a niveles superiores los resultados de la labor educativa. Las transformaciones que se van a operar en la Enseñanza Primaria, están encaminadas a obtener un niño o niña que sea, dentro del proceso docente y en toda la actividad escolar y social: activo, crítico, reflexivo, independiente, protagónico en su actuación..

En el caso de la orientación profesional para la carrera en Educación Primaria, las problemáticas señaladas anteriormente se hacen mayores por las causas que fueron detectadas luego de aplicar los instrumentos de investigación a las diferentes actividades que se desarrollan en el centro, entre ellas citamos la observación participante, entrevistas ,

encuestas y revisión documental: los profesores del claustro poseen menos preparación e información para esta carrera que para las demás restantes, no existe en las Secundarias Básicas, estudiantes en formación de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria que permitan ofrecer una mayor información sobre la profesión de maestro, es insuficiente el vínculo entre las Secundarias Básicas, escuelas primarias y Escuela Pedagógica y falta de sistematicidad en el trabajo de orientación profesional hacia esta carrera, sabiendo que dentro de 4 años los territorios de la zona del este holguinero necesitará una fuerza profesoral de aproximadamente de más 1 85 docentes de esta especialidad.

Por todas estas razones y sabiendo que el trabajo de orientación profesional pedagógica es una prioridad del Ministerio de Educación, sería oportuno realizar una investigación que responda al siguiente Problema Científico: ¿Cómo favorecer la motivación y orientación profesional pedagógica en los estudiantes de las Secundarias Básicas que manifiestan inclinaciones hacia la profesión de maestro desde la Escuela Pedagógica.

Ahí que el Objeto: El proceso de orientación profesional pedagógico que se da en la Escuela Pedagógica y como Campo: La orientación profesional hacia la carrera de maestros primarios en las Secundarias Básicas del este holguinero y la Escuela Pedagógica 7 de Diciembre del municipio Mayarí.

Siendo así se declara como Objetivo: Elaborar un programa de orientación profesional pedagógico sobre la profesión de maestros primarios para los estudiantes de los círculos de interés pedagógicos de las Secundarias Básicas del este holguinero

### **Desarrollo:**

#### **La orientación profesional pedagógica**

La formación y el desarrollo de los profesionales de la educación, constituye una prioridad de la sociedad, especialmente en el marco de las actuales transformaciones que se desarrollan en el sistema educativo cubano, a la cual deben dar respuesta todos los organismos y organizaciones sociales. Para el cambio educativo se hace necesario elevar la responsabilidad de la escuela y los diferentes contextos de actuación que de manera directa e indirecta tienen que ver con éste, para ello, es necesario promover la autorreflexión sobre su actividad, determinar aciertos y errores, crear la necesidad de operar modificaciones; y en consecuencia, lograr su implicación en el cambio de puntos de vistas y modo de actuación, con el fin de obtener una mayor eficiencia en la labor de educación, todo lo cual necesita de una adecuada orientación profesional pedagógica (OPP) con implicación de todos los

contextos de actuación. Estos planteamientos conducen a reflexionar en la orientación profesional pedagógica como un fenómeno multifactorial en el que se debe fusionar el trabajo integrado de la escuela, la familia y los diferentes agentes socializadores en el que la relación de ayuda a los sujetos es determinante para el proceso de familiarización, selección, estudio y desempeño de la profesión pedagógica.

Estudios realizados permiten relacionar esta situación con el modo de actuación de los directivos, los docentes y la influencia de los contextos de actuación al operar con este particular en la práctica educativa. Criterios y valoraciones de investigadores de reconocido prestigio científico y profesional así como la información obtenida en los diferentes entrenamientos metodológicos conjuntos (EMC) y visitas de inspección permiten corroborar: La orientación profesional pedagógica se circunscribe a la parte informativa del proceso, se tiene como actividad colateral y no como parte del proceso docente educativo.

- Deficiente trabajo político encaminado a compulsar la familiarización, selección, estudio y desempeño de la carrera pedagógica. La orientación profesional pedagógica constituye prioridad en el discurso y no en las acciones.
- Se evidencian limitaciones en la integración de las organizaciones políticas y de masas y la escuela en la dirección de la orientación profesional pedagógica.

Lo anterior revela la existencia de una problemática en torno a la dirección efectiva de la orientación profesional pedagógica y su implicación con los diferentes contextos de actuación.

Los conocimientos científicos más relevantes sobre la problemática expresados en las diversas investigaciones sobre esta problemática han demostrado el carácter personológico del proceso de orientación profesional pedagógica, lo que significa ante todo considerar el papel activo del sujeto en el proceso de familiarización, selección, estudio y desempeño profesional; la influencia social para la modelación del profesional, la necesidad de dirigir este proceso, por etapas, lo que significa que no debe ser espontáneo así como la influencias de los diferentes contextos de actuación para potenciar la dirección de este proceso en la práctica educativa, lo cual es necesidad y reto para los educadores cubanos.

La orientación profesional pedagógica, sus conceptualización, principales problemas y acciones a realizar se han ido definiendo en el transcurso de las diferentes investigaciones realizadas al respecto.

En el Primer Taller Nacional de Orientación Profesional Pedagógica efectuado en la ciudad de Cienfuegos en el mes de marzo de 2006, R. Manzano Guzmán partió de la

conceptualización de la orientación profesional pedagógica, entendiéndola como: El sistema de influencia políticos, psicológicos, pedagógicos y sociales que tienen como objeto pertrechar a los niños y jóvenes con los conocimientos, sentimientos, actitudes y valores necesarios para que una vez llegado el momento, estos sean capaces de elegir una carrera pedagógica con plena convicción, de acuerdo con las exigencias y necesidades del país y sus intereses personales (Citado por Teresa Valenzuela, r musical.@) cieniai.inf.cu, en soporte digital ( Los profesionales que aseguran el porvenir de los pueblos)). Consiste una prioridad social porque garantiza un ingreso en cantidad y calidad a las Universidades de Ciencias Pedagógicas y así cubrir las necesidades de docentes de cada provincia y con ello continuar desarrollando las transformaciones educacionales que se operan en todas las enseñanzas; también contribuye a asegurar la continuidad de las tradiciones pedagógicas-revolucionarias del magisterio cubano, y algo que resulta muy importante: que al tener los profesionales de la educación, se desarrolla también la sociedad. Concepto que es asumido en la realización de esta investigación.

El propio Manzano ha dejado en sus trabajos que el contenido de la orientación profesional pedagógico debe estar basada en: diagnóstico pedagógico, diagnóstico psicológico, información y trabajo educativo.

Los autores de esta investigación toman en consideración este contenido de la orientación profesional pedagógico, planteando que para él el diagnóstico pedagógico está compuesto por la aplicación de métodos y técnicas que posibiliten conocer las potencialidades e insuficiencias de los alumnos para enfrentarse no solo al complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas materias y los hábitos, habilidades y capacidades que poseen en torno a ellas, también al proceso de orientación profesional pedagógico que se ejecutará con los mismos.

En cuanto al diagnóstico psicológico, se plantea que comprende la aplicación de métodos y técnicas psicológicas que permitan conocer aquellas particularidades de cada alumno, partiendo de sus necesidades, motivos, estados de ánimos, vivencias afectivas, así como aquellas formaciones motivacionales complejas de la personalidad que van a influir en la orientación profesional pedagógica.

La información es aquella parte de la orientación profesional pedagógica que se utiliza para brindarles a los alumnos diversos conocimientos sobre el contenido de la profesión, partiendo de los más simples hasta los más complejos y la vinculación de la teoría con la práctica educativa como indicador de que lo informado posee gran significación para el alumno en

cuanto a su orientación profesional pedagógica hacia la carrera (en nuestro caso la de maestro primario).

El trabajo educativo en el proceso de orientación profesional pedagógico parte de la adecuación de todas aquellas manifestaciones inadecuadas de la personalidad que no se corresponden con el modelo ideal de maestro al que aspira la sociedad cubana y el desarrollo de aquellas que son positivas (los valores, conductas, carácter y sentimientos). Teniendo como apoyo imprescindible al medio familiar, la comunidad, grupo escolar y los colectivos pedagógicos de las escuelas primarias y del preuniversitario del municipio.

Este proceso de orientación profesional pedagógico transita por 3 etapas y mantiene vínculos con los diferentes tipos de educaciones.

1ra etapa: desarrollo de intereses y capacidades básicas (educación preescolar y primaria)

2da etapa: desarrollo de motivos profesionales y procesos de elección profesional (secundaria básica y preuniversitario)

3ra etapa: reafirmación profesional (Escuela Pedagógica), (Universidad de Ciencias pedagógicas).

En el tránsito por la segunda etapa se deben formar motivos profesionales, donde hay que tener en cuenta (objeto, campo de acción, características del profesional, ubicación y estudio de la profesión). Unido a la formación de motivos profesionales debe ir aparejada la elección profesional, donde se debe lograr la (concientización, búsqueda, reflexión, que el sujeto se exprese como personalidad al decidir y la autodeterminación profesional); tanto la formación y desarrollo de motivos y de la elección profesional, van a conducir a la formación de las intenciones profesionales pedagógicas.

En todo este trabajo por desarrollar la orientación profesional pedagógica se deberán tener en presentes diversas premisas entre las que están: la participación activa de las enseñanzas, la realización del trabajo en la escuela y en la comunidad, el papel del colectivo pedagógico desde sus clases y a través de su ejemplo personal; el activismo pedagógico en busca de mi relevo, la jerarquización de las investigaciones en este campo, el apoyarse en padres, jubilados y la Asociación de Pedagogos de Cuba. La amplia utilización de los medios de difusión masiva, el sólido trabajo en la estimulación a todos los factores que intervienen en el proceso, el diagnosticar sistemáticamente los intereses profesionales de los estudiantes, ampliar el desarrollo de movimiento de monitores; la planificación de un sistema coherente de actividades desde el grado preescolar hasta el

preuniversitario (en nuestro caso hasta la Escuela Pedagógica), ajustado a las características de los estudiantes.

Este trabajo de orientación profesional pedagógico va a exigirle a quien lo ejecute: inteligencia y creatividad, conciencia, sistematicidad, carácter sistémico y corazón; ya que la orientación profesional pedagógica está llamada a coadyuvar en la elección correcta de la profesión de maestro y en el mejoramiento, sobre esta base, de la calidad de la preparación.

### **Los círculos de interés pedagógicos en las Secundarias Básicas dentro del proceso de formación vocacional y orientación profesional pedagógica desde la Escuela Pedagógica.**

Los círculos de interés son el instrumento fundamental para la formación y el desarrollo dirigido y sistemático de los intereses vocacionales en todos los niveles de educación, y además, pueden emplearse en cualquier dirección del trabajo educativo.

En las escuelas primarias (e incluso en las Secundarias Básicas) se organizan los círculos de interés político- ideológico, patrióticos- militares, científicos- técnicos, artísticos- culturales, deportivos y recreativos, estos deben crearse en correspondencia con los recursos que ella cuenta y con los que tiene la comunidad. Dentro de los círculos de interés científicos-técnicos se encuentran los pedagógicos. En los círculos de interés se integran varias actividades teóricas y prácticas que posibilitan el desarrollo de la independencia creadora y de habilidades prácticas, bajo el asesoramiento de un especialista, en nuestro caso el maestro (profesor de Secundaria Básica con basta experiencia y amplios conocimientos sobre la profesión pedagógica).

El trabajo con los círculos de interés se complementan con excursiones, encuentros con profesionales, charlas y exposiciones, entre otras.

### **Principales resultados del diagnóstico.**

Los actuales resultados de la situación que presenta la formación vocacional y la orientación profesional pedagógica desde la Escuela Pedagógica hasta la Enseñanza Secundaria Básica, nos posibilitaron arribar a un diagnóstico donde se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Conocimientos que poseen estudiantes sobre el contenido de la profesión de maestros, así como de la estructura y funcionamiento de la Escuela Pedagógica en los contextos actuales.
- Conocimientos que poseen los docentes de la Enseñanza Secundaria Básica y de la

Escuela Pedagógica sobre el proceso de formación vocacional y de orientación profesional pedagógico en las actuales transformaciones del Sistema Nacional de Educación y las crecientes necesidades y exigencias de la sociedad socialista cubana.

- Niveles motivacionales y vínculo afectivo de los estudiantes hacia el contenido de la profesión pedagógica, con énfasis hacia la profesión de maestro de la Educación Primaria.
- Vínculo afectivo demostrado por los estudiantes hacia los niños, por ser estos la razón de ser de todo profesional de la Educación Primaria.
- Tratamiento que se ofrece al trabajo de formación vocacional y de orientación profesional pedagógico a través del trabajo con los círculos de interés científico- pedagógico en la Enseñanza Secundaria Básica.
- Disposición de los estudiantes graduados de la Escuela Pedagógica de permanecer en el sector de la educación.
- Estado actual del proceso de selección de los estudiantes que manifiestan intereses e intenciones profesionales pedagógicas en las distintas Secundarias básicas y municipios que tributan estudiantes a la Escuela Pedagógica 7 de Diciembre del municipio de Mayarí, con énfasis hacia la profesión de maestro.

De manera general, se puede plantear que los instrumentos utilizados en este diagnóstico permitieron a los investigadores, corroborar las insuficiencias detectadas en el diagnóstico real de la investigación.

### **Caracterización del programa de orientación profesional pedagógico sobre la carrera de maestros primarios.**

En el imaginario social de muchos estudiantes y sus familiares, existen criterios estereotipados acerca de las profesiones y la vocación, que no tienen fundamento científico, pero llegan al joven, que los puede asumir y convertirlos en obstáculos para la expresión de su autodeterminación y la consideración de los llamados que hace la sociedad para la incorporación a las carreras de mayor prioridad social.

Esta problemática necesita de una respuesta educativa integral, pues la profesión pedagógica no escapa de este fenómeno y mucho menos la de ser maestros, por ello es que se propone en este trabajo la creación de un programa de orientación profesional para esta profesión para los estudiantes de las Secundarias Básicas del este holguinero y otras acciones para los estudiantes que cursan estudios en la Escuela Pedagógica 7 de Diciembre

cuyo fin sea: el desarrollo y la adquisición de habilidades, hábitos, capacidades y valores acordes con la misma, permitiéndoles hacer de la elección profesional, un acto de verdadera autodeterminación, así como el proceso de reafirmación profesional, que les posibilite tener un exitoso desempeño pedagógico profesional en los marcos de su vida presente y futura (cumplimiento del perfil del egresado del maestro primario de nivel medio superior).

El programa de orientación profesional pedagógico sobre la profesión de Maestros Primarios para los estudiantes de la Secundarias Básicas del este holguinero que hoy proponemos, posee el siguiente sistema estructural: objetivo general, objetivos específicos para cada grado, plan temático. Dosificación de objetivos y contenidos por grados y unidades temáticas, métodos a emplear en las sesiones de orientación profesional; medios de enseñanzas a utilizar, vías de evaluación, métodos y técnicas psicológicas de investigación para ser aplicadas a los estudiantes durante todo el curso y material complementario de ortografía y caligrafía (es válido para los estudiantes que ya estudian en la Escuela pedagógica 7 de Diciembre).

Como fue expresado anteriormente, el programa de orientación profesional pedagógico sobre profesión de Maestros Primarios, parte de un objetivo general (el cual guarda relación con el perfil del egresado del maestro primario de nivel medio superior), el cual será logrado a corto, mediano y largo plazo por parte del orientador profesional y la institución educacional donde se encuentran los alumnos (secundarias básicas del este holguinero).

Los objetivos fueron diseñados teniendo en cuenta la edad de los alumnos, el grado en que se encuentran y las necesidades primordiales que requiere este trabajo de orientación profesional pedagógico en los momentos actuales y la profesión de maestros primarios y el perfil del egresado del Maestro Primario de Nivel Medio Superior que se aplica en la Escuela Pedagógica 7 de Diciembre. El plan temático ofrece la posibilidad de ver primeramente cuáles son los distintos temas que se abordarán en cada grado, así como las temáticas que los mismos poseen para la realización de las sesiones de orientación profesional.

En la distribución de los objetivos y contenidos se evidencia que el séptimo grado cuenta con 1 unidad, donde el nivel y la complejidad de los mismos van ascendiendo según el desarrollo de los mismos, sin caer en repeticiones de contenidos y para el grado octavo y noveno grados fueron elaboradas 8 unidades. Al culminar cada grado, todos los estudiante deberán de ser capaces de integrar los contenidos recibidos, en la conformación de una ponencia o trabajo científico estudiantil (exposición del círculo de interés a nivel de escuela, municipio y provincia si fuese posible), donde deberán buscar el asesoramiento de su

orientador profesional y su maestro tutor en la escuela primaria donde realizó sus sesiones de prácticas. Para las sesiones de orientación profesional, se le hacen una serie de indicaciones (métodos) al orientador profesional para poder realizar las actividades planificadas, según la unidad y sus objetivos y los objetivos del grado.

Por otra parte se ofrecen variados medios de enseñanza que servirán de sostén y motivación para la realización de las actividades y las sesiones de orientación profesional pedagógica sobre la profesión de Maestros Primarios (libros, soportes digitales, magnéticos y audiovisuales). Además se deja plasmada una vía de evaluación, muy distinta a la que se aplica en las diversas asignaturas del curriculum de la Enseñanza Media y media Superior( Escuela pedagógica), el cual parte de una serie de indicadores y dimensiones, los que servirán para que cada alumno se autoevalúe en cada momento, que sus compañeros lo evalúen y por último el orientador profesional lo evalúe; para el final este tipo de autoevaluación tenga un fin: el crecimiento personal del estudiante y la demostración de amor por la profesión de maestro y su sentido de pertenencia a la misma en un futuro no muy lejano.

La sugerencia de métodos y técnicas de investigación (encuestas, cuestionarios, conflicto de diálogos y guías de observación) se hacen para que el orientador profesional pueda trabajar de forma científica la orientación profesional pedagógica hacia la Carrera de Maestros Primarios, adquirir un conocimiento más profundo de las particularidades de los alumnos que desean estudiar esta carrera y poder erradicar las diversas insuficiencias o barreras que se les presentan a estos en sus diferentes contextos de actuación.

El programa de orientación profesional pedagógico sobre la profesión de Maestros Primarios, en su última parte contiene un material complementario de ortografía y caligrafía (102 ejercicios) para elevar la calidad de los componentes de la Lengua Materna afectados en los estudiantes que optan por esta carrera (i los que ya están estudiando en la Escuela Pedagógica); dicha propuesta parte de 405 palabras que pertenecen al vocabulario técnico de los maestros (de las diferentes asignaturas que componen el currículum de la Enseñanza Primaria). Dichas actividades guardan relación no solo con los diversos contenidos gramaticales que se imparten en la asignatura de Lengua Española desde primero hasta sexto grado, sino con los contenidos del propio programa. Todas estas actividades en su conjunto van a contribuir a elevar la calidad en el uso de la Lengua Materna por parte de los futuros estudiantes en formación de la Carrera de Maestros Primarios, como fue expresado anteriormente.

Al aplicar correctamente el programa de orientación profesional pedagógico sobre la profesión de Maestros Primarios para los estudiantes de las Secundarias Básicas del este holguinero, se le estará dando cumplimiento a su objetivo fundamental en primer lugar, además de propiciarle a los estudiantes de crear sobre bases científicas, metodológicas, pedagógicas y psicológicas, sus planes de vida en la esfera profesional, o sea darles la posibilidad de pensar en : ¿ Qué tipo de maestro le gustaría ser?, ¿ Cómo se propone desarrollar sus clases ?, ¿ Qué limitaciones personales debe superar ? y ¿ Cómo lograr el sueño de ser maestro? .

Es darle la posibilidad al estudiante que se conozca a sí mismo, que descubra sus potencialidades, sus habilidades, la dirección de sus sentimientos y elabore ciertas jerarquías de metas a alcanzar en las dimensiones de su vida presente y futura. Para lograr validar este programa, somos del criterio que se haga un reajuste del horario de vida que está establecido por la Dirección del Ministerio de Educación, en el diseño del Modelo Docente Educativo para la Enseñanza Media fundamentalmente en lo referido al tiempo que se emplea para la realización de las actividades extradocentes y extraescolares, para las cuales planteamos que se ajusten, específicamente en la atención de los estudiantes de las aulas pedagógicas o círculos de interés en sesiones de orientación profesional pedagógica, tres veces a la semana.

### **Principales resultados:**

Para facilitar la validación preliminar de este resultado científico se tomó una muestra intencional no probabilística conformada por 16 docentes de 5 secundarias básicas de los municipios que tributan estudiantes a la Escuela Pedagógica (5 en total) y 5 grupos(círculos de interés científicos pedagógicos) con 145 estudiantes, , donde uno de ellos funcionó como grupo experimental(ubicado en el municipios de Mayarí) y los restantes como control, en las Secundarias Básicas seleccionadas de los municipios de Moa, Sagua de Tánamo, Frank País y Cueto, en esta etapa de puesta en práctica y experimentación se ha ido desarrollando durante los cursos escolares, 2015 – 2016, ya en el curso 2016 – 2017 se comienza a generalizar en las secundarias básicas y su vínculo con las escuelas primarias cercanas a ellas.

Los resultados obtenidos en los docentes participantes evidenciaron, que se incrementó su preparación científico metodológica para enfrentar el trabajo de formación vocacional y de orientación profesional pedagógico en la Enseñanza Secundaria Básica y Escuela

Pedagógica, a partir del empleo de un programa de círculo de interés de corte científico - pedagógico constatar que este contenido está reflejado en la calidad del 100% de las exposiciones a nivel de escuela y municipio.

A partir de la influencia de los docentes sobre la dirección de los procesos curriculares y extracurriculares, a que están sometidos los estudiantes que forman parte de los círculos de interés en cada secundaria básica, se aprecia también en estos últimos un incremento en los niveles de conocimiento sobre el contenido de la profesión pedagógica, las cualidades que caracterizan al profesional de la Educación en general y en particular al de la Enseñanza Primaria; las funciones que cumplen dentro de una institución educacional y las capacidades que deben desarrollar para poder desarrollar con calidad en proceso pedagógico en este nivel de enseñanza. Por otro lado se aprecian transformaciones en los niveles motivacionales y el vínculo afectivo de los estudiantes hacia la profesión de maestro y los niños, evidenciado en el correcto comportamiento durante el desarrollo de actividades desarrolladas directamente en las escuelas primarias y con sus escolares.

Se aprecia además un desarrollo de la creatividad y el talento en los estudiantes que integran los círculos de interés científicos pedagógicos, visto a través del diseño y elaboración de diferentes medios de enseñanza que contribuyen con el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza aprendizaje de las distintas materias que imparten los profesionales de la Educación Primaria en ambos ciclos de este subsistema de enseñanza.

Como se ido indicando, los resultados posibilitan asegurar que es factible llevar a la práctica, la implementación del programa de círculo de interés de corte científico pedagógico elaborado en las condiciones actuales de la escuela cubana, empleando simplemente los recursos de los que se encuentran disponibles en los centros (motivación y nivel científico metodológico de los docentes, las potencialidades que tienen los distintos agentes educativos que intervienen el proceso pedagógico de las secundarias básicas participantes en la investigación, las necesidades, motivos e intereses de los adolescentes que integran los círculos de interés). Se puede afirmar, además, que si bien se requiere una preparación previa de los docentes para enfrentar con éxito los requerimientos de esta propuesta para favorecer una adecuada orientación vocacional y orientación profesional pedagógica hacia la profesión de maestro, la misma puede llevarse a vías de hecho con la disponibilidad de los docentes que hoy se encuentran en las escuelas que pueden enfrentarse a la difícil tarea de ser orientadores profesionales, de carácter pedagógico.

## **Conclusiones:**

Durante la realización de la presente investigación, con el objetivo de mejorar la orientación profesional pedagógica se pudo constatar que:

1- Si la institución educacional no aplica correctamente las distintas formas o variantes de orientación profesional pedagógicas como parte integrante de la formación integral de la personalidad de nuestros adolescente , la selección de la profesión no constituye un acto de verdadera autodeterminación profesional para ellos, evidenciado en la no permanencia en los primeros meses del primer año de la carrera, la baja autoestima y de una inadecuada autovaloración, que impide el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades tan necesarias en el ejercicio de la profesión pedagógica y el cumplimiento del perfil del egresado al que aspira la Escuela Pedagógica.

2- Si el colectivo pedagógico no tiene plena conciencia de la importancia del trabajo de orientación profesional pedagógico y no posee los conocimientos suficientes de este proceso, es capaz de transmitirle patrones inadecuados sobre la profesión pedagógica, llegando a su rechazo total; lo que hace que este trabajo se vuelva más difícil y se tenga que emplear más tiempo de lo necesario para convencer, motivar y enamorar a los estudiantes.

3- Si se aplica correctamente el programa de orientación profesional pedagógico sobre la profesión de maestros primarios en los distintos centros de la Enseñanza Media del este holguinero, se puede realizar no solo un trabajo correctivo compensatorio de muchas dificultades cognoscitivas de diversas materias, se estará formando sobre bases científicas y metodológicas al profesional de la educación (maestro) al que se aspira a lograr cuando cada estudiante concluya la carrera de maestro primario del nivel medio superior( cumplimiento del perfil del egresado) y posteriormente la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria( Universidad de Ciencias pedagógicas), ese maestro comprometido con la sociedad y la Revolución Cubana.

## **Recomendaciones**

Después de ser analizados todos los logros y dificultades de la presente investigación se hace necesario dejar plasmado que la orientación profesional pedagógica verdaderamente científica y metodológica es la única que permite obtener realmente buenos maestros (estrecho vínculo los distintos agentes educativos del este holguinero para lo cual hay proponemos que en las diferentes instituciones educacionales de la Enseñanza Media se aplique:

- 1- Aplique el Programa de orientación profesional pedagógico que hoy proponemos.
- 2 \_ Deje establecido dentro del horario docente un espacio fijo para realizar el trabajo de orientación profesional pedagógico
- 3 Responsabilizar a un Licenciado en Educación con basta experiencia en la labor para que asesore a los docentes de la Enseñanza Secundaria Básica para que puedan cumplir con éxito la tarea de impartir el programa de orientación profesional pedagógica que hoy proponemos y sus permanentes relaciones de trabajo con el Departamento de Primaria de cada territorio.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- 1 Cuba Méndez del Carmen M. La orientación profesional pedagógica en los estudiantes de secundaria básica. Tesis de maestría. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero.2008
- 2 Fernández J. Orientación Profesional y Curriculum de Secundaria. Málaga: Algibe, 1993..
3. García Gallo J. Ante el futuro. Algunos problemas de la formación vocacional y orientación profesional.- La Habana. Editorial Abril, 1998.
- 4.García Pupo Y, Nicot Cisneros MT. El tratamiento de la orientación profesional para la estimulación hacia la carrera de Licenciatura en Educación Primaria. Trabajo de Diploma. ISPH. José de la Luz y Caballero, 2000.
5. González Maura V. El interés profesional como formación motivacional de la personalidad. Ciudad de la Habana: Revista Cubana de Educación Superior No. 2, 1998.
6. MINED: Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las escuelas pedagógicas. Volumen 1 y 2. Curso escolar( 2015- 2016) y (2016-2017).
7. Medina Arena R. Propuesta metodológica para la estimulación de la orientación profesional pedagógica de los estudiantes de los IPVCP. Tesis de maestría. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero.2008.

# **HACIA UNA DIDACTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS PARA EL PROFESIONAL EN FORMACION INICIAL Y PERMANENTE**

Autor: Jorge Luis Rodriguez Fiallos. Licenciado en Ciencias Religiosas y Teología. Universidad de Guayaquil. Ecuador. [jlr10@yahoo.com](mailto:jlr10@yahoo.com)

Co-autor: Pedro Pablo Recio Molina. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica Enrique José Varona. Cuba.

Co-autor: Yulexy Navarrete Pita. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Guayaquil. Ecuador.

## **RESUMEN**

La importancia y necesidad de una educación orientada cada vez más humanista, inclusiva y solidaria, debe responder a los retos del siglo XXI, considerando a las competencias investigativas como piedra angular del proceso pedagógico y didáctico en el quehacer de un maestro en formación profesional inicial y permanente. El acto didáctico de resiliencia y desarrolladora es esencial en la formación de competencias investigativas en maestros y estudiantes de todas las ciencias. No solamente para la presentación de resultados científicos en su forma, sino también en su fondo al potenciar la honestidad y el rigor científico para resolver todos y cada uno de los problemas en un mundo tan complejo y cambiante, en que la educación y la didáctica forman un par dialéctico, esta última como encargada de la dirección del proceso de enseñanza a aprendizaje conducente a la formación de la personalidad del individuo.

## **INTRODUCCION**

El presente trabajo pretende como objetivo dar respuesta de manera dinámica, a la importancia de la formación inicial y permanente del maestro, basada en competencias investigativas como alternativa para su desarrollo integral. Se propone desarrollar de manera general el concepto de competencias y su controversia con la competitividad. Se asume de manera implícita que los problemas de la educación en cualquiera de sus niveles, en la mayoría de casos están determinados por el modelo político y económico de un país, de tal manera que desde los organismos educativos deberán promover y desarrollar el espíritu investigativo.

A partir de los criterios generales sobre competencias profesionales en los docentes, su pertinencia radica en identificar y valorar sus tres categorías: Básicas, generales y específicas. Para los autores las competencias investigativas deben estar dentro de las competencias básicas como una herramienta del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tal motivo deberá estar reflejado en todos y cada uno de los currículos inter y extra disciplinariamente.

En la actualidad, Ecuador y las políticas asumidas por el régimen actual en el área educativa son muy favorables. Existe una inversión considerable para su calidad y calidez en la educación general, garantizándose la formación de los maestros, por lo que se precisa de una didáctica integral para su desarrollo.

Su importancia radica esencialmente en formar maestros competente en su contexto y prepararlos para que respondan a las problemáticas sociales de la educación y sus demandas; lo cual requiere de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, experiencias, valores, responsabilidad y compromiso integral con sus alumnos y la sociedad en general, como evidencia de su concepción integradora .

Aplicar una didáctica para la formación de maestros por competencias investigativas deberá ser nuestro enfoque principal en esta tarea. La didáctica deberá ser diseñada para que promueva a la resiliencia y al desarrollo integral del maestro en formación inicial y continua. Un maestro con vocación debe enseñar con su ejemplo e inspirar a sus estudiantes a buscar la información, a apropiarse del conocimiento científico comprobando las teorías e hipótesis de las ciencias, a aplicarlas y generar nuevos conocimientos. Bajo estas directrices se busca desarrollar la capacidad de

investigar e innovar nuevos saberes que respondan al contexto que exige el momento histórico en cada lugar.

## **DESARROLLO**

El origen etimológico de la palabra competencia es sinónimo de competición y su acción es la de competir. En muchas ocasiones es mal interpretada e incluso mal usada para denotar el “éxito del ser humano”. Este mal concepto provoca una lucha desleal y a veces inmoral del hombre sobre el hombre. También es usada en el ámbito laboral como respuesta al perfeccionamiento de la mano de obra de los empleados en una empresa. Pero la competencia va mucho más allá de responder de manera práctica a los requerimientos del mundo laboral, ahora se inserta como necesidad de la educación y particularmente de la superior.

Unos de los grandes exponente sobre el tema de las competencias reconoce su origen diciendo que Perrenoud (2008:8) “La noción de competencia, referida inicialmente al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el campo educativo en donde es entendida como un saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos habilidades y actitudes”<sup>(1)</sup>

La necesidad de integración entre el mundo laboral y la educación práctica, más allá de pensar en su origen, es hacer posible una nueva concepción de competencia, ya no solo de competir de forma aislada, sino también de forma integradora, enfocada al desarrollo de todos y adaptándose a los requerimientos esenciales para un buen desempeño. Como lo dice Villa, Aurelio (2007:23) “Entendemos por competencia el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración y activación de conocimientos, norma, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas actitudes y valores. Y se clasifican en tres grande categorías: Instrumentales, interpersonales, y sistémicas”<sup>(2)</sup>

La competencia como praxis y en su uso actual en el mundo de la educación, ciencia y tecnología debe tener carácter integrador.

Jaik, Adla, y Barraza Arturo (2011:70) dice: “Por competencia se entiende “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto importante” y, en

educación, es común distinguir entre aquellas que son específicas y las que son transversales o genéricas. Las primeras caracterizan una profesión y la distinguen de otras, por lo que son motivo de especial atención en la formación que lleva a la evaluación sancionadora y al otorgamiento del título académico que reconoce socialmente su adquisición y con ello, el desempeño de la profesión”<sup>(3)</sup>

Existe un gran vínculo de la significación entre las palabras competencia y competitividad. Esto sin dudas ha causado una animadversión sutil en los diferentes operadores de la educación y la ciencia, sin embargo hay una diferencia eminentemente práctica. Por ejemplo la palabra competencia está siendo usada en todos los ámbitos de la educación en Europa, Norteamérica y países latinos. Y la palabra competitividad es ampliamente usada en el mundo comercial. Por lo tanto deberá interpretárselas a partir del contexto en que se las use.

Una persona concibe naturalmente como competencia la de competir o llegar a la meta y la competitividad como la de ganar, es decir ser el primero en llegar a la meta u obtener el “éxito” o el premio. Ambas están en enfoques correctos, lo negativo sería que una persona haya competido y haya llegado a la meta de manera ilegítima e inclusive inmoralmente. Hoy en día hay muchas formas y fondos de competir y tener éxito, pero al final solo la conciencia del hombre determinara su legitimidad. Los logros que producen mayor satisfacción, son los que fueron alcanzados de manera íntegra

Cada persona es dueña de sus pensamientos y responsable de sus actos, por lo tanto el uso o el abuso que se le da a las palabras competencia y competitividad sea en cualquier ámbito, siempre será en función a la necesidad real e intencionalidad de la ciencia y a conciencia del hombre.

Se debe señalar que la terminología competencia cada vez más se está integrando y aceptando en el mundo académico y científico, de esta manera explorando y explotando su carácter y alcance. ¿Pasara lo mismo con la terminología competitividad? No extrañaría que sí, ya que si se la reorienta también a favor de la educación y la ciencia, tendría un mejor y renovado propósito, pues en esencia el hombre es altamente competitivo, es considerado como un ser biopsicosocial. Además, la competitividad en una empresa se rige por cuatro principios básicos, por ejemplo **la calidad** que debe satisfacer a los clientes, **la productividad** o capacidad

de producir más abajo costos con la tecnología y el capital humano, **el servicio** con la atención y agilidad en los procesos a beneficio del cliente, y **la Imagen** en asegurar las buenas relaciones entre cliente y empresa. Estos principios expuestos aseguran el carácter profesional de una tarea.

De igual manera, la formación por competencias es de carácter profesional, brindando múltiples opciones para el desarrollo de una persona y así insertarse al mundo laboral.

Hoy en día ese mundo laboral exige a la educación la formación en competencias, pero estas deben estar determinada por principios que no solamente enfoquen al conocimiento y habilidades que garantizan el buen desempeño de la tarea con eficiencia y eficacia, sino también a la ética, al humanismo, a los sentimientos a los valores a la espiritualidad, etc.

Un enunciado claro y consistente el cual constituye el marco de referencia para este tema, Delors, J. (1996:9) Donde señala : “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, es también aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida; Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones; Aprender a vivir juntos, la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz; Y 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. Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas” <sup>(4)</sup>

La formación basada en competencia se la define como un conjunto de cuatro componentes básicos altamente integrado e indisolubles que son: **El conocimiento** como un elemento sistémico y retroalimentador, **las habilidades** como el proceso de

la práctica en desarrollo, **los valores** esenciales del ser humano en su proceder conductual y la interrelación **social** humanista y solidaria

Ortiz (2016:206) Según Urrutia “En el contexto cubano se establecen algunas consideraciones enmarcadas dentro de las definiciones de competencias laborales. Según el anexo a la Resolución Numero, 142/1996 del Ministerio de Salud Pública (MINSAP): El nivel de competencias de un individuo en un área practica determinada es la medida en que una persona puede utilizar sus conocimientos, aptitudes, actitudes, valores y buen juicio, asociados a su profesión, para poder desempeñar de manera eficaz en las diferentes situaciones que corresponden al campo de su práctica profesional. Es la capacidad de utilizar los conocimientos, las habilidades y las cualidades interpersonales para resolver los problemas cotidianos en su práctica profesional”<sup>(5)</sup>. Este concepto desde el contexto cubano presenta los mismos criterios sobre la definición de competencias desde la perspectiva laboral.

A esto se integra otro aspecto relevante del trabajo que son las competencias investigativas como un eje para la educación en general.

La formación por competencias investigativas deberá ser un aporte a las políticas educativas de todos los países. Particularmente, el Ecuador establece y regula en la ley orgánica de Educación Superior con sus siglas LOES numeral 298, en el artículo 107, el PRINCIPIO DE PERTINENCIA y dispone que: “las instituciones de educación superior deberán articular entre la oferta docente, la investigación y las actividades de vinculación con la sociedad. A la demanda académica, a la innovación y la diversificación de profesionales, a la tendencia del mercado ocupacional, a las tendencias demográficas y a las políticas nacionales de ciencia y la tecnología”<sup>(6)</sup>

Su importancia radica esencialmente en formar un maestro competente en el contexto de Ecuador, prepararlo para que responda profesionalmente a las problemáticas sociales de la educación y sus demandas; lo cual requiere de conocimientos, habilidades, experiencias, valores, responsabilidad, espiritualidad y compromiso integral con sus alumnos y la sociedad en general. Ello exigiría de la creatividad del maestro para buscar soluciones e innovaciones contextuales a tono con la cultura e idiosincrasia del ecuatoriano y solucionar las necesidades sociales urgentes. A partir de un conocimiento esencial el maestro debe procurar de manera autónoma desarrollar las habilidades, capacidades y valores en cada una sus tareas

investigativas de carácter universal y particular de alto rigor científico, respondiendo a los problemas cotidianos que a veces se manifiestan como síntomas y solucionar de raíz los fenómenos actuales.

El profesionalismo en términos del desempeño de una labor, Forgas dice (2003:9) "La competencia profesional es el resultado de la integración esencial y generalizada de un complejo conjunto de elementos sustentados a partir de conocimientos, habilidades y valores, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados" <sup>(7)</sup>

La formación por competencias en la educación superior se debe entender como el proceso de la enseñanza y aprendizaje dirigido a todos aquellos profesionales de formación inicial que son los estudiantes y los de formación permanente o continua que son los maestros.

La competencia investigativa es la dinámica progresiva y dialéctica entre el maestro y el alumno en su proceso de formación profesional, y está determinada por la habilidad investigativa siendo ella el eje central integrador y desarrollador de los saberes.

El desarrollo de competencias investigativas en los profesionales de formación inicial y continua, es determinante para abrir espacios a nuevos e innovadores saberes en ese proceso pedagógico.

Un concepto claro y sistemático según Helder (2014:2) dice que "El desarrollo de las competencias investigativa es la generación de conocimiento mediante la investigación científica, tanto de sus docentes como estudiantes durante el proceso de formación". <sup>(8)</sup>

El tema sobre la formación profesional en competencias investigativas en Ecuador está en una etapa inicial de desarrollo y es determinante contribuir en todos los aspectos educativos y mayormente en los rediseños curriculares. Las competencias investigativas son todas aquellas habilidades y operaciones que le permiten actuar con el conocimiento, formando un par dialéctico importante entre las habilidades y el conocimiento, es decir no puede haber habilidades sin el conocimiento y no puede

haber conocimiento sin el desarrollo de las habilidades, además de los valores, sentimientos, espiritualidad, humanismo, etc. como antes mencionado.

Las competencias investigativas deben estimular de manera integral al maestro ecuatoriano a cultivar y desarrollar autónomamente su formación en el complejo mundo de la ciencia. Entre los componentes esenciales son: **Primero**, fundamentar y desarrollar el conocimiento aplicativo, **segundo**, desarrollar habilidades para buscar, obtener, procesar y seleccionar información adecuada, **tercero**, que todos los ejercicios anteriores siempre este en el marco de la ética y los valores reconocidos universalmente, **cuarto** comunicar y socializar los resultados y logros científicos como un elemento primordial del proceso de la enseñanza y aprendizaje y esencial para la satisfacción social como la razón de su investigación, y **quinto**, cultivar la espiritualidad en ese que hacer investigativo con sentimientos nobles del amor y la fe.

Respecto al quinto componente el Apóstol José Martí (1961:12) dijo “Las cosas no han de estudiarse en los sistemas que las dirigen; sino en la manera con que se aplican y en los resultados que producen. La enseñanza, ¿Quién no lo sabe?, es ante todo una obra de infinito amor”<sup>(9)</sup>. La enseñanza y el aprendizaje desde el componente de la espiritualidad de la formación del maestro y el estudiante están basada en el amor. Un maestro con vocación debe enseñar con amor y paciencia e inspirar a sus estudiantes a buscar la información, a apropiarse del conocimiento científico comprobando las teorías e hipótesis de las ciencias, a aplicarlas y generar nuevos conocimientos. Bajo estas directrices se busca desarrollar la capacidad de investigar e innovar nuevos saberes que respondan al contexto que exige el momento histórico en cada lugar.

El acto didáctico es esencial en la formación de competencias investigativas entre el maestro y los estudiantes, las condiciones que el medio social de aprendizaje y las directrices del currículo CNB(Currículo Base Nacional) de cada país. La didáctica y las competencias investigativas deben perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesional en formación. Es una relación dual y sistémica dada en que la una dirige el proceso de formación de la otra.

Una pregunta clave es, ¿Cómo orienta la didáctica para el desarrollo de las competencias investigativas en un profesional en formación inicial y permanente? La respuesta está orientada a diseñar una didáctica que promueva a la resiliencia y al desarrollo integral del maestro con capacidades especiales que promueve las competencias investigativas en su formación inicial y permanente.

Según el Diccionario de la Real lengua y Academia española (2014). La palabra resiliencia “Se deriva del verbo latino resilio, resilire saltar hacia atrás, rebotar, replegarse, es la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos”. La didáctica debe enfrentar esta situación en el proceso de transformación desde la cooperación de las diferentes situaciones contextuales que se presentan en el proceso de formación de las competencias investigativas.<sup>(10)</sup>

Se concluye entonces que la resiliencia en la didáctica es la capacidad del maestro en cualquier nivel de su formación para enfrentar las diferentes situaciones que se le presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje. En otro aspecto significativo que debe caracterizar a una didáctica es la virtud desarrolladora que aplica Silvestre y Zilverstein, (2003:3 Prologo) donde plantean “La didáctica debe ser desarrolladora, es decir conducir el desarrollo integral de la personalidad del alumno y de sus potencialidades en particular, siendo esto el resultado del proceso de apropiación de la experiencia socio histórica acumulada por la humanidad, cuyo desarrollo tecnológico actual muestra enormes potencialidades para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje que ofrece a estudiantes y docentes nuevas vías como la televisión, el video y la computación, entre otras, para apropiarse de la información y lograr un aprendizaje interactivo en correspondencia con las necesidades del avance científico-técnico”<sup>(11)</sup>

Una didáctica desarrolladora y de resiliencia, consiste en mejorar integralmente la personalidad y la potencialidad particular del estudiante y desarrollar la capacidad para adaptarse y transformar en un medio social de aprendizaje totalmente complejo y generalmente adverso desde la búsqueda de soluciones prácticas, flexible, abierta, responsable, innovadora y solidaria.

Visto así es preciso señalar que desde el objetivo las habilidades investigativas deben indicar el propósito que se pretende en la formación inicial del docente al

señalar lo que se pretende que el estudiante realice para apropiarse del conocimiento.

Este objetivo impacta, así por definición, en todos y cada uno de los componentes del proceso es decir el contenido, los métodos, los medios y la formas de organización en los que la investigación es el enfoque que determina las particularidades del proceso, una vez que la didáctica debe orientar el qué, el cómo, el para qué y el dónde, lo que en definitiva marca una concepción desarrolladora y de resiliencia de la didáctica desde la formación de las competencias investigativas.

## **CONCLUSION**

La educación del siglo XXI exige el desarrollo de una concepción de competencias que no solo sea de competir de forma aislada, sino también de forma integradora, enfocada al desarrollo de todos y adaptándose a los requerimientos esenciales para un buen desempeño. Se debe señalar que la terminología competencia cada vez más se está integrando y aceptando en el mundo académico y científico, de esta manera explorando y explotando su carácter y alcance.

En un mundo notablemente competitivo en todas las esferas de la vida el hombre está tentado cada día ser más individualista y menos participativo que promueva el desarrollo de todos. Existen ciertas exclusividades y grandes separaciones sociales entre aquellos que concentran el poder político y económico. Hoy en día ese mundo laboral exige a la educación la formación por competencias, determinada por componentes esenciales en la dinámica del proceso de la enseñanza y aprendizaje fundamentando y desarrollando el conocimiento aplicativo, las habilidades, la ética, los valores, el intercambio de los resultados científicos, y cultivando la espiritualidad en ese que hacer investigativo con sentimientos nobles del amor y fe.

La educación se convierte en una fuente principal para el desarrollo de una persona. La formación basada en competencias garantiza las exigencias de los mercados y capacita integralmente al profesional.

Desarrollar una didáctica que promueva a la resiliencia y al desarrollo integral del maestro con capacidades especiales que promueve las competencias investigativas en su formación inicial y permanente es una alternativa para el avance y desarrollo

científico de una persona de una institución y de un país. Una didáctica desarrolladora y de resiliencia, consiste en mejorar integralmente la personalidad y la potencialidad particular del estudiante y desarrollar la capacidad para sobreponerse en un medio social de aprendizaje totalmente complejo y generalmente adverso. Un profesional de la educación debe estar preparado para enfrentar e intervenir en diferentes contextos en que la mayoría de ellos presentan grandes desafíos para que su desempeño laboral sea más eficiente y efectivo.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

1. Perrenoud, Philippe. Construir las competencias. ¿Es darle la espalda a los saberes Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”. 2008.
2. Villa, Aurelio, Manuel Poblete. APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIA: Una propuesta para la Evaluación de la competencias genéricas. Universidad de Deusto. Editorial Mensajero. Bilbao. 2007.
3. Jaik, Adla, y Barraza Arturo. Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación. Editores: IUAE A.C. Red Durango de investigaciones Educativos A.C. Primera Edición, México. 2011.
4. Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
5. Ortiz, Tania y Sanz Teresa. Visión Pedagógica de la formación universitaria actual. Editorial UH. 2016.
6. Registro Oficial. LOES. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Suplemento Año II -- Quito, 2010 -- Nº 298
7. Forgas, Jorge y Miguel Forgas. Revista Pedagogía 2007. Curso 76. Relación esencial entre competencias profesionales y niveles de desempeño desde el

diseño curricular. Encuentros por la unidad de los educadores. Universidad Pedagógica "Frank País García"- Santiago de Cuba(D)

8. Helder, Guillermo. Las competencias investigativas y su importancia en la formación del Licenciado en Cultura Física "Revista Mendive científica pedagógica". Año 12/No.48/jul-sep/2014/RNPS 2057/ISSN 1815-7696.
9. Martí, José. Ideario Pedagógico. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana, 1961.
10. Diccionario de la Real Academia Española. Edición Tricentenario. ISBN: 978-958-42-4118-4 Tomo I. 2014.
11. Silvestre, Margarita y José Zilverstein. Hacia una didáctica desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003.

## **BIBLIOGRAFIA**

Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Diccionario de la Real Academia Española. Edición Tricentenario. ISBN: 978-958-42-4118-4 Tomo I. 2014.

Forgas, Jorge y Miguel Forgas. Revista Pedagogía 2007. Curso 76. Relación esencial entre competencias profesionales y niveles de desempeño desde el diseño curricular. Encuentros por la unidad de los educadores. Universidad Pedagógica "Frank País García"- Santiago de Cuba. (D)

Helder, Guillermo. Las competencias investigativas y su importancia en la formación del Licenciado en Cultura Física "Revista Mendive científica pedagógica". Año 12/No.48/jul-sep/2014/RNPS 2057/ISSN 1815-7696.

Jaik, Adla, y Barraza Arturo. Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación. Editores: IUAE A.C. Red Durango de investigaciones Educativos A.C. Primera Edición, México. 2011.

Martí, José. Ideario Pedagógico. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana, 1961.

Ortiz, Tania y Sanz Teresa. Visión Pedagógica de la formación universitaria actual. Editorial UH. 2016.

Perrenoud, Philippe. Construir las competencias. ¿Es darle la espalda a los saberes Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias (II)". 2008.

Registro Oficial. LOES. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Suplemento Año II -- Quito, 2010 -- N° 298.

Silvestre, Margarita y José Zilverstein. Hacia una didáctica desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003.

Villa, Aurelio, Manuel Poblete. APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIA: Una propuesta para la Evaluación de la competencias genéricas. Universidad de Deusto. Editorial Mensajero. Bilbao. 2007.

## IDENTIDAD DOCENTE Y PROFESIONALIZACIÓN

**Autor:** Ivonne Balderas Gutiérrez

**Institución:** Centro Iberoamericano de Investigación, Formación y Capacitación A.C.  
(CIIFAC)

**País:** México

**Correo electrónico:** ivonn\_e@hotmail.com

**Simposio** 3 Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

### Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación que versa sobre la construcción de la identidad de docentes de nivel medio superior y formación profesional en México. Se presenta la relación de la profesionalización con la construcción de la identidad docente, a partir de los estudios de diversos autores.

### Introducción

La identidad docente como la forma en que los maestros se ven a sí mismos y entienden el desempeño de sus actividades. Intervienen las relaciones con los distintos actores involucrados en el proceso educativo, el contexto social y laboral, así como la trayectoria personal, laboral y profesional. Por su parte, la identidad profesional es el como el autorreconocimiento realizado por el individuo como integrante de un grupo profesional, con el cual comparte saberes, destrezas y valores propios de la profesión. Desarrollamos este apartado a partir del concepto de profesión. Las profesiones han sido estudiadas por distintas disciplinas, en este caso destacamos los cambios temporales en la profesionalización docente.

La pertenencia a distintos grupos implica representaciones construidas sobre los mismos. En el caso de las profesiones también ocurre, socialmente, se las caracteriza al igual que a sus integrantes. Por su parte, los profesionistas se identifican con la profesión, aprenden los saberes y destrezas necesarias para su ejecución en los distintos contextos laborales.

La identidad profesional se conforma durante los estudios de nivel superior, por lo que, la formación en una determinada profesión, es parte del “proceso biográfico identitario” (Ballesteros, 2009, p.30) de los sujetos<sup>1</sup>, quienes realizan distintas actividades a lo largo de su vida. La identidad profesional es interiorizada, individualmente, pero es creada y reproducida en sociedad (Veiravé et al., 2006).

De acuerdo con Dubar (2000), la identidad profesional implica la declaración de la actividad realizada, por ejemplo: soy maestro o soy doctor, es decir, el sujeto se asume parte de un grupo profesional. Socialmente, conlleva el reconocimiento a dicho grupo profesional por parte de la autoridad y la propia sociedad, quienes otorgan distinta validez y reconocimiento a las profesiones<sup>2</sup>.

## **Profesionalización docente**

El contexto histórico guarda estrecha relación con las etapas históricas del sistema educativo, de tal manera que la identidad desarrollada por los profesores implica un cambio en el perfil del docente acorde a cada una de ellas. Si bien la educación se caracterizó inicialmente por ser un sistema centralizado, ha sufrido cambios como es la participación del sector privado en el ámbito educativo. Continuamos con un recorrido propuesto por diferentes autores para ubicar los rasgos de los docentes.

Durante la colonia, la educación estuvo a cargo de religiosos sin participación de las mujeres. A inicios del siglo XIX, imperaba la búsqueda de un crecimiento económico, sin considerar la trascendencia de la educación. A mediados de ese mismo siglo, se

---

<sup>1</sup> De la misma manera ocurre con la identidad laboral, respecto al desarrollo de un trabajo.

<sup>2</sup> La docencia se ha valorado socialmente de forma diferente que otras profesiones.

continúa con el establecimiento de universidades e institutos de educación media y superior, siguiendo con la institución de escuelas normales para hombres y mujeres. Por último, en el siglo XX el Estado toma a su cargo la educación separándola de la iglesia, fortaleciendo las escuelas normales e incrementando las universidades e institutos, creándose escuelas particulares (Contreras y Villalobos, 2010).

Históricamente, Núñez (2004) propone cuatro identidades docentes, primera, como “apostolado”, el maestro era considerado un misionero debido al origen religioso de la educación. Segunda, como “función pública”, los maestros pasan a formar parte del Estado. La tercera, como “rol técnico”, con la masificación de la educación fue necesaria la formación de los docentes para atender y resolver problemas en el aula y la instrumentación de las políticas educativas. La última, como “profesión”, el docente debe responder a las exigencias de la globalización, es decir, ser competente en el manejo de información, tecnología y dominar los conocimientos propios de su trabajo. Estas cuatro formas siguen conviviendo en la actualidad, no significa que una haya sucedido a otra y dejara de existir.

Este autor también señala la unión de los maestros a las luchas de otros trabajadores por mejoras laborales, reconociéndose a sí mismo como un “trabajador de la educación”, correspondiendo con una “identidad laboral”, de ahí que cobren auge en los años setenta los sindicatos de maestros. Por su parte, la “identidad profesional” corresponde a la recomendación de profesionalización y formación de los docentes realizada por organismos internacionales, concretada en reformas educativas. En la actualidad se está dando una “desprofesionalización”, ya que los maestros reciben menos ingresos por el trabajo realizado con grupos muy numerosos, esto ocasiona que se encuentren sometidos a una gran tensión cotidiana, en detrimento de su trabajo.

De manera similar, Prieto (2004), plantea las transformaciones de la profesión docente. Se inicia como un “sacerdocio” (sería el equivalente al “apostolado”) a través de la entrega abnegada a sus tareas. En los años sesenta es un “técnico” con capacidad para solucionar los problemas educativos de acuerdo a una visión pragmática de la educación. Por último, el docente como “profesionista” para analizar y proponer cambios en el ámbito educativo.

De la misma manera, Hargreaves (1996) establece que la profesión docente, ha atravesado por distintos momentos. “Pre-profesionalización” del profesor, referida a la docencia como oficio realizado por “el buen maestro”, quien desempeñaba sus labores sin más preparación que la buena intención y acatando indicaciones. La “profesionalización o formalismo”, efectuada por “el profesional autónomo”, se establece la formación docente para proporcionarle herramientas pedagógicas necesarias para desempeñar su trabajo. La “significación y transición”, a través del “profesional colegiado”, se intentó que los docentes transiten del formalismo a maneras más independientes y reflexionadas de realizar sus tareas, por medio de la capacitación e innoven del trabajo. Ese momento no llegó a consolidarse por ser propuestas ajenas a los docentes, requería realizarse fuera del lugar de trabajo y por falta de correspondencia entre la cantidad de trabajo de los profesores y los beneficios recibidos. Finalmente, la “post-profesionalización”, caracterizada por la falta de reconocimiento a otras labores realizadas por los docentes en la etapa “post-moderna”, como son:

Hoy día, resultado de estos cambios sociales, políticos y de orientaciones, al maestro se le pide que desempeñe un nuevo liderazgo en sus escuelas y comunidad. Básicamente, se le encomienda remover las barreras que obstaculizan la participación de los padres. Sin embargo, los profesores no están preparados para asumir estas nuevas funciones. Por lo general, no se sienten cómodos teniendo que extender su campo de acción a padres y a grupos comunitarios. ¿Qué conocimiento profesional, destrezas y habilidades necesita el maestro para responder eficientemente a estas nuevas exigencias profesionales? ¿Qué nuevas presiones afectivas e intelectuales recaerán sobre el docente al extender su trabajo más allá de los confines de la sala de clase?, (Hargreaves, 1996, p. 25).

Por último, Lopes et al, (2007), establecen tres periodos a los cuales corresponden diferentes tipos de identidad profesional. Al primer periodo de 1974 a 1980, en correspondencia con una “identidad centrada en el profesional de tipo afectivo y transformador” quien intenta cambiar la situación de desigualdad vivida por los alumnos. El segundo periodo en la década de 1980, con una “identidad centrada en la enseñanza, -de tipo técnico-afectivo e innovador”, basada en las actividades desarrolladas por iniciativa del docente. El tercer periodo en la década de 1990, basado en una “identidad centrada en el aprendizaje de tipo cognitivo y cívico”, orientado a generar el aprendizaje de los alumnos con base en orientaciones constructivistas.

En el siguiente cuadro presentamos el tipo de profesor y las etapas de la profesión docente, de acuerdo con lo expuesto anteriormente.

**Cuadro 1. Etapas de la profesión e identidad docente**

<b>Núñez (2004)</b>	<b>Prieto (2004)</b>	<b>Hargreaves (1996)</b>	<b>Lopes, et. al, (2007)</b>
Apostolado	Sacerdocio	Pre-profesionalización	Identidad centrada en el profesional de tipo afectivo y transformador
Función pública	Técnico	Profesional autónomo	Identidad centrada en la enseñanza -de tipo técnico-afectivo e innovador
Rol técnico	Profesionista	Profesional colegiado	Identidad centrada en el aprendizaje de tipo cognitivo y cívico
Profesión		Post-profesional	

**Fuente: Elaboración propia, con información de Hargreaves (1996); Lopes, et. al, (2007); Núñez (2004); Prieto (2004).**

Por otro lado, en un estudio realizado en México se establecen los “rasgos identitarios” (Navarrete, 2008, p. 11) de pedagogos dos instituciones, la UNAM y la Universidad Veracruzana, en diferentes momentos históricos.

**Cuadro 2. Rasgos identitarios de los docentes**

1950	1970	1990
<ul style="list-style-type: none"><li>- Interés por la enseñanza, con fuerte deber ético, se ven como ejemplo a seguir.</li><li>- Concebir otras tareas del pedagogo (administrativas).</li><li>- Dedicarse a la pedagogía laboral y emocionalmente.</li><li>- Conocedor de las distintas disciplinas.</li><li>- Formación filosófica.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Su interés ya no es la enseñanza, sino problemáticas administrativas y de los alumnos.</li><li>- Convergencia de enfoques técnico y crítico de la educación.</li><li>- Analizar los problemas sociales e involucrarse en su solución.</li><li>- Capacidad para resolver problemas pedagógicos.</li><li>- Formación sociológica.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dedicarse no sólo a la docencia, también a la investigación y asesoría.</li><li>- Contar con diversos referentes en su formación además de los pedagógicos.</li><li>- Ampliar el campo a la investigación.</li><li>- Influencias teóricas de América Latina.</li><li>- Aptitud para enfrentarse a problemas.</li></ul>

**Fuente: Elaboración propia con información del texto de Navarrete, (2008).**

## **Conclusión**

Lo expuesto nos muestra la variedad de exigencias a los docentes, quienes han tenido que adecuar sus funciones a cada etapa vivida por una nación, adquiriendo rasgos identitarios en correspondencia a las reformas en turno, sin embargo, también son desatendidos por las políticas educativas.

## Referencias

- Ballesteros, A. (2009). *Profesiones y Estado de bienestar. El educador social y el graduado social*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Contreras, S. y Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/1732/2334>
- Dubar, C. (2000). *La socialización. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Francia: Armand Colin.
- Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional. Seminario internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. 1996 - Santiago de Chile. Recuperado de [http://www.rmm.cl/usuarios/nseve/doc/200911252132350.Cuatro\\_edades\\_del\\_profesionalismo\\_y\\_del\\_aprendizaje\\_profesional\\_A\\_Hargreaves.pdf](http://www.rmm.cl/usuarios/nseve/doc/200911252132350.Cuatro_edades_del_profesionalismo_y_del_aprendizaje_profesional_A_Hargreaves.pdf).
- Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C. Carolino, A. y Tormenta, R. (2007). Currículos de formación inicial identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista española de pedagogía*. Recuperado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6673/2/20401.pdf>.
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003607.pdf>.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Ministerio de educación y Programa interdisciplinario de investigación en educación. Recuperado de [http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad\\_docente\\_chile\\_nunez.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf).
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. Enfoques Educativos. Recuperado de <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-2/documentos/la-construccion-de-la-identidad-profesional-del-docente.ç>
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 3. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf>

## **IDENTIDAD DOCENTE**

### **SIGNIFICADO Y VALORACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE**

**Autor:** Ivonne Balderas Gutiérrez

**Institución:** Centro Iberoamericano de Investigación, Formación y Capacitación A.C.  
(CIIFAC)

**País:** México

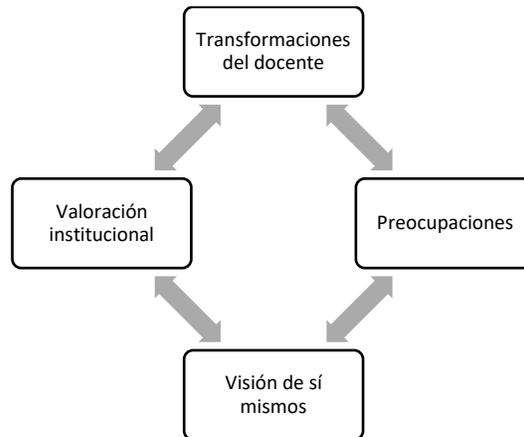
**Correo electrónico:** ivonn\_e@hotmail.com

**Simposio** 3 Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

#### **Resumen**

Este trabajo es parte de los resultados de un estudio más amplio acerca de la construcción de la identidad de los docentes de nivel medio superior y formación profesional en México, realizado con la finalidad de comprender el proceso de construcción identitario a partir de las particularidades institucionales. Los sujetos de estudio fueron cinco docentes con diferente formación profesional, imparten distintos módulos y cuentan con distinta antigüedad. La metodología empleada fue cualitativa a través de relatos vida obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas con base en un guión de entrevista. El análisis de la información se efectuó con el empleo del programa de análisis cualitativo Nvivo 10.

La identidad conjuga elementos objetivos y subjetivos, en este trabajo abordamos como parte de los factores subjetivos los siguientes:



### **a) Transformaciones del docente**

La identidad es dinámica y permanece en cambio, el sujeto se adecua a las diferentes circunstancias uno de esos cambios es el temporal, en este caso, los docentes que se incorporaron a laborar en una institución educativa se transforman con el tiempo debido a la interrelación de diversos factores. En el caso de este estudio, los docentes narraron que ingresaron a impartir clases de manera provisional, pero se mantuvieron de forma permanente. Si en esos primeros momentos permanecieron por la percepción económica, con posterioridad fue por el agrado hacia la profesión:

Por supuesto que los docentes, quiero pensar así, que hemos trabajado y seguimos trabajando en el Colegio, hemos tenido un cambio porque quien no lo quiere aceptar, o no se quiere involucrar en ese cambio, pues perdió su tiempo y eso no es lo más grave, lo más grave es que le hizo perder su tiempo a quienes estuvieron en sus manos y entonces yo me preguntaría, qué les enseñó por un lado a las generaciones y qué aprendieron esas generaciones (C1).

Consideran que inicialmente recurrían a la educación tradicional, en la actualidad su práctica docente también se ha transformado, ya que se han capacitado, certificado y cursado estudios de maestría, lo que les permite intentar diferentes formas de impartir clases:

A mí la maestría me ayudó muchísimo a ubicarme, a tratar de entender muchas cosas que no había yo entendido. El hecho de que sepas cómo tratar a los alumnos, de que los escuches, de que no te involucres pero que si los escuches y entonces hay muchas cosas, las experiencias de otros maestros, los videos que te ponen, las dinámicas que te ponen, a veces las copias tal cual, a veces voy adecuando, pero si, si ha habido un cambio total desde que entré (C3).

Dentro de la institución han vivido diferentes procesos e interrelaciones con alumnos, personal de la institución y las propias experiencias sindicales: todas estas relaciones están permeadas de distintas emociones. Además, el contacto con los alumnos les ha permitido sensibilizarse ante sus vivencias, por lo que tratan de entenderlos y apoyarlos. También han cambiado en su carácter, forma de enseñanza e interrelaciones, es decir, se han transformado a partir de los otros, sobre todo, a partir de la relación con los alumnos:

Yo siento que ha habido un crecimiento personal y un desarrollo profesional sí, mucho. Un crecimiento personal un tanto por los alumnos más que nada (C4).

## **b) Preocupaciones**

Un cuestionamiento permanente de los docentes es su adecuado desempeño. Existe una estrecha relación con los principios y valores que les han sido inculcados a nivel familiar y, posteriormente, profesional y laboral. Aunado a la preocupación por encontrar formas para motivar a los alumnos en la importancia del estudio y su continuación al egresar. Les preocupa que los alumnos se formen un criterio para que puedan discernir en su vida y tomen las mejores decisiones:

Como docente, mi, pues la principal preocupación es que los muchachos aprendan, que no se vuelvan grabadoras, no, reproductores, sino que realmente cuando hablen de algún tema, de algún tópico de actualidad, o de algún tema general, sepan y conozcan y que se formen un criterio, una opinión personal. Eso es lo valioso, del proceso de aprender (C1).

Otra inquietud es la falta de superación de las deficiencias reconocidas y la imagen que los alumnos se construyan del docente, para que no lo ubiquen como un maestro carente de conocimientos:

Estar actualizada, en manejar la herramienta que les va a permitir a los alumnos seguir avanzando, porque si uno se empolva es muy feo y te quedas en eso y dices... Hay muchas cosas novedosas, nuevas en las técnicas de la enseñanza, pero eso te lo va a dar nada más el que estés actualizado y capacitado (C2).

Está presente la duda de hasta qué punto involucrarse con los alumnos, esta preocupación oscila entre dos polos. Por un lado, si no se involucra, puede dejar de interesarle las problemáticas de los alumnos, y por el otro, que se implique en demasía, pero carezca de las herramientas para apoyarlos y si los canaliza a la institución, no son atendidos.

El otro es plantearme la interrogante qué tanto me he involucrado con ellos, por lo que ya comentaba anteriormente quizá con un caso aislado sí lo he hecho, lo reconozco, no al cien por ciento y creo que ésa es una de las principales preocupaciones. Porque el joven no es solamente una esponjita, que puede absorber, si no, insisto, también es un ser humano (C1).

Otra preocupación es la situación laboral:

Como docente yo creo que, me preocupan, yo creo que dos aspectos muy importantes: primero que nada, mis condiciones laborales y segundo, que los chicos aprendan. Yo creo que eso es mi interés, sí me aflige mucho esa cuestión laboral (C4).

### **c) Visión de sí mismos**

Desde su propia mirada, se conciben de manera general como buenos maestros, reafirmando así, ser docente. Sin embargo, consideran que permanentemente deben realizar un doble esfuerzo. Primero, se deben esforzar en mejorar su desempeño y, segundo, deben trabajar con las limitantes propias del contexto institucional.

¿Cómo me veo yo? Con un todavía deficiencias, impotencia a veces porque requiero un cañón que quiero que sea mío, pero pues la situación económica no es tan solvente como para que yo adquiera un cañón y yo siento que es la parte que me va a ayudar muchísimo y ya no voy a depender de si está el cañón, si no está, sí hay posibilidades de que entre el grupo entonces y por esa parte sí me siento, así como bloqueada, frustrada. Por lo demás pues estoy haciendo mi mejor esfuerzo para actualizarme, para atender las necesidades que te exige ser docente (C3).

Dadas las características laborales y profesionales, contrasta el autoconcepto que los docentes tienen de su desempeño, lo que provoca insatisfacción y lo orilla a que no disfrute su trabajo. En este sentido, se percibe que la institución le transmite a los docentes su propia desorganización, ofreciendo un ejercicio profesional desalentador el cual debe ser revertido con el propio empeño del docente a través de la creatividad y el ingenio. Lo anterior, con la finalidad de facilitar el aprendizaje de los alumnos, lo cual requiere dedicación, esmero y entrega.

Como parte del desarrollo de las entrevistas, indagamos acerca de la concepción del docente ideal, con base en la tensión existente entre el maestro ideal y el maestro real establecida por Vaillant (2010). De acuerdo a lo expresado en los relatos, son diversas las características del docente ideal: Tendría la capacidad de motivar a los alumnos, sería dinámico, lograría un aprendizaje significativo, conocería la problemática de los alumnos y podría influir en evitar la deserción escolar. Sin embargo, se señala que, aunque existiera ese docente, al enfrentarse a las condiciones escolares, se limitaría su

actuar. En este sentido, expusieron que no solamente la figura del docente se debe plantear en términos ideales, también debería proponerse la institución ideal para que los docentes puedan desarrollar su trabajo de forma óptima.

Siento que soy un buen maestro, he tratado de ser un buen maestro, sin embargo, nunca vamos a llegar a esa perfección, o a ese ideal de docente, porque... Es difícil, es complejo. Es difícil y es complejo porque tenemos una diversidad de muchachos, cuyas variables y no es justificar pero si influye (C1).

#### **d) Valoración institucional**

Se establece fundamentalmente, a partir del proceso de enseñanza–aprendizaje en dos sentidos. Uno, se plantea que en la institución aprendieron la docencia, desde la impartición de clases en orden y a realizar evaluaciones, debido a que la institución fue pionera en el enfoque por competencias, y el otro, el aprendizaje de los alumnos, con lo cual se dejan a un lado las carencias institucionales:

Significa, la posibilidad y la oportunidad de ir construyendo, una forma de compartir y de convivir y me refiero con los alumnos (C1).

Entonces la vida de un maestro se desarrolla en que tienes que hacer un diagnóstico a los alumnos, hacer tus planeaciones docentes, ¡ah! Pero ya no las piden, pero yo creo que no tardan en que las van a pedir, porque antes se hacían con el otro plan, ahora ya no. Tienes que generar portafolio de evidencias, a los alumnos también les tienes que ayudar, sobre todo a mí, que yo doy en primer semestre, tienes que ayudarlos a formar un portafolio de evidencias, muchos de los alumnos no tienen idea de lo que es un portafolio de evidencias, entonces lo tienen que hacer, tienes que pasar lista, tienes que reportar incidencias y pues tienes que hacer muchas cosas (C3).

Yo aprendí la docencia ahí, es decir yo si la aprendí, con los cursos, yo ni idea, es decir yo doy mis cursos, pero cuando me van exigiendo, me van metiendo competencias y demás, y demás, y demás, pues fue porque ahí era la exigencia (C5).

Se considera que la tarea educativa tiene un valor social y profesional. El valor social, lo otorgan en el origen de la institución que impartió capacitación para trabajadores. Aspecto importante en un país como el nuestro, aunado al compromiso del país en la formación de profesionistas.

## **Conclusión**

Como hemos expuesto a partir de las narraciones docentes, la reafirmación de la identidad no sería posible sin el intercambio de significados (Schütz, 1972), que en este caso transitan del desaliento al esfuerzo tendiente a mejorar la práctica docente y, por lo tanto, confirmar que es un buen docente.

En la reafirmación identitaria, están presentes las preocupaciones sobre la condición laboral, las cuales contrastan con la labor desarrollada en el aula. Se reconoce a la institución los aprendizajes logrados; sin embargo, se cuestionan las carencias enfrentadas. El docente trata de resolver diversas limitaciones para confirmar su ser docente. En este sentido, cobran relevancia la disposición de tiempo y recursos dispuestos para solventar las carencias vividas.

## Referencias

- Ballesteros, A. (2009). *Profesiones y Estado de bienestar. El educador social y el graduado social*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dubar, C. (2000). *La socialización. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Francia: Armand Colin.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.
- Margel, G. (2010). *Desentrañar el sentido del trabajo. Hacia la comprensión de las configuraciones identitarias laborales*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Schütz, A. (1972) *Fenomenología del mundo social*. Argentina: Paidós.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Novedades educativas*, No. 234, 4-11.

## Resumen

**Título:** IMPACTO DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN VOCACIONAL Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES.

**Autores:** Msc Tania Caballero Rodríguez

Msc Marciana Leticia Duarte Pereira

**Centro de trabajo:** Escuela Pedagógica Floro Regino Pérez Díaz

**Cargo que desempeña:** Directora

**Correo electrónico:** [tania@efmp.dpe.sc.rimed.cu](mailto:tania@efmp.dpe.sc.rimed.cu)

En este trabajo se parte de reconocer la misión que tienen las escuelas pedagógicas en la formación de un educador para la enseñanza preescolar que constituyen la base del Sistema Nacional de Educación, significándose la necesidad de que los estudiantes egresen con los conocimientos, habilidades y cualidades que se requieren para dirigir de manera acertada la formación integral de los niños y niñas. La estrategia implementada ha permitido el desarrollo profesional del claustro, así como de los estudiantes, en relación con el cumplimiento de la función orientadora que les corresponde desarrollar desde diversas áreas y contextos educativos. Se significa como impactos favorables la elevación de la calidad del trabajo docente metodológico y científico- metodológica logrados, los resultados de la prácticas laborales desarrolladas en las instituciones y la implicación de los estudiantes en cada una de las actividades desarrolladas, así como la elevación de los niveles motivacionales hacia su futura profesión.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las ciencias y las nuevas tecnologías en la sociedad cubana actual, es un imperativo en función de contribuir al desarrollo del modelo económico y del proyecto social trazado. En estos propósitos desempeñan un papel significativo las escuelas pedagógicas, como expresión de sus estrechos vínculos con la sociedad.

Las escuelas pedagógicas se convierten en una prioridad, permite formar integralmente a los educadores de la primera infancia, con nivel medio superior, que se necesitan en cada territorio del país en correspondencia con las exigencias actuales de la sociedad.

La misión fundamental de estos centros es la formación de un educador para los niveles educacionales que constituyen la base del Sistema Nacional de Educación; de ahí la importancia de que sus estudiantes egresen con los conocimientos, habilidades y cualidades que se requieren para dirigir la formación integral de los infantes.

En las escuelas pedagógicas se trabaja por un plan de estudio es el documento oficial en el que se materializa el currículo. En él están incluidos el currículo general y las normativas esenciales para concretar el currículo escolar.

Por tanto, el plan de estudio revela una concepción curricular y del proceso de enseñanza-aprendizaje, expresa una concepción teórica y metodológica sobre el sistema de evaluación y constituye una guía para la acción conjunta de la institución, los educadores, los estudiantes, la familia y otros agentes educativos de la comunidad involucrada en el proceso de formación. El contenido se organiza en: asignaturas de Formación general y de Formación específica, Talleres profesionales, Sistema de formación laboral y Preparación para la culminación de estudios.

El trabajo en esencia se fundamenta en el perfil del egresado, en el que se expresa lo que se espera de ese educador en el nivel educativo para el cual se forma y determina los conocimientos, habilidades profesionales y cualidades que deben caracterizar y se requieren del futuro profesional para la solución de los problemas del ejercicio de la profesión.

Es por ello que un aspecto esencial al cual se le debe prestar atención especial es a formación vocacional y orientación profesional pedagógica que se realiza teniendo en cuenta las características de la futura profesión. Constituye el objeto de la profesión del educador preescolar, es *el proceso educativo en la primera infancia, de ahí que el objeto de trabajo es la Atención educativa integral a la primera infancia con el propósito de lograr el máximo desarrollo integral posible de cada niño y niña, desde su nacimiento hasta los seis años.*

Al trabajar la reafirmación de la formación vocacional y el desarrollo de la orientación profesional pedagógica se tienen en cuenta los modos de actuación de los comportamientos mediante los cuales el educador actúa sobre el objeto de trabajo *por medio del proceso educativo, en general, y el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular.* Se concreta en un sistema de acciones para la dirección del proceso educativo. Este se concreta en un sistema de *habilidades profesionales pedagógicas* para la dirección del proceso pedagógico y el de enseñanza-aprendizaje.

La estimulación del desarrollo integral en la primera infancia en las dos modalidades curriculares ¿Qué hacer para lograrlo? ¿A quienes involucra? ¿Qué habilidades pedagógicas serían adquiridas para dirigir el proceso educativo? Trabaja como, educador en las dos modalidades de atención educativa. Modalidades institucionales: Círculos infantiles (primero a sexto año de vida), sexto año de vida en la escuela primaria y no Institucionales: Programa Educa a tu Hijo.

La formación de las futuras educadoras es un complejo proceso, que integra mediante un sistema de actividades y relaciones de los procesos sustantivos de formación, para promover la participación activa y reflexiva de los sujetos en formación inicial y a su vez la formación permanente del personal docente.

Se evidencian sin embargo, dificultades de los estudiantes en el desarrollo de su autoestima, autovaloración, sentimientos y motivaciones profesionales, en relación con dificultades también en torno al desarrollo de los recursos cognitivos, metacognitivos y la capacidad reflexiva. Estas insuficiencias no le permiten la construcción de una imagen anticipada de sí como profesional de la educación y, por tanto, limitan la concepción y organización de metas a corto, mediano y largo plazo que orienten su accionar cotidiano en pos de su formación y desarrollo como futuro educador.

Se ha constatado una asimetría en el cumplimiento de las funciones de los formadores, predomina el despliegue de las funciones docente - metodológica e investigativa, sin embargo no siempre se logra un buen tratamiento a la función orientadora, la que debe dirigirse a movilizar los recursos personales y grupales para favorecer la implicación de los educandos en su propio proceso formativo.

Por ello, en la escuela pedagógica Floro Regino Pérez Díaz de la provincia Santiago de Cuba se desarrolla una de investigación vinculados a la línea de formación vocacional y orientación profesional pedagógica. Los resultados teórico prácticos han mostrado las posibilidades de mejora en la formación inicial y permanente de educadores, lo cual incluye no solo a las escuelas pedagógicas, si no a los docentes insertados en escuelas de la enseñanza general de todo el territorio santiaguero.

La actual investigación “formación vocacional y orientación profesional pedagógica en la formación de educadores, ha considerado importante continuar en esta línea a partir de los resultados valiosos obtenidos. Tiene como propósito esencial: A la orientación educativa en sus diferentes áreas, como vía que favorece la preparación de los docentes en la atención de los niños y niñas de la primera infancia.

Lo anteriormente analizado, permite precisar como **objetivo** de esta ponencia: Argumentar los impactos de la estrategia de formación vocacional y orientación profesional pedagógica en la formación de educadores en la provincia Santiago de Cuba.

## **.DESARROLLO**

La formación vocacional es “un proceso de aprendizaje que promueve los recursos personales y sociales de los sujetos y los grupos en los que estos se insertan, permitiendo organizar o estructurar los proyectos de vida, objetivos, aspiraciones, así como establecer estrategias para alcanzarlos”. (C. Suárez – M. Del Toro, 1999).

El educador debe ser un orientador y su papel se centra en ayudar al estudiante, guiarlo para que se conozca mejor a si mismo, en cuanto a sus limitaciones y posibilidades de desarrollo, para que arribe a sus propias decisiones.

Para realizar la formación vocacional y orientación profesional pedagógica se debe partir del diagnóstico pedagógico realizado a inicio de curso, el cual debe ser considerado como un proceso continuo, sistemático, participativo, que permita el conocimiento y evaluación de la realidad educativa para pronosticar cambios, desplegando acciones que permitan transformar o desarrollar esa realidad, que incluye a los sujetos implicados en ella.

Se puede precisar, como esencia, que la formación vocacional y orientación profesional pedagógica implica ayudar al sujeto a conocerse y a mejorarse a si mismo, guiarlo para

que movilice sus potencialidades, que enfrente sus limitaciones. No significa imposición de puntos de vista, tomar decisiones por otro, sino ayudarlo a desarrollar puntos de vista, concepción del mundo y a que se responsabilice con sus propias decisiones.

Por tanto se constituye como la síntesis de lo instructivo y lo educativo en el proceso formativo, para guiar al sujeto a superar obstáculos, resolver problemas o simplemente crecer; debe ofrecer vías para conocerse a si mismo, sus posibilidades y potencialidades, en relación con el conocimiento de la realidad objetiva en la que actúa, para ir formando cualidades que no posee, desarrollar y perfeccionar otras, siendo capaz de realizar toda actuación de forma independiente.

Se reconoce además que potencia el desarrollo de la autorregulación y autodeterminación del sujeto, es decir, la actuación por si mismo, y que la conducta esté determinada por decisiones configuradas dentro del sujeto, independiente de las presiones exteriores, previendo el acto y asumiendo las consecuencias. Para el logro de este propósito es esencial que los profesores movilicen el potencial autorregulador de la personalidad de sus educandos, implicándolos realmente en su proceso de aprendizaje.

Se constituyen en principales requerimientos o condiciones necesarias para realizar la labor de formación vocacional y orientación profesional pedagógica el establecimiento de una comunicación desarrolladora; que propicie la reflexión y la autorreflexión; que estimule la responsabilidad por su aprendizaje y actuación; que potencie los recursos personales y grupales para su crecimiento, destacando las potencialidades y posibilidades; para que contribuya a promover un aprendizaje desarrollador, mediante la construcción del conocimiento, el trabajo conjunto y el diálogo, el aprendizaje independiente, reflexivo y creativo, así como propiciar las alternativas de solución de problemas, conflictos y contradicciones.

Teniendo en cuenta lo anterior se considera que el trabajo científico-investigativo de los estudiantes en las escuelas pedagógicas, contribuye a la formación integral de maestros y educadoras y se concreta mediante diferentes formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tal sentido los profesores de las diferentes asignaturas al desarrollar la clase y otras actividades docentes tendrán presente, entre otras, las exigencias siguientes:

- Favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas tanto en el plano oral como en el escrito.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades en la búsqueda de información actualizada y que la valoren críticamente.
- Desarrollar la habilidad en la elaboración de fichas bibliográficas y de contenido, resúmenes, monografías como tareas investigativas en los diferentes años de las carreras.
- .Crear un clima que favorezca la búsqueda científica, una actitud crítica y la capacidad de discusión al someter ideas y proyectos ante el grupo que posibilite defender los trabajos sin temor a la crítica.
- Diagnosticar problemas de la práctica educativa y proponer soluciones.
- Propiciar la familiarización de los estudiantes con el banco de problemas de las instituciones educativas donde realizan el sistema práctico- docente y su incorporación.
- Ser modelo de actuación en la actividad científica.

Un aspecto que requiere de prioridad es la incorporación de los profesores de las escuelas pedagógicas a proyectos de investigación institucionales, así como a estudios de maestrías y doctorados.

Es por ello que se reconoce que las sociedades científicas constituyen en las escuelas pedagógicas, la antesala de la actividad científico investigativa que el joven educador continuará realizando en la universidad de ciencias pedagógicas, cuando al concluir su especialidad ingrese en las carreras de la educación superior.

Las sociedades científico-pedagógicas están integradas por colectivos de estudiantes motivados por la realización de investigaciones de temas carácter pedagógico, del banco de problemas de las instituciones educativas donde realizan el sistema práctico docente y de la propia escuela pedagógica, sobre la vida de pedagogos destacados de la educación del país y del territorio, o de centros escolares distinguidos por una historia relevante, por resultados brillantes entre otros aspectos.

Estas son organizadas por la subdirección docente en coordinación con la FEEM, para lo cual se designa un tutor, vinculado al tema de investigación, que en el caso de esta institución son docentes de la escuela y de la direcciones provinciales y municipales de educación, que constituyen parte del potencial científico. Esta actividad estimula la participación del mayor número de estudiantes.

La formación vocacional y la orientación profesional son procesos que se inician en la edad preescolar y continúan en la etapa escolar con la realización de diversas actividades que familiarizan a los niños con la labor de los maestros. Las clases, los círculos de interés pedagógico y el movimiento de monitores son algunas de las vías que se emplean para orientar y motivar hacia la profesión pedagógica. Es en la Secundaria Básica donde se intensifica este trabajo para que los adolescentes al concluir el noveno grado estén en condiciones de autodeterminar su futuro profesional.

Una de las misiones esenciales de las escuelas pedagógicas, el establecimiento del vínculo estrecho con las secundarias básicas del territorio para asegurar el ingreso de calidad a las especialidades pedagógicas.

Las escuelas pedagógicas darán a los directivos de escuelas secundarias básicas, la información sobre las características generales de ese centro formador, composición del claustro, planes de estudios y programas de las especialidades que en él se desarrollan, perfil del egresado, sistema de formación práctico docente, ejercicio de culminación de estudios entre otros. Brindarán el asesoramiento en particular a los instructores de los círculos de interés pedagógico para su creación y desarrollo, propiciarán el intercambio entre los estudiantes de séptimo, octavo, noveno y los de la escuela pedagógica, siempre que sea posible en las secundarias básicas de las que proceden.

En coordinación con la dirección de la enseñanza secundaria básica, organizará la visita de los estudiantes de esta enseñanza a la escuela pedagógica (puertas abiertas, exposiciones, festivales de clases, de aficionados, etc.) y la realización de diversas actividades que contribuyan a despertar motivaciones hacia el magisterio.

Otra de las vías que debe utilizarse es la realización de actividades de formación vocacional y orientación profesional por los estudiantes de las escuelas pedagógicas en centros de las educaciones Primaria y Secundaria Básica de su municipio de residencia como parte de las actividades de la práctica laboral.

La reafirmación profesional pedagógica constituye una fase superior del trabajo de orientación profesional pedagógica, se desarrolla en el centro pedagógico y en todos los

escenarios donde se lleva a cabo la formación de los estudiantes, escuelas primarias, escuelas especiales, círculos infantiles y otras instituciones de la comunidad, donde se consolidarán las motivaciones e intereses de los estudiantes y su amor hacia el magisterio.

El ejemplo de directivos y profesores de las escuelas pedagógicas son de vital importancia al propiciar vivencias significativas en las estudiantes, el acercamiento a su trabajo, modos de actuación y reafirma el deseo de ser maestro o educadora preescolar.

En las escuelas pedagógicas, el movimiento de monitores tiene como objetivo fundamental contribuir a la reafirmación de la vocación de los estudiantes por el magisterio.

Constituye una vía fundamental para vincularlos desde los primeros años de la carrera, con el ejercicio de la profesión y un pilar importante en el proceso de consolidación de los conocimientos, hábitos y habilidades, así como en el desarrollo del amor hacia la enseñanza y la educación. Por otra parte los monitores representan una valiosa ayuda para los profesores, al participar bajo su orientación en el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante diferentes actividades.

Los estudiantes que pertenezcan al movimiento de monitores, se organizarán equipos por asignatura de acuerdo con las necesidades intereses o inclinaciones de los integrantes del grupo; se seleccionarán como responsables al frente de cada equipo dos estudiantes con buenos resultados en el aprendizaje, actitud ejemplar ante el estudio y posibilidades reales para guiar, ayudar y dirigir las tareas docentes de sus compañeros.

Estrategia para la formación vocacional y orientación profesional pedagógica.

En los últimos años, en la escuela pedagógica se aplica la estrategia en diferentes contextos.

1-La perspectiva afectivo-motivacional y cognitivo – instrumental en la formación de los profesionales de la educación en el territorio santiaguero (2010 – 2012).

2- La orientación educativa en la formación de educadores (2013-2015).

3-La orientación educativa en la formación de educadores. Sistematización de resultados (2015- 2017).

A través de esta estrategia se ha podido profundizar en la formación inicial y permanente de educadores, focalizando el papel de su función orientadora. Se significa el papel de la estrategia en tanto: Constituyen la célula básica para la organización, ejecución, financiamiento y control de actividades vinculadas con la investigación científica, la innovación y la formación de recursos humanos. Se caracterizan por su dinamismo y flexibilidad

La estrategia se ha organizado en torno al cumplimiento de las principales tareas vinculadas con los aportes teóricos – metodológicos y prácticos propuestos y que han tenido salida a través de las publicaciones, presentaciones en eventos y productos tecnológicos.

En otro sentido se considera a "...la sistematización de la actividad científica y de la práctica pedagógica como modalidad de investigación educativa,... como una reflexión crítica permanente de las experiencias vividas en el proceso educativo,...que implica,

entre otros aspectos, comprender, interpretar, explicar, reconstruir, reflexionar y transformar esa realidad, generando nuevos conocimientos para lograr los propósitos y aspiraciones del sistema educativo y crear una teoría pedagógica que se afirme en lo mejor de sus raíces y tradiciones y de la práctica pedagógica internacional. (Colectivo de autores. Material Base de la Maestría en Ciencias de la Educación, s/f; 25).

**La estrategia de la escuela pedagógica considera estas y otras múltiples miradas sobre la sistematización. Esto ha permitido que se trabaje en:**

- La sistematización teórica acerca de estudios en torno a la orientación educativa en el territorio.
- La producción de nuevos resultados científicos.
- La sistematización de resultados prácticos obtenidos.

La sistematización teórica acerca de estudios en torno a la formación y orientación profesional pedagógica en el territorio.

La estrategia permitió la elaboración del Compendio “*Sistematización sobre la formación vocacional y orientación profesional pedagógica en la formación de educadores*”.

Este resultado investigativo aporta una sistematización de la producción científica acerca de la formación vocacional y orientación profesional pedagógica en la formación de educadores que tiene como objetivo proponer algunas precisiones teórico – metodológicas a los docentes que posibilite estimular el proceso de formación vocacional y orientación profesional pedagógica desde las sociedades científicas.

Esta estrategia es una aproximación a las aspiraciones sistematizadoras sobre esta temática, contiene resultados de talleres y seminarios científicos con docentes, la introducción de resultados a través del trabajo metodológico en la escuela, colectivos de asignatura, colectivo de departamento y el desarrollo de maestría y doctorado en relación con el proyecto.

**La estrategia se estructura en tres etapas.**

Primera etapa: Fase de preparación que tiene como objetivo: Concebir acciones estratégicas para los docentes que los preparen para el trabajo de formación vocacional y orientación profesoral pedagógica con las estudiantes.

Segunda etapa: Ejecución

Para la preparación de los docentes se han de tener en cuenta las acciones estratégicas siguientes:

- Realizar una reunión metodológica sobre el trabajo de formación vocacional y orientación profesoral pedagógica con las estudiantes.
- Realizar dos talleres metodológicos donde se aborde lo relacionado con formación vocacional y orientación profesoral pedagógica con las estudiantes.
- Organizar eventos científicos con la participación de docentes y estudiantes sobre la formación vocacional y orientación profesoral pedagógica .

Tercera etapa: Control

Esta etapa cierra la estrategia y facilita conocer cómo el colectivo pedagógico se ha preparado para el trabajo de formación vocacional y orientación profesoral pedagógica que han de acometer con los estudiantes en el proceso de la formación inicial

## **Actividades desarrolladas para trabajar la formación vocacional y orientación profesional pedagógica**

1. Presentación de Sociedades científica. el desarrollo de clases o de parte de ellas por los monitores, concursos de clases, lectura, ortografía, oratoria, y encuentros de conocimientos.
2. Realización de debates sobre temas pedagógicos, jornadas pedagógicas donde se presenten las experiencias y los resultados de las sociedades científicas.
3. Talleres de elaboración de medios de enseñanza y montaje de exposiciones con los trabajos confeccionados.
3. Visitas dirigidas a las escuelas primarias, escuelas especiales, círculos infantiles, universidades de ciencias pedagógicas para sostener intercambios de experiencias con directivos, docentes y estudiantes en formación.
4. Encuentros generacionales con maestros formados en los diferentes planes creados por la Revolución, con maestros Internacionalistas, dirigentes educacionales del territorio, maestros de la época histórica anterior.
5. Montaje de murales dedicado a enaltecer la figura del educador con aspectos que contribuyan a reforzar el amor por la profesión.
6. Estimular la participación de los estudiantes en las actividades de la Asociación de Pedagogos de Cuba.
7. Las exposiciones. Comprende la muestra del trabajo que se realiza en la especialidad, ya sea a través de fotos, equipos u otros medios disponibles de un centro de producción, de investigación o docente.
8. Las visitas vacacionales .Permite poner en contacto al estudiante con la experiencia práctica del trabajo, la vida y estudios de los trabajadores o de los alumnos que se preparan.
9. Los encuentros con trabajadores. Constituyen una modalidad combinada de las visitas y las entrevistas; su objetivo fundamental es la confraternización de los estudiantes con los trabajadores.
5. La divulgación profesional. Es realizada por todos los medios posibles y se emplearon plegables, tabloides, folletos, Programas educativos audiovisuales, etc.
10. Divulgación los días de puertas abiertas en las secundarias básicas y recibir la visita de las estudiantes, para que se ambienten con la vida estudiantil y las particularidades de esta carrera, imprimiéndole seriedad y rigor a esta actividad.
11. Elaboración de boletines donde se ofrezca, de forma amena, información precisa sobre los perfiles laborales, la importancia y el impacto social de la carrera.

12. Proyección de videos en las actividades a desarrollar con los estudiantes, reflejando los perfiles laborales de esa carrera.

13. Coordinaciones con el Telecentro, la prensa escrita y las estaciones de radio del territorio y desarrollo de acciones informativas relacionadas con la carrera.

14. Encuentros generacionales con maestros formados en los diferentes planes creados por la Revolución, con maestros Internacionalistas, dirigentes educacionales del territorio, maestros de la época histórica anterior,

15 Coordinación con la FE.E.M y la UJC el desarrollo de actividades colaterales con los estudiantes de las secundarias básicas, con fin de fortalecer toda esta información, desde la perspectiva estudiantil

### **Evaluación del impacto del trabajo resultados en la formación vocacional y orientación profesional pedagógica .en la formación de educadoras en la escuela pedagógica Floro Regino Pérez Díaz de la provincia Santiago de Cuba.**

Se ha constituido en núcleo estructurador de la actividad científica estudiantil desde la escuela pedagógica.

La formación y orientación profesional pedagógica. Como relación de ayuda, se produce a través del diálogo, en los marcos de un amplio proceso interactivo, de una comunicación desarrolladora que propicie la reflexión y autorreflexión, para trabajar en pos del perfeccionamiento individual y colectivo. Ello debe lograrse en un proceso docente-educativo personalizado, que tenga en su centro al desarrollo personal del estudiante, que en el caso que nos ocupa es un futuro educador.

Se consideran como vías importantes para la orientación educativa en el proceso pedagógico de formación inicial de educadores, entre otras: Concepción y desarrollo de las clases; Sesiones de orientación académica (consultas docentes); Sesiones de orientación personal, Concepción y desarrollo de la actividad científica estudiantil.

Se reconoce que la actividad científica estudiantil en la formación de educadores, es el sistema de acciones que desarrolla el estudiante, en relación con las orientaciones del profesor, dirigido a adquirir conocimientos, habilidades y valores vinculados con la investigación educativa, lo que le permite su preparación para poder comprender, explicar y transformar la propia práctica educacional.

En tal sentido, teniendo en cuenta los niveles de impacto reconocidos: epistemológico, de la subjetividad profesional y práctico – metodológico, se reconocen los principales impactos obtenidos a partir de los resultados aportados en torno a la formación y orientación profesional pedagógica , como núcleo estructurador de la actividad científica profesoral y estudiantil . La Metodología para la evaluación de impacto, como resultado científico aportado, ha contribuido a esta valoración.

Los principales impactos científicos, metodológicos y sociales reconocidos en la aplicación de la estrategia: formación y orientación profesional pedagógica, Utilización de las aportaciones teórico - metodológicas sobre orientación educativa en 34 investigaciones de docentes y en 24 trabajos científicos de la institución, lo que ha permitido sustentar con mayor rigor y actualidad los estudios que se realizan.

- Elevado número de estudiantes que pertenecen al movimiento de pre - reserva especial pedagógica.
- La realización de puertas abiertas.
- Presentación de 25 Sociedades científica a nivel de centro, provincia alcanzando el gran premio.
- La preparación de monitores en todas las asignaturas
- Calidad en la realización de los activos de la práctica laboral.
- Motivación por el estudio de temas vinculados con la orientación educativa, la presentación en eventos científicos y publicaciones sobre esta línea.
- Formación de 353 estudiantes como educadora de la educación preescolar, ubicadas en los diferentes municipios de la provincia según la demanda realizadas en el completamiento de la fuerza laboral.
- Se logra que 118 estudiantes alcancen categoría de excelente en el Ejercicio de culminación de estudio durante el funcionamiento de la escuela pedagógica
- Ha favorecido la reflexión y la implicación de las estudiantes en su propio desarrollo personal, estableciendo metas y ejecutando acciones que favorecen su crecimiento como persona y como futuros educadores.
- En sus proyecciones, las estudiantes trataron de atender aquellas características que dificultaban la realización de los proyectos de vida, sobre todo profesionalmente; las acciones que se propusieron se encaminaron en resolverlas. Además, se hicieron corresponder sus aspiraciones con las de la institución y la sociedad.
- Implicación de las estudiantes en la planificación de los Ejercicios de culminación de estudio.
- Se han logrado resultados destacados de retención y promoción en los grupos donde se introdujeron los principales resultados.
- Desarrollo de la motivación profesional pedagógica.
- Mejoras en la actuación de los docentes para la atención diferenciada, a través de los estudios de casos y las propuestas de orientación.
- Perfeccionamiento del papel de las aulas especializadas.
- Contribución al perfeccionamiento de los proyectos educativos de año, a la solución de determinadas situaciones de conflicto y a la atención a necesidades específicas de orientación en los estudiantes.
- Premio del Fórum Provincial de Ciencia y Técnica (2)
- Estudiantes participantes en el evento Nacional de Escuelas Pedagógicas
- El estudio y el debate de casos (con profesores de Pedagogía – Psicología, del departamento de formación pedagógica.
- El desarrollo del postgrado como aspirante al doctorado **(8)**: Las investigaciones desde el proyecto impactan al buscar la mejora de los estudiantes sobre formación y orientación profesional pedagógica
- El trabajo de orientación psicopedagógica para la construcción de proyectos de vida” y “La Orientación Educativa en el contexto de la diversidad familiar

- Concepción metodológica para la estructuración de rutas histórico - pedagógicas y el empleo del método historia de vida dirigidas a la orientación profesional hacia el magisterio.
- Estrategia pedagógica para el trabajo con el aula especializada en la formación y orientación profesional pedagógica.
- Carpeta didáctica para la labor de formación y orientación profesional pedagógica de los profesores en la formación de las futuras educadoras. (Contiene, además del fundamento teórico, 13 propuestas prácticas para favorecer la labor orientadora del docente y, por consiguiente, el mejoramiento de la formación integral de los educandos de carreras pedagógicas. Se pueden citar, entre otras, sitio web, técnicas participativas, videos educativos, diaporama, cancionero, guías de autoayuda, que dan respuesta a la orientación profesional, personal, familiar y sexual).

Otros resultados (6), derivados de las tesis de maestría asociadas a la formación y orientación profesional pedagógica son:

- Concepción pedagógica de la formación para la convivencia estudiantil desde la formación ciudadana en la escuela pedagógica.
- Estrategia educativa, para el mejoramiento de la convivencia estudiantil en la escuela pedagógica
- Estrategia de capacitación de educadoras de la Educación preescolar.
- Modelo pedagógico del proceso de elaboración del proyecto de vida.
- Sistema de procedimientos educativos para la elaboración del proyecto de vida profesional de los estudiantes.

## **CONCLUSIONES:**

- La formación del profesional de la educación que necesita la humanidad en este siglo XXI, debe hacer énfasis en un profesional que se distinga como persona y como ser reflexivo de su preparación y práctica, de su actuación personal y pedagógica. En estos propósitos la formación y orientación profesional pedagógica emerge entonces como un proceso esencial de la formación de sí y del otro, es decir, de los educadores y de su rol en la formación de los educandos.
- En los modelos actuales, en la formación de educadores se reconoce el valor de la formación y orientación. Se significa que desempeñarse como pedagogo requiere dominar la función orientadora, específicamente la función de orientación educativa, sin embargo, no siempre se cuenta con suficiente información acerca de cómo el maestro puede cumplirla, qué vías y procedimientos emplear y cuáles son los referentes pedagógicos que la sustentan, entre otros aspectos.
- En general, se reconoce el impacto de los resultados de la estrategia en la formación y orientación profesional pedagógica las investigaciones desarrolladas sobre la orientación educativa en la formación inicial y permanente de educadores, en tanto la introducción de los resultados en la práctica pedagógica, han demostrado su impacto en los niveles epistemológicos, de la subjetividad profesional y práctico metodológico, contribuyendo a la mejora del proceso formativo de las estudiantes de la escuela pedagógica del territorio santiaguero.

## BIBLIOGRAFÍA:

1. **Aranda Cintra, B.** Los servicios de orientación educativa en la institución escolar. Curso preevento. Taller Internacional Maestro y Sociedad. Santiago de Cuba, 2013.
2. **Arencibia Sosa, V; García Ramis, L; Hernández Herrera, R y Escalona Serrano, V.** Investigación educativa: contribución a la solución de los problemas de la teoría y la práctica pedagógica. Congreso Internacional de Pedagogía. Curso preevento 7. Órgano Editor Educación Cubana, Ministerio de Educación, La Habana, 2007.
3. **Colectivo de autores:** Seminario de sistematización de la actividad científica y la práctica pedagógica. En: Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos de las Ciencias de la Educación. Módulo 2 Primera parte. Editorial Pueblo y Educación, (s/f).
4. **Collazo Delgado, B y M. Puentes Albá.** La orientación en la actividad pedagógica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1992.
5. **Cortón Romero, Blanca** La sistematización como método para la validación de los resultados científicos de las investigaciones educativas. En: Compendio de artículos científico pedagógicos para la formación doctoral. Centro de Estudios Pedagógicos. Instituto Superior Pedagógico Frank País. Santiago de Cuba, 2008.
6. **Ministerio de Educación Superior.** Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior Resolución 210/07, La Habana, 2007.
7. **Paz Domínguez, I y otros.** "Formando al educador del siglo XXI. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas", Curso preevento 68 en Congreso Internacional Pedagogía 2011. La Habana, Cuba.
8. **Paz Domínguez, I.; Aranda Cintra, B y Ramos Romero, G.** Aportes de un centro de estudios pedagógicos al desarrollo de la práctica educativa en Santiago de Cuba. Congreso Internacional Pedagogía 2013, La Habana, Cuba. CD del evento con ISBN: 978-959-18-0881-3.
9. **Paz Domínguez, I.** El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas. Tesis de doctorado. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País. Santiago de Cuba, 2006.
10. \_\_\_\_\_ . La orientación educativa a través de la actividad científica estudiantil en la formación de educadores. Revista Prisma Educacional. Colegio Mexiquense de Estudios Psicopedagógicos de Zumpango, México, 2015.
11. **Paz Domínguez, I. y otros.** Informes de Rendición de cuentas del proyecto de investigación "La orientación educativa en la formación de educadores". Centro de Estudios Pedagógicos. UCP Frank País García, Santiago de Cuba. 2013 - 2015.
12. **Romero Ramos, Graciela.** La sistematización como método teórico generalizador para el estudio del proceso histórico pedagógico En: Compendio de artículos científico pedagógicos para la formación doctoral. Centro de Estudios Pedagógicos. Instituto Superior Pedagógico Frank País. Santiago de Cuba, 2008.
13. **Suárez Rodríguez, C.** La orientación educativa en la formación integral del estudiante. Conferencia especial. En: I Taller de Orientación Educativa y desarrollo humano. Material digital. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País. Santiago de Cuba, 2013.

14. **Venet Muñoz, Regina.** La evaluación de impacto en la Investigación Educativa. Reflexiones. Material digitalizado. Centro de Estudios Pedagógicos. UCP Frank País García, Santiago de Cuba, 2012.
15. **Venet Muñoz, R; Vinent Mendo, M y otros.** Programa de Maestría en Orientación Educativa. Universidades de Ciencias Pedagógicas de Holguín, Las Tunas y Santiago de Cuba, 2013.
16. **Tünnerman, Carlos.** La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Unión de Universidades de América Latina, AC Ciudad Universitaria. Ciudad de México: Colección ADUAL. 2003.



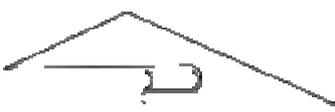
UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN

---

Avenida de los Libertadores no. 287. Holguín, Cuba

**PEDAGOGÍA 2017**

**HOLGUÍN**



**PEDAGOGIA 2017**  
"Encuentro por la Unidad de los Educadores"



**TÍTULO: IMPACTO DEL ENFOQUE PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Autor (es).** Dr. C Francisca Arranz Aranda. Prof. Titular [franciscaaa@feipa.uho.edu.cu](mailto:franciscaaa@feipa.uho.edu.cu) UHO Sede: "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba. Vicedecana de Pregrado

Dr. C Dora Caridad Peña Infante. Prof. Auxiliar [dinfante@feipa.uho.edu.cu](mailto:dinfante@feipa.uho.edu.cu) UHO Sede: "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba. Profesora de la Carrera de Educación Primaria

Dr. C María Vilma Mejías Acosta. Asistente [vilma@feipa.uho.edu.cu](mailto:vilma@feipa.uho.edu.cu) UHO Sede: "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba. Profesora del Centro de Estudio de Investigaciones Educativas



## **TÍTULO: IMPACTO DEL ENFOQUE PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

### **Autor (es).**

Dr. C Francisca Arranz Aranda. Prof. Titular [franciscaa@feipa.uho.edu.cu](mailto:franciscaa@feipa.uho.edu.cu) UHO Sede: “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba. Vicedecana de Pregrado

Dr. C Dora Caridad Peña Infante. Prof. Auxiliar [dinfante@feipa.uho.edu.cu](mailto:dinfante@feipa.uho.edu.cu) UHO Sede: “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba. Profesora de la Carrera de Educación Primaria

Dr. C María Vilma Mejías Acosta. Asistente [vilma@feipa.uho.edu.cu](mailto:vilma@feipa.uho.edu.cu) UHO Sede: “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba. Profesora del Centro de Estudio de Investigaciones Educativas

### **RESUMEN**

La formación del profesional de la Educación Primaria no solo debe estar dirigida hacia la apropiación de conocimientos y habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión, sino también hacia el desarrollo de una sólida motivación que incida positivamente en el afianzamiento de intereses profesionales. Esta tarea se debe iniciar desde el primer año de la Carrera. En los resultados alcanzados, como parte del proceso de diagnóstico en el proyecto de investigación del Departamento Docente, se han constatado limitaciones en los estudiantes y evidencias empíricas en los docentes que revelan una insuficiente aplicación y apropiación del enfoque profesional en el proceso de formación desde los programas de estudios del plan del proceso docente. En este sentido, el trabajo que se presenta está encaminado a valorar el impacto del enfoque profesional en la formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria, a partir de la propuesta de una concepción teórico-metodológica dirigida a favorecer este enfoque, desde programas de estudio de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria y desde la introducción y generalización de resultados investigativos. La validez y fiabilidad de la propuesta se comprueban a través de la aplicación de métodos y técnicas investigativas, las que demuestran su factibilidad.

**Palabras claves: formación del profesional, Educación Primaria, enfoque profesional, motivación, intereses profesionales, programas de estudios, introducción y generalización de resultados.**



## **ABSTRAC**

Professional training of primary education should not only be directed towards the acquisition of knowledge and skills necessary for the exercise of the profession but also to the development of a strong motivation to have a positive impact on the strengthening of professional interests. This task must be started from the first year of the race. The results achieved, as part of the diagnostic process in the research project Teaching Department, have found limitations in students and empirical evidence on teachers who reveal inadequate implementation and appropriation of professional approach in the training process from the curriculum plan the teaching process. In this sense, the work presented is intended to assess the impact of professional approach in the initial formation of the Bachelor of Primary Education, based on the proposal of a theoretical and methodological concept aimed at favoring this approach, from curriculum Career Degree in Elementary Education and from the introduction and generalization of research results. The validity and reliability of the proposal are checked through the application of methods and investigative techniques, demonstrating its feasibility.

**Keywords:** professional training, primary education, professional focus, motivation, professional interests, curriculum, introduction and generalization of results.



## INTRODUCCIÓN

Las actuales exigencias para la formación inicial del profesional en la Educación Primaria demandan la preparación cada vez mayor del claustro universitario. En este sentido, el desarrollo de capacidades pedagógicas en los profesores de las universidades pedagógicas en relación con la salida curricular al enfoque profesional, constituye una prioridad del trabajo docente-educativo, científico-metodológico, superación e investigación.

Entre los investigadores que han incursionado en esta categoría desde el contexto pedagógico, se destacan: González, V (1998), Cárdenas (2003), Urive-Echevarría (2014), entre otros. También relacionada con esta categoría se han realizados estudios relacionados con la orientación profesional pedagógica y motivación profesional; en el que se destacan los trabajos de González R, D(1982, 1995), González, F (1983), Domínguez (1987), Valdés (1984), González, V (1989, 1993, 1997, 2007), Del Pino (2005), Pérez (2008), entre otros.

A pesar de que estos investigadores han realizado aportes desde el punto de vista teórico y metodológico sobre este tema, aún en la práctica educativa prevalecen limitaciones que afectan este proceso. En los Planes de Estudio D se explicitan el objeto de trabajo, los modos y las esferas de actuación, los campos de acción y los problemas profesionales a los que se les debe dar atención durante los cinco años de la carrera. En este sentido, los problemas profesionales pedagógicos constituyen una guía para la formación inicial de los educadores.

Teniendo en cuenta la importancia de este proceso, se realiza un diagnóstico a estudiantes en formación, objeto de investigación, a partir de la aplicación de métodos y técnicas de investigación científica. Mediante el análisis de los resultados, se constata limitaciones en los estudiantes y evidencias empíricas en los docentes que revelan una insuficiente aplicación y apropiación del enfoque profesional en el proceso de formación desde los programas de estudios, objeto de investigación. En consecuencia, el propósito del trabajo está dirigido valorar el impacto del enfoque profesional en la formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria, a partir de la propuesta de una concepción teórico-metodológica dirigida a favorecer este enfoque, desde programas de estudio de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria y desde la introducción y generalización de resultados investigativos.

## DESARROLLO

Estudios realizados por González, V (1998) revelan que a partir del curso 1990-1991 los planes de estudio en los centros de Educación Superior comienzan a abogar por la necesidad del enfoque profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación del profesional.

Investigadores que han estudiado el enfoque profesional pedagógico aportan algunas definiciones. Cárdenas (2003), lo define como: "...la orientación del proceso pedagógico en la formación de profesionales para la educación, cuyo contenido viene dado por la relación que existe entre la orientación formativa de los estudiantes y las necesidades de la práctica social del egresado de las carreras pedagógicas". (Cárdenas 2003. 14).



---

Avenida de los Libertadores no. 287. Holguín, Cuba

Se aprecia en esta definición que la esencia de esta relación está constituida por las exigencias que se plantean a la educación atendiendo a las tendencias universales del desarrollo, así como a las condiciones concretas de cada país.

Por otra parte, González, V (1998) declara que: ...”el enfoque profesional se expresa como la integración de los componentes académico, investigativo y laboral a los que se vinculan actividades extradocentes dirigidas al desarrollo de intereses, conocimientos y habilidades profesionales, que contribuyen al sistema de influencias educativas en la formación profesional pedagógica desde los primeros años de la carrera y crea las condiciones para un trabajo educativo orientado al desarrollo de la esfera motivacional e intelectual de los estudiantes en su preparación para el desempeño estable y creador de su profesión”. (González, V 1998. 37).

Se coincide y se asumen los criterios de González. V (1998), al considerar que en el enfoque profesional debe tenerse en cuenta:

- Las influencias educativas como eje integrador de la formación profesional pedagógica.
- La profesionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del primer año de la carrera.
- El trabajo educativo como vía para contribuir al desarrollo de la esfera motivacional e intelectual de los estudiantes.

Se coincide con Del Pino (2011) al considerar la clase como la principal vía que puede utilizar el profesor para favorecer la motivación hacia la profesión pedagógica. En ella se presenta al estudiante un modelo vivo y directo de profesional de la educación. Si el desempeño profesional del maestro es pedagógicamente correcto, es atractivo y logra ser significativo para los estudiantes, puede estimular la vocación por la carrera pedagógica.

La clase es el fundamental espacio donde se construye y reafirma un vínculo particular del estudiante con su profesor y con la asignatura que imparte. El encuentro profesor-estudiante en la clase se realiza frecuentemente y es planificado. Es el espacio ideal para demostrar al estudiante con argumentos y modos de actuación la importancia de la educación de modo general y de la enseñanza de las asignaturas en particular.

Al impartir los contenidos en cada una de las clases, el profesor debe demostrar la importancia que tienen estos aprendizajes para la cultura general de los estudiantes y para su desenvolvimiento futuro como maestro de la escuela primaria. De igual manera es muy importante que comprendan el valor de los sentimientos, las habilidades y hábitos que se alcanzan en esos procesos. Cuando esto se hace consciente, se estimula que aprecien el valor incalculable del proceso educativo y la labor de su profesor.

La concreción del enfoque profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación inicial del profesional desde el Modelo del Profesional del Plan D (2010), considera:

- El perfil profesional de todas las actividades docentes que se planifiquen, a partir de articular los objetivos y contenidos con los definidos para la escuela.



---

Avenida de los Libertadores no. 287. Holguín, Cuba

- El planteamiento y solución de problemas profesionales asociados a los programas de estudio y el desarrollo sistemático de las habilidades profesionales.
- La colaboración y el trabajo en equipos para la búsqueda e integración de información actualizada sobre estrategias para el trabajo con la ortografía, la socialización de los resultados, el análisis crítico, la reflexión y el debate.

Otro aspecto esencial para favorecer el enfoque profesional es la introducción y generalización de resultados investigativos, ya que constituye una necesidad para elevar la cultura y preparación de los estudiantes para identificar, diagnosticar y resolver los problemas profesionales que se les presentan en la práctica educativa.

Entre los indicadores fundamentales que se proponen para la introducción y generalización de resultados investigativos con enfoque profesional, se encuentran:

- Análisis de los programas de estudio para la contextualización de la introducción y generalización de los resultados investigativos de la Carrera.
- Análisis de las potencialidades del contenido de las clases y de las diferentes actividades del proceso de formación del profesional para la introducción y generalización de los resultados investigativos de la Carrera.
- Concepción, organización y preparación de la clase y de las diferentes actividades del proceso de formación del profesional en función del enfoque profesional, desde la introducción y generalización de los resultados investigativos.
- Desarrollo de clases y actividades del proceso de formación del profesional en función del enfoque profesional, desde la introducción y generalización de los resultados investigativos.
- Métodos empleados por el profesor en correspondencia con el contenido abordado.
- Orientación de actividades de estudio y trabajo independiente desde su salida en el componente laboral.
- Evaluación de la clase y de las diferentes actividades del proceso de formación del profesional en función del enfoque profesional.
- Modelo de actuación profesional de la clase y de las diferentes actividades con acciones de enseñanza-aprendizaje necesarios, desde la introducción y generalización de los resultados investigativos.

En este sentido, se propone una concepción teórico-metodológica dirigida a favorecer el enfoque profesional, desde programas de estudio de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria y desde la introducción y generalización de resultados investigativos. Esta concepción está conformada por las etapas:



### **Etapas 1 Diagnóstico a los agentes educativos sobre el enfoque profesional.**

Objetivo: Revelar el conocimiento y la preparación de los agentes educativos en relación con el enfoque profesional.

Pasos a seguir:

1. Determinación del conocimiento y la preparación de los agentes educativos en relación con el enfoque profesional.

En este paso se debe partir de la aplicación de las técnicas y métodos de investigación: observación a clases, y las restantes del proceso de formación profesional, entrevistas y encuestas, tomando en consideración los indicadores propuestos.

2. Precisión del nivel de conocimientos y de preparación por parte de los agentes educativos. A partir del análisis de los resultados de las técnicas y métodos aplicados se debe determinar el grado de conocimientos y la preparación de los agentes educativos en relación con el enfoque profesional y la introducción y generalización de resultados investigativos.

4. Precisión del conocimiento, concreción y relación de los programas de estudios de la Carrera para favorecer el enfoque profesional.

Para su implementación, se debe partir del estudio de los documentos normativos de la Carrera: modelo del profesional, programas de disciplinas y asignaturas, Resolución ministerial 210/2007, así como de las consideraciones teórico-metodológicas en la literatura propuesta relacionadas con el enfoque profesional. Posteriormente se deben desarrollar talleres metodológicos donde se discutan los documentos tratados

### **Etapas 2 Proyección del enfoque profesional en la Carrera.**

Pasos a seguir

1. Determinación de tareas docentes o actividades de los diferentes programas de estudio para favorecer el enfoque profesional.

Se realiza un análisis de los programas de estudio de las diferentes disciplinas y se proponen tareas docentes o actividades para favorecer el enfoque profesional.

2. Determinación de las tesis de doctorado a introducir y generalizar desde un enfoque profesional en los diferentes programas de estudios de la Carrera.

Se realiza un estudio de las tesis de doctorado y se seleccionan las que van a ser introducidas y generalizadas en la formación del profesional de la Carrera, estas se introducen a partir de la metodología propuesta por un grupo de profesores de la Universidad en aras de favorecer el enfoque profesional.

### **Etapas 3. Materialización del enfoque profesional en la Carrera.**

Pasos a seguir:

1. Aplicación de las tareas docentes y/o actividades propuestas.

Se sigue la metodología propuesta en el resultado del Proyecto: "Compendio de tareas docentes con enfoque profesional": fundamentación de la propuesta, tareas docentes o actividades con enfoque profesional, orientaciones metodológicas y evaluación.

2. Socialización de las tesis de Doctorado seleccionadas para su introducción y generalización.



Se analizan las consideraciones teórico-metodológicas de cada tesis y su contextualización, los contenidos de lo que se va a introducir y generalizar, los contextos de introducción y generalización de resultados, los indicadores para evaluar los resultados y las orientaciones metodológicas, desde un enfoque profesional.

#### **Etapas 4. Valoración integral.**

Para la valoración integral se toman como referentes los indicadores propuestos y se analizan los resultados, a partir de la aplicación de técnicas y métodos de investigación, y a partir de la triangulación de estos, se determina regularidades

#### **Ejemplo de tareas docentes con enfoque profesional:**

##### **En Pedagogía 1ro CD. “Rol Profesional del Maestro Primario”.**

##### **Título: “Soy maestro durante la práctica laboral”.**

**Objetivo:** Analizar a partir de una situación pedagógica, el comportamiento de una estudiante de una brigada, durante la práctica laboral sistemática, en su papel como maestra primaria y en el valor que le concede al ejercicio de la profesión.

##### **Situación de aprendizaje**

Una vez estudiadas las definiciones de Rol, Rol Profesional, Tareas Básicas, Funciones, Cualidades, Capacidades y Maestro, y sus rasgos esenciales, analice a partir de la siguiente situación, el comportamiento de una estudiante de una brigada, durante la práctica laboral sistemática.

Para el análisis tenga en cuenta las siguientes interrogantes:

- a). ¿Qué cualidades se destacan en Dayana? ¿Qué valoración tienes al respecto?
- b). ¿Qué significación tiene para Dayana el ejercicio de la profesión?
- c). ¿Qué vínculos puedes establecer entre esa caracterización y las definiciones de Rol, Rol Profesional, Tareas Básicas, Funciones, Cualidades, Capacidades y Maestro?

##### **Situación Pedagógica**

Dayana es una estudiante en formación. Cursa el 3er año del CD de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria, con gran responsabilidad y dinamismo. Es muy estudiosa. Durante la práctica laboral concentrada, realizó las actividades orientadas por los profesores del colectivo pedagógico de su brigada con calidad. Además, su tutora le encomendó desarrollar una parte de la clase de Matemática de 3er grado. Para ello aseguró la preparación previa requerida de la estudiante de conjunto con su asesoría. En su desempeño demostró motivación por la profesión, reflejado en el alto grado de satisfacción mostrado en la dirección de la actividad, el trato respetuoso a los escolares, la atención a las diferencias individuales; ofreciendo niveles de ayuda a los más necesitados y la presentación de ejercicios, teniendo en cuenta los diferentes niveles de desempeño cognitivo.



## En Ortografía (Currículo Propio) 1ro CD.

### Título: “La educación ambiental”.

Objetivo: Construir un texto que en el que se exprese el papel que desempeña el maestro en la formación de una educación ambiental en los escolares primarios, a partir de la valoración de un subtexto tomado de: “La conciencia energética como parte de la educación ambiental”, y en el que además se desarrollen las habilidades ortográficas del uso de la g en la escritura de palabras.

### Situación de aprendizaje

Lee en silencio el siguiente texto:

“Cuando se habla de la educación ambiental, no equivale a decir que se practique la llamada pedagogía de las catástrofes, mostrándole a los niños escenarios que les puedan causar miedo o inseguridad. Esta educación debe transmitir grandes esperanzas y optimismo al hombre, pues mediante su inteligencia y el trabajo, ya está haciendo uso de la energía renovable, de medidas y técnicas que armonizan con la naturaleza y que dan una efectiva y razonable respuesta a las exigencias de la sociedad, sin provocar problemas ambientales.”

La conciencia energética como parte de la educación ambiental.

Ahorro de Energía. La esperanza del futuro.

Para maestros del I Ciclo de las Enseñanzas Primaria y Especial.

- a). Analiza los vocablos que pueden presentar difícil comprensión.
- b). En el texto se abordan dos enfoques para formar una educación ambiental en los escolares primarios. ¿Cuáles son?
- c). ¿Cuál de los dos enfoques es el que por lo general se aplica en la escuela primaria?
- d). A tu juicio, ¿cuál debe ser el empleado por los maestros? ¿Por qué?
- e). En el texto aparecen palabras que en su escritura llevan la grafía /g/. Explica el porqué de su uso. Escribe otras palabras que se relacionen con el tema abordado en el texto que lleven esta grafía.
- f). Construye un texto que no sobrepase los límites del párrafo en el que expreses la importancia del papel que desempeña el maestro en la formación de una cultura ambiental en los escolares primarios.

## En Matemática 1ro CD

### Título: Elementos de la lógica matemática en la escuela primaria.

Objetivo: Resolver ejercicios de la lógica matemática donde estén presentes los contenidos de la escuela, de manera que se evidencie la importancia del dominio de este contenido para su futura profesión.



Situación de aprendizaje

1. Dada las siguientes expresiones:

- a) \_\_\_ Existe un número natural que es antecesor de cero.
- b) \_\_\_ El número 6 543 tiene 654 decenas o es un número par.
- c) \_\_\_  $H(x): 3x-6=9; x \in \mathbb{N}$
- d) \_\_\_ No existe un número natural  $n: n^2=225$
- e) \_\_\_  $G(x): 5(x+2)-4x \geq 5; x \in \mathbb{N}$
- f) \_\_\_  $(4\ 425+129)/6$
- g) \_\_\_ El número 9 999 es el mayor número natural de cuatro cifras divisible por 5.
- h) \_\_\_ El resultado de calcular  $3*2+49(78-42)^2$  es un número impar.
- i) \_\_\_ La suma de las amplitudes de los ángulos interiores de un triángulo es  $360^\circ$  y la suma de las amplitudes de los ángulos consecutivos alrededor de un punto es  $180^\circ$ .

1.1 Clasifíquelas en proposiciones (P) o formas proposicionales (FP).

1.2 Halla el valor de verdad de las proposiciones y fundamenta las falsas.

1.3 Selecciona dos formas proposicionales y obtenga a partir de ellas, proposiciones verdaderas y falsas mediante la cuantificación y la sustitución de la variable (dos en cada caso).

1.4 Consulta el libro Metodología de la Enseñanza de la Matemática de 1ro a 4to grado de Geissler, O. y otros (1978), tercera parte, el epígrafe relacionado con el trabajo con elementos de la lógica matemática y ficha los elementos de la lógica matemática que se trabajan en la escuela primaria, así como los tipos de ejercicios.

1.5 Revisa los libros de Matemática de 1ro a 6to grados y selecciona tipos de ejercicios en los que se utilicen elementos de la lógica matemática.

1.6 Escribe un texto breve en el que argumente la importancia del trabajo con los elementos de la lógica matemática para su futura labor profesional.

**En Biología I 3ro CD**

**Título: “¿Por qué las plantas con flores son organismos?”**

**Objetivo:** Explicar los pasos metodológicos a seguir para la elaboración del herbario y cómo el maestro lo emplea en la asignatura Ciencias Naturales, 6to grado, desde el reconocimiento de las plantas con flores como organismo vegetal.

**Situación de aprendizaje**

A partir del estudio de las orientaciones metodológicas, programas y el libro de texto de Ciencias Naturales, 6to grado y de la Colección Multisaber en el software educativo:



“Misterio de la Naturaleza”, realiza las siguientes actividades:

1- Explique por qué las plantas con flores constituyen organismos. Compara este criterio con el que aparece en el software “Misterio de la Naturaleza”. Escribe en la libreta tus consideraciones.

2- Copia en tu libreta las palabras que se resaltan en el texto “Misterio de la Naturaleza”, de la Colección Multisaber. Búscalas en el módulo Biblioteca, haz clic en diccionario y copia en tu libreta su significado.

c) ¿Cómo demostrarías que entre las plantas con flores existe relación?

d) Selecciona la respuesta correcta: En la naturaleza, las plantas con flores y los seres vivos:

----- Nacen, crecen y se pueden reproducir.

----- Todas sus partes funcionan como un todo.

----- Pueden realizar todas sus funciones aunque le falte uno de sus órganos.

----- Solo cambian sus flores.

e) Realice una presentación de Power Point donde se represente por qué las plantas con flores constituyen organismos.

f) A partir de las actividades desarrolladas, investigue los pasos metodológicos a seguir para la elaboración del herbario y cómo el maestro lo emplea en la asignatura Ciencias Naturales, 6to grado, desde el contenido: “Plantas con Flores”.

Entre los principales resultados que se han alcanzado en **los docentes** se encuentran:

- Una adecuada concepción, organización, preparación y desarrollo de las clases y de las diferentes actividades del proceso de formación del profesional en función del enfoque profesional,
- La aplicación de métodos activos en correspondencia con el contenido abordado para reafirmar los intereses profesionales
- La evaluación de la clase y de las diferentes actividades del proceso de formación del profesional en función del enfoque profesional.

**En los estudiantes:**

- Desarrollan con un mayor nivel de creatividad las tareas docentes y actividades del proceso teniendo en consideración el contexto escolar primario.
- Ofrecen argumentos sólidos sobre la significación que tiene el ejercicio de la profesión.
- Ofrecen de forma sistemática, variadas alternativas de solución a los problemas profesionales del nivel primario.
- Mayor conocimiento de los problemas profesionales a los que deben dar respuesta desde la teoría y la práctica educativa
- Logran vincular con un mayor nivel de creatividad en las clases y diferentes actividades del proceso, los contenidos teóricos con la práctica educativa.



- Se logra la reafirmación de las intenciones profesionales y mayor motivación por la Carrera.
- Una mayor reafirmación profesional de los estudiantes por la Carrera desde la cátedra de pioneros y desde el proyecto comunitario.
- Los resultados alcanzados en el Fórum Nacional con tres estudiantes que alcanzaron premios.
- Elevar la calidad de la preparación de los docentes para aplicar y favorecer este enfoque a un estadio superior y una mayor motivación de los estudiantes por la Carrera para estimular la identidad profesional

## CONCLUSIONES

- Las consideraciones teórico-metodológicas abordadas constituyen las premisas esenciales para motivar a los docentes para integrar los aspectos fundamentales de cada programa de estudio para favorecer el enfoque profesional en los estudiantes en formación, de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria.
- La concepción teórico-metodológica propuesta permitió que con el cumplimiento de las etapas, se aplicaran tareas docentes y actividades variadas y novedosas en función de favorecer el enfoque profesional en la Carrera.
- Desde la introducción y generalización de tesis de doctorado se permitió la socialización de los resultados investigativos en los diferentes contextos de actuación desde un enfoque profesional.
- Se constata la viabilidad y pertinencia de la propuesta, a partir de los resultados favorables alcanzados por los diferentes agentes educativos, una vez aplicada la alternativa metodológica.
- Se valora de altamente positivo el impacto logrado en docentes y estudiantes con la propuesta realizada para favorecer el enfoque profesional en el proceso de formación de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

## BIBLIOGRAFÍA

Arranz, et al (2014). Compendio de tareas docentes para favorecer el enfoque profesional desde programas de estudio en la carrera de LEP (Folleto). Resultado del Proyecto: El enfoque profesional desde la perspectiva curricular, UCP José de la Luz y Caballero.

\_\_\_\_\_. Protocolo de la introducción y generalización de resultados investigativos asociados al enfoque profesional desde la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria. (Monografía). Resultado del Proyecto: El enfoque profesional desde la perspectiva curricular, UCP José de la Luz y Caballero.

Del Pino (1997). La motivación de la orientación profesional como problemáticas educativas de actualidad. Material de consulta. Maestría en Educación. IPLAC, La Habana.



UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN

---

Avenida de los Libertadores no. 287. Holguín, Cuba

\_\_\_\_\_. (2011). Motivación profesional para la profesión pedagógica en planes emergentes. Editorial Academia, La Habana.

Domínguez, et al (1987). La motivación hacia la profesión en edad escolar superior. En investigaciones de la personalidad en Cuba. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

González, D. (1995). Teoría de la motivación y práctica profesional. (1995). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González, F (1983). Motivación moral en adolescentes y jóvenes. La Habana: Editorial Científico- técnica.

González, V (1989). Niveles de integración de la motivación profesional. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias, La Habana, 1989.

Urive Echevarría (2014). Talleres metodológicos para el tratamiento al enfoque profesional en la Carrera de Educación Primaria. Tesis presentada en opción al título académico de Especialista en Docencia en Psicopedagogía. Universidad de Ciencias Pedagógicas: José de la Luz y Caballero, Holguín.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN EN LA AMAZONÍA ECUATORINA: REFLEXIONES Y RETOS.

**Silvia Maribel Sarmiento Berrezueta**: Ph. D. en Ciencias Pedagógicas.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

[maribel.sarmiento@unae.edu.ec](mailto:maribel.sarmiento@unae.edu.ec)

Kléver Hernán García Gallegos: Mgtr. en Gerencia de la Educación Abierta.

Universidad Central, Ecuador.

Los resultados científicos serán expuestos en una ponencia. El presente trabajo tributa al simposio: Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

### RESUMEN

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) es una universidad creada desde la misma Constitución de la República del Ecuador 2008, por el Gobierno de la Revolución Educativa. La UNAE tiene el objetivo de fortalecer la formación del talento humano y transformar el sistema educativo ecuatoriano. Siendo la única universidad pedagógica que tiene como encargo formar a los futuros docentes y la educación continua de los docentes en funciones de todo el país.

Por tal razón el presente trabajo de investigación desde la experiencia profesional se constituye pertinente y de alto impacto social para los pueblos indígenas y nacionalidades, el sector rural en particular y para el país en general. El proceso de la implementación de la UNAE en la Amazonía ecuatoriana se ha convertido en un hito histórico para la región y el país. Proponiendo desde un proceso sistemático con fundamentos teóricos y prácticos políticas innovadoras para el desarrollo humano sostenible.

Los resultados parciales de la presente propuesta se develan en los logros que se han generado al gestar equidad y justicia social. La investigación transita desde la reflexión

de una realidad desfavorecida hasta el logro y proyección de retos que aportarán al desarrollo de la región y del país.

## INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de la formación del talento humano en la actualidad es tema de preocupación y ocupación a nivel mundial, de la educación en sentido general y de la educación superior en sentido particular. El Ecuador no puede quedar soslayado de esta situación, es por ello que en la Constitución de la República del Ecuador 2008 se garantiza la creación de la UNAE con el objetivo de fomentar el ejercicio de la docencia y de cargos directivos, administrativos y de apoyo en el sistema nacional de educación.

En ese sentido es primordial el enfoque del proceso de transformación universitaria que se vive actualmente en el Ecuador, debe ser pensado desde un espectro más amplio en armonía con los cambios regionales y mundiales. Es por eso la importancia de propiciar una reflexión en cuanto a la urgencia del cambio universitario en el marco de éste momento histórico. Más aún si se trata de la universidad encargada de formar a los futuros docentes, y la profesionalización, posgrados y la educación continua de los docentes en funciones.

Considerando lo expresado anteriormente se debe señalar que la recuperación del campo universitario busca el interés general como un espacio de encuentro común. Porque como lo menciona Ramírez, R. (2010) “la universidad en el Ecuador se constituyó como un espacio de reproducción de clases y de distinción social. Hoy por hoy la universidad constituye un espacio en donde se tiene que dar un encuentro entre diferentes grupos sociales: entre grupos étnicos diversos, estratos económicos diferentes, territorios o regiones heterogéneas, y credos disímiles”. Propuestas que surgen desde un Ecuador pluricultural y pluriétnico. En los últimos años se ha trabajado en función de lograr ese ideal, sin embargo hay mucho por hacer todavía. Como es el caso de lograr la territorialización de una universidad mirada desde un nuevo concepto. Esta problemática se manifiesta de manera más clara en las zonas rurales que están alejadas de las grandes urbes.

Para Ramírez, R. (2010) “El ingreso a la universidad estaba en función del precio que se podía y se estaba dispuesto a pagar, no necesariamente por la formación, sino por acceder a las clases dominantes y a relaciones sociales que de este acceso se desprenden”. Esto se ha exacerbado como consecuencia de la expansión de centros universitarios privados de corte empresarial, de garaje y con el sistema de arancelamiento que estuvo vigente en las universidades públicas hasta antes de la nueva Constitución de 2008.

La Región Amazónica ecuatoriana es una zona que por la historia ha permanecido olvidada en cuanto a la oferta académica desde la Educación Superior, muchas son las causas pero la que más ha marcado es el escaso acercamiento de la Educación Superior a la comunidad y más aún si se trata de las zonas rurales, viéndose afectado el desarrollo de la calidad de vida de los ciudadanos entre ellos los profesionales en educación. Por ésta y por otras razones que en los próximos párrafos se detallarán, se hace urgente y necesaria la presencia de la UNAE con un nuevo concepto de universidad, ideal que se consolida a inicios del 2016. La presencia de la UNAE en todo el país se fundamenta en la misma Constitución de la República del Ecuador y la Ley Orgánica de Educación Superior.

## DESARROLLO

La reflexión de una región desfavorecida inicia describiendo varias características particulares de la región amazónica, que la hacen una región del Ecuador muy particular. En primer lugar se iniciará caracterizando a la región amazónica, en segundo lugar se aborda las características por ser una región limitada del desarrollo profesional en general y la profesión docente en particular.

En primer lugar se caracteriza a la región amazónica, es una de las cuatro regiones que conforman la República del Ecuador, situada al este del país forma la extensa llanura amazónica. Las provincias que la conforman son: Sucumbíos, Francisco de Orellana, Napo, Tena, Morona Santiago y Zamora Chinchipe. Se encuentra limitada por el norte con Colombia, al sur y al este con Perú y al oeste con la región interandina. Es una región con una extensión territorial muy amplia y sus comunidades pobladas están dispersas, la

mayoría de ellas ubicadas en zonas de difícil acceso, es así que se puede ingresar únicamente por transporte fluvial o aéreo.

De acuerdo a las Agendas Zonales manifestadas desde la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo se adaptan a las zonas administrativas de planificación del país es así que la región amazónica ante esta planificación territorial pertenece a las Zonas 1, 2, 3, 6 y 7 de las nueve que se conforman en todo el país.

Otro aspecto importante es la presencia de algunas nacionalidades en la región siendo estas Siekopai, Shuar, Kichwa, Cofán, Siona, Awa y el pueblo Afro. Ubicados en esta provincia amazónica forman parte del ecosistema necesario para el equilibrio ambiental del planeta es fundamental los aspectos sociales, ambientales, culturales que nos llevan a garantizar la conservación y protección de los ecosistema, de allí que es necesario articular los territorios y los saberes ancestrales es decir entender a los patrimonios como culturas vivas en los territorios ancestrales de la Amazonía del Ecuador, convirtiéndose en un objetivo educativo de relacionar el rescate de los conocimientos ancestrales que constituyen en la actualidad valores y derechos fundamentales garantizados en la Constitución que nos permitirán concretar el Sumak Kausay, tema fundamental si se trata de la educación continua de los docentes en funciones que prestan sus servicios profesionales en esos sitios.

En segundo lugar se aborda las características que le hacen una región limitada del desarrollo profesional por lo que es importante destacar el tema educativo, en las provincias de la región amazónica desde el año 2007 se han construido aulas y aperturas de las escuelas en las zonas rurales más aisladas, esto ha permitido el acceso a la educación primaria a cientos de niños sin embargo el desafío permanente es asegurar el acceso a material pedagógico adecuado y suficiente así como la preparación y educación continua de los docentes que asegure una educación básica de calidad. En los últimos años el Gobierno Nacional ha construido Unidades Educativas del Milenio y Comunidades del Milenio con el ánimo de implementar una verdadera revolución educativa.

De acuerdo a los datos proporcionados por las Direcciones Distritales de Educación la región amazónica se cuenta con una planta docente de aproximadamente 15000

docentes en funciones de quienes aproximadamente 6500 docentes son bachilleres, técnicos o tecnológicos y del total de docentes únicamente 500 docentes han recibido educación continua sobre actualización pedagógica en los dos últimos años.

Las universidades que han hecho presencia en la Amazonía a lo largo de la historia han sido la Universidad Particular de Loja, Universidad Indoamérica, Universidad Tecnológica Equinoccial, Escuela Politécnica del Ejército, Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Universidad Estatal Amazónica, Instituto Abogada Martha Bucaram de Roldós y Istec-Godina. Como se puede apreciar únicamente la Universidad Estatal Amazónica y el Instituto Abogada Martha Bucaram de Roldós son públicas.

En cuanto a la asistencia a educación superior, tan solo el 16% de personas, en la zona, con edades comprendidas entre 18 a 24 años asiste a una institución de tercer nivel. Con respecto al analfabetismo en este indicador, nueve de cada 100 personas mayores de 15 años no saben leer ni escribir. En el área urbana son cinco de cada 100 y en el área rural 14 de cada 100 personas. Persisten las brechas entre lo urbano y lo rural.

Los aspectos mencionados anteriormente son necesarios saber ya que ello nos da las pautas para comprender la necesidad urgente de la presencia de la UNAE, mirándola como la Universidad Emblemática que genera equidad y justicia social. A decir de Castellanos, R. (2016) “Convencidos de la trascendencia histórica y socio-política que conlleva la transformación del sistema educativo nacional ecuatoriano, el tema de la formación de los “formadores de ciudadanos”, constituye el epicentro del debate científico-académico”. Por lo que a finales del 2015 tras llevarse a cabo sendas sesiones de diálogo y consenso entre los actores sociales y autoridades de la Educación Superior, hacen posible que el sueño de actualizar los conocimientos de los docentes de la Amazonía en base al Modelo Pedagógico de la UNAE, fundamentado pedagógicamente desde la Pedagogía activa y personalizada, de la transmisión a la tutoría, de esta manera se gesta nuevas pautas para lograr una educación única, innovadora, aplicada, incluyente, participativa, contextualizada, excelente, intercultural, territorializada.

Entonces no hay lucha que se persevere y no se alcance, la implementación de la UNAE en la Región Amazónica es un hecho histórico para la Amazonía ecuatoriana en donde se consolida el sueño del magisterio amazónico que se mantuvo durante muchísimos años. Lucha por lograr la equidad y justicia social cuyo camino para lograr este objetivo es la educación continua. Un pueblo educado permanentemente se convierte en el motor de desarrollo local, regional y nacional. Derecho que por la historia fue robado a los hijos de ésta Región Amazónica.

Para la implementación de la UNAE en la Región Amazónica, se plantea cinco fases a cumplir la primera fase de diagnóstico, la segunda fase de construcción del programa académico, la tercera fase de difusión e inscripción, la cuarta fase de ejecución y la quinta fase de evaluación formativa, mirada ésta no soslayada de todo el proceso sino transversalizando el mismo.

En la primera fase que es la del diagnóstico se utiliza la metodología de grupos focales, la selección de los mismos se lleva a efecto en base al siguiente criterio de selección: Actores directos del sistema educativo. Entonces se precisa los grupos focales siendo estos Directores Distritales de Educación, directivos de las instituciones educativas, docentes en funciones, representantes legales y estudiantes. En base a un cronograma se inicia a cursar las convocatorias y se precisa las reuniones que se llevan a cabo en territorio. Resultado de éste diagnóstico se anota lo siguiente:

- Aproximadamente 6500 docentes en funciones, de un total de 15000 son bachilleres, técnicos o tecnológicos.
- Escaso acceso a actualización y capacitación de los docentes en funciones.
- La falta de una universidad pública que oferte educación continua.
- La mayoría de los docentes no continúan formándose en su carrera profesional por la falta de una universidad en territorio.
- El limitado acceso a internet.
- Las características geográficas de la Región Amazónica.
- Inconsistente sistema de gestión educativa para el proceso formativo permanente.
- Tendencias del sistema a capacitar y no formar a los docentes.
- No se aplica en las aulas la teoría recibida en los escasos cursos de capacitación.

- Limitada carga horaria de los escasos cursos de capacitación.
- Difícil aceptación de un proceso de cambio.
- Falta de cultura formativa permanente en los docentes.
- Escasa actualización curricular.

Concluida la primera fase, se presentó un informe a las autoridades competentes de la UNAE y entre los aspectos fundamentales se recomienda la necesidad de implementar una oferta educativa que forme permanentemente a los docentes en territorio, desde la investigación y la innovación, además se subraya que la metodología seleccionada forjó un sentido de pertenencia de los actores educativos hacia la UNAE.

Es así que se inicia con la segunda fase que es la construcción del Programa de Educación Continua, diseñado por los docentes de UNAE en la Amazonía y retroalimentado por los expertos de UNAE Matriz. Es desde esa propuesta que se contempla el nuevo concepto de universidad, ya que se sale de los muros de la UNAE para lograr emplazar los paralelos en territorio, de ésta manera se logra una propuesta académica contextualizada, desde la misma escuela, desde la misma práctica pedagógica de los docentes, llegando a teorizar dicha práctica pedagógica. Estando listo el programa se inicia con la tercera fase que es la de difusión e inscripción, para dar cumplimiento a esta fase se levanta desde la coordinación de comunicación, artes para difundirlos en la página Web de la UNAE y agenda en medios. Se procede a la inscripción teniendo una demanda que sobrepasa lo previsto, esto da cuenta de la necesidad e importancia de la presencia de la UNAE en la Amazonía.

Desde el mes de septiembre de 2016 se inicia con la cuarta fase que es la ejecución. Esta fase inicia con la inducción que va dirigida al colectivo de docentes tutores de la UNAE en la Amazonía, acción paralela que se llevó a cabo cuando se realizaba la difusión y la inscripción. Listos con los documentos de arranque y en completa sintonía con el Modelo Pedagógico de la UNAE inician los encuentros. El proceso de Educación Continua se concreta en 330 horas, estas distribuidas por semana consideradas 20 horas de la propia práctica docente y 8 horas en los encuentros de tutorías ya sea el día sábado o el día domingo. Los docentes evalúan cada encuentro en base a un instrumento de evaluación cuyos resultados dan las pautas para ir tomando decisiones, esta actividad se

concreta en una reunión semanal que lleva a efecto el colectivo de docentes tutores. Los resultados parciales de esta fase son: Docentes reflexivos de su propia práctica pedagógica y abiertos al cambio; docentes sensibilizados de la necesidad de re-pensar su práctica pedagógica; implementación de la investigación-acción- cooperativa como metodología para la construcción del conocimiento; docentes que ponen a ensayo nuevas prácticas pedagógicas; docentes tutores que gestionan intercambio de aprendizajes; docentes tutores mediadores interculturales; miembros de las comunidades educativas que se sensibilizan ante el proceso de Educación Continua en el que están participando sus docentes; en corto tiempo se ha logrado una identidad institucional en base a tres ejes, posesionamiento, territorialización e internacionalización; desde el proceso administrativo y académico llevado a efecto se asume un concepto propio de universidad.

Con esos logros alcanzados tras una constante evaluación se tributa a la transformación, planteada en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, teniendo correspondencia con la política sectorial y territorial profundizando los procesos de democratización del Estado a nivel territorial, ampliando sus espacios de incidencia en condiciones de igualdad social, a través de la articulación de las siguientes dimensiones estratégicas: El desarrollo científico y tecnológico como elemento fundamental de soberanía a través del fortalecimiento de las capacidades de producir conocimiento a partir de una mayor comprensión del entorno. Razones suficientes para que la UNAE en la Amazonía continúe fortaleciendo la oferta académica actual y proyecte nuevas ofertas académicas.

El gran reto que hoy por hoy se avizora es fortalecer el accionar de la UNAE en la Amazonía, para constituirse en un referente regional, nacional e internacional. Es por ello que la proyección que se tiene desde la planificación estratégica se manifiesta en objetivos a corto, mediano y largo plazo, por lo que se prevé continuar con la implementación de la segunda fase del Programa de Educación Continua, terminar la construcción del Programa de Profesionalización previsto ejecutarlo en los primeros meses del año 2017, implementar las carreras a distancia la de Educación Básica y la de Educación Intercultural Bilingüe, realizar un estudio de factibilidad para implementar las carreras a nivel presencial.

## CONCLUSIONES

- El estudio realizado desde la planificación estratégica por procesos y resultados comprueba la eficiente, eficaz y pertinente manera de lograr la implementación de la UNAE en la Amazonía.
- La gestión realizada en territorio es prueba del nuevo concepto de Universidad en la zona rural que hoy por hoy es indispensable asumirlo.
- La UNAE puesta en territorio ha dado cuenta de lograr una equidad y justicia social, que por la historia el Estado ha estado en deuda con la Región Amazónica.
- La UNAE en la Amazonía es muestra de oportunidad y posibilidad de superación profesional para los docentes en funciones.
- Los programas académicos son construidos de una manera participativa, desde el territorio.
- Se han emprendido transformaciones de cambio en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje desde una concepción crítica de la relación teoría práctica.
- Se demuestra desde la práctica la transformación de un método unidireccional y tradicional en la enseñanza, hacia uno de tipo dialógico, crítico y multidireccional.

## BIBLIOGRAFÍA

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*.

Burton, Clark. (1991). *El sistema de educación superior, Una visión comparativa de la organización académica*. Editorial Nueva imagen. México.

Castellanos, R. (2016). *Segundo Congreso de Pedagogía*. UNAE, Ecuador.

Observatorio de Educación Superior. *Observatorio de Educación Superior* (en español de España). Consultado el 19 de mayo de 2016.

Sarmiento, M. (2015). *Dinámica grupal de la gestión formativa permanente de los docentes de Educación Básica Superior*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente. Cuba.

Universidad Nacional de Educación. (2016). *Segundo congreso internacional de educación Formación Docente*. ISBN -978-9942-8600-2-6.

<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/en-la-frontera-norte-lanzan-red-binacional-de-universidades>

[www.definicionabc.com/general/educacion-superior.php](http://www.definicionabc.com/general/educacion-superior.php)

<http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Agenda-zona-1.pdf>

## ANEXOS



Foto 1.- Monumento a la interculturalidad emplazado en la Región Amazónica.



Foto 2.- Reuniones permanentes del personal docente y administrativo para planificar, monitorear y evaluar los diferentes procesos.



Foto 3.- Reunión con grupos focales.



Foto 4.- Colectivo de docentes de la UNAE en la Amazonía.



Foto 5.- Visitas académicas en territorio con la coordinación y participación de los líderes de la comunidad.



Foto 6.- Construyendo el Programa de Educación Continua desde territorio, comunidad Cofán-Dureno.



Foto 7.- Inauguración de los paralelos de Educación Continua.



Foto 8.- Docentes en el proceso de Educación Continua.



Foto 9.- Docentes en actividades en base a la metodología aula invertida.



Foto 10.- Docentes implementando nuevas prácticas pedagógicas.



# IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS DE LABORATORIO EN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL

AUTORES: **Mtra. Vianey Ontiveros Delfín**, Mtra. Susana Berenice Silva Juárez

CATEGORÍAS CIENTÍFICAS: M.C.E. (Maestría en Ciencias de la Educación)

INSTITUCIÓN: Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

PAÍS: México

CORREO: [bioldelfin1719@gmail.com](mailto:bioldelfin1719@gmail.com)

SIMPOSIO: Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

TEMÁTICA: Desafíos y perspectivas en la formación docente

## **Resumen**

La importancia de hacer ciencia en México, es fundamental para el desarrollo económico y social del país ya la conservación de especies. Para el caso de los Docentes en Formación Inicial (DFI) en las escuelas Normales, son fundamentales las prácticas de laboratorio; por lo tanto, se identificó como una necesidad en los DFI, ya que no existen dichas prácticas en la Licenciatura de Educación Secundaria con la Especialidad en Biología. Tomando en cuenta que, el trabajo de laboratorio promueve el aprendizaje de las ciencias y permite al estudiante cuestionarse sobre sus saberes y confrontarlos con su realidad, de esta manera surgió la necesidad de las prácticas de laboratorio en los DFI. Las actividades experimentales no son sólo una herramienta de conocimiento, sino un instrumento que promueve los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales para lograr la formación integral de los DFI, los cuales ayudarán a desarrollar las habilidades y destrezas en los DFI y en sus futuros alumnos de secundaria. Es importante exhortar a los docentes en formación continua, a promover las prácticas de laboratorio en las materias de formación específica, integrando actividades que favorezcan el aprendizaje permanente y continuo de los DFI.

## **Introducción**

Tomando en cuenta la necesidad de hacer ciencia en México, y de la escases de profesionales para desarrollarla, se hizo un estudio de caso basándose en la praxis diaria en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, México; donde se identificó la necesidad que los Docentes en Formación Inicial (DFI) realicen prácticas de laboratorio en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología, aludiendo a la formación integral que se busca con el perfil de egreso de los DFI, el cual consta de 5 grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (Plan de estudios 1999).

En este estudio de caso se hará énfasis a la deficiencia en el segundo campo, ya que actualmente los alumnos egresados poseen deficiencias en sus habilidades y destrezas en el laboratorio, que solo se desarrollan con las prácticas de laboratorio, esta información fue tomada de la certificación de CIEES (Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior A.C.), contemplando que uno de sus puntos de indagación asignado fue por medio de un seguimiento a egresados de dicha especialidad, quienes aludieron a la falta de prácticas de laboratorio por parte de los docentes en las materias de formación específica y así la falta de habilidades y destrezas tal como Hodson (1994), nos menciona que el trabajo práctico debe de ser considerado como un medio para el desarrollo de destrezas de laboratorio, así como la adquisición de una serie de habilidades generalizables y libres de contenido, para poder ser transferibles en cualquier área de estudio y vinculados con la vida cotidiana; y lo cual sin lugar a duda coadyuvan al aprendizaje de los DFI y de sus futuros alumnos de secundaria, reforzando los conocimientos, y con esto adquiere el interés por las ciencias, que debemos recordar que tenemos como país un déficit con respecto a profesionales que quieran hacer ciencia.

## DESARROLLO

La falta de desarrollo de la ciencia en México, referido por el Dr. Aldama (2012), cuando nos habla de los problemas que enfrentamos para hacer ciencia y los divide en 2 grandes categorías; la falta de inversión en ciencia y la inexistencia de una cultura científica, de las que profundizaremos un poco más la segunda categoría por el objetivo de este estudio de caso, ya que nos muestra que la mayoría de la gente no sabe qué es la ciencia ni su utilidad y aún menos la importancia en del desarrollo económico del país, de aquí la importancia de que nuestros DFI quieran hacer ciencia, tal vez no como científicos consolidados pero sí para despertar la curiosidad de los alumnos de secundaria, en particular los DFI con especialidad en Biología. Para el desarrollo de las habilidades y destrezas que brindarán a los alumnos de secundaria un aprendizaje que motive su interés en las ciencias, así como el desarrollo del razonamiento científico, que permita al alumno la toma de decisiones, la resolución de problemas y que se renueve la concepción social que tienen las prácticas de laboratorio como lo menciona:

*Hermosillo M.S,( 2009) “una bata de laboratorio de color blanco, y si es de Biología un microscopio o la disección de algún organismo, si es de Química algún matraz y mezcla de sustancias químicas. Ambas imágenes coinciden en ser representaciones sesgadas de lo que las personas realizan en los laboratorios, en el caso del científico que ahí construye la ciencia, y en el caso del estudiante que ahí se aprende lo qué es la ciencia”.*

Por lo anterior, es importante cambiar la concepción y abrir un panorama nuevo en el cual se involucren el interés desde el aula a temprana edad, para alcanzar los propósitos del estudio de las Ciencias en la educación secundaria y así como consecuencia los objetivos de la ciencia, y se impliquen a todos los actores de la educación, para encaminar a los alumnos a una visión diferente de las ciencias y sus prácticas.

El trabajo de laboratorio favorece y promueve el aprendizaje de las ciencias, pues le permite al estudiante cuestionar sus saberes y confrontarlos con la realidad. Además, el estudiante pone en juego sus conocimientos previos y los verifica mediante las prácticas. La actividad experimental no solo debe ser vista como una herramienta de conocimiento, sino como un instrumento que promueve los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que debe incluir cualquier dispositivo pedagógico (Osorio, 2004).

Es importante tomar en cuenta que los alumnos de las escuelas secundarias con la tecnología y la gran montaña de información que pueden adquirir del internet, han perdido el interés de hacer ciencia; y para que logren su formación integral reforzaremos el trabajo experimental, que es un tipo de modalidad de trabajo que se considera en el Programa de estudio 2011 de Ciencias; uno de los retos más importantes para los DFI es promover la curiosidad en la ciencia y así ser capaces de corroborar los conocimientos adquiridos en las aulas con las prácticas de laboratorio, descubriendo, experimentando, observando, analizando, los fenómenos que se encuentran en su medio.

Debemos recordar que los DFI deben de poseer las herramientas necesarias para inculcar y acrecentar la disposición de los alumnos de secundaria a hacer ciencia, que los conocimientos teóricos que normalmente son memorizados, puedan llegar a ser aprendizaje significativo con la ayuda de las prácticas de laboratorio.

Ausubel, (1983) “un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición”.

Cuando hablamos de prácticas de laboratorio en los DFI, debemos tomar en cuenta que los conocimientos teóricos dados en clase, dan la pauta para establecer las prácticas

de laboratorio que son necesarias en todas las materias de especialidad, dependiendo el contenido temático de la materia son las prácticas y las salidas que se define para ellas. Nos referimos a prácticas que conllevan dos fases importantes: En la primera hablamos de una práctica de campo, en la cual se llevan actividades como la recolección de muestras (previamente establecidas en clase), visualización e identificación del contexto ambiental y tener un contacto directo con la naturaleza que brinde un impacto en la conciencia de los alumnos para el cuidado de la misma; la segunda fase comienza al regreso de la práctica de campo con las muestras obtenidas, y se comienza con las prácticas de laboratorio, establecidas con anterioridad, las cuales tendrán como objetivo el reforzamiento conceptual, actitudinal y procedimental de los contenidos de cada materia (Fig 1).



Fig. 1. Mapa de flujo de las fases de las prácticas de laboratorio (fuente: elaboración propia).

Así como Cardona (2013) nos menciona “uno de los aspectos que se hacen relevantes en la aplicación de este tipo de práctica es la construcción de explicaciones que sean significativas para el estudiante y que le permita conocer los fenómenos, por lo menos de aquellos que construye a partir de la experiencia y le permita articular una imagen que pueda contrastar con otras visiones y organizaciones del fenómeno, ya sea de otros autores, de los textos o de los científicos que han aportado al conocimiento”.

Ya se inició el desarrollo de las prácticas de laboratorio por parte de algunos docentes de formación continua, aunque aún hace falta que los demás docentes que imparten las materias de formación específica se unan a implementarlas para obtener una formación integral en los DFI.

## **CONCLUSIONES**

En definitiva uno de los principales rezagos para nuestros DFI es la falta de actualización en el Plan de Estudios 1999T y el programa de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología en donde no están integradas las prácticas de laboratorio en las materias de formación específica, se hace una invitación para que los profesores que imparten dichas materias, integren estas actividades en sus contenidos temáticos para mejorar el conocimiento esperado por los alumnos.

Ya se realizan dichas prácticas sin que las contemplen los programas como una adecuación, en los cuales tenemos un rezago, ya que no se han actualizado éstos, ni tampoco el plan de estudios de 1999 y en cambio en el nivel de educación básica (secundaria) ya sufrieron modificaciones, por este motivo, las normales están efectuando adecuaciones a los programas que se utilizan como base de la formación integral de los DFI.

Así mismo, al analizar el programa de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología, las materias de formación específica que requieren la adecuación de las prácticas de laboratorio para un mejor aprendizaje de los DFI, se encuentran descritas en el Cuadro 1.

2do. Semestre	3er. Semestre	4to. Semestre	5to. Semestre	6to. Semestre
Introducción a la enseñanza de: Biología	La ciencia de la vida	Organización molecular y celular de la vida	Los Seres Vivos y su Ambiente: Ecología	Continuidad de la Vida: Variación y Herencia
	Procesos vitales: estructura y funciones de los seres vivos	Biología I. Diversidad de los Microorganismos y de los Hongos	Biología II. Diversidad de las Plantas	Biología III. Diversidad de los Animales
		Variabilidad y Adaptación de los Seres Vivos		Educación Ambiental y para la Salud

Cuadro 1. Materias de formación específica de la especialidad de Biología.

Así mismo las prácticas de laboratorio propuestas para los DFI estarán en constante cambio, ya que al realizar una salida de campo los alumnos tendrán diferentes perspectivas de los conocimientos adquiridos, que posteriormente se desarrollarán en el laboratorio. Con esto se tendrá un impacto positivo en su aprendizaje y formación integral, para cubrir los campos del perfil de egreso y su futura enseñanza en los alumnos de secundaria.

## BIBLIOGRAFÍA

Aldama Maximino. ¿Qué le falta a la ciencia en México? Revista TEMAS, no. 69: 26-30, enero-marzo de 2012, pp. 26-29.

Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa:Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed.TRILLAS. México. Pp. 18.

López Rua, Ana Milena; Tamayo Alzate, Óscar Eugenio. LAS PRÁCTICAS DE LABORATORIO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 145-166.

Osorio, Y.W. (2004). "El experimento como indicador de aprendizaje". *Boletín PPDQ*, No.43, pp. 7-10.

Schmidt M. Sandra. (2006) COMPETENCIAS, HABILIDADES COGNITIVAS, DESTREZAS PRÁCTICAS y ACTITUDES. DEFINICIONES Y DESARROLLO. Pp. 1-5 SEP, "Reforma integral de la educación básica". *En Aurora Lacueva (Eds.) Ciencia y Tecnología en la Escuela* (pp. 8-9). Madrid. Editorial Popular, 2016.

SEP, (1999). "Plan de Estudios 1999", Documentos Básicos. México, D. F.

SEP, (2011). "Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Ciencias. México, D.F.

## CONSULTAS BIBLIOGRÁFICAS ELECTRÓNICAS

<http://www.ciees.edu.mx/>

[http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/perfil\\_egreso](http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/perfil_egreso)

<https://rmauricioaceves.files.wordpress.com/2013/02/definicion-comphabdestrezas.pdf>

# ANEXOS

## Licenciatura en Educación Secundaria Mapa Curricular Especialidad: Biología

	Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de las ciencias	4/7.0				
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	La ciencia de la vida	4/7.0	Organización molecular y celular de la vida	4/7.0	Los seres vivos y su ambiente: ecología	4/7.0	Continuidad de la vida: variación y herencia	4/7.0				
	Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	Introducción a la enseñanza de: Biología	4/7.0	Procesos vitales: estructura y funciones de los seres vivos	4/7.0	Biología I. Diversidad de los microorganismos y los hongos	4/7.0	Biología II. Diversidad de las plantas	4/7.0	Biología III. Diversidad de los animales	4/7.0				
			La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	4/7.0	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	4/7.0	Variabilidad y adaptación de los seres vivos	4/7.0	Procesos cognitivos y cambio conceptual en las ciencias	4/7.0	Educación ambiental y para la salud	4/7.0				
	Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)	4/7.0	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria)	4/7.0	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	4/7.0	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	4/7.0	Opcional I	4/7.0	Opcional II	4/7.0	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I	6/10.5	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II	6/10.5
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	6/10.5	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo	6/10.5	Gestión escolar	6/10.5					
B	Escuela y contexto social	6/10.5	Observación del proceso escolar	6/10.5	Observación y Práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5	Trabajo docente I	10/17.5	Trabajo docente II	10/17.5
	Horas/semana	32		32		32		32		32		32		16		16

Área de actividad	
A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Campos de formación	
	Formación general para educación básica
	Formación común para todas las especialidades de secundaria
	Formación específica por especialidad

# IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL

Autores: **Mtra. Vianey Ontiveros Delfín**, MAGIE María Elena del Moral Jiménez, Mtro. Miguel Ángel Mendoza Estrada.

Categorías científicas: MCE. MAGIE. MIE (Maestría en Ciencias de la Educación, Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas y Maestría en Intervención Educativa).

Institución: Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

País: México

Correo: [bioldelfin1719@gmail.com](mailto:bioldelfin1719@gmail.com)

Simposio: Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

Temática: Desafíos y perspectivas en la formación docente.

## RESUMEN

Con base en los lineamientos que se establecen en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 (Secretaría de Educación Pública), se mencionan diez rasgos en el perfil de egreso para educación básica, de los cuales, la investigación se basa en: El empleo de habilidades digitales de manera pertinente. De ahí la importancia que los Docentes en Formación Inicial egresados de las Escuelas Normales desarrollen Habilidades digitales, aprovechen los recursos tecnológicos a su alcance como medios de comunicación, obtención de información y que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje a través del uso de las TIC's (Tecnologías de la Información y Comunicación) y al mismo tiempo puedan encontrarse en sintonía con las necesidades que los estudiantes de las Escuelas Secundarias requieren para enfrentarse a una sociedad demandante de conocimiento y dominio de las tecnologías.

## INTRODUCCIÓN

El caso de estudio del presente documento se enfoca de manera específica a los egresados de las Escuelas Normales, dicho estudio se realizó en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, interviniendo docentes de la institución (autores<sup>1</sup>) en colaboración con un equipo interdisciplinario<sup>2</sup> y el alumnado de la misma para efectuarlo.

Como bien se sabe el mundo bajo un modelo económico neoliberal requiere de profesionistas muchos más competentes, capaces de romper los retos que las organizaciones les planteen. Para ello es necesario que las instituciones que forman dichos profesionistas tengan bien en claro lo que quieran lograr de dichos alumnos.

Dentro de los lineamientos que existen para llevar a cabo las estrategias que permiten desarrollar en los docentes en formación inicial son las competencias digitales, con la finalidad de tener un seguimiento apegado a los Planes y Programas del sistema educativo. Hoy en día se habla de reformas que tienen como fin mejorar y elevar la calidad educativa, por lo que la transformación ha sido de manera paulatina, ya que desde el 2004 se inició con una reforma educativa en nuestro país; con educación Preescolar; para el 2006 fue el turno de las escuelas secundarias y en el 2008 se comenzó con el nivel primaria para aplicarlo en el año 2009; entrando en vigor para el ciclo escolar 2011-2012 (Secretaría de Educación Pública), “Ciencia y tecnología en la escuela”, 2006.

De manera específica para el caso de educación secundaria que es el tema de interés de las Escuelas Normales que ofertan la Licenciatura en educación básica secundaria en las diferentes especialidades, es importante dar continuidad al uso de los recursos tecnológicos como medios para un mejor desarrollo en el aprendizaje en los Docentes en

---

<sup>1</sup> Mtra. Vianey Ontiveros Delfín es profesora en la Escuela Normal Superior del Estado, Puebla  
[bioldelfin1719@gmail.com](mailto:bioldelfin1719@gmail.com)

MAGIE María Elena del Moral Jiménez es profesora en la Escuela Normal Superior del Estado, Puebla  
[elenadelmoralensep@gmail.com](mailto:elenadelmoralensep@gmail.com)

Mtro. Miguel Ángel Mendoza Estrada es profesor en la Escuela Normal Superior del Estado, Puebla  
[miguel.mendoza.09@hotmail.com](mailto:miguel.mendoza.09@hotmail.com)

<sup>2</sup>

Lic. Gilberto Carlos Nava Montiel es profesor en la Escuela Normal Superior del Estado, Puebla  
[gilnava@hotmail.com](mailto:gilnava@hotmail.com)

Mtro. José Fernando Mijangos Valencia es profesor en la Escuela Normal Superior del Estado, Puebla  
[arq.mijangos@gmail.com](mailto:arq.mijangos@gmail.com)

Formación Inicial (DFI), tal como lo marca el modelo educativo 2016 en uno de sus ejes en donde se exigen maestros mejor preparados para implementar este planteamiento en las aulas (Modelo Educativo, 2016).

## **DESARROLLO**

Tomando en cuenta las características del contexto tecnológico digital, se vuelve punto de partida para reflexionar sobre las necesidades de los nuevos estudiantes de las Escuelas Normales, los DFI. Debido a la naturaleza del mapa curricular que rige la carrera de la Licenciatura en educación secundaria, es importante mencionar que en el caso de los estudiantes que cursan dicha licenciatura, tienen la necesidad de enfrentar retos académicos ya que desde el segundo año deben realizar jornadas de práctica docente en dos periodos a lo largo de cada semestre. Esto obliga a los DFI prepararse con mayor rapidez en todos los ámbitos para enfrentar dichas jornadas. En este sentido los DFI para cada jornada deben presentar la planeación (Secuencia Didáctica), la cual incluye entre otros aspectos, estrategias, aprendizajes esperados, recursos didácticos.

Cabe mencionar que muchos de ellos siguen recurriendo a elementos básicos para desarrollar la clase tales como libretas, libro de texto, papel, cañón y computadora pero sólo como medio para presentar diapositivas. Esto nos pone en una situación de ¿Cómo desarrollar en los DFI competencias digitales? Para poder comprender la importancia del desarrollo de competencias digitales en los DFI es necesario introducirnos al conceptualización que da origen a la presente investigación.

Considerando que competencia digital. Se entiende como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que poseen hacia las TIC's, la efectividad de uso de ellas y la crítica frente a un propósito determinado (González, 1999; Ruiz, 2010; Esteve y Gisbert, 2013).

Para poder desarrollar adecuadamente las competencias digitales en las que están implícitos el desarrollo de conocimientos y habilidades para alcanzar de manera exitosa el perfil de egreso, es necesario promover de manera innovadora la utilización de herramientas digitales con fines educativos con la intencionalidad de favorecer a todos

los actores del proceso de aprendizaje y al mismo tiempo ampliar las competencias para la vida y favorecer la inserción de los DFI en las Instituciones Educativas.

Retomando lo que menciona Morales (2013), con respecto a qué competencias digitales deben tener los formadores de educación básica enunciamos la siguiente lista:

- Tener una actitud positiva hacia las TIC, instrumento de nuestra cultura que conviene saber utilizar y aplicar en muchas actividades domésticas y laborales.
- Conocer los usos de las TIC en el ámbito educativo.
- Conocer el uso de las TIC en el campo de su área de conocimiento.
- Utilizar con destreza las TIC en sus actividades: editor de textos, correo electrónico y navegación por internet.
- Adquirir el hábito de planificar el currículo integrando las TIC (como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento, como medio didáctico y como mediador para el desarrollo cognitivo).
- Proponer actividades formativas a los alumnos que consideren el uso de TIC.
- Evaluar permanentemente el uso de las TIC.

Con esta propuesta se prevé que se eleve la calidad de la educación en los estudiantes de educación secundaria y con esto ampliar las oportunidades educativas, así mismo, les permita reducir la desigualdad entre los diferentes grupos sociales y cerrar la brecha para impulsar la equidad en todos los sentidos.

Sin embargo cabe mencionar que el perfil de egreso del Plan de Estudios de 1999 de la Licenciatura de Educación Secundaria para Escuelas Normales que está vigente actualmente no es compatible ni pertinente a las necesidades de los estudiantes de las escuelas secundarias según el perfil de egreso de éstos. De acuerdo al nuevo modelo educativo 2016 también se plantea la necesidad de generar condiciones para que las personas adquieran habilidades del pensamiento para el manejo y procesamiento de la información, así como el uso responsable de las TIC's, entre otras. Esto obliga a las Escuelas Normales a establecer nuevas estrategias que subsanen las necesidades de

los DFI a fin de cumplir los retos que se presentan en este nuevo modelo y ante una sociedad que exigen a maestros mucho mejor preparados en todos los ámbitos.

Otro aspecto que las escuelas normales deben considerar para el desarrollo de competencias docentes en los DFI son las necesidades de los alumnos de las escuelas secundarias, ya que en la actualidad como sabemos muchos alumnos tienen acceso a internet. Esto no se debe ver como algo negativo, si no por el contrario, se debe ver como una oportunidad, para ello es necesario conocer que tanta disponibilidad y acceso tienen de los alumnos de la internet y el uso que le dan para poder partir de dicha información y establecer así la mejor estrategia para el empleo de las tecnologías (ya sea a través de uso de redes sociales, plataformas digitales, blogs, nubes, etc.) y que el DFI pueda establecer durante sus jornadas de práctica docente actividades en las que él pueda desarrollar sus competencias digitales y extenderlas a sus alumnos.

Para que el DFI pueda lograr e incluso sobre pasar las expectativas de los estudiantes de secundaria con necesidades acorde a su generación (Nativos Digitales) debe adecuar su práctica pedagógica y sus conocimientos con la finalidad de lograr los aprendizajes esperados. El DFI debe tener pleno dominio de los contenidos temáticos de la asignatura con capacidades de liderazgo grupal, capaz de crear escenarios de aprendizajes adecuados y por supuesto dominio de la tecnología suficiente que le permita al mismo tiempo crear entornos de aprendizaje no presenciales. También el DFI debe ser capaz de poder identificar las ventajas que ofrece el empleo de la tecnología como herramienta para diseñar e implementar ambientes activos, desarrollar procesos cognitivos en sus alumnos para que éstos puedan afrontar el conocimiento, comprenderlo y adherirlo a su vida a partir de tener disposición de usar habilidades en entornos digitales.

### *Diferencias Generacionales*

Sin lugar a dudas la brecha generacional marca un reto fundamental en desarrollo de competencias docentes en los DFI ya que por propia naturaleza generacional las diferencias ponen a prueba la capacidad de las Escuelas Normales para adaptarse a estos nuevos entornos y preparar así a sus DFI a los retos que tienen que enfrentar ya que sus alumnos que aunque tal vez pertenezcan a la misma clasificación de Nativos digitales, unos pertenecen a la Generación Y o generación millennials, por lo que los

estudiantes de secundaria se encuentran dentro de la Generación Z o generación Internet como se puede observar en la Fig. 1.

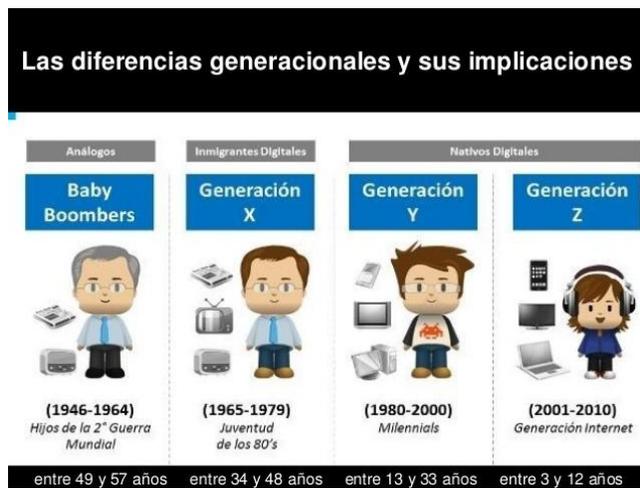


Fig. 1. Diferencias Generacionales y sus implicaciones

Como se puede observar conjuntamente con la brecha generacional existen también por obvias razones diferencias en los gustos e intereses tanto de docentes y alumnos, por lo que esto aumenta la necesidad de adecuar el plan de estudios 1999 para poder dar a los DFI los mejores elementos que les permitan ser competitivos en un mercado laboral claramente complicado en la actualidad. Ya que el plan 1999 no considera dentro de su plan de estudios el manejo de las TIC's como parte de los 5 campos del perfil de egreso de la Licenciatura en educación Básica Secundaria.

Todo esto pone en el centro a las Escuelas Normales ya que ahí también se observa la brecha generacional ya que su planta docente que enseñan a los DFI pertenecen en su mayoría a la generación de los Baby Bombers por lo que obliga a los Normalistas a prepararse fuertemente en el aprendizaje, desarrollo y aplicación de competencias digitales para que los DFI puedan proyectar dichos conocimientos en sus alumnos en las escuelas secundarias. Sin embargo, vale la pena mencionar que hay gran interés en los miembros normalistas por traspasar esta brecha y adaptarse al nuevo contexto educativo que el país exige.

Recordemos por último que la finalidad es que los alumnos mejoren sus aprendizajes con el empleo de las TIC's a través de los DFI y que a su vez éstos diseñen los mejores

escenarios para favorecer la relación profesor alumno y romper con ello la brecha generacional ya mencionada y puedan incorporar de forma natural las TIC's en su práctica pedagógica mediante el desarrollo de competencias digitales para garantizar el éxito.

### *Retos de las Escuelas Normales*

El campo del conocimiento y de la tecnología mundial es tan grande hoy en día, es un área de emprendimiento para el estudio, la exploración y la innovación de nuevas estrategias didácticas y tecnológicas, con la intención de para brindar una calidad educativa que este a la par de las exigencias digitales de estos tiempos, y cubrir las necesidades de aprendizaje de los alumnos de secundaria con la utilización certera de las competencias digitales de los DFI, ya que según los intereses de los alumnos de hoy, no se vincula de ninguna manera, el conocimiento que se les imparte en las instituciones con sus intereses personales, de este modo las clases se vuelven aburridas, monótonas y sin sentido, para que esto termine, debemos de dotar a nuestros DFI de las competencias digitales necesarias para despertar la curiosidad y el deseo de aprendizaje de los alumnos de secundaria, para que con ello se sientan capaces y con el interés de seguir con sus estudios, obteniendo un aprendizaje significativo en las aulas.

Otro ámbito para prestar atención es el acceso a la tecnología en las Escuelas Normales, ya que existen algunos problemas con la conexión a internet en las instituciones y por consecuencia en las aulas, ya que debemos recordar que para la óptima utilización de las tecnologías tenemos que acceder a las distintas redes de internet, así como plataformas, blogs, etc., (web 2.0). Por otro lado, la dotación de equipos actualizados también es un reto para las Instituciones Formadores de Docentes, para la aplicación correcta de las estrategias didácticas diseñadas para la enseñanza y utilización de la tecnología. Las Escuelas Normales deben concursar en iniciativas nacionales como Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), en sus diferentes versiones; solicitando recursos para subsanar las carencias tecnológicas y de conectividad que se tienen en las instituciones.

Continuando con los retos para las Escuelas Normales debemos tomar en cuenta la capacitación adecuada de los docentes de dichas escuelas, ya que existe un rezago en

el aprendizaje y utilización de dichas tecnologías por parte de algunos docentes de las instituciones, que se niegan a la utilización de las TIC's en el aula, sin tomar en cuenta que es un punto clave para que los DFI tengan el perfil de egreso deseado; no podemos enseñar a los DFI competencias digitales si los académicos no las poseen, de aquí la importación de dicha capacitación, para poder cubrir los estándares de la calidad educativa que se establece hoy en día.

## **CONCLUSIONES**

El desarrollo de competencias digitales en los DFI influye en el ámbito de la educación ya que facilita la comunicación, facilita los proceso de enseñanza aprendizaje, motiva a los alumnos aprender de maneras que le son familiares y de su agrado, finalmente mejora la calidad de los resultados educativos y promueve la mejora continua.

Como ya se mencionó la actualización del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria no dependen las Escuelas Normales, por lo que solamente se pueden hacer propuestas de mejora e inclusión de las competencias digitales al perfil de egreso del plan 1999. Actualmente las Escuelas Normales se encuentran es espera la actualización de su plan de estudios.

De esta manera, con los DFI, se pretende mantener una mejora continua en el desarrollo de las competencias digitales, además de darle un seguimiento al perfil de egreso del Plan de Estudios 1999, en el caso particular del primer campo del mismo referido a "Habilidades Intelectuales específicas", en el cual, manifiesta que el estudiante debe ser capaz de seleccionar y utilizar información para su actividad profesional.

Y finalmente, el modelo educativo culmina con el proceso y transformación de la educación, manteniendo un seguimiento en la parte tecnológica y mejorar en los aprendizajes de los dicentes. Se refiere propiamente, dentro de los rasgos del perfil de egreso, "Emplea habilidades digitales de manera permanente".

Con este panorama general, se demuestra que la educación considera fundamental, que los DFI adquieran herramientas que permitan mejorar en su proceso de enseñanza, impactando en los alumnos y estos a su vez, adquieran un aprendizaje y este sea significativo.

## Recomendaciones

La recomendación está en puesta en la idea que las Escuelas Normales no pueden ser estáticas quietas, tienen que moverse al mismo tiempo que demanda la sociedad y con ello ponerse al filo de los requerimientos que estas establecen para que en el futuro los DFI puedan ser competitivos y así éstos puedan insertarse al mercado laboral de manera exitosa y permanente.

## BIBLIOGRAFIA

Esteve, F. y Gisbert, M. “Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos.” *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, pp. 29-43, 2013.

Morales Arce, Víctor Gerardo. “Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica”, vol. 5, núm. 1, abril, pp. 88-97, Universidad de Guadalajara; Guadalajara, México, 2013.

SEP, “Reforma integral de la educación básica”. *En Aurora Lacueva (Eds.) Ciencia y Tecnología en la Escuela* (pp. 8-9). Madrid. Editorial Popular, 2016.

SEP, (2008). “Plan de Estudios 2009”. México, D. F.

SEP, (2006). “Plan de Estudios 2006”. México, D. F.

SEP, (1999). “Plan de Estudios 1999”, Documentos Básicos. México, D. F.

SEP, Modelo Educativo 2016. Ciudad de México

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)

<http://www.educacionyculturaaz.com/analisis/retos-de-la-formacion-docente-ante-las-exigencias-del-mundo-global>

<http://educacionbc.edu.mx/departamentos/DFAD/docencia/promin.pdf>

**INFLUENCIA DE LA DIDÁCTICA EXPERIMENTAL DE LA MATEMÁTICA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES EN LAS PRÁCTICA DOCENTE DISCONTINUA DE LA ESPECIALIDAD DE MATEMÁTICA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE**

**Autor:** Marcelino PAUCAR ALVAREZ

**Categoría:** Doctor en Ciencias de la educación

**Institución:** Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

**País:** Perú

**Email del autor:** [marcelinopaucar@yahoo.com](mailto:marcelinopaucar@yahoo.com)

**Resumen**

**Simposio al que tributa el trabajo:** Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

## Resumen

El estudio investigativo trata la influencia de la didáctica experimental de la matemática en el rendimiento académico de los estudiantes en las práctica docente discontinua de la especialidad de matemática de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle(UNE). Los docentes de la UNE no se involucran en la didáctica experimental para la enseñanza de la matemática y los estudiantes al desarrollar sus prácticas pre profesionales tiene dificultades al desarrollar las sesiones de clase en las aulas del Colegio experimental de Aplicación de la UNE. El trabajo investigativo tuvo un diseño cuasiexperimental, fue de enfoque cuantitativo, de nivel aplicativo, la población fueron 200 estudiantes de la especialidad de matemática, la muestra fue de 20 estudiantes de la UNE, divididos en dos grupos de 10, uno de control y otro experimental, se aplicó una encuesta, las que arrojaron datos, que luego de procesarlos se encontró que los estudiantes adolecían de praxis metodológica experimental de la matemática. Para establecer las inferencias estadísticas al nivel del 0,05 de significación, se aplicó el estadístico "T" de Student, para contrastar la hipótesis de investigación.

## Introducción

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar y verificar si la Didáctica Experimental de la Matemática influye en el rendimiento académico de la Práctica Docente Discontinua de los estudiantes del VI ciclo de la especialidad de Matemática de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Y luego de ser validada, generalizar sus resultados a todos los estudiantes de la Facultad de Ciencias.

En la investigación se utilizó el método cuasi experimental y el diseño pre prueba-post prueba con un grupo de control y otro experimental. Así mismo, se complementó con la técnica de encuesta aplicada a estudiantes de la Facultad mencionada.

## Desarrollo

En la práctica docente discontinua (PDD) se aplica un conjunto de saberes pedagógicos, obtenidos en la asimilación de los contenidos de otras asignaturas del currículo de la UNE Enrique Guzmán y Valle; asimismo llevan los estudiantes una asignatura denominada Didáctica Experimental de la Matemática (DEM) y se observa que no existe una concatenación entre ambos, lo que afecta el rendimiento académico de los estudiantes como profesores practicantes en las aulas escolares. La falta de interrelación entre la DEM y la PDD conlleva a que durante el desarrollo de la PDD tenga dificultades el profesor practicante para plasmar sus conocimientos. Es una preocupación mundial el bajo rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario en la matemática, expresado en los resultados de evaluación internacional, quedando el Perú penúltimo en Matemática.

También el consenso de los profesores e investigadores de la Universidad Española, pertenecientes al área de conocimiento Didáctica de la Matemática señalan:

“Sería mucho más adecuado que el profesorado de Matemáticas de Educación Secundaria tuviese una formación científica específica, con las materias de Didáctica de la Matemática y las prácticas de enseñanza formando parte de la troncalidad...”<sup>1</sup>

También enfatiza en:

“Los profesores expertos, como consecuencia de su experiencia docente van integrando el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico en una única estructura, formando el conocimiento didáctico. Este trata sobre la forma de enseñar, se desarrolla de forma personal, en la práctica de la enseñanza, constituye un cuerpo de conocimientos que distingue a la enseñanza como profesión y finalmente, es una forma de razonamiento y acción pedagógica por medio de la cual los profesores transforman la materia, el saber sabio, en representaciones comprensibles a los estudiantes, el saber enseñado. De esta manera se perciben

---

<sup>1</sup> V Seminario Sobre Investigación en Educación Matemática.

diferencias significativas entre el contenido disciplinario y el contenido curricular.”

<sup>2</sup>

La Desconexión entre la Didáctica Experimental de la Matemática y la Práctica Docente Discontinua contradice la visión establecida así:

“Los futuros docentes relacionarán las teorías pedagógicas, y sus especializaciones con la práctica docente en los planteles de Aplicación de la UNE y en los Centros educativos del país.”<sup>3</sup>

Por otro lado los estudiantes profesores – practicantes respecto a la práctica pre- profesional no demuestran:

- “a. Dominio básico de habilidades y destrezas profesionales.
- b. Solucionar los problemas y situaciones que se presentan durante la acción educativa.
- c. Promover y conducir acciones de orientación al educando y apoyo a los padres de familia en la educación de sus hijos.
- d. Mostrar iniciativa y creatividad en la aplicación de metodologías procedimientos y técnicas pedagógicas.”<sup>4</sup>

Si la práctica docente “Consiste en el entrenamiento para el desarrollo de la carrera profesional, con el asesoramiento de docentes especializados en el área. Debe considerarse en el enfoque que incluya: el involucramiento para promover la asunción de roles del futuro docente en el entorno de la familia, escuela y la comunidad.”<sup>5</sup>. Estas no se interconectan con la didáctica Experimental de la Matemática.

Analizando las sumillas encontramos que en la Didáctica Experimental de la Matemática se indica:

“Introducción a la teoría de transposición didáctica, errores y obstáculos. Asimismo se conoce los principios fundamentales de la didáctica experimental, la

---

<sup>2</sup> Ibidem

<sup>3</sup> Currículo 2003. Vicerrectorado Académico Pág 9

<sup>4</sup> Ibidem

<sup>5</sup> Ibidem

teoría antropológica de lo didáctico de Yves Chevallard. También se realizan talleres de análisis de organización matemática en textos de secundaria y de la actividad matemática del profesor de aula, así como de situaciones didácticas y resolución de problemas” y la sumilla de la práctica docente discontinua señala:

“Realización de las fases de observación y planeamiento, de manera alternada y de esporádicas exposiciones en el aula sobre algunos temas específicos de la asignatura de la especialidad, bajo la permanente supervisión y control del docente a cargo de la asignatura, con reuniones de comentarios, observaciones, críticas y evaluación”.<sup>6</sup>

“En matemáticas, menos del 5% logró un desempeño suficiente, el 13% un nivel básico y alrededor del 83% un nivel por debajo del básico”<sup>7</sup>

El bajo rendimiento académico en la PDD origina un negativo desempeño del futuro docente cuando egresa por ello la UNESCO indica:

“La formación inicial del profesor condiciona su desempeño profesional y los resultados de los estudiantes. En tan sentido, el alto nivel académico de la formación inicial docente es una condición para avanzar hacia el logro de los servicios educativos de calidad.”<sup>8</sup>

Toda profesión antes de ejercerse, requiere de unas prácticas pre profesionales; los abogados con solución de litigios antes, los médicos realizan sus residentados y participan con éxito en las operaciones quirúrgicas, junto a los conductores de las prácticas que casi siempre son los más experimentados. El cómo se enseña a enseñar es el norte de la práctica docente (P.D). El cómo se enseña a aprender también es el norte de la Didáctica experimental de la Matemática; evidentemente, que en la disciplina señala su importancia.

“...viene reconociéndose lentamente, hace algunos años habían profesiones que se adquirían en las Universidades exclusivamente a base de un plan de

---

<sup>6</sup> Indicadores de la educación Perú – 2004 – Unidad de Estadística Educativa- SEC. De Planif. Estratégica

7. Ibidem.

<sup>7</sup> Ibidem

<sup>8</sup>UNESCO (2000)”Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. foro mundial sobre educación Dakar (Senegal) 2000 Pág. 40.

asignaturas, sin la práctica profesional...” “...se pensaba tal vez que la adquisición de los conocimientos deseables se trasuntaría, por alguna virtualidad íntima de los conocimientos, en las habilidades adecuadas para afrontar una situación real.”<sup>9</sup>

El currículum de la UNE es integral por el equilibrio de sus áreas de formación y por la atención global y progresiva de la Práctica Docente (PD):

“Obviamente no es posible colocar al futuro profesional súbitamente con plena responsabilidad ante una situación real. Este debe ser el estudio final; pero indudablemente ha de ser precedido por otros estudios en que el futuro profesional debe pasara de la observación inteligente a la participación de ayuda y a otros tipos de participación con creciente asunción de responsabilidades, hasta concluir con la asunción de la plena responsabilidad.”<sup>10</sup>

La UNE, ha esbozado lo que se llama “Doctrina Cantuta”. En ella se plantean, tales como la igualdad en la preparación de los futuros maestros, el carácter integral en la formación del maestro, el maestro vector de la nacionalidad, y otras que sirvieron como basamento teórico para la formación de una Institución que, en poco tiempo, alcanzó gran prestigio en el Perú y fuera de él, en su etapa de Escuela Normal Superior y que se ha venido manteniendo en sus status universitario.

El postulado fundamental para plasmar la “Doctrina Cantuta” en un área importante para la formación del futuro maestro como es la Práctica Pre Profesional hoy llamada Práctica Docente, fue:

“La Unidad de Comando para la Práctica Escolar y las Escuelas de Aplicación, es decir el profesor que planea la práctica escolar es al mismo tiempo el encargado del Colegio de Aplicación. Se logra así admirable unidad de miras y de realizaciones.”<sup>11</sup>

La metodología de elaboración del programa curricular que utiliza el docente universitario no tiene un estudio práctico – teórico de la enseñanza de la matemática.

---

<sup>9</sup> PEÑALOZA, W. El Profesor y el Vitae. Documento de trabajo N° 02 – UNE

<sup>10</sup> PEÑALOZA, W. El Profesor y el Vitae. Documento de trabajo N° 02 – UNE

<sup>11</sup> Cuadernos de Difusión – “Las Innovaciones en la E.S. 1956”.

## **Conclusiones**

1. La aplicación de la Didáctica Experimental de la Matemática mejora el rendimiento académico de la Práctica Docente Discontinua de los estudiantes profesores practicantes del VI ciclo de la especialidad de Matemática de la Facultad de Ciencias de la Universidad nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
2. La Aplicación de la programación curricular (sílabo) en estudiantes de la especialidad de Matemática de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle respecto a la Didáctica Experimental de la Matemática es favorable por los resultados estadísticos establecidos.
3. Durante la aplicación de la propuesta de programación curricular (sílabo) de Didáctica Experimental de la Matemática en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, respecto a la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares de la asignatura Didáctica Experimental de la Matemática, se comprobó que los estudiantes tienen más dificultad en la ejecución curricular de los talleres de experimentación con los escolares.

## **Bibliografía**

- ALSINA, Ángel (2004). Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico manipulativos. Para niños y niñas de 6 a 12 años. Madrid: Narcea, S.A. DE Ediciones.
- ATRIO S., FERNÁNDEZ J., y BANDERA F. (2003) Secuenciación de contenidos matemáticos I. Proceso de enseñanza – aprendizaje de 6 a 8 años. Madrid: Editorial CCS.
- BADIA Natoni (Coord.) (2003) Actividades estratégicas de enseñanza y aprendizaje. Propuestas para fomentar la autonomía ene. Aprendizaje. Barcelona: Editorial CEAC.
- BARBERA Elena. (1997) Enseñar y aprender estrategias en matemáticas. En Pérez María Luisa (coord.)” La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo”. Girona: Editorial Horsori.

- BARODY Arthur (1988) El pensamiento matemático en los niños. España: Aprendizaje Visor. (1997) Enseñar y aprender estrategias matemáticas. En Pérez María Luisa (coord.) “La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo. Girona: Editorial Horsori.
- BOYER, Acrl B. H Historia dela matemática. Madrid, España: Editorial Alianza. 1995.
- BROUSSEAU, G. (1986). Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas. Recherches en Didactique des Mathématiques, 7 (2): 33-115. [Traducción de Julia Centeno, Begoña Melendo y Jesús Murillo].
- BROSSEAU, G., 1981. Problèmes de didactique des décimaux, Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. 2, pp. 37-127.
- BROSSEAU, N. y BROUSSEAU, G., 1987. Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire. IREM de Bourdeaux.
- CALTELNUOVO, Enma (1970): “Didáctica de la Matemática Moderna” México D.F. Edit. Trillas.
- Peñaloza, W.(1990).Propósitos de la educación .Lima: Edit. Cantuta.
- Peñaloza, W.(1999).El profesor y Vitae. Lima: Edit. Cantuta.

Anexos



## UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

Alma Máter del Magisterio Nacional

### ENCUESTA

**INSTRUCCIONES: LEER CUIDADOSAMENTE Y RESPONDER LAS PREGUNTAS QUE A CONTINUACIÓN SE ESPECIFICAN, MARCANDO CON UNA EQUIS O CON UNA CIRCUNFERENCIA LAS OPCIONES QUE USTED CONVenga COMO RESPUESTA.**

1.-En que medida usted relaciona, entre la Didáctica Experimental de la Matemática y la Práctica Docente discontinua?

Excelente     Bueno     Regular                       deficiente                       Nulo

2.-¿Existe algún vínculo entre la teoría de las situaciones didácticas y el diseño curricular básico nacional?

Excelente     Bueno     Regular                       deficiente                       Nulo

3.-¿Aplica el diagnóstico del aula utilizando la teoría de campos conceptuales?

Excelente     Bueno     Regular                       deficiente                       Nulo

4.-¿En que forma usa los contenidos conceptuales ,procedimentales y actitudinales en la programación curricular de sus sesiones de clase?

Excelente     Bueno     Regular                       deficiente                       Nulo

5.-¿Cómo considera la relación entre la Dáctica Experimental de la Matemática y los proyectos innovadores en la clase?

Excelente     Bueno     Regular                       deficiente                       Nulo

6.-¿Cómo valora la relación entre la teoría antropológica y la planificación curricular anual de matemática?

Excelente     Bueno     Regular                       deficiente                       Nulo

7.-¿Desarrolla usted un análisis del texto escolar de su grado de enseñanza?

Excelente     Bueno     Regular                       deficiente                       Nulo

8.-En la institución donde realizó sus prácticas docentes discontinuas ¿cómo se consideró dentro del análisis de la actividad docente la planificación de materiales e instrumentos de evaluación?

Excelente     Bueno     Regular                       deficiente                       Nulo

9.-¿Cómo indica usted la ejecución de resolución de problemas en una sesión de clase desarrollada en su práctica docente discontinua?

Excelente     Bueno     Regular                       deficiente                       Nulo

10.-¿ En que medida aplicó usted una situación didáctica como situación problemática en la práctica docente discontinua?

Excelente     Bueno     Regular                       deficiente                       Nulo

11.-¿En qué medida considera la validación de una situación didáctica con el material experimentado en clase?

Excelente     Bueno     Regular                     deficiente                     Nulo

12.-¿Cómo califica la ejecución la situación problemática, a-didáctica, didáctica relacionando con el material educativo a experimentar en sus sesiones de clase?

Excelente     Bueno     Regular                     deficiente                     Nulo

13.-¿Cómo califica la aplicación de la teoría de errores y obstáculos ,como estrategia de enseñanza y aprendizaje en una sesión de clase?

Excelente     Bueno     Regular                     deficiente                     Nulo

14.-¿De que manera aplicó usted la teoría de transposición didáctica en sus sesiones de clase?

Excelente     Bueno     Regular                     deficiente                     Nulo

15.-Considera usted que la Didáctica Experimental de la Matemática contribuyó a su Práctica docente Discontinua respecto a los medio y materiales educativos?

Excelente     Bueno     Regular                     deficiente                     Nulo

16.-¿Encuentra usted una relación entre las fichas “E” de evaluación de la práctica docente discontinua y la Didáctica Experimental de la Matemática?

Excelente     Bueno     Regular                     deficiente                     Nulo

17.-¿En qué medida considera que durante el desarrollo de la clase se deberíamos iniciar luego de la motivación, con el análisis y solución de problemas y allí mismo insertar la explicación del sustento teórico en forma paralela?

Excelente     Bueno     Regular                     deficiente                     Nulo

18.-¿Considera usted que la Didáctica experimental de la matemática contribuyó a desarrollar sus habilidades y destrezas pedagógicas?

Excelente     Bueno     Regular                     deficiente                     Nulo

19.-¿Cómo considera usted que la Didáctica experimental de la matemática contribuyó en la dirección de la enseñanza?

Excelente     Bueno     Regular                     deficiente                     Nulo

20.-¿Cómo considera que la Didáctica experimental influyó en el rendimiento académico de usted en la práctica docente discontinua?

Excelente     Bueno     Regular                     deficiente                     Nulo

Gracias.



Título: La actividad pedagógica profesional del profesor guía

Autoras:

M s C. Osmary Torné Cumbá. Escuela pedagógica Martha Machado Cuni. Directora.  
otorne@ij.rimed.cu

M s. C Araime Berrio Méndez. Universidad Isla de la Juventud "Jesús Montané Oropesa."  
Jefa del dpto. Marxismo Leninismo e Historia. aberriom@cuij.edu.cu

Síntesis

El presente trabajo, aborda una temática de actualidad: la actividad pedagógica de los profesores guías en las escuelas pedagógicas; aportando una estrategia pedagógica para el perfeccionamiento de la misma, donde se integran relaciones esenciales y necesarias para su establecimiento en este nivel de enseñanza. Se proyecta una estrategia pedagógica para dirigir el perfeccionamiento de dicha actividad en la práctica escolar, que contribuyó a elevar la calidad del desempeño de éstos profesores, teórica y metodológicamente.

## Introducción

En la enseñanza media superior, los resultados de la acción educativa en cada grupo escolar se basan en la unidad de acción de éstos, de su coherencia; siendo responsable principal el profesor guía, por tener la importante misión de coordinar el sistema de influencias educativas que actúan sobre el grupo de alumnos que atiende.

La actividad pedagógica del profesor guía está dirigida a diferentes aspectos fundamentales del trabajo docente – educativo y en su cumplimiento juega un importante papel, no solo el conocimiento que sobre la actividad pueda tener y las vías para materializarla, sino en la ejemplaridad de su comportamiento, expresada en su actitud en todos los contextos de actuación, su capacidad para impartir buenas clases, su espíritu de sacrificio, habilidad para orientar y resolver los problemas y conflictos que se presenten y fundamentalmente saber escuchar y ser justo al tomar decisiones. El profesor guía debe ser el ejemplo que se ha de seguir, el amigo en quien confiar y la autoridad a quien respetar. "Gran luz que va delante y lleva adelante" (110:179).

Sin embargo en la práctica educativa se pone de manifiesto la importancia que tiene el adecuado desempeño de éstos docentes y las múltiples dificultades en la efectividad de su labor, entre las que pueden significarse:

- ♦ Gran heterogeneidad en las formas de organización, ejecución y control de la actividad pedagógica de los profesores guías.
- ♦ Predominio de estilos autocráticos en el cumplimiento de las funciones de los profesores guías, lo que afecta la comunicación con los alumnos y el resto de los agentes educativos.
- ♦ Falta de preparación pedagógica y psicológica en los profesores que asumen esta tarea.

En este trabajo se fundamenta desde el punto de vista teórico la actividad pedagógica profesional de los profesores guías, a partir del análisis del criterio de varios autores. Se expone una estrategia para el desarrollo adecuado de esta actividad en la escuela pedagógica, del municipio especial Isla de la Juventud, como parte de los aspectos que permiten entender la lógica investigativa desarrollada.

## Desarrollo

La actividad es estimulada por la necesidad y orientada hacia el objetivo que imprime satisfacción a esta última, el hombre, mediante la actividad, aprende y transforma la realidad externa, así como elimina los aspectos insignificantes y haciendo de ella existencia en sí y para sí misma. Por su parte, la conciencia surge sobre la base de la actividad laboral. "[...] primero el trabajo, luego y con él la palabra articulada, fueron los dos estímulos principales bajo cuya influencia el cerebro del mono se fue transformando en cerebro humano"<sup>1</sup>.

Por lo que la motivación se pudiera entender solo en el contexto de la actividad humana, fuera de esta no hay motivos y tampoco objetivos. Precisamente la actividad, como resultado de la interacción entre los hombres, es la que contiene motivos y objetivos de

---

<sup>1</sup> Marx, C. 1975. *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, La Habana: Pueblo y Educación. Pág. 62

contenido social. Esta interpretación de la historia de la sociedad y de todos los procesos que de esta naturaleza se dan en ella, como procesos histórico – sociales se fundan en el reconocimiento del lugar determinante del aspecto material de la actividad humana.

Por su parte, R. Pupo (1990) expresa que: "[...] la actividad es modo de existencia, cambio, transformación y desarrollo de la realidad social. Devienen como relación sujeto – objeto y está determinada por leyes objetivas<sup>2</sup> y argumenta que su estructura general se expresa como actividad práctico – material y espiritual, adecuada a fines, dirigida a un objeto que cumple determinadas funciones. Además la caracteriza como "(... ) síntesis de los aspectos ideal y material del hombre, cuya expresión concreta se realiza en la dinámica y movimiento de la actividad cognoscitiva, valorativa y práctica, a partir del condicionamiento material – objetivo que le sirve de fundamento y premisa".<sup>3</sup> En este sentido la trilogía práctica – valor – conocimiento, constituyen momentos de la actividad, inseparables entre sí, son aspectos de un todo único que sólo se aíslan mediante la abstracción.

En este sentido, A. N. Leontiev (1981) se pronunció al expresar: "(...) Hasta ahora hemos hablado de la actividad en general, nos hemos referido al sentido compendiador de este concepto. En realidad, siempre estaremos en presencia de actividades específicas, cada una de las cuales responde a determinada necesidad del sujeto, tiende hacia el objeto que satisface dicha necesidad, desaparece al ser satisfecha y se reproduce nuevamente, puede darse incluso, ante condiciones completamente distintas (...)"<sup>4</sup>

Se puede apreciar que, para este autor, existe un vínculo que se establece entre la actividad y la motivación de un sujeto, por cuanto, para emprender la ejecución de acciones por el sujeto, este debe estar motivado para poder realizar las acciones correspondientes según el tipo de actividad. También declara que: "(...) Las acciones como ya dijéramos se correlacionan con los objetivos; las operaciones con las condiciones. Digamos que el objetivo de cierta acción permanece siendo el mismo en tanto que las condiciones ante las cuales se presente, la acción varía; entonces variará, precisamente, solo el aspecto operacional de la acción (...)"<sup>5</sup>

Es importante tener en cuenta que estos elementos que conforman la actividad no son fijos, estáticos, por cuanto: "(...) En función de los cambios de motivos que impulsan a actuar y de los objetivos hacia los que se dirige la actividad, se producen transformaciones que ponen de manifiesto las interacciones dinámicas entre los distintos componentes de la actividad. Las acciones pueden transformarse en actividades y estas en acciones. Entre acciones y operaciones se producen las mismas interrelaciones dinámicas que entre acciones y actividad (...)"<sup>6</sup>. Criterio que se comparte, puesto que en la dinámica del proceso formativo, bajo la supervisión del profesor guía, las actividades,

<sup>2</sup> Pupo, R. 1990. *La actividad como categoría filosófica*. La Habana: Ciencias Sociales. Pág. 27

<sup>3</sup> Pupo, R. 1990. *La actividad como categoría filosófica*. La Habana: Ciencias Sociales. Pág. 85

<sup>4</sup> Leontiev, A. N. 1981. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación. Pág. 82.

<sup>5</sup> *Ibidem* Pág. 87.

<sup>6</sup> López, J. 1982 (et al). *Psicología General*. La Habana: Pueblo y Educación. Pág. 58

las acciones y las operaciones adquieren su verdadera significación a partir del contexto en que se desarrolla, la complejidad, los agentes que intervienen en el desarrollo de la misma y los recursos necesarios a utilizar para lograr el cumplimiento del objetivo propuesto.

Desde lo filosófico, el concepto actividad, en el contexto de la actividad práctico - material se encuentra la actividad cognoscitiva, la valorativa como forma de intercambio sujeto - objeto, y la actividad comunicativa como formas de interacción sujeto - sujeto, es decir, la actividad humana, "[...] que no es otra cosa que la actividad del sujeto que está dirigida hacia el objeto y hacia otros sujetos".<sup>7</sup>

Este criterio la autora del trabajo lo comparte por ser esencial en la comprensión del concepto **actividad pedagógica** y establecer la diferenciación **la actividad pedagógica profesional**; este último término es asumido por la autora para su investigación ya que el profesor guía, para la formación del estudiante, debe regirse por el modelo del profesional que se deriva de los objetivos que plantea el estado en correspondencia con las necesidades que la sociedad y el sistema imperante plantea.

Es válido acudir al análisis comparativo declarado por N. V. Kuzmina (1987) cuando afirma que "(...) La actividad pedagógica general existe desde que existe la sociedad humana, pues el hombre es partícipe constante de la influencia educativa y a la vez la ejerce. (...)".<sup>8</sup> Además, ha especificado que: "(...) La actividad pedagógica profesional surge en una determinada etapa del desarrollo de la sociedad. Esta actividad es estatal. El estado plantea a la escuela determinados objetivos y tareas y crea un sistema de instituciones docentes para la preparación de cuadros pedagógicos capaces de resolver las tareas. La actividad pedagógica profesional exige una elevada calificación y maestría. (...)".<sup>9</sup>

El análisis realizado permite a la autora coincidir con los elementos que se plantean en la definición de actividad pedagógica profesional las autoras Jiménez, M y García, E. M (2014) a partir del análisis de la definición anterior la contextualizan en correspondencia con las exigencias actuales de la siguiente manera, "la Actividad Pedagógica Profesional (APP) es: "aquella que conduce el maestro, dirigida a la formación y el desarrollo de la personalidad de los educandos, en función del cumplimiento del fin y los objetivos que plantea la sociedad para la formación de las nuevas generaciones. Se desarrolla en el marco de un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas, tanto de carácter instructivo como educativas y en condiciones de plena comunicación entre el maestro, el alumno, el colectivo escolar y pedagógico, la familia, las organizaciones estudiantiles, pedagógicas y de masas, con la utilización de las potencialidades del entorno comunitario de la institución educativa".<sup>10</sup>

<sup>7</sup> García, L. 1996. *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Pueblo y Educación. Pág. 23

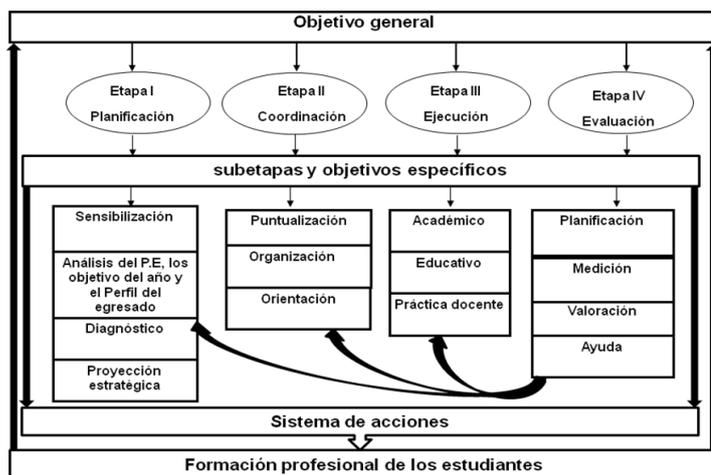
<sup>8</sup> Kuzmina, N V. 1981. *Ensayo sobre Psicología de la actividad del maestro*. La Habana: Pueblo y Educación. Pág. 3

<sup>9</sup> Ibidem Pág. 3

<sup>10</sup> Jiménez, M; García, E. M. 2014. *La actividad pedagógica profesional del maestro: sistematización y recomendaciones metodológicas*. (Resultado científico).

Es por eso que el profesor guía de la escuela pedagógica debe poseer una sólida formación científica, así como profundos conocimientos, capacidades y habilidades pedagógicas, puesto que su actividad pedagógica está dirigida, esencialmente, a la formación profesional de los estudiantes en función de los objetivos que plantea la sociedad. Este profesional debe tener claridad de cuál es su encargo social en la formación docente, así como entender su misión desde una atención personalizada que contribuya con la solución de problemas motivacionales, afectivos y cognitivos con una actitud ética.

Lo anteriormente abordado, puntualiza los elementos a tener en cuenta para el desarrollo de la actividad pedagógica profesional del profesor guía en la escuela pedagógica, como un proceso que se organiza, asesora, controla y evalúa, posibilitando una comunicación multidireccional en los diferentes contextos de actuación, en correspondencia con las condiciones en que se realiza la formación profesional y se materializa en la siguiente estrategia.



La estrategia pedagógica está compuesta por un objetivo general, cuatro etapas: planificación, coordinación, ejecución y evaluación, con sus objetivos particulares y las subetapas con objetivos y acciones específicas, que en su interrelación dialéctica muestran la esencia de la actividad pedagógica profesional del profesor guía en los centros de práctica laboral.

*Objetivo general de la estrategia:*

Diseñar un sistema de acciones que contribuya al desarrollo de la actividad pedagógica profesional del profesor guía en la escuela pedagógica, sobre la base de un modelo contentivo de las funciones y las fundamentales direcciones de trabajo que orientan el

trabajo en los centros de práctica laboral, como respuesta a las actuales exigencias del Modelo de la escuela primaria.

#### **Etapas de la estrategia pedagógica**

**Comentario [D1]:** Ajusta las acciones

*Etapa # 1: Planificación de las acciones a desarrollar para la formación profesional del estudiante.*

*Objetivo:* Planificar las acciones a desarrollar por el profesor guía para la formación profesional de los estudiantes en la escuela pedagógica.

*Subetapa # 1 Sensibilización de los profesores guías para la realización de su actividad.*

*Objetivo:* Estimular a los profesores guías a involucrarse conscientemente en el proceso de formación profesional de los estudiantes en las escuelas pedagógicas

Aplicación en el mes de septiembre, responsable el profesor principal del año académico.

Acción 1. Aplicación de instrumentos y técnicas de carácter participativo – reflexivo que garanticen un intercambio entre los participantes, en un clima favorable de discusión científica mediante interrogantes o situaciones del quehacer pedagógico. Por ejemplo: ¿Quién es el profesor guía?, ¿Cómo debe ser?, ¿De qué depende la efectividad de su trabajo?, ¿Cuáles son las funciones del profesor guía?, ¿Qué métodos y técnicas y forma organizacional de ha de emplear?, ¿Se establece siempre las relaciones de trabajo necesarias con los demás docentes que intervienen en la formación de los estudiantes, en función de lograr efectividad en la labor?, ¿Cómo contribuye la dirección del centro a mejorar tu trabajo como profesor guía?, ¿Por qué el profesor guía?, ¿Será necesaria la existencia del profesor guía en la escuela pedagógica?.

Acción 2. Conferencias especializadas que recoja la importancia del profesor guía en el proceso docente educativo.

Acción 3. Implementación de talleres de las asignaturas de la especialidad, que permitan preparar a los profesores guías en los elementos básicos a desarrollar por parte de los estudiantes.

Acción 4. Proyección de los cursos por año.

Temas a trabajar con los profesores guías que atenderán a los estudiantes en el tercer año de la carrera:

Procesos lógicos del pensamiento, la orientación vocacional y laboral de los escolares, la comunicación educativa, la educación ambiental, metodología de la investigación educativa, asesoramiento para el trabajo con la familia, preparación política de temas actuales y otros que sean de interés

Temas a trabajar con los profesores guías que atenderán a los estudiantes en el cuarto año de la carrera:

Preparación política en los temas actuales y la formación de valores, las estrategias educativas, el manejo de las técnicas de información y comunicación para el desarrollo del proceso educativo en general como en el proceso de enseñanza - aprendizaje en particular, proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador, las adicciones como flagelo

social, la utilización del método científico en la solución de problemas pedagógicos y otros que puedan ser interés del centro.

Temas a trabajar con los profesores guías que atenderán a los estudiantes en el quinto año de la carrera:

Preparación política en los temas actuales, metodología de la investigación educativa, las estrategias educativas grupales, las adicciones como flagelo social otros que puedan ser interés del centro.

**Observación:** Estos talleres se realizan un curso antes de que los profesor guías comiencen a asesorar a los estudiantes según el año que cursan.

**Comentario [D2]:** Los cursos se precisan en correspondencia con los objetivos por año.

Acción 5: Estimulación hacia el autodiagnóstico de los agentes participantes, esencialmente los profesores guías, para promover el reconocimiento de su responsabilidad, y las vías principales para cumplirlas en la práctica pedagógica

**Subetapa # 2. Diagnóstico integral de los estudiantes realizado por el profesor guía en los centros de práctica laboral.**

**Comentario [D3]:** Agregar el grupo

**Objetivo:** Elaborar un sistema de acciones que permita realizar un diagnóstico integral por los profesores guías a los estudiantes y al grupo que atiende.

Aplicación en los meses de septiembre – octubre, responsable el profesor guía.

Acción 1. Aplicación de instrumentos que permitan recoger información acerca de las características físicas, psicológicas, pedagógicas, del entorno familiar y comunitario del estudiante en formación para su posterior caracterización.

Acción 2. Determinación de los recursos materiales necesarios para el desarrollo de cada una de las etapas del proceso de formación integral de los estudiantes.

Acción 3. Intercambio con el consejo de dirección, sobre la estrategia a seguir, a partir de los resultados de la entrega pedagógica.

Acción 4: Diseño de las actividades a desarrollar, con previa consulta con el estudiante.

Acción 5: Caracterización del proceso pedagógico y del estudiante en formación en su labor profesional.

**Subetapa # 3. Análisis de los programas y los planes de estudio de la carrera, su vínculo con el nivel de enseñanza.**

**Objetivo.** Vincular los planes y programas de estudio con el nivel de enseñanza correspondiente.

Aplicación en los meses de septiembre – octubre responsables profesor guía y profesor principal del año académico.

Acción 1. Estudio y revisión del modelo del profesional, así como del plan de estudio ajustado al año que cursa el estudiante.

Acción 2. Estudio y revisión, por el profesor guía, del diseño metodológico y la concepción de las disciplinas que se imparten en el año.

Acción 3. Análisis del contenido de las asignaturas que recibe el estudiante y su concreción en la práctica laboral.

Acción 4. Determinación del conocimiento que tiene el estudiante en formación acerca de la caracterización del proceso enseñanza-aprendizaje en ese nivel de enseñanza.

Acción 5. Incluir en el horario de vida del centro de práctica, con previa consulta del estudiante en formación y el director del centro, las actividades proyectadas.

Acción 6. La recogida sistemática de datos relacionados con la ejecución del diagnóstico para la producción de la información sobre su desarrollo en función de adoptar las decisiones dirigidas a su mejora.

*Subetapa # 4: Proyección de las acciones a seguir con los estudiantes*

*Objetivo:* Determinar el sistema de acciones a seguir teniendo en cuenta el diagnóstico de los estudiantes.

Aplicación en los meses de octubre – febrero y junio responsables profesor guía y profesor principal del año académico.

Acción 1. Establecimiento del cronograma general de actividades a desarrollar en los estudiantes en la escuela, lo cual lleva implícito los siguientes aspectos: la determinación de los meses y las semanas en que se desarrollarán las etapas, subetapas y acciones, los métodos de trabajo a emplear, más la precisión de quién dirige y ejecuta las acciones a desarrollar; así como los participantes.

Acción 2. Determinación de las cualidades que conforman el modo de actuación profesional de los educadores, según el modelo del profesional.

Acción 3. La elaboración del informe del diagnóstico por los profesores guías. El informe debe contener como elementos esenciales:

- La valoración de las dimensiones e indicadores del contenido del diagnóstico.
- Las potencialidades y los problemas detectados; así como sus posibles causas.
- Las amenazas, las fortalezas, las debilidades y las oportunidades.

*Etapas # 2: Coordinación de las actividades por el profesor guía en los centros de práctica laboral para lograr una formación integral en los estudiantes.*

*Objetivo:* Coordinar las actividades que se desarrollan en el centro de forma tal que puedan alcanzar los objetivos de manera eficiente.

*Subetapa # 1: Organización.*

*Objetivo:* Organizar de forma coherente y flexible las actividades y los agentes socializadores que intervienen en la formación de los estudiantes.

Aplicación en los meses de enero – febrero, responsables el profesor guía y el director del centro.

Acción 1: Planificación de una estrategia educativa para darle salida para el desarrollo del proceso educativo y de enseñanza aprendizaje en el centro de práctica laboral

Acción 2: La coordinación con los diferentes factores que intervienen en la formación de los estudiantes en la práctica laboral, para cumplir con las actividades proyectadas en los procesos educativo, enseñanza -aprendizaje y en la investigación educativa.

Acción 3: Intercambio con el estudiante sobre las tareas a desarrollar en correspondencia con el diagnóstico en función de adoptar las decisiones dirigidas a su mejora.

*Subetapa # 2: Orientación de las acciones.*

*Objetivo:* Orientar las actividades a desarrollar en los centros de práctica.

Aplicación mensual, responsables el profesor guía y el estudiante en formación.

Acción 1: Información y discusión con el consejo de dirección del centro de las actividades a desarrollar por el estudiante en formación.

Acción 2: Ubicación del estudiante en formación en el área de trabajo para la realizar sus actividades.

Acción 3: Orientación al estudiante de las actividades a desarrollar en el centro de práctica.

*Etapas # 3: Ejecución de acciones por el profesor guía en los centros de práctica laboral para la formación profesional de los estudiantes*

*Objetivo:* Implementar las acciones para la formación profesional del estudiante en los centros de práctica laboral

*Subetapa # 1: Ejecución de las acciones para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje*

*Objetivo:* Asesorar al estudiante en formación de forma coherente y flexible para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje en la práctica laboral.

Aplicación todo el curso, responsables el profesor guía y el estudiante en formación.

Acción 1: Supervisión del dominio que tiene el estudiante de los objetivos del grado, de la asignatura y de los momentos del desarrollo que orientan la planificación de la clase y del sistema de clase.

Acción 2: Asesoramiento a los estudiantes para la realización del diagnóstico integral a los escolares, la familia y la comunidad que atiende, con énfasis en la conducta y el desarrollo del lenguaje.

Acción 3: Asesoramiento, por parte del profesor guía, al estudiante en formación para que este pueda diseñar o rediseñar estrategias, de acuerdo con los resultados del diagnóstico y su seguimiento continuo, a fin de que se alcance el máximo desarrollo de las capacidades comunicativas y de las potencialidades de los escolares que asisten a la enseñanza general.

Acción 4: Asesoramiento, por parte del profesor guía, a los estudiantes para el desarrollo del protagonismo estudiantil del alumno en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje

Acción 5: Asesoramiento, por parte del profesor guía, al estudiante para la organización y dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje

Acción 6: Asesoramiento, por parte del profesor guía, al estudiante para la concepción, formulación y solución de tareas, tanto para el proceso de enseñanza - aprendizaje que dirige como para el que recibe.

Acción 7: Estimulación a los estudiantes en formación para su participación en los exámenes de premio.

*Subetapa # 2: Ejecución de acciones en el proceso investigativo.*

*Objetivo:* Asesorar al estudiante en formación, en el desarrollo de la investigación científica.

Aplicación durante todo el curso. Responsable el profesor guía y el estudiante en formación, bajo la supervisión del profesor principal del año académico.

Acción 1: Intercambio, por parte del profesor guía, con el profesor que atiende metodología de la Investigación Educativa para actualizarse sobre los cambios que puedan existir en la disciplina.

Acción 2: Asesoramiento continuo al estudiante para la aplicación del método científico en la solución de los problemas que le plantea la actividad profesional cotidiana, en particular en las clases, en las diferentes esferas de actuación.

Acción 3: Planificación de eventos en los centros de práctica donde se le dé salida a la actividad científico estudiantil.

Acción 4: Introducción por parte de los estudiantes de los resultados que vayan obteniendo en la práctica, asesorado previamente por su profesor guía.

Acción 5: Coordinación del profesor guía con la dirección de la universidad y del centro de práctica para facilitar los materiales necesarios a los estudiantes para realizar sus investigaciones.

*Subetapa # 3: Ejecución de las acciones para el desarrollo del proceso educativo.*

*Objetivo:* Asesorar al estudiante en formación, para que pueda cumplir de forma coherente y flexible con las actividades educativas que se desarrollan en el centro de práctica laboral

Aplicación todo el curso, responsable el estudiante en formación y el profesor guía.

Acción 1. Asesoramiento, por parte del profesor guía, al estudiante para que cumpla con las exigencias educativas de las actividades: recreo, matutino, descanso y conversación inicial

Acción 2. Asesoramiento, por parte del profesor guía, hacia el estudiante para que cumpla con las actividades del movimiento de Pioneros Exploradores.

Acción 3. Asesoramiento, por parte del profesor guía, al estudiante para la formación de hábitos, normas de comportamiento y valores patrióticos en sus alumnos.

Acción 4. Asesoramiento, por parte del profesor guía, al estudiante para el trabajo con la familia y la comunidad.

Acción 5. Asesoramiento al estudiante para que ofrezca actividades variadas y diferenciadas según los objetivos y el momento del desarrollo de sus alumnos, en el recreo y descanso.

Acción 6: Preparación de los estudiantes para que integren las filas de la pre - reserva especial pedagógica.

Acción 7: Estimular la participación de los estudiantes en las tareas de impacto en la comunidad.

Acción 8: Vincular a través de la coordinación con los diferentes agentes que intervienen en la formación del estudiante las actividades de la FEU, OPJM, UJC.

*Eta pa # 4: Evaluación de las actividades desarrolladas en los centros de práctica.*

*Objetivo:* Evaluación del desempeño de los estudiantes.

*Subeta pa # 1 Establecer los indicadores de evaluación para los estudiantes.*

*Objetivo:* Determinar los indicadores para la evaluación de los estudiantes, a partir del diagnóstico integral.

Durante todo el curso, responsables el profesor guía.

Acción 1: Precisión de los elementos del conocimiento que deben poseer los estudiantes en cuanto a su preparación política.

Acción 2: Determinación de las habilidades de la comunicación que deben poseer los estudiantes.

Acción 3: Determinación de los elementos del diagnóstico que deben dominar los estudiantes.

Acción 4: Precisión de las diferentes asignaturas que deben dominar los estudiantes, así como su tratamiento a las diferencias individuales.

Acción 5: Tratamiento metodológico a las diferentes asignaturas que imparten los estudiantes.

Acción 6: Diseño de la evaluación de los estudiantes.

*Subeta pa # 2: Control y evaluación del cumplimiento de los indicadores*

*Objetivo:* Evaluar el cumplimiento de los indicadores que miden el desarrollo de los estudiantes en los centros de práctica.

Durante todo el curso, responsable el profesor guía.

Acción 1: Comprobación y evaluación de la preparación política a través de las diferentes actividades que demuestran los estudiantes.

Acción 2: Comprobación y evaluación, a través de las diferentes actividades, del desarrollo que tienen los estudiantes, al involucrarlo en la erradicación de sus dificultades o limitaciones.

Acción 3: Comprobación y evaluación, de la efectividad de las escuelas de padres para la atención a los alumnos con problemas en la conducta y en el aprendizaje.

Acción 4: Comprobación y evaluación, del cumplimiento de un correcto tratamiento metodológico en las actividades y asignaturas que imparten.

Acción 5: Comprobación y evaluación de su participación en los eventos que se planifiquen y el cumplimiento de sus actividades como Pre reserva Especial Pedagógica.

Acción 6: Elaboración del informe del diagnóstico por los profesores guías.

*Subeta pa # 3: Realizar acciones correctivas si se detectan desviaciones.*

**Objetivo:** Determinar el sistema de acciones a seguir para la corrección de las acciones en correspondencia con el diagnóstico.

Durante todo el curso, responsable el profesor guía.

**Acción 1:** Comparación del estado actual y del deseado en los estudiantes según los siguientes elementos: preparación política, habilidades para la planificación del diagnóstico, los elementos del conocimiento a vencer según el año, la calidad con que realiza las actividades dentro y fuera del centro, los elementos que componen el modo de actuación profesional, los valores, las habilidades profesionales e intelectuales, el desarrollo alcanzado en las actividades de la PEP.

La valoración de estos elementos se realizará con los estudiantes

**Subetapa # 4. Establecimiento de los indicadores de evaluación para los profesores guías.**

**Objetivo:** Comprobar la efectividad de la aplicación de las acciones en la preparación de los profesores guías.

Durante todo el curso, responsables el profesor guía, director del centro.

**Acción 1.** Determinación del dominio teórico: conocimiento que adquiere el profesor guía sobre los diversos temas que confluyen en el desarrollo de su dirección hacia el componente laboral.

**Acción 2.** Determinación del desarrollo de las habilidades alcanzadas, en la formación de profesionales

**Acción 3.** Valoración de las actitudes manifestadas por el profesor guía en su accionar, como la disposición relativamente estable de la conducta, una vez resueltas sus necesidades de superación al demostrar, ética en el desempeño de su práctica profesional, madurez y disciplina generada por el autoaprendizaje, respeto hacia otros puntos de vista, actitud crítica y constructiva, concientización del valor de su quehacer como agente de cambio.

**Valoración de los resultados alcanzados mediante la implementación de la estrategia en la escuela pedagógica**

**Comentario [D4]:** Una cuarta

**Después de aplicar la estrategia se obtuvo los siguientes resultados:**

1. Se logró el 100 % de retención en los grupos de los profesores guías seleccionados.
2. La asistencia se comportó al 99 % y durante el curso se mantuvo de 98 al 99%.
3. Se logró el 100 % de promoción y eficiencia en el ciclo en estos grupos.
4. Elevada asistencia de los padres a las escuelas de Educación Familiar.
5. Se logró la participación activa de los estudiantes en las actividades políticas, deportivas, recreativas, comunitarias y a la práctica.
6. Se elevó la reafirmación profesional pedagógica de los estudiantes.
7. Mayor comunicación de los profesores guías con la familia y el resto del personal docente

### **Conclusiones**

La estrategia pedagógica para el desarrollo de la actividad pedagógica profesional de los profesores guías, constituye un instrumento para potenciar el desarrollo de estos, del resto del colectivo de profesores y los directivos del centro. Se establece la interrelación dialéctica que se da entre las diferentes etapas y su concreción en la práctica educativa a través de las acciones para el desarrollo del proceso de formación profesional.

La aplicación de la estrategia para la actividad pedagógica profesional del profesor guía trajo como resultado que se lograra la planificación ejecución y control de las actividades y evidenció su aplicabilidad en el centro, además se elevó el grado de satisfacción de los profesores guías para realizar su labor al verla como un proceso de retroalimentación que le permita su crecimiento profesional.

## **Bibliografía**

Addine, F. (1997). La formación pedagógica. *2do Taller internacional de formación pedagógica y orientación educacional. ISPEVJ. IPLAC*. La Habana.

Agudelo, S. (1993). Terminología básica de la formación profesional. *CINTERFOR - OIT Uruguay*, 9.

Agüero, C. (s/a). *Notas sobre definición de los Principios de la Educación de la Personalidad*. La Habana: Reunión Nacional de profesores de formación pedagógica I.S.P.

Fernández, M., y Pérez, A. (2009). *La comunicación. Su importancia en el contexto de la Nueva Universidad cubana. Preparación pedagógica para profesores de la Nueva Universidad*. La Habana: Felix Varela.

Fernández, A. M. (1998). *Temas de comunicación*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana: C.I.F.P.O.V.

García, L. 1996. *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Pueblo y Educación.

Leontiev, .A. N. 1981. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.

López, J. 1982 (et al). *Psicología General*. La Habana: Pueblo y Educación.

Jiménez, M., y García, E.M. (2014). *La actividad pedagógica profesional del maestro: sistematización y recomendaciones metodológicas*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.

Marx, C. 1975. *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, La Habana: Pueblo y Educación

Pupo, R. 1990. *La actividad como categoría filosófica*. La Habana: Ciencias Sociales.

Kuzmina, N V. 1981. *Ensayo sobre Psicología de la actividad del maestro*. La Habana: Pueblo y Educación.

Vera, F. (2002). *El perfeccionamiento de la actividad pedagógica de los profesores guía en la secundaria básica* (tesis doctoral). Instituto Superior pedagógico " Frank País". Santiago de Cuba.

Anexos

# LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER DISCIPLINAR DEL LICENCIADO EN PEDAGOGÍA INFANTIL

Autor: Mg. Angélica Viviana López Rodríguez  
Estudiante de Doctorado en Ciencias Pedagógicas  
Magíster en Educación  
Especialista en Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Lengua Materna  
Licenciada en Educación Preescolar  
Institución Universitaria Antonio José Camacho (UNIAJC) Colombia.  
Directora de programa Licenciatura en Pedagogía Infantil  
Grupo de Investigación en Pedagogía GIP  
[anviloro1975@gmail.com](mailto:anviloro1975@gmail.com) [alopez@admon.uniajc.edu.co](mailto:alopez@admon.uniajc.edu.co)

Coautor: Oscar Mauricio Castañeda Morales.  
Licenciado en Lenguas Modernas con énfasis en Literatura y Lingüística  
Estudiante de Maestría en Literatura colombiana y latinoamericana  
Institución Universitaria Antonio José Camacho (UNIAJC), Colombia.  
Docente Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Ponencia, tributa al simposio 3: Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

## RESUMEN

La formación de los profesionales en la educación superior está marcada de modo fuerte por las dinámicas de lectura y escritura propias de las disciplinas específicas. Es indudable que formarse en la universidad consiste, en gran parte, en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir los textos que son propios del campo disciplinar y profesional específico, es decir, leer y escribir en una disciplina (Pérez y Rincón, 2013; 28). Estas prácticas han sido abordadas por otros autores como Carlino (2005) bajo la denominación de Alfabetización académica y se entiende como el aprendizaje específico de la disciplina que se desarrolla a través de las prácticas de lectura y escritura.

Esta ponencia hace parte de la primera fase de un proyecto de investigación que propone la realización de una Estrategia Metodológica para contribuir a la alfabetización académica en la formación inicial de los estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil y va más allá de caracterizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura y su aporte en el desempeño

académico, propone la transformación de estas prácticas con la aplicación de la estrategia a partir de unos lineamientos teóricos y metodológicos que potencie el desarrollo, la apropiación y divulgación del saber disciplinar. Así como también busca contribuir con la formación de un profesional **crítico, reflexivo y promotor de cambio social**, capaz de comprender la **lectura y la escritura como mediadores** en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los procesos de desarrollo del pensamiento y la comunicación, generadores de conocimiento y herramientas que permiten la divulgación y la socialización del conocimiento científico.

## INTRODUCCIÓN

La educación superior debe encargarse de la formación de profesionales críticos y analíticos que puedan responder a los retos de la sociedad del conocimiento y a las demandas de un mundo globalizado como el de hoy, en el que la constante circulación de información exige la comprensión e interpretación de una diversidad de textos complejos que implican procesos de lectura y escritura intencionados hacia la construcción del sentido y del conocimiento.

En este mismo sentido, Parra (2011) afirma que la formación universitaria consiste en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir textos que son propios del campo disciplinar y profesional específico. Además de ser prácticas propias de la cultura académica universitaria, leer y escribir son condiciones básicas del desarrollo de un país, porque en gran medida, es a través de la lectura y la escritura que se produce y socializa los avances científicos y tecnológicos por tanto, un país con débiles niveles de lectura y escritura no tiene las condiciones necesarias para generar cambios significativos en sus niveles de desarrollo, ni en el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social, en general (pág. 6)

La lectura y la escritura en la educación superior deben apuntar al fortalecimiento y formación de la cultura académica, así como también al acceso a las formas de discurso que circulan en las comunidades científicas y académicas, a través de

modos de leer y de escribir que atiendan la heterogeneidad de las condiciones lingüísticas individuales y sociales de los estudiantes. Debido a que la realidad educativa revela que los estudiantes colombianos alcanzan niveles bajos de comprensión y producción textual en las Pruebas de Estado que se realizan en todos los niveles educativos.

Ante esta problemática se han realizado varios estudios relacionados con la lectura y la escritura universitaria desde indagaciones didácticas y estrategias metodológicas, estudio de las concepciones y prácticas de lectura y escritura, desde el establecimiento de las capacidades de los estudiantes y se ha explorado en el uso de herramientas virtuales que contribuyan con el mejoramiento de estos procesos. Sin embargo estos estudios no son suficientes porque observan las destrezas comunicativas básicas de los estudiantes desligadas de las necesidades disciplinares y no abordan los conocimientos que involucren los contextos socioculturales en los que se desarrollan las prácticas de lectura y escritura. Un posible camino para atender esta problemática podría encontrarse en la alfabetización académica, la cual consiste en enseñar a leer y a escribir los géneros que son propios de su carrera, lo que implica un trabajo articulado de todas las disciplinas.

## **DESARROLLO**

La lectura y la escritura han sido consideradas durante muchos años como prácticas sociales y culturales. Sin embargo, cumplen otras funciones específicas en ámbitos particulares como la educación. Desde este contexto, la lectura y la escritura se comportan como mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los procesos de desarrollo del pensamiento y en la comunicación; son generadores de conocimiento y permiten la divulgación y la socialización del conocimiento científico a través de diferentes formatos de texto.

A su vez, la lectura y la escritura son herramientas de poder, ya que permiten el acceso a la cultura letrada, en la medida en la que se usan los procesos de lectura

y escritura como forma de acceder al conocimiento disciplinar, se posibilita la participación de los sujetos en distintas comunidades académicas en relación con el saber específico que es propio y circula en determinada esfera del conocimiento.

Desde ahí, velar por mejoras en la formación de los futuros licenciados de Pedagogía Infantil es pensar en una mejor educación para las próximas generaciones, es cambiar la visión tradicional de los procesos de lectura y escritura que se han impartido por años en las diversas escuelas y empezar a reconocer la función de divulgación de conocimiento que realizan estos procesos, es apuntarle a la calidad de la educación de forma particular en la educación básica, media y universitaria y de forma general es trabajar por una mejor calidad educativa para la región y el país.

Para ello, la universidad debe involucrarse en una reflexión crítica alrededor de lo que especialistas como Carlino, Lillis, Lea y Street, entre otros, denominan *alfabetización académica o literacia*, que corresponde a los modos de leer y de escribir propios de las distintas áreas del conocimiento y que, por lo tanto, exhiben características particulares (López y Arciniégas (2012;22)).

La alfabetización académica tiene sus orígenes en las universidades norteamericanas en la década de los sesenta, cuando determinaron la realización de un curso de escritura como requisito previo para el acceso a la universidad, el cual tuvo inicialmente un carácter remedial y la intención de preparar a los estudiantes para hacer frente a las demandas de la universidad. Una década después, cambio el enfoque de la enseñanza, ya que era necesario que los estudiantes escribieran textos funcionales en el seno de cada una de las materias curriculares y se desarrolla el programa de escritura a través del currículo (WAC). Posteriormente, en la década de los noventa en las universidades del Reino Unido, se diseñaron los Centros de aprendizaje (Learning Centers), en los cuales se enseñaba a los estudiantes habilidades y estrategias de trabajo autónomo a partir de tres modelos de las concepciones de escritura y prácticas asociadas a los

mismos. El tercer modelo, denominado Alfabetización académica, manifiesta la necesidad de tener en cuenta las prácticas institucionales, las relaciones de poder que conllevan, así como el impacto en la formación de la identidad que supone su adquisición. De manera paralela, en las universidades australianas, se desarrollan experiencias que se ocupan de la lectura, la escritura y el aprendizaje de los estudiantes en cada una de las materias del programa académico, lo cual permite que de manera progresiva todos los estudiantes puedan iniciarse en los discursos académicos y profesionales, y desarrollar su potencial de aprender.

En América Latina, a partir de la década del 2000 a partir de los estudios de Carlino, se despierta el interés por ocuparse de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, pero solo hasta el 2012, se inicia con la enseñanza de prácticas situadas, a través del Programa institucional "PRODEAC" Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera, en el que un especialista en enseñanza de la escritura trabaja en equipo con un profesor disciplinar para diseñar las tareas de producción escrita que se realizan en la asignatura.

De manera particular en Colombia, desde el año 2010, ha surgido en casi todas las instituciones de educación superior, el interés por investigar sobre las cátedras y las prácticas de lectura y de escritura en la universidad, sin embargo, los trabajos encontrados han mostrado que el interés por el tema y la centralidad del mismo en las cátedras colombianas no se corresponde con la preparación y actualización de los docentes en torno a lo que implica leer y escribir en los diferentes niveles y en las distintas disciplinas (Arias, 2007; Colciencias, 2008) citados por González y Vega, 2013).

En la actualidad, los estudios realizados por González y Vega (2010); Rincón y Pérez (2014); y Carlino, Chamorro, Pinchao, Rosero y Tapia (2015) sobre la caracterización de los procesos de lectura y la escritura que se están llevando a cabo en la educación superior colombiana, revelan que es común encontrar en los planes de estudio de los diferentes programas académicos uno o dos cursos para la enseñanza de la lengua en el primer año de formación profesional; este hecho

implícitamente permite inferir que se están comprendiendo la lectura y escritura como procesos que se alcanzan en un momento determinado de la formación y a su vez, que se lee y se escribe igual en todos las asignaturas y se espera entonces que los conocimientos adquiridos en el curso de lengua se trasladen al resto de los otros cursos del programa académico.

Se desconoce que al ingresar a la educación superior, es necesario que los profesionales en formación desarrollen nuevas competencias para atender determinados géneros que son propios del área de su carrera. De igual forma, en concordancia con Arnáez Muga (2009), esta investigación considera que la lectura y la escritura deben ser tratadas de manera interdisciplinar y como compromiso de todos en la comprensión y producción textual. A su vez, que los docentes de los conocimientos específicos de un área determinada también se tienen que involucrar, pues son ellos los que conocen la forma de abordar el saber de su especialidad y, además, entienden las prácticas discursivas que más se utilizan en su contexto académico (pág.14). Es decir, que la enseñanza de la lectura y la escritura no son una tarea exclusiva de los docentes de lengua ni de los primeros semestres de la formación inicial; se hace urgente y necesario pensar en un trabajo articulado entre los profesores de lengua con los profesores de otras áreas específicas y promover la enseñanza de la lectura y la escritura como ejes transversales de la formación de un profesional.

La lectura y la escritura en la educación superior deben apuntar al fortalecimiento y a la apropiación de la cultura académica, a través de modos de leer y de escribir que atiendan la heterogeneidad de las condiciones lingüísticas individuales y sociales de los estudiantes y que a su vez, posibiliten el desarrollo de la producción científica de un país; ya que los modos de leer y escribir de los estudiantes están condicionados por las prácticas pedagógicas que promueve la cultura académica y por factores de orden sociocultural que es necesario reconocer.

Hasta el momento, las prácticas educativas de lectura y escritura en la universidad, evidencian un enfoque fragmentado del abordaje teórico metodológico y práctico en

la educación superior, centrado solo en algunos de los componentes del proceso, aspecto que plantea exigencias a las instituciones educativas, la necesidad de abordarlo estratégicamente. De allí que el propósito de esta investigación sea desarrollar una estrategia metodológica que promueva el desarrollo de la alfabetización académica en la formación del Licenciado en Pedagogía Infantil de la UNIAJC.

En este estudio, la alfabetización académica será entendida como el proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en cómo **leer y escribir los saberes de la profesión** del pedagogo infantil en formación desde una visión sociocultural que hace énfasis en los **modos de conformarse los conocimientos, actitudes y actuaciones** en el contexto educativo colombiano (López, 2016).

En correspondencia con lo manifestado con Carlino (2005), la alfabetización académica no es una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad. (...) no propone incluir la enseñanza de la lectura y la escritura en las materias sólo porque los estudiantes lleguen mal formados ni por el interés en contribuir a desarrollar las habilidades discursivas de los universitarios como un fin en sí mismo. Por el contrario, plantea integrar la producción y el análisis de textos a la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados deben conocer (pág.15).

El punto de partida para el diseño de la estrategia metodológica es la caracterización de la situación actual de la alfabetización académica en la formación inicial del Licenciado en Pedagogía Infantil, de la UNIAJC. Para ello, se analizan a través de entrevistas, los conocimientos y prácticas de uso académico de la lectura y la escritura que manejan los profesores ya que los modos de leer y escribir están

condicionados por las prácticas pedagógicas que promueven la construcción de los saberes de la profesión y el desarrollo de la cultura académica.

Entre los hallazgos notados en las entrevistas a profesores se encuentra que aunque el 100% de los profesores reconoce la relación permanente que se da entre la lectura y la escritura y el curso que ellos orientan; se presentan contradicciones en sus concepciones como que se debe enseñar a leer y a escribir en la universidad en los primeros semestres; es decir que se concibe que se aprende a leer y a escribir en un momento determinado y que todos los textos se leen y escriben de la misma manera, por tanto, estos conocimientos se transfieren a otros cursos.

Así mismo, los profesores coinciden en señalar de diferentes maneras en que las habilidades de sus estudiantes en lectura y escritura presentan dificultades y que se requiere atender el asunto; pero al preguntarle sobre cómo garantiza la construcción o adquisición del conocimiento del área que usted enseña, refieren la mayoría que a través de la aplicación de los conocimientos en la realidad y de las reflexiones orales y escritas; algunos ubican la responsabilidad en el estudiante, en su actitud y disposición y saberes previos; otros hacen alusión a la preparación del tema y solo un porcentaje menor manifiestan que por medio del acompañamiento, la retroalimentación y la coevaluación ellos construyen de manera conjunta el conocimiento.

Estas manifestaciones corroboran la necesidad de trabajar metodológicamente con los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura en la universidad, pues es muy difícil que ellos enseñen lo que no saben cómo hacer y a su vez, es imperioso sensibilizarlos sobre la incidencia que estos dos procesos tienen sobre la construcción y adquisición del conocimiento.

## **CONCLUSIONES**

Cuando los estudiantes ingresan a la universidad llegan con toda una cultura de la lectura y escritura aprendida en sus años de escolaridad, que influye en su

aprendizaje; y se enfrenta con que las lógicas de lectura y escritura que le exige la universidad son muy diferentes a las que aprendieron en el colegio, ahora los textos contienen temáticas especializadas, de gran complejidad que les exigen mayores grados de abstracción para la comprensión y la producción del saber académico. Ante estas circunstancias algunos estudiantes buscan alternativas de solución pero hay otro grupo de estudiantes que desertan de su sueño profesional, de allí la necesidad de atender la situación y buscar estrategias para solucionarla.

La alfabetización académica consiste en enseñar a leer y a escribir los géneros que son propios de su carrera, lo que implica un trabajo articulado de todas las disciplinas, ya que la enseñanza de la lectura y la escritura no son una tarea exclusiva de los docentes de lengua ni de los primeros semestres de la formación inicial; se hace urgente y necesario pensar en un trabajo articulado entre los profesores de lengua con los profesores de otras áreas específicas y promover la enseñanza de la lectura y la escritura como ejes transversales de la formación de un profesional.

La caracterización de los procesos de lectura y la escritura que se están llevando a cabo en la educación superior colombiana, revelan que es común encontrar en los planes de estudio de los diferentes programas académicos uno o dos cursos para la enseñanza de la lengua en el primer año de formación profesional. También que se desconoce que al ingresar a la educación superior, es necesario que los profesionales en formación desarrollen nuevas competencias para atender determinados géneros que son propios del área de su carrera. Y que los procesos de lectura y escritura en la universidad son actividades que median y estructuran la formación de la cultura académica de los estudiantes y el acceso a los códigos de formación propios de sus disciplinas y de sus profesiones.

## **BIBLIOGRAFIA**

Arnáez Muga, P. (2009) Leer y escribir en la Universidad: una propuesta interdisciplinar. *Revista Enunciación* 13, 1-13.

Carlino. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñanza en la universidades de américa del norte. *Revista de Educación* (336), 143-168.

Carlino. (2009). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad los casos de Australia, Canada, EEUU y Argentina. *Cuaderno de pedagogía Universitaria* , 6 (12), 6-17.

Carlino. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñanza en la universidades de américa del norte. *Revista de Educación* (336), 143-168.

Carlino, P. (2010). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *Textura, Revisata especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua* , 6 (9), 11-33.

López (2016). Ponencia: la alfabetización académica en la formación inicial de los estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil. Docencia 2016, La Habana, Cuba.

Parra (2011). Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros. Centro de Investigaciones educativas y pedagógicas. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Rincón y Pérez (2014). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana*, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Skillen, J., Merten, M., Trivett, N. y Percy, A. (1998) "The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students". Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.

# **LA ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA COMO ESPACIO DE DESARROLLO PROFESIONAL Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO**

Autor: Felipe Mendoza Cervantes.

Categoría científica: Docente Investigador.

Institución: Secretaria de Educación Pública de Hidalgo.

País: México

Correo electrónico: [f\\_mendoza06@yahoo.com.mx](mailto:f_mendoza06@yahoo.com.mx)

Forma de presentación de resultados: Simposio.

Simposio del trabajo: Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano.

## **Resumen:**

El presente trabajo pretende dar una introducción a la asesoría técnica pedagógica, que integra las características básicas que debe tener un asesor técnico pedagógico (ATP), como son habilidades, conocimientos y actitudes que el ATP debe dominar para conocer cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender, conoce las prácticas de los docentes, poner en práctica la asesoría a docentes y a maestros, se reconozca como profesional que mejora continuamente para asesorar a docentes y maestros, asumir y promover los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo para brindar una educación de calidad a los alumnos que se vincule con la comunidad en que está ubicada la escuela, con diferentes agentes educativos y con los integrantes de la zona escolar para enriquecer los aprendizajes de los alumnos.

## **Introducción.**

En el presente protocolo de investigación educativa da cuenta de dos puntos de partida la problemática objeto de estudio y el propósito que se pretende lograr.

Además se presenta el diseño de una estrategia de intervención que da cuenta de siete prácticas de liderazgo y actividades relevantes a desarrollar.

Finalmente se presentan las reflexiones y la bibliografía utilizada en este trabajo.

### **1.- Puntos de partida de la investigación.**

**En este apartado se plantea la problemática y el propósito general que orienta el proceso de investigación.**

**a.- Problemática:**

¿Cómo asesorar a docentes y directivos en relación a la adecuación de materiales y seres vivos de la región para mejorar el desarrollo del programa de Ciencia y Tecnología para Niños, Niñas y Jóvenes Hidalguenses?

**b.- Propósito:**

Asesorar a docentes y directivos en relación a la adecuación de materiales y seres vivos de la región para mejorar el desarrollo del programa de Ciencia y Tecnología para Niños, Niñas y Jóvenes Hidalguenses.

**2.- Diseño de la estrategia de intervención.**

En relación a la problemática y el propósito planteado anteriormente permitirá orientar el proceso de un diagnóstico socioeducativo, respecto a las dificultades de mantener el proceso de adecuación de los materiales y la manera de preservar a los seres vivos importantes para el desarrollo del programa de Ciencia y Tecnología para Niños, Niñas y Jóvenes Hidalguenses.

La elaboración del diagnóstico constituirá la base para que los docentes y directivos, reconozcan el contexto institucional y el de la comunidad para poder aprovecharlo en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje y a la formación vivencial de los científicos que requiere nuestra sociedad.

Además este diagnóstico ayudara a diseñar una estrategia de intervención que permitirá asesorar a docentes y directivos en relación a la adecuación de materiales y seres vivos de la región.

La estrategia de intervención tiene como base las 7 prácticas de liderazgo que plantea IPE buenos Aires. Instituto internacional de planeamiento de la educación .UNESCO, 2000. Así como las actividades que se derivan de las mismas prácticas

## **Actividades derivadas de las 7 prácticas de liderazgo:**

**1.- Inspirar la necesidad de generar transformaciones.** Primero, con base en el diagnóstico, se debe conocer a profundidad lo que ya existe en el contexto escolar y de la propia comunidad: alcances y limitaciones, e identificar los nuevos desafíos en términos de materiales y seres vivos, para generar una transformación primero en estos actores mencionados, y con ello, repercutir en la formación de niños y jóvenes e infundir en ellos la necesidad de transformar lo que ya existe y concretar nuevas oportunidades de proponer, generar e implementar nuevas acciones, que desde la óptica de todos los actores, sean necesarias.

Obviamente, esto demanda analizar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del entorno donde está insertada la escuela. Ello, es ya, un desafío: conocer todo aquello que se tiene, aspirar a mejorar continuamente, establecer nuevas metas y alcanzarlas; dentro de un enfoque e investigación científica.

**2.- Generar una visión del futuro:** Esta práctica de liderazgo, se refiere a la formación de alumnos a partir de la indagación de la ciencia, para que construyan con una visión de futuro y con la participación de la comunidad escolar, con una orientación precisa de los docentes, para encausar y construir con claridad hacia donde se pretende llegar, para formar a futuros científicos. Entonces, en este sentido, la participación del asesor técnico cobra importante relevancia, ya que de la orientación pertinente hacia los docentes, dependerá en gran parte, el éxito en la formación de jóvenes científicos. Ello, se vincula con la **comunicación de dicha visión**, en la cual, no necesariamente los docentes coinciden con los tiempos institucionales, sino, con los tiempos personales que ayudan y apoyan a la formación de científicos a futuro.

**3.-Comunicar esa visión de futuro.** Mediante la visión imponer respeto y atraer a los directivos y docentes, con la finalidad de darles a conocer los planes a futuro que se tengan, orientándolos con la finalidad de intercambiar ideas y planteando lo que se pretende a futuro en el bienestar de los alumnos y de la comunidad respetando el entorno de la misma

**4.- Promover el trabajo en equipo:** El recurso más importante de los centros escolares es el humano, por lo cual es necesario e imprescindible el trabajo en equipo, sustentado en la colaboración de todos, donde el diálogo está orientado a que fluyan las interpretaciones individuales para tener un pensamiento en conjunto, fortaleciendo y fomentando la colaboración en general. El ATP, fomenta el trabajo en equipo, a través de los cursos de actualización, los consejos técnicos escolares, la intervención en la elaboración de la Ruta de Mejora del Plantel y fomentando la participación de los padres de familia, para que de común acuerdo, se coadyuve en la formación de científicos.

**5.- Brindar orientación y desarrollar el espíritu del logro:** Como es sabido los cambios generan incomodidad en algunos actores, por lo que será necesario que éstos se realicen de manera consensuada y general, con el o los participantes, donde exista claridad en las metas, capacidad de interpretación de lo que se pretende, de forma precisa y sencilla evitando provocar polémicas entre lo que se tenía y las nuevas expectativas, celebrando los logros y los aciertos. Sin embargo el malestar en los cambios es inevitable. Para estos cambios es necesaria la formación continua en los docentes y la orientación adecuada a los equipos de apoyo, por parte del asesor técnico.

**6.- Consolidar los avances de las transformaciones.** Es inevitable crear nuevas formas estratégicas que sostengan los avances adquiridos así como futuras transformaciones, inclusive aquellas no esperadas. Por ello se precisa preguntarse ¿que se espera lograr?, ¿Qué procesos de seguimiento y monitoreo habría que implementar para afianzar resultados positivos? Con la finalidad de consolidar los avances, el ATP enfrentara el desafío de generar propuestas teórico prácticas profesionales e innovadoras, mediante los cursos que imparte formación continua, en los centros de maestros.

**7.- Actualizar el aprendizaje y acumular aprendizajes.** El objetivo del ATP es estimular la necesidad de generar transformaciones, adecuando el quehacer de la escuela a los fines que se quieren lograr mediante el trabajo conjunto de los directivos y docentes comprometidos y atentos a los permanentes desafíos que

plantea el entorno para expandir los objetivos escolares precisando que no solo los alumnos aprendan, sino también es recomendable la actualización permanente de directivos y docentes.

**Recursos para la intervención:**

En este punto es necesario implementar instrumentos y su aplicación: encuestas, entrevistas, cuestionarios y observación de la práctica docente, con la finalidad de tener los parámetros necesarios y adecuados para la óptima solución de problemas.

## **Conclusiones.**

Con la finalidad de utilizar materiales y seres vivos propios de la región, es importante mencionar que uno de los puntos principales es el cuidado y conservación del entorno de la escuela y los lugares donde se desarrolle el proyecto de ciencia y tecnología, lo que dará la oportunidad de que los educandos conozcan y descubran materiales y seres vivos que serán utilizados en sus experimentos. Por lo que la concientización de docentes, directivos y demás miembros de la comunidad donde se encuentra el plantel, respecto al cuidado de su medio y sus recursos naturales, es indispensable para llevar a efecto este proyecto de formación de seres inteligentes con un enfoque científico.

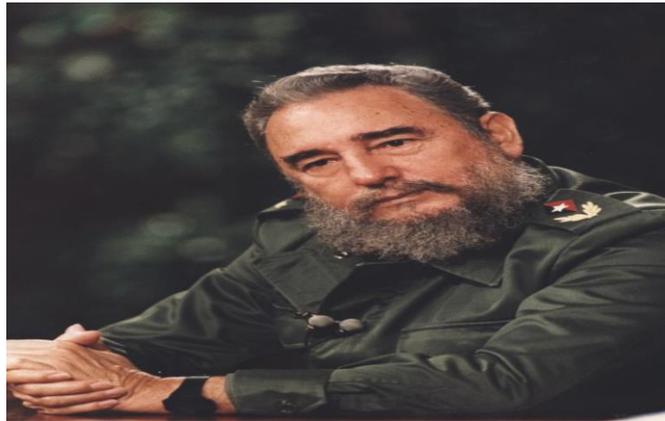
La gestión educativa, se ve fortalecida, porque incluye autoevaluación del centro, expectativas de logro, responsables de las diferentes acciones y sobre todo, la capacidad de tomar decisiones autónomas que benefician al plantel escolar e impactan en la formación del alumnado y con ello, a la comunidad en general.

## **Bibliografía**

- Perfiles, parámetros e indicadores de desempeño para personal con funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica. SEP, 2016.
- Qué prácticas de liderazgo fortalece la gestión educativa. En: Liderazgo. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. 17-28.
- IIPÉ buenos Aires. Instituto internacional de planeamiento de la educación UNESCO, 2000. PP. 19 a 24
- Conferencia: La implementación de la asistencia técnica a la escuela. Dr. Serafín Antúnez Marcos.
- Perfiles parámetros e indicadores en los siguientes apartados según corresponda a su ámbito de competencia. Educación secundaria ATP. Lenguaje oral y escrito. Páginas. 267-276.



# Pedagogía 2017



**TÍTULO: *LA ATENCIÓN A LA FAMILIA EN  
LA REAFIRMACIÓN DE LA  
ORIENTACIÓN PROFESIONAL  
PEDAGÓGICA.***

**Autores: MsC Alfredo Orestes Varela Fernández.  
Dr.C Mario Borroto Pérez**

**Ciego de Ávila  
2016**

## FICHA DE AUTOR

**TÍTULO:** *La atención a la familia en la reafirmación de la orientación profesional pedagógica.*

.

**Nombre:** MsC Alfredo Orestes Varela Fernández.

Categoría Docente: Instructor

Centro de Trabajo: Pedagógica Rafael Morales

Cargo que Desempeña: Director

Correo Electrónico:

Dirección Particular:

Carné de identidad: CI 72010604266

Proyecto de Investigación.” El trabajo educativo en las instituciones docentes de la provincia de Ciego de Ávila”.

## **Resumen**

El trabajo que se presenta tiene como objetivo elaborar un estrategia de preparación que garantice una mejor Orientación Profesional Pedagógica a la familia de los estudiantes que se encuentran estudiando en la escuela pedagógica Rafael Morales, para lo que se utilizaron los métodos teóricos, empíricos y estadísticos, lo que permitió establecer una relación entre la escuela y la familia, a través de acciones interrelacionadas para potenciar la preparación de estas en función de apoyar a la escuela en la reafirmación de la Orientación Profesional Pedagógica, utilizando para este fin, las instituciones del centro, la comunidad, y la escuela de padres.. Durante el desarrollo investigativo se utilizaron pruebas estadísticas que permitieron la comprobación de los cambios en los alumnos y sus familiares y permitieron observar un discreto avance en la retención de los estudiantes y la colaboración de la familia para solucionar el problema planteado.

## **Introducción.**

Orientado por el Ministerio de Educación, surge la Escuela de Padres, en coordinación con factores de la comunidad, las Escuelas Populares de Padres, al calor de los acuerdos y la Resolución sobre la Política Educacional sobre la Formación de la niñez y la juventud con el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, en 1975 y con el objetivo de elevar el conocimiento de los padres acerca de cómo educar a sus hijos y a la vez fortalecer el trabajo educativo en la escuela a través de la familia.

En el 1989 hay un perfeccionamiento de esta labor con la familia y se extendieron a todo el país estas escuelas de padres. Se fueron introduciendo técnicas participativas y se vincularon con los Consejos de Escuela y Círculos Infantiles.

Sin embargo, en la práctica en la autorreflexión de algunos padres, todavía está la concepción de que la mayor responsabilidad en la educación es de la escuela, pues es donde están los maestros y paradójicamente, estos son los padres que exigen lo que le corresponde al maestro y lo que le corresponde a él como padre, porque todos ellos desean que sus hijos se formen como un ciudadano correcto, cívico, que es decir, virtuoso, capaz, inteligente y se olvidan que los primeros educadores de sus hijos son ellos y que el interactuar del maestro como representante de la institución escolar y ellos como familia, es la única manera de lograr una integralidad en la formación de sus hijos sobre todo en la educación que nos ocupa ,que la formación pedagógica.

En la mayoría de las familias están bien definidas las funciones biológicas y Económica como grupo social, pero la función cultural- educativa se pasa por alto, siendo precisamente “la familia la que seguirá teniendo un rol insustituible en la formación de los sentimientos más elevados del hombre y en el proceso de transmisión de la experiencia social. Son funciones históricamente asignadas a la familia como institución social.

El estudio teórico realizado, las visitas de ayuda metodológica, inspecciones e instrumentos aplicados, corroboran que lo anteriormente planteado, se está viendo afectado por insuficiencias en la reafirmación de la orientación profesional de los estudiantes de las escuelas pedagógicas, motivado entre otros factores porque no se potencia la atención a la familia como una ayuda fundamental para colaborar en este aspecto.

Estas insuficiencias se concretan en las siguientes problemáticas:

- Inestabilidad en el completamiento del claustro
- Inestabilidad en los profesores guías de los grupos. (No se cumple el ciclo de rotación por año).
- Insuficiencias en la proyección de trabajo de la escuela hacia la familia, o sea,
- falta de una estrategia coherente.
- Poca creatividad en generar acciones de preparación de la familia, en función de la reafirmación profesional.
- Insuficiente selección de los temas relacionados con la reafirmación profesional pedagógica.

- Asistematicidad en la asistencia de los padres a las de reuniones de Educación Familiar que programa la escuela.

Tampoco existe una proyección del Consejo de Escuela hacia este aspecto, sobre todo de movilización familiar para accionar de conjunto sobre los disímiles problemas existentes.

Todo este análisis muestra la necesidad de ir a la búsqueda de mecanismos que propicien esta unidad y profundizar en las potencialidades de la familia para dar respuesta al **problema científico** siguiente: ¿Cómo contribuir a preparar a la familia de los estudiantes de las escuelas pedagógicas, para que contribuyan a la reafirmación profesional pedagógicas de sus hijos e hijas?

Para darle solución al problema se plantea como **objetivo**:

Proponer acciones en función de preparar a la familia de los estudiantes de la escuela pedagógica, Rafael Morales y González para que contribuyan a la reafirmación profesional pedagógicas de sus hijos e hijas.

#### **Métodos Teóricos:**

- Histórico y Lógico se utilizará lo histórico en el estudio del comportamiento y devenir del fenómeno objeto de investigación, lo lógico para descubrir y analizar las regularidades presentes en el proceso histórico del fenómeno que se investiga.
- Analítico y Sintético en el análisis de las teorías y enfoques que aparecen en la bibliografía y de los resultados obtenidos en el diagnóstico, para extraer los fundamentos teóricos esenciales que sustentan la presente investigación y para la elaboración de tablas y gráficas.
- Modelación, pues se presenta un modelo de Programa para trabajar con las familias desde la escuela, que aporta instrumentos suficientes para ser modelo a seguir.

#### **Métodos empíricos:**

- Se utilizarán métodos empíricos como: la observación a través de todo el proceso de visita a las familias, el de la familia en la comunidad, en su relación con la escuela
- La entrevista individual a padres, maestros y Consejo de Escuela. encuesta y entrevista grupal a los estudiantes.
- Método Matemático, Método estadístico, Cálculo porcentual, para el análisis de los resultados.

#### **Desarrollo:**

La familia es el grupo o institución social más antigua de la civilización humana. El estudio de la misma ha sido tratado por múltiples disciplinas, la Filosofía, Psicología, Pedagogía, Derecho, Sociología y otras, y cada una de acuerdo a su objeto específico de acción e investigación, ha ido aportando elementos importantes que ayudan a realizar un estudio más profundo de la familia y a lograr una caracterización más completa de la misma que permita incidir sobre ésta en función de operar transformaciones en múltiples investigaciones que se realizan.

El padre y la madre, la familia en general, tienen sus especificidades y características como agentes educativos, utilizando para ello vías, formas y procedimientos propios de la relación y la comunicación familiar. Sin embargo,

sería deseable que existiese un cierto grado de coherencia entre ambas instituciones, familia – escuela, para que no resulte nocivo un alto grado de contradicción en la forma y contenido conque asume cada una de ellas, dicha función.

Por eso no se trata de que la familia haga lo que debe hacer la escuela, y viceversa, no es anularse, sino, de que cada una se desempeñe como facilitadora de la socialización, asumiendo de manera consciente la necesidad de propiciar un nivel adecuado de coherencia entre los objetivos, métodos y procedimientos educativos que puedan ofrecer al niño, en su doble papel de hijo-alumno. “Así como también marcos referenciales armónicos entre sí, donde se refuercen mutuamente las normas

La master en investigación educativa Elsa Núñez Aragón, en una de sus intervenciones en las Mesas Redondas Informativas, refiere;” podríamos decir que al igual que la familia tiene una función socializadora, formadora muy importante, la escuela también lo es, y una vez que un niño o una niña ingresa en una institución escolar, ya este binomio, escuela familia, deben andar muy unidos, deben andar muy juntos. Lo deseable es una coherencia muy grande, una armonía muy grande, que no siempre se logra...”

Existen intentos para lograr esta coherencia desde los años iniciales de la Revolución, posterior a la creación de las organizaciones de masas que han jugado un papel importante y del Congreso de Educación y Cultura celebrado en el 1971, donde la FMC se hace promotora primero del movimiento de padres ejemplares por la educación y luego, del movimiento de madres combatientes por la educación para ayudar al maestro en su actividad.

Orientado por el Ministerio de Educación, surge la Escuela de Padres, luego en coordinación con factores de la comunidad, las Escuelas Populares de Padres, al calor de los acuerdos y la Resolución sobre la Política Educacional sobre la formación de la niñez y la juventud con el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, en 1975 y con el objetivo de elevar el conocimiento de los padres acerca de cómo educar a sus hijos y a la vez fortalecer el trabajo educativo en la escuela a través de la familia.

En el 1989 hay un perfeccionamiento de esta labor con la familia y se extendieron a todo el país estas escuelas de padres. Se fueron introduciendo técnicas participativas y se vinculan con los Consejos de Escuela y Círculos Infantiles.

Se crearon espacios en medios de difusión masiva que también favorecieron este trabajo como fueron:

- Nuestros hijos
- ¿Qué piensa Ud. Profesor?
- Educa a tu hijo
- Hola mamá.
- Haciendo caminos.

Y finalmente en la década de los años 90 al firmar el gobierno cubano acuerdos en la Cumbre Mundial a favor de la infancia, convocada por la ONU, asumió la realización de un Programa de educación comunitaria conocido como el PROGRAMA PARA LA VIDA., que tiene dentro de sus ejes temáticos la educación familiar.

Sin embargo, en la práctica en la autorreflexión de algunos padres, todavía está la concepción de que la mayor responsabilidad en la educación es de la escuela, pues es donde están los maestros y paradójicamente, estos son los padres que exigen lo que le corresponde al maestro y lo que le corresponde a él como padre, porque todos ellos desean que sus hijos se formen como un ciudadano correcto, cívico, que es decir, virtuoso, capaz, inteligente y se olvidan que los primeros educadores de sus hijos son ellos y que el interactuar del maestro como representante de la institución escolar y ellos como familia, es la única manera de lograr una integralidad en la formación de su hijo o hijos.

## **2.2. - Propuesta de Programa de reafirmación profesional Pedagógica para la familia.**

En este empeño se asume las consideraciones de la MsC Basilia Collazo quien afirma " la orientación es condición permanente para el desarrollo humano" Pero por supuesto no se da de manera espontánea, sino, planificada científicamente porque la orientación en sí misma contempla objetivos sociales y objetivos individuales, es decir, a la vez que se desarrolla en lo individual, lo sitúa en condiciones de aportar a la sociedad. Para ello debe tener en cuenta entonces los objetivos que la sociedad plantea en la educación; la formación integral de la personalidad. Esto significa que para realizar la orientación a la familia hay que partir de la concepción de que no basta con desear realizarla, sino, que es imprescindible prepararse para ello.

Uno de los requerimientos de la orientación es que esta debe ser sistemática para que cumpla realmente su función. En este sentido se van aportando gradualmente elementos de ayuda en dependencia de los problemas encontrados, de manera que sus resultados tributen al beneficio social.

Existen varios tipos de orientación, en este trabajo se plantea el tipo consultiva remedial, porque se trata:

- a) de ayudar a las familias a eliminar deficiencias en el desempeño de la función espiritual o educativa- cultural a través de un Programa de Orientación, encaminado a actuar sobre las causas que las originaron y contrarrestarlas.
- b) ayudar al grupo familiar a enfrentar situaciones que le resultan muy difíciles y complejas e inesperadas en ocasiones.
- c) este tipo de orientación lleva implícito también el fortalecimiento de las formaciones psicológicas de la personalidad, como son: el carácter las aspiraciones, los ideales, las convicciones, la voluntad, cuestiones estas en las que se insiste hoy con mayor intencionalidad por los propios requerimientos de la época que nos ha tocado vivir y en particular por los retos que implican.

Si se preguntara ¿quién o quiénes forman parte o llevarían a cabo el Programa? La respuesta sería, que se debe apoyar en un especialista sea psicólogo o pedagogo, con experiencia y puedan preparar a los maestros.

Características del profesor que trabaje en la escuela de padres:

- A) Afable
- B) Con estilo de dirección democrático.
- C) Accesible, comprensible.
- D) Poseer conocimientos básicos de los conceptos de la dinámica familiar.

E) Neutral, es decir, desde el punto de vista jerárquico no está por encima ni por debajo.

## PROGRAMA DE ORIENTACIÓN FAMILIAR

**Objetivo**, lograr la transformación de los padres o familiares tanto en su concepción como en su modo de actuar con la escuela, para lograr una coherencia educativa entre ambas, en función de la reafirmación profesional pedagógicas de sus hijos e hijas.

### **ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.**

- Consta de diez sesiones de trabajo.
- Una de apertura en la que el coordinador tendrá un primer reconocimiento del grupo y donde se explicará todo lo referente al curso, o sea, el encuadre.
- Una sesión de cierre y evaluación final que aportará los aspectos que deberán ser mejorados, los que formarán parte del Programa Correctivo.
- Siete sesiones de diálogo, elaboración conjunta entre todos los participantes.
- Se podrá observar que todas las sesiones poseen una secuencia lógica. Cada una deja abierta la reflexión para la siguiente.
- Hay un tratamiento psicológico intencional entre el que se destaca la aplicación de técnicas de animación para iniciar cada una de las sesiones, para elevar el estado de ánimo de los padres que llegan de su centro laboral cansados etc. Además, el tratamiento que cada momento habrá que dar a los diferentes miembros del grupo, en las relaciones interpersonales del coordinador- maestro con cada uno y orientar la que deben tener entre ellos.
- Todas las sesiones finalizan con tareas para el hogar, que impliquen reflexiones, propuestas, lo que facilita el desenvolvimiento del trabajo de la sesión siguiente.
- Se han escogido técnicas acordes con personas adultas, de manera que se sientan cómodos y no ridículos en lo que hacen y continúen motivados en todo el curso, o sea, haya permanencia de ellos.
- Se ha tenido en cuenta la heterogeneidad de los niveles culturales, de manera que todas las técnicas puedan ser de fácil acceso para todos.
- Se ha tenido en cuenta también las técnicas y uso adecuado al tema.
- El tiempo de las sesiones como máximo serán de una hora, para que no sea agobiante, sino refrescante y educativo.
- Como vía para desarrollar el Programa, se utilizará la Escuela de Educación Familiar que laborará en un curso escolar, con una frecuencia mensual.

### **Sesión No. 1**

**Título:** Conozcámonos.

**Objetivo:**

Lograr un primer acercamiento entre el grupo de padres.

**Procedimientos de aplicación.**

El coordinador da la indicación de que se van a presentar por parejas (uno presenta al otro y viceversa), y que los miembros de cada una de las parejas deben intercambiar determinado tipo de información que sea de interés para todos.

Ejemplo:

- Nombre y apellidos.
- Interés por desarrollar la actividad
- Cuál es su expectativa al asistir a este llamado.
- ¿Cuántos hijos tiene?
- Conformidad con los estudios de sus hijos.

Normas.

- Saber escuchar.
- Respetar las ideas de otros.
- Todas las ideas son válidas.
- No agredir, no atacar.

Además de éstas pueden incluirse:

- No ponerse bravo.
- No tratar de imponer sus criterios.
- No hablar de terceras personas sin estar ellas presente.
- No burlarse de otros.
- Estimularse uno a los otros.

### ***Evaluación.***

De forma escrita, cada uno evaluará esta primera sesión, haciendo una cruz en la cualidad que usted considere que estuvo ésta.

E\_\_\_\_\_ MB\_\_\_\_\_ B\_\_\_\_\_ R\_\_\_\_\_ M\_\_\_\_\_

Interesante \_\_\_\_\_ necesaria \_\_\_\_\_ estimulante \_\_\_\_\_

### ***Tarea.***

Reflexionar en los hogares acerca de la interrogante:

¿Qué puedo hacer en mi hogar para mantener estimulado a mi hijo en los estudios que está realizando? Deberán traer propuestas concretas, para el próximo encuentro.

### **Sesión No. 2 Charla**

Título: Las escuelas de padres en la labor de orientación a la familia.

**Objetivo:** Concientizar a los padres del apoyo que ofrece su participación en la transformación del ambiente escolar.

Contenido:

- La Orientación Profesional Pedagógica
- El Trabajo Preventivo.
- La familia como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Recursos necesarios para la actividad**

Área ambientada.

Acciones metodológicas

Es necesario que se centre la atención en los elementos que ofrece la familia de apoyo a la labor docente, Además que, basándose en estos elementos de apoyo, también ayudan al proceso de enseñanza-aprendizaje, cumpliéndose las funciones informativas, comunicativa y de soporte didáctico para el aprendizaje.

Como se conoce la charla: Motiva al oyente. Capta su atención. Despierta su interés y entusiasmo, se establece una comunicación personal con cada oyente y se dialoga con él. Lo involucra hasta tal punto, que lo invita a pensar juntos. La charla informa de manera entretenida.

Resultados esperados: Que las familias interioricen la importancia de su integración en la labor docente y de orientación profesional.

### **Sesión No. 3.-**

**Título:** ¿Qué es ser padre? ¿Qué deseo para el futuro de mi hijo?

**Objetivo:**

Reflexionar con los padres, la responsabilidad que se adquiere cuando se tiene un hijo y se quiere educar adecuadamente.

Al comenzar la sesión el coordinador al saludar pregunta ¿cómo se sienten hoy?, y pregunta si pudieron realizar la tarea.

**Discusión de las actividades en forma de talleres.**

En la sesión de trabajo grupal se analizan las propuestas de los padres y se recogen todas en un pizarrón o una cartulina.

Cada uno expresará su criterio y se intercambian experiencias.

Al final se debatirá entre todos los integrantes del grupo las respuestas a la interrogante y se definirá tomando el criterio de los padres.

Dada la definición, se pasa a una nueva situación. ¿Qué es ser un buen padre?, y ¿Qué es ser un mal padre?

Una segunda opción:

Se dividirá el grupo en dos, cada uno dramatizará el buen padre y el mal padre, se reflexionará sobre ello.

Al terminar las dramatizaciones se continuará el debate refiriéndose a la siguiente pregunta:

¿En qué ustedes se sienten orgullosos de ser padres de sus hijos?

Llegado este momento, el coordinador plantea que todo padre debe pensar en el futuro de su hijo, para lograr que sean hombres y mujeres íntegros, respetados, responsables y útiles para ellos y para la sociedad.

**Evaluación.**

Se procederá de la misma forma que la anterior, evaluando la sesión por escrito y pidiendo propuestas de temas que ellos necesiten, de esa forma se convertirá en una investigación acción.

### **Sesión # 4**

**Título:** ¿De quién es la responsabilidad de educar de la escuela o la familia?

**Objetivo.** Identificar más a los padres con la escuela para que asuman con mayor

responsabilidad su rol educativo junto a la misma, mediante reflexiones que hagan de las imágenes que visualizarán y los análisis que realice el grupo.

### ***Procedimientos a seguir.***

Pasos

--El coordinador explicará que van a observar un vídeo o imágenes donde se refleje (desorden, malas costumbres y que junto a las imágenes y sus reflexiones deberán dar respuesta a la interrogante planteada en la tarea

-- Se le pide a cada subgrupo si es muy numeroso, o individualmente si es medio o pequeño que diga con una sola palabra (sintetice o resuma) lo que piensa sobre el tema que se trata, por ejemplo, el coordinador recuerda la interrogante que dejó de tarea, o la escribe en la pizarra o en el papelógrafo.

-- Los miembros del grupo deberán responder con una sola palabra a la pregunta.

Debe irse recogiendo en pizarrón las palabras.

### ***Discusión:***

Luego se realiza una breve reflexión en torno a lo que cada palabra significa para el grupo y si pueden utilizar preguntas colaterales que ayuden a conducir la reflexión.

Ejemplo:

No ordenar sus cosas en su cuarto o jugar cuando deben los niños (as) estudiar es una falta ¿de qué?, ¿Y quiénes son responsables de que ellos cumplan con ese deber y responsabilidad?

Cada uno explicará la palabra que dijo. Otros compañeros pueden apoyar sus ideas o contradecirlas y en este sentido se dirige la discusión.

## **Sesión No. 5**

Título: Casas sin libros.

Objetivo.

Explicar a los padres la necesidad de vincular a los niños con los libros, desde las edades tan tempranas, aun sin saber leer, para que los mismos se vayan familiarizando se motiven a leer libros

### ***Discusión***

Esta se realizará a través de preguntas que puede hacer el coordinador como, por ejemplo:

- ¿A qué consideran ustedes que se debe la diferencia de unos niños y otros?

¿En qué familia se ha fallado?

- ¿Qué ha fallado? ¿Cuál es el problema que está presente?

- ¿Qué importancia le damos entonces a los libros en el hogar? (revistas, libros de cuentos, otros libros)

- ¿Qué valores o cualidades no se han desarrollado por la familia?

- El coordinador pedirá que algún compañero diga a qué conclusión se ha llegado.

### ***Utilidad***

Despierta la reflexión sobre la necesidad de que se relacione la familia y puedan influir en el uso de los libros. Para ayudarlos a desarrollar su inteligencia, imaginación,

Tarea:

Las personas en todas las actividades establecen comunicación, en la familia también.

Reflexionar y traer ejemplos de ¿Cómo debe ser la comunicación en la familia?

### **Sesión -# 6.**

Tema ¿Cómo ayudar a reforzar el aprendizaje de nuestros hijos?

Objetivo:

Propiciar el autoanálisis de los padres sobre su actuar cotidiano en este sentido, para que, en los casos que proceda, rectifiquen sus errores y esta actividad de estudio sea algo agradable para el niño y no un castigo.

Se presenta un corto una imagen donde esté representado una escena de la familia ayudando al niño a realizar tareas, conversando con el escolar y con estimulaciones y cariño, hace que la realice. Pueden aparecer imágenes donde se vea al padre o la madre haciendo las tareas y el niño haciendo otra cosa, luego el niño alegre por la mañana va a la escuela con su tarea realizada.

El coordinador indica conversar sobre lo visto e interrogará ¿Es posible apoyar a nuestros hijos en sus tareas de esa forma? ¿En todos los hogares se hace esto?

Deja que todos hablen, cuando hay un consenso, el coordinador indicará ver otra parte del video, donde aparece lo contrario y las consecuencias de un mal tratamiento. Se da un tiempo para que los equipos elaboren sus criterios.

### **Discusión**

Se lleva al plenario las opiniones.

Finalmente se pregunta. ¿A qué conclusión se ha llegado con respecto a la forma en que puede realizarse o reforzarse el aprendizaje en el hogar?

Uno o dos compañeros resumen y el coordinador precisará el tema de forma global.

### **Sesión No.7**

**Título.** Ayudémonos todos.

**Objetivo.**

Valorar lo exitoso de la Escuela de Educación Familiar.

Validar la eficiencia del Programa de Orientación familiar.

**Técnica.** Remover obstáculos.

**Objetivos.**

Exponer los obstáculos que enfrentaron para venir a la escuela de educación familiar, en el orden psicológico y social, de voluntad, disposición, concepción, tabúes. Valorar la eficiencia del trabajo y lo que faltó por hacer para mejorarlo, o que se realizó y dio pocos frutos para perfeccionarlo.

**Procedimientos de aplicación.**

Materiales. Hoja de papel con lo planificado por el grupo.

Pasos a seguir.

Basándose en la realidad concreta de un grupo, se prepara el material que apoye la identificación de los problemas.

Ejemplo: En esta hoja están las normas que nos planteamos para desarrollar las sesiones.

En esta la tarea, meta u objetivo central y comparar.

- No hemos logrado el 100 % de asistencia en todas las sesiones.

- Hay compañeros que no lograron comunicarse con el grupo...etc.

Se prepara de antemano una serie de preguntas básicas que permite ubicar los “obstáculos” que ha habido para cumplir los objetivos de cada sesión o funcionamiento del grupo. (Según el número de participantes y el tiempo.) se deben responder de forma honesta y crítica.

Ejemplo. ¿Qué defecto personal obstaculizan el logro de las metas?, ¿qué obstáculos vemos dentro del grupo que impide la realización de los programas? Cada persona en una hoja de papel debe escribir un defecto personal, siendo Honesta.

Ejemplo: es que soy un poco indisciplinado o tímido y así sucesivamente.

Se hace una clasificación de tarjetas empezando por la primera pregunta.

Una vez clasificada se ve cual es el obstáculo central. Ej. el obstáculo central que encontramos en este grupo son las ausencias y así con los distintos grupos de tarjetas.

¿Qué podríamos hacer frente a este problema?

### **Discusión.**

En el centro de la misma debe estar el hecho de que a pesar de los obstáculos:

- ¿Cómo se han sentido en el curso trabajando juntos?
- ¿Qué nuevos conocimientos nuevos han adquiridos?
- ¿Qué les aportó el curso?, En una nueva hoja que se reparte u oralmente debe recogerse por alguien que apoye al coordinador del grupo, lo que se exprese.; en una palabra, o frase
- ¿Cómo evaluaron el curso?

Y posteriormente el coordinador dará las conclusiones sobre:

- La importancia de que los padres asistan a este tipo de actividades para prepararse mejor ir junto a la escuela educando a su hijo.
- Lo necesario de esta cohesión familia – escuela está en lo que para ambas aporta y sobre todo para el niño que es quien recibe las influencias y el lenguaje de ambas no debe estar divorciado.
- En dependencia de las opiniones dadas, la valoración que él hace de este, y de los participantes.
- Y a continuación el descubrimiento de los amigos secretos, se explica cómo se hace el intercambio de regalos en la medida que se descubre al amigo secreto.
- Brindis final.

Puede invitarse a organismos de la comunidad, a los compañeros del Consejo Popular y por supuesto, la Directora del centro. Estarán presentes los maestros de los grupos en pilotaje en todas las sesiones en esta también, como forma de entrenamiento.

### **Análisis de resultados:**

Se ha podido apreciar que después de poner en práctica la propuesta se ha elevado la motivación por la carrera en los estudiantes de las distintas especialidades que se encuentran en el centro. Los instrumentos aplicados en el trascurso del desarrollo de las actividades, con los padres han potenciado a que disminuya las dudas que tenían con la ubicación laboral de sus hijos y demuestran que se ha elevado el interés por inculcarle a sus hijos el trabajo de maestro.

La propuesta logro discretamente que disminuyera el éxodo de los estudiantes, mejorar el estado de ánimo y la disposición de los padres a cooperar con la escuela, lograr la participación activa del claustro de la escuela en su relación con los padres y familiares de los estudiantes.

## Conclusiones.

- La labor educativa con la familia es el trabajo de la escuela para formar valores que ayuden a la reafirmación profesional de los estudiantes a tono con los cambios que inevitablemente se producen en la sociedad.
- La labor con la familia de los estudiantes debe enfocarse hacia los componentes principales de la formación: cognitivo, afectivo y práctico.
- Para que la educación sea “tarea de todos” es imprescindible que todos los factores actúen coordinadamente en torno a unos objetivos, esto precisa de un eje social coordinador.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRILE DE VALLMER, M. I. “Nuevas Demandas de la Educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes”. - - En: Calidad de la Educación. Revista Iberoamericana de la Educación. - - p.8 – 10 - - may. 1994.
- ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA. Didáctica. Teoría y práctica. - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004 - - 320p.
- ALONSO HERNÁNDEZ, ELVIRA. Una alternativa para el trabajo dirigido a contribuir a la OPP, 1998. - - Tesis (Máster en Ciencias Pedagógicas). - - Instituto Superior Pedagógico, Las Tunas, 1998.
- ARMAS RAMIREZ, N. Importancia de la Formación Vocacional y Orientación Profesional en la autodeterminación profesional de los estudiantes. - - p. 84-94. - - En Educación. - - Año X. No. 36. - - La Habana, ene. – mar, 1990.
- CARMONA BERTHA. Metodología para el diagnóstico de la motivación profesional pedagógica, 2003. - - 129 h. - - Tesis (En opción al título de Máster en Ciencias Pedagógicas). - - Centro de Estudio de Educación Superior “Manuel G Gran”, Las Tunas, 2003.
- CASTRO, P. L. La Orientación Profesional de los alumnos. - - p. 22-26. - - En Educación. - - Año XIX. No. 73. - - La Habana, abr – jun. 1989.
- DEL PINO CALDERÓN, JORGE LUIS. La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro/ Jorge Luis del pino Calderón, Silvia Recarey Fernández 1999. - - 10h. - - Material Docente (Dr. en Ciencias Pedagógicas). - - Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. - - La Habana, 1999.
- MAIDIQUE FERNÁNDEZ MAYRA. Sistema de actividades para la preparación de los directivos en el proceso de OPP en la especialidad de contabilidad. - - Tesis (En opción al título de Máster en Ciencias de la Educación Superior). - - Instituto Superior Pedagógico, Ciego de Ávila, 2008.

PADRÓN HERNANDEZ, YAUMARA. Folleto de actividades para la preparación de los maestros emergentes en la OPP. - - Instituto Superior Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech", Ciego de Ávila, 2008.

SÁNCHEZ PÉREZ, YUDELKYS. Multimedia que contribuya a las motivaciones profesionales en los alumnos de la secundaria básica, 2007. - - Tesis (Diploma). - - Instituto Superior Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech", Ciego de Ávila, 2007.

TORRES CASTELLANO, ENIA ROSA. Orientación Profesional: Un reto para la formación de maestros en la provincia de Ciego de Ávila, 2005. - - 61h. - - Material Docente (Dra. en Ciencias Pedagógicas). - - Instituto Superior Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech", Ciego de Ávila, 2005.

# PEDAGOGÍA 2017

ENCUENTRO INTERNACIONAL POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES



La caracterización psicopedagógica de los estudiantes de la escuela pedagógica José Marcelino Maceo Grajales.

Autores M Sc Fidelia Durruthy Martínez

Lic. Giorbis Guerra Bell

M Sc Lilia Labrada Oliva

## Resumen

LA CARACTERIZACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PEDAGÓGICA JOSÉ MARCELINO MACEO GRAJALES.

Nombre del ponente: Fidelia Durruthy Martínez

Grado científico o título académico: Máster en Ciencias de la Educación

Nivel en el que trabaja: Nivel medio superior

Centro de trabajo: Escuela Pedagógica "José M. Marcelino Maceo Grajales"

Cargo que desempeña: Profesora de Fundamentos de Psicología

Correo electrónico: [019fideliaadm@ep.gu.rimed.cu](mailto:019fideliaadm@ep.gu.rimed.cu)

Dirección particular: Bartolomé Massó #2153 % 3 y 4 este

No. De carné de identidad: 60081616612

Participación en otros eventos de Pedagogía:

Proyecto de investigación en el que obtuvo los resultados que presenta:

El trabajo aborda un tema de gran significación para la labor del docente como lo es la caracterización psicopedagógica de los estudiantes de la Escuela Pedagógica "José Marcelino Maceo Grajales" de la provincia Guantánamo.

Posee indicaciones metodológicas para la confección de la caracterización psicopedagógica de los estudiantes con sus indicadores, así como un conjunto de técnicas psicológicas con sus respectivas sugerencias en su aplicación e interpretación en la práctica educativa, que les sirven de base al docente en el conocimiento integral de la personalidad de los mismos y establecer las estrategias instructivas y educativas para dar cumplimiento a la política educativa de la Revolución Cubana.

Ofrece orientaciones para que el docente pueda tener un orden lógico al redactar la caracterización siguiendo una estructura donde no solo anote las particularidades del estudiante, sino también en la medida en que sea posible, enunciar las causas o hipótesis de las causas de unas u otras particularidades.

## Introducción

La caracterización psicopedagógica se encuentra entre aquellos temas de lo que más se habla en el ámbito educacional contemporáneo, fundamentalmente en el momento histórico concreto de la escuela pedagógica.

Resulta de gran interés por los autores de este trabajo la concepción dinámica y desarrolladora del diagnóstico L.S. Vigotsky, con la que trata de evaluar las potencialidades de desarrollo de los estudiantes, como la capacidad reservada para el aprendizaje para desarrollarse y crecer, abogando por un diagnóstico explicativo que sigue el desarrollo del fenómeno teniendo en cuenta el contexto social en el cual este surge y se desarrolla, para que sea comprensible y útil al profesor para instrumentarlo pedagógicamente.

La labor formativa constituye la tarea esencial del educador, y ella no puede realizarse de un modo adecuado y efectivo sin un diagnóstico del desarrollo de la personalidad del estudiante de modo general, el diagnóstico que se refiere al conocimiento y evaluación del desarrollo de la personalidad, de sus recursos, potencialidades y limitaciones, lo que hace posible un pronóstico de su desempeño y de los aspectos de los diferentes acciones de intervención que pueden llevarse a cabo con cada escolar.

Partiendo de esta posición materialista el diagnóstico en tanto comprende en sí misma, la caracterización, el pronóstico y la estrategia encargada del cambio o transformación del objeto o el fenómeno en observación. Esta es la concepción que debe darse paso en la práctica educativa de estos tiempos, para erradicar lo que todavía prevalece, cuyo carácter limitado y reduccionista, obstaculizan el logro de los resultados, que en este sentido, se esperan y se manifiestan en la escuela.

De ahí la necesidad de la caracterización integral de los estudiantes para lograr la efectividad del proceso pedagógico.

## Desarrollo

El estudio de la personalidad del escolar no puede realizarse sobre la base de fragmentar su vida en un hecho determinado. La historia del desarrollo de la personalidad del escolar comienza desde el momento de la fecundación hasta el presente que vive hoy. Son múltiples los factores que intervienen en su formación, por eso no se puede intentar resolver de forma simplista y diagnosticar un comportamiento si no está abalado por el análisis escrupuloso de toda la vida del estudiante. Es necesario acudir a otras fuentes de información que den elementos importantes para el diagnóstico.

En la caracterización no solo deben anotarse las particularidades del estudiante sino también en la medida que sea posible, enunciar las causas, o hipótesis de las causas, de una u otras particularidades, esta debe comenzarse a partir del análisis del desarrollo del mismo. En ella debe consignarse el diagnóstico anterior y la tarea pedagógica planteada.

La caracterización tiene como objetivo fundamental definir las particularidades individuales del estudiante y del entorno en correspondencia con sus necesidades educativas. Abarca aspectos pedagógicos, psicológicos, clínicos y sociales del desarrollo, así como la evaluación de su entorno escolar, familiar y comunitario. No posee carácter meramente descriptivo, sino explicativo, por lo que no se limita a enumerar particularidades y evidencias aisladas sobre el aprendizaje y su conducta.

Para los indicadores a tener en cuenta en la confección de la caracterización psicopedagógicas de los estudiantes, los autores de este trabajo se apoyaron en los

referentes teóricos de Lidia Trujillo Aldana, y Iliana María Fernández y Nidia Alvares Aguilar del centro de estudios de ciencias en la educación superior en 2007.

**Indicaciones metodológicas para la confección de la caracterización psicopedagógica de los adolescentes en la Secundaria básica**

1	<p>Datos Generales</p> <p>Nombre y Apellidos</p> <p>Fecha de Nacimiento</p> <p>No. De identidad</p> <p>Edad , Raza, Sexo</p> <p>Grado,</p> <p>Escuela</p> <p>Nombres de madre y padre.</p>	<p>Técnicas y Métodos de Diagnóstico Pedagógicos</p> <p>Revisión del expediente escolar (E.A.E)</p> <p>Entrevista a adolescente.</p>
2	<p>Desarrollo Físico General</p> <p>Talla</p> <p>Peso</p> <p>Efermedades que padece,medicamentos que consume,tratamiento clínico.</p> <p>Deficiencias físicas que posee</p>	<p>Estudio y revisión del E.A.E desde su inicio escolar.</p> <p>➤ Entrevista a la Madre - Padre y Adolescente</p> <p>➤ Médico de la familia.</p>
3	<p>Actividad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprovechamiento: indicar los resultados en las diferentes asignaturas.</li> <li>✓ Elementos del conocimiento más afectado.</li> <li>✓ Si se concentra durante toda la clase o desvía su atención.</li> <li>✓ Si comprende con rapidez el material de estudio, si sabe trabajar con él, si es capaz de operar con el conocimiento ante otra situación, si sabe arribar a conclusiones.</li> </ul> <p>Si es capaz de separar lo esencial de lo no esencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Si busca otras alternativas para solucionar los ejercicios y tareas docentes.</li> <li>✓ Si comprende con rapidez el material de estudio, si sabe trabajar con el, si es capaz de operar con el conocimiento ante otra situación, si sabe arribar a conclusiones.</li> <li>✓ Si es capaz de separar lo esencial de lo no esencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Inventario de problemas.</li> <li>✓ Escala valorativa.</li> <li>✓ Test (pruebas sencillas de las diferentes asignaturas).</li> <li>✓ Completamiento de frases.</li> <li>✓ Técnica de los 10 deseos.</li> <li>✓ Técnica la composición.</li> </ul> <p>Observación entrevista.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Si comprende con rapidez el material de estudio, si sabe trabajar con el, si es capaz de operar con el conocimiento ante otra situación, si sabe arribar a conclusiones.</li> <li>✓ Si es capaz de separar lo esencial de lo no esencial.</li> <li>✓ Si busca otras alternativas para solucionar los ejercicios y tareas docentes.</li> </ul> <p>Si es capaz de operar con los conocimientos ante los problemas de la vida práctica.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Si necesita ayuda para realizar las tareas docentes para el cumplimiento de los objetivos, si necesita o presta ayuda a los compañeros.</li> <li>✓ Actitud ante las dificultades. Preocupación por superarlas y luchar por alcanzar la meta.</li> <li>✓ Posee hábito de estudio o no.</li> <li>✓ Si tiene interés por el estudio, deporte o alguna manifestación cultural ¿Cuál?</li> <li>✓ Orientación Vocacional que posee.</li> <li>✓ Preferencia por las asignaturas.</li> <li>✓ Asignaturas en las que se destaca.</li> <li>✓ Asignaturas que presenta dificultades.</li> <li>✓ Hacer referencia si es monitor y sus resultados.</li> <li>✓ Participación en concursos y sus resultados.</li> <li>✓ Círculos de interés y sus resultados.</li> <li>✓ Orientación vocacional</li> </ul>	
<p>4 Actividad Social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cumplimiento del reglamento escolar.</li> <li>○ Estado ánimo que predomina.</li> <li>○ Actitud ante las actividades de grupo y responsabilidades asignadas.</li> <li>○ Aceptación por el grupo; cómo son sus relaciones interpersonales.</li> <li>○ Valores que hay que reforzar.</li> <li>○ Participación en las actividades de la organización (actitud).</li> <li>○ Caracterización en el tiro masivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Observación</li> <li>○ Entrevista</li> <li>○ Método sociométrico</li> <li>○ Escala Valorativa</li> </ul>

	Interés por integrar las filas de la UJC.	
5	<p>Caracterización de la Familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Núcleo Familiar.</li> <li>○ Nivel de escolaridad.</li> <li>○ Ocupación.</li> <li>○ Ingreso económico.</li> <li>○ Condiciones materiales y de vida.</li> <li>○ Preocupación de la familia por la educación de su hijo.</li> <li>○ Relación con la escuela, asistencia a las escuelas de educación familiar.</li> <li>○ Relaciones afectivas y de comunicación.</li> <li>○ Tipo de familia según su extensión.</li> <li>○ Tipo de familia por su función (funcional o disfuncional) debe caracterizarse bien en caso que sea disfuncional dejando claro la causal.</li> <li>○ Si predomina un estilo de dirección de cooperación y solidaridad.</li> <li>○ Método de enseñanza que utiliza (autoritaria, permisiva, sobreprotectora e indiferente).</li> <li>○ Participación en las organizaciones de masa.</li> <li>○ Atmósfera emocional – afectiva que predomina.</li> <li>○ Religión que práctica:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Observación</li> <li>○ Entrevista.</li> <li>○ Encuesta.</li> <li>○ Cuestionario.</li> </ul>
6	<p>Caracterización de la Comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Factores o elementos que pueden constituir riesgos para la educación del adolescente.</li> <li>○ Principales delitos que afectan el correcto funcionamiento de la comunidad.</li> <li>○ Fortalezas de la comunidad que contribuyen a la educación de los adolescentes.</li> </ul>	<p>Entrevistas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presidente del Consejo Popular</li> <li>- Delegado del Poder Popular de la circunscripción.</li> <li>- Jefe de Sector.</li> </ul>
	<p>Relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinador de los CDR de la Zona, Presidentes y otros con responsabilidades en el CDR FMC y la coordinadora de la Comisión y Atención Social.</li> <li>- Militantes de la UJC y el PCC.</li> </ul> <p>A estos se le aplicará encuestas y cuestionarios.</p> <p>Observación en la comunidad.</p>

Para poder elaborar finalmente la caracterización primeramente debe de haber aplicado e interpretado las diferentes técnicas psicopedagógicas.

El orden lógico al redactarla debe seguir la siguiente estructura.

**El micronivel:** Está referido al diagnóstico en el plano individual, al diagnóstico en el contexto de la personalidad. A este nivel la actividad diagnóstica, debe brindar un conocimiento de la personalidad del adolescente, o de alguna de sus partes integrantes, dirigido a detectar y caracterizar sus dificultades y/o potencialidades en determinadas áreas, para transformarlas en desarrollo, en áreas del mejoramiento profesional y humano, logrando modos de elevada eficiencia personal y valor social. Estos niveles son de vital importancia para los ejecutivos educacionales, debido a que este cada uno tiene sus especificidades, por tanto le es inherente una estrategia determinada, los métodos y técnicas a utilizar también adoptan formas diferentes según sea el caso y además porque lo mismos deben responder a determinada concepción.

**El mesonivel:** Comprende el diagnóstico relativo a los grupos sociales que funcionan dentro de determinada organización. Se refiere al diagnóstico, intragrupal, al diagnóstico en el contexto del grupo, que trata de brindar un conocimiento del funcionamiento interno del grupo, de los mecanismos que explican ese funcionamiento y las vías para alcanzar niveles superiores.

**El macronivel:** Abarca el conocimiento relacionado con la sociedad, instituciones, empresas, todo lo referente a su funcionamiento interno, a su relación con el entorno y las posibles vías que permiten un desempeño superior. Es un diagnóstico en el contexto institucional, un diagnóstico de las relaciones interpersonales.

- ✓ Pronóstico.
- ✓ Estrategia de intervención.

Para la elaboración de la misma el docente debe dominar la estructura de la personalidad, componentes del mismo, qué va a diagnosticar y para qué va a diagnosticar.

### **Sugerencias para la aplicación e interpretación de las técnicas.**

Para la aplicación de estas técnicas el docente debe buscar el horario adecuado, para poder obtener los resultados deseados. Se sugiere realizarlo en un contexto no formal, crear el rapport necesario para que el adolescente esté en confianza y reine un ambiente psicológico adecuado.

La autora de esta investigación propone un conjunto de técnicas psicopedagógicas una de sistematización (técnica 2 la composición) por el docente para el estudio de la esfera motivacional y afectiva de los adolescentes.

Las técnicas 3, 4, 5, 6, 7, 8 fueron creadas por la autora de esta investigación las cuales sirven de complemento para la caracterización psicopedagógica de la personalidad del adolescente.

Técnicas psicopedagógicas para la caracterización psicopedagógica del adolescente:

Entre las que se encuentran:

- ✓ Mis deseos preferidos
- ✓ La composición

- ✓ Mis asignaturas preferidas
- ✓ la goma mágica
- ✓ ¿cómo me siento hoy?,
- ✓ El estudio y yo,
- ✓ Buscando un buen amigo
- ✓ Descifrando el enigma.

A continuación se presenta cada una de ellas con sus respectivas indicaciones.

**Técnicas para el caracterización psicopedagógica:**

**Técnica # 3: Mis asignaturas preferidas**

**Objetivo:** Conocer la preferencia que tienen los adolescentes por las asignaturas.

Como su nombre lo indica, expresa la satisfacción que tienen ante las asignaturas que reciben en el grado.

**Procedimientos para su aplicación.**

El docente debe crear un ambiente positivo y buscar el horario adecuado para la aplicación de la técnica.

Indicar a los adolescentes que actualmente reciben varias asignaturas que son muy importantes porque contribuyen a su desarrollo y formación, los prepara para la vida y sean capaces de enfrentar los problemas que se le dan en la vida práctica. Existen asignaturas que aprenden con más facilidad y otras resultan más difíciles, una le gustan, otras no o le gustan todas.

Entregar una hoja a los adolescentes donde están relacionadas todas las asignaturas en forma de columna.

Orientar a los adolescentes, enumerar en orden jerárquico sus preferencias por las mismas, ubicarán en primer lugar la que más le gusta, en segundo lugar aquella que prefieren en caso de que la primera no esté, en tercer lugar la que escogerían de no estar la primera ni la segunda y así sucesivamente hasta enumerar la última que es la que menos prefieren.

Orientar que después de enumeradas deben explicar el por qué seleccionaron las tres primeras y el por qué seleccionaron las tres últimas.

Para su evaluación el docente debe:

- ✓ Analizar cuáles son las asignaturas de mayor selección en los primeros y últimos lugares (de forma individual y colectiva).
- ✓ Realizar una comparación entre los resultados del aprendizaje y los resultados de esta técnica.

Enumerar en orden jerárquico su preferencia por las asignaturas.

\_\_ Matemática \_\_ Español \_\_ Historia. \_\_ Geografía. \_\_ Pedagogía.

\_\_ Biología. \_\_ Física. \_\_ Computación. \_\_ Educación Física. \_\_ Psicología

a) Las que marquen en los tres primeros lugares por que" \_\_\_\_\_

b) Los que marque en los tres últimos lugares por qué \_\_\_\_\_

Esta técnica tiene gran importancia porque permite al docente conocer cuales pueden ser las causas del resultado del aprendizaje del adolescente, qué es lo que frena el proceso de enseñanza aprendizaje, si los métodos de enseñanza que utiliza en este proceso son los más adecuados y si están en correspondencia con las características, particularidades y necesidades de los adolescentes, posibilitando al docente variar los métodos y procedimientos para impartir los contenidos y desarrollar motivos positivos hacia todas las asignaturas. Planificar la estrategia a realizar a partir de los resultados obtenidos (grupal e individual). Registrar los resultados. Tener en cuenta las indicaciones dadas en la página 45 y 47 para el tratamiento a la estrategia.

#### **Técnica # 4 La goma mágica.**

**Objetivo:** Conocer los sentimientos de odio y rechazo por las cosas mal hechas y que están en contra de las normas y valores que se exigen en la secundaria básica.

**Título:** "Si tuviera una goma magnífica borraría del mundo

Por qué. \_\_\_\_\_

#### **Procedimiento.**

Para la aplicación de esta técnica el docente indicará a los adolescentes escribir en una hoja que borrarían del mundo si tuvieran una goma mágica, cada criterio tienen que fundamentarlo, o sea decir el porqué lo borrarían. Pueden emitir la cantidad de criterios que deseen, no hay límite.

Para el análisis de la misma se tendrá en cuenta:

- ✓ El conocimiento que expresa el adolescente sobre el tema abordado y su elaboración personal.
- ✓ Sentimientos que expresa.
- ✓ Orientación de la personalidad (personal, social o colectivista).
- ✓ Posición asumida ante los acontecimientos nacionales e internacionales.

Para su interpretación el docente debe valorar los sentimientos que expresan de odio, rechazo por el imperio, la explotación, la hipocresía, la envidia, el maltrato de todo tipo (a las personas, la propiedad social, a la naturaleza, la indisciplina social y otros.) manifestaciones en contra de nuestros principios y a la Revolución.

Después de aplicadas el docente valorará la orientación de la personalidad que se manifiesta en el adolescente (personal, social, colectivista.)

- ✓ Principales inquietudes.
- ✓ Sentimientos que posee.
- ✓ Posición asumida ante los acontecimientos nacionales e internacionales.
- ✓ Preparación política.

Esta técnica es importante porque permite constatar su patriotismo, expresado en el rechazo al capitalismo, al hegemonismo del imperialismo yanqui, demostrar una actitud correcta hacia el medio ambiente, expresado en su modo de actuar con respecto a la protección del medio ambiente, así como el cuidado de la propiedad social.

**Técnica # 7 Buscando un buen amigo.**

**Objetivo:** conocer el nivel de comunicación que se establece entre los miembros del grupo.

**Conteste brevemente:**

- 1- De su grupo con quién usted necesita hablar más para realizar sus actividades: \_\_\_\_\_  
¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 2- De su grupo, con quien usted realmente conversa más: \_\_\_\_\_  
¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 3- ¿Con quién no quisiera tener que hablar nunca? \_\_\_\_\_  
¿Por qué? \_\_\_\_\_

**Procedimiento.**

Como su nombre lo indica se utiliza para conocer el nivel de comunicación que se establece entre los miembros del grupo estudiantil y poder valorar las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos.

Para su aplicación es necesario crear todo un ambiente psicológico positivo, de confianza u optimismo en el grupo. Para su interpretación es necesario que el docente haga un gráfico donde en la columna aparezca el número de control con los nombres y apellidos de los adolescentes y en las filas el número de control de cada adolescente del grupo.

No	Nombres y Apellidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1																
2																

El docente debe señalar la selección hecha por cada adolescente en la tabla, luego debe analizar cuál o cuáles son los menos seleccionados y cual no ha recibido ninguna. El docente puede conocer el adolescente que no posee una buena posición en el grupo Da a conocer cuál es el líder y cual es rechazado. A partir del resultado el docente debe diseñar acciones o actividades encaminadas a lograr la unidad grupal y realizar el trabajo individual (proponer acciones dirigidas al grupo, a la familia y a la comunidad).

**Importancia.**

El docente conoce como son las relaciones interpersonales que se establecen en el grupo, cuál es el adolescente que goza de mayor popularidad, cuáles el más rechazado (recordar que en esta etapa el adolescente lucha por ocupar un lugar en el grupo, y la actividad que más incide en esta etapa es la comunicación emocional con sus coetáneos).

**Técnica # 8 DESCIFRANDO EL ENIGMA.**

**Objetivo:** Conocer el nivel de comunicación y el protagonismo estudiantil que se establece entre los miembros del colectivo pioneril en el grupo. Crear un ambiente psicológico adecuado donde los adolescentes asuman una actitud positiva ante la aplicación de la técnica. Puede realizarse en un ambiente no formal.

**Procedimiento.**

Orientar que en el grupo los adolescentes sienten la necesidad de comunicarse con sus compañeros para intercambiar criterios sobre diferentes temas. Entregar hoja con el cuestionario y sugerirle ser honestos al responder cada una de ellas.

1- Usted siente necesidad de hablar con los compañeros de aula:

\_ Con mucha frecuencia. \_ Con frecuencia. \_ Algunas veces. \_ Casi nunca.  
\_ Nunca.

2- Cuando el estudio se lo permite le gusta conversar con sus compañeros: Me gusta mucho.- Me gusta.- A veces.- Me es indiferente.- No me gusta.

3- ¿Usted está satisfecho con los temas que se conversan en su grupo?

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Casi Nunca \_\_\_\_\_  
Nunca \_\_\_\_\_

4- ¿En su grupo cuáles son los temas que más se hablan entre los compañeros?

Señala solo cinco (5) y en orden de importancia.

5- ¿A usted le han informado cuáles son las metas que su aula debe alcanzar?

Sí \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Explique: \_\_\_\_\_

6- ¿Usted considera que recibe en su grupo criterios, valoraciones, palabras de afecto y de apoyo cuando los necesita?

Sí \_\_\_\_\_ En parte \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Explique: \_\_\_\_\_

7- ¿Para qué usted necesita hablar con sus compañeros de aula?

8- ¿Usted está satisfecho con la comunicación que se establece entre usted y los compañeros del aula?

Sí \_\_\_\_\_ En parte \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Explique: \_\_\_\_\_

**El cuestionario de comunicación**

Permite al docente si los adolescentes sienten la necesidad de hablar con sus compañeros (actividad que más incide en este período evolutivo es la comunicación emocional con sus coetáneos), cuales son los temas de conversación, las metas a cumplir y el apoyo que reciben de sus compañeros, estos aspectos permiten al docente tener mayor conocimiento de su grupo, a partir de los resultados, el docente deberá diseñar las estrategias tanto individual como colectiva para reforzar la integridad del grupo.

En aquellos casos en que el adolescente refleje que casi nunca o nunca siente la necesidad de hablar con otro compañero del aula se sugiere establecer una conversación no formal, la observación sistemática para conocer los motivos por los que no quiere comunicarse, se puede apoyar también en la técnica aplicada sobre comunico grama para saber la posición ocupada con respecto a su grupo.

Al evaluarla el docente debe:

- ✓ Determinar quienes tuvieron la mayor cantidad de elección para comunicarse con sus compañeros,
- ✓ Determinar quiénes no son aceptados por el grupo.
- ✓ Hacer una comparación con la técnica Buscando un buen amigo.
- ✓ Determinar las principales regularidades en el funcionamiento de grupo.
- ✓ Determinar las estrategias a seguir (incluir acciones dirigidas a la familia, a la escuela y la comunidad).
- ✓ Informar los resultados obtenidos con la aplicación de la técnica (tener en cuenta las indicaciones dadas en la página 45 y 47 de esta investigación).

**Importancia de la técnica.**

Como su nombre lo indica permite conocer el desarrollo que tiene el grupo, debe realizarse antes de efectuarse la asamblea pioneril, valorar el componente actitudinal o educativo del grupo, los cuales están estrechamente relacionados con la emulación individual de cada pionero obteniendo su máxima concreción en la asamblea pioneril. A partir de los resultados obtenidos después de la valoración de dicho cuestionario el docente debe rediseñar la estrategia del grupo e individual para el cumplimiento del componente educativo.

## Conclusiones

La caracterización constituye un instrumento de trabajo para la labor del profesor. Esta permite al profesor trazar las estrategias instructivas y educativas en el cumplimiento de los objetivos de la política educativa de la revolución Cubana.

## Bibliografía

1. ADDINE FERNANDEZ, FÁTIMA. Didáctica: Teoría y Práctica/Fátima Advine Fernández.- La Habana: Ed: Pueblo y Educación, 2004.- 320 p.
2. ALVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. Metodología de la Investigación Científica. Material mimeografiado. Centro de Estudios Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, 1996.- 237 p.
3. ANGELO HERNÁNDEZ, OVIDIO S.D. Sociedad y Educación/Ovidio S.D. Angelo Hernández.- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.- 202 p.
4. BÁEZ GARCÍA, MIREYA. Hacia una Comunicación más Eficaz/ Mireya Báez García.- La Habana: Ed: Pueblo y Educación, 2006.- 259 p.
5. BELL RODRÍGUEZ, RAFAEL. Convocados por la Diversidad/Rafael Bell Rodríguez, . [et al] . La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.- 144 p.

# LA DESIGUALDAD LABORAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

## COMO PROBLEMA PÚBLICO.

**Mario Gutiérrez Reyes**, [mario\\_gutierrez\\_reyes@hotmail.com](mailto:mario_gutierrez_reyes@hotmail.com), Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, México, Docente investigador, master en docencia.

Mayela Legaspi Lozano, [successmll@hotmail.com](mailto:successmll@hotmail.com), Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, México, Docente investigador, doctora en ciencias.

Forma de presentación: Ponencia.

Simposio al que tributa el trabajo: Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

### **Resumen**

El presente trabajo representa una posible respuesta al problema educacional relacionado con la desigualdad laboral de mujeres en la formación inicial, se aborda desde el ámbito de la escuela pública la necesidad de hacer visible desventajas y obstáculos a los que se enfrentan las maestras en su ámbito laboral a partir de que las políticas públicas y programas no integran la perspectiva de género, afectando su situación y condición laboral para el desempeño docente. Se propone el análisis de la implementación de la política laboral con el objeto de identificar cómo los actores intervienen para reproducir condiciones discriminatorias en la educación.

Palabras Clave: Desigualdad laboral – Educación - Género

### **Introducción**

En México y Latinoamérica el trato desigual y discriminatorio en el sector educativo hacia grupos o sectores de la población en situación de vulnerabilidad, se debe, según Conde (2014) al problema de desigualdad social y económica. Para el autor, la escuela pública es el medio para alcanzar una sociedad más justa e igualitaria. Desde su perspectiva,

compete a maestras y maestros hacer visibles desventajas y obstáculos para alcanzar los fines de la educación.

Para Marcos (2008), el modelo del profesorado que prevalece en la sociedad es desigual por naturaleza e incesantemente se reproduce. Se aparta de la equidad de género, deja de funcionar como punto de referencia para la formación de la identidad de las mujeres docentes. No es casual y debe visibilizarse, que la mujer continúa siendo el sector prioritario en la educación de niños y adolescentes a escala mundial.

Conde (2014) y Marcos (2008) estudian el tema a partir del supuesto de que, a mayor desigualdad en la distribución de los bienes materiales y culturales de una sociedad, más vulnerable será esta ante el fenómeno de la discriminación. Argumentan que en las sociedades desiguales como la nuestra es altamente posible la discriminación educativa. El trabajo de Conde es explicativo y sugiere que el concepto central, la desigualdad deriva en discriminación educativa. Un aporte similar realiza Martín, desde un análisis cualitativo de investigación que combina con estudio de casos, refiere que, en la esfera laboral desigual para las mujeres maestras se construye la identidad profesional y de género.

Recuperando a ambos autores se puede ampliar la noción de desigualdad integrando datos sobre las condiciones sociales y económicas desfavorables para las mujeres y recuperando la noción de identidad profesional y de género.

La educación pública en las escuelas normales es un servicio que oferta el Estado Mexicano, impartirla es considerado un mandato constitucional<sup>1</sup> que corresponde cumplir al gobierno federal y a las entidades federativas en el marco de las facultades y niveles de competencia que la propia normatividad les demanda.<sup>2</sup>

En las instituciones de educación normal, el trabajo docente de mujeres y hombres permite materializar el servicio educativo, es una actividad que se incluye en la política

---

<sup>1</sup> Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Ley Federal del Trabajo Vigente y Ley del Servicio Profesional Docente.

<sup>2</sup> La Agenda de Educación 2030 establece que el trabajo de los docentes es fundamental para la educación de los países. Los docentes son profesionales que deben tener “las competencias necesarias, ser contratados y remunerados de forma adecuada, recibir una buena formación, estar profesionalmente calificados, encontrarse motivados y recibir apoyo dentro de los sistemas dotados de recursos, eficaces y bien administrados” (UNESCO, 2015).

educativa y laboral y que implica decisiones y acuerdos entre actores. Las decisiones pueden o no alinearse a la política, los programas y reglamentos en vigencia y dependen en buena medida de la resistencia y acuerdos que éstos tengan con representantes sindicales y otros actores con peso político.

El trabajo es una categoría de análisis estudiada exhaustivamente, por ejemplo, desde la perspectiva marxista se le refiere como producto del “uso de la fuerza para la subsistencia” (Marx, 1999), o como un “derecho y responsabilidad de trabajar que tienen mujeres y hombres” (OIT, 2016). Kergoat (1992) introduce al análisis del trabajo desde la “división sexuada” o asignación de tareas por sexo y Anzorena (2008) lo analiza a través de las políticas que el Estado implementa a partir de la “división sexual del trabajo y del saber”. Recuperando a Anzorena, el trabajo docente en las escuelas normales es susceptible de estudiarse como una entidad ocupacional que se plantea desde la división del trabajo por sexo, ya que es remunerado, según el tipo categoría y nivel que ostentan los trabajadores de la educación que forman parte del subsistema (SEP, 1982: 6). Sin embargo, no solo la visión reproductora del trabajo docente puede retomarse, de acuerdo con García Sainz y García Die (2000) tiene que valorarse también el trabajo que está dirigido al desarrollo propio, de las capacidades personales como al bienestar colectivo, es decir, analizar críticamente el servicio educativo que ofrece el Estado, las normas que lo regulan y la dimensión de lo útil<sup>3</sup> en la que se circunscribe.

## **Desarrollo**

La educación normal como referente conceptual, es un espacio institucional donde se reproducen desigualdades entre mujeres y hombres por la regulación y demerito de la profesión docente (Arnaut y Giorguli, 2010). Bajo este paradigma, la educación normal es entendida como una institución que supone la existencia o posesión de un modelo para llevar a cabo su “función social: formar docentes” (Rodríguez, 2013). Para Barroso, representan un contexto poco flexible, son las escuelas normales, “estructuras rígidas y con una normatividad del desempeño laboral que no se corresponde con el desarrollo de

---

<sup>3</sup> El trabajo útil o doméstico, refiere a actos cotidianos del cuidado del hogar y de la educación de los niños, los cuales son asignados casi exclusivamente a la mujer.

actividades académicas de mujeres y hombres docentes” (2011). Las actividades académicas son por primacía cultural del hombre, desiguales para las mujeres.

En la educación normal, la federalización en la época de los noventa del siglo XX resultó un proyecto político que favoreció la creación del sistema nacional de formación inicial. Para Arnaut y Giorguli (2010) esto representó mejoría en los aspectos académico y laboral por la puesta en operación de programas que han aportado a la profesionalización. A pesar de estos avances, la no integración de la perspectiva de género en políticas y programas mantiene ocultas las desigualdades, que afectan el desempeño docente de las mujeres, su salario, promoción y permanencia.

Al respecto, Barroso (2011) realiza un trabajo de recuperación del significado que maestras, maestros, alumnas y alumnos otorgan a la vida académica de las escuelas normales. Destaca el impacto que tiene en la formación docente: la política educativa y los planes y programas de estudios. Estos elementos y la identidad normalista reproducen una cultura diferenciada, con evidentes datos de desigualdad hacia las mujeres: estudiantes o docentes.

En las escuelas normales el trabajo docente es consecuencia de la asignación de plazas y promociones laborales. La mayoría de hombres (71%) en el sistema se explica por las decisiones de actores para apoyarlos más que a las mujeres. El mecanismo para la asignación de plazas docentes tiene origen en la negociación entre autoridades educativas y sindicales, a partir de la cual, se propone a maestras y maestros que tienen afinidad político ideológica, parentesco, o bien porque son recomendados de actores del gobierno y del SNTE en la entidad. No se asocia el ingreso a condiciones de mérito y evaluación o concurso.

Las mujeres obtienen menores dividendos ocupacionales que los maestros, enfrentan mayores obstáculos y cuentan con menor oportunidad por la clave que ostentan, a pesar del mayor esfuerzo que aplican para alcanzar el reconocimiento social y económico que su actividad profesional merece, generalmente tienen que luchar al interior de instituciones en las que se imponen los “intereses de los varones” (Tarrés, 2007) y se ha “inscrito su dominación” (Hirata y Zariffian, 2007).

El mecanismo de promoción es interno y depende de la conformación de una comisión que dictamina, a partir de los documentos que entregan los participantes y de la confirmación de la antigüedad, actividad frente a grupo y permanencia en la institución, el resultado favorable o no para los participantes en el proceso. Por encontrarse sujeto a la interpretación de los integrantes de la comisión o por la tradición de decisiones centralizadas en la figura del director de la escuela normal, los procesos de promoción se encuentran sesgados o interrumpidos.

En esta perspectiva de análisis, la desigualdad en el entorno laboral es el resultado del “orden social y una forma de organización del mercado laboral” (Biencinto et. al, 2009) que coloca a las mujeres en desigualdad con respecto a los hombres, por tanto, en el trabajo docente en la educación normal es necesario identificar las causas de las distinciones que generan más “efectos discriminatorios generan y de mayor amplitud y diversidad” (Alonso et. al, 2008).

La desigualdad laboral en educación normal se manifiesta a través de múltiples formas de desequilibrio. El estudio de Horbath y Gracia (2014) describe que dentro de un mismo sector laboral los hombres obtienen los empleos de mayor jerarquía, mientras las mujeres son ubicadas en las categorías más bajas. La discriminación por género se da a través de los trabajos considerados, como “femeninos” o “masculinos”, pero también se presenta en cuanto a salarios diferenciados, despidos injustificados, promociones y prestaciones que no se respetan, etc. Estas condiciones “o factores”, explica Longo (2009) han propiciado que la discriminación se naturalice en la educación provocando precariedad laboral.

Un aspecto sensible es el relativo a promociones del personal docente, éstas dependen de las condiciones laborales que se han instituido en las escuelas normales, con mayor o menor oportunidad de ascenso para mujeres y hombres. En general se ajustan a los criterios que están establecidos en el Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la SEP (1982), éstos por depender de la antigüedad y comisiones en puestos de gobierno institucional favorecen a los

docentes que poseen las claves y categorías de tiempo completo, esto propicia desiguales oportunidades de mejora laboral para el personal académico.

Por otra parte, la literatura sobre segregación ocupacional horizontal y vertical indica, como lo exponen Torns y Cáceres (2012), la presencia mínima de mujeres en posiciones directivas y el empleo con menor prestigio y peores condiciones laborales para las mujeres. En Kuri (2014) y Fernández (2007) se hace referencia a posiciones diferenciadas y desequilibradas y reparto desigual entre mujeres y hombres. La reproducción de las desigualdades y la discriminación a través de la educación (en nuestro caso, el trabajo docente en las escuelas normales), son clave para el análisis.

Vinculado a la discriminación y la segregación, la discriminación salarial es un elemento de análisis importante en la desigualdad laboral por género. Al respecto, se ha estudiado la relación entre educación y desigualdad salarial (Guadarrama et. al, 2008; Sallé y Molpeceres, 2010; y Valdivia, 2011). El análisis salarial es imprescindible en la educación normal por las diferencias observables en las percepciones de mujeres y hombres, a este propósito aporta el análisis comparativo que desarrollan Arceo y Campos (2013).

## **Conclusiones**

Los datos en las escuelas normales evidencian la segregación y discriminación hacia las maestras, ser maestra a diferencia de maestro implica un trato diferenciado: persisten prácticas que las excluyen de la oportunidad de contar con una plaza que les permita subsanar sus principales necesidades.

Las mujeres aparecen en los cargos de carácter secundario en las jefaturas de departamento donde son mayoría 58% contra 42% hombres y realizan funciones de capacitación, formación continua, actividades socioculturales, deportivas y cívicas. Respecto a las jefaturas de área, en mayor número son hombres 60% contra 40%, y las actividades sustantivas que desarrollan son la investigación, docencia, difusión cultural y extensión educativa. En el caso de las direcciones, la brecha entre mujeres y hombres

se acentúa más, 20% mujeres contra 80% hombres, denotando la dificultad que tienen las mujeres para acceder al cargo de dirección en las escuelas normales.<sup>4</sup>

Cabe destacar, que las mujeres de posiciones con menor importancia de decisiones cuentan con plazas de medio tiempo y horas, en contraste el personal asignado a las jefaturas de área y direcciones cuenta con tiempo completo, esto visibiliza la condición laboral con mayor grado de precariedad para las mujeres que para los hombres en la estructura ocupacional de las escuelas normales.

En cuanto al salario se evidencia una brecha muy amplia entre lo que perciben mujeres y hombres docentes, en cuanto a tiempo completo por las prestaciones que poseen los hombres, entre las que destaca la antigüedad, las percepciones económicas para las mujeres representan dos tercios de lo que perciben los hombres.

Los docentes, mujeres y hombres “tienen derechos políticos y socioeconómicos, incluyendo el derecho a buscar condiciones laborales decentes y una remuneración adecuada” (UNESCO, 2015). Al respecto, quienes en la actualidad laboran en las escuelas normales públicas de la entidad y dadas las características particulares de las instituciones cuentan con diferentes condiciones y situación laboral, aun cuando la política laboral y reglamentos desagregados les tratan como iguales.

En este contexto, se propone analizar cómo se implementa la política laboral hacia mujeres y hombres docentes de las escuelas normales con el objetivo de dar cuenta cómo los actores intervienen en la implementación de la política laboral, pues se considera que, si los actores implementan la política laboral respetando el curso de acción que en ella se propone, entonces las mujeres y hombres contarán con oportunidades de acceso y promoción a plazas para llevar a cabo el trabajo docente.

## **Bibliografía.**

Alonso, Isabel et.al (2008) *Los factores de desigualdad de género en el empleo. La transferencia de buenas prácticas para la igualdad de género en el empleo*, Madrid:

---

<sup>4</sup> Datos extraídos de organigramas de las escuelas normales del estado de Aguascalientes (14 de septiembre de 2016).

Unidad Administradora del Fondo Social Europeo-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Anzorena, Claudia (2008) "Estado y división sexual del trabajo: las relaciones de género en las nuevas condiciones del mercado laboral", en: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 13, Núm. 41, junio.

Arceo, Eva y Campos, Raymundo (2013) *Evolución de la brecha salarial de género en México*, México: El Colegio de México.

Arnaut, Gilberto y Silvia Giorguli (2010) "Educación", en: Manuel Ordorica y Jean-Francois Prud'homme (coords.) *Los grandes problemas de México*", México: El Colegio de México.

Barroso, Ramsés (2011) "La educación normal en México hoy: un análisis de sus planes de estudio a partir de la realidad de los actores", en: *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Monterrey, Nuevo León: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Biencinto, Natalia et. al (2009) *Hacia un entorno laboral igualitario*, Sevilla: Fondo Social Europeo/Junta de Andalucía.

Conde, Francisco Javier (2014) "Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad", en: *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, Vol. 1, Núm. 14, enero-abril, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Fernández, Alma (2007) "Desigualdad de género. La segregación de las mujeres en la estructura ocupacional", en: *La Ventana*, Vol. 25, Núm. 1, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

García Sainz, C. y S. García Die (2000) "Para una valoración del trabajo más allá de su equivalente monetario", en: *Cuadernos de Relaciones Laborales*, Núm. 17.

Guadarrama, Rocío (2008) “Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Propuesta para un debate desde el campo de la cultura y de las identidades laborales”, en: *Revista Estudios Sociológicos*, Vol. XXVI, Núm. 77, mayo-agosto.

Hirata, Elena y Philippe Zariffian (2007) “El concepto de trabajo”, en: *Revista de Trabajo*, Año 3, Número 4, enero-noviembre.

Horbath, Jorge y Amalia Gracia (2014) “Discriminación laboral y vulnerabilidad de las mujeres frente a la crisis mundial en México”, en: *Revista Economía, sociedad y territorio*, Vol. 14, Núm. 45, mayo-agosto, México. El Colegio Mexiquense A, C.

Kergoat, Daniele (1992) “Las sociales de género y la división sexual del trabajo”, en: *Cahiers du GEDISST*, No. 3.

Kuri, Ingrid (2014) “Mujeres y mercados de trabajo: análisis de la segregación ocupacional por sexo en México”, en: *Revista Internacional de Estudios de Innovación*, Volumen 9, Núm. 1, noviembre.

Longo, María Eugenia (2009) “Género y trayectorias laborales. Un análisis del entramado permanente de exclusiones en el trabajo”, en: *Trayectorias*, volumen 11, núm. 28, enero – junio.

Marcos, Beatriz (2008). “La mujer oculta: género e identidad profesional en maestras” en: *Revista Clepsydra*, vol. 7, núm. 1. Tenerife: Universidad de la Laguna.

Marx, Karl (1999) “Procesos de trabajo y proceso de valoración”, en: *El Capital. Capítulo V (23 ed.)*, Madrid: Siglo XXI.

OIT (2016) *Las mujeres en el trabajo. Tendencias de 2016*, Ginebra: OIT.

Rodríguez, Laura (2013) “La reforma de la escuela normal de 1997. Una mirada desde los institucional”, en: Patricia Ducoing Watty (coord.) *La escuela normal. Una mirada desde dentro*, México: IISUE-UNAM.

Sallé, Ma. Ángeles y Laura Molpeceres (2010) *La brecha salarial: realidades y desafíos*, Madrid: Ministerio de Igualdad.

SEP (1982) *Reglamento interior de trabajo del personal académico de las escuelas normales*, México: SEP.

Tarrés, María Luisa (2007) “Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos”, en: Rocío Guadarrama y José Torres (coords.), *Los significados del trabajo femenino en el mundo global: estereotipos, transacciones y rupturas*, Madrid: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.

Torns, Teresa y Carolina Cáceres (2012) Las desigualdades de género en el mercado de trabajo: entre la continuidad y la transformación, en: *Revista de Economía Crítica*, No. 14, segundo semestre.

UNESCO (2015) *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, Incheon, Corea del Sur: UNESCO-PNUD-UNFPA-UNICEF-UNWOMEN-UNHCR-World Bank Group.

Valdivia, Marcos (2011) “Segmentación laboral, educación y desigualdad salarial en México”, en: *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 73, Núm. 1, enero-marzo, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

## **La Dialógica del Docente en el Modelo de las Competencias de los alumnos de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco**

### **AUTORES:**

**DR. MIGUEL ROBERTO LÓPEZ ARROYO.** Investigador de la Escuela Normal del Santiago Tianguistenco. Correo: [miroberlop@yahoo.com.mx](mailto:miroberlop@yahoo.com.mx)

**MTRA. SANDRA EDITH MARTÍNEZ NAVARRETE.** Subdirectora Académica de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. Correo: [sanedima66@gmail.com](mailto:sanedima66@gmail.com)

### **ESCUELA NORMAL DE SANTIAGO TIANGUISTENCO ESTADO: ESTADO DE MÉXICO**

Teléfono de la escuela: (0171313) 5-37-60

Dirección de correo electrónico  
[normalssantiago@edugen.gob.mx](mailto:normalssantiago@edugen.gob.mx).

PAIS: MEXICO.

**SIMPOSIUM. Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible**

Diversos especialistas del saber científico se dedican a producir conocimiento sobre las competencias, esta temática ha sido estudiada por el profesional de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. Con esta situación, se proyecta: Una mirada a las competencias didácticas, como capacidades intrínsecas que se desarrollan, mediante una educación facilitadora sustentada en una serie de acciones; comunicación, expresión oral, escrita y mímica, investigación, creatividad, valoración que se han de desarrollar en el futuro pedagogo e insertarse y la conducción y práctica escolar.

En el marco del trabajo de modelo de competencias, la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco debe dar por reglamentación a los catedráticos metodologías para partir del contexto y no perder de vista las corrientes actuales como la *acción situada* y la *cognición situada* (Suchman, 1987; Baersiswyl y Thévanaz, 2001), de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) y de la inteligencia distribuida (Perkins, 1995). Estas corrientes están ligadas a la práctica social del sujeto en su accionar, su cognición y su situación cambiante que da una visión clara de la importancia de

crecimiento de la persona que se construye a través de la relación dialéctica con el desarrollo de sus competencias, en esta institución.

## **SUMMARY**

Various scientific knowledge specialists engaged in producing knowledge about skills, this subject has been studied by the professional research in the Normal School of the State of Mexico. A look at teaching skills, as intrinsic capabilities developed through an enabling education based on a series of actions; communication, oral, written expression and mime, research, creativity, valuation are actions that should be developed in the future to engage in teaching driving hours and school practice.

Under the work skills, the Normal School of Santiago Tianguistenco, you should keep in mind the context and keep track of current trends as situated action and situated cognition (Suchman, 1987; Baersiswyl and Thévanaz, 2001) situated learning (Lave and Wenger, 1991) and the distributed intelligence (Perkins, 1995). These currents linked to this social practice of the subject in their actions, their cognition and their changing situation gives a clear view of the importance of personal growth that is constructed through the dialectic relation to the development of their skills, institution

**PALABRAS CLAVES: Competencia, capacidad, educación, expresión, comunicación, investigación. Apliación, creatividad y evaluación**

## **DESARROLLO**

La Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, ha de ubicar al alumno como persona en construcción de situaciones y contextos educativos idóneos para el desarrollo de las competencias didácticas, académicas y tecnológicas, La intención de “mirar” a las competencias didácticas como proceso de investigación es un proceso consciente y planificado dentro del ambiente áulico, partiendo de la realidad académica de la formación del licenciado en pedagogía.

Para esta investigación, se hace un análisis mediante un diagnóstico con una serie de preguntas a los alumnos de la institución, con la observación de los docentes de curso/asignatura, esta información se sistematiza y permite dirigir la mirada a procesos de gestión del conocimiento, operatividad a como se fomentan las competencias didácticas con el análisis de dos actores principales: **a)** el docente que imparte curso/asignatura de la Escuela Normal con base en los planes y programas de la DGESE y **b)** alumno, licenciado en pedagogía con relación al desarrollo de las competencias didácticas y la intervención. Así esta investigación pretende analizar el impacto que provoca la enseñanza del profesor de curso/asignatura del instituto en el desarrollo de competencias didácticas para la intervención del docente en formación.

Se diseñó 10 preguntas sobre cómo se desarrollan las competencias con una muestra de la población estudiantil cuya representatividad es del 20 %, de un total de 70 alumnos que asisten a la institución. (Anexo 1. Preguntas).

### **Con este contexto se hace el siguiente planteamiento**

**¿Cómo impactan las competencias didácticas del licenciado en pedagogía para el desarrollo e intervención en la resolución de problemas dentro y fuera de la institución?**

La “mirada” a las competencias nacen para elevar los estándares de aprovechamiento en los alumnos, con una habilitación pedagógica propuesta por el docente de asignatura mediante una planeación que abarque los niveles de satisfacción deseables a las necesidades educativas de los docentes en formación, elevando los niveles de calidad educativa del Programa Nacional de Educación en el cual se establecen los principios de formar docentes que atiendan las demandas de la sociedad con igualdad, equidad y responsabilidad hacia la educación de calidad con la eficiencia que el país necesita.

Con este motivo, se generan cuatro constructos en los cuales versa el trabajo.

**CONSTRUCTO NO 1. ¿Qué se de las competencias didácticas?**

El término competencia viene del latín “competere” que significa saber hacer, entonces competencia y saberes y saberes son sinónimos. La persona competente es aquella que tiene saberes y sabe hacer alguna tarea específica en un contexto determinado. Para Gonczi(1997), las competencias se refieren a una serie de atributos como socioafectivos, motrices y de conocimiento. Para Perrenao (2004), este término indica la movilización de saberes en diferentes situaciones problemáticas las cuales serán resueltas exitosamente, aplicando una serie de conocimientos y otros atributos.

Los autores antes referidos coinciden que la competencia significa: conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y valores que pone en juego una persona al realizar una actividad específica en una situación determinada en un contexto específico.

## **CONSTRUCTO NO 2. Intervención docente.**

La labor educativa de los docentes de asignatura del Instituto Universitario del Altiplano deben planear y fomentar la competencia didáctica y desarrollar el conocimiento de todas las disciplinas y la cultura en general comprendiendo el mundo real que viven los docentes en formación y el seguimiento a egresados con la necesidad de manifestar sus inquietudes, su forma de pensar, y adquirir el aprendizaje significativo como necesidad dentro de la práctica educativa.

La puesta en práctica docente de asignatura debe manifestar preparación de la clase y sus implicaciones en la forma de organizar al grupo, retos que les plantea, enfoques y metas en relación con los aprendizajes esperados, además de ser un conjunto de situaciones didácticas de aprendizaje, que realiza el quehacer del profesor y de los alumnos, en cumplimiento de objetivos de formación que inciden directamente sobre el aprendizaje, lo cual se aprecia mediante los procesos de evaluación de las competencias didácticas que los estudiantes desempeñan como rol protagónico en el aula, al ser los constructores de sus aprendizajes, por ello es el ambiente generado en el salón mediante las interacciones entre alumno-docente,

alumno-alumno y docente-alumno, en el marco de los contenidos, influyen en los niveles de participación de los sujetos, al poner en juego los niveles de competencia

### **CONSTRUCTO NO 3. El curriculum**

Para esta investigación, se cita a Sacristán (2008), quien define al currículo como: proyecto educativo globalizado con ideales, el cual tiene como decisiones a los contenidos adecuados al contexto que atiende a una dimensión oculta que significa dar un aprendizaje desde los elementos no explícitos de la acción educativa.

Desde otra perspectiva se analiza la introducción al currículo de Frida Díaz (2007), quien proporciona una serie de dimensiones que conceptual al currículo como tal:

- 1.- Qué se estudia: el contenido o materia de instrucción
- 2.- Cómo se realiza el estudio y la enseñanza: El método de enseñanza
- 3.- Cuándo se presentan los diversos temas: el orden de instrucción.

Otra autora que aporta elementos teóricos-metodológicos a esta investigación es Taba (1976), Señala que todo curriculum debe comprender una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados

Sin embargo Arnaz (1981), concibe al currículo como el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.

- a) Objetivos curriculares
- b) Plan de estudios
- c) Cartas descriptivas
- d) Sistema de evaluación.

La presente investigación, pretende retomar el concepto de curriculum en su acepción más amplia y no nada más como sinónimo de enseñanza. De esta forma se indagará sobre la forma en que el curriculum en la institución está orientado o no hacia

### **CONSTRUCTO No 4. Actitud docente frente a grupo**

La actitud manifestada por el docente en formación debe ser de compromiso y de participación en el desarrollo intelectual para enseñar con claridad y autoestima, justicia, imparcialidad, paciencia, entusiasmo y comprensión benevolente, admitiendo la crítica constructiva de fortalezas y debilidades renunciando a aceptar elogios, tener favoritismo, tenencia a castigar, la irritabilidad, la exigencia, la locuacidad, el autoritarismo y la fragilidad de temperamento de los docentes en formación y del seguimiento a egresados.

Con lo anterior, la característica de personalidad del futuro docente y el docente egresado de la Escuela Normal del Santiago Tianguistenco como lo maneja Ausubel (1999), influye con eficiencia en la forma de enseñar consistiendo en el grado de su compromiso personal con el desarrollo intelectual de los alumnos, otras características importantes son la inteligencia, el nivel de ansiedad, el interés en las materias, el grado prevaleciente de autoritarismo en la relación adulto- niño, y los grados de independencia y seguridad del estudiante,

Más aún, la actividad docente, supone compromiso y responsabilidad en el proceso educativo, con ello Carr (2002) y Hargreaves (2003) mencionan que la enseñanza debe ser considerada una profesión moral. Por eso la actividad docente es un trabajo áulico que exige responsabilidad del docente de asignatura y del estudiante normalista en formación en la actividad técnica de facilitar conocimientos, valores, actitudes, hábitos y habilidades y desarrollar la creatividad en los alumnos de educación primaria y realizar la labor con eficacia.

De la misma manera Ornelas (1998) menciona que es: indispensable que los maestros posean una gran capacidad de comunicación para, explicar, narrar, argumentar, transmitir instrucciones o formular preguntas o comentarios, identificar sus reacciones y aun sus estados de ánimo en la clase o fuera de ella.

Para el caso de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, el conocimiento de la escuela y del trabajo docente se inicia desde el primer semestre y concluye con la práctica que los estudiantes realizarán, durante periodos más amplios y en condiciones reales, antes de concluir su formación inicial: a) en los primeros dos

semestres las actividades se concentran en la observación y en el análisis de distintos aspectos de la vida escolar y del trabajo, b) en el tercer y cuarto semestre se combinan actividades de observación en las prácticas de enseñanza en la asignatura de la especialidad y c) finalmente, en los últimos cuatro semestre las actividades de esta área, aunque incluye la observación, se concentran en la práctica y el análisis detallado de las experiencias de los estudiantes normalistas al impartir las clases del plan de educación primaria. (SEP, 2001, p. 37)

La observación y la práctica en la escuela primaria tienen como propósito que los estudiantes adquieran herramientas para el ejercicio profesional. Una parte importante del trabajo docente implica la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos, y conducir adecuadamente grupos escolares, así como las habilidades para comunicarse con los adolescentes a través de recursos diversos.

El acercamiento gradual de los alumnos de normal al ambiente escolar y la complejidad del trabajo educativo les permitirá adquirir puntualmente la destreza y la confianza que sólo la práctica puede proporcionar, y atenuará la sensación de desconcierto e impotencia que suele afectar los nuevos maestros cuando se incorporan al servicio (SEP, 2002, p. 21).

**PROPUESTA:** Se diseñan cinco actividades a trabajar con los docentes de asignatura y el futuro docente:

- Palabra generadora.
- Búsqueda de información.
- Utilidad valoral.
- Innovación pedagógica.
- Logros de aprendizaje.

La utilidad de la palabra generadora fomenta la competencia comunicativa en sus diferentes tipos; oral, escrita, mímica, para ser y sentir la vida para que el educando exprese sus vivencias sobre contenidos e investigaciones.

La búsqueda de información, es básica en las áreas del saber para el conocimiento de las disciplinas y la cultura en general comprendiendo el mundo real que viven los alumnos

La utilidad valoral como actividad debe lograr los objetivos y las metas propuestas por el alumno al iniciar su aprendizaje. Los contenidos se analizan a partir de cómo aplicar lo asimilado en la vida diaria y hacer acto de conciencia lo bueno y lo malo autocriticándose sobre la asimilación y discusión de lo logrado en la clase.

La innovación pedagógica, dentro de las instituciones educativas hace falta desarrollar la capacidad creativa del alumno, mediante el uso y creación de obras que indiquen lo aprendido y como utilizarlo en la vida futura y los logros de aprendizaje.

Si se analizan las actividades diseñadas en este texto se concluye que toda meta u objetivo que se trace con el fin de ser eficiente o deficiente y que realmente se atiendan a las necesidades básicas del futuro docente normalista.

Ante todo, Paulo Freire (1970), mencionaba sobre el proceso educativo, resaltando la libertad y discutiendo la pedagogía del oprimido: “Defendamos el proceso educativo revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concienciación”

## **Referencias**

- Antúnez. C. (2007) Como Desarrollar Competencias desde el Aula. Madrid
- Argudín, Y.(2005) Educación Basada en Competencias. México; Trillas
- Arnaz, Alberto(1981) Diseño Curricular. México; Trillas
- Díaz, Barriga A.(2002), Introducción al Curricular. México; Trillas
- Díaz, F. y Hernández G. (1997) Estrategias de Enseñanza para un Aprendizaje Significativo. México Mc. Graw Hill.
- Frade, G. L. (2005) Competencias Básicas de desde Preescolar hasta Bachillerato
- Frade, G. L. (2008) Planeación por Competencias. México
- Frade, G. L. (2008) Evaluación por Competencias. México
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reenc ontro com a Pedagogia do oprimido, 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (O Mundo Hoje, 24).

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler ( 34ª edição ). São Paulo: Cortez Editora, 1997.

Frola, P. (2008) Maestros Competentes, México, Trillas.

Taba, Hilda. (1967) Introducción al Curriculum. México. Trillas.

Tobón, S. (2006) Formación Basada en Competencias. Los Siete Saberes de la Educación, nueva edición. Le Seuil Points

Ornelas, Carlos (1997), Sistema Educativo Mexicano, FCE. México.

Perrenoud, P.(2004) Diez Nuevas Competencias para Enseñar. Barcelona: Grao.

Perrenoud, P. (2008) Construir Competencias desde la Escuela. Barcelona: Graó

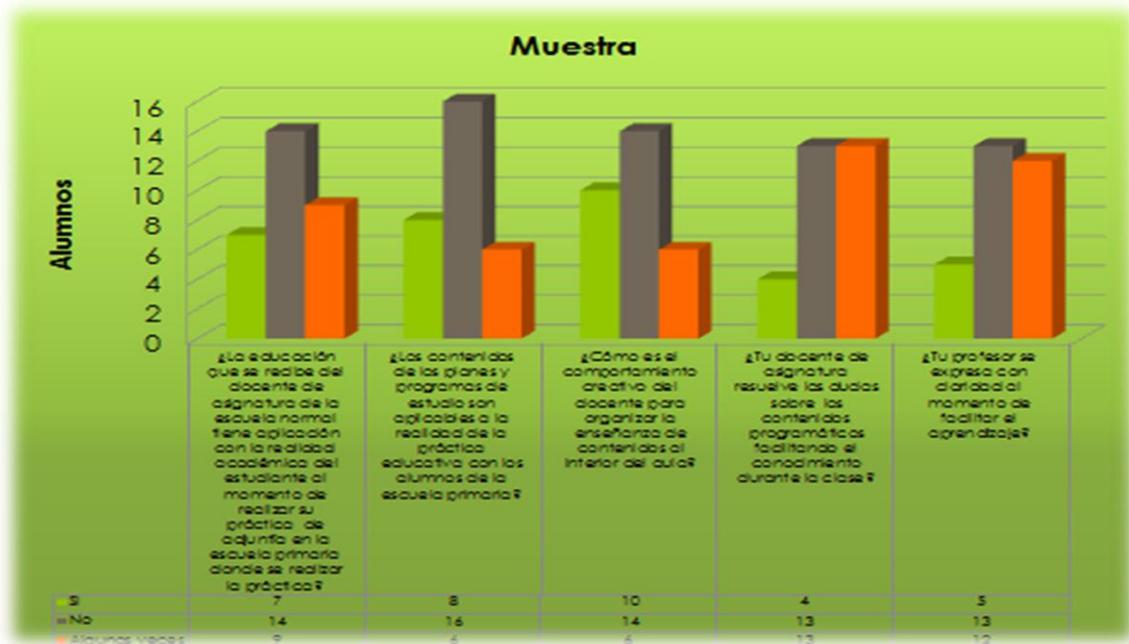
Perrenaud. P. (2008) Reflexionar la Práctica en el oficio de Enseñar.

Barcelona:Graó

Perrenaud. P. (2008) Competencias Básicas; hacia un Nuevo Paradigma

Educativo. Madrid: Narcea

## Anexos



## **“LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

### **RESUMEN**

El propósito de este trabajo es invitar a la reflexión acerca de cómo asumir ser docente en la didáctica de las ciencias dentro del contexto actual, identificar los atributos principales en la tarea académica y formativa individual de manera profesional para todos los que participan en actividades de enseñanza.

Los cambios científicos, sociales, laborales, y el desarrollo tecnológico, nos comprometen a permanecer en una continua formación y actualización docente, donde la información sobre el avance en las ciencias, considerado como conocimiento organizado, es necesario dentro de una educación pertinente en los escenarios actuales para poder enfrentar las circunstancias del mundo actual sin perder de vista el impacto de la docencia en la formación de los estudiantes, como profesionistas de cualquier nivel y en cualquier campo del conocimiento de las ciencias, es decir como sujetos competentes.

Por tal razón, la propuesta de este trabajo es asumir la tarea de la docencia de las ciencias como profesionales competentes, profesión cada vez más diversificada para la que ya no es suficiente explicar los temas. En esta dirección es la invitación a adentrarnos en que es ser docente hoy y que implica asumir la docencia de manera profesional, para lo cual se transitará por los temas siguientes:

1. Reflexión de la formación como docente y la práctica.
2. Identidad del docente y su profesionalización.
3. Competencias, identidad y práctica docente.

El valor y la importancia de lo vivido en la práctica de la docencia es básico, toda la experiencia, poca o mucha, corta o larga, con aciertos y posibles insuficiencias, es fuente muy valiosa para emprender el camino de la innovación, siempre por la vía del análisis razonado. Por lo anterior, el hilo conductor de la propia práctica docente, es a través de la reflexión y análisis individual que lleva a la docencia a adquirir un significado profundo y contribuya a nuestra profesionalización en la didáctica de las ciencias.

## **“LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

### **INTRODUCCIÓN**

La didáctica de las ciencias entendidas como el “conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente” (Diccionario de la Real Academia Española). Obliga a una reflexión específica sobre el tema de la docencia entendida desde la formación del docente.

La forma como pensamos y ejercemos la docencia es el producto de nuestras experiencias como estudiantes, nuestra vocación, nuestro desempeño en el aula y/o en la investigación, nuestro transitar por cursos y talleres de didáctica e inclusive las expectativas del entorno familiar, las imágenes que proveen el cine, la televisión y el sentido común acerca de lo que se supone debe ser un docente.

Toda la práctica docente obedece a una forma de interpretar la didáctica, la educación, el ser humano, la sociedad, el conocimiento y la cultura. La actuación docente está comprometida con ideas y valores que debemos reflexionar y analizar, para ser agentes de cambio, por lo que es indispensable revisar nuestra práctica docente y descubrir los significados que revelan, es decir nuestras propias concepciones y valores que se encuentran y permanecen en las variadas acciones que cotidianamente desarrollamos como docente, dentro y fuera del aula.

Para una docencia de las ciencias eficaz es indispensable adentrarse en el conocimiento de los aportes y desarrollos del campo educativo, es decir de las disciplinas que convergen en la Pedagogía, en su más amplia expresión, así como el conocimiento práctico en el uso atinado de herramientas tecnológicas que nos permiten enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro y fuera de las aulas físicas, así como en los espacios virtuales, y desde luego, en el profundo conocimiento de las ciencias.

Profesor, catedrático, maestro, instructor, guía, facilitador, muchas formas de llamar a los que se dedican a la docencia; si bien es cierto que los nombres encierran diferentes maneras de entender la docencia, cuando de innovar se trata, el cambio de nombre es insuficiente y amerita preguntarnos sobre el significado y la connotación que se la da. Si bien es cierto que cada nombre implica una connotación diferente, incluso un distinto significado, ya que no es lo mismo “dar

## **“LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

instrucciones” o “guiar al que aprende”; a otras connotaciones de status o prestigio, pese a que no sea parte de su significado original, como sucede con el vocablo “catedrático”, que inicialmente refiere a la “materia” que se enseña pero que igual se refiere al estrado desde el que se explica.

Ya sea que se tengan muchos años en la docencia o que sean profesores noveles, se haya o no tenido formación pedagógica, todos ejercemos la docencia a partir de conocimientos, creencias, supuestos e ideas acerca de qué es la docencia; cómo se lleva a cabo; cuáles son sus objetivos, el valor y significado que tiene para el desarrollo y realización personal.

### **1. REFLEXIÓN DE LA FORMACIÓN COMO DOCENTE Y LA PRÁCTICA.**

Es en el ejercicio de la docencia que todo nuevo conocimiento teórico metodológico puede fructificar, creando a su vez las opciones de actuación específica apropiadas a los contextos en que dicha práctica tiene lugar. Es a través de la reflexión y el análisis de nuestra propia práctica docente que podemos identificar los aciertos y desaciertos, es de la manera donde a partir de los conocimientos que tenemos nos desenvolvemos frente al grupo.

Si somos profesores con una larga trayectoria docente o docentes principiantes, es muy probable que nuestra práctica esté guiada en más de un aspecto por cuestiones asociadas a nuestra biografía y por “determinantes” del contexto, antes que por una actuación crítica y creativa de nuestra parte.

La formación docente basada en los conocimientos, procedimientos y actitudes que deben caracterizar a un profesional de la docencia competente, de la cual derive criterios y estrategias pertinentes para su mejora. La reflexión del docente no debe ser autocomplaciente, sino que, por el contrario, implica análisis, autocrítica con base en los sustentos teóricos y metodológicos que iremos apropiando.

Frases como: “de la educación depende la posibilidad de un país para enfrentar los retos del futuro” o “reflexión del profesor” pueden convertirse en decires, donde cabe de todo y terminan por decir muy poco si no se puntualizan las ideas, conceptos y valores que guían esa reflexión. Tal vez, podemos coincidir que la reflexión del profesor es pieza fundamental para su propia formación como docente profesional de las ciencias, para su mejoramiento y para un verdadero

## **“LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

cambios educativo, sólo que es necesario precisar sobre qué debe el profesor reflexionar y desde dónde hacer la reflexión, es decir, desde que interpretaciones sobre lo que es ser docente, que rasgos le deben caracterizar y cómo mejorar el desempeño.

Todo docente durante el ejercicio de su quehacer adquiere una experiencia, que además de ser útil para solventar situaciones concretas ante sus estudiantes y con relación a su materia, puede servir para reflexionar sobre su práctica, solo que sería una reflexión superficial, guiada por el interés de las soluciones inmediatas y la mayor de las veces preocupada básicamente por los contenidos de la asignatura, dejando de lado el cuestionamiento de los diferentes significados que pueden existir acerca de qué es la docencia, qué el aprendizaje, qué la educación y otras más.

Todos los docentes durante su ejercicio adquieren un saber empírico que adopta una aparente “naturalidad” frente a la cual la reflexión crítica debe cuestionar las ideas desde las que entendemos y llevamos a la práctica nuestra actuación como docente. La reflexión es necesaria para innovar y esta debe ser “crítica y creativa”; crítica en tanto que cuestiona lo supuestamente “natural”; creativa porque da pie a buscar nuevas interpretaciones y nuevos procedimientos para el desempeño docente. Es decir, la reflexión del profesor debe ser una reflexión sobre su propia práctica, con el fin de sacar a ésta del reino de la pura experiencia; cuestionarla; analizarla y por este camino emplearla como factor de mejoramiento.

Si se afirma que, la reflexión sobre la didáctica de las ciencias no es una labor a realizar desde el sentido común, entonces, ¿qué se requiere para ello? primero es indispensable una dosis de disposición, de apertura epistemológica, lo que por su propia naturaleza implica cuestionar lo ya sabido. Esta apertura es decisiva dado que las ideas de sentido común y las acciones habituales tienen la peculiaridad de inmovilizar al sujeto; se considera como resistencia mirar las cosas de otro modo, a entenderlas desde otro punto de vista y actuar de otra manera; resulta más confiable proceder por la vía del camino probado que asegura cierta eficacia pragmática para resolver las situaciones cotidianas que ensayar nuevas opciones para mirar y actuar sobre las cosas.

## **“LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

La reflexión sobre la propia práctica debiera tender a investigar cuál es la metodología dominante en nuestro trabajo, analizar la validez y fundamentación pedagógica, clarificar la concepción de aprendizaje en la que se basa, identificar de qué manera adecuamos los objetivos del curriculum formal a los contextos y a los sujetos con que trabajamos, valorar en qué medida los criterios e instrumentos de evaluación que utilizamos son congruentes con el modelo educativo de la institución, con los fines educativos y con los objetivos de aprendizaje. Para lo anterior, no basta con ideas generales de sentido común.

La reflexión es la puerta de entrada para ver el quehacer docente como un campo de situaciones que merecen ser analizadas, vista como objetos de conocimiento, como problemas a analizar y a comprender. Esto es como un puente entre la teoría y la práctica.

Con o sin; pocos o muchos conocimientos metodológicos y teóricos para el análisis de la práctica, la apertura epistemológica es factor decisivo, sobre lo que, además, debo subrayar que no se trata de una facultad extrasensorial o de una cuota privilegiada de raciocinio, ni es otorgada por los grados y posgrados académicos. La apertura epistemológica es la disposición para dudar para cuestionar, para descubrir aspectos que nos han pasado desapercibidos, para mirar las articulaciones entre varias aristas dentro de una situación, para asumir como problemas de conocimiento lo que antes podría pasar como sobrentendido, para adentrarse en otras disciplinas además de aquella en la que nos formamos inicialmente y con todo ello, apertura a la autocrítica, que es esencial para la profesionalización de un docente.

Es indispensable para la didáctica de las ciencias que el docente tenga conocimiento claro y sólido de los temas de la asignatura. No obstante durante el ejercicio docente se observan otros factores de influencia respecto a los cuales se emprenden acciones, o bien hasta qué punto nuestra práctica es inercial, rutinaria, guiada por sobrentendidos carentes de sustento pedagógico y de los cuales en ocasiones no somos conscientes de ellos.

La práctica crítica o reflexiva y analizada es la articulación entre reflexión y acción, donde la reflexión refiere al pensamiento crítico fundamentado en el conocimiento científico y la acción a la práctica empírica, que no necesariamente

## “LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE”

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

es errada. Por la reflexión sobre la acción, la práctica pasa de ser rutinaria e irreflexiva a una acción guiada, analítica, fundamentada y consciente.

La práctica docente, no surge del azar, surge de particulares formas de entender la realidad. Reflexionar sobre la práctica da la posibilidad de cambiar las formas de entender las cosas, la emergencia de otras prácticas y la consolidación de aquellas que a la luz de su análisis revelan su valor y pertinencia.

Son muchos los factores de influencia que configuran la práctica docente, algunos son casi evidentes, y otros no siempre estamos conscientes. Cada uno de los factores de influencia en la práctica docente encierra una multiplicidad de aspectos particulares, no necesariamente compartidos con todos los docentes. Como por ejemplo, la historia académica, la biografía personal o la experiencia empírica son factores que son diferentes en cada docente. Además de los factores que entran en juego en el ejercicio y que son comunes como la normatividad, las circunstancias institucionales, la concepción de la ciencia, las características de los planes y programas de estudio, el contexto sociocultural de los alumnos, los recursos tecnológicos disponibles, etc., que nos hace enfatizar en la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente.



## “LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE”

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

El conocimiento pedagógico es justamente lo que puede hacer grandes diferencias, que puede estar presente o no, con los enfoques entre un profesor y otro, dependiendo de su historia académica, biografía personal, experiencia en el ejercicio que será importante dependiendo de los otros factores de influencia.

La formación pedagógica es fundamental para todo docente, vista ésta como una actitud de permanente formación, siempre con algo que aprender, algo por descubrir, algo por mejorar, aunque en algunos aspectos desarrollamos con la experiencia cualidades y habilidades de las cuales no siempre se está consciente.

Para que un docente desarrolle las competencias apropiadas, vale afirmar que no basta con la información teórica, las habilidades metodológicas y la capacitación técnica, sino que un lugar preponderante lo ocupa la formación y desarrollo de esquemas cognitivos, afectivos y de actuación que pautan nuestro desempeño. En este punto es valioso el concepto de *habitus*, mencionado por Pierre Bourdieu que con este concepto intenta dejar en claro las acciones de los sujetos se explica por razones “externas” a ellos, las de los contextos sociales en que viven, pero que también se explica por razones “internas”, subjetivas, derivadas de esa introyección que ellos hacen de ideas y valores que determinan tales acciones y llegan a construir estructuras de pensamiento que arman las acciones al tiempo que estructuras de acción que respaldan la manera de pensar.

Las personas actúan en función de lo que piensan, sienten, consideran útil o aceptable; al mismo tiempo, las acciones les llevan a pensar, sentir, concebir el mundo de determinada forma; y esto tiene una dimensión social, no es sólo en el plano individual dado que se trata de esquemas de pensamiento – acción sociales y se hace cultura.

Con relación a la práctica docente, la noción de *habitus* nos lleva a no perder de vista la dimensión objetiva (factores como la organización, la normatividad e inclusive los procedimientos realizados por costumbre, las razones socioeconómicas) y la dimensión subjetiva (creencias, valores asociados a la autoridad, el prestigio, la disciplina, el cumplimiento); poniendo en realce que la práctica docente es consecuencia tanto del pensamiento-acción de cada individuo como de una matriz sociocultural.

## **“LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

Para la transformación del ejercicio docente es necesaria una transformación de la práctica personal y de la transformación sociocultural. De manera que las instituciones deben de propiciar la transformación de la práctica docente en los docentes, la transformación de las instituciones.

Si bien es cierto que en la práctica cotidiana los docentes desarrollan habilidades para manejar situaciones que demandan respuestas inmediatas, que no dan tiempo para todo un análisis teórico, ni para una planeación sistemática, confiando solo en la experiencia y la creatividad.

### **2. IDENTIDAD DEL DOCENTE Y SU PROFESIONALIZACIÓN.**

Es preciso mencionar que la reflexión sobre la práctica docente no debe limitarse a una actividad ocasional, sino que debe constituirse como una actitud reflexiva permanente. Perrenoud dice: “evidentemente, a todos nos sucede alguna vez que reflexionamos espontáneamente sobre la propia práctica, pero si este planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar a concienciaciones ni a cambios. Cualquier enseñante principiante reflexiona para asegurar su supervivencia ...”

En la formación docente para la didáctica de las ciencias, es requisito para ejercer la docencia tener estudios relacionados con la asignatura a impartir, lo que si bien es importante no es suficiente para un desempeño que favorezca aprendizajes complejos y la formación de profesionistas y ciudadanos competentes.

“Si se revisa los currículum de los profesores de educación superior, se puede ver que a todos ellos se les exige tener un título profesional o por lo menos ser pasantes de la carrera a la que sirven o de otra relacionada, así como también en muchos casos se les exige un posgrado. Esto de alguna manera garantiza que el profesor domina los contenidos de la materia que imparte; sin embargo un gran número de ellos carece de la formación pedagógica necesaria para guiar a los estudiantes en su aprendizaje “. (Acosta Segura Ma. Magdalena. “La profesionalización de la docencia en el nivel superior” en la formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas. UNAM-CISE. México 1996. P.107)

En la práctica docente es muy importante tener vocación, sin embargo, esto no es suficiente pues la docencia como profesión implica, entre otras cosas,

## **“LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

conocimientos y destrezas que suponen un amplio abanico de teorías y enfoques del campo educativo vinculado de forma crítica con la práctica docente.

Si nos preguntamos: ¿para ser docente hoy son suficientes los conocimientos y las habilidades de hace veinte, treinta o más años?, ¿qué ha cambiado y en qué debemos cambiar?

Ante los nuevos escenarios sociales y sus tendencias, que obedecen al acelerado desarrollo científico- tecnológico y con su contrapartida en los cambios socioculturales que están transformando nuestro mundo; y que se manifiestan cada vez mas en todas las sociedades, es necesario que la educación no consista en la posesión enciclopédica de gran cantidad de información, sino en la comprensión de los conocimientos, el manejo de metodologías, estrategias, técnicas y habilidades para transferir el conocimiento a situaciones nuevas en el terrenos profesional (lo que implica nueva información y nuevas habilidades) y en el desarrollo de actitudes profesionales que garanticen el desempeño profesional.

En un esfuerzo definir a un docente profesional, los estudiosos del tema han construido los llamados “modelos” de la docencia, que son intentos de clasificar formas de desempeño en sus aspectos generales, en este sentido, expondré dos modelos.

El de Hernández y Sancho que, sin ser una tipología pura que describa al docente, debido a que en la práctica un docente puede definirse dentro de mas de una clasificación.

El de Cayetano de Lella que distingue cuatro modelos de docente, que se diferencian en función de su práctica docente, correspondiente a su concepción respecto al conocimiento y a los fines de la educación, lo que entraña mas allá de toda prescripción normativa, un compromiso ético en razón de las muchas repercusiones que la docencia tiene en la formación y actuación de los otros, como profesionistas, como personas, como ciudadanos; y una exigencia histórica por cuanto la educación y la docencia están inscritas en espacios socioeconómicos que explican y comprometen cambios de concepciones respecto a ellas y cambios en sus prácticas necesarios para responder ante dichos contextos entre actuar para reproducir-practicar y transformar.

## **“LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

Un acercamiento crítico con relación a los modelos de docencia con énfasis en su determinación socioeconómica aunque no total ni absoluta es el que aporta Andy Hargreaves, quien propone cuatro modelos de docente, que se corresponden con cuatro etapas o edades que este autor identifica del profesionalismo y del aprendizaje profesional. Dice Andy: “En muchas partes del mundo, se han observado distintas etapas en la evolución del concepto de profesionalismo en la docencia, cada una muestra importantes rasgos y huellas de la precedente. Enseñar no es lo que fue, ni tampoco lo es el aprendizaje que se requiere para convertirse en maestro y mejorar como tal en el curso del tiempo”.

### **3. COMPETENCIAS, IDENTIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE.**

Un docente debe tener conocimiento del aprendizaje humano, de la enseñanza como formación, de los procesos de comunicación, de los recursos de información, todo desde una perspectiva centrada en el aprendizaje, máximo porque los contenidos temáticos dejan de ser lo primordial, lo que no significa que dejen de ser importantes y necesarios para la formación de docentes profesionales en la didáctica de las ciencias, sino porque, se calcula que, el conocimiento científico se duplica cada cinco años y que para el año 2020 se duplicará cada 73 días.

Es necesario comprender a las competencias de un docente como “competencias integrales”, con mayor razón, cuando estamos en el marco de la educación avocada a la formación de profesionistas con cualidades para un pensamiento complejo, analítico, creativo e innovador.

En el ámbito de los conocimientos teóricos propios de cada ciencia, las competencias deben ser globales, desde la cultura general y habilidades básicas para todo aprendizaje a cualidades necesarias para vivir e interactuar con los demás y, competencias propias del desempeño profesional que vincula a la teoría con la práctica. Concretamente, se considera que la competencia es un conjunto estructural complejo e integrado de atributos necesarios para la actuación inteligente en situaciones específicas.

Cuando un docente introduce cambios en su práctica está actuando de manera activa, pero, me atrevo a decir, que no por ello actúa con base en un sustento pedagógico; es posible que los cambios se basen en la experiencia empírica, en la intuición, en el buen deseo y hasta, en las sugerencias de un libro.

## **“LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

La formación docente en la didáctica de las ciencias, el desarrollo de sus competencias y su profesionalización necesitan, por fuerza, propiciar que se asuma como sujeto pensante y creativo, que al hacer del análisis de la propia práctica el eje de su formación y de su innovación se arraigue en la transformación de su habitus, que comprometa el reconocimiento de que su práctica es el resultado tanto de las circunstancias objetivas como de su propia subjetividad, es decir, de sus concepciones, de sus rutinas, de sus expectativas, de sus temores e incertidumbres, así como de sus aspiraciones de mejora y de cambio para mejorar su enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, y de su propia autoconstrucción.

La autoconstrucción de un sujeto debe pasar de la reflexión ocasional a la práctica reflexiva, no solo desde la intuición y la experiencia práctica, sino desde fundamentos sólidos, donde el conocimiento pedagógico es indispensable, como un conjunto de conocimientos para realizar un pensamiento crítico y creativo.

Identidad docente vista como el resultado de la capacidad reflexiva de la persona que integra nuevas experiencias y armoniza los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser, esto es, entre lo que fuimos en el pasado y lo que quisiéramos ser en el presente.

La identidad docente se construye en situaciones sociales y por lo mismo es factor del sentido de pertenencia a un grupo humano, con ello, asume y comparte principios, valores códigos y pautas de acción. Lo cual no es equivalente a simple repetición mecánica o actuación mimética, sino que en ese marco compartido, cada docente en lo individual está en posibilidad de crear su propio estilo, diseñar e instrumentar estrategias de enseñanza- aprendizaje con las misma perspectiva pero con particularidades propias, en razón de dicho estilo tanto como las peculiaridades de su espacio de desempeño, los contenidos objeto de estudio, el nivel educativo, el área disciplinar, el perfil der los estudiantes

### **CONSIDERACIONES FINALES**

La didáctica de las ciencias, los sistemas educativos y los docentes, en un todo, están convocados a preparar profesionistas que puedan desempeñarse efectivamente en los escenarios actuales, no solo como respuesta funcionalista,

## **“LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

sino también para su formación integral como individuos y ciudadanos, en la medida que preservemos un enfoque educativo humanista y transformador.

Hagamos un cuestionamiento acerca de si la didáctica de las ciencias se encuentra atendiendo las necesidades de la vida actual en los escenarios sociales, técnico-laborales, de formación integral de la persona y al fomento de valores y actitudes de apertura al cambio, de autoevaluación, de apertura al aprendizaje continuo y permanente, de colaboración con las demás personas de las diversas áreas del conocimiento y de diversas culturas.

Un docente reacio a conocer nuevos planteamientos teóricos, a usar nuevos instrumentos tecnológicos, simplemente se encuentra formando profesionistas vigentes en el pasado para cuatro décadas atrás y no para la realidad actual. Es inminente, la responsabilidad ética y social de la docencia.

Es claro que la formación docente requiere la convergencia de decisiones y acciones de diferente procedencia y nivel, las del docente y de las instituciones. Sin embargo, nada elimina o sustituye nuestra responsabilidad personal respecto a nuestra formación docente.

Ciertamente, los impactos del cambio en los escenarios globales son diferentes, de una nación a otra, de un grupo social a otro, como resultado de la posición y grado de desarrollo hasta antes de los cambios en el mercado internacional y de las decisiones que han venido tomando y van a tomar en sus políticas, no sólo económica sino también educativa que, dada la importancia del conocimiento expresado en el grado de desarrollo de capacidades creativas, inventivas, innovadoras y de descubrimiento, será un factor decisivo del futuro de las naciones y de los pueblos.

## **“LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE”**

Irma Aurora Villaseñor Ávila  
irmaurora2010@hotmail.com

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. “Espacio social y espacio simbólico”, entrevista, 23 de julio de 1996), en Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI Eds. México 2012. p. 31)

Perrenoud, Ph. “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”. Ed. Graó. 2006.

Acosta Segura Ma. Magdalena. “La profesionalización de la docencia en el nivel superior” en la formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas. UNAM-CISE. México 1996. P.107

Fernández Pérez, Miguel. “La profesionalización del docente”, Edit.siglo XXI, Madrid,España, 1995.

Hernández y Sancho. “Para enseñar no basta con saber la asignatura”. Paidós, Barcelona 1996.

Tejada Fernández, José. “Acerca de las competencias profesionales” en <http://dewey.uab.es./pmarques/competencias>. pdf 1999.

# LA DOCENCIA EN COLOMBIA: UNA PROFESIÓN DILUIDA POR LA NO REGULACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE

*Yessica Andrea Martínez Becerra, Juan Pablo Cruz Delgado*  
*Licenciados en Química; Maestros en Educación con énfasis en Ciencias de la*  
*Naturaleza y la Tecnología*  
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas*  
*Colombia*

[andrea.martinez1435@gmail.com](mailto:andrea.martinez1435@gmail.com)

Forma de presentación de resultados científicos: Presentación oral (Ponencia)

Simposio al que tributa el trabajo: Evaluación de la calidad de los sistemas educativos. Retos y perspectivas.

**Resumen:** El siguiente trabajo muestra uno de los problemas actuales del sistema educativo colombiano en cuanto a la profesionalización de la docencia en el país, la cual se rige por dos decretos antagónicos: el 2277 y el 1278. Este último permite el acceso de cualquier profesional al sistema educativo sin tener en cuenta la formación de licenciado, ocasionando una dilución de la profesión docente y una identidad profesional falsa de licenciados que en realidad son académicos en disciplinas puras. Con este trabajo se pretende dar una posible respuesta a los problemas de calidad educativa de los que se habla en Colombia, ya que muchas veces las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación están enfocadas en el estudiante dejando de lado al docente. Se muestra el papel de la labor docente en la historia del país y cómo se le ha dado menor importancia dejando el papel de educar a los profesionales de cualquier área, quienes pueden tener un saber disciplinar sólido, pero no el saber pedagógico que caracteriza a un “verdadero docente”; ya que no basta con un curso de capacitación en pedagogía o didáctica impartido en máximo un año, comparado con los cinco años de una licenciatura.

## Introducción

La docencia en Colombia es una profesión que a lo largo de la historia ha estado sujeta a los cambios políticos, sociales y culturales vividos desde el mismo proceso independentista; dichos cambios iban de la mano con las necesidades educativas y de formación de ese momento; sin embargo, en la actualidad aún son visibles varios cambios debido a que en el país se han elaborado dos decretos de profesionalización docente, primero el 2277 de 1979 por el cual se reglamentaba el acceso a la profesión docente teniendo como eje primordial la pedagogía y la didáctica para ejercer esta labor, con ello solamente podían ejercer la profesión quienes obtuvieran un título de licenciado o normalista. Entre tanto, el decreto 1278 de 2002 establece la profesionalización docente teniendo como base el eje disciplinar de la formación de las licenciaturas (química, biología, matemáticas, física, etc), es decir, que el componente pedagógico y didáctico paso a un segundo plano, dejando relegada la profesionalización de la docencia a la formación del eje disciplinar. Lo anterior trajo graves consecuencias no solo para la profesionalización docente sino también para la calidad de la educación del país, ya que ahora, con este nuevo decreto cualquier profesional puede ingresar al ejercicio docente sin ninguna restricción, solamente se le exige realizar un curso de capacitación que en el mejor de los casos dura un año (aun sabiendo que una licenciatura en el país dura como mínimo 5 años).

Este trabajo tiene la finalidad de mostrar cómo la docencia en Colombia, una profesión que desde sus inicios estuvo relegada a personas que tuvieran la formación adecuada para enseñar, actualmente se está diluyendo en un mar de políticas de gobierno que no permiten que la docencia sea una profesión exclusiva de maestros, sino que, por el contrario, cualquier profesional puede ingresar a ejercer la labor. En el trabajo se pretende mostrar el recorrido histórico que ha tenido la profesión en el país haciendo alusión a las escuelas normales y las facultades de educación, quienes son los encargados de la formación exclusiva de los docentes, también se hace alusión a los dos decretos de profesionalización docente que rigen actualmente a muchos profesores del país, y finalmente se hace una discusión de cómo el decreto actual deja a un lado la parte pedagógica y didáctica de los docentes para que cualquier profesional con un

conocimiento en cierta área pueda ingresar al ámbito educativo; ocasionando que muchas de las licenciaturas sean vistas como una segunda opción en la formación superior de jóvenes en Colombia.

## **Desarrollo**

### *Transformación de la labor docente en Colombia a través de la historia*

En el marco del “Bicentenario” en el año 2010, el periódico Palabra Maestra de la Fundación Compartir, en una edición especial dio a conocer los principales acontecimientos y reflexiones sobre la profesión docente en el país. A continuación, se muestran las principales ideas que según Álvarez & Parra (2010) son imprescindibles tratar en la historia de la docencia en Colombia.

El maestro en Colombia se ha ido transformando no solo en su aspecto socio-económico sino en los aspectos políticos y culturales que con él devenían y los cuales transmitía en la escuela. Por tanto, se describe un recorrido histórico de la profesión docente en los últimos 200 años. Para iniciar, solo hasta el siglo XVII se empezó a hablar del “maestro” como una responsabilidad del estado y no como un asunto que solo atañía a las comunidades religiosas, esto fue debido a que los jesuitas que se encontraban instalados en ese entonces en nuestro país, fuesen expulsados; esto fue evidente con la publicación de una cedula real de 1768, la cual, estipulada que ninguna persona podría enseñar sin la debida autorización del rey y posteriormente alrededor de 1808 comenzaron a realizarse concursos para dicho oficio. Para 1821 después de los procesos independentistas de la región, se crearon en Bogotá, Quito y Caracas escuelas Normales destinadas a formar maestros por el método de monitores desde la perspectiva de Bell y Lancaster. Sin embargo, en un principio la formación de profesores no se diferenciaba mucho de la educación que recibían las personas en la primaria; por lo cual, se empezaron a generar diferencias dentro de la formación de los nuevos maestros, usando como estrategia la repetición de las clases tal y como se las enseñaban, desde una perspectiva conductista donde se daban premios y castigos.

Teniendo en cuenta que la situación política en el país estaba determinada por la unidad nacional postergada durante años entre liberales y conservadores, se estableció un nuevo decreto por parte del gobierno liberal de Eustorgio Salgar, este era el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, el cual tenía como objetivo una mayor vigilancia del sistema educativo, (específicamente en estas escuelas normales hasta ahora instauradas); con la contratación de inspectores, directores de escuela, periódicos y escuelas normales en cada capital de los estados en que se dividió el país después de la Constitución de Rionegro en 1863. A estas escuelas llegó una primera misión pedagógica de Alemania con la que se fortaleció la apropiación de la pedagogía y métodos planteados por Pestalozzi; algunas de las características más importantes de este aporte fueron que los procesos de enseñanza del niño dependían de la etapa de vida, el papel de la mujer en la escuela, la distinción entre formación moral, corporal e intelectual. En 1893, fue el tiempo de ascenso de los conservadores al poder, lo cual trajo consigo, la instauración nuevamente de la educación católica al país, basada principalmente en una doctrina católica y conductista, sin embargo, tomaron algunas ideas de Pestalozzi que fueran “compatibles” con la iglesia y sus principios; esto fue escrito en el manual de los hermanos Mejía Restrepo, el cual fue adoptado durante cuatro décadas.

Para inicios del siglo XX ya se había estructurado la Escuela Normal Central de Institutores, la cual se encargaba de la formación de maestros y se encontraba dirigida por hermanos cristianos, quienes, hicieron una crítica bastante ardua sobre la pedagogía de Pestalozzi, considerándola como verbalista y memorística; todo este movimiento serviría posteriormente para la formación y desempeño en el aula por parte de los maestros, prueba de ello son las memorias encontradas en el Congreso Pedagógico Nacional de 1917.

Más adelante en 1930, se inició en Colombia un cambio político bastante fuerte con el ascenso de los liberales a la presidencia, esto trajo consigo cambios fuertes en el sistema educativo, ya que, este hecho permitió el acceso de otras disciplinas para complementarlo; por ejemplo, la medicina y la psicología activa. De forma simultánea se generaron las primeras facultades de educación y la Escuela Normal Superior,

permitiendo de esta manera la formación de maestros desde otras perspectivas e imponiéndose a la educación católica instaurada durante los años anteriores. En 1936, el Ministerio de Educación Nacional estableció el primer escalafón de maestros, mediante el decreto 1602 de 1936 y con el cual se empezaron a clasificar a los docentes teniendo en cuenta criterios como condiciones personales, administrativas, profesionales, técnicas de enseñanza, entre otros. Esto por supuesto generó molestia entre muchos profesores y se presentaron las primeras huelgas de maestros en Colombia, así como despidos y críticas sobre la labor docente por parte de otros sectores.

Para el gobierno de Laureano Gómez, en 1953 la escuela Normal Superior, ya no tenía la misma importancia que cobró en los años 30, por lo cual, esta institución fue dividida en dos nuevas orientaciones distintas: La Universidad Pedagógica de Varones de Tunja y la Universidad Pedagógica Femenina de Bogotá; las cuales en la actualidad se han convertido en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional respectivamente. El 24 de marzo de 1959 se creó la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), la cual constituyó una de las principales entidades sindicales de los maestros para pedir reivindicación por sus derechos sociales y políticos; una de las luchas más significativas que propició FECODE fue la marcha de hambre en 1966 donde participaron maestros de Santa Marta que viajaron hasta Bogotá exigiendo un presupuesto para brindar educación en mejores condiciones en su región. Para 1979 ya se habían generado dos intentos fallidos por iniciar cambios en las condiciones sociales, de ingreso, ejercicio y retiro de los profesionales docentes, por lo cual FECODE intercede con el gobierno nacional y se logra estipular el Decreto **2277 de 1979** donde se reglamentaba los parámetros para que los educadores pudieran desarrollar su labor.

En 1982 se realizó un congreso de Educadores que tenía como principal preocupación la defensa de la educación pública y el saber pedagógico propio del maestro; con lo cual, se generó un movimiento intelectual (Movimiento Pedagógico Colombiano) que agrupó a varios maestros en función de establecer a la escuela como institución de carácter cultural y al maestro como trabajador de la cultura.

Ya en el año 2002, se estableció el Decreto 1278 que reconfigura un nuevo estatuto de la profesión docente, por el cual se permite la admisión de otros profesionales (No licenciados, ni normalistas) al ejercicio docente, la única condición es que aprueben un examen y certifiquen un año de cursos relacionados con pedagogía, dejando el saber disciplinar como el componente principal en la carrera docente. Por lo anterior, ahora la profesión docente está regida por dos estatutos el 2277 de 1979 y el 1278 de 2002. A partir de todas las reformas realizadas por parte del Ministerio de Educación Nacional, en el año 2004 se estipuló la resolución 1036 para la formación docente, la cual destaca el reconocimiento de la didáctica y la pedagogía; así como la formación investigativa como componente primario de los programas de licenciatura. Y ya para el 2010 nuevamente se reglamentó la formación de docentes, resolución 5443, en la cual se establece que, en los programas de pregrado de las facultades de educación, se debe enfatizar en el desarrollo de unas competencias básicas del ejercicio docente y por tanto se propone que los procesos de la práctica pedagógica iniciaran solo en un año de la carrera, así como la formación de profesores en necesidades educativas especiales solo a nivel de posgrado. Debido a la masiva discusión sobre esta resolución se derogó con la resolución 6966 (Álvarez & Parra, 2010).

Sin embargo, el panorama actual apunta a que la formación inicial, continua y avanzada de docentes debe ser la base para el mejoramiento de la educación en el país; ya que desde la nueva política de formación docentes del Ministerio de Educación Nacional (2015), la docencia debe ser una de las profesiones privilegiadas económica, social y políticamente, por lo cual ésta debe ser ejercida por profesionales que se hayan preparado para tal fin. Aunque la nueva política apenas está en curso, el panorama es bastante alentador, pero solo el tiempo dará las respuestas a las problemáticas actuales de la profesionalización docente en el país.

### *La profesionalización docente en Colombia*

Como se observó anteriormente, la profesión docente ha estado inmersa en un mar de políticas de gobierno que la han dejado desfavorecida no solamente en la parte económica, sino también en la parte social y cultural, ya que a partir de dichas políticas

se creó un imaginario socio-cultural de que ser docente no es nada rentable, pero que la satisfacción emocional que deja dicha labor sobrepasa los intereses económicos.

Actualmente la profesionalización docente en el país está regida por dos decretos totalmente opuestos a lo que históricamente ha significado la formación de profesores en el país. Como se mencionó anteriormente, el primero de ellos apuntaba a que la parte pedagógica y didáctica debía ser la columna vertebral para que un docente pudiera ejercer; pero con el decreto 1278 la parte disciplinar paso a ser más importante que parte profesional (pedagogía y didáctica) con lo cual, ahora no se requería ser licenciado o normalista para ejercer la docencia, sino como se observa en la figura 1, cualquier profesional en una disciplina puede ejercer la profesión únicamente haciendo un curso de capacitación que en el mejor de los casos dura un año frente a los cinco años o dos años que dura un licenciado o un normalista formándose, respectivamente.

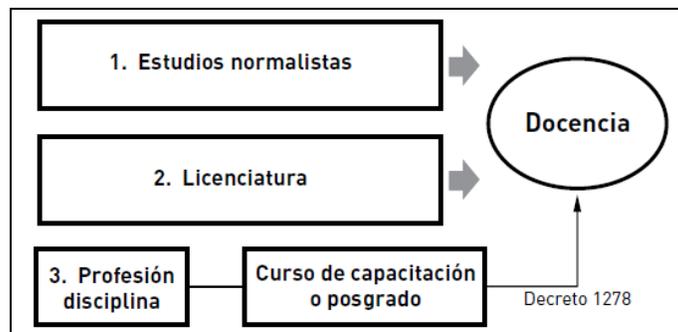


Figura 1. Rutas de ingreso a la profesión docente en Colombia (Bautista, 2009)

El panorama que trajo este decreto dejó a los licenciados y normalistas en desventaja, ya que ahora da lo mismo profesionalmente estudiar una licenciatura que una disciplina pura, eso para el lado de la parte educativa, pero la regulación que se les hace a los maestros para ingresar a ejercer en la parte disciplinar es aún mayor; ya que por ejemplo, sin un licenciado en química quisiera ejercer en un laboratorio lo primero que le solicitarían aparte del título es su tarjeta profesional, con lo cual es obvio que no podría ejercer aun siendo competente para realizar la labor.

### *La dilución docente y la dualidad académico-docente*

Teniendo en cuenta todo lo que se ha abordado frente a la profesionalización de la labor docente en Colombia es importante situarse en los últimos diez años donde la profesión ha ido de la mano con intereses meramente políticos y burocráticos, con el fin de disfrazar la calidad de la educación para llegar a ser como otros países del mundo, donde han tenido otro tipo de desarrollos con respecto al sistema educativo. Simultáneamente se puede hacer un análisis de la falta de identidad profesional del docente actual en Colombia, ya que, los que estudian licenciatura muchas veces prefieren el saber disciplinar, que no el profesional y ¿cuál es la razón? La misma legislación colombiana indirectamente lo estimula, como el decreto 1278 de 2002 el cual permite que cualquier profesional que quiera entrar a la docencia lo puede hacer, solo con un curso de capacitación en pedagogía; entonces muchos consideraran que estudiar cinco años de licenciatura sabiendo algo o nada de pedagogía y didáctica les dará las mismas oportunidades que por ejemplo un químico “puro” que quiera entrar al aula de clase. En otras palabras, se invisibiliza el saber pedagógico que es construido y hace parte de cada profesor como parte de la reflexión que hace sobre sus prácticas educativas y pedagógicas.

La segunda razón es que, en la misma formación inicial de profesorado, los maestros que dictan la disciplina hacen énfasis en que se debe entender al “derecho y al revés” la disciplina pero que las pedagogías y las didácticas solo hacen parte del relleno del plan de estudios; estos maestros de pregrado muchas veces tampoco son profesionales docentes, sino profesionales graduados en la disciplina que se dedican netamente a una práctica docente sin reflexionar en el acto educativo y pedagógico. Por tanto, quienes no tienen claro que esta profesión no solo implica una práctica docente, sino que va más allá, al involucrar prácticas educativas y pedagógicas que permiten a través la reflexión construir el saber pedagógico y constituirse como sujeto maestro.

Como ejemplo, en la carrera de licenciatura en química de nuestra universidad muchos de los estudiantes le dan mayor relevancia a la parte disciplinar, porque vale más ser un buen estudiante de pregrado que ser un buen profesor; entonces es aquí cuando es

evidente esa dualidad del docente actual colombiano: académico – docente. Hoy día en la mayoría de las ofertas laborales se pone de manifiesto en primera medida, todos los estudios que haya realizado el profesional docente y luego lo demás - “la parte profesional”, siguiendo la línea del decreto 1278, retumbando dentro de la cultura del futuro docente.

He aquí de nuevo las ansias de “ego” por parte de los futuros docentes, mostrando e incrementando sus estudios para demostrar que es mejor que otros por lo que ha hecho, pero ¿cuándo se piensa en el estudiante? ¿Acaso el estudiante merece que alguien que no sabe enseñar ingrese al aula y no reflexiona sobre su labor le haga la vida cuadritos? Es de vital importancia también pensar en nuestros estudiantes, no solo porque son el eje fundamental de nuestra labor docente, sino porque a partir de la educación se puede transformar la cultura como se pensaba a finales de la década de los 80's; sin que suene un discurso trasnochado por una bandera activista, sino porque el ser humano vive de experiencias y vivencias que se pueden instaurar en el aula. Y esto tiene mucho que ver con el hecho que hoy día, en las aulas de clase los estudiantes no les interesa nada de lo que se les enseña, porque muchas veces no se tienen las herramientas para enseñar de manera coordinada con la realidad de los mismos.

## **Conclusiones**

A partir del trabajo mostrado se hace evidente una de las falencias que posee el sistema educativo Colombiano en cuanto a la profesionalización de la docencia, ya que como se mostró, la profesión docente cada vez más se está diluyendo no solo en las políticas de gobierno que se han dado a través de la historia en cada periodo presidencial, sino también en los imaginarios sociales creados por los medios de comunicación, los profesionales-no licenciados que ejercen la profesión y los docentes sin identidad profesional. De igual forma, los intentos por mejorar la calidad del sistema educativo muchas veces están centrados en el estudiante dejando de lado al docente, actor del que depende en su mayor grado el éxito de la calidad educativa.

## **Bibliografía**

Álvarez, A & Parra, G (2010). El maestro en algo más de 200 años de la historia de Colombia. *Palabra Maestra*. Número 25. p.p 6-7. Recuperado de: <http://www.palabramaestra.org/admin/docs/1291299843Palabra%20Maestra%2025%20Final%20sin%20editorial.pdf>

Bautista, M (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista colombiana de sociología*. 32 (2), 111- 131. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/17125/1/12705-33405-1-PB.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. MEN (1979). Decreto 2277 de 1979. Recuperado de: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. MEN (2002). Decreto 1278 de Junio 19 de 2002. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. MEN (2015). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.

Título: LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE EL TRATAMIENTO AL EJE DIDÁCTICO

Autores: Dr. C. Elsa Iris Montenegro Moracén (P.T.)

MSc. Israel Griñán Ramírez (P.A.)

MSc. Redel López Garcés (P.A.)

## RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la renovación de su enfoque, con el fin de que los estudiantes adquieran una concepción científica del mundo, una cultura general integral y un pensamiento científico que los prepare para la actividad laboral y para mantener una actitud comprometida y responsable ante los problemas sociales, científicos, tecnológicos y ambientales a nivel local, nacional, regional y mundial, perfecciona los métodos, la estructuración lógica de sus contenidos, introduce elementos de interdisciplinariedad, entre otros aspectos. El objetivo de este trabajo es perfeccionar el tratamiento didáctico a la enseñanza de las disciplinas Álgebra y Análisis Matemático para la formación de profesores, buscando la convergencia en los procedimientos didácticos que pueden favorecer la Didáctica de la Matemática para la Educación Superior, en los que inciden los diferentes componentes de la Didáctica.

**Palabras claves:** eje didáctico, aprendizaje, organización lógica, graduación inductiva.

## INTRODUCCIÓN

La formación del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Matemática - Física que se desarrolla desde las Universidades tiene entre sus grandes misiones, el logro de un profesional revolucionario con una preparación político – ideológica y científico - metodológica, que le permita dirigir el proceso educativo y en particular, el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Matemática y la Física con un enfoque interdisciplinario en que se tengan en cuenta las relaciones con la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en las condiciones de la Revolución cubana, de manera que pueda concienciar las exigencias de su encargo social para actuar sobre su objeto de trabajo y contribuir con la educación de la nueva generación.

Es por eso que le corresponde al claustro de docentes, desde el trabajo metodológico y científico que se desarrolla de conjunto con los proyectos investigativos, aportar sus experiencias para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas que conforman las disciplinas, con el objetivo de garantizar el ideal de profesor que desde el Modelo de Profesional se exige.

En dicho modelo se explicita que al culminar los estudios el estudiante debe ser capaz de:

- Dirigir el proceso educativo, en particular, el de enseñanza - aprendizaje de la Física y la Matemática, en función de la formación de los educandos, para lo cual utilizará todos los recursos pedagógicos a su alcance en el cumplimiento de sus funciones profesionales con creatividad, a fin de potenciar el aprendizaje de sus educandos y el desarrollo de su capacidad para autoevaluar adecuadamente sus propios procesos, avances y resultados, como fuente de su desarrollo personal en el orden intelectual, afectivo, moral, político y social.
- Orientar de conjunto con los demás agentes educativos, de la formación integral del adolescente y el joven, sobre la base de la elaboración e implementación de estrategias educativas que atiendan a las diferentes facetas de esta, como es la formación vocacional y la orientación profesional hacia las especialidades priorizadas, la educación patriótica, ética, estética, moral, física, ambiental, para la salud, la equidad de géneros y la sexualidad responsable, a fin de prepararlos para una adecuada actividad y comunicación en el grupo, la escuela y la comunidad, y una vida personal, laboral y social comprometida con los valores e ideales de nuestra Revolución.
- Utilizar métodos y formas habituales de la actividad científica como la búsqueda, procesamiento y comunicación de información en el lenguaje propio de las distintas disciplinas; la conceptualización; la representación de situaciones; el razonamiento y modelación de problemas; el planteamiento de interrogantes; la formulación y argumentación de suposiciones por diversos métodos-incluido el experimental-, la contextualización y sistematización de resultados y la interacción con otros sobre la base de principios éticos en su labor cotidiana, para darle solución a los problemas que surjan en la dirección del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje de la Matemática y la Física, a partir de la reflexión metacognitiva sobre éste, sus resultados y su propio desempeño y por esta vía contribuir además a la construcción del conocimiento científico de la realidad y al perfeccionamiento de su labor.
- Enseñar a formular y resolver problemas relacionados con diferentes aspectos de la realidad económica, política y social y donde se manifiesten las relaciones ciencia-tecnología-sociedad-ambiente, utilizando contenidos de la física y la matemática, sobre la base de la aplicación de procesos de pensamiento, procedimientos y estrategias de trabajo y el aprovechamiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que promuevan el desarrollo de la imaginación, de modos de la actividad mental, sentimientos, actitudes y valores acordes con los principios de nuestra sociedad.

Atendiendo al papel que juega este claustro, en el logro de estos objetivos definidos, los profesores comparten sus experiencias pedagógicas, las que han permitido alcanzar impactos en la formación del mismo tributando al logro de las premisas indispensables para que este pueda cumplir con las funciones docentes metodológica, investigativas y de orientación educativa.

El objetivo de este trabajo es mostrar las experiencias en el tratamiento didáctico a la enseñanza de las disciplinas Álgebra y Análisis Matemático para la formación de profesores, bajo la concepción del eje didáctico, buscando la convergencia en los procedimientos que pueden favorecer la Didáctica de la Matemática para la Educación Superior, desde el contenido como componente.

## DESARROLLO

La Matemática como ciencia estudia los conocimientos, métodos y la lógica de las relaciones cuantitativas y las formas espaciales del mundo real. Para estudiar el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática, es importante tener en cuenta tanto las particularidades didácticas como las de la Matemática, es por ello que se valora como premisa que, para investigar con los recursos de la Matemática cualquier objeto o fenómeno, es necesario abstraerse de todas sus cualidades particulares, excepto de aquellas que caracterizan directamente la cantidad o la forma, así como de su lógica.

El carácter deductivo que presenta la Matemática como ciencia, se expresa de forma sintética en que sus objetos se operan al nivel de lo simbólico, lo cual permite ir generando una red de relaciones entre ellos.

En la Matemática, no sólo se examinan formas y relaciones abstraídas directamente de la realidad, sino también las lógicamente posibles, determinadas sobre la base de las formas y relaciones ya conocidas.

Las sucesivas fases en el tránsito de lo concreto hacia lo abstracto, van sustancialmente vinculadas a las posibilidades de generar relaciones y estructuras a partir de la operación con los objetos matemáticos.

Estas especificidades generan grandes limitaciones en el proceso de aprendizaje para los estudiantes, que en este nivel educacional, no hayan desarrollado de algún modo las capacidades para realizar abstracciones, penetrar en las esencias de los conceptos, teoremas, procedimientos; que constituyen los sustentos teóricos de los problemas que han de resolver, tanto vinculados a la propia matemática, como a las profesiones, en este caso la enseñanza de la Matemática, la Física, el desempeño como cuadros de dirección, como profesores guías, entre otros en los que deberán aplicar la matemática y sus métodos para solucionar diferentes problemas generales.

De ahí la importancia de orientar y enfocar la enseñanza de la Matemática desde una perspectiva didáctica, con una coherencia y lógica que facilite la comprensión de manera óptima de sus teorías, y en consecuencia la aplicación a otros contenidos.

La Didáctica, tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje; en lo que tiene de unidad y en sus diferencias. La enseñanza (enseñanza - aprendizaje) comprende la gestión didáctica del proceso cognoscitivo de los estudiantes, e incluye el proceso de comprensión del contenido por lo que se manifiesta tanto en los estudiantes como en los profesores.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática está renovando su enfoque, con el fin de que los estudiantes adquieran una concepción científica del mundo, una cultura general integral y un pensamiento científico que los prepare para la actividad laboral y para mantener una actitud comprometida y responsable ante los problemas sociales, científicos, tecnológicos y ambientales a nivel local, nacional, regional y mundial.

En consecuencia en esta idea, es que se propone "La construcción del eje didáctico para la enseñanza de la Matemática en la formación de profesores, para potenciar la comprensión de significados matemáticos, centrados en las disciplinas de Análisis Matemático y, Álgebra, buscando la convergencia en los procedimientos didácticos que pueden favorecer la Didáctica de la Matemática para la Educación Superior, en los que inciden los diferentes componentes de la Didáctica.

Se está entendiendo como **eje didáctico de la disciplina**, la relación esencial que gerencia la interconexión entre la organización lógica del contenido de la disciplina que tiene en cuenta la graduación inductiva de manera sistémica de los conceptos, propiedades y procedimientos que comprenden el sistema teórico que ha de ser aprendido por los estudiantes, de acuerdo con la naturaleza de los problemas profesionales y competencias que requiere desarrollar; el contexto de la formación en su relación espacio temporal, que comprende el nivel cognitivo de los estudiantes, en su correspondencia con el desarrollo intelectual, las motivaciones profesionales inherentes al aprendizaje, los métodos de enseñanza que han de utilizarse en beneficio de un aprendizaje desarrollador; así como las formas de docencia que lo propicien.

El eje didáctico de una disciplina o asignatura, en tanto responde a una estructura curricular temporal, en correspondencia con el modelo del profesional, comprende el entramado de relaciones intra e inter disciplinarias que subyace a los niveles de conocimientos (complejidad y sistematicidad), métodos (utilidad para otras disciplinas).

La construcción del eje didáctico presupone una orientación hacia el logro de los objetivos de la enseñanza de la disciplina, la implicación personal desde la motivación, las experiencias, la incorporación del nuevo conocimiento en el sistema cognitivo instrumental, requiere como punto de referencia el tratamiento teórico de conceptos, así como de aspectos importantes para la estructuración de la lógica del contenido, que le aporta el componente didáctico desde el ordenamiento y significatividad que ello le ofrece.

Para su construcción es importante valorar la incidencia de la lógica prevista para el sistema de conocimientos, habilidades y valores, en la creación de zonas de desarrollo próximo durante el PEA, precisar, denotar y/o resaltar relaciones relevantes o esenciales entre los conceptos incomparables y los comparables, para facilitar su aprendizaje verbal significativo.

En el contexto de la construcción del eje didáctico de una disciplina, es preciso orientar los esfuerzos para la estructuración de una cultura de la ciencia, que implica utilizar el conocimiento como herramienta fundamental al servicio del aprendizaje, desde una lógica integradora problematizada, que favorezca el aprendizaje bajo la atribución de significados y sentidos al contenido aprendido.

El concepto como forma del pensamiento abstracto, refleja los nexos esenciales entre los contenidos que son considerados en la Disciplina, es una de las figuras representativas y significativas para lograr el diseño del eje didáctico que favorezca un aprendizaje adecuado del contenido del Álgebra y del Análisis Matemático, a partir de considerar su naturaleza abstracta y simbólica, en el nivel que se está considerando su enseñanza.

Para la construcción del eje didáctico es preciso considerar y hacer uso de los modos lógicos básicos el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción y la generalización; que posibilita, a base de la generalización de los indicios sustanciales, es decir, de propiedades y relaciones inherentes a una serie de objetos homogéneos, determinar cuál es la lógica didáctica con que deben ser enseñados y aprendidos para lograr la comprensión posterior del material objeto del proceso y de la disciplina.

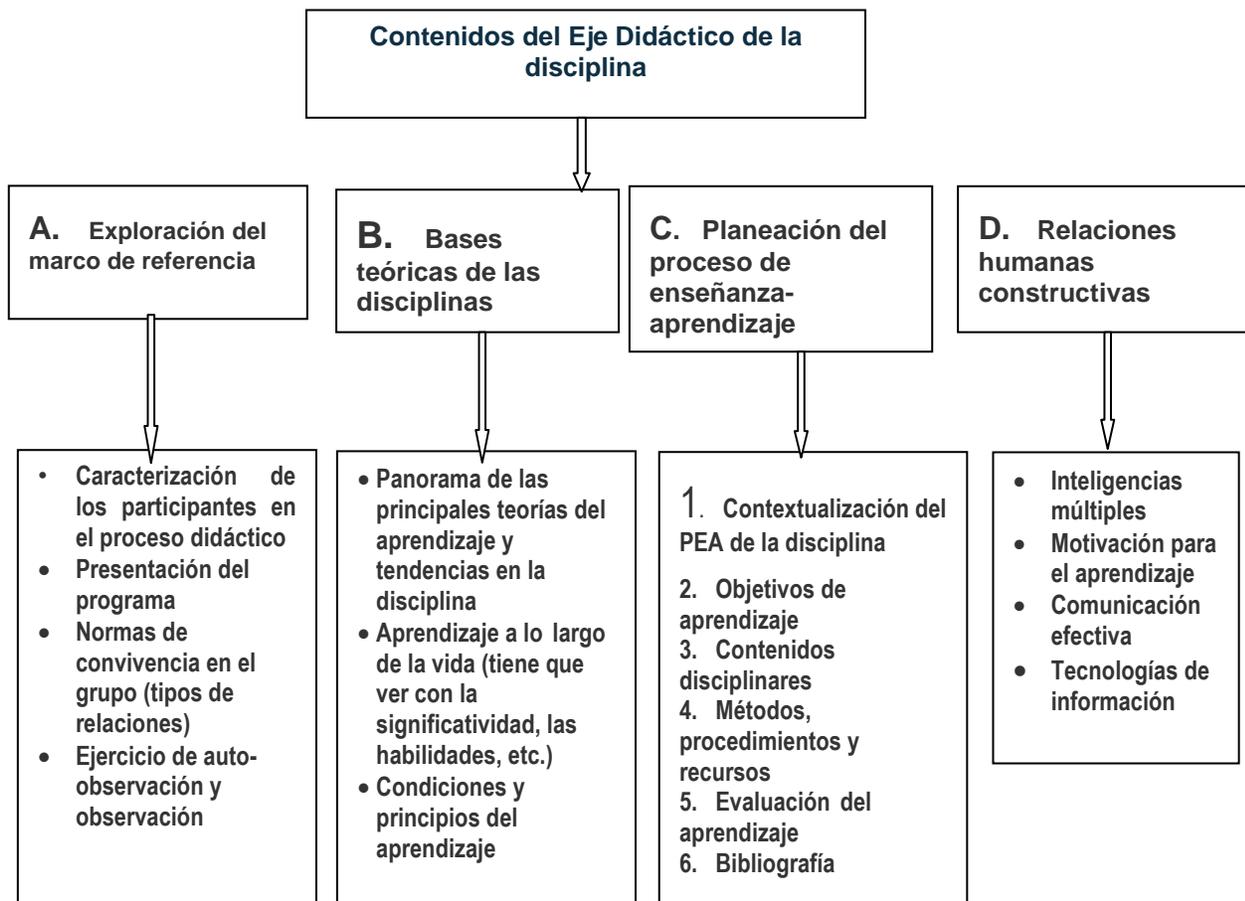


Fig. 1.- Componentes estructurales del eje didáctico de una disciplina

Los conceptos incomparables y los comparables (compatibles e incompatibles). Considerando los compatibles como aquellos en que la extensión de uno de ellos está contenido en el otro, en este caso los conceptos son subordinados y los incompatibles cuando las extensiones son disjuntas. Un caso particular importante de conceptos subordinados es cuando las extensiones coinciden, en ese caso los conceptos son idénticos (a veces se dice, equivalentes). Los incomparables son aquellos conceptos, distanciados por su contenido.

Es importante tener en cuenta la elaboración de mapas conceptuales que pueden favorecer la lógica y coherencia adecuada en el tratamiento a contenidos, incluso abordados desde otras disciplinas, que pueden favorecer el estudio interdisciplinario y la orientación de actividades independientes e investigativas, influyendo con ello en una formación profesional pedagógica.

Para la construcción del eje didáctico es preciso considerar y hacer uso de los modos lógicos básicos el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción y la generalización; que

posibilita, a base de la generalización de los indicios sustanciales, es decir, de propiedades y relaciones inherentes a una serie de objetos homogéneos, determinar cuál es la lógica didáctica con que deben ser enseñados y aprendidos para lograr la comprensión posterior del material objeto del proceso y de la disciplina.

Para destacar los indicios sustanciales es necesario abstraerse de los insustanciales que abundan en cualquier objeto, la comparación o confrontación de los objetos, se requiere de hacer análisis, es decir desmembrar mentalmente el objeto entero en partes, elementos, lados o indicios, componentes para efectuar luego, la síntesis de partes del contenido en un todo único.

Desde estas posiciones teóricas, sustentados en los elementos que a nuestras formas de enseñanza favorecen los paradigmas histórico - cultural, constructivista y desde un enfoque desarrollador; todo lo cual se debe sintetizar en la lógica didáctica para el PEA del contenido.

Al intentar determinar la lógica del contenido de la disciplina, para la construcción de su eje didáctico, se usa el término lógica para calificar el sentido de su validez o corrección en la organización del contenido, de manera que se favorezca su aprendizaje en correspondencia con lo lógico del pensamiento; con lo que es correcto, desde la didáctica, las relaciones relevantes entre los nodos cognitivos, que respondan a un nivel de sistematicidad del contenido, que garantiza que el conocimiento mediato que proporciona se constituya en condicionante para el aprendizaje de los nuevos constructos teóricos y prácticos.

Otros elementos que se han considerado son los procedimientos específicos de la disciplina, que vienen determinados por métodos propios de la Matemática, para asegurar la demostrabilidad de sus teoremas y propiedades; en correspondencia con la temática de que se trata.

Aunque en la lógica se distingue el contenido de la forma; para la construcción del eje didáctico hay que considerar la forma como categoría didáctica; así como los métodos que se recomiendan para lograr el aprendizaje en relación interdisciplinaria con las otras temáticas de las disciplinas que inciden en la carrera; de ahí la importancia de su construcción.

El Análisis Matemático, es la rama de la Matemática que estudia “los conocimientos, los métodos y la lógica de las dependencias funcionales entre las propias magnitudes variables y las cifras que las expresan”. Es una de las partes de la ciencia, que refleja en mayor grado los sucesivos niveles de abstracción en la conformación de sus conceptos, que representan los objetos de cada teoría. Tiene su surgimiento vinculado al estilo de pensamiento, relacionado con la creación de los logaritmos, que constituyó la segunda revolución de la Metodología de la Matemática. En este período, devinieron en fundamentos de los nuevos métodos de la Matemática, los conceptos de infinito matemático, movimiento y la dependencia funcional. (Segundo cuadro matemático considerado por Guerrero Seide)<sup>1</sup>

El Análisis Matemático forma parte de una de las disciplinas básicas específicas de esta carrera y posee como objetivo, que el estudiante domine aquellos contenidos más generales y esenciales del objeto del profesional y que sistematiza e integra contenidos del Álgebra y la Geometría, que en gran medida se identifican con su campo de acción.

---

<sup>1</sup> Idem pág 10

El estudio del Análisis Matemático se basa en conceptos, juicios y razonamientos que se sintetizan en teoremas, reglas, procedimientos, métodos propios de esta disciplina, lo cual requiere tener en cuenta los aspectos teóricos relacionados con ellos.

Para esta Carrera pedagógica, el sistema de conocimientos viene dado esencialmente por el estudio de los conceptos, teoremas y procedimientos en una variable real, ya que por su importancia y/o uso, no sólo constituye la teoría básica para comprender, enfrentar y resolver los problemas generales, particulares o singulares de la disciplina, sino además, para conformar los modos de actuación del futuro profesional.

Los métodos matemáticos aparecen expresados de forma implícita en el sistema de conocimientos, pues están dados a través de los teoremas y procedimientos que se utilizan en la ciencia, para resolver los problemas que se manifiestan a través de los distintos modelos. Por ejemplo, método infinitesimal para el análisis de funciones basado en el cálculo de límites, que además es el que predomina a través de toda la teoría.

Por otro lado, están los métodos que se aplican en la Matemática, entre los que se encuentran los deductivos y reductivos. Los deductivos son aquellos en que, partiendo de determinados conceptos fundamentales y axiomas, se obtiene, con la ayuda de distintas reglas de inferencias lógicas y definiciones, otros teoremas y conceptos, otras proposiciones verdaderas. Y los reductivos son aquellos en que, partiendo de proposiciones verdaderas se llega a nuevas proposiciones cuya verdad no está asegurada con esto, o sea, con su ayuda se llega a suposiciones, a hipótesis cuya verdad es probable en cierta medida. Estas, pueden reconocerse después como teoremas, solamente cuando han sido demostradas con ayuda de la deducción. Entre ellos se encuentran:

- Los métodos inductivos: se parte de la investigación de casos particulares para luego formar una proposición general.
- Los métodos no inductivos: abarca la inferencia por analogía, generalización de propiedades mediante la eliminación de condiciones, inversión de teoremas, etc<sup>2</sup>.

La utilización consecuente tanto de los métodos, como de los procedimientos matemáticos, permite una profundización adecuada en el sistema de conocimientos, de modo que su usuario puede continuar realizando diferentes análisis de interconexiones, que se dan producto de las relaciones lógicas que existen entre los distintos conceptos, lo cual contribuye esencialmente a la creación y desarrollo de un pensamiento lógico-matemático.

A partir de la argumentación teórica que se ha considerado como punto de partida, se plantea como primera aproximación al eje didáctico del Álgebra y del Análisis Matemático para la Carrera Matemática – Física, el siguiente:

Se parte de los objetivos y contenidos del programa de la disciplina, donde se presenta una síntesis de los contenidos de las diferentes asignaturas del Álgebra que conforman el plan de estudio de la carrera. Como resultado de la experiencia de trabajo, en correspondencia con los elementos teóricos relativos a la concepción eje didáctico para esta disciplina, se proponen las relaciones lógicas entre sus contenidos, que permiten hacer una estructuración en las disciplinas con una coherencia que facilita el aprendizaje del contenido y su metodología, de modo que los estudiantes puedan enriquecer el sistema conceptual y procedimental; así como su aplicación a las teorías subsiguientes de manera productiva y creadora.

---

<sup>2</sup> Jung, pág 70-71

El sistema matemático abstracto, en el caso del Álgebra, tiene la gran responsabilidad de fortalecer los nexos interdisciplinarios entre las dos especialidades que conforman la carrera y en el desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes, vital para la comprensión de estas, así como en la fundamentación de los contenidos de la Matemática escolar.

Al igual que para otras disciplinas, el sistema de conocimientos del Álgebra, se estructura a partir de los objetivos propuestos, los cuales declaran el doble carácter de “instrumento” y de “objeto” del conocimiento de esta rama de la Matemática para la formación de profesores. El carácter de “instrumento” se vincula al aporte que realiza el sistema de conocimientos al profesional condicionado por las habilidades esenciales que la misma contribuye a formar y el carácter de “objeto” comprende la estructura sistémica de la ciencia dada por la envoltura del pensamiento matemático, debido a los diferentes estadios del desarrollo científico-técnico de la humanidad y en consecuencia, debido a los problemas fundamentales que dieron lugar a las diferentes teorías matemáticas.

El análisis de los objetos del Álgebra<sup>3</sup> y del Análisis Matemático, permiten determinar que ambas ramas de la Matemática estudian las funciones, la teoría de conjuntos y los números reales desde diferentes enfoques. Por ejemplo, en el caso de las funciones, el Álgebra la estudia como una relación individualmente determinada, que puede representar vínculos entre magnitudes dadas en el problema, con la incógnita y, el Análisis Matemático, se ocupa de las dependencias funcionales y las magnitudes variables, lo cual caracteriza la forma general de representar los distintos procesos y fenómenos cambiantes, que no necesariamente sean magnitudes medibles, ni absolutas.

Una vez estudiados los distintos tipos de funciones, es que se implementa como método fundamental para su profundización, el método infinitesimal, que comienza con el estudio del límite y la continuidad, luego continúa con las derivadas, integrales y ecuaciones diferenciales, los cuales caracterizan la estructura por temas del sistema de conocimientos en las diferentes asignaturas. Como resultado de este análisis gnoseológico, se valora el conocimiento de la teoría de las funciones como sustento indispensable para la asimilación de las restantes teorías del Análisis Matemático.

Como regularidades esenciales del Análisis Matemático como objeto de estudio, se tienen:

- Su sistema de conocimientos se basa en conceptos, teoremas y procedimientos.
- Posee una lógica deductiva.
- Todas las relaciones matemáticas que se dan responden a magnitudes variables, expresadas a través de funciones, lo cual permite establecer relaciones de dependencia entre las diferentes teorías que comprende, con un método esencial: el método infinitesimal.
- Cada estructura revela una relación de dependencia funcional con magnitudes variables, expresado en un sistema de significados.
- Todas las relaciones que se dan en el vínculo sujeto-objeto son lógicas, pues son el resultado de relacionar conceptos abstractos, los cuales poseen un significado y adquieren un sentido en el sujeto.
- Para relacionarse de forma significativa con su sistema de conocimientos, es imprescindible revelar las interconexiones que se dan entre los conceptos, teoremas y

---

<sup>3</sup> Ribnikov, Historia de las Matemáticas. pág. 112

procedimientos, por medio de la utilización consecuente de métodos y procedimientos lógicos y matemáticos que permiten descubrir las relaciones que se dan entre ellos.

Si bien es cierto que es importante conocer la estructura de la naturaleza abstracta de la Matemática, lo más significativo es poder utilizar estos recursos para la solución de problemas de las ciencias y de la propia Matemática, de forma teórica y práctica. De ello resulta la necesidad de profundizar en aspectos relacionados con el pensamiento lógico-matemático.

## **Caracterización del sistema de significados matemáticos del Análisis Matemático y del Álgebra.**

### **Sistema de significados del Análisis Matemático para la formación de profesores de Matemática.**

Se denominan **significados primarios** los que representan las palabras indefinibles dentro de las matemáticas (punto y recta), los que transmiten los axiomas como proposiciones que se asumen como verdaderas y no se demuestran dentro de la Matemática, los que representan los signos, símbolos matemáticos y lógicos, así como otros expresados por conceptos y representaciones que son definidos por otras ramas de la Matemática como el Álgebra y la Geometría y que sirven de base para el estudio de relaciones propias del Análisis Matemático.

Se denominan **significados elementales** de una rama de la Matemática aquellos que son los de menor grado de generalidad dentro de la propia rama y que en caso de ser abordados por otras, guarden relación directa con su objeto de estudio.

Son significados elementales para el Análisis Matemático las funciones, las dependencias funcionales, las propiedades de las funciones, funciones elementales (su notación y representación), funciones compuestas (notación), puntos especiales de conjuntos (punto interior, exterior, frontera, de acumulación y aislado), vecindades, conjuntos abiertos, cerrados, clausura, derivado y sus notaciones, el que representa el teorema de inducción completa como método de demostración, sucesión numérica, notación y formas de representarla, convergencia de sucesión numérica, divergencia, álgebra de sucesiones numéricas convergentes, criterios de convergencia de sucesiones numéricas; series numéricas, notación y formas de representarla, convergencia de serie numérica, divergencia, álgebra de series numéricas convergentes, criterios de convergencia de series numéricas.

Se denominan **significados particulares**, aquellos que representan objetos o relaciones propias de la rama de la Matemática. Son significados particulares del Análisis Matemático los relacionados con sucesiones y series numéricas, límite y continuidad, derivadas e integrales, sucesiones y series de funciones, ecuaciones diferenciales, análisis de funciones, espacios métricos, entre otros.

Se denominan **significados generalizados** a aquellos que son particulares de la rama de la Matemática y responden a estructuras de mayor grado de complejidad en cuanto a niveles de abstracción, en los cuales se enlazan significados primarios y elementales.

Son significados generalizados del Análisis Matemático: los representados por los conceptos límite de una función en un punto (su notación, su interpretación gráfica), límites laterales, aproximación, continuidad de una función en un punto, continuidad global, discontinuidad,

comportamiento de las funciones continuas en intervalos cerrados y acotados, álgebra de las funciones continuas, cociente incremental, derivada y diferencial de una función, interpretación geométrica y física, notaciones, las relaciones que revelan las fórmulas de derivación, condiciones necesarias para la derivabilidad, álgebra de funciones derivables, derivadas de orden superior, la antiderivada, primitiva de una función, integral indefinida, la integral definida como método para resolver el problema fundamental del cálculo, condiciones de integrabilidad, entre otros.

Para contribuir a la formación de la lógica del pensamiento del profesor de Matemática, en función de que se logre la caracterización y extrapolación de significados matemáticos conjuntamente con la ampliación y profundización en los sistemas de relaciones secuenciadas, que se establecen en las dependencias funcionales más generalizadas, es necesario trabajar desde las habilidades lógicas, teniendo en cuenta que se están abordando conceptos abstractos, que forman sistemas de relaciones que sólo a través del análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción y la generalización, como operaciones lógicas del pensamiento pueden revelarse, las cuales son el sostén de las habilidades lógicas.

### **Sistema de significados del Álgebra para la formación de profesores de matemática.**

En el programa de la disciplina para el plan D, se declaran tres temas: el primero de Álgebra lineal, el segundo Polinomios y el tercero el estudio de las Estructuras Algebraicas provistas con una y dos operaciones algebraicas.

Para esta Carrera pedagógica, el sistema de conocimientos viene dado esencialmente por el estudio de los conceptos, teoremas y procedimientos de los temas que aparecen el programa de la disciplina.

Asumimos los referentes teóricos sobre: **significados primarios, elementales, particulares y generalizados** declarados en la caracterización del Análisis matemático.

Constituyen significados primarios para el Álgebra: el concepto de **número natural** definido como cardinales de conjuntos finitos, así como sus **significados en otros dominios numéricos**, signos de relaciones de orden, divisibilidad, estructuras ordenadas y totalmente ordenadas, variable, término, igualdad, ecuación, desigualdad, inecuación, par ordenado, n-upla ordenada. Otros significados primarios se relacionan con los signos de operaciones algebraicas, y propiedades de estas operaciones.

Son significados **elementales** para el Álgebra las relaciones de dependencia lineal, las funciones y sus propiedades, los polinomios, ceros y grado de un polinomio, álgebra de matrices, los **sistemas algebraicos** (conjuntos donde se define una operación algebraica que pueden ser finitos o infinitos), así como los elementos notables de un sistema algebraico (elemento neutro, simetrizable).

Son significados **particulares** del Álgebra, los sistemas de ecuaciones lineales, las matrices, los determinantes, las raíces de ecuaciones, los elementos notables de un sistema algebraico entre otros.

Son significados **generalizados** del Álgebra: las matrices, los espacios vectoriales, los sistemas generadores, las bases propias, las diferentes estructuras algebraicas que se definen para una y dos operaciones algebraicas, las relaciones de homomorfismos endomorfismo, e isomorfismos entre ellas y sus correspondientes relaciones que se estudian entre los Espacios Vectoriales

En el tema de Álgebra lineal, se estudian los métodos de resolución de los sistemas de ecuaciones lineales, el Álgebra de Matrices, cálculo de inversa, propiedades de los determinantes, cálculo de determinantes, los Espacios Vectorial de dimensión finita, conceptos de dependencia lineal, sistemas linealmente dependientes y linealmente independientes, rango, dimensión, base, matriz cambio de base. Por último se profundiza en el estudio de las aplicaciones lineales, matriz asociada a una aplicación lineal, los valores, vectores y subespacios propios de un endomorfismo para resolver el problema de la Diagonalización de matrices, las que aparecieron como concepto matemático por primera vez en los trabajos de W. R. Hamilton y J.J. Sylvester en la primera mitad de siglo XIX jugando un papel fundamental dentro del estudio de esta disciplina por las aplicaciones que tiene en la Geometría. el Análisis Matemático y la Física.

En el tema de Polinomios se retoman los contenidos de la enseñanza general media y se profundizan en los mismos al estudiarse el teorema del resto, la teoría de divisibilidad en el conjunto de los polinomios y sus aplicaciones para la descomposición de fracciones algebraicas en fracciones simples.

En el tema sobre las estructuras algebraicas provistas de una y dos operaciones algebraicas, se estudian los conceptos de Grupo, subgrupo, subgrupo invariante, Grupos Cíclicos, clases según un grupo y el teorema de Lagrange, y se profundiza en el estudio de algunos grupos finitos tales como: grupos de clases residuales  $(\mathbb{Z}/m,+)$ , los grupos de movimientos del plano que dejan invariante un rectángulo, un cuadrado o un rombo, grupos de funciones y el grupo de los Cuaterniones. Para el estudio de las estructuras provistas de dos operaciones se retoman los diferentes dominios numéricos provistos ahora de la adición, multiplicación y un orden para definir las estructuras de Semianillo, Anillo (ordenado), Semicuerpo y Cuerpo (ordenado). Por último se estudian los Homomorfismos e Isomorfismo para estas estructuras y el teorema fundamental del homomorfismo para grupos.

### **La comprensión de significados matemáticos. Consideraciones necesarias para su logro.**

Teniendo en cuenta que el estudiante para el que se elabora la propuesta, se prepara para ser profesor de Matemática, debe tener un pensamiento lógico-matemático-comunicativo, que sustenta su lógica de actuación; en la que debe someterse al proceso de construcción de significados y sentidos, el cual se expresa en el sujeto y entre sujetos implicados, se desarrolla en la relación espacio – tiempo, a través de una sucesión de eventos, que al igual que el proceso mismo, constituyen la realidad objetiva; de ahí la importancia de que logre una **comprensión conceptual** adecuada dentro del marco teórico referencial para desarrollar los problemas de la asignatura que ha de enfrentar en la enseñanza para la que se forma, en tanto los conceptos constituyen la esencia de los significados matemáticos por su nivel de abstracción.

Los conceptos son de especial importancia en el aprendizaje de la Matemática porque constituyen la forma fundamental con que opera el pensamiento matemático, con su formación se contribuye a la consecución del importante objetivo de esta rama del conocimiento: representar la relación entre la Matemática y la realidad objetiva.

La comprensión conceptual de significados matemáticos posibilita y favorece:

- La comprensión de relaciones matemáticas.
- La aplicación de conceptos, procedimientos y leyes matemáticas de forma creativa.
- El adiestramiento lógico-lingüístico.

- La formación de convicciones ideológicas, éticas, morales, científicas, investigativas, contribuyendo al desarrollo de una personalidad acorde al profesional de las Ciencias Exactas.
- Enfrentar el aprendizaje a través de problemas y con enfoque problémico.
- Aprender a estudiar matemática desde la complejidad, la interdisciplinaridad y la transdisciplinaridad.
- La elaboración de juicios y razonamientos como formas esenciales del pensamiento abstracto.
- La representación de objetos matemáticos logrando que se conviertan en signos y puedan otorgarles significados.

### **Procedimiento para lograr la comprensión conceptual:**

**Objetivo:** Orientar las acciones generales que deben elaborarse para el tratamiento didáctico al contenido de las asignaturas a partir del eje didáctico para la enseñanza de la matemática en la formación de profesores.

1.- Revelar el sistema de significados primarios, que constituyen la base gnoseológica proveniente de enseñanzas precedentes, para lo que es importante hacer un trabajo de diferenciación didáctica, sistematizado y sistemático.

2.- Estructurar de manera didáctica y en correspondencia con el diagnóstico de los estudiantes de la carrera, el tránsito paulatino por los significados elementales, los significados particulares y significados generalizados, de modo que se puedan apropiarse de la lógica del conocimiento presentada de manera sistémica, en la que la entropía, por diversas razones, es la fuente fundamental para la falta de comprensión.

3.- Revelar la motivación intrínseca y extrínseca del material docente, de modo que sea potencialmente significativo, es decir, la información, el contenido que se le propone al estudiante, debe ser presentada desde el punto de vista de su estructura interna; de manera que sea coherente, clara y organizada; no arbitraria, ni difusa.

3.1.- El material docente puede ser presentado con enfoque problémico o a través de problemas.

3.2.- Puede aprovecharse las relaciones intermaterias, interdisciplinarias y/o transdisciplinarias.

3.3.- Puede establecerse relaciones con los contenidos del ejercicio de la profesión.

4.- Revelar la coherencia, estructura y significatividad lógica; así como aquellos aspectos susceptibles de ser relacionados con esquemas de conocimientos previos ya existentes en la estructura cognoscitiva de la persona que aprende, en la presentación del material docente.

5.- Diagnosticar la preparación del estudiante de modo que se asegure que éste disponga del bagaje indispensable para efectuar la atribución de significados.

6.- Diagnosticar la actitud y aptitud del estudiante hacia el aprendizaje, de modo que se pueda trabajar en función de que esté dispuesto a relacionar la información nueva que recibe con su estructura cognoscitiva.

Resultados de la implementación en la asignatura de Álgebra I, en el curso 2015 – 2016.

El procedimiento se aplicó para el grupo de estudiantes de 2. Año de la carrera Licenciatura en Educación Matemática Física

Aspectos que están contenidos en la teoría de aprendizaje significativo, con un enfoque desarrollador, comprendiéndolo cuando la información aprendida es integrada en una amplia red de significados que se ha visto modificada, a su vez, por la inclusión del nuevo material.

Cuando no es así, la tarea de atribuir significado se dificulta enormemente y en muchas ocasiones se bloquea, optándose entonces, por aprender de una forma mecánica y repetitiva ese contenido cuyas características hacen imposible abordarlo de otro modo.

## **CONCLUSIONES**

En el proceso de renovación del enfoque de la enseñanza de la Matemática se hace una aproximación a la construcción del eje didáctico de las disciplinas, a partir de considerarlo desde lo teórico como la relación esencial que gerencia la interconexión entre la organización lógica del contenido de la disciplina que ha de ser aprendido por los estudiantes, el nivel cognitivo de los estudiantes, las motivaciones profesionales inherentes al aprendizaje, los métodos de enseñanza; así como las formas de docencia que lo propicien.

Al estructurar el eje didáctico de la disciplina presupone el conocimiento de su contenido, de las características de los estudiantes que la recibirán y el dominio por el docente de métodos que favorezcan su aprendizaje.

La aproximación realizada permitió hacer un análisis crítico del contenido de las disciplinas y proponer variantes que favorecieron el aprendizaje de los estudiantes en la carrera Matemática – Física.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Acosta González, Rogelio y Utra Hernández, María de los Ángeles. Sistemas de ecuaciones lineales y Matrices. Centro Universitario de las Tunas, Mayo, 2001.
- Ballester y otros. Metodología de la Enseñanza de la Matemática. Tomo I, Editorial Pueblo y Educación. 1994.
- Bermúdez, Rogelio y Maricela Rodríguez Robustillo. Teoría y metodología del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
- Brehmer. S. Introducción a la Geometría Analítica y al Álgebra Lineal, Editorial Pueblo Educación, 1978.
- E. L. Schneider. Introducción al Álgebra, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1978.
- García Leal, Dalia y Alavez Martín, Enrique, “Anillos y Polinomios”, Editorial Pueblo y Educación, 1990.
- Gardner Howard. Inteligencias múltiples. Universidad de Harvard. Estados Unidos. 2002 <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/intmultiples/intmultiples.htm>
- Guétmanova, Alexandra. Lógica. Editorial Progreso. URSS, 1989.
- González, Mario O. “Complementos de Aritmética y Álgebra”, Quinto Curso, Tomo I, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1968.
- Jungk, Werner. Conferencias sobre Metodología de la Enseñanza de la Matemática 1. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.

- Labarrere Sarduy, Alberto F. Pensamiento: Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
- Leal Acosta, Mercedes y otros, CD-R Álgebra, CITMATEL, Ciudad de la Habana, 2003.
- Lugowski, Herbert, "Introducción al Álgebra, Aritmética y teoría de los números", Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1977.
- Montenegro Moracén, Elsa Iris. Modelo para la estructuración y formación de habilidades lógicas a través del Análisis Matemático. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2004
- Montenegro Moracén Elsa Iris y otros. Enfoque didáctico para la comprensión conceptual de significados matemáticos básicos a través del proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática, para la formación de profesores de Ciencias Exactas. Resultado del proyecto de investigación: El proceso de enseñanza - aprendizaje de la Matemática atendiendo a la diversidad de contextos pedagógicos para la formación del profesor de Ciencias Exactas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García", 2009.
- Rey, Joelle. (2000). Subjetividad y gradualidad en las relaciones lógicas\_archivos/Subjetividad y gradualidad en las relaciones lógicas.htm (Keywords: Objetividad de la traducción;pp:185-198, Volumen: 10-11, 2000).
- Rico Montero, Pilar. Aprendizaje y reflexión en el aula. Pedagogía '97. Curso 71. La Habana, 1997.
- Ríbnikov K., Historia de las matemáticas. Editorial MIR, Moscú. Primera reimpresión, 1991.
- Rubinstein. Principios de la Psicología General, Edición Revolucionaria, La Habana, 1967.
- Sabater Fernández, Armando y otros. Ejercicios sobre teoría de grupos. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1990.
- Varela Marcelo, María Virginia y otros. Álgebra Lineal. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1986.

# LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA ESCUELA NORMAL: PLAN 1997 Y 2012

Mtro. Raúl Bárcenas Ramírez  
Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"  
[lupirau\\_a@hotmail.com](mailto:lupirau_a@hotmail.com)

## Resumen

La principal misión de los profesores de educación primaria es generar los mejores ambientes de aprendizaje para preparar a las presentes y futuras generaciones, y la misión de las escuelas normales, es formar a esos profesores que se encargarán de preparar a las futuras generaciones de niños y niñas mexicanas. Desde la formación inicial que se brinda en las escuelas normales, se establece de manera formal y normativa un currículum prescripto, el cual nos señala el perfil del docente que se desea formar, a partir de una estructura organizada de cursos y contenidos que se deben impartir a los estudiantes.

Desde esta mirada de la formación inicial a docentes de educación primaria, la matemática como disciplina a ser impartida en la educación primaria, se concibe como una asignatura y/o curso elemental y básico en el currículum de la educación normal. Por tanto, es necesario profundizar en la forma de cómo se concibe de manera formal en los planes de estudio 1997 y 2012 de la educación normal la enseñanza matemática: si es desde lo didáctico o desde lo conceptual (dominio de contenidos).

**Palabras Clave:** escuela normal, plan de estudio, curso de matemáticas, enfoque didáctico y conceptual.

## Introducción

En México, desde la entrada en vigor del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el año de 1992, lo cual derivó en una reforma curricular de los planes y programas de estudio de educación básica, así en el año de 1993 se implementa en todas las escuelas de educación primaria del país el *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria.*

La entrada del Plan de estudios del 93, trajo consigo nuevos paradigmas en la enseñanza de las asignaturas que se imparten en la educación primaria. En la asignatura de Matemáticas se tradujo en la implementación de una forma distinta de concebir al estudiante, a la disciplina y por ende el rol del docente se transformó. Desde el Plan del 93 el enfoque de las matemáticas se caracteriza en la resolución de problemas, el cual de acuerdo a de acuerdo a Brousseau en Parra y Saiz (1994) señala que los niños al interactuar con situaciones cotidianas del ámbito matemático lograrán desarrollar su pensamiento lógico matemático.

La enseñanza mecanicista, memorística, repetitiva y de ejercitación de fórmulas, trazos y operaciones queda rebasada en el aula desde el aspecto curricular. Desde hace 26 años el enfoque de las matemáticas en educación primaria se mantiene vigente, por ende su enseñanza se centra en la resolución de problemas. (SEP, 1993; SEP, 2011).

### **El conocimiento didáctico y el conocimiento matemático en la enseñanza de las matemáticas**

El estudio de las matemáticas busca desarrollar en los estudiantes un pensamiento lógico y deductivo, lo cual implica ir formando al alumno también en un lenguaje apropiado para comprender la nomenclatura y su funcionamiento, lo cual permita agilizar los procesos cognitivos en los niños para lograr construir en él un razonamiento deductivo, por lo tanto se requiere de acuerdo a Santaló (1990), citado en Parra y Saiz (1997, p. 36) un equilibrio entre la matemática formativa y la matemática informativa [...] de manera que la regla puede ser ‘formar informando’ o ‘informar formando’. En este sentido, se puede llegar a establecer que la enseñanza de las matemáticas se encuentran dos grandes dimensiones: la enseñanza matemática desde el aspecto informativo (saber), y la enseñanza matemática desde el aspecto formativo (saber, hacer y ser). La primera centrada en el conocimiento matemático y la segunda en la forma de enseñar y aprender matemáticas (didáctico).

El conocimiento didáctico desde la mirada de las matemáticas de acuerdo a Gálvez, en Parra y Saiz (1997) son los procesos relativos a la enseñanza de las matemáticas

de manera intencional y controlada que permita optimizar el aprendizaje de los alumnos.

Para Rojas, Flores y Carrillo (2012) el conocimiento didáctico contempla una serie de factores y elementos al concebirlo como:

El conocimiento de la materia para la enseñanza, concretamente a los modos de representar y enunciar el contenido para hacerlo comprensible a los demás. Este dominio incluye comprender las características del alumno y del contexto educativo, disponer con claridad metas educativas, bases filosóficas e históricas, identificar el grado de dificultad en el aprendizaje de determinados temas. (p. 49).

Se puede llegar a concebir también al conocimiento didáctico como el cúmulo de procesos y acciones que consideran las actividades de enseñanza con relación a los procesos de aprendizaje, para que los alumnos logren de una mejor manera construir los aprendizajes.

El conocimiento matemático se concibe de acuerdo a Brousseau (1983) citado por Charnay como la “colección de situaciones, donde este conocimiento es realizado como teoría matemática, [...] el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma, etc.” (Parra y Saiz, 1997, pp. 52-53).

Mochón y Morales (2010) logran caracterizar el conocimiento matemático como aquel entendimiento profundo que tiene el sujeto de las matemáticas, que le permite comprender sus elementos clave, su estructura y conexiones, así como los procedimientos y métodos que emplea.

### **La enseñanza de las matemáticas desde el Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria**

Las escuelas normales que imparten el programa educativo de licenciatura en educación primaria, deben mantener en su plan de estudios de formación inicial una relación directa con el de educación primaria, para que exista una adecuada vinculación entre lo que deben trabajar los docentes en servicio y los que en lo futuro

lo serán, en relación con las formas de enseñanza, metodologías y enfoques que se trabaja en cada una de las asignaturas del nivel de educación primaria.

La reforma del 97 en la formación inicial de profesores de educación primaria definió en su perfil de egreso cinco campos. Los cinco campos que definieron el rasgo del perfil de egreso son: Habilidades intelectuales específicas; Dominio de los contenidos de enseñanza; Competencias didácticas; Identidad profesional y ética; y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

El anterior perfil, permitiría a los egresados contar con las competencias docentes necesarias para poder desempeñar la docencia con énfasis en el dominio de los contenidos de las distintas asignaturas que se trabajan en el nivel de educación primaria; conocimiento didáctico de cómo trabajarlas; condiciones para enfrentar distintas situaciones del entorno escolar y social; una valoración e identidad hacia la profesión docente en sentido de la ética de la función; y elementos que le permitan una adecuada integración a las condiciones sociales, culturales, económicos, políticos, científicos y valorales que envuelven y viven las escuelas primarias.

Así, desde la parte normativa del currículo el énfasis se encontraba en los aspectos didácticos y disciplinares de las asignaturas que se trabajan en la educación primaria.

El Plan 97 consideraba dos asignaturas: *Matemáticas y su enseñanza I* y *Matemáticas y su enseñanza II* (Segundo y Tercer semestre; cada asignatura con 6 horas semanales). El Plan 97 señalaba que los estudiantes deberían comprender el proceso que siguen los niños para su aprendizaje matemático, en concordancia con el enfoque de resolución de problemas que se trabaja en educación primaria, así se debería transitar de una forma de enseñanza desde la “idea tradicional” de enseñar a los niños a resolver operaciones para luego ponerlos a resolver problemas donde apliquen las operaciones trabajadas, a un abordaje de las matemáticas desde una mirada constructivista que parta de la propia resolución de problemas.

## **La enseñanza de las matemáticas desde el Plan de Estudios 2012**

En el año 2012 las escuelas normales viven una reforma curricular, entrando el Plan de estudios 2012. El nuevo Plan centraba su esencia en tres aspectos fundamentales: enfoque centrado en el aprendizaje; enfoque basado en competencias; y flexibilidad curricular, académica y administrativa. (DOF, 2012). El perfil de egreso se establece en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales: seis competencias genéricas y nueve profesionales.

La malla curricular del Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, se estructura con base en cinco trayectos formativos, los cuales se interrelacionan para lograr cumplir con las competencias genéricas y profesionales que forman el perfil de egreso. Los trayectos son: Psicopedagógico; Preparación para la enseñanza y el aprendizaje; Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación; Práctica profesional; y Cursos optativos. (DOF, 2012).

Dentro del trayecto de *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*, se ubican los cuatro cursos que guardan relación con la formación matemática. Los cursos son: Aritmética: su aprendizaje y enseñanza; Álgebra: su aprendizaje y enseñanza; Geometría: su aprendizaje y enseñanza; y Procesamiento de información estadística. Los cursos se imparten del primer al cuarto semestre, con una programación de seis horas cada uno a la semana.

### **Metodología**

Para la realización de la investigación se hizo uso del método de análisis de contenido, mediante la cual se analizó y examinó el contenido textual y temático de los temas que se incluyen en cada uno de los bloques de los cursos que se imparten en la escuela normal dentro del área de las matemáticas correspondientes al Plan de estudios 1997 y Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Los cursos a analizar son:

***Plan 1997. Matemáticas y su enseñanza I; y Matemáticas y su enseñanza II.***

**Plan 2012.** *Aritmética: su aprendizaje y enseñanza; Álgebra: su aprendizaje y enseñanza; Geometría: su aprendizaje y enseñanza; y Procesamiento de información estadística.*

Se analizó cada tema de los cursos, con base en dos elementos o contenidos:

1. Conocimiento didáctico (¿cómo enseñar?)
2. Conocimiento conceptual (qué enseñar?)

El análisis del contenido se centró en ubicar los temas que presentan conocimiento didáctico para llevar su frecuencia. Los temas que no fueron ubicados como conocimiento didáctico, correspondieron entonces al elemento de conocimiento conceptual dentro de las matemáticas que se enseñan en la escuela normal.

Lo anteriores elementos permitirán reconocer cómo es que los planes de estudio de la educación normal en el campo de las matemáticas abordan su enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de los futuros maestros de educación primaria y con ello establecer su vinculación o no con la forma en que se trabajan las matemáticas en la escuela primaria.

### **Resultados obtenidos**

Considerando los dos cursos del Plan 1997 dentro del área de las matemáticas, se contemplan en total cincuenta y seis temas, de ellos veintiuno son de corte didáctico y treinta y cinco de orden conceptual matemático.

En el primer curso que se imparte en el segundo semestre *Matemáticas y su enseñanza I*, lo didáctico tiene un peso significativo en su atención al dedicarle un 63.15% del total de contenidos y un 36.84% a los contenidos de dominio matemático; por lo que este curso prioriza que los estudiantes en su formación inicial conozcan la forma de cómo se enseña matemáticas y cómo la aprenden los niños en la educación primaria, así como una revisión profunda del enfoque de resolución de problemas que se trabaja en la educación básica. En este sentido, el curso tiene una atención profunda y cuidado en los aspectos didácticos de la matemática.

En el curso dos *Matemáticas y su enseñanza II*, que se imparte en el tercer semestre pone mayor énfasis en aspectos conceptuales al dedicarle un 75.67%, y sólo un 24.32% a los temas de orden didáctico. El curso expresa que los estudiantes deben adquirir:

Los cursos de matemáticas dentro de este plan asignan un 37.5% a los temas de orden didáctico y un 62.5% a los de corte de dominio conceptual.

De los cuatro cursos considerados en el Plan de Estudios 2012 de la licenciatura en educación primaria, el primero de Aritmética: su aprendizaje y enseñanza dedica un 47.61% a lo didáctico y un 52.38% al dominio conceptual. Álgebra: su aprendizaje y enseñanza dedica un 15.78% a lo didáctico y un 84.21% a lo conceptual. Geometría: su aprendizaje y enseñanza, dedica un 13.63% a lo didáctico y un 86.36% a lo conceptual; y el curso Procesamiento de Información Estadística asigna un 16.66 a lo didáctico y un 83.33 a lo conceptual.

De los 86 contenidos que en total desarrollan los cuatro cursos, sólo 20 que representan el 23.25% guardan relación con el tratamiento didáctico y 66 que representan el 76.74% son de corte de dominio conceptual.

### **Conclusiones y aportaciones**

La enseñanza de las matemáticas en la escuela normal debe seguir siendo un curso o asignatura a la que se le asigne un tiempo considerable dentro del plan de estudios. El Plan 1997, asignaba dos cursos de seis horas cada uno y el Plan 2012, considera cuatro cursos de seis horas cada uno. Si en las escuelas normales se vislumbra en el corto plazo una reforma curricular, es necesario que el área matemática siga contando con el mismo peso curricular que el actual plan de estudios, lo cual permitiría generar en los estudiantes condiciones académicas para la atención de la matemática desde el ámbito disciplinar y didáctico.

El Plan de estudios 1997 estableció una vinculación directa con el enfoque de las matemáticas propuesto en el plan y programas de estudio de la educación primaria: Plan 1993, 1999 y 2011; se daba cierta importancia al conocimiento y análisis de los libros de texto de matemáticas del alumno y del maestro de los seis grados de

la educación primaria; sin embargo, la carga horaria asignada en su estructura curricular para el trabajo de las matemáticas no permitía profundizar en su conocimiento y análisis conceptual y didáctico de todos los materiales matemáticos.

El plan 2012 de educación primaria en las escuelas normales que ofertan la licenciatura en educación primaria, asigna un valor a la importancia de las matemáticas en tiempo; sin embargo los aspectos de contenido didáctico con relación al enfoque de la asignatura y al conocimiento analítico y reflexivo de los materiales del alumno y del maestra que se trabajan en educación primaria no son los suficientes, ni los pertinentes. Al hablar de suficientes, se hace referencia que sólo un 23.25% de los contenidos son de corte didáctico, por lo que los estudiantes en formación poseen pocas competencias didácticas en cuanto a la forma de trabajar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en las escuelas primarias. En lo pertinente, se hace referencia a que en los actuales cursos que se imparten en el área matemática en lo correspondiente al conocimiento didáctico, gran parte de ellos se sustentan en el modelo japonés para la enseñanza de las matemáticas. En este sentido, en vez de analizar a profundidad los libros de texto y del maestro que se trabajan en nuestro país, se analizan y trabajan los libros de texto de educación primaria que se trabajan con los niños japoneses.

Con el actual plan de estudios de educación primaria, se está corriendo el riesgo que los egresados (desde el pilotaje, egresados en el 2015) salgan como licenciados en educación primaria que no sepan cómo enseñar matemáticas a los niños de educación primaria, y sean docentes que “saben” matemáticas pero “no saben enseñar a hacer matemáticas”, condición que por tradición ha caracterizado a las escuelas normales, “el hacer docencia”, es decir, “el saber enseñar”.

Es necesario que los cursos de matemáticas que se impartan a los estudiantes de educación normal en la licenciatura en educación primaria, asignen un 50% en sus contenidos al conocimiento, análisis, interpretación y aplicación del enfoque de resolución de problemas que se trabaja actualmente en la educación básica, asimismo en el trabajo con los materiales del alumno y del maestro de nuestro Plan de Estudios de Educación Básica, para con ello garantizar que los futuros maestros

cuenten con las competencias necesarias para poder enseñar matemáticas en las escuelas primarias de nuestro país para que nuestra niñez estudie y haga matemáticas.

### **Referencias bibliográficas.**

- DOF (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Tomo DCCVII, N° 14. México, D.F. 20 de agosto de 2012.
- Gálvez, G. (1985). *La didáctica de las matemáticas*. En Parra, C. y Saiz, I. (1994). *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Editorial Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina, quinta reimpresión, 1997.
- Mochón, S. y Morales, M. (2010). *En qué consiste el “conocimiento matemático para la enseñanza” de un profesor y cómo fomentar su desarrollo: un estudio en la escuela primaria*. *Educación matemática*, vol. 22, N° 1, México, abril 2010.
- Parra, C. y Saiz, I. (1994). *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Editorial Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina, quinta reimpresión, 1997.
- Rojas, N., Flores, P. y Carrillo, J. (2012). *Caracterización del conocimiento matemático para la enseñanza de los números racionales*. AIEM. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 2013, N° 4, pp. 47-64.
- Santaló, L. A. (1990). *Matemáticas para no matemáticos*. En Parra, C. y Saiz, I. (1994). *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Editorial Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina, quinta reimpresión, 1997.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México, D.F.
- SEP (1997). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México, D.F.
- SEP (2001). *Matemáticas y su Enseñanza I. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 2 semestre*. Subsecretaría de

Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. México, D.F.

SEP (2002). *Matemáticas y su Enseñanza II. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 3er semestre.* Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. México, D.F.

SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica.* Secretaría de Educación Pública. Primera edición 2011, México, D.F.

SEP (2012). *Procesamiento de información estadística. Licenciatura en Educación Primaria. Programa del Curso.* Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México, D.F.

SEP (2013). *Álgebra: su aprendizaje y enseñanza. Segundo semestre. Programa del Curso. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012.* Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México, D.F.

SEP (2013). *Aritmética: su aprendizaje y enseñanza. Primer semestre. Programa del Curso. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012.* Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México, D.F.

SEP (2013). *Geometría: su aprendizaje y enseñanza. Tercer semestre. Programa del Curso. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012.* Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México, D.F.

LA ENSEÑANZA DE LENGUA, DESDE LAS NUEVAS CONCEPCIONES  
DISCURSIVAS. UNA PROPUESTA PARA SU ABORDAJE EN LA UNIVERSIDAD  
ECUATORIANA

**Language teaching, from new discursive conceptions. A proposal for approach  
in the Ecuadorian university**

Autores: Ana Delia Barrera Jimenez, PhD; Nancy **Marcela Cárdenas Cordero**,  
**Mgter.**<sup>1</sup>; Luis Enrique Hernández Amaro, PhD. Ana Mary Pimentel Garriga, Mgter.

Institución de los autores: Universidad Nacional de Educación. Ecuador.

<sup>1</sup> Universidad Católica de Cuenca. Sede Azogues. Ecuador.

Email: [ana.barrera@unae.edu.ec](mailto:ana.barrera@unae.edu.ec)

Forma de presentación de sus resultados científicos: Taller

Simposio al que tributa el trabajo: Desafíos de la formación inicial y permanente de  
profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

## **Resumen**

El desarrollo de comunicadores eficientes se convierte en la actualidad en objetivo disciplinar en las instituciones educativas y en relación con lo cual, las universidades en las que se forman los maestros, desempeñan un papel fundamental. En este sentido y, a partir de los avances de la Lingüística textual, se asiste a un tránsito de la didáctica de la lengua a la didáctica del habla; sin embargo, prevalece, según resultados de esta investigación, una enseñanza tradicional de la lengua en la Educación General Básica en Ecuador. Al respecto, se reconoce como objetivo fundamentar una propuesta de carácter pedagógico, que favorezca la enseñanza de la lengua, centrada en las nuevas posiciones discursivas, con énfasis en el intercambio académico entre la universidad y la escuela. La investigación responde al enfoque cualitativo, con énfasis en un estudio de carácter descriptivo, con la intención de fundamentar la concepción que se defiende. Para ello resultan vitales los métodos del nivel teórico, empírico y estadístico utilizados. A favor del objetivo declarado, la propuesta presentada articula el accionar de la universidad Nacional de Educación (UNAE) y de la Universidad Católica de Cuenca. Sede Azogues, con las escuelas de la Educación Básica de la comunidad, en la que se precisan acciones que involucran los colectivos de asignaturas de lengua, la práctica pre - profesional y la educación continua. Teóricamente se corrobora la pertinencia de una enseñanza de la lengua, centrada en los procesos de significación, como concreción de la didáctica del habla. En tanto, la información diagnóstica obtenida, reveló insuficiencias en los docentes de la EGB para concebir la clase de lengua, a partir de la articulación de sus componentes funcionales, adecuadamente jerarquizados, por lo que la concepción defendida se considera pertinente y, por tanto, necesaria.

### **.Introducción**

La formación de los profesionales de la Educación constituye la misión y la visión fundamental de la universidad contemporánea, en la cual la Pedagogía del futuro se convierte en la principal prioridad. Ello implica que el proceso formación, trascienda los límites cognoscitivos de las especialidades en particular, y se logren al término de cada una de las carreras, competencias imprescindibles para el desempeño exitoso del ejercicio de la profesión.

Lo anterior presupone la consolidación de la Universidad como un espacio de desarrollo profesional por excelencia, derivado de la articulación de un pensamiento colectivo capaz de reflexionar conscientemente, en relación con un proceso formativo, que trascienda lo exclusivamente cognitivo y se proyecte hacia el logro de una verdadera integración de conocimientos, habilidades y actitudes, vinculadas a cada una de las áreas que complementan el proceso de profesionalización.

En este sentido, cobra una extraordinaria importancia, garantizar en los maestros en formación durante las carreras pedagógicas el desarrollo de la:

- Capacidad para analizar, valorar, enjuiciar y fundamentar los procesos de comprensión y producción de significados como procesos nucleares del discurso.
- Capacidad para analizar, valorar, enjuiciar y fundamentar la pertinencia de los recursos de la lengua en situaciones comunicativas concretas.
- Capacidad para comprender, analizar y construir significados textuales en situaciones concretas de comunicación, de acuerdo con el conocimiento de modelos, estrategias, niveles y etapas o subprocesos, que los identifican desde el punto de vista teórico y metodológico.
- Capacidad para explicar, reflexionar e intercambiar con los demás y elaborar ideas en contextos concretos de comunicación.
- Capacidad para diagnosticar, evaluar y solucionar problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lengua como macroeje transversal del currículo.
- Capacidad para diseñar propuestas didácticas que favorezcan el desarrollo de comunicadores eficientes.
- Capacidad para concebir un diálogo pedagógico eficiente en función del nuevo rol del maestro como orientador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las capacidades antes referidas, hablan a favor de la necesaria competencia comunicativa en los estudiantes que eligen la profesión pedagógica, en función de lo cual la didáctica de la lengua como ciencia particular, asiste a cambios de concepción, que a partir de los avances de la Lingüística textual en las últimas décadas, dan fe del tránsito innegable de una lingüística de la lengua a una lingüística del habla y, en cuyo centro se reconoce al discurso, como representación más fehaciente del lenguaje en uso.

Lo anterior presupone que la enseñanza de la lengua en los diferentes niveles educativos, se centre en los procesos de comprensión, análisis y producción del discurso, lo que “deja atrás” la memorización de estructuras lingüísticas, su simple reconocimiento y consecuentemente la tradicional clase en la que el texto constituye solo un pretexto.

En esta dirección, la Universidad Nacional de Educación (UNAE) como formadora de docentes en el Ecuador, juega un papel determinante en la preparación de los futuros maestros y, al unísono, en la búsqueda de alternativas para influir en el contexto objeto de la profesión, a partir de estrategias que articulen el trabajo al respecto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes ciclos y en la Práctica pre-profesional, lo que habla a favor de una verdadera integración teoría-práctica.

A propósito de lo anterior y desde el trabajo docente investigativo de la asignatura Enseñanza-aprendizaje de la lengua I que se imparte en tercer ciclo de la carrera de Educación Básica, se realizó un estudio diagnóstico exploratorio, que incluyó encuestas a maestros de las escuelas donde los estudiantes realizaron la práctica, observaciones a clases, revisión de documentos y entrevistas a profesores de la propia UNAE, lo cual reveló que la enseñanza de la lengua en la Educación Básica, aún no trasciende el paradigma tradicional, lo que implica una contradicción entre la concepción didáctica, derivada coherentemente de las nuevas posiciones teóricas y metodológicas entorno al discurso y su aplicación en el contexto específico de la escuela.

A partir de esta contradicción se identificó el siguiente **problema**: ¿Cómo favorecer la enseñanza de la lengua, centrada en los procesos de comprensión, análisis y producción del discurso en la Educación Básica?

### **Algunas consideraciones teóricas desde el punto de vista didáctico de la lengua**

El giro de las investigaciones lingüísticas, a partir de la década de los años 70 del pasado siglo, condujo al surgimiento de la lingüística del texto y el enfoque comunicativo. La lingüística del texto como ciencia aportó a los estudios lingüísticos un nuevo sistema de principios y categorías, en los que se destacan Los trabajos de los funcionalistas ingleses acerca de la pragmática y el lenguaje en uso (Halliday,

1982), (Austin, 1962); los representantes del estructuralismo en Norteamérica y Europa y los representantes de la semántica estructural francesa.

En las últimas décadas del siglo XX, el interés de muchos investigadores (Beaugrande R. D., 2000) (Elosuá de Juan, 2000), (Escoriza, 2006), (Barrera, 2012); entre otros, se transfirió hacia una lingüística del habla o del discurso, con toda su complejidad y riqueza. Al respecto, se asume el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social humana, como un sistema integrado con el conocimiento de los hablantes acerca del mundo y de la sociedad, que debe ser descrito "en términos lingüísticos, cognitivos y sociales, junto con las condiciones en las cuales lo usan los hablantes". (Beaugrande R. D., 2000, pág. 74).

Tales definiciones, asegura (Roméu A. , 2013), apuntan a una concepción del lenguaje como un sistema múltiple, dinámico, diseñado para suministrar el medio para la comunicación humana. Su sustento teórico lo constituyen principios y categorías generales que sirven de basamento a los múltiples modos de orden práctico que se revelan en la diversidad discursiva.

El tránsito hacia una lingüística del discurso ha tenido su repercusión en la didáctica de la lengua, que ha comenzado a ocuparse de una enseñanza encaminada a revelar la relación entre lo que se significa, dónde tiene lugar el proceso de significación y mediante qué recursos lingüísticos se logra, de ahí que hoy hablemos también de una didáctica del habla o del discurso.

La enseñanza-aprendizaje de la lengua, por consiguiente, ha experimentado profundos cambios en las últimas décadas, al asumir las concepciones de la lingüística del texto y el enfoque comunicativo, lo que implica concebir la enseñanza centrada en los llamados componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de textos, y colocar en un primer lugar la enseñanza de estrategias que permitan lograr el dominio de dichos componentes.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de lengua se caracteriza por la articulación entre los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción, cuyo tratamiento desde la clase responde a su jerarquización, de acuerdo con la connotación otorgada, a saber de priorizado o subordinado.

En este sentido, se considera como componente funcional priorizado, aquel que constituye el núcleo central de la clase, a partir del objetivo que se declara y en función del cual se estructuran los contenidos a tratar y se conciben las tareas docentes

pertinentes. En correspondencia con ello, se concretan los restantes componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

(...) entre el componente priorizado y el subordinado existe una estrecha relación, cuyo entendimiento es vital para concebir el PEA. Por tanto, la relación antes declarada, se convierte en “condición obligatoria” a tener en cuenta al realizar la dosificación de los contenidos de cada unidad del programa (concepción metodológica de los contenidos de la unidad con los profesores que imparten la asignatura en cada grado, atendiendo al tiempo de que disponen para el desarrollo de la unidad, objetivos a lograr, componentes que se trabajarán, tipo de clase, conceptos que se trabajarán, habilidades a desarrollar con la impartición de esos contenidos, actividades o ejercicios que deben realizar los estudiantes para lograr dichas habilidades y los medios de enseñanza a emplear). (Barrera A. , 2013, pág. 4).

Como procesos cognitivos, asegura (Roméu, 2003), la comprensión, el análisis y la construcción están íntimamente relacionados, puesto que el individuo, al decodificar los textos –como resultado de la enunciación de un sujeto productor de significados, se vale de los recursos lingüísticos y contextuales que sustentan el contenido textual, cuyo resultado es la atribución de significados asociados a nuevas connotaciones otorgadas en una relación dinámica atribución-producción por parte del interpretante; por tanto, el propio acto de comprensión es un acto de construcción.

La atribución de significados por parte del sujeto interpretante está determinada, en gran medida, por el conocimiento que este posea sobre el tema (universo del saber), lo que hace que ante el texto, cada quien otorgue sentidos individuales a las estructuras escogidas por el autor para concretar su intención comunicativa.

El abordaje de estos componentes de manera interrelacionada y sistemáticamente en la clase de lengua obedece a una concepción didáctica que tiene en cuenta la relación entre la cognición, el discurso y la sociedad, misma que avala una nueva mirada al tratamiento de las estructuras gramaticales, o sea, al por qué la demanda, según (Van Dijk, 2000), de una gramática textual o comunicativa.

## **Materiales y métodos**

La investigación realizada responde al enfoque cualitativo, con énfasis en un estudio de carácter descriptivo, en aras de fundamentar la concepción que se defiende. Dicha investigación se corresponde con la línea de investigación de la UNAE número 4: “Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica”.

Durante el proceso investigativo, se utilizaron métodos del nivel teórico (histórico-lógico; analítico-sintético; inductivo-deductivo; sistémico estructural), los que favorecieron el estudio de los referentes teóricos básicos relacionados con el tema y la estructuración de la concepción que se propone. Asimismo, del nivel empírico (encuestas, entrevistas y observación a clases), a partir de cuya información fue posible establecer, las tendencias predominantes en relación con el estado actual de la problemática que se investiga. Por su parte, los métodos estadísticos facilitaron el análisis de los resultados obtenidos.

La unidad de análisis está constituida por los maestros de la escuela “Luis Cordero”, la cual fue seleccionada intencionalmente, durante el período de práctica pre-profesional de los estudiantes de 3er ciclo de la carrera de EB en el período abril – mayo de 2015.

Los instrumentos elaborados centraron la atención en:

- La concepción teórica y metodológica de los docentes de la EGB respecto a la enseñanza de la lengua.
- El nivel de prioridad otorgado a los componentes funcionales de la lengua en las clases.
- Rol de la universidad (UNAE) en el trabajo interactivo con las instituciones escolares, en función de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.
- Prioridad investigativa a la didáctica de la lengua desde el trabajo científico-estudiantil en la UNAE.

### **Resultados y discusión**

Los resultados más sobresalientes a partir de la información diagnóstica, derivada del análisis de los instrumentos aplicados fueron los siguientes:

- Falta de claridad en relación con cuáles son los componentes funcionales de la clase de lengua y su jerarquización.

- Desconocimiento de las nuevas concepciones didácticas, que exigen la enseñanza de la lengua, centrada en el discurso y los procesos de significación textual.
- Limitaciones para concebir tareas que propicien el estudio de la gramática textual en la EGB, a partir de la consideración de su funcionalidad en contextos concretos de comunicación.
- Ausencia de trabajos investigativos en la carrera de EB de la UNAE que centren la atención en la didáctica de la lengua, desde la nueva perspectiva teórica y metodológica actual.

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos que avalan el tránsito de una didáctica de la lengua a una didáctica del habla y los resultados obtenidos en la aplicación de instrumentos de diagnóstico, se propone una concepción pedagógica que garantice un trabajo conjunto entre la UNAE y las Instituciones escolares, de modo que mediante las prácticas pre- profesionales y una estrategia de educación continua, los docentes de ambos contextos establezcan una red de intercambios de saberes y experiencias, respecto a la enseñanza de la lengua y las nuevas posiciones asumir.

Este trabajo implica las siguientes acciones:

- Establecer sesiones de trabajo metodológico en la escuela, rectorado por un profesor de lengua de la UNAE, en los que se profundice en los referentes teóricos que sustenten una didáctica del habla.
- Realizar clases demostrativas por parte de profesores de lengua de la UNAE en las que se concrete el principio “teorizar la práctica”, “practicar la teoría”. (principio fundamental del Modelo de la UNAE).
- Aplicar la Lesson Study en la escuela con la colaboración de los profesores tutores y los estudiantes vinculados a la institución durante el período de práctica profesional.
- Establecer sesiones de análisis entre los docentes de la escuela, los de la UNAE que sean asignados como tutores, un profesor de Lengua y los estudiantes vinculados a la institución durante el período de práctica pre-profesional, con el fin de valorar los resultados de la Lesson Study y hacer propuestas metodológicas concretas, a favor de la clase de lengua que se pretende en la EGB.

- Elaborar propuestas favorecedoras, respecto a la temática abordada desde los PIENSA en el tercer ciclo de la carrera de EB.
- Diseñar un Proyecto de Investigación, cuyo eje temático fundamental se identifique con la enseñanza de la lengua, centrada en los procesos de comprensión, análisis y producción del discurso.
- Concebir talleres de intercambio científico en los que se presenten propuestas innovadoras para el trabajo en función de una didáctica del habla.
- Socialización en la escuela de los resultados de los PIENSA, relacionados con didáctica de la lengua que se defiende.

La propuesta anterior ha sido valorada en el Colectivo de Comunicación de ambas universidades, lo que ha derivado la toma de decisiones al respecto, que involucran a los profesores que lo constituyen.

### **Conclusiones**

El estudio teórico metodológico realizado, corrobora la pertinencia de una enseñanza de la lengua, centrada en los procesos de comprensión, análisis y producción del discurso, como concreción de la didáctica del habla.

La información diagnóstica obtenida, reveló insuficiencias de carácter teórico y metodológico en los docentes de la EGB para concebir la clase de lengua a partir de la articulación de los componentes funcionales comprensión, análisis y producción textual, de acuerdo con una lógica jerarquización.

La concepción defendida constituye una repuesta necesaria a la problemática planteada, la cual demuestra la necesaria articulación entre la universidad y las Instituciones educativas de la EGB.

## Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1962). *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Barrera. (2012). *Coomprender y producir significados. Motivar el aprendizaje*. España: Academia Española.
- Barrera, A. (2013). *Tratamiento metodológico de los componentes funcionales. Enseñanza de la comprensión de textos. En Didáctica de la Lengua Española y la Literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Beaugrande, R. D. (2000). *La saga del análisis del discurso, en: El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I, Compilador Teun A. Van Dijk*. Barcelona: Gedisa.
- Beaugrande, R. D. (2000). *La saga del análisis del discurso, en: El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I, Compilador Teun A. Van Dijk*. Barcelona: Gedisa.
- Elosuá de Juan, M. (2000). *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. España: Sans y Torres, S. L.
- Escoriza, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Roméu. (2003). *Teoría y práctica y análisis del discurso*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2013). *Didáctica de la Lengua y la Literatura I*. La Habana: pueblo y Educación.
- Van Dijk, T. (2000). *El estudio del discurso, El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I, (Compilador)*. Barcelona, España: Gedisa.

## EVENTO PEDAGOGÍA 2017

### TÍTULO: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LOS PROBLEMAS QUÍMICOS CUANTITATIVOS

#### Autores:

Dra. C. Olga Luisa Oviedo de Armas.

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, de la facultad de Ciencias técnicas

Cargo: Profesora

Correo electrónico: [olgaloa@ucpejv.rimed.cualoda@nauta.cu](mailto:olgaloa@ucpejv.rimed.cualoda@nauta.cu)

MSc. José Lázaro Hernández Tabío.

Institución: Ministerio de Educación,

Cargo: metodólogo nacional de Química de la Educación Media Superior

Correo electrónico: [jlht@mined.rimed.cu](mailto:jlht@mined.rimed.cu)

#### Resumen

La política educacional de Cuba se encamina a la formación de un hombre integral, es decir, un hombre portador de los más elevados principios y valores, acordes con nuestra ideología e identidad nacional y con un sistema de conocimientos que le permita insertarse convenientemente en la sociedad en que vive, para competir solidaria y eficientemente en ella. Para el logro de este objetivo el Ministerio de Educación trabaja por elevar la calidad del proceso educativo que se lleva a cabo en el país.

La escuela cubana encamina todos sus esfuerzos a que sus estudiantes aprendan cada vez mejor, por eso sistemáticamente valora la calidad del aprendizaje, así como los métodos y procedimientos utilizados por los docentes para enseñar.

Los educadores que imparten clases en las escuelas cubanas están convencidos de que un aprendizaje memorístico atenta contra la calidad del proceso educativo y frena el desarrollo intelectual del estudiante, sin embargo, no siempre utilizan métodos en el aula que propicien el desarrollo del pensamiento.

En este trabajo se ofrecen algunos elementos permiten valorar la pertinencia o no de la metodología actual para la enseñanza de los problemas químicos cuantitativos y se brindan algunas sugerencias que contribuyen a perfeccionar su enseñanza.

**Palabras claves:** problemas, pensamiento, metodología

## Introducción

En la asignatura Química se trabaja con variedad de conceptos y leyes a las cuales se asocian en ocasiones ecuaciones de definición y relaciones estequiométricas que son utilizadas para resolver los problemas químicos cuantitativos.

El análisis cualitativo y cuantitativo de las sustancias y sus transformaciones forma parte del objeto de estudio de la Química y responde a la idea rectora que plantea que la representación de las reacciones químicas mediante ecuaciones químicas posibilita la comprensión del fenómeno químico. Es por esto que el tema de la interpretación de fórmulas y ecuaciones químicas se incluye en los programas de estudio de esta asignatura en las diferentes enseñanzas.

Los contenidos relacionados con el análisis cuantitativo de fórmulas y ecuaciones químicas son muy necesarios para el desarrollo de una habilidad específica de la asignatura Química: la solución de problemas químicos, es por ello que los problemas químicos forman parte de los contenidos que se trata en los programas actuales de la asignatura.

En ocasiones no existe suficiente claridad en qué se entiende por problema químico a pesar de la frecuencia con que es utilizado el término durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Química, llegándose a identificar todos los ejercicios como problemas.

La bibliografía consultada permite plantear como elementos que caracterizan a los problemas químicos los siguientes:

- Didácticamente deben ser utilizados para aplicar los conocimientos químicos o adquirir otros nuevos.
- Su enunciado describe una situación relacionada con el objeto de estudio de la Química y da paso a una interrogante.
- Para resolverlo se necesita determinar previamente los pasos que han de realizarse y en qué orden deben efectuarse estos.
- Pueden o no llevar implícito el realizar operaciones de cálculo aritméticos.

Existen diferentes tipos de problemas químicos: cualitativos y cuantitativos (Rojas, 1990), la diferencia fundamental entre ellos está dada por el empleo de los cálculos matemáticos para su solución, que a criterio de estos autores no implica que en los problemas cuantitativos tengan que aparecer necesariamente, como muchos profesores piensan, números para realizar operaciones con ellos, pues en ocasiones están presente los números, se realizan operaciones matemáticas con ellos y no estamos en presencia de un problema químico cuantitativo.

Rojas (1990) plantea que “los problemas químicos cuantitativos deben ser químicos por su esencia y aritméticos por su forma” ya que “el conocimiento matemático constituye el instrumento mediante el cual se llega a resolver el problema químico” (Rojas; 1990: 71).

Los autores de este trabajo aunque comparten de forma general esta última reflexión, consideran que no sólo el conocimiento matemático constituye el instrumento para la resolución del problema químico, pues a su lado y con un papel protagónico debe marchar el conocimiento químico, ya que como plantea Hedesa (2015) en el libro Didáctica y Currículo de la Química, si falta alguno de estos requerimientos se pierde el valor pedagógico de este tipo de problema.

Los problemas químicos cuantitativos son conocidos actualmente por los profesores por problemas químicos con cálculos, o en ocasiones son mal llamados cálculos químicos. Estos problemas tienen gran importancia en el proceso educativo que se desarrolla en las escuelas, ya que:

- Contribuyen a la concepción científica del mundo.

- Posibilitan la vinculación de la teoría con la práctica.
- Pueden propiciar la orientación vocacional en la educación general y la profesionalización de la asignatura en la educación técnica y profesional.
- Permiten el desarrollo del pensamiento lógico.

Los tres primeros aspectos pueden ser logrados con una adecuada redacción del problema, aspecto este en el que hay que seguir trabajando ya que no siempre el problema tiene la calidad requerida en su redacción y esto atenta contra su interpretación correcta, sin embargo, el último aspecto tiene mucho que ver con la metodología utilizada por el profesor para explicar el procedimiento de resolución.

En Pedagogía el término lógico para referirse al pensamiento se utiliza para calificarlo en el sentido de su validez o corrección, pues aunque cualquier pensamiento es reflejo de ciertos objetos y fenómenos, de sus propiedades y nexos, no siempre es un pensamiento correcto, puede ser falso, tergiversado o inexacto con respecto a la realidad.

En este trabajo se asume la definición de pensamiento lógico dada por L. Campistrous (1993): "pensamiento que garantiza que el conocimiento mediato que proporciona se ajusta a lo real" (Campistrous, L; 1993: 1).

Para la Pedagogía y la Didáctica como ciencias relacionadas con el proceso educativo institucionalizado, el dominio del pensamiento lógico por parte de los estudiantes implica mayor eficiencia en su aprendizaje y mayor habilidad para la solución de problemas en cualquier campo en que se desenvuelvan.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, se considera necesario reflexionar en la posibilidad que brindan las fórmulas de la química para que el estudiante pueda valorar si el valor matemático obtenido por su aplicación en la resolución del problema es lógico o no, es decir si ese resultado se ajusta a lo real, sin embargo el análisis de la definición del concepto o la ley química en que se basa el problema químico cuantitativo si facilita este análisis.

### **Desarrollo**

En el libro *Didáctica y Currículo de la Química* se plantea: "en los últimos 20 años se ha utilizado en la enseñanza de la Química cubana una serie de fórmulas, que bien empleadas minimizan las dificultades matemáticas que se presentan en la resolución de cálculos de la Química. Se le denominan *fórmulas de la química*, pues no son fórmulas químicas propiamente dichas; unas son ecuaciones y otras proporciones matemáticas, pero todas están asociadas a un concepto o una ley química. La inmensa mayoría de los cálculos que están incluidos en el curso de Química de la educación media se resuelven con estas fórmulas" (Hedesa; 2015: 352).

Una situación similar aparece en la educación técnica y profesional cuando se imparte este contenido, ya que el empleo de las fórmulas de la química en la resolución de problemas químicos cuantitativos está bastante generalizada en la enseñanza de la Química, lo que se evidencia en los libros de texto que actualmente utilizan los estudiantes.

Estos libros de texto plantean un algoritmo de solución muy parecido al de la solución de un problema matemático, pues en ningún momento plantea la interpretación de la o las relaciones utilizadas, que tal como plantea la idea rectora es lo que contribuye a la comprensión del fenómeno químico.

A consideración de los autores de este trabajo, el problema no radica en la utilización o no de las fórmulas de la química, sino en la forma en que estas son empleadas por los profesores durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues los resultados

docentes indican que los estudiantes no dominan ni el concepto ni la ley que estas representan.

Un diagnóstico aplicado a estudiantes de primer año de la carrera Licenciatura en Educación Química Industrial de la UCP "Enrique José Varona" en el mes de septiembre de los cursos 2014 -2015 y 2015 - 2016, pueden servir de aval a estos planteamientos.

Para el diagnóstico fueron utilizados los siguientes problemas químicos cuantitativos correspondientes a contenidos de la educación media, los cuales fueron aplicados en dos momentos en cada uno de los cursos, utilizando los problemas 1 y 3 en un primer momento y los problemas 2 y 4 en un segundo momento

Los problemas que se utilizaron para el diagnóstico fueron:

- 1) Se tienen dos muestras de 0,1 mol cada una de las sustancias  $N_2$  y  $O_2$ . Si la  $M(N_2) = 28 \text{ g.mol}^{-1}$  y la  $M(O_2) = 32 \text{ g.mol}^{-1}$ . ¿Cuál de las muestras tiene mayor masa?
- 2) El  $N_2$  gaseoso reacciona con el  $H_2$  gaseoso según la siguiente ecuación:  $N_2 (g) + 3 H_2 (g) = 2 NH_3 (g)$ . ¿Qué masa de  $NH_3$  se obtiene si reaccionan 56g de  $N_2$ ? En este problema se dieron como datos las masas molares de las sustancias.
- 3) Se tienen dos muestras que contienen masas iguales de las sustancias A y B. Si la masa molar de A es el doble de la de B. ¿Qué relación puedo establecer entre las cantidades de sustancias contenidas en estas muestras?
- 4) El  $N_2$  gaseoso reacciona con el  $H_2$  gaseoso según la siguiente ecuación:  $N_2 (g) + 3 H_2 (g) = 2 NH_3 (g)$ . Si la cantidad de sustancia de  $N_2$  que se pone a reaccionar es un tercio de la cantidad de sustancia de  $H_2$  que se utiliza en el experimento. ¿Qué relación existirá entre la cantidad de sustancia de  $NH_3$  que se obtiene y la cantidad de sustancia de  $N_2$  que reaccionó?

Los problemas 1 y 3 miden el mismo conocimiento y pueden ser resueltos utilizando la misma fórmula de la química que responde a la definición del concepto químico masa molar, algo similar ocurre con los problemas 2 y 4, aunque estos necesitan para su solución el conocimiento de una expresión que responde a las relaciones de transformación que pueden establecerse en un proceso químico como caso particular de la Ley de las proporciones definidas o Ley de Proust.

Las preguntas 1 y 2 se utilizaron para la primera aplicación en cada uno de los cursos y los resultados fueron los siguientes:

Curso	Examinados	Pregunta 1		Pregunta 2	
		RC	%	RC	%
2014 - 2015	15	8	53,3	12	80,0
2015 - 2016	24	14	58,3	19	79,2

RC: Respuestas correctas

Como se observa, los resultados no fueron totalmente satisfactorios si se tiene en cuenta que las preguntas no mostraban complicación alguna, pues su respuesta (según lo acostumbrado), solo exigía el conocimiento de la fórmula, su despeje y el cálculo aritmético, contenidos que debían ser de total conocimiento para estos estudiantes, recién egresados de la educación media. Las causas pueden ser disímiles, pero entre ellas no podrá dejarse de mencionar la no fijación del conocimiento por parte de los estudiantes.

Las preguntas 3 y 4 se utilizaron para una segunda aplicación, en este momento los resultados fueron los siguientes:

Curso	Examinados	Pregunta 3		Pregunta 4	
		RC	%	RC	%
2014 - 2015	15	2	13,3	1	6,6
2015 - 2016	24	3	12,5	3	12,5

Este otro resultado, muy inferior al anterior, sugiere que los estudiantes que conocían de la fórmula, no supieron interpretarla, lo que presupone aplicación memorística de las fórmulas en la primera ocasión.

Aunque el diagnóstico deberá ser repetido con otras muestras de estudiantes en próximos cursos, es necesario apuntar que el aprendizaje de los problemas químicos cuantitativos presenta dificultades al menos en los estudiantes que formaron parte de la muestra. Esta situación trajo como consecuencia que los estudiantes presentaran problemas en la asimilación de otros contenidos que se imparten en la asignatura Química General y que guardan relación con los conceptos y leyes antes señalados, por ejemplo la determinación de fórmulas empíricas y de la sustancia limitante en un proceso, los cálculos relacionados con el por ciento de rendimiento y la composición centesimal de una sustancia.

Las sugerencias que se ofrecen a continuación son aplicadas actualmente cuando se imparten los problemas químicos cuantitativos relacionados con las sustancias, las disoluciones y las reacciones químicas en la asignatura de Química General, para la carrera Química Industrial perteneciente a la facultad de Ciencias Técnicas de la UCP "Enrique José Varona", pero también pueden tenerse en cuenta en la enseñanza de estos problemas en la educación media y la educación técnica y profesional.

Las sugerencias que se hacen en este sentido son:

- Incorporar a la enseñanza de la Química el trabajo con las masas atómicas relativas de los elementos para el cálculo de la masa molar de las sustancias.
- Sistematizar la resolución del problema a partir de la interpretación de la definición del concepto o de la ley química que lo sustentan antes de la utilización de las fórmulas de la química.
- Interpretar desde el punto de vista químico lo que representa la fórmula de la química que se utilice para la solución del problema químico cuantitativo.
- Resolver problemas químicos cuantitativos cuya resolución no implique siempre el resolver un cálculo matemático específico y si el establecimiento de relaciones matemáticas sencillas.
- Resolver los problemas químicos cuantitativos utilizando diferentes vías y analizar la lógica del resultado obtenido.

Todas estas sugerencias propician el desarrollo del pensamiento del estudiante durante el trabajo con la habilidad de resolver problemas químicos.

## Conclusiones

El perfeccionar la enseñanza es una tarea de todos, los estudiantes deben y merecen aprender bien los contenidos que se le imparten en la asignatura Química, de manera tal que lo que aprendan le sirva para su futuro desempeño.

Para el logro de este objetivo los profesores en cada una de las escuelas deben estar bien preparados, deben explotar y enseñar todas las vías de solución posibles para un problema químico cuantitativo determinado así como elaborar distintos tipos de problemas para que el estudiante tenga que enfrentarse a diferentes situaciones, lo que sin dudas contribuirá al desarrollo de su pensamiento.

Debe ponerse en conocimiento de los estudiantes y demostrarle, que un mismo problema químico cuantitativo puede ser resuelto por diferentes vías.

En el caso específico de la carrera Licenciatura en Educación Química Industrial, este tema fue incluido recientemente en el programa de Didáctica de las Especialidades de la ETP II. También se incluyó en el programa de Metodología de la enseñanza de la Química que formó parte del curso de habilitación para estudiantes de la Educación técnica y profesional y que fue impartido por uno de los autores de este trabajo en el curso escolar 2014 – 2015.

Se considera oportuno, dada la diversidad que hoy existe en la formación que tuvieron los profesores de Química de las escuelas, incluir dentro del sistema de trabajo metodológico de los profesores de esta asignatura en la Educación media y técnica-profesional, temas relacionados con diversas metodologías para la enseñanza de los problemas químicos cuantitativos.

## Bibliografía

- Campistrous, L. Lógica y procedimientos lógicos del aprendizaje. ICCP, La Habana, 1993.
- Hedesá, Y. Didáctica y Currículo, versión digital, La Habana, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Química Secundaria Básica., Parte 2*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Química Secundaria Básica. Parte 1*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- Hernández, J. y otros. *Química 10mo. Grado*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1992.
- León, R. *Química General*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1985.
- León, R. *Química General Superior*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1991.
- Mesa, G. F. M. y otros. *Química onceno grado*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2005.
- Rojas, A. C. y otros. *Metodología de la enseñanza de la Química*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1990.

# **LA ESCRITURA ACADÉMICA MEDIANTE LA REFLEXIÓN DE NOTAS EN CLASE**

**Luis Roberto Martínez Guevara**

**Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241**

**México**

[luisrobertoupn241@hotmail.com](mailto:luisrobertoupn241@hotmail.com)

Ponencia

Simposio: Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

## **Resumen**

Este documento presenta los hallazgos de una experiencia de intervención docente en escritura académica, particularmente en el empleo de notas de clase como vehículo para transitar de las aportaciones de las sesiones de trabajo a la construcción de la tesis a partir de la reflexión de toma de apuntes en clase de los alumnos del módulo cinco, adscritos a la Maestría en Educación Básica, que oferta la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 del estado de San Luis Potosí.

El propósito del texto es divulgar la experiencia sobre el empleo de recursos didácticos que mejorasen el proceso de toma de apuntes de los alumnos del programa señalado para que incluyeran los conceptos trabajados durante las sesiones en su tesis.

## **Introducción**

La escritura académica como ámbito de intervención docente resulta un área de potenciación para consolidar las experiencias de trabajo académico que los alumnos de Posgrado demandan. Está mediada por la cotidianidad de los procesos académicos que constituyen la posibilidad de éxito o fracaso de los

estudiantes a partir de la calidad de su trayectoria académica. El mejor ejemplo es la construcción de la tesis porque determina la calidad formativa del alumnado, anticipa la integración de habilidades de expresión movilizadas durante el mismo y augura procesos de superación personales y profesionales.

Por ende, el ejercicio de escribir desde el estilo científico de redacción es una necesidad inherente al profesional de la educación, debido a que traduce los saberes cotidianos mediados por los escolares hacia la delimitación de su propia voz. La escritura académica resulta un baluarte para los profesores porque trasciende el plano de lo desiderativo a la divulgación de sus propuestas pedagógicas y experiencias docentes en la práctica misma. La ponencia en turno está motivada desde estas dimensiones, bajo el enfoque de trabajo de la formación continua a la luz del aprendizaje a partir de la práctica pedagógica *in situ*.

### **Contexto situacional de la enseñanza de la escritura académica**

La experiencia de trabajo modular en Posgrado generó la posibilidad de problematizar la práctica docente misma que a su vez permitiese un replanteamiento en el abordaje formativo de los alumnos. Esta situación derivó en la divulgación de la información actual al identificar la necesidad que poseían los alumnos para mejorar la manera en que emplean la escritura académica en clases.

El programa académico al que se circunscribe la propuesta corresponde a la Maestría en Educación Básica (MEB). Ésta exige el trabajo en módulos; los seis módulos que completan el *currículum* se trabajan en integración mediante tres bloques: teórico, metodológico y práctico. El periodo de trabajo con un mismo grupo es de tres módulos; esto es, 36 semanas de ejercicio docente, divididas en 12 semanas por módulo (UPN, 2010).

Esta circunstancia de trabajo, provocó un desafío cognitivo interesante desde la praxis docente propia: facilitar el acercamiento de la toma de apuntes reflexiva a

los alumnos para emplear sus notas personales de clase en la construcción de su documento recepcional, en este caso, proyecto de intervención.

La razón principal para desarrollar este proceso de intervención docente fue el constatar en módulos anteriores con ese grupo (integrado por 11 alumnos, 4 hombres y 7 mujeres) la inoperancia de sus apuntes en la escritura del desarrollo de su producto final del módulo. Para el caso referido, este producto se relaciona con apartados del documento recepcional (tesis).

Mediante la técnica de la observación, se percibieron las carencias del alumnado para utilizar herramientas con la finalidad de sistematizar la información revisada durante las clases y, que fuese incluida en la escritura académica de su documento recepcional. Además, la técnica de investigación documental facilitó la integración de sus productos finales como evidencias de aprendizaje durante los bloques formativos del programa.

Otra situación que determinó lo descrito fue la incidencia del alumnado por calcar la información trabajada en clase en sus cuadernos, en vez de focalizar los datos con base en los conceptos centrales del proyecto de intervención por desarrollar; esto es, emplear la escritura académica basada en la reflexión como habilidad de pensamiento (HP) y apoyo para la construcción escrita de su documento recepcional.

Asimismo, la toma de apuntes como elemento repositario de información que puede utilizarse en cualquier momento del trayecto formativo se evidenció en los alumnos participantes en la intervención como una práctica de registro automática, orientada por hábitos académicos inadecuados más que una posibilidad de decisión sobre lo relevante; aquello que por su grado de novedad, autenticidad y trascendencia convenía dejar rastro en sus cuadernos.

La pregunta que acompañó el proceso de intervención docente fue: ¿Cómo mejorar el proceso de toma de apuntes de los alumnos del Módulo V de la MEB

para que incluyan los conceptos trabajados durante las sesiones en su documento recepcional o tesis?

El módulo V se titula “Desarrollo de Habilidades y Estrategias Cognitivas”, el periodo de duración fue del 7 de diciembre de 2015 al 13 de febrero de 2016. Por tanto, esta ponencia registra los resultados de la aventura académica desarrollada bajo los términos señalados y las particularidades comunicadas.

### **La escritura académica como posibilidad a partir de la reflexión de las notas en clase**

Las personas consideran en términos generales que la lengua escrita y la hablada son similares o idénticas, máxime cuando sus experiencias académicas con relación al dominio de sus particularidades son pocas o nulas. El reflejo, es el alumnado de Posgrado de la UPN, quien en suma tiene curricularmente nulas experiencias de escritura académica formativa. La consecuencia mediata de la condición expuesta se evidencia al leer sus avances de tesis y constatar por medio de sus discursos orales en escenarios como coloquios de investigación que existe un detrimento de la calidad de la explicación escrita en pro de la oral.

Por consiguiente, es menester ocuparse de la lengua escrita debido a que la actividad académica exige un dominio sobresaliente de la escritura, “exenta de los descuidos de las expresiones coloquiales y un conocimiento, no sólo en los aspectos gramaticales, sino también en aquellos que tienen que ver con el léxico en expresiones propias de diversas disciplinas, así como en la forma especial de comunicación que cada campo de conocimiento ha establecido...” (González, De La Vara, Orozco, Feria, Araoz y Guerrero, 2002, p. 16).

En la actividad académica existen tanto textos formales como no formales. La diferencia radica en la satisfacción de las necesidades comunicativas en los contextos institucionalizados. La toma de apuntes generalmente es concebida como texto no-formal porque su uso se remonta al uso cotidiano en el aula de manera espontánea y sencilla como ejercicio de aparente cotejo de la información

en miras de ser traducida por el estudiante como aprendizaje, sea mediante el saber, el conocer o el hacer.

Sin embargo, allende del estilo personal de los alumnos para la toma de apuntes, éste es un recurso pedagógico que cuando se usa como técnica de escritura académica, facilita el análisis de los textos y establece rutas críticas de apoyo para la producción de la escritura académica y la asimilación cognitiva en fase de consolidación de conocimiento (Ruiz y Ehram, 1999).

De tal manera, la escritura de textos académicos solventa acciones de construcción personal mediante el análisis reflexivo de las fuentes de consulta que en muchas ocasiones parten de las sesiones de clase y, que desafortunadamente los alumnos olvidan la documentación de sus notas como una de las principales actividades para mediar las ideas con relación a la planificación de la escritura académica de sus textos, particularmente de su documento recepcional o tesis.

Si al factor mecánico de tomar apuntes de manera automática se introduce la reflexión como habilidad de pensamiento; entonces el proceso formativo de la escritura académica configura un sentido diferente al considerar la perspectiva de la transición de escribir como acto reflejo a convertir lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos en objeto de nuestro propio análisis y valoración (Domingo y Gómez, 2014). En este sentido, la reflexión como HP para la escritura académica involucra una familia de habilidades interrelacionadas que superan la reproducción de información y fortifican el pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe en consonancia con lo que escribe (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2008).

Por tanto, la toma de apuntes mejora el acto de escribir consciente porque en muchas ocasiones ni el mismo alumno reconoce sus capacidades personales reales y las dificultades que poseen en el proceso de expresión de escritura académica. La reflexión permite descubrirlas, evaluarlas, aprovecharlas, explotarlas, combatirlas o transformarlas mediante el proceso de orientación del asesor.

Además, el uso de la reflexión en las notas de clase como pre-texto de escritura académica consolida la posibilidad de utilizar la propia experiencia (nociones) para convertirla en un recurso pedagógico para la auto-socio-transformación de los insumos de la escritura académica que cotidianamente el alumnado desarrolla en clase (Pérez, 2000).

### **Propuesta de intervención a través de la escritura académica**

Para conformar la propuesta de intervención docente fue necesario aprovechar las bondades que gesta el aprendizaje experiencial como apuesta dinámica de trabajo reflexivo sobre lo vivido mediante la transformación de la experiencia en conciencia (Kolb, 1984; citado por Domingo y Gómez 2014) basado en la toma de notas de clases que permitiesen aprovechar las ideas reconstruidas en el marco de la escritura académica.

La estrategia didáctica desarrollada fue iniciar la clase provocando al alumno la toma de apuntes mediante un instrumento pedagógico (uno diferente por sesión) planificado para nueve sesiones. Se consideró este número por dos condiciones: 1) el hecho de que la primera y la décima primera sesión se dedicaron al encuadre y cierre del curso, respectivamente y la 2) obedeció a la razón de que durante la última sesión se efectuó el coloquio de presentación de avances de tesis.

Para la toma de apuntes en clase, se empleó como referencia el instrumento diseñado por Domingo y Gómez (2014), quienes apuestan al registro de aprendizaje reflexivo como “cuaderno personal, para un registro doble y paralelo, que realiza el docente en situaciones de formación” (p. 123). Es decir, los autores mencionados proponen este insumo didáctico como parte de una táctica formativa para profesores noveles o inmersos en procesos de mejora continua, sobre todo en el ámbito del cómo enseña utilizando la reflexión como eje rector del análisis de la práctica misma. Para efectos de este proyecto, se consideró la idea de los autores mencionados como pre-texto para la innovación en clase. De tal manera, se diseñaron nueve instrumentos para el registro de notas de clases, a los cuales

se les nombró Instrumentos de Registro de Aprendizaje Reflexivo (por sus siglas IRAR).

El procedimiento de aplicación fue el siguiente. Al inicio de la sesión se explicó en qué consistía cada instrumento mediante una lámina que se visualizaba gracias a un proyector. Después, se efectuaba el proceso pedagógico de la sesión de trabajo y al finalizar ésta se demandaba al alumnado la entrega de sus apuntes con base en el IRAR. La semana venidera el profesor entregaba el instrumento a cada alumno con observaciones o sugerencias a partir del contenido del mismo. Esta dinámica continuó hasta la décima primera sesión, en la cual los alumnos entregaron todos sus IRAR junto con un comentario reflexivo sobre la experiencia para el desarrollo de la escritura académica.

## Instrumento IRAR

- **Título:** Las emociones reflexivas.
- **Descripción:** El registro reflexivo de emociones permite identificar las condiciones en que ocurre la anotación de ideas durante una sesión de trabajo.
- **Consigna:** elabore un formato de reflexión emotiva en la cual registre sus emociones a partir de las anotaciones que requiere citar.
- **Procedimiento:**
  1. Construya un formato de reflexión emotiva como se presenta en la siguiente lámina.
  2. Registre anotaciones a partir de sus emociones.
  3. Cierre la técnica con una anotación general de la experiencia.

### FORMATO DE REFLEXIÓN EMOTIVA

EMOCIÓN	ANOTACIÓN	REFLEXIÓN
Miedo		
Ira		
Asco		
Tristeza		
Celos		
Desprecio		
Vergüenza		
Bochorno		
Sorpresa		
Felicidad		

**Fig. 1. Ejemplo de instrumento IRAR**

Cabe señalar que cada instrumento fue distinto. Se adecuó al contenido de la sesión de aprendizaje. En el ejemplo mostrado se trabajó en clase la vinculación de las emociones y el pensamiento; sin embargo la importancia del uso del IRAR fue la toma de conciencia en el registro de apuntes, más que los conceptos nodales de la clase.

## INSTRUMENTO “IRAR”

- **Título:** Método reflexivo.
- **Descripción:** es una propuesta para reflexionar sistemáticamente sobre la toma de apuntes en las sesiones de aprendizaje.

- **Procedimiento:**

Esta proposición se desarrolla mediante tres fases...

1. **FASE 1.** Describe la situación de aula: día, hora, lugar y contexto.
2. **FASE 2.** Después de una hora y media hora de clase, reconstruye la situación vivida en clase hasta ese momento mediante la narración escrita: pensamientos, dudas, apuntes, sentimientos, reacciones, decisiones, acciones...
3. **FASE 3.** Identifica en la narración establecida...
  - A. **Detonantes** que te han permitido cuestionarte hechos, creencias, pensamientos, etc.
  - B. **Reflexión en la acción**, mientras actuaba y en plena acción: qué he pensado, qué he sentido, qué he interpretado, cómo me he sentido, cómo he reaccionado ante lo anotado.
  - C. **Conclusión individual**, registro de un apunte de cierre que sintetice la reflexión final de la sesión de hoy.

**Fig. 2 Ejemplo de instrumento IRAR**

Los instrumentos fueron relevantes para los alumnos porque permitieron configurar sentido a dudas que durante las sesiones de trabajo se omitían o mediante irradiaciones intelectivas se perdían al evitar escribirse, preguntarse o bien, producto del acto de tomar apuntes automatizado impedía involucrar la reflexión como posibilidad para el desarrollo de las ideas con mayor claridad. Así lo constata el testimonio de una alumna: “cuando trabajamos el IRAR sobre las emociones sentí mucha confusión porque nunca había puesto al servicio de la razón mis emociones de manera consciente, el resultado de la acción fue escribir una serie de miedos que sentía ante el hecho de no hablar más del problema de mi tesis, este instrumento me dio la oportunidad de seguir escalando en la delimitación de mi documento final sin pretextos” (Informante 1).

Todo proceso de expresión comienza por el despertar de los sentidos. La percepción es fundamental para el desarrollo de la escritura porque concreta la estimulación oportuna para la delimitación del texto (Galindo, 2006). Lo confirmó la siguiente afirmación de una alumna: “Primero que nada el uso de los instrumentos IRAR detonó un estado de alerta en mis sentidos, es decir, causó predisposición mayor hacia el aprendizaje en cada sesión. Lo cual me llevó a seleccionar lo más relevante en cada una de ellas y por consiguiente a la reflexión. Me ayudó sobre todo a contextualizar los conocimientos previos y nuevos hacia la práctica de mi realidad actual” (Informante 2).

La escritura académica mediante el trabajo focalizado que expuso el empleo de los IRAR facilitó la toma de conciencia sobre lo que se escribía, el cómo se hacía y los efectos de la documentación posterior a las clases del acto señalado. La consecuencia fue la capacidad del alumnado para ampliar sus horizontes y posibilidades de integración de la información compartida en las sesiones y, el desarrollo de sus ideas para extender las argumentaciones propuestas en su tesis.

Por consiguiente, la estrategia implementada respecto a la elaboración de instrumentos IRAR durante las distintas sesiones fueron herramientas pedagógicas que permitieron el registro de las ideas e información más importante, expuesta durante la clase. Fortaleció el proyecto de intervención de los alumnos porque motivaron la reflexión sobre los conceptos centrales. Este aspecto fue crucial para la escritura académica al conferir organización al documento recepcional mediante la toma de apuntes. Lo comunica un alumno “En este sentido, cabe resaltar que también los IRAR constituyeron un elemento esencial para organizar mis ideas respecto a la estructura del texto académico en proceso, con la finalidad de poder enriquecerlo y redireccionarlo de una mejor forma (Informante 4).

Las actividades del instrumento IRAR apoyaron en la estructuración de las ideas en borrador, incitando el papel determinante de la recursividad como técnica que permite la reparación de la escritura (Cassany, 2008), fortaleciendo la trama y el tramado entre los diferentes párrafos y capítulos. Resarcir la escritura deviene en una actitud de corresponder la escritura académica de los alumnos. El rol docente como lector asiduo y comentarista fiel permite la conciencia del alumnado como protagonista comprometido con su expresión escrita desde un proceso de mejora permanente.

Otra situación positiva derivada de la intervención fue la posibilidad de secuenciar las explicaciones compartidas en diferentes momentos; por ejemplo, al reflexionar e identificar las habilidades del pensamiento de los maestros y por los maestros en

distintos tiempos del proyecto: en el diagnóstico, en la intervención y, en general, en la construcción de su voz durante el documento recepcional.

### **Consideraciones finales**

El acto de pronunciarse por escrito deviene en múltiples satisfacciones que van desde la conquista de un romance hasta la construcción de una tesis. Bajo esta lógica de expresión, la escritura académica es la oportunidad precisa para alimentar su empleo formativo en los alumnos de Posgrado, aunque las bases de redacción debiesen de aplicarse desde el proceso de alfabetización inicial de un individuo.

La escritura académica como estilo de vida es determinante para disfrutar el ejercicio profesional en cualquier disciplina o ámbito informal de comunicación porque facilita la integración de las ideas propias con las fuentes de consulta que la profesionalización exige de manera constante.

Finalmente, la intervención educativa resultó ser una experiencia extraordinaria para el docente porque consideró la profesionalización de los apuntes desde una mirada reflexiva y con un propósito claro y, para el alumnado al construir puentes cognitivos y metacognitivos mediante la reflexión de ideas que de manera sistemática se emplearon para el desarrollo del texto que evidencia tangiblemente el trayecto formativo de alumnos de Posgrado: la construcción de la tesis.

### **Bibliografía**

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graò.

Domingo, À. y Gómez, M. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Galindo, J. (2006). *Cibercultura. Un mundo emergente y una nueva mirada*. México: CONACULTA/Instituto Mexiquense de Cultura.

González, F., De La Vara, A., Orozco, H., Feria, J., Araoz, M., y Guerrero, P. (2002). *Presentación de trabajos académicos*. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.

Pérez, Á. (2000). "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En Pérez, Á. y Gimeno, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Ruiz, S. y Ehrtam, R. (1999). *Manual para un taller de expresión escrita*. México: Universidad Iberoamericana.

Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. EU: Ediciones SM.

Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Lineamientos de operación del Posgrado en Educación Básica*. México: Autor.

TÍTULO: “LA ESTRATEGIA EDUCATIVA: UN PROCESO NECESARIO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL”

AUTORES: Prof. Titular Virginia Bárbara Pérez Payrol, Dra. C. Universidad de Cienfuegos. Sede Conrado Benítez García. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Profesora del departamento de Educación Especial.

Email: [vperez@ucf.edu.cu](mailto:vperez@ucf.edu.cu) CI: 64121106036

Prof. Auxiliar María de los Angeles Luna Castro, Master. Universidad de Cienfuegos. Sede Conrado Benítez. Jefe de departamento de Educación Primaria. Facultad de Ciencias Pedagógicas.

Email: [mluna@ucf.edu.cu](mailto:mluna@ucf.edu.cu) CI: 57060801312

Prof. Yamilys María Bagué Luna, Lic. Profesora de la Escuela de Arte.

Email: [mluna@ucf.edu.cu](mailto:mluna@ucf.edu.cu)

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación: “*La estrategia educativa: un proceso necesario para la formación del profesional*”. Se sustenta teórica y metodológicamente en la estrategia educativa que, como proceso de dirección que requiere el liderazgo del profesor principal de año para contribuir a la formación de un profesional de las Ciencias Pedagógicas competente y comprometido con su proyecto social, en correspondencia con las actuales exigencias sociales de la universidad cubana. Revela una problemática de valor, en tanto se dirige al crecimiento profesional y humano del estudiante para responder a los problemas planteados por el adelanto científico - tecnológico y el desarrollo económico, social y político. Se centra en los diferentes escenarios de actuación del estudiante universitario, de manera específica en el escenario Consejo Popular por su contribución a la transformación de los problemas sociales. Para su solución se plantea como objetivo: proponer un modelo de estrategia educativa de año desde un enfoque personológico. Se significan la utilización del método histórico-lógico, analítico - sintético, inductivo – deductivo y el tránsito de lo abstracto a lo concreto y la modelación. Se comprobó la efectividad en la práctica mediante un procedimiento de implementación, lo cual demostró que se contribuye a la formación integral del profesional.

## PALABRAS CLAVES

Estrategia educativa, profesor principal de año, modelo de estrategia educativa.

## Introducción

Las universidades se enfrentan a un proceso de transformación constante como respuesta a los cambios económicos, sociales y políticos a tenor del desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la crisis estructural y sistémica del capitalismo, los problemas globales, entre otras condiciones, dada la compleja misión de formar profesionales capaces de aceptar los retos del mundo actual y a su vez contribuir a su desarrollo, con una intervención creativa y transformadora.

La universidad cubana demanda de *“la excelencia en la gestión de formación, que es ante todo una gestión pedagógica y didáctica, y que en la educación superior cubana se materializa en el trabajo metodológico del claustro y de sus directivos, muy relacionado con las exigencias del mundo laboral y del contexto, en correspondencia con la dinámica de la ciencia y la tecnología!”* Alarcón, R.(2013).

En consecuencia, en la formación integral del futuro profesional concibe lo político – ideológico, académico – científico, y extensionista, aspectos que se concretan en la estrategia educativa, vista como un proceso de dirección, en tanto se establece la interacción del profesor principal de año, el colectivo de docentes y los estudiantes con un determinado orden de funcionamiento, se planifican, organizan, coordinan, reajustan, ejecutan y controlan las acciones o tareas en función de los modos de actuación requeridos.

En consecuencia, resulta evidente la necesidad de contar con un profesor principal de año idóneo que asuma el liderazgo y la responsabilidad de garantizar, en ese nivel organizativo, un estilo democrático con dirección colectiva que conlleve a participación activa, responsabilidad individual y social de los estudiantes, así como a la unidad de influencias educativas del colectivo de profesores, en función de la formación de un profesional competente y comprometido con su proyecto social.

La experiencia de las autoras en la Educación, Educación Superior, en funciones directivas y en la responsabilidad de profesora principal de año permitieron constatar insuficiencias de proceder, para concebir las estrategias educativas de año, manifiestas en:

) El diagnóstico de potencialidades y necesidades educativas de los estudiantes, no siempre se toman en consideración para la planificación, organización, ejecución y control de la estrategia educativa,

) Predominio de un estilo autoritario en la toma de las decisiones de las actividades que se conciben,

) Las actividades diseñadas carecen de un enfoque personológico limitando la responsabilidad individual y social de estudiantes,

) La preponderancia de actividades orientadas centralmente, las que se implementan sin tener en cuenta la contextualización a la carrera-año y las características, intereses, expectativas y motivaciones grupales e individuales de estudiantes,

) No siempre las actividades conducen ala solución de problemas de impacto social, por ende a latransformación del estudiante,y

) La tendencia deque solo el profesor principal de año asuma la ejecución del proceso.

Por consiguiente se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo perfeccionar la estrategia educativa de año como proceso de dirección, de manera que favorezca a la formación de un profesional competente y comprometido con su proyecto social?

La experiencia pedagógica se desarrolla sobre la base de la concepción dialéctico materialista, que permite el análisis multilateral de los fenómenos sociales en general y de los educativos en particular, que sustenta la utilización de los métodos teóricos y empíricos, de manera integrada en los diferentes momentos del trabajo.

## **Desarrollo**

La formación integral del futuro profesional y de manera particular el de las Ciencias Pedagógicas concibe la formación como expresión del desarrollo pleno, en ella no solo se potencia el desarrollo global del individuo (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) para el desempeño, sino la formación al nivel que alcance el sujeto en cuanto a la explicación y comprensión que tenga de sí y del mundo material y social, en la misión de formar las actuales y futuras generaciones de niños, adolescentes y jóvenes.

En tal sentido, la estrategia educativa de año asume un importante rol en función de la participación de los estudiantes como protagonistas de su propia formación, lo cual indica la prioridad que se le concede a este proceso para hacer corresponder las transformaciones de la práctica educativa con las exigencias de la sociedad. Además de constituir un indicador preponderante en la acreditación de la carrera y la evaluación institucional.

Por consiguiente, resulta significativo el análisis del término estrategia educativa, por diferentes autores. Así la estrategia educativa es vista por González, B. (2008) como un *“sistema de influencias constituido por un conjunto de principios, objetivos, actividades, acciones, métodos y técnicas que logran el desarrollo de la personalidad de los educandos”*.

El análisis de esta definición resulta de gran valor, en tanto se reconocen como aspectos positivos la necesidad del sistema de influencias, la estructura y el propósito que alcanza. No obstante, las autoras significan la necesidad del enfoque personológico del estudiante, al considerar las características individuales, sus potencialidades y necesidades para que pueda asumir su rol protagónico con responsabilidad individual y social que posibilite su transformación personal y la que demanda la sociedad.

Peña, Y. (2004) considera que las estrategias educativas deben tener en cuenta *“las características psicológicas y sociológicas individuales del individuo para fomentar sus potencialidades”*, aspectos con los que las autoras coinciden a partir de lo antes expresado.

Cajide, J. (1992) manifiesta que las estrategias educativas son *“procedimientos dirigidos, planificados e intencionalmente creados antes, durante o después del desarrollo de una tarea”*. Citado por Torriciella, R (), elementos positivos con los cuales se concuerdan pues otorgan un carácter procesal

Sierra, R. (1993) expresa que las estrategias educativas *“constituyen la dirección pedagógica que provoca la transformación del estado real del objeto al estado deseado, a partir del sistema de acciones entre maestros y alumnos para alcanzar los objetivos planteados”*, apuntes valiosos que reafirman la lógica del proceso de dirección.

En general, las definiciones expuestas logran establecer aspectos fundamentales de la estrategia educativa. Además, se expresan otros por las autoras que permiten determinar como rasgos esenciales los siguientes:

- *constituye un proceso,*
- *de carácter consciente, continuo, sistémico, sistemático e intencional,*

- el protagonismo del estudiante en su proyecto de formación
- *con enfoque personológico, responsabilidad individual y social,*
- requiere de un sistema de influencias educativas,
- sustentadas por el colectivo de profesores y
- *bajo el liderazgo democrático del Profesor Principal de año.*

De modo específico, la estrategia educativa está determinado, entre otros aspectos, por las exigencias del modelo del profesional -que como parte de un todo- responde al ideal del profesional de las Ciencias Pedagógicas que se pretende formar, en correspondencia con las necesidades y aspiraciones del desarrollo social y los requerimientos que las circunstancias actuales demandan en el marco de la conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista que construye el pueblo cubano.

¿Se considera la estrategia educativa un proceso de dirección?

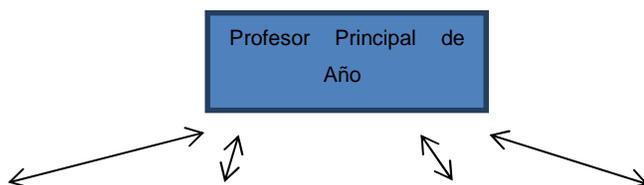
De modo específico, la estrategia educativa se concibe como un proceso de dirección “*no de forma inerte, no en forma abstracta, no carente de movimiento, no carente de contradicciones, sino en el eterno proceso del movimiento, en el surgimiento de las contradicciones y en su solución*”, determinada por las condiciones socio históricas, el desarrollo y la actividad transformadora. (Obras Completas, 1964).

Resulta conveniente, expresar que “*el proceso de dirección es una forma de existencia de la dirección, se distingue por el ejercicio de las funciones directiva [...]*”. En la planificación, organización, ejecución y control de la estrategia educativa entre el profesor principal de año, los estudiantes y los profesores del colectivo, “*se producen y reproducen sistemáticamente las relaciones de subordinación y las relaciones de cooperación entre ellos*”. Alonso, S. (2003)

La estrategia educativa como proceso de dirección va dirigida a potenciar el perfeccionamiento de todos los sujetos y desarrollar tanto sus conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes individuales, la responsabilidad individual y social, como la cultura del año y la carrera para garantizar el cumplimiento de los objetivos trazados en correspondencia con el modelo del profesional.

Otro aspecto imprescindible está relacionado con el papel del profesor principal de año en la dirección de la estrategia educativa lo que requiere de poseer las competencias idóneas para el desempeño de las funciones y la capacidad de liderazgo reconocido por su prestigio, el uso de un estilo democrático y la dirección colectiva, en aglutinar a los estudiantes y profesores del colectivo, así como otorgar responsabilidad al jefe de brigada en función de los objetivos propuestos, posibilitando la participación en la toma de decisiones, estimulando su creatividad, brindándoles confianza en sus posibilidades, y facilitando el desarrollo de relaciones de cooperación. En sentido general convirtiéndolos en sus seguidores.

La participación de los miembros del proceso se ilustra a continuación:



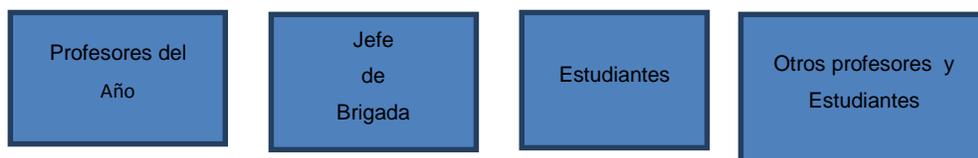


Figura 1: Participantes de la estrategia educativa

Los referentes teóricos de Torriciella, R. en Estrategias educativas de la Educación Superior expresan las etapas siguientes: Diagnóstico, Planificación, Definición de objetivos, Definición de las posibles actividades, Estudio de condiciones y recursos, Estructuración o diseño de la estrategia, Aplicación y Control y evaluación.

Estas etapas se consideran por las autoras y se complementan con otras, según los referentes teóricos de Castellanos, D. (2002); Pérez, V. (2012), entre otros. La propuesta de etapas de la estrategia educativa se expone a continuación:

**Diagnóstico:** expresa el estado actual de los conocimientos, habilidades y actitudes del estudiantes en relación con el modelo del profesional y los objetivos del año y constituye el punto de partida para avanzar hacia aquello que aun no sabe, no sabe hacer y no sabe ser, lo que requiere de buscar la explicación, es decir, las causas posibles de la situación actual del estudiante para tener la información requerida para trazar su desarrollo.

**Pronóstico:** expresa el estado deseado, desde el punto de vista prospectivo expresa como preguntas claves: ¿qué pronosticamos?, ¿qué puede saber, saber hacer y saber ser el estudiante a largo, mediano y corto plazo?

La respuesta está dirigida a la toma de decisiones encaminada a distinguir las necesidades educativas que requieren satisfacción inmediata, de aquellas de carácter prospectivo en función de las aspiraciones, posibilidades y potencialidades, con lo que es posible establecer las prioridades de las actividades, en correspondencia con la etapa.

Esta etapa permite determinar la brecha entre el estado actual y el estado deseado con respecto al modelo del profesional y los objetivos del año, especificar el ¿qué?, los conocimientos, habilidades y actitudes, así como las perspectivas de desarrollo que tiene cada estudiante o el grupo de estudiantes; y el ¿cómo? de la respuesta. Establece el vínculo entre las etapas precedentes y la planificación.

**Planificación:** abarca la determinación de los objetivos, concebir en el plan de actividades, acciones o tareas a desarrollar por el estudiante, período de ejecución, profesor tutor, Consejo Popular del estudiante y profesor, circunscripción del estudiante y profesor. El plan considera los escenarios educativos (Universidad, Entidades Laborales de Base y Consejos Populares) proyectando las actividades de manera prospectiva y coherente a realizar por estudiantes y profesores con un enfoque personalizado, con responsabilidad individual y social, según el diagnóstico y el contexto donde se desempeña. La inclusión de los estudiantes en la toma de decisiones de la planificación de las actividades en cada uno de los escenarios (Universidad, Unidad docente y Consejo Popular), mediante la comunicación dialogada, problematizadora y tolerante, la reflexión crítica de su desempeño y sus posibilidades de transformación, según los modos de actuación de la profesión seleccionada y en correspondencia con el año que cursan.

**Organización:** consideralas condiciones necesarias y recursos materiales, tecnológicos, financieros y humanos, así como la coordinación con organismos, organizaciones, instituciones y personalidades, a partir de los convenios establecidos que apoyan la misión de la universidad- facultad-carrera.

**Ejecución:** consiste en la realización práctica del plan de actividades para cada estudiante y profesor. Las acciones dirigidas a la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones de la práctica educativa y a la realización de actividades de impacto social; al desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias para el desempeño profesional; la interacción con estudiantes de otras carreras, el intercambio de experiencias, la estimulación del aprendizaje activo, con significatividad y cooperativo, así como el fortalecimiento de la responsabilidad del estudiante con su propio aprendizaje, provista de una actitud de estudio e investigación sistemática que ameriten en todo momento la satisfacción de sus empleadores por la calidad de la formación que alcanzaron los estudiantes como profesionales.

**Control y evaluación:** consiste en la valoración constante y sistemática de la calidad de las actividades y su correspondencia con los objetivos que se propusieron, de conocer en qué y hasta dónde se ha transformado el nivel de aprendizaje y el desempeño los estudiantes mediante las acciones puestas en práctica. Para ello resulta importante la sistematización de lo vivido, creando una cultura al respecto mediante la recogida de evidencias por estudiantes y profesores a través de fotos, videos y documentos, avales de los empleadores, entre otros y como parte de valorar la coherencia y sistematicidad de la estrategia se deberá concebir en el sistema de trabajo del colectivo de año, el balance de la estrategia educativa, al menos uno en el semestre lo que constituirá el punto de partida para próximas etapas y la final para el próximo curso.

Esta evaluación, servirá para la toma de decisiones acerca de los cambios que deben producirse para el perfeccionamiento de la estrategia educativa, en correspondencia con la valoración de los resultados alcanzados por los estudiantes en cada uno de los escenarios, en las actividades de la universidad, en su desempeño en la unidad educativa y en el Consejo Popular.

La valoración requiere de una intencionalidad en el estudio sistemático de los resultados que van alcanzado los estudiantes con las actividades previstas en la estrategia, y de procedimientos específicos del trabajo científico para medir sus efectos, retroalimentar y prever nuevos niveles de exigencia; para esto constituye elemento esencial valorar los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes respecto a lo establecido en el modelo del profesional y de manera particular en los objetivos del año.

La estrategia educativa asume un carácter cíclico que conlleva a un salto cualitativamente superior en la formación del profesional, por ende en sus acciones o tareas manifestación de la vinculación entre lo académico, lo laboral y lo investigativo.

Lo anterior posibilita expresar la estructura de la estrategia educativa siguiente:

Escenario educativo	Nombre y apellidos del estudiante	Acciones o tareas a desarrollar	Profesor Tutor	Fecha de realización	Consejo Popular del estudiante	Consejo Popular del profesor	Circunscripción del estudiante y profesor
---------------------	-----------------------------------	---------------------------------	----------------	----------------------	--------------------------------	------------------------------	---

Universida d							
Entidades Laborales de Base							
Consejo Popular							

La estructura asume un carácter flexible según la etapa en que se encuentre dicha estrategia. Puede contemplar además, los principales problemas detectados en el diagnóstico, las actividades a realizar, vías para su logro.

Para la implementación de la estrategia educativa para la formación integral de profesional de las Ciencias Pedagógicas, determinadas dimensiones e indicadores en correspondencia con el modelo del profesional.

**Dimensión político - ideológica:** Interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes para el trabajo político ideológico, relacionadas con el dominio de la historia de Cuba, historia de la localidad, las efemérides, la obra martiana, la actualidad nacional e internacional, la formación de valores, así como el trabajo de conjunto con las estudiantiles, políticas y de masas en la concreción de la política educacional.

## INDICADORES

### CONOCIMIENTOS

Constitución de la República

Acontecer nacional e internacional

Hechos y personalidades más relevantes de la Historia de Cuba y la historia de la localidad.

Símbolos patrios

Temas centrales de política

Discursos de los principales dirigentes. Reflexiones de Fidel

Documentos de conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista.

Medio ambiente.

### HABILIDADES

Leer la prensa y observar otros medios informativos

Dialogar, analizar, reflexionar, debatir puntos de vista, criterios y opiniones basados en argumentos sólidos

Contextualizar los planteamientos generales a su radio de acción.

Valorar desde posiciones dialéctico - materialistas los problemas económicos, sociales, científicos, culturales y políticos del mundo contemporáneo, en particular del contexto en que se desenvuelve.

## **ACTITUDES**

Actuar con humanismo, sensibilidad, justicia, equidad, e inclusión como valores que caracterizan al logopeda.

Defender incondicionalmente a la Patria.

Asumir una posición crítica y autocrítica ante situaciones y acontecimientos.

Actuar en correspondencia con los principios éticos- morales del PCC y la Revolución.

Preservar el medioambiente como parte del patrimonio de la Patria y con un problema universal.

**Dimensión liderazgo educacional:** Interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades, cualidades y actitudes en relación con el liderazgo educacional, la planificación, organización, ejecución y control del trabajo, la comunicación y la toma de decisiones de conjunto con los demás estudiantes y otros agentes educativos para el alcance de los objetivos propuestos.

## **INDICADORES**

### **CONOCIMIENTOS**

Liderazgo educacional

Toma de decisiones sobre bases científicas en el desarrollo de investigaciones en grupos.

Estilos de dirección

Métodos de dirección educativa

Solución de conflictos

Cultura económica vistas en la sustitución de importaciones, análisis energéticos en la residencia estudiantil y otros espacios universitarios, reciclaje de productos para utilizarlos en medios pedagógicos.

### **HABILIDADES**

Confeccionar el plan de trabajo

Trabajar en equipo.

Resolver conflictos.

Comunicarse de forma asertiva, saber escuchar

Discursar en público.

### **ACTITUDES**

Actuar con ejemplaridad a partir de ética profesional y la educación formal.

Actuar con sensibilidad ante las aspiraciones y preocupaciones de sus estudiantes y padres sin distinción de género, étnica, posibilidades económicas y capacidad.

Emplear la comunicación franca y abierta en cada momento.

Viabilizar la información requerida a sus profesores del año y estudiantes.

Ganar en prestigio y liderazgo.

Trasmitir con claridad la política educacional, y las exigencias de la educación donde se desempeñe.

**Dimensión pedagógica:** Interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a la profesión, relacionados con el dominio de los objetivos, métodos, principios y contenidos, medios, uso de la tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación donde interactúe.

## **INDICADORES**

### **CONOCIMIENTOS**

Fundamentos filosóficos, sociológicos psicológicos pedagógicos, didácticos de la Logopedia  
Trabajo Preventivo

Interrelación de la escuela, la familia y la comunidad

Modelo de la educación en que interactúa

### **HABILIDADES**

Diagnosticar con asesoramiento las regularidades clínicas, psicológicas, pedagógicas del lenguaje y la comunicación en preescolares y escolares que presenten necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidades).

Planificar, organizar, ejecutar y evaluar actividades y clases logopédicas

Brindar atención logopédica a niños con trastorno en el lenguaje y la comunicación desde el programa Educa a tu Hijo y las instituciones preescolares y escolares.

Modelar el proceso de atención logopédica integral desde el programa Educa a tu Hijo y las instituciones preescolares y escolares.

Aplicar métodos, procedimientos, técnicas, recursos metodológicos y tecnológicos para satisfacer las necesidades educativas relacionadas con los trastornos del lenguaje y la comunicación.

Asesorar a docentes desde el punto de vista logopédico.

Asesorar a padres desde el punto de vista logopédico.

Uso de la lengua materna y de la comunicación como modelo lingüístico en los diferentes contextos de actuación.

Utilizar la tecnología educativa

### **ACTITUDES**

Actuar con amor y respeto por su profesión.

Actuar con amor y respeto por los niños, de manera particular por los niños con NEE.

Ser un estudioso constante de la pedagogía y de la logopedia.

Estar consciente del cumplimiento de sus deberes como educador en formación de los escolares.

Establecer en cada momento una interrelación ética profesional ante la práctica laboral, los niños, los padres y la sociedad.

**Dimensión científico - investigativo:** Interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la superación y la investigación. La exploración de problemas de la práctica educativa y la búsqueda de alternativas de solución por la vía científica.

## **INDICADORES**

### **CONOCIMIENTOS**

Estructura del trabajo de curso

Métodos de investigación

Determinación de los antecedentes de la investigación

Determinación de la situación problemática

Diseño teórico metodológico

### **HABILIDADES**

Investigar problemas actuales del sistema educativo y de las asociaciones que atienden a las personas con discapacidades, en particular los relacionados con los trastornos del lenguaje y la comunicación, para la solución de problemas profesionales.

Socializar experiencias y resultados de investigación en eventos

Redactar artículos para su publicación

Gestionar constantemente el conocimiento con el empleo de la tecnología de la información y las comunicaciones

Interactuar con las TIC

Leer, hablar, en idioma Inglés.

Consultar bibliografía en idioma Inglés.

### **ACTITUDES**

Actuar siempre como investigador de su práctica.

Estar consciente de la necesidad de utilizar los resultados de las investigaciones para solucionar los problemas actuales de la logopedia

**Dimensión extensionista:** Interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la cultura, el deporte, la vinculación con la sociedad y el accionar en el Consejo Popular.

## **INDICADORES**

### **CONOCIMIENTOS**

Cultura artística

Cultura deportiva

Cultura integral

### **HABILIDADES**

Coordinar actividades educativas con la comunidad y las asociaciones para personas con discapacidad, que permitan desarrollar una conciencia social y sensibilidad hacia las personas con trastornos del lenguaje y la comunicación, sus derechos, atención y perspectivas de desarrollo

Participar y ejecutar en actividades culturales, Festival de artistas aficionados.

Participar en actividades deportivas, Festival deportivo “Juegos Jagua”

Debatir películas –videos y ejecutarlos en el Consejo Popular

Debatir libros y ejecutarlos en el Consejo Popular

Brindar temas o charlas educativas en el Consejo Popular

Visitar centros de salud para brindar apoyo a niños y adultos

Realizar tareas de los proyectos extensionistas

Participar en actividades de la Cátedra Honorífica Educadores

Realizar actividades de impacto social

## **ACTITUDES**

Compromiso social de colaborar en la solución de problemas.

Ejemplaridad ciudadana.

Actuación diaria en correspondencia con una cultura general y estéticos.

Para cada una de las dimensiones se establecieron los indicadores en relación con el saber, saber hacer y el saber ser. *El saber* relacionado con lo cognitivo, el *saberhacer* relacionado con lo procedimental y *el saber ser* relacionado con lo actitudinal que deben alcanzar los estudiantes en relación con el modelo del profesional. La interrelación dialéctica e integración de las dimensiones propicia la formación integral del profesional de las Ciencias Pedagógicas.

El diseño de la estrategia educativa se ejemplifica en la Carrera Logopedia, en el grupo de 4to año, evidencia en el estado inicial insuficiencias en las dimensiones Liderazgo Educativo, Científico – investigativa y Extensionista.

La implementación de la estrategia educativa durante el curso escolar 2015-2016 considera los presupuestos teóricos esbozados con anterioridad lo que permitió llegar al estado final exhibiendo como resultado que todas las estudiantes mostraron avances con respecto al nivel de partida de los conocimientos, habilidades y actitudes, en relación con las dimensiones determinadas.

Evaluándose el 96% de las estudiantes con la categoría de muy bien y excelente en las dimensiones más afectadas, lo que se concreta en los resultados satisfactorios alcanzados en la defensa de los trabajos de curso, la participación de las estudiantes en múltiples eventos científicos. Medalla de ORO en el Festival de artistas aficionados modalidad Opening y la medalla de ORO, en el voleibol femenino de los Juegos universitarios “Jagua”. La atención logopédica integral a niños con NEE relacionados con trastornos del lenguaje y la comunicación del territorio y de manera particular en el GABINETE de la facultad brindando atención a niños de la escuela Juan Suárez del Villar y de la comunidad “Las Minas” Popular. Se avanzó en el reconocimiento de la labor de las estudiantes en la comunidad mediante la participación en actividades en la Casa de los abuelos, la Impronta

en el barrio de residencia, en las Asambleas de Rendición de Cuentas del delegado a sus electores. Caracterización del Consejo Popular Buena Vista en relación con casos de niños y niñas con trastornos del lenguaje y la comunicación. Presentación de videos de Prevención de ZIKA, la película “Cuba Libre” conversatorios de temas de prevención, entre otras.

## Conclusiones

Los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la estrategia educativa como proceso de dirección permitieron determinar las etapas, estructura, dimensiones e indicadores que sirven de plataforma para la implementación de la estrategia educativa con carácter personalológico, responsabilidad individual y social, de conjunto con el liderazgo del profesor principal de año contribuyen a la formación de un profesional competente y comprometido con su proyecto social en correspondencia con las exigencias de la Educación Superior.

## Bibliografía

- Alonso, S. H. (2007). Teoría de la dirección en la educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Assmán, G. (1977). Fundamentos de Sociología Marxista-Leninista. Berlín, Editorial Dietz, p. 209.
- Batista, T. El Proyecto de vida y desarrollo estratégico personalidad. Retrieved from [www.monografias.com/trabajo55/formación-del-universitario-formación-del-universitario.shtm](http://www.monografias.com/trabajo55/formación-del-universitario-formación-del-universitario.shtm). Consultado 11 de marzo, 2016
- Castellanos, B. (2003). La formación de la competencia investigativa. Una necesidad y oportunidad para mejorarla calidad de la educación. Presented at the Pedagogía 2003, La Habana.
- Castellanos, D. (2004). Aprendizaje y desarrollo. In *Temas de introducción a la formación pedagógica* (pp. 302-- 303). Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. (2005). *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez, J. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez, P.C. (2008). Apuntes sobre estrategias educativas: una propuesta para la formación integral del PGI de Secundaria Básica. Universidad Pedagógica: Frank País García Santiago de Cuba, Cuba.
- Pérez, V. (1998). *La superación del director de escuela primaria desde la perspectiva de la atención a la diversidad de necesidades de aprendizaje*. Tesis Doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas. “Conrado Benítez García”.
- Torriciella, R. Estrategias educativas en la Educación Superior. Retrieved from [www.pr.rimed.cu/sitios/Revista%20Mendive/Num10/6htm](http://www.pr.rimed.cu/sitios/Revista%20Mendive/Num10/6htm). Consultado 11 de marzo, 2016.

Valle, A. y otros. Las estrategias de aprendizaje: características básicas en el contexto escolar. Retrieved from [www.educadormarista.com/descognitivo/estraPE4.htm](http://www.educadormarista.com/descognitivo/estraPE4.htm). Consultado 11 de marzo, 2016.

**Título: La evaluación de la formación continua del docente de la enseñanza media en la República de Angola.**

**Resumen**

En los últimos años, el problema de la evaluación de la formación continua de los docentes, ha sido objeto de debate en audiencias mundiales y en particular en Angola, con la participación de diversos actores. Es evidente que tal preocupación responde al hecho de que constituye el punto clave, determinante, para los logros en caminados al mejoramiento de la calidad de la educación. Se podrán perfeccionar los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse buenas instalaciones; tener excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes, y actualizados, no se podrá tener el perfeccionamiento real de la educación. Esta investigación ofrece una mirada sobre la evaluación continua del docente de la enseñanza media en la República de Angola. A la vez se promueve una perspectiva dinámica, de intercambio y transformación, donde sea un sujeto mucho más activo de su evaluación, para de esta forma contribuir a la formación de un(a) educador(a), de esa enseñanza, pero sin dejar de vista las influencias globales, ya que estas le permiten crecer, solucionar problemas, desarrollar potencialidades y sobre todo el intercambio de experiencias.

**Palabras claves: Formación, formación continua, evaluación, evaluación de la formación continua.**

**Summary**

In the last years, the problem of the evaluation of the continuous formation of the educational ones has been debate object in world audiences and in particular in Angola, with the participation of diverse actors. It is evident that such a concern responds to the fact that it constitutes the key, decisive point, for the achievements in having walked to the improvement of the quality of the education. They will be been able to perfect the study plans, programs, school texts; to be built good facilities; to have excellent teaching means, but without educational efficient, and up-to-date, one won't be able to have the real improvement of the education. This investigation offers a look on the continuous

evaluation of the educational one of the secondary education in the Republic of Angola. At the same time a dynamic perspective is promoted, of exchange and transformation, where he/she is a much more active fellow of its evaluation, for this way to contribute to the formation of that teaching, but without leaving of view the global influences, since these they allow him to grow, to solve problems, to develop potentialities and mainly the exchange of experiences.

**Key words: Formation, continuous formation, evaluation, evaluation of the continuous formation.**

### **Resumo**

Nos últimos anos, o problema da avaliação da formação contínua do educador foi objeto de debate em audiências mundiais e em particular em Angola, com a participação de atores diversos. É evidente que tal preocupação responde ao fato que constitui a chave, ponto decisivo, para as realizações que tem um objetivo encaminhado à melhoria da qualidade da educação. Poderam aperfeiçoar os planos de estudo, programas, textos escolares, ser construído instalações boas; ter meios de ensino excelentes, mas sem docente eficiente, e atualizado, no poderiam ter a real melhoria da educação. Esta investigação oferece um olhar na avaliação contínua do educador do ensino secundário na República de Angola. Ao mesmo tempo uma perspectiva dinâmica é promovida, de intercambio e transformação, onde o docente seja muito mais ativo da sua avaliação, para deste modo contribuir à formação daquele ensino, mas, sem deixar de vista, as influências globais, já que lhe permitem crescer, resolver problemas, desenvolver potencialidades e principalmente a troca de experiências.

**Palavras chaves: Formação, formação contínua, avaliação, avaliação da formação contínua.**

## **Introducción**

En los últimos años, el problema de la evaluación de la formación continua de los docentes es tema de discusión en muchas audiencias mundiales y en particular en Angola, con la participación de diversos actores. Es evidente que tal preocupación responde al hecho de que constituye el punto, determinante, para lograr una buena calidad de Educación. Es que es necesario perfeccionar los planes de estudios, los programas, y los textos escolares, pero sin docentes bien preparados y actualizados no se puede alcanzar una buena calidad de Educación. Aun cuando la evaluación de la formación continua es tema de primer orden, hay una tendencia a nivel mundial de estudiar la evaluación de la formación continua, en primaria, secundaria, y las universidades, pero no se aborda con la misma magnitud en el nivel medio, y sin embargo este es la antesala de las Universidades. Lo anteriormente planteado es mucho más marcado en el continente africano y en particular en Angola. Por ello en esta investigación pretendemos responder a las siguientes interrogantes.

- ❖ ¿Cuáles son las tendencias de la evaluación de la formación continua en el Mundo?
- ❖ ¿Cómo se manifiesta en la formación continua de los docentes en Angola, y en particular la enseñanza media?

La superación permanente de un profesor le permitirá transmitir los conocimientos más actualizados, ya que la ciencia es dinámica, y no estática. El mundo de hoy busca que el docente se convierta en un sujeto mucho más actualizado en el proceso de formación de sus educando. De modo que este transmita lo que se debate en el mundo entero, y en el país en particular. Mirando siempre la formación docente como una premisa esencial para poder confrontar cualquier transformación importante en la sociedad. En este sentido se le atribuye un papel esencial a la evaluación de la formación continua.

## **Desarrollo**

### **Reflexiones sobre la formación continua docente, su evaluación. La generalidad.**

En los estudios sobre la formación continua docente, vista desde de la calidad de la enseñanza, se manifiesta en su función principal la actualización de los

conocimientos. Sin duda, la labor del docente no es sencilla. Por ello debe actualizar sus conocimientos científicos, reflexionar sobre los cambios culturales que se producen en la sociedad, analizar el contexto en el que va a desarrollar su trabajo, valorar las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes y adaptar a ellos los objetivos del sistema educativos. Estos desafíos, del trabajo habitual de los docentes aumentan cuando se pone en marcha un proceso de reforma educativa, lo que quiere decir que el docente debe aprender nuevos conceptos y técnicas, desarrollar nuevas habilidades didácticas y realizar un mayor esfuerzo para dar respuesta a las demandas que la sociedad está planteando.

Las administraciones educativas deben enfrentar la Formación Continua de los docentes como un derecho y deber de todos los docentes, y una responsabilidad para los dirigentes, como permanente adaptación a la renovación que precisa la educación del futuro, sin perder de vista las necesidades actuales de la sociedad.

Para nosotros la formación continua del docente debe ser pensada desde contextos y escenarios particulares, que asumen rasgos determinados en función del país, una provincia, una escuela, una materia, un colectivo de docente, o grupo de estudiantes, aunque afectado por problemas globales.

Los espacios de formación continua deben constituir una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas de enseñanza, su trabajo con los estudiantes, para reestructurar, cambiar modelos, y programas pedagógicos.

Es de suma importancia que toda actividad de formación continua, promueva cambio, presentar una innovación, en busca de transformaciones en la práctica. Pero dicho cambio no puede ser brusco, por el contrario, puede amenazar la identidad profesional constituida por el docente, desautorizando así, la formación inicial, y los conocimientos que cotidianamente el docente despliega en el aula. Tanto es así que hoy para los especialistas en el tema constituye uno de los desafíos de los programas de formación continua.

Con todo lo anterior podemos afirmar que la función de la formación continua de los docentes en los momentos actuales y futuros, está dada en permitir a los docentes repensar las raíces históricas de su oficio, asumir una actitud indagadora sobre su práctica, y construir nuevas bases para su identidad y desarrollo profesional.

La formación continua de los docentes fue y es preocupación de varios investigadores, por tanto existen diversos criterios acerca de su definición, aunque, en todas estas concepciones está presente su función transformadora de la práctica pedagógica, y su contribución en la calidad de Educación.

Como seguidor de estas ideas se plantea que:

La formación continua es entendida como el conjunto de acciones formativas para la consecución de mejorar las calificaciones de los profesionales de manera que le provea de los conocimientos para impulsar la competitividad de su organización. Asimismo, se entiende como formación continua toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las habilidades y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el trabajo y la práctica (Cruz, 2010:23).

Tello y Aguaded afirman que la base fundamental de la Formación Permanente, y continua del profesorado tiene una de sus principales razones de ser en la continua evolución de la sociedad y, consecuentemente, de la adaptación a ella de los sistemas educativos y métodos de enseñanza que puedan responder a las demandas sociales del momento. (2009:46), Ambos autores creen que la profesión del docente exige en igual medida una continua remodelación para que pueda cubrir con garantías los procesos de enseñanza-aprendizaje; su actividad profesional a lo largo de los años conduce al profesorado a implicarse en actividades de actualización docente.

Para las docentes investigadoras angolanas, Adelina de Kandingi e Arlinda Cabral la formación continua de los docentes constituye:

- ❖ un elemento esencial para asegurar la calidad de la enseñanza-aprendizaje (2012:8).
- ❖ una parte importante del desarrollo profesional docente.

Todo lo planteado conlleva a la necesidad de la evaluación de la formación continua como un elemento de la calidad de la educación y no podemos dejar de hacer mención a las diferentes organizaciones que tienen como función principal velar pela calidad de Educación, tal como: UNESCO – OREAL, que ha implementado sistema de evaluación en tal sentido realizando estudios comparativo en varios países. En África tenemos el SACMEQ (Sur consorcio de África meridional para la supervisión de la calidad educativa. De la misma

forma está el LLECE (Laboratorio Latino de Evaluación de la Calidad de la Educación); el OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), y PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

### **¿Por qué es importante la evaluación de la formación continua de los docentes o desarrollo profesional?**

El potencial de los seres humanos para crecer por sí mismos está limitado por sus estructuras cognitivas, sus experiencias pasadas y su repertorio de capacidades (Kandingui 2012:123). Una vez que los individuos han agotado sus recursos mentales y emocionales, es poco probable que se sientan motivados para crecer sin la intervención de algún estímulo externo. Dicho estímulo puede darse en forma de juicio de valor de un colega, un directivo, un padre o un estudiante. La retroalimentación proporcionada por la evaluación de la formación continua, puede representar el reto, el desafío para que el docente piense mejor en sus potencialidades, y actualizar sus conocimientos, teniendo entonces, lugar el crecimiento.

Uno de los motivos de la evaluación de la formación continua, está en sus funciones de:

- 1) Adaptación a la evolución de los contenidos y de las tecnologías de los puestos. De trabajo para mejorar las competencias necesarias.
- 2) Promoción social para favorecer al ascenso a puestos de trabajo superiores dentro de la organización.
- 3) Prevención para anticipar posibles necesidades organizacionales o institucionales.

En resumen, la evaluación de la formación continua docente integra: preparación metodológica, superación, y la práctica docente. Intestivamente se puede utilizar evaluación del desarrollo profesional, ya que este se alcanza mediante: la práctica docente, preparación metodológica, la superación, investigación. También hay otros estudios que son sobre la evaluación del desempeño profesional: este es un componente más, en la evaluación de la formación continua, se dedica a saber que tal es buena o mala la actividad educativa en un determinado momento.

**Reflexiones sobre la formación continua, y su evaluación en Angola, particularidades en la enseñanza media.**

El docente después de terminar su Carrera, no debe contentarse con la formación inicial recibida. La sociedad está en constantes cambios, cambios estos, que obliga al sistema educativo cambiar sus métodos y el profesor caminar con el desarrollo social.

La formación en Angola es de dos tipos: la inicial y la continua esta última la que el docente adquiere durante su desempeño profesional, según la Ley de base del sistema de Educación (LEI N.º 13/01 de 31 de Diciembre 2001).

En el contexto angolano, cobra significativa importancia teniendo en cuenta que los docentes por ejemplo en la provincia de Huila, según estudios realizados, el 55% de los docentes de la enseñanza media no tienen la formación inicial apropiada, y reciben tres seminarios por año con una duración de 15 días, y las planificaciones que son de 15 en 15 días, estas dada por profesores experientes, pero la poca calidad, la falta de la formación continua de los formadores, y de los profesores llamados experientes, trae poca calidad a estas formaciones, lo que lleva que los docentes angolanos de la enseñanza media, tenga bien los aspectos teóricos, pero no los prácticos, lo que quiere decir, los docentes no tenga las herramientas necesarias para su desempeño profesional, por tanto de su desarrollo profesional.

Es claro que el gobierno angolano está preocupado con el tema, ya que se dio cuenta, que la mejoría de la práctica pedagógica es un proceso contínuo e inacabable, el docente debe siempre perfeccionar, su desempeño, y desarrollar nuevas habilidades, mediante una formación continua, y que la actualización de los conocimientos, es un proceso de suma importancia ya que, la ciencia, la técnica y los procesos económicos, han incremento el volumen de conocimientos, lo que obliga que el docente se prepare para asumir la diversidad y complejidad del conocimiento contemporáneo.

Esta preocupación del gobierno angolano sobre la formación continua se puede ver en el discurso del Ministro de la Educación en el día 05 de octubre, 2015, en Luanda, cuando decía que el Ejecutivo apuesta en la formación continua de los docentes, como forma de dotarlos de conocimientos esenciales para el ejercicio de su profesión con celo y dedicación.

Pinda Simão adelanta que el esfuerzo es en el sentido de garantizar que los docentes sean bien formados, dispongan de recursos materiales suficientes y oportunidades de formación continua permanente, así como de mecanismos

que permitan su progresión en la carrera (2015). En mensaje dirigida a los docentes en el ámbito del 5 de Octubre, Día Mundial del Profesor, Pinda Simão destacó que tal apuesta se debe al hecho de los docentes asumir la responsabilidad de educador de las generaciones futuras para la construcción de una sociedad sustentada en el desarrollo sustentable, en la paz, en la democracia, en los derechos humanos y en la igualdad entre todos. De acuerdo con el ministro, el mundo espera mucho de los profesores y ellos, en cambio, esperan mucho de las autoridades, razón por la cual se consolidarse la paz y la unidad social y se edificar un futuro en que exista dignidad y oportunidades para todos los angoleños.

Se puede decir que la formación continua en Angola, en particular en la enseñanza media no es tan buena todavía, a pesar de los esfuerzos, del gobierno y agentes particulares, ya que según los instrumentos se puede declarar cuatro aspectos esenciales:

- ❖ **Primer:** Pocos docentes de la enseñanza media, reconocen la importancia, de la formación continua, es decir, falta crear una buena conciencia de la importancia de la formación continua, de las consecuencias negativas, que trae la falta de una formación continua (la mala calidad de la Educación).
- ❖ **Segundo:** Hay pocos espacios, que promueven cursos afines a la formación continua del docente de la enseñanza media.
- ❖ **Tercero:** La falta de un modelo que evalúe, controle periódicamente la formación continua de los docentes en esta enseñanza. Para que despierte el mayor interés por parte de los docentes, viendo la formación continua como base de la calidad del proceso de la Educación de las generaciones futuras.
- ❖ **cuarto:** Las evaluaciones del desempeño docente no son usadas correctamente, para la resolución de las dificultades que los docentes tienen, no hay una buena retroalimentación.

Por todo lo anterior es importante la creación de un modelo que controle la formación continua de los docentes de la enseñanza media en Angola. Un modelo, con una perspectiva dinámica, que permita crear una buena conciencia de la importancia de la formación continua en los docentes, y un intercambio entre el docente y el evaluador. Un modelo de la evaluación que

permita al docente despertar el interés por la formación, además de actualizar el docente en todo momento, y permitir a los responsables de la formación continua planeare los cursos, seminarios, de acuerdo con las necesidades locales.

### **Conclusiones**

Se considera que:

- Para que se generen necesidades de auto perfeccionamiento continuo a los docentes, resulta imprescindible que estos se someta consciente y periódicamente a un proceso de evaluación de su formación continua. Pero respetando siempre los derechos de los docentes, y favoreciendo, los de los estudiantes.
- El papel del docente es central, por ello todo lo que facilite su participación, motivación, preparación, y actualización favorecerá, sin lugar a duda, el mejor funcionamiento de la enseñanza y la calidad del sistema educativo.

### **Bibliografía.**

COMVEST. (1996). Relatório de Avaliação PAEG. Campinas-SP: Unicamp: Coordenação de Pesquisa.

Cruz, M. M. (2007). Estrategia metodológica para la evaluación del aprendizaje de la Química con el empleo de las teleclases, en el Preuniversitario. Tesis de maestría. Cienfuegos, Cuba

Evaristo, J.S. M., Mora, G. A., Aguilar, N.Á. (2014). La formación continua de los docentes, desde un enfoque CTS, en la escuela de formación de profesores “FERRAZ BOMBOCO” de Huambo, Angola. Huambo.

Gil, A. J. L.(2004). *Sistema de Evaluación de la Calidad de la Formación inicial del profesorado: Un estudio de campo en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria*. Tesis doctoral. Cienfuegos, Cuba.

Gil, A. J. L., Morales, M.M., Basantes, G. J.L. (2015). Una aproximación a la calidad universitaria a partir de los procesos de evaluación y acreditación. Revista Universidad y Sociedad. Volumen I. Edición Especial. LATINDEX.

Lei de Base nº 31/01 de Dezembro do Sistema Educativo de Angola.

LEITE, Denise et al. (1998). A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós moderna. In: MASETTO, Marcos (org). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus.

Mangundu, Domingos T. (2016). Propuesta de tareas docentes para potenciar el trabajo Independiente en los estudiantes de 10<sup>mo</sup> grado mediante la asignatura Biología. Cienfuegos, Cienfuegos, Cuba: ISP Corando Benítez.

Ministério da Educação angolano. (2005). Plano Nacional de Capacitação de Professores do Ensino Primário, secundaria, I y II ciclo Luanda: editora INIDE. .... (2005).

Mulena, Gloria I, (2013). Avaliação como um Elemento de motivação para Alunos e Professores. Angola: ISCED. Lubango.

Kandingi, A., Cabral, A. (2012). Importância da formação pedagógica contínua dos docentes do ensino superior. Angola: ISCED, Luanda. Workshop.

Pacheco, J. A. & Flores, A. F. (1999). Formação e Avaliação de Professores. Porto: Porto Editora.

Programa da Reforma Educativa do Ensino Primário, y secundario. Luanda: INIDE editora. .... (1978). Princípios de Base para A Reforma do Sistema de Educação e Ensino na R.P.A.

Sicato, A, S. (2013). A Avaliação de aprendizagem no Ensino da Química. Angola: ISCED, Lubango.

Simão, P. (2015). Discurso por el dia 05 de octubre. Angola. Luanda. en el [www.portalangop.co.ao](http://www.portalangop.co.ao) COPYRIGHT.

Tyombe, Joaquim N. (2016). Meu Kimbo minha escola, políticas educativas de apoio a familia, no contexto rural angolano. Editorial. Prior Velho, paulinas. ISCTE-IUL. Lisboa.

Valdés Veloz, Héctor. (1999). Dilemas actuales en la evaluación de la calidad de gestión de los sistemas educativos latinoamericanos. Desafío Escolar. México. Año2, vol.7, ene-feb.

# CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA 2017

## Datos de los autores

### **Lic. Domingos Tchinhama Mangundu**

País: Angola

Profesor de instituciones de formación de docentes en la República de Angola.

Egresado de la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

Doctorando inscrito en la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

Investigador en el tema de evaluación de la formación continua.

E- Mail: [tchinhama09@gmail.com](mailto:tchinhama09@gmail.com)

### **Dr. José Luis Gil Álvarez.**

País: Cuba

Doctor en Ciencias Pedagógicas

Profesor Titular. Universidad de Cienfuegos, Cuba. Profesor Titular Principal.

Director Nacional de Investigación. Universidad Metropolitana del Ecuador.

Convenio Universidad de Cienfuegos. Cuba - Universidad Metropolitana del Ecuador.

Master en Atención en Integración Escolar. Universidad de Girona. España.

Investigador y especialista en evaluación de la calidad de la educación y evaluación y acreditación universitaria.

E- Mail: [jluis8962@gmail.com](mailto:jluis8962@gmail.com)

### **MSc. Mabel Morales Cruz**

Profesora Auxiliar. Universidad de Cienfuegos, Cuba. Jefa de la Carrera de Licenciatura en Educación, Especialidad Química Industrial, para el nivel medio y medio superior.

Doctorando de la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

Investigador en evaluación de la calidad de la educación y evaluación del aprendizaje.

E-Mail: [mmorales@ucf.edu.cu](mailto:mmorales@ucf.edu.cu)

# LA EXPERIENCIA TUNERA DE LA AVANZADA CIENTÍFICO – PEDAGÓGICA A TRES AÑOS DE SU CREACIÓN

## **AUTORES:**

1. Yolanda Catalina Peña Acosta.  
Doctora en Ciencias Pedagógicas  
Dirección Provincial de Educación. Las Tunas  
Asesora de la actividad científica  
catalina@dpe.lt.rimed.cu
2. Oel Hernández Laguna  
Máster en Ciencias de la Educación  
Dirección Provincial de Educación. Las Tunas  
Sub-director general  
ohernandez@dpe.lt.rimed.cu

## **SÍNTESIS**

En la provincia Las Tunas se creó en el curso 2013 - 2014 la avanzada científico-pedagógica, integrada por más de cien docentes de todos los niveles de la Educación General que, sin perder la vinculación con el aula, disponen de tiempo para investigar los principales problemas que afectan la calidad de la Educación en cada uno de los municipios del territorio tunero. El trabajo tiene como objetivo realizar un balance de los resultados de este movimiento científico, en los tres cursos escolares en que se ha desarrollado esta experiencia, con sus significativas repercusiones en el mejoramiento del trabajo científico metodológico en todos los niveles educativos, el proceso de introducción de resultados de las investigaciones educacionales en la práctica educativa, la superación permanente y formación académica de los docentes y los resultados integrales destacados del sector en la provincia, puestos de manifiesto al evaluar los objetivos, procesos sustantivos e indicadores de medida de la eficiencia educacional. La experiencia está vinculada a un proyecto institucional de la Universidad de Las Tunas denominado: La elevación de la calidad educativa en la formación continua de los profesionales de la educación, desde la introducción de resultados científicos en la práctica pedagógica.

**Palabras claves:** avanzada científico-pedagógica, trabajo científico metodológico

## INTRODUCCIÓN

La importancia de la función investigativa del maestro ha sido abordada en más de una ocasión por las direcciones del Ministerio de Educación, el Gobierno y el Estado cubanos. Una muestra de esto son las siguientes palabras de nuestro Comandante en Jefe: “En las condiciones de la Revolución Científico Técnica no se concibe al maestro con métodos artesanales de trabajo, lo concebimos como un activo investigador, como una persona capaz de orientarse independientemente, como un intelectual revolucionario que toma partido ante los problemas y plantea soluciones desde el punto de vista de la ciencia y nuestro interés de clase” (Castro Ruz, F., 1990: 2).

Para mantener vigentes estas palabras de nuestro máximo líder y destacar el papel activo del maestro en la actividad científica educacional, desde el curso 2013-2014 se creó en la provincia Las Tunas la avanzada científico-pedagógica, movimiento que involucra docentes de todos los niveles de la Educación General y de los ocho municipios, que desde su aula, investigan los principales problemas que afectan la calidad de la Educación en el territorio. El trabajo tiene como objetivo realizar un balance de los resultados de esta avanzada científico-pedagógica en los tres cursos escolares en que se ha desarrollado la experiencia.

Como parte de la actividad científica educacional que se lleva a cabo en la provincia y el país, los miembros de la avanzada científico-pedagógica realizan investigaciones cuyos resultados impactan en el mejoramiento del aprendizaje de sus estudiantes y en general en la calidad de la Educación, con vistas a que niños, adolescentes y jóvenes conviertan las oportunidades que la Revolución les brinda en verdaderas posibilidades de adquirir cultura general integral y plena integración social.

El seguimiento a las tareas de esta avanzada ha permitido perfeccionar el control al trabajo científico metodológico, a la introducción de resultados y otros componentes de la actividad científica educacional en las Direcciones Municipales de Educación y en las escuelas del territorio, con el fin de mejorar la calidad de la Educación, desarrollando investigaciones o experiencias pedagógicas, que contribuyan a la formación integral de los educandos y a dar solución a problemas que se presentan en el proceso docente educativo.

En el movimiento de la avanzada científico-pedagógica se reconoce que la actividad científico-educacional requiere primeramente organizar el desarrollo perspectivo de dirigentes, maestros y profesores, para perfeccionar su actividad profesional sobre la base de procedimientos y métodos científicos. De igual manera se ratifica que la investigación educativa se realiza en y sobre la práctica escolar, por eso nadie mejor que un maestro para investigar su propia práctica.

El maestro investigador ha de aplicar elementos de la investigación acción participativa, en la que ocurre una estrecha relación entre la teoría, la práctica y el método científico, el cual, como estrategia general del conocimiento dialéctico representa un permanente ir y venir entre la realidad y la reflexión a partir de esta.

Con la solución a los problemas pedagógicos que afectan su actividad profesional, los docentes de la avanzada se han colocado en mejores condiciones para cumplir el encargo social a ellos asignados en la formación de sus estudiantes y a su vez, contribuyen a la superación permanente de sus compañeros de la propia escuela y de otras escuelas del municipio.

## DESARROLLO

La actividad científica educacional es el "... sistema de acciones para la gestión de la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación en el sector educacional (...) cuya dinámica está condicionada por las relaciones entre sus componentes: la investigación educativa organizada en programas y proyectos a ciclo completo, la educación de postgrado, la gestión de la información científica y la socialización, publicación y reconocimiento de los resultados de investigación". (Escalona Serrano, E., 2008: 45). Esta actividad tiene como objetivo esencial dar solución a los problemas pedagógicos que se presentan desde la institución educativa y puede convertirse en una vía estratégica para impulsar los procesos de transformaciones educacionales que permitan elevar de forma permanente la calidad de la educación.

En correspondencia con el objetivo de la actividad científica educacional el Ministerio de Educación se ha trazado la misión de "Dirigir científicamente - de conjunto con los organismos, organizaciones e instituciones de la sociedad - la formación integral comunista de las actuales y nuevas generaciones, así como del personal docente" (CUBA. MINED, 2015:1). Una alternativa para contribuir al perfeccionamiento tanto del proceso de dirección educacional como de la dirección del proceso docente educativo en la provincia Las Tunas, ha sido la creación del movimiento de la avanzada científico-pedagógica desde el curso 2013-2014.

Para la selección de los docentes que integrarían la avanzada en cada uno de los ocho municipios de la provincia se tuvieron en cuenta los siguientes requerimientos:

- ✓ Poseer un alto nivel de actualización en la asignatura o asignaturas que imparte, más allá del que se necesita en contenido, abarcando también la metodología para desarrollar una buena clase y lograr que el educando aprenda.
- ✓ Tener conocimientos de Pedagogía, Didáctica y Psicología, que le permitan la orientación y dirección del aprendizaje de los contenidos (conocimientos, habilidades, valores y normas de relación con el mundo).
- ✓ Estar motivados para investigar y/o introducir resultados de la investigación educacional con el nivel, rigor y objetividad que este requiere.
- ✓ No estar sobrecargado con horas frente a alumnos, ni tener otras responsabilidades que lo limiten en el tiempo que debe dedicar a la actividad científica educacional.
- ✓ Tener dominio de la estrategia plasmada en los Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución aprobados en el VI Congreso del PCC, los objetivos de la Conferencia del PCC; los objetivos estatales y sus procesos e indicadores.

El movimiento asumió la introducción de resultados de la investigación educacional como: "Un proceso pedagógico de dirección, estratégico y consciente para mejorar la calidad de la educación, mediante el cual, se implementan con el rigor teórico y práctico requerido pero de forma flexible y creadora en nuevos contextos, los resultados alcanzados con la ejecución de investigaciones educacionales, validadas en contextos semejantes, a partir de su

adecuación según el diagnóstico de las condiciones existentes para su introducción” (Valledor, R., 2014: 3).

También se valoró la conveniencia de aplicar elementos de la investigación acción participativa, por ser una metodología flexible y dialéctica, que permite superar las limitaciones de los enfoques tradicionales, pues en este proceso los maestros investigadores se comprometen en el perfeccionamiento de su propia práctica para transformarse a sí mismos y a su actividad educacional.

Este tipo de investigación promueve la participación conjunta, el diálogo, la comunicación, la unidad orgánica entre el método científico, la teoría y la práctica, siguiendo el camino dialéctico en la búsqueda del nuevo conocimiento, que partiendo de la práctica, permita comprender sus limitaciones y transformarla. Tiene una naturaleza permanente en función de los nuevos problemas y necesidades que continuamente están emanando de cada situación educativa. Posee un significativo carácter educativo por cuanto las personas implicadas, al investigar y transformar su realidad, se perfeccionan a sí mismas y crecen como personalidades.

Desde sus inicios la avanzada científico-pedagógica propuesta por las Direcciones Municipales de Educación integró docentes de todas las Educaciones (Preescolar, Especial, Primaria, Secundaria Básica, Preuniversitaria, Técnica y Profesional y de Adultos) en correspondencia con la cobertura de cada municipio, bajo el control de los equipos metodológicos municipales y la asesoría del funcionario encargado de la actividad científica.

En correspondencia con las necesidades de superación de estos docentes se desarrollan diferentes formas de superación en coordinación con la Universidad, con énfasis en los métodos de investigación pedagógica, la introducción de resultados y la Informática, lo que los prepara mejor para enfrentar sus tareas investigativas, que siempre responden a las prioridades del banco de problemas del municipio o la provincia y contribuye a su preparación para escribir sus informes, buscar información y procesar los instrumentos que aplican. Además se han incorporado como colaboradores en los proyectos de investigación de la Universidad y la Asociación de Pedagogos de Cuba.

En cada curso escolar se realizan los análisis en las Direcciones Municipales de Educación para ratificar o renovar los miembros de la avanzada en el municipio en correspondencia con la cobertura docente y las prioridades de cada nivel de Educación. Luego se organizan las actividades que desarrollarán en el curso sobre la base de las orientaciones generales dadas por la Dirección Provincial de Educación y que recogen entre otras las siguientes:

- ✓ Argumentación del problema que resolverá cada miembro de la avanzada.
- ✓ Consulta de los resultados de investigación del territorio sobre el tema. Selección de experiencias a introducir, adecuaciones o presentación de nuevas propuestas.
- ✓ Elaboración y aplicación de instrumentos para determinar el estado inicial del problema.
- ✓ Elaboración de materiales didácticos.
- ✓ Aplicación de la propuesta.
- ✓ Desarrollo de vías de trabajo científico-metodológico en la escuela o el municipio en correspondencia con la propuesta elaborada y registro de las experiencias.
- ✓ Elaboración y aplicación de instrumentos para valorar el efecto de la aplicación de la propuesta.

- ✓ Elaboración del informe sobre el impacto de la aplicación de la propuesta (ver anexo 1).
- ✓ Participación en el taller científico–metodológico municipal de presentación de resultados.
- ✓ Incorporación de los resultados en la evaluación del desempeño profesional de cada miembro de la avanzada.

En el curso 2014-2015, la Resolución ministerial 186/2014, en una de sus direcciones acerca de la superación del personal docente, orientó implementar cursos sabáticos a partir de potencialidades identificadas en los docentes y de acuerdo con la cobertura docente de cada provincia, los que podían ser utilizados para la formación académica de posgrado por interés del territorio. Como resultado de la aplicación de dicha Resolución, se decidió ofrecer un año sabático a algunos de los docentes de la avanzada que se encontraban en la estrategia de formación doctoral de la provincia. Esto contribuyó a que cuatro de ellos defendieran sus tesis doctorales entre 2015 y 2016.

La Dirección Provincial de Educación ha mantenido una permanente atención a este movimiento científico y sus resultados, e incorpora entre los objetivos de sus visitas el control al trabajo de los miembros de la avanzada científico-pedagógica. De acuerdo con las orientaciones generales dadas, en las visitas de los funcionarios de la Dirección Provincial de Educación a cada municipio se verificó si:

- ✓ Existían evidencias de que se planifica la actividad de introducción del resultado de los docentes de la avanzada a partir de su correspondencia con el problema concreto que se va a resolver, etapas de ejecución y control, vías de socialización de los logros. Esto se comprueba a partir del estudio de los productos del proceso pedagógico como plan de introducción de resultados, plan de trabajo de la estructura de dirección municipal y de las instituciones donde ellos laboran y planes de trabajo individuales de estos docentes.
- ✓ Cada docente de la avanzada elaboró una breve fundamentación teórica que sustenta su resultado, constituida por el material necesario para la instrucción teórica de otros introductores de este resultado.
- ✓ Estos docentes tienen constancia de la descripción del diagnóstico y los instrumentos empleados en la determinación de las causas y las condiciones de implementación de su resultado.
- ✓ Existe evidencia del resultado práctico, estrategia, metodología, actividades, acciones, ejercicios, medios, etc. sus recomendaciones metodológicas y todo el material necesario para la capacitación procedimental de los actores.
- ✓ Se han elaborado los instrumentos para medir las transformaciones que se operen en función del impacto esperado y rectificar oportunamente la introducción.

El movimiento inició con 142 miembros en septiembre de 2013, se han producido altas y bajas por diferentes situaciones personales. Actualmente se han incorporado docentes de los tres centros provinciales y siguen representados los ocho municipios y todas las educaciones, la más representada es la Educación Primaria y por municipios, Puerto Padre (ver anexo 2).

En los informes recibidos por la Dirección Provincial de Educación hasta julio de 2016 y como resultado de las vistas realizadas a los municipios e instituciones educativas, se ha comprobado que:

- ✓ Han elaborado materiales didácticos como: cuadernos de ejercicios de diferentes asignaturas y grados, manual de procedimientos para el profesor guía, materiales de historia de la localidad, estrategia para la actividad científica educacional, metodología para la capacitación técnica del profesional de nivel medio en Informática, entre otros.
- ✓ Sus resultados se manifiestan en la preparación de los docentes, con incidencia positiva en el aprendizaje de los estudiantes, en los concursos de conocimientos de Primaria, Secundaria Básica y Preuniversitario y en los exámenes de ingreso a la Universidad, contribuyendo al lugar destacado de la provincia en estos tres cursos escolares.
- ✓ Los resultados se han socializado en colectivos de grados, consejos técnicos, clases demostrativas y abiertas, talleres científico-metodológicos municipales, comisiones de asignatura, seminarios de preparación del curso, visitas a centros de conjunto con el equipo municipal, impartición de cursos de verano de la APC, elaboración de artículos para EcuRed, Expoinnovación organizada por el CITMA provincial, Expo ANIR hasta el nivel nacional, exposiciones de las BTJ, entre otras formas.
- ✓ Sus experiencias se han presentado en 302 eventos entre los que se encuentran los del movimiento del fórum de ciencia y técnica desde la base hasta el nivel provincial, Didáctica de las ciencias hasta el nivel provincial, Didáctica de la Historia en la provincia, Pedagogía 2015 desde la base hasta el nivel internacional, en el proceso preparatorio del congreso Pedagogía 2017 presentaron trabajos 118 en la base, 95 en los eventos municipales y 23 están preseleccionados para el evento provincial, eventos del sector rural a nivel de zona y hasta el nivel nacional, eventos provinciales del CELEP y la CELAEE, Maestro ante los retos del siglo XXI, concursos de clases, entre otros (anexo 3).
- ✓ Cuatro de ellos han defendido sus tesis doctorales (anexo 4) y continúan perfeccionando el proceso de introducción de sus resultados.
- ✓ Han publicado 54 artículos en revistas electrónicas y en los CD-ROOM de los eventos en que han participado.
- ✓ Han contribuido a los reconocimientos otorgados por la Dirección Provincial del CITMA al organismo por los resultados de la actividad científica en la provincia (anexo 5).

## **CONCLUSIONES**

La experiencia tunera de la avanzada científico-pedagógica durante tres cursos escolares ha permitido que un grupo de docentes de todas las educaciones dediquen parte de su fondo de tiempo laboral a investigar para resolver las principales problemáticas del territorio sin perder su vinculación con el aula. A su vez, han recibido una superación intencionada hacia el proceso de introducción de resultados, lo que los ha preparado para evaluar el impacto de su investigación.

Los resultados de la actividad científica educacional de los miembros de la avanzada científico-pedagógica se han socializado por diferentes vías, los mismos han contribuido al

desarrollo educacional de la provincia, que mantiene lugares destacados hasta nivel nacional por tres años consecutivos a partir de la evaluación de los objetivos, procesos sustantivos e indicadores de medida de la eficiencia educacional.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- CASTRO RUZ, FIDEL. Discurso en la clausura del Congreso Internacional de Pedagogía.\_ p 2.-- En Granma, 12 julio 1990.
- CUBA. MINED. Objetivos, procesos sustantivos e indicadores de medida del Ministerio de Educación. La Habana, 2015.
- CUBA. MINED. Resolución ministerial 186/2014. Adecuaciones para el trabajo en el curso escolar 2014-2015. La Habana. 2014.
- ESCALONA SERRANO, E. Estrategia de introducción de resultados en el ámbito de la actividad científica educacional. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. La Habana, 2008.
- Informe final sobre el estudio diagnóstico para los docentes de la avanzada científica pedagógica. (En soporte electrónico). UCP Pepito Tey. Las Tunas, 2013.
- VALLEDOR, R. El resultado de la investigación educacional como contenido y como método para el perfeccionamiento de la formación del profesional de la Educación. Conferencia metodológica. (En soporte electrónico). UCP "Pepito Tey". Las Tunas, 2014.

## ANEXOS

### Anexo 1. Estructura del informe escrito que presenta en el taller final del curso cada miembro de la avanzada científico-pedagógica

- ✓ Portada (de acuerdo con el siguiente ejemplo)

<p>DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN. LAS TUNAS</p> <p>DESARROLLO DE HABILIDADES EXPERIMENTALES DESDE LA FÍSICA DE LA EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA</p> <p>Informe del trabajo de la avanzada científico-pedagógica</p> <p>Autor: MSc. Leonardo Pérez Rolo</p> <p>Profesor de Física. IPU Francisco Muñoz Ruvalcaba</p> <p>Municipio Las Tunas</p> <p>Las Tunas, 2014</p>
--

- ✓ Resumen (debe incluir el objetivo, importancia y significación práctica del trabajo realizado, además del resultado obtenido desde lo cualitativo, en un solo párrafo con no más de 250 palabras).
- ✓ Introducción (incluye el problema y su argumentación, el objetivo, las principales tareas llevadas a cabo y los métodos empleados. No es el diseño de una tesis y no debe rebasar el 10% del total de páginas del informe).
- ✓ Desarrollo (incluye una breve fundamentación teórica acerca del tema y sus antecedentes, descripción del diagnóstico, análisis de los resultados, reflexiones en torno a los mismos, aporte del trabajo (propuesta), descripción de la aplicación y resultados obtenidos).
- ✓ Conclusiones (recoge los elementos esenciales que dan respuesta al problema, los resultados en síntesis, el impacto logrado).
- ✓ Recomendaciones (propuestas de aplicación y utilización de los resultados en la práctica).
- ✓ Bibliografía (con una norma uniforme y que refleje las fuentes consultadas, no debe ser muy extensa ni demasiado escueta).
- ✓ Anexos (materiales que ilustren los aportes; folletos, tablas, modelos, fotos, planos, instrumentos aplicados, medios confeccionados y cualquier otro resultado práctico).

## Anexo 2. Cantidad de miembros de la avanzada científico-pedagógica

Avanzada científico-pedagógica al finalizar el curso 2015-2016									
Municipio	Total	Preesc	Esp	Prim	SB	Pre	ETP	Adulto	DME
Manatí	9	1	1	3	2	2	0	0	
P. Padre	23	1	2	3	5	6	4	2	
J. Menéndez	9	1	1	3	1	1	1	0	1
Majibacoa	14	2	1	5	2	1	2	1	
Tunas	20	1	3	9	5	1	0		1
Jobabo	9	2	1	2	1	1	2		
Colombia	13	2	1	5	4	0	1		
Amancio	10	1	1	4	2	1	0	1	
Esc. Pedag. Rita Longa	5			5					
IPVCE Luis Urquiza	2					2			
Centro Mixto Simón Bolívar	1						1		
Total provincial	115	11	11	39	22	15	11	4	2

### Anexo 3. Imágenes de la participación en actividades de socialización de resultados.



Congreso internacional Pedagogía 2015. Participación de tres miembros de la avanzada de los municipios Jesús Menéndez (izquierda), Las Tunas (centro) y Jobabo (derecha) junto a la asesora de la actividad científica educacional.



Miembros de la avanzada científico pedagógica estimulados por sus resultados en el proceso preparatorio del Congreso Pedagogía 2017.

Taller de socialización de resultados de la avanzada científico pedagógica en el municipio Amancio



Taller de socialización de resultados de la avanzada científico pedagógica en el municipio Colombia



Taller de socialización de resultados de la avanzada en el municipio Jobabo

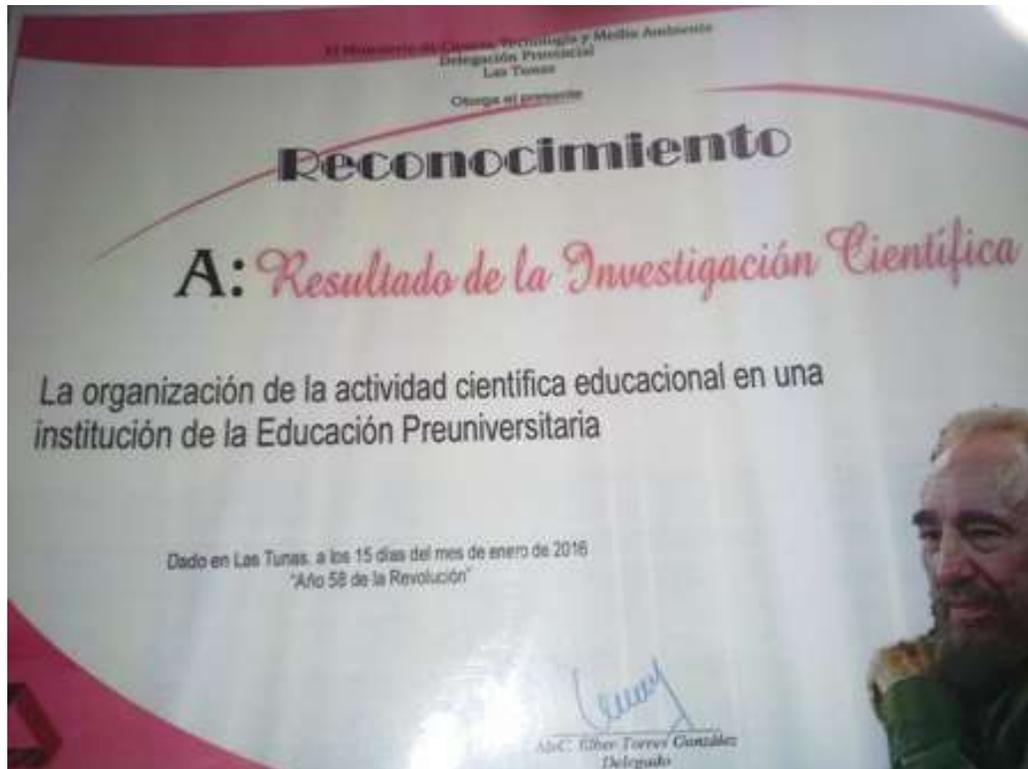


**Anexo 4. Imágenes de defensas doctorales de miembros de la avanzada científico-pedagógica**



**Anexo 5. Algunos reconocimientos obtenidos por los resultados en la actividad científica educacional.**





## **PEDAGOGIA 2017**

### **LA FORMACIÓN CIENTÍFICA DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN MEDIANTE LA SUPERACIÓN DE POSGRADO EN EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES.**

Ponente: Orestes Artilés García

Grado científico: Doctor en Ciencias Geográficas.

Centro de trabajo: Departamento de “Ciencia-Innovación Educativa e Información Científico-Pedagógica”. Dirección de Educación. La Lisa.

Municipio: La Lisa.

Cargo que desempeña: Profesor

Dirección electrónica: [elbacervera@infomed.sld.cu](mailto:elbacervera@infomed.sld.cu)

## **RESUMEN**

El trabajo que se presenta aborda la temática relacionada con la superación de los graduados universitarios en nuestro país y particularmente los profesores de la enseñanza media, del área de Ciencias Naturales, ajustándose a las normas y resoluciones que dictamina y regula el Ministerio de Educación Superior.

El desarrollo social exige de la continuidad de estudios de los egresados de la enseñanza superior, para profundizar en las áreas donde se desempeñan y para los profesores se convierte en una de las principales líneas de su accionar diario. El saber, estrechamente vinculado a la práctica, es una fuerza social transformadora que el posgrado fomenta permanentemente para promover el desarrollo sostenible de la sociedad.

Debe puntualizarse, que la superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural.

Por tanto, el objetivo del trabajo consiste en la propuesta de un programa de Geografía Física, para desarrollar con los profesores de Ciencias Naturales de Secundaria Básica que imparten la asignatura, lo que les permitirá la profundización y actualización de los contenidos.

## INTRODUCCIÓN

La educación de posgrado es una de las direcciones principales de trabajo de la educación superior en Cuba, y el nivel más alto del sistema de educación superior, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios. En la educación de posgrado concurren uno o más procesos formativos y de desarrollo, no solo de enseñanza aprendizaje, sino también de investigación, innovación, y otros, articulados armónicamente.

La importancia de la educación de posgrado se fundamenta, de una parte, en la evidencia histórica de la centralidad de la educación, la investigación y el aprendizaje colectivo en los procesos de desarrollo; y de otra, en la necesidad de la educación a lo largo de la vida, y la socialización en la construcción del conocimiento.

El desarrollo social exige de procesos continuos de creación, difusión, transferencia, adaptación y aplicación de conocimientos. El saber, estrechamente vinculado a la práctica, es una fuerza social transformadora que el posgrado fomenta permanentemente para promover el desarrollo sostenible de la sociedad.

Teniendo en cuenta los preceptos anteriores y dado el papel cimero que han ocupado las ciencias naturales en todas épocas para el desarrollo de la humanidad, es necesario e imprescindible que los profesionales de este campo y particularmente los profesores del nivel medio y superior participen activamente mediante la superación de posgrado para poder profundizar en los estudios de la naturaleza y así contribuir a su perfeccionamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a su vez, a la protección y sostenibilidad de la misma.

Por tanto, debe precisarse que la superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural.

En el caso de este trabajo y en consonancia con la superación profesional el objetivo consiste en la propuesta de un programa de Geografía Física para desarrollar con los profesores de Ciencias Naturales de Secundaria Básica que imparten la asignatura, lo que les permitirá la profundización y actualización de los contenidos.

## **DESARROLLO**

El “Proyecto institucional en la gestión científico-educacional en el municipio La Lisa” tiene como uno de sus objetivos medulares la superación permanente de los profesores del territorio, aunque aún subsisten dificultades, objetivas y principalmente subjetivas que no cumplen con el estado que se aspira, pero que es posible lograr con un sistema de posgrados como el que está creado, factible de desarrollar y de perfeccionar en consonancia con las necesidades de cada docente, de acuerdo con un diagnóstico realizado y acorde con las potencialidades académicas y científicas con que cuenta el municipio.

En consonancia con lo planteado en la introducción y en el párrafo anterior, la superación posgraduada ocupa un lugar de primer orden en la preparación de los docentes y en el caso particular de este trabajo en lo concerniente a las ciencias naturales.

Según lo expresado por F. Engels en su obra Dialéctica de la Naturaleza, en el camino recorrido por la ciencia, y en particular por las Ciencias Naturales, la celeridad del desarrollo científico hay que verla estrechamente vinculada al surgimiento y auge de la industria que requiere, en general de las Ciencias Naturales y destacar los grandes descubrimientos geográficos, por lo que representaron en la producción de bienes materiales y en la revelación del acontecer mundial, hasta entonces desconocido.

El estudio de las Ciencias Naturales desde las instituciones docentes posee una arraigada tradición a nivel mundial desde hace muchos años.

Si nos detenemos brevemente en diferentes puntos de vista de relevantes personalidades reconocidas, permite obtener una visión generalizada en relación con este aspecto y percibir como se ha realizado la forma de enseñar y aprender los fenómenos y objetos de la naturaleza.

Citaremos a continuación algunas ideas de encumbradas personalidades de diferentes épocas en relación con el estudio y enseñanza de la naturaleza.

Según Juan A. Comenius(1592-1670), era importante al enseñar las Ciencias Naturales la observación directa a la naturaleza y sugirió comenzar su estudio por la comarca.

J. E. Pestalozzi(1745-1827), en su sistema pedagógico enseñaba a sus discípulos a conocer la naturaleza de lo cercano a lo lejano. De observaciones en la comarca a representaciones más distantes y complejas.

En Cuba, desde la colonia sobresalieron destacadas personalidades de la pedagogía y de la ciencia que defendieron con respaldo científico, que en los centros docentes se incluyeran los estudios de la naturaleza.

Se debe mencionar en primer término la figura de Félix Varela(1788-1853), el cual consideró que se realizara en la enseñanza de la naturaleza la observación y la experimentación. Dijo que el verdadero maestro del hombre es la naturaleza.

El ilustre pedagogo cubano José de la Luz y Caballero(18-1862), afirmó que la naturaleza debía ser estudiada por los niños desde la más temprana edad.

Felipe Poey, quien fue creador en Cuba de una escuela naturalista y autor de varias obras de prestigio universal, consideraba que los estudios a la naturaleza se debían extender a toda la enseñanza del país y les imprimió un carácter práctico mediante la recolección de muestras de especies y sus respectivos análisis.

Nuestro Héroe Nacional, dijo “a las aves, alas; a los peces aletas; a los hombres que viven de la naturaleza, el conocimiento de la naturaleza, esas son sus alas”.

Enrique J. Varona, destacado intelectual, pedagogo y político cubano(1849-1933), le dio gran significación a la enseñanza práctica en estrecha unión con la teoría, lo cual logró introducir en la enseñanza.

Los estudios de la naturaleza en la escuela elemental cubana se introdujeron en el plan de estudios de 1901. Esta asignatura incluía contenidos de geografía, química, física y biología y se mantuvo vigente en todos los planes de estudio hasta 1959.

A partir de esa fecha han habido profundos cambios en los planes de estudio en el país, pero en la enseñanza primaria se ha mantenido con el nombre de Ciencias Naturales desde 1989.

En la actualidad, en diferentes partes del planeta, y en especial en América Latina, desde la década de los años 80 del siglo pasado, se realizan estudios relacionados con su enseñanza. Se puede apreciar que en muchos países, el estudio de la naturaleza en los planes de estudio, se incorporan desde los primeros grados de la escuela primaria y la

asignatura recibe indistintamente el nombre Ciencias Naturales, Estudio de la Naturaleza, etc.

En los planes de estudios vigentes en Cuba, el currículo de las Ciencias Naturales lo conforman un conjunto de conocimientos y acciones de la asignatura El mundo en que vivimos, que se imparte de primero a cuarto grado de la educación primaria y por el contenido de Ciencias Naturales en los grados quinto y sexto del mismo nivel. En ambas asignaturas el contenido de geografía, biología, física y química se logra a un determinado nivel de integración.

En el nivel medio, específicamente en secundaria básica, se trabaja desde hace varios años porque se alcance un nivel satisfactorio en la interdisciplinariedad, a través de las asignaturas, con carácter independiente.

Con relación a la Geografía se desarrolla en los tres grados de ese nivel y algunos contenidos se trabajan en la asignatura de Historia, por lo que debe tenerse en cuenta para que no ocurran repeticiones. En el caso del Preuniversitario se amplían y profundizan las asignaturas del campo de las Ciencias Naturales.

En el caso precisamente de la Geografía, es que se presenta en este trabajo un programa de Geografía Física para desarrollar como curso de posgrado para los profesores de Ciencias Naturales, en el nivel de secundaria básica por las dificultades que subsisten en el dominio del contenido, dado por diversas causas.

La Geografía es por su esencia una disciplina interdisciplinaria y ocupa un lugar destacado en las Ciencias Naturales. Si observamos su objeto de estudio "ciencia que estudia la distribución y la disposición de los elementos en la superficie terrestre" se demuestra el rol significativo que representa en dicho campo. Y si a ello añadimos los siguientes elementos, nos percatamos del elevado papel que juega esta ciencia en la naturaleza y la sociedad. "El estudio geográfico comprende tanto el medio físico como la relación de los seres humanos con ese medio físico, es decir, los rasgos propiamente geográficos como el clima, los suelos, las formas del relieve, el agua o las formaciones vegetales, junto con los elementos que estudia la geografía humana, como son las entidades de población, las diferentes culturas, las redes de comunicación y otras modificaciones realizadas por el hombre en el entorno físico. Se trata, pues, de una ciencia interdisciplinaria que utiliza información propia de otras ciencias como la economía, la historia, la biología, la geología o las matemáticas, entre otras.

Teniendo en cuenta los elementos señalados, se propone un programa de los componentes de Geografía Física como base teórico-prácticas del resto de las ramas que conforman las ciencias geográficas.

Como fundamentación, el curso se ha diseñado considerando las características del ciclo de profundización y sus exigencias en la formación de los conocimientos y habilidades geográficas, además que los referidos contenidos alcanzan mayor grado de integración en el estudio de los objetos, procesos y fenómenos físico-geográficos.

El curso contribuye a la profundización de contenidos y habilidades propias de la asignatura, elementos estos que permiten al docente estar mejor preparados para impartir la misma a su respectivo nivel.

Entre los principales objetivos generales del curso se encuentran:

- Desarrollar un sistema de conocimientos y habilidades que permitan una concepción geográfica y su relación con otras ciencias en el marco científico-pedagógico.

- Fundamentar las características esenciales de la Geografía Física, así como el análisis de los objetos, fenómenos y procesos que ocurren en la naturaleza.

- Desarrollar una conciencia dirigida a la protección del medio ambiente, analizando la acción de los procesos y fenómenos naturales.

Los contenidos básicos del curso portemas, son los siguientes:

- Tema 1: Introducción... 4h clases

- Tema 2: La Tierra en el sistema solar... 20h clases

- Tema 3: La Tierra en el tiempo... 20h clases

- Tema 4: La atmósfera... 22h clases

- Tema 5: El agua: un líquido imprescindible para la vida... 18h clases

- Tema 6: El suelo, la vegetación y la fauna... 16h clases

TOTAL: 96 horas

En el componente metodológico se combinarán formas organizativas, como conferencias, talleres, seminarios, actividades prácticas y trabajo grupal así como el independiente.

Entre los métodos y técnicas se utilizarán aquellos que les permita a los estudiantes una amplia comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

También se utilizarán variados métodos, como el expositivo, probémico, investigativo, fichado bibliográfico y trabajo independiente, entre otros, atendiendo a la experiencia de cada participante, lo que posibilitará que permitirá reconstruir sus aprendizajes vivenciales.

La evaluación se desarrollará de forma sistemática y final, incluyendo la participación activa en el desarrollo de una práctica de campo.

## CONCLUSIONES.

Como resultados parciales del curso se pueden citar los siguientes:

-La asistencia y puntualidad han sido aceptables.

-Buena participación en cada uno de los encuentros.

-En general ha habido un cumplimiento positivo en la realización de las tareas y obligaciones del curso.

-Ha habido un desarrollo favorable en la adquisición de habilidades que se han realizado en el curso.

-Ha existido un ambiente favorable, muy profesional y pensamiento constructivo en cada encuentro.

## BIBLIOGRAFÍA.

Barraqué Nicolau, Graciela. 1991. Metodología de la Enseñanza de la Geografía.

Danilov, M. A. y M. N. Skatkin. 1981. Didáctica de la Escuela Media. Ed. De libros para la educación.

Diccionario RAE. Microsoft Encarta 2009. Microsoft Corporation.

EcuRed Portable. Versión 1.5. Universidad de Ciencias Informáticas y Centro de Desarrollo Territorial, Holguín. Fuente documental 2014.

Perdomo Vázquez, José M. 1997. La clase en las asignaturas de ciencias en la escuela media cubana. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), La Habana.

Proyecto institucional en la gestión científico-educacional en el municipio La Lisa”. Perfil del Proyecto. 2008.

Resolución No. 132/2004.Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba.

## **Curso de Geografía Física**

### **Fundamentación:**

El curso se ha diseñado teniendo en cuenta el ciclo de profundización y sus exigencias en la formación de los conocimientos y habilidades geográficas, así como que dichos contenidos alcanzan mayor grado de integración al incluir el estudio de objetos, procesos y fenómenos físico geográficos y económicos geográficos generales y de la nación. La disciplina contribuye a la profundización, pues es la que culmina la enseñanza de la Geografía en la escuela actual, razones que obligan a que el docente que la imparte posea una preparación integradora de términos y contenidos metodológicos y geográficos.

### Objetivos generales del curso:

1. Desarrollar un sistema de conocimientos y habilidades que permitan una concepción geográfica y su relación con otras ciencias en el marco científico tecnológico.
  2. Desarrollar hábitos de constante superación política e ideológica, científico técnico, cultural y económico mediante las investigaciones geográficas y la enseñanza de la Geografía.
  3. Lograr hábitos y normas de conductas laboral y social, como manifestaciones de una actitud política al trabajo y de amor a la profesión, así como en la ética profesional, la actitud ante el estudio, la propiedad social y la sociedad en general.
  4. Contribuir al desarrollo de la comunicación oral y escrita de la lengua materna que garantice el cumplimiento de su función profesional y social.
  5. Fundamentar las características esenciales de la Geografía General, así como el análisis de los objetos, fenómenos y procesos físicos que ocurren en la naturaleza.
  6. Desarrollar una conciencia dirigida a la protección del medio ambiente, analizando la acción de los procesos y fenómenos naturales.
- Contenidos básicos del curso de Geografía Física.

## Conocimientos esenciales:

### Geografía Física:

Tema I: Introducción.... 4H/C

- Evolución de las ciencias geográficas. Importancia de la Geografía en el mundo contemporáneo. Diferentes ramas de la Geografía. Su objeto de estudio.

Tema II: La Tierra en el Sistema Solar..... 20 H/C

- Origen del Sistema Solar. El planeta Tierra: movimientos y sus consecuencias. La envoltura geográfica: esferas que la componen. Leyes que rigen el desarrollo de la envoltura geográfica.

Tema III. La Tierra en el Tiempo..... 20 H/C

- Eras geológicas. La parte sólida del planeta. Principales estructuras geológicas. Tectónica de Placas. Rasgos geomorfológicos del planeta. Recursos minerales. Su distribución.

Tema IV. La atmósfera. .... 22 H/C

- La capa gaseosa de la Tierra. El aire y su importancia. El clima y el estado del tiempo. Recursos climáticos.

Tema V. El agua. Un líquido imprescindible para la vida ..... 18 H/C

- Hidrosfera. Distribución de las aguas en el planeta. Principales ríos y lagos. Recursos hídricos.

Tema VI. El suelo, la vegetación y la fauna. .... 12H/C

- Biosfera. Sistemas interconectados. Importancia de estos recursos. Fajas Geográficas y zonas del planeta. Características generales.

## **RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS**

En el curso se combinarán otras formas organizativas tales como exposición oral, conferencias, talleres, seminarios, actividades prácticas y trabajo grupal, en equipos, así como el independiente. Entre los métodos y técnicas: se utilizarán aquellos que les permitan a los estudiantes la entera comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. Se utilizarán métodos tales como: el expositivo, problémicos, investigativos, de discusión, el comentario científico, el fichado bibliográfico y de trabajo

independiente, atendiendo a la experiencia que cada participante, lo que posibilitará reconstruir sus aprendizajes vivenciales. Entre los procedimientos: se utilizarán la observación, discusión, el comentario científico, el debate pedagógico, razonamiento lógico, valoración, identificación, observación, comparación, análisis, fundamentación, argumentación, determinación de lo esencial.

### **SISTEMA DE EVALUACIÓN:**

El sistema de evaluación, se desarrollará de forma sistemática y final. En relación con la evaluación sistemática: se evaluarán y registrarán actividades prácticas de forma individual y oral, donde se evidencien el desarrollo del sistema de habilidades que deben lograrse. La evaluación final será sobre la base de las categorías evaluativas serán Excelente (5), Bien (4), Aprobado (3) o Desaprobado (2).

### **Bibliografía:**

CD-R Materiales Bibliográficos para los ISP. Carrera de Ciencias Naturales. Versión 3.

Colectivo de autores: Fundamentos de la Ciencia Moderna. Tabloide Universidad para Todos, 2002.

Colectivo de Autores: Geografía Universal. Tabloide Universidad para Todos, 2002.

Colectivo de autores. El Mundo Subterráneo, Tabloide Universidad para Todos, 2003.

Colectivo De autores. Introducción al Conocimiento del Medio Ambiente. Tabloide Universidad para Todos, 2002.

Enciclopedia Encarta 2000

Fernández Soto, Lea E. "Astronomía". Editorial Pueblo y Educación. . La Habana 1981.

Nekliukova N.P.: Geografía Física General. 2 Tomos. La Habana. Pueblo y Educación. 1978, 1979

Sosa García Y. , et al. Geografía Física General. Temas seleccionados. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2004



## UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN



### TITULO: LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES PARA EL TRABAJO EN ESCUELAS INCLUSIVAS.

#### AUTORES:

**Nubia Esthela Durán Agudelo.** Licenciada. Universidad Nacional de Educación. Ecuador. Email [esthela.duran@unae.edu.ec](mailto:esthela.duran@unae.edu.ec)

José Ignacio Herrera Rodríguez. Doctor en Ciencias. Universidad Nacional de Educación. Ecuador.

Geycell Guevara Fernández. Doctor en Ciencias. Universidad Nacional de Educación. Ecuador.

**Forma de presentación de sus resultados científicos:** Ponencia.

**Simposio al que tributa el trabajo:** Desafíos de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

#### Resumen

La formación continua de los docentes es un reclamo a nivel internacional, y en este sentido se encuentra la formación para conducir el proceso de educación inclusiva. El movimiento de la escuela inclusiva supone nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en la escuela. Esta corriente, surgida a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos tiene un objetivo que va más allá de la integración y que consiste en reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños. Aunque nuestro país es cosignatario de todos estos foros, la realidad ecuatoriana nos muestra que las acciones de formación en esta área del conocimiento siguen permeadas por los conceptos de la integración y las necesidades

educativas especiales, lo que no permite estar a la altura de las demandas de los conclave antes mencionados, donde se demanda desde el concepto de inclusión, no se avanza más allá de lo conceptual y no se supera la necesidad de que los docente incorporen en sus prácticas metodologías inclusivas desde proyectos educativos innovadores. Por lo que en este trabajo nos proponemos reflexionar sobre la formación de los docentes para la inclusión desde referentes teóricos y empíricos tomados en cuenta en el proceso de organización de la carrera de educación especial de la UNAE. En el trabajo se emplearon los siguientes métodos: Observación participante, entrevista semiestructuradas y abiertas e historias de vida.

## **INTRODUCCIÓN**

El movimiento de la escuela inclusiva supone nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en la escuela. Esta nueva corriente, surgida a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), tiene un objetivo que va más allá de la integración y que consiste en reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños.

La idea de que las escuelas han de ser espacios de bienvenida y de participación para todo el alumnado y de que han de constituirse como comunidades de la diferencia ha sido extensamente abanderada y difundida desde el discurso de la inclusión educativa (Arnaiz, 1996; Ainscow, 2001; Boothet al., 2000; Parrilla, 2007; Moriña, 2008). Sin embargo, tenemos que reconocer que hay que fortalecer al profesorado para la tarea educativa.

En el ámbito normativo del Ecuador, hay que destacar como fortaleza que es uno de los pocos países que cuenta con una Constitución en la que se mencione expresamente en varios artículos pero, especialmente en el 53, que el Estado garantiza la atención de las personas con discapacidad en todos los campos. Tiene además una ley específica, la Ley 180 de Discapacidades. Esta ley establece un Sistema Nacional de Prevención de Discapacidades y de atención e integración de las personas con discapacidades, norma, la organización y funcionamiento del CONADIS, contiene disposiciones sobre los derechos y beneficios de las personas con discapacidad y los procedimientos para

sancionar a quienes no cumplen con la ley y a quienes discriminen a las personas por razones de discapacidad.

Durante los años de implementación del Plan Decenal de Educación 2006-2015, estos nudos críticos se han ido superando en gran medida. La política pública educativa ha logrado incrementar las coberturas en Educación Inicial, Educación Básica y al mismo tiempo, se ha trabajado en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo y en elevar los niveles de gobernanza y eficacia institucional. Aunque hay que declarar que el discurso se centra en la atención a la discapacidad con un enfoque asistencialista y que no se es consecuente con el concepto de inclusión que se demanda desde los grandes foros internacionales.

En los procesos exploratorios que como parte de la investigación se han realizado, se aprecia que la formación que se le ha dado a los docentes para enfrentar los procesos de inclusión no supera el acercamiento teórico y no se les ha dado herramientas metodológicas para enfrentar estos procesos en el marco del aula. Por lo que es objetivo de este trabajo reflexionar sobre la formación de los docentes para la inclusión desde referentes teóricos y empíricos tomados en cuenta en el proceso de organización de la carrera de educación especial de la UNAE.

## **DESARROLLO**

### **¿Qué asumir por proceso de formación del docente?**

El proceso de formación del docente es una problemática que ocupa a todos los sistemas educativos a nivel internacional y por la riqueza de las experiencias y análisis existentes, resulta en ocasiones compleja la búsqueda de consenso entre los diferentes autores y postulados teóricos que han aportado al tema objeto de reflexión.

En el campo de la formación docente, estudiosos del tema como Zuber-Skerritt (1992) y Ferreres (1996) opinan que se desarrolla cuando se crea un estado colectivo de implicación en la mejora de la docencia y se establezca un efectivo apoyo institucional a los profesores tanto de forma individual como colectiva. Se puede señalar que esta formación constituye un proceso dinámico y permanente, con una alta pertinencia social Alves (2003) entiende por formación del docente todo proceso, formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica, que incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y posteriormente los cursos de

actualización y de postgrado. Adiciona esta autora que igualmente, durante el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, el docente adquiere y consolida conocimientos y habilidades especializadas.

La profesora Mingorance (1993), hace un intento por compendiar aquellos aspectos que considera esenciales para la formación del docente: un proceso continuo que se desarrolla durante toda la vida profesional y no se pueden entender como actividades aisladas, debe estar basado en la mejora profesional y en las necesidades prácticas que tienen los docentes y se desarrolla mediante la participación en el diseño de la innovación y en la toma de decisiones para el trabajo profesional.

Es un proceso de construcción profesional donde el docente va desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.

### **¿Qué tipo de docentes son necesarios para una sociedad inclusiva en la escuela del siglo XXI?**

La formación de los docentes para asumir la educación inclusiva implica prepararse para crear contextos educativos que puedan llegar a todos los estudiantes, Ainscow (2001) propone comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos, considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje, evaluar de las barreras a la participación, utilizar los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje, desarrollar un lenguaje común y crear condiciones que animen a correr riesgos.

El *Informe Mundial sobre Discapacidad* (2011) puntualiza que: “La adecuada formación de los docentes es crucial a la hora de ser competentes enseñando a niños con diversas necesidades” y enfatiza la necesidad de que dicha formación se centre en las actitudes y los valores, y no solo en conocimientos y habilidades (p. 222)

En la 48ª sesión de la Conferencia Internacional sobre Educación (2008) se recomendó que los legisladores supieran que: “la educación inclusiva es un proceso cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos a la vez que respeta la diversidad y las diferentes necesidades y habilidades, características y expectativas de aprendizaje de todo el alumnado y sus comunidades, eliminando toda forma de discriminación” (UNESCO-IBE 2008, p. 3).

La formación inicial del profesorado es muy diversa en extensión y contenidos. Si bien las reformas en la educación superior del plan Bolonia conducen a una mayor

uniformidad, la duración actual de este tipo de formación varía de dos a cinco años y medio. No obstante, la mayoría de los países exige un título de grado de tres o cuatro años de duración. Una minoría de países amplía con un cuarto o quinto año esta formación como programa de Máster (p.e. España, Finlandia, Francia, Islandia o Portugal).

Supone un claro avance tanto en relación al *statu quo* de los docentes, como al incremento en el tiempo de dedicación al estudio y las prácticas pertinentes, teniendo en cuenta que los enfoques inclusivos no se logran simplemente añadiéndolos como currículo adicional.

Los dos principales modelos de formación inicial docente son:

- el “simultáneo” en el que tanto el currículo escolar, como el conocimiento y desarrollo de las destrezas necesarias para impartirlo se aprenden al mismo tiempo y
- el modelo “consecutivo” en el cual la formación en instituciones de educación superior en una o varias asignaturas del currículo escolar es seguida por un curso aparte sobre cuestiones pedagógicas, didácticas, de práctica en el aula, etc.

**Dentro de los enfoques pedagógicos de la formación inicial del profesorado se encuentran aquellos que** incluyen cursos y asignaturas “específicos” o programas por separado, “combinados” desarrollados a través de la colaboración entre facultades de educación general y especial, e “integrados” en los que la formación inicial de todos los docentes facilita las habilidades, conocimientos y actitudes para asumir la responsabilidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

Una fórmula adecuada para desarrollar el enfoque “integrado” puede ser la de incluir algunos contenidos en módulos independientes (cursos específicos) o adoptar un enfoque integrador, aumentando las oportunidades para la colaboración. Cualquier avance precisará de una gestión cuidada, por ejemplo, en relación a la carga lectiva de los cursos y de cómo conseguir que los contenidos de los cursos “específicos” garanticen impacto suficiente en la forma de pensar y actuar.

La mayoría de los países incluye contenidos sobre atención a la diversidad, lo que varía considerablemente de un enfoque sobre necesidades educativas especiales y discapacidad, a poner el énfasis en satisfacer las diversas necesidades de todo el alumnado.

La formación del profesorado para la inclusión a través de cursos pretende aumentar el conocimiento y la comprensión de los problemas clave de la inclusión, la pedagogía y la práctica docente a la hora de dar respuesta a las diversas necesidades que se presentan en el aula.

Pasar de la introducción de asignaturas o módulos que “tratan” la inclusión hacia un escenario en el que la formación inicial del profesorado se prepare para incluir a todo el alumnado, precisa de un incremento en la cooperación entre los formadores de formadores expertos en este campo y los colegas de otras facultades. También requiere una reforma a gran escala que garantice que los centros educativos están vinculados al modelo de práctica inclusiva eficaz de las instituciones de formación superior además de ofrecer coherencia en los mensajes clave.

Mientras que muchos países han avanzado hacia el uso del término “inclusión” y una comprensión mucho más amplia de este concepto (como el proporcionado por la UNESCO, 2009), todavía existen grandes diferencias en el entendimiento y, como resultado, en la práctica.

Preparar a los nuevos profesores para que sean “inclusivos” requiere mucho más que añadir simplemente un curso o módulo de educación especial y los formadores de docentes deben desarrollar la pericia para abordar asuntos conflictivos y hacer frente a sus propios valores y actitudes más profundas. Asimismo, su práctica ha de “modelar” las ideas que presentan, por ejemplo garantizando algún tipo de personalización y atención a la diversidad para alumnos de edades o experiencias vitales distintas, de orígenes sociales, culturales o lingüísticos diferentes así como alumnos con discapacidad. Los futuros docentes también traen consigo diferentes actitudes y valores además de diversos puntos de vista y experiencias acerca de la enseñanza “eficaz” que deben tenerse en cuenta y utilizarse como futuro recurso. Los cambios necesarios en los métodos de evaluación en la formación docente también tendrán implicaciones para el desarrollo de los formadores de docentes, que requieren juicios sobre el nivel de competencia de los futuros profesores y, lo que es más importante, lo que necesitan para poder avanzar en su carrera docente.

Según el informe “Formación del profesorado para la educación inclusiva” (2011). Se destacan cuatro valores en la enseñanza y el aprendizaje base del trabajo de todos los docentes en la educación inclusiva. Estos son:

1. Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.
2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.
3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.
4. Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

Tradicionalmente desde el ámbito de la didáctica se han establecido como modelos generales tres tradiciones de formación del profesorado que, a su vez, tienen variadas manifestaciones y diversificaciones en su interior. Pese a que no todas las clasificaciones realizadas son iguales (Pérez Gómez, 2010; Zeichner, 1993 y 2010; y Marcelo, 1995) todas ellas coinciden en articular tres visiones de la formación del profesorado a partir de Habermas.

De manera más concreta y bajo esta misma idea de preparar a los futuros docentes como intelectuales y como trabajadores de y con la cultura (Giroux, 2001) Pérez Gómez (1992: 423) señaló hace más de una década las características básicas que debe incluir todo programa de formación del profesorado: de proporcionar un bagaje cultural, desarrollar en el alumnado la capacidad de reflexión crítica a favorecer el desarrollo en el alumnado de actitudes que requieran el compromiso político.

Esto es así porque las propuestas formativas no son neutras en sí mismas: se orientan y guían según determinados valores, conceptos y culturas sobre la escuela, los profesores, el cambio (Marcelo, 1995). Como ya hemos visto no es lo mismo formar a un profesional desde un enfoque personalista, que hacerlo desde un enfoque tecnológico, o. desde otro artesanal o crítico.

Los procesos formativos de cara a la inclusión define el carácter emergente, autoconstructivo y creativo del conocimiento (Ainscow, 2007 y 2015b; Ainscow y Sandil, 2010). Lo singular, lo concreto y lo diverso, no pueden ser respondidos desde la norma,

la regla, la técnica. Se necesita una revisión de la forma y participantes en la elaboración del conocimiento en educación especial y en la formación de sus profesionales. Las demandas que la inclusión hace a los programas formativos deben enmarcarse en un concepto de conocimiento más amplio, que concibe que el avance en el mismo no es únicamente dependiente de los criterios y resultados de la investigación básica.

### **¿Qué formación ofrécele a los docentes para asumir la educación inclusiva?**

La búsqueda de nuevos planteamientos epistemológicos y metodológicos para la formación de profesorado desde la perspectiva inclusiva es una constantes, donde lo singular, lo concreto, lo diverso, no pueden ser respondidos desde la norma, la regla, la técnica.

Se necesita una revisión de la forma en la que se elabora el conocimiento en educación especial, que busca enmarcarse en un concepto de científicidad más amplio, que concibe que el avance en la misma no es únicamente dependiente de los criterios y resultados de la investigación básica. Se asume que desde la adopción de nuevos axiomas, desde la reflexión sobre nuevos temas se puede de hecho llegar a fundamentar significativamente lo que en principio no era más que un conocimiento quizá experiencial o apoyado en casos concretos. Es decir es posible llegar a nuevas propuestas por caminos inductivos deductivos.

Diseñar itinerarios formativos integradores, donde lo fundamental será enfocar esas materias desde la diversidad, alcanzando a todas las demás. Lo importante será llegar a confeccionar unos itinerarios formativos (intradisciplinas e interdisciplinas) integradores, que orienten y den sentido a todo el proceso. Ser capaces de integrar sus competencias, filosofía y enfoque en todo el plan de estudios. No concebirlos como la mera adición o acumulación de contenidos de educación especial en las materias ciertamente a medio camino entre lo especial y lo general.

**Una formación netamente educativa donde los** perfiles profesionales han de confluir en torno a una idea básica, la diversidad, y a una meta, la inclusión. Por eso la intencionalidad educativa es otra característica que ha de respetarse en la formación de cualquier profesional de la educación especial.

Una formación polivalente: profesionales totales antes que expertos en categorías especiales. Programas formativos comprometidos con la enseñanza de todos los

alumnos, basados en los procesos de mejora, en el desarrollo de una pedagogía inclusiva y en la organización de apoyos y recursos educativos para todos.

Se trata de programas formativos que preparan y forman especialistas en EE que por ejemplo actúan de asesores o consultores en educación especial y cuya misión principal es el asesoramiento a nivel de centro en los temas vinculados a la diversidad educativa en una etapa concreta de la enseñanza.

La diversidad como conocimiento transversal de los profesionales de la educación especial: La diversidad educativa es como se ha señalado una nota clave, identitaria, de la educación de hoy en día. Esto supone la necesidad de revisar el currículo de formación docente y los contenidos de los mismos para que los docentes puedan atender a las necesidades educativas desde la perspectiva de la diversidad.

## **CONCLUSIONES**

En esencia las competencias básicas de los docentes de la Educación especial, han de centrarse en conocimientos sobre las materias, sobre la gestión del aprendizaje y el comportamiento, apoyo a todo el alumnado en el aprendizaje académico, práctico, social y emocional y en el uso de enfoques educativos para aulas heterogéneas. Los enfoques de aprendizaje participativo y constructivista, la organización y desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativo y basado en problemas capacitan al docente para el diseño aulas y procesos de enseñanza pensados para todos los alumnos. Trabajo en equipo (con padres, familias y otros profesionales educativos). La capacidad de colaboración, de trabajo en grupo, la competencia para la creación de comunidades de aprendizaje profesional en los centros, aparecen sin duda como competencias básicas para impulsar el cambio educativo que la EE de hoy en día demanda. Desarrollo profesional y personal, el aprendizaje a lo largo de la vida, toda vez que la docencia es una actividad de aprendizaje.

Una formación integradora de teoría y práctica, de pensamiento y acción. Ello supone el reconocimiento de la necesidad de integración curricular entre experiencias formativas profesionalizadoras, entre experiencias formativas académicas y experiencias formativas prácticas.

Las actitudes hacia la diversidad como alternativa cultural. El aprendizaje del docente de educación especial como un proceso de transformación y desarrollo personal, que enfatice los aspectos actitudinales, afectivos y relacionales como claves para que ese profesional sea capaz de desarrollar una buena relación en los contextos de diversidad educativa, como expresión de apertura y valoración positiva ante la diversidad y las diferencias humanas, hacia experiencias divergentes caracterizados por la diversidad y hacia la colaboración como pauta de relación profesional y por la investigación de nuevos recursos educativos que contribuyan a una mejora de la educación en situaciones de diversidad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1. Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 3-7.
2. Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
3. Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
4. Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353.
5. EADSNE (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
6. Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 115-118.
7. Ferreres, V. (1996). El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente. En J.M. Rodríguez (Ed.), *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado*: ICE de la Universidad de Huelva.
8. Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.
9. Forlin, C. (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*. Abingdon: Routledge.

## **La Formación Continua y el Aprendizaje en los Docentes**

**Resumen:** *El presente artículo examina la posibilidad de contemplar diversos enfoques sobre el aprendizaje docente en los cursos de formación continua que son diseñados con la intención de impulsar el desarrollo profesional del profesorado, para ello me apoyo en los argumentos proporcionados en los trabajos de Marcelo, Vaillant, Varela y Knowles, concluyendo con una reseña de las Leyes secundarias generadas a partir de la reforma educativa del año 2013 en las que continua manteniendo el énfasis en la formación continua.*

**Palabras Clave:** *Aprendizaje, Docente, Formación continua, Profesional, Programas, Diseño, Fundamento.*

**Abstract:** *This paper examines the possibility of considering various approaches to teacher learning in continuing education courses that are designed with the intention of promoting the professional development of teachers, for that I rely on the arguments provided in the work of Marcelo, Vaillant, Varela and Knowles, concluding with a review of secondary laws generated from education reform in 2013 which continues to maintain the emphasis on training.*

**Keywords:** *Learning, Teaching, Continuing Education, Professional, Software, Design, basis.*

### **Introducción**

A continuación desarrollaré un análisis fragmentario de las políticas de formación continua para los docentes de educación básica, para dilucidar la carencia de una fundamentación sólida y cimentada en el proceso de aprendizaje que se desarrolla en los docentes.

Los docentes frente a grupo aprenden de una forma distinta a la que pudieran hacerlo un médico o un ingeniero, ya que al estar delante d un grupo de alumnos menores de edad, posé necesidades e inquietudes específicas y especiales.

Sin embargo pocas veces se considera la importancia del aprendizaje del docente en la formación continua para un desarrollo profesional, en cambio se pone

un énfasis en la intención de certificar y comprobar por medio de documentos que se les ha brindado preparación.

## **Desarrollo**

Las constantes transformaciones que experimenta la sociedad global contemporánea proyectan nuevos retos para el sistema educativo nacional, se demanda el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, además de su educación integral con base en las competencias para la vida. Para ello es necesario mejorar la enseñanza al contar con docentes que, a partir de su participación en programas de capacitación, actualización y superación profesional, fortalezcan sus conocimientos e innoven su práctica educativa.

Con dichos argumentos, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en su primer Congreso Nacional Extraordinario en 1990 generó propuestas para diseñar un sistema de estímulos para los docentes de educación básica pública, con ellas el Gobierno Federal y dicho Sindicato signaron en 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en el cual se estableció el Programa Nacional de Carrera Magisterial.

Dicho programa es un sistema de estímulos de promoción horizontal, desarrollando una supuesta cultura de la evaluación, fomentando la formación continua de los docentes reconociendo los mejores desempeños profesionales.

El propio Sindicato impulsó una reforma de los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, con ello en el Programa Sectorial 2007-2012, la Secretaría de Educación Pública fijó el compromiso de abrir una nueva fase del programa de Carrera Magisterial en una lógica necesaria de actualización docente.

Así en mayo del 2011 se firmó el Acuerdo para la reforma de Carrera Magisterial con la intención centrar el sistema de evaluación en el logro académico de los alumnos, el fortalecimiento de la profesionalización de los docentes, la correspondencia y valoración de las actividades extraclase, de igual forma la experiencia laboral.

Se dice entonces el compromiso de la promoción de una formación continua de los participantes comprometiendo a la autoridad educativa a establecer programas pertinentes de capacitación, actualización y superación profesional.

El atractivo compromiso se concreta a la asignación de 20 puntos de un total de 100 puntos posibles en la evaluación global, se acreditará en cada etapa a través de opciones modulares, articuladas curricularmente, considerando diferentes opciones de Cursos en el Catálogo Nacional emitido por la Secretaría de Educación Pública, de tal forma que a un curso de 30 horas le corresponden 5 puntos.

Para integrar el mencionado Catálogo se lanzan convocatorias a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las Escuelas Normales del país, las Instituciones de Educación Superior (IES), los Centros de Actualización del Magisterio, los Centros de Investigación Educativa y a las Dependencias de los Gobiernos Federal y Estatales para presentar propuestas académicas de formación continua y superación profesional para los docentes de educación básica en servicio.

En dicha convocatoria se plantean requisitos específicos para la elaboración de las propuestas entre ellas el tener como referente el Plan y Programas de Estudio 2011, los resultados de las diferentes pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, además de las prioridades educativas nacionales de la Reforma Integral de la Educación Básica, las necesidades educativas para la atención de grupos en situación de vulnerabilidad.

De igual forma las propuestas académicas deben presentarse conforme a la siguiente clasificación: Formación continua: Cursos y diplomados; Superación profesional: Especialidades, Maestrías y Doctorados.

En el marco para el diseño y desarrollo de los programas de formación continua y superación profesional que viene anexo a la convocatoria emitida se establece un perfil de desempeño para docentes frente a grupo, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos. Sin embargo dicho perfil está basado en el enfoque por competencias, encaminando el diseño de los programas a desarrollar las competencias enlistadas.

De igual forma solo se hace una breve especificación de que las propuestas académicas deberán estar estructuradas con un enfoque por competencias en el dominio disciplinar y la didáctica para el aprendizaje significativo, además de considerar la recuperación y valoración de la evidencias del impacto de la formación en sus prácticas docentes.

Cuando se señala la presentación general de las propuestas académicas de formación se especifica que deben disponer de una fundamentación con las investigaciones, estudios y opiniones que expliquen y justifiquen el programa de formación continua, además de estar alineados a la Reforma Integral de la Educación Básica y las prioridades educativas derivadas de los diagnósticos.

Todo lo anterior me permite poner de manifiesto la trivialidad a la que se reduce la trascendencia del aprendizaje de los docentes, que debería servir como cimiento básico para el diseño de los cursos de formación continua.

Según Lortie (1975, citado por Marcelo & Vaillant 2009) los profesores desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza a partir de la extensa etapa de observación que experimentan como estudiantes, de tal forma que la identidad docente se va conformando en forma progresiva a través de un aprendizaje informal ya que van tomando modelos con los que se va identificando, influido por los aspectos emocionales.

Al momento de diseñar programas de profesionalización docente es preciso tener presente el vínculo entre los aspectos emocionales y cognitivos de la identidad profesional docente, además de considerar que el contenido que los docentes enseñan genera determinada identidad social en ellos.

Particularmente Cochran-Smith y Lytle (1999, citado por Marcelo & Vaillant 2009) plantean una diferencia entre los conocimientos que se pretende que el docente aprenda en su formación continua ya que pueden ser *Conocimientos para la práctica*, donde se entiende que la relación entre el aprendizaje y la práctica es que el conocimiento sirve para organizar la práctica por medio de contenidos, teorías educativas o estrategias de enseñanza, derivado de investigaciones académicas,

buscando con ello llegar a una práctica eficaz, por otro lado pueden ser los *Conocimientos en la práctica* que ponen énfasis sobre el aprender a enseñar por medio de la investigación de un conocimiento en la acción, aprender por medio de la reflexión sobre la propia práctica, de ésta forma el conocimiento se aprende mediante la experiencia.

En ese sentido Sykes (1998, citado por Marcelo 2001) identifica tres concepciones que exponen las características sobre cómo se ha investigado el proceso de aprender a enseñar:

A) El profesor percibido como *consumidor* en un mercado constituido por servicios que se proporcionan burocráticamente, siendo este el caso la formación se planifica y regula por estructuras jerárquicamente organizadas;

B) El profesor proyectado como un *artesano independiente* que construye conocimientos, habilidades y materiales en un enfoque artesanal, en este modelo se observa al docente trabajando solo en clase que conglojera conocimiento y saber hacer, analizando cómo se adquiere y renueva el conocimiento;

C) Una tercera visión asume al profesor como *profesional* que orienta su trabajo de acuerdo a las normas comunes.

Estas concepciones orientan directa o indirectamente el diseño de programas académicos para la formación continua, pero no se precisa en los lineamientos establecidos por la SEP cuál debe ser la visión predominante en la construcción de las actividades para los cursos diseñados.

Nuevamente me apoyo en Cochran-Smith y Lytle (1999, citado por Marcelo 2001) que clasifican las necesidades y prioridades de aprendizaje:

- Aprendizaje para la práctica: Debe entenderse que la relación entre conocimiento y práctica es que el conocimiento sirve para sistematizar la práctica, por ello, conocer más sobre contenidos, teorías educativas, estrategias instruccionales, entre otros, lleva en forma directa a una práctica más provechosa.

- Aprendizaje en la práctica: Con énfasis de aprender a enseñar en la búsqueda del conocimiento en la acción ya que los conocimientos de los docentes están implícitos en la práctica, el supuesto de esta tendencia es que la enseñanza es una actividad incierta y espontánea, contextualizada y construida en respuesta a las particularidades de la vida diaria en las escuelas y las clases.
- Aprendizaje de la práctica. Cercana al movimiento denominado del profesor como investigador, parte de la idea de que la enseñanza no tiene sentido en un conocimiento formal y otro conocimiento práctico, sino que se construye colectivamente con docentes trabajando en proyectos de desarrollo de la escuela, de formación o de indagación colaborativa.

Una vez analizado lo anterior puedo considerar que los cursos de formación constituyen la modalidad formativa más propagada, particularmente, los cursos suponen la presencia de un formador que es considerado “experto” en un ámbito de conocimiento disciplinar, lo cual no siempre es así pues sólo dispone del material diseñado para el curso que determina el contenido, así como el plan de actividades. Propiamente las sesiones se desarrollan con claridad de objetivos o aprendizajes esperados, articulados con la adquisición de conocimientos y destrezas, pero la formación se sitúa de modo homogénea al grupo en su conjunto, por ello el aprendizaje se entiende como un proceso individual.

Es necesario contemplar otras modalidades de aprendizaje ya que muchas ocasiones aprendemos con otros realizando tareas grupales, a lo que se le denomina aprendizaje colaborativo y comprende aquellos procesos formativos que se orientan al grupo. Pero éste implica que no sólo las actividades de aprendizaje se realicen con otros compañeros presentes físicamente o un contexto de interacción y colaboración, sino que las finalidades y resultados de ese aprendizaje sean también de carácter esencialmente grupal. La redacción conjunta de un informe, el diseño compartido de un proyecto de investigación, y la negociación de alternativas de solución a un problema planteado constituyen algunos ejemplos de aprendizaje colaborativo.

Carlos Marcelo (2002), señala que se tiene la creencia de que la formación y el aprendizaje del profesor puede producirse de forma relativamente autónoma y personal, pero han ido ganando terreno las teorías que conciben la formación como un proceso que ocurre no de forma aislada sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. Por ello, aprender a enseñar no debería entenderse como un fenómeno aislado, sino como una experiencia que ocurre en interacción con un contexto. Y justamente la tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje determina que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin considerar los contextos relacionales, sociales y culturales en que se desarrolla.

Pero ha sido el psicólogo Jerome Bruner (1997, citado en Marcelo 2002), quien nos ha brindado una mayor legitimidad respecto al planteamiento de que puede hablarse de comunidades discursivas que comparten formas de pensar y de comunicarse y son dentro de una determinada cultura como se desarrollan nuestras formas de pensar y aprender, y es a través de ello como construimos y comunicamos nuestras ideas a los demás.

Por ello la formación de los docentes deben encauzarse bajo un enfoque mediacional cognitivo, concibiendo al docente como un sujeto que razona, diagnostica, resuelve problemas y toma decisiones, de tal forma que lo importante para un profesor no es sólo que domine un repertorio más o menos amplio de destrezas docentes, sino que además sea capaz de decidir en determinado momento cual es la destreza más adecuada a cada situación.

De tal forma que no hago referencia a conductas, sino a procesos de pensamiento y reflexión en torno a la propia acción, lo cual determina que esté influido por el momento y la situación en que ocurre, con ello un programa académico de formación docente debería incluir elementos como la capacitación cultural, bases del conocimiento, capacidad de diagnóstico, conocimiento técnico de los recursos metodológicos, proceso de información, toma de decisiones, práctica y evaluación.

Al incluir éstos elementos, el programa de formación, predispondrá situaciones didácticas a través de las cuales los docentes en formación logren concebirse como

sujetos que toman decisiones, que razonan y examinan críticamente sus estrategias de pensamiento y acción.

Con el fundamento de Varela (1992), la cognición consiste en resolver problemas, y para tener éxito debe respetar los elementos, propiedades y relaciones de regiones pre-concebidas, sin embargo en la formación continua de los docentes dicho enfoque debe ir más allá y preponderar el enactivismo que se basa en la acumulación de experiencias a partir de un gran número de casos.

Aunado a ello los programas de formación continua para los docentes deben considerar elementos esenciales sobre cómo se desarrolla el aprendizaje en los adultos, pues además de ejercer como profesores también se circunscriben en la fase evolutiva conocida como edad adulta en donde el aprendizaje se asimila de forma diferente a como lo hacen los niños o los jóvenes.

Por ello propongo remitirnos a los postulados de la andrgogía popularizada por Malcolm Knowles (2001), que pese a las críticas estableció algunos fundamentos que podemos actualizar en el marco de la profesión docente. Con ello concreto que el aprendizaje de los profesores en edad adulta es auto dirigido ya que son proactivos, además el aprendizaje es experiencial ya que como mencioné se trata de la acumulación de experiencias, de igual forma poseé una disposición para el aprendizaje, conjuntamente están interesados en aprender temas que tengan relevancia en el ámbito laboral, también poseen una motivación intrínseca con un aprendizaje determinado por el contexto sociocultural donde labora.

Además es necesario considerar algunos detalles más sobre el aprendizaje de los docentes, pues debido a las condiciones sociales de ser adultos el someterse al proceso de aprendizaje es una cuestión secundaria ya que en primer lugar están los roles que debe ejercer personal y laboralmente, difícilmente se dedica de tiempo completo al estudio.

Así el formador que participe en procesos de formación continua para docentes debe comprometer al participante en un proceso solidario y equitativo en la formulación

de objetivos de enseñanza y aprendizaje, en los que se consideren sus necesidades, las de la institución educativa, las del docente y las de la sociedad.

Es preciso dedicar un análisis a profundidad sobre la consideración de una variedad de enfoques a los procesos de enseñanza y aprendizaje para docentes en formación continua, enfoque como la concepción cognitivo constructivista, el aprendizaje verbal significativo, el aprendizaje acumulativo o el conexionismo.

### **Conclusión**

Después de los argumentos planteados es preciso concretar la necesidad de emitir convocatorias y dictaminarían sobre el diseño de programas académicos para la formación continua que consideren como fundamentos las teorías sobre los procesos cognitivos y aprendizaje de los docentes.

El Congreso de la Unión ha realizado una reforma educativa muy debatible y criticada, con ella el 11 de septiembre del 2013 se publicó en el Diario Oficial las leyes secundarias emanadas de la reforma las cuales son la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley del Servicio Profesional Docente.

En dichas legislaciones se hace mención el entender por Servicio Profesional Docente, al conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo que imparta el Estado y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior.

Además en el ámbito de la Educación Básica corresponden a las Autoridades Educativas Locales el ofrecer programas y cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los niveles de desempeño que se desea alcanzar, para la formación continua, actualización de conocimientos y desarrollo profesional del Personal Docente.

Que será el Estado quien proveerá lo necesario para que los docentes tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural, con ello la oferta de formación continua deberá favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación, ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal, además de ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar, conjuntamente responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional, tomando en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate.

Por estos argumentos reglamentarios cobra especial importancia la necesidad de diseñar e integrar programas académicos que tengan como sustento y eje central el aprendizaje del docente, los particulares estilos de aprendizaje que en ellos se generan, así como la metodología que deje de lado el tradicionalismo transmisión de conocimientos y las tendencias a infantilizar la didáctica implementada en dichos cursos.

### **Fuentes Consultadas**

Knowles, M. et al. (2001) *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University

Marcelo, C. (2001) Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento en: *Revista Complutense de Educación*. 2001, Vol. 12 Núm. 2, pp. 531-593.

Marcelo, C. (2002) La Formación Inicial y Permanente de los Educadores en: *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) *Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?* Madrid: NARCEA.

SEP. (2009) *Marco para el Diseño y Desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: SEP.

SEP. (2011) *Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*. México: SEP.

SEP. (2013a) *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: SEP

SEP. (2013b) *Ley del Servicio Profesional Docente*. México: SEP

SEP. (2013c) *Ley General de Educación*. México: SEP

Varela, F., E. Thompson y E. Rosch (1992) *De Cuerpo Presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa

# **LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN MÉXICO. EL “OLVIDO” DE LAS ESCUELAS NORMALES EN EL MODELO EDUCATIVO 2016**

**Dra. Cirila Cervera Delgado**

Dra. Mireya Martí Reyes

Dr. Marcos J. Estrada Ruiz

Universidad de Guanajuato, México

Forma de presentación: Comunicación oral

Simposio: Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la  
educación para un desarrollo humano sostenible

## **RESUMEN**

En esta ponencia presentamos los resultados de un análisis documental con enfoque histórico, que transcurre a lo largo de las más recientes reformas educativas y su traducción en la formación inicial docente en México. El núcleo se centra en las Escuelas Normales –por antonomasia- formadoras de docentes. La tesis que postulamos versa en torno a las políticas y lineamientos que marcan las tendencias internacionales a través de organismos como UNESCO y OCDE, referentes que marcan la hoja de ruta en los sistemas educativos, concretados en sucesivas reformas y planes educativos, como es el actual Modelo Educativo 2016, que parece haber olvidado el papel central que juegan las Normales en la formación docente.

Los resultados nos permiten ver, sin embargo, que no es un olvido espontáneo, sino que la formación Normal ha sido objeto de múltiples críticas, que le orientan desde hace décadas a transformarse en planteles complementarios, más no esenciales en la formación de profesores, que asumirían, indican las tendencias, otras instituciones de educación superior de carácter universitario. De darse lo anterior, estaremos presenciando, con la cuasi-desaparición de las Escuelas Normales, también el cierre de una época en la historia de la educación en México.

## **INTRODUCCIÓN**

La política educativa en México no había causado tanto revuelo en su historia reciente, como en estos primeros cuatro años del actual sexenio presidencial (2012-2018). La principal reacción la suscitó la llamada Reforma Educativa, que amplios sectores magisteriales, analistas y especialistas, han calificado más bien como reforma laboral,

ante la cual, la respuesta ha sido incluso violenta, tanto por parte de una facción del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, como de las fuerzas de seguridad públicas. Ante la crítica, el gobierno justificó que era preciso aplicar la reforma antes que dar a conocer el Modelo Educativo, que apenas ha salido a la luz y está en la fase final de consulta, se trata de *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*, suscrito por la Secretaría de Educación Pública.

En este documento normativo, el tema de la formación inicial docente ocupa sólo dos cuartillas, una imprevisión a la que hemos identificado como el gran olvido del Modelo, dado que la fortaleza de toda reforma educativa debería, por razón natural, tomar a los docentes como uno de sus baluartes. La formación del profesorado es materia estratégica de cada gobierno y ha figurado en la historia de la educación en México desde los umbrales del siglo XIX en las escuelas Normales, que ahora parecen condenadas al recuerdo.

Desconocer la labor de las Normales en la formación inicial de profesores no es el primer indicador de que las tendencias en la preparación del magisterio tienen como objetivo transitar, en las últimas décadas, en el entorno de las políticas que dictan los organismos internacionales que siguen una serie de directrices económicas, globalizadoras y neoliberales, arrastrando consigo a las posturas educativas y pedagógicas. Por ello, partimos de una revisión de los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que se tradujeron en las políticas de evaluación y de formación del profesorado en México –concretadas en la llamada Reforma Educativa- y que finalmente se ven especificadas en los planes de estudio a través del Modelo Educativo 2016. Hacemos esa lectura acompañada de los enfoques de formación que se han aplicado en nuestro país, desde una racionalidad técnica, pasando por un intento de visión crítico-hermenéutica y una vuelta atrás hacia el paradigma eficientista.

Finalmente, discutimos sobre el probable devenir de la formación inicial docente en México, fuera de las Normales o en *nuevas Normales*, haciendo un balance de las ventajas y desventajas que suele traer consigo esta formación más semejante a cualquier sistema universitario que específicamente para formar profesores/as.

## **I.- LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL MARCO DE ORGANISMOS INTERNACIONALES**

La educación siempre ha figurado como uno de los pilares más fuertes para el desarrollo de los países, tanto que buena parte de la política y del producto interno bruto es destinada a brindar este derecho (que no servicio) a la población. Partiendo de tal principio, es comprensible la importancia que cada gobierno presta a la formación de los docentes, sea inicial o continua. Cada reforma que aparece abanderada los temas de vocación, preparación profesional, desempeño laboral, calidad, que deben mostrar las y los profesores en aras de satisfacer las demandas de estudiantes, familias, comunidades y sociedad a los cuales sirven.

Por tanto, en esta compleja época actual, la formación inicial es un componente de primer orden en todo sistema educativo, de allí la importancia que reviste el proveerla con la mayor calidad. La relación es simple: no se puede esperar mejor educación si no se cuida la formación del profesorado. Esta formación se ha sucedido con diferentes matices, orientaciones y énfasis. Lo deseable es que estas distinciones respondieran a las necesidades de cada región, respetando su cultura. Sin embargo, organismos como la UNESCO y la OCDE dictaminan las orientaciones que deben seguir los sistemas educativos en los diferentes países miembros y socios, justificando que aquéllas están basadas en estudios especializados, pero bajo la sospecha, al menos, de que es siguiendo disposiciones globalizadoras y neoliberales, movidas por la racionalidad del mercado. De allí que se confunda a la educación con un servicio, olvidando que es un derecho humano.

El estudio *Modelos innovadores en la formación inicial docente*, elaborado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) describe, en voz de Murillo Torrecilla, coordinador académico del proyecto, que en la hoja de ruta en este tópico “destaca la tendencia a desplazar la formación docente hacia el nivel superior, el esfuerzo por incluir la función de capacitación junto a la de formación inicial en los institutos de formación docente ya existentes, el fortalecimiento de la práctica docente, el establecimiento de mecanismos de certificación y habilitación, etc.” (OREALC/UNESCO, 2006, p. 20) Sin embargo, la crítica se sostiene, pues “a pesar de

esos intentos de cambio, la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.” (Murillo, 2006, p.20)

Además de la problemática persistente históricamente, ahora la educación se enfrenta a las condiciones de una sociedad compleja, incierta y líquida; que responde a la necesidad permanente de rendir resultados y cuentas, ante lo cual la medición de la calidad –como sistemas de evaluación-, resulta ser muy oportuna. Estas nuevas exigencias precisan otro perfil en los docentes y marcan retos enormes para las instituciones donde se forman. Se demanda un profesor que sepa enseñar, pero además que tenga dominio de las TIC’s, que cuente con amplia cultura –ser ciudadano del mundo en la era del conocimiento-, pero también que sea flexible, que sepa responder a la incertidumbre y a lo imprevisto, que sea capaz de transformar el contexto. Por ello, la OREALC/UNESCO describe y pone ejemplo, cómo debe ser la formación de docentes.

De modo similar, la OCDE, de la cual México es socio, en su estudio titulado *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, dedica su Recomendación 2 a la formación inicial: “Atraer mejores candidatos docentes y elevar la exigencia en el ingreso a la profesión docente, especialmente en las Normales”, partiendo de que: “Si se busca que la docencia en México adquiriera el estatus de una profesión de alto nivel, el primer paso a dar es mejorar la calidad de los candidatos en las instituciones de formación inicial docente, especialmente pero no exclusivamente, en las Normales.” (OCDE, 2010, p.82) Los subrayados son nuestros.

La Recomendación 2 de la OCDE ha sido acatada por México. La Ley del Servicio Profesional Docente (2013), establece que se pueden dedicar a la docencia los egresados de las Normales, pero no únicamente ellos, al abrir esa oportunidad a egresados de otras carreras con grado universitario. El hecho, por sí solo, desde nuestro análisis, es un problema, pero no todo el problema. Lo que encontramos como mayor dificultad es que las Normales han quedado reducidas al máximo en el Modelo Educativo 2016.

Dado que se trata de dictar Acciones, la OCDE indica: “...algunos sistemas educativos han pensado reducir los obstáculos para acceder a la profesión añadiendo vías adicionales o alternativas para la enseñanza. Ésta es una opción sobresaliente para México. Una manera de hacerlo es utilizar un examen de selección [...] para identificar

profesionales de otras áreas a los que les gustaría integrar la profesión docente [...] Las Normales y otras instituciones de formación inicial pueden ofrecer programas cortos para formarlos como docentes... (OCDE, 2010, p. 85) El subrayado es nuestro.

Podemos leer, con alta probabilidad, que la OCDE ha anticipado el futuro reducido que queda a las escuelas Normales (aplicando exámenes y dando cursos complementarios), de allí que el Modelo Educativo 2016 no tenga que destinar más espacio para esos planteles. Porque además, hay un hecho irrefutable: la matrícula en esas instituciones ha disminuido entre un 30 y un 35% en los últimos tres años. ¿Otro indicio de que las Escuelas Normales serán un recuerdo?

## **II.- EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL MAGISTERIO**

México se uniría a los países que han mudado la formación docente de las Escuelas Normales hacia otros centros, de carácter universitario. La Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice, 2002), la OCDE (2005) y Musset (2009), afirman que la tendencia mundial en la formación del magisterio, responde a la aplicación de dos modelos: “El primero concierne a los estudiantes que reciben educación en un área o áreas de conocimiento, sobre todo antes de seguir en un programa de formación docente; el segundo combina el estudio de un área particular con elementos teóricos y prácticos de la educación y formación docente.” (Citados en OCDE, 2010, p.83) Este último tiene como requisito haber concluido con éxito un programa a nivel universitario.

Para el ya mencionado estudio de la OREALC/UNESCO (2006), son ejemplo de formación docente los siguientes: (pp. 15-18).

- Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en Colombia.
- Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS), en Chile.
- Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en Argentina.
- Instituto de Educación de Minas Gerais, en Belo Horizonte; Proyecto Veredas – Formación Superior de Profesores; y el Curso de Pedagogía desarrollado en dos instituciones diferentes: la Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG) y la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), en Brasil.
- Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en España.
- Universidad Humboldt, en Alemania.
- Universidad Profesional STOAS, en Holanda.

La OREALC concluye que estos sistemas de formación docente son innovadores porque responden a necesidades “y expectativas del contexto institucional, social e histórico en el que se sitúan. Pensar que hay soluciones estandarizadas que sirven para cualquier centro o modelo, que determinados elementos pueden ser transplantados sin una necesaria y obligatoria reflexión crítica de las características del centro y su entorno sólo puede llevar al fracaso y al desencanto de la comunidad educativa.” (p. 23) A pesar de esta nota de advertencia, la política nacional a veces se pierde en las recomendaciones de los organismos internacionales, que con base en ellas dictan el rumbo de los senderos de la formación porque controlan, o al menos tienen injerencia, en el destino de los recursos monetarios que prestan a los países dependientes.

Torres (1999, p. 8), así lo reafirma: “Los organismos internacionales han tenido un papel clave como mediadores en dicha transportación de ideas y modelos hacia los países recipientes, los cuales, a su vez, han tendido a incorporarlos de manera acrítica. El tradicional ‘retraso’ en la llegada de esas ideas y modelos se ha reducido notablemente en los últimos años, dado el acelerado avance de las comunicaciones y el papel cada vez más (pro)activo de las agencias internacionales.”

¿Podíamos esperar algo diferente para México, que seguir las recomendaciones de las instancias internacionales? Un breve recordatorio por los hitos del Normalismo reciente nos puede dar algunas respuestas.

### **III.- LECCIONES DE MÉXICO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE: 1984-2016**

El presidente de la República, Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), expidió el decreto por el cual las Escuelas Normales adquirirían el rango de Instituciones de Educación Superior (IES). Desde ese momento en 1984, la gran deuda para cumplir el decreto prevalece en las Normales: la investigación, sólo por señalar una de las funciones sustantivas que toda IES en el país debe desarrollar. A la vez, las Normales carecen de autonomía de la que sí gozan las universidades, pues sus planes de estudio y demás normatividad están sujetos a los lineamientos dictados a nivel federal.

El Decreto de de la Madrid dio como resultado un cambio en los planes de estudio (no sólo porque la formación inicial de docentes se dio a nivel de licenciatura después de cursar el Bachillerato Pedagógico), sino porque el enfoque tenía visibles características para ser identificado como de corte crítico-hermenéutico, que supone a la enseñanza no

como un acto mecánico, sino como “como una actividad compleja [...], sobredeterminada (en particular, por el contexto macrosocial, macroeducativo e institucional) y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.” (De Lella, 2003, p.23)

Se pretendía, con este tipo de formación, que los profesores pudieran enfrentar y resolver las situaciones imprevisibles de la práctica docente, ante la cual no sirven las recetas del enfoque técnico y eficientista, sino que se requería un profesor preparado en la investigación educativa. El plan de estudios se conformó por más de 60 cursos para proveer a los docentes de todo tipo de herramientas, mucho más allá de dominar las técnicas de la enseñanza. El modelo hermenéutico-reflexivo buscaba “formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro). Un docente abierto, con competencias polivalentes; entre otras, y muy especialmente, con la capacidad de partir de la práctica en el aula, institucional, comunitaria, social; y de identificar, explicitar, poner en cuestión y debatir tanto sus principales supuestos, rutinas y estereotipos como ciertos condicionamientos que sobredeterminan el ejercicio docente” (De Lella, 2003, p.24.)

Quienes aspiramos a una formación docente que se parezca más a formar intelectuales que técnicos de la educación, estuvimos convencidos de este enfoque, que, sin embargo, fue sustituido en 1997, por la razón que el nuevo plan dejaba en claro: “Puede afirmarse que no pudo resolverse adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que éstos podían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa”; tal como lo cita tajantemente el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA, s/f, p. 13)

Lo cierto es que toda la educación básica –y la Normal- en el país sufrió una transformación con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), plan del presidente Carlos Salinas de Gortari, cuya política es señalada con la etiqueta del neoliberalismo más descarado en México. Con el Acuerdo se dio la federalización de la educación, “provocando que todas las Escuelas Normales fueran transferidas a los Gobiernos estatales”. (IEESA, p.12), pero la SEP conservó la responsabilidad de definir el carácter nacional de la educación, incluyendo la educación básica y la formación inicial y continua de los docentes de educación básica. Entre sus

atribuciones está: a) definir el currículum nacional, fijar el calendario escolar nacional, preparar los libros de texto gratuitos y regular las instituciones privadas; y b) regular un sistema nacional de formación docente y desarrollo profesional, planear y programar distintas medidas en el sistema educativo, determinar las líneas generales de evaluación y hacer las evaluaciones coordinadas entre los estados. (OCDE, 2010, p.56)

Ya durante el sexenio presidencial de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), y como parte del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se instrumentó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, con cinco ejes: 1.- Transformación de los planes y programas de estudio; 2.- Formación y actualización del personal docente; 3.- Mejoramiento de la gestión institucional; 4.- Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales; 5.- Mejoramiento físico y del equipamiento de las escuelas normales.

Finalmente, el plan de estudios actual (2012) para la formación de maestros de educación primaria, cuenta con una división en trayectorias a áreas formativas, conformadas por cursos de los ejes: Pedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y Tecnológica de la Información y la Comunicación (TIC), Práctica profesional y Optativos.

Como bien afirman los estudiosos del campo de la formación docente: cada reforma busca brindar una preparación lo más adecuada y completa posible a los futuros profesores, pero también puede leerse, entre líneas, cómo ésta permanece supeditada a las políticas y tendencias más allá del entorno nacional.

#### **IV.- LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES ¿LA PARTE OLVIDADA EN EL MODELO EDUCATIVO 2016?**

Con los antecedentes que hemos presentado, ya no parece casual el poco espacio que el Modelo Educativo 2016 le dedica a la formación docente en las Escuelas Normales y a las instituciones mismas. Parece irremediable que ante la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, que permite laborar como tales a profesionistas que no hayan cursado estudios en una Normal, estas instituciones pasen a ser gloria pasada en la historia de la educación en México y del magisterio en particular. Hay un exhorto, sin embargo: “Es indispensable que las escuelas normales impulsen los cambios necesarios para actualizarse y seguir siendo el pilar de la formación inicial de los maestros de

Educación Básica [...] Han de organizarse como instituciones de Educación Superior que funcionen con la calidad necesaria para ofrecer opciones para la innovación, la auténtica colegialidad académica entre los docentes y el diálogo con diversos campos del conocimiento: el interés por aprender de la diversidad debe ser eje de su vida cotidiana.” (SEP, 2016, p.61)

Luego agrega el documento: “El modelo educativo 2016 también demanda que la formación inicial de maestros construya sinergias entre las normales y las universidades. El propósito debe ser perfilar un tipo de colaboración en la que, más allá de las instituciones en sí mismas, se fortalezca la formación inicial de los futuros docentes, independientemente de la escuela de donde provengan.” (p. 61) En efecto, el propósito parece ser ese: ya no distinguir entre la formación forjada en una Escuela Normal que en cualquier otra IES. Las Normales, parece, ya no serán necesarias ni mucho menos, distintivas en la formación de maestros.

## **CONCLUSIONES**

Nuestro propósito no es defender el estado actual de las Escuelas Normales ni la formación que en ellas se imparte. Es necesario revisarlas, fortalecerlas y, por fin, darles la categoría como cualquier otra IES; cada una de ellas tiene enormes brechas académicas y de tradición que superar. Torres las definía así: “Las instituciones y programas de formación docente han sido la mejor ‘escuela demostrativa’ de la escuela transmisiva, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje.” (1999, p.11). Es decir, los profesores de las Normales, que forman a otros profesores, son una enorme área de oportunidad.

Las Normales deben ser un núcleo crítico ante la avalancha de instrucciones que dictan los organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Mismos que, a partir de sus orientaciones políticas, económicas, administrativas y educativas arrastran al sistema educativo a adaptarse a las necesidades del mercado globalizado, convirtiéndola en un bien económico, como bien denuncia el IEESA (s/f, p.21)

Es cierto que las Escuelas Normales requieren urgentemente de una reestructuración que responda no únicamente a las demandas económicas, sino

favoreciendo el perfil de egreso de los docentes como intelectuales de la educación y no como simples aplicadores-consumidores de un curriculum. A estas alturas, no sabemos si la reconversión de las Normales en verdaderas y legítimas IES sea su salvoconducto: es muy probable que no, como lo demuestra la baja en la matrícula y el casi nulo interés que pone en ellas el Modelo Educativo 2016. Acaso, sólo serviría esta transformación de calidad para el cierre digno de una etapa de la historia de la educación en México que tuvo declives, pero también muchas glorias, como lo testimonia la historia del magisterio.

## FUENTES CITADAS

- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). *Ley del Servicio Profesional Docente*. En Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013), en 3 de octubre 2015.
- De Lella, C. (2003). *El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional*. En *Saberes*. Otoño 2003. Recuperado en 30 de septiembre de 2016 de [www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_5/decisio5\\_saber3.pdf](http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber3.pdf)
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) (s/f) *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. Recuperado en 30 de septiembre de 2016 de: [www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf](http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf)
- OCDE (2011), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*, OECD Publishing. Recuperado en 10 de octubre de 2016 de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OCDE (2011), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, OECD Publishing. Recuperado en 10 de octubre de 2016 de [www.oecd.org/education/school/47101613.pdf](http://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf)
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago. [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl) Santiago de Chile, Chile, Junio 2006.
- Secretaría de Educación Pública. *Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: 2016. Autor.
- Torres, R.M. (1999). *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*, Fundación Santillana, Madrid, 1999. (Documento preparado para la XIII Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana, Madrid, 23-27 Noviembre de 1998).

## LA FORMACIÓN DEL MAESTRO COMO UN ACTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN COLOMBIA

*Omar Villota Pantoja*

Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía GIDEP  
Grupo de Investigación en Argumentación GIA  
Universidad de Nariño  
Facultad de Educación  
San Juan de Pasto – Colombia  
omar.villota@hotmail.com  
omarvillota@udenar.edu.co

### RESUMEN

La formación de maestros en Colombia, se constituye en el eje fundamental para una sociedad que requiere de profesionales de la educación con altas calidades humanas y haber desarrollado competencias, pedagógicas, didáctica y disciplinares que les permita enfrentarse a las realidades educativas para constituirse en actores de transformación social de los escenarios de aprendizaje de la escuela. De esta manera, se hace necesario, comprender los problemas que se presentan en la formación de maestros para determinar, si la estructura educativa utilizada en el proceso de formación del maestro, es la más adecuada o, por el contrario, requiere ajustarse a necesidades reales de la praxis educativa en los contextos educativos de práctica pedagógica. La ponencia que se presenta hace parte de los avances de Tesis Doctoral con la Red de Universidades estatales de Colombia. Metodológicamente, adopta un enfoque cualitativo con un paradigma de la investigación de corte histórico hermenéutico y el tipo de investigación se enmarca en la narración de las experiencias encontradas por parte de los maestros en formación, maestros titulares directivos de Instituciones Educativas. Las experiencias de los estudiantes de los programas de licenciatura, permiten recuperar la memoria histórica que documenta la formación de educadores en el país.

Palabras Clave: Educación, pedagogía, didáctica, práctica, enseñanza, aprendizaje, formación, maestro.

El rol que desempeña el maestro en la sociedad y específicamente en el proceso de enseñanza, le confieren la potestad de constituirse en un actor transformador de la realidad de vida de la comunidad educativa en la cual se desempeña profesionalmente; por este motivo, este ensayo pretende hacer una reflexión sobre la formación del maestro en Colombia. En palabras de Celís, Díaz y Duque (2013), en estudios desarrollados sobre la enseñanza como profesión, afirman que la profesión de maestro requiere no solo de una formación determinada sino de principios, actitudes, ritos y buenas prácticas para producir didácticas en las disciplinas que hagan posible que los estudiantes aprendan efectivamente lo que deben aprender cuando deben aprenderlo.

En principio resulta importante conocer qué es ser maestro como un punto de partida para iniciar la reflexión propuesta. El maestro se ha constituido desde la antigüedad griega, como el ser humano que formaba el carácter del discípulo y velaba por el desarrollo de su integridad moral, orientada a la formación del alma y al cultivo respetuoso de los valores éticos y patrióticos (Remolina 2000:3).

En ese contexto la característica que identifica al maestro es la sabiduría, la autoridad y la libertad, puesto que la sabiduría misma se relaciona con la vida no sólo con el conocimiento y la ciencia; es, además, el arte de juzgar rectamente las cosas, los acontecimientos humanos y, sobre todo a las personas; significa también asumir serenamente la realidad de la vida y encontrar el verdadero sentido en ella, referirse al sentido de lo humano y también de lo divino; es el arte de valorar justamente las situaciones y de ejercitar la prudencia en la forma de actuar, proceder con rectitud y buscar la justicia (Remolina 2000:3) citado por (Cleves, 2004).

Si existe el maestro, inherente a este rol está la formación del mismo; En palabras de Gil Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa (1991), quienes consideran que la actividad docente, y los procesos mismos de la formación del profesorado deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, el cual trascienda el análisis clínico o teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que permitan la transformación positiva de la actividad docente.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la formación del maestro es en un proceso necesario para garantizar la adecuada preparación de los profesionales de la educación en las universidades con competencias que serán determinantes en los contextos educativos en los cuales el maestro legitima sus saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares con la construcción de estrategias de enseñanza. (De la Cruz, 2000; Imbernon, 2006; Addine, 2004).

Para hacer una breve reseña histórica de la formación de los educadores en Colombia, aunque cabe reconocer que su inicio es tardío, se puede establecer que inicia en 1930 a partir de la denominada "Republica Liberal" con la creación inicialmente de las Escuelas Normales, Rurales y Superiores y posteriormente con la aparición de las Facultades de Educación en las Universidades, en las ciudades de Tunja y Bogotá, que para ese momento fue: la primera una Capital de Provincia y la segunda la Capital de la República, en el centro del país en la región andina; de esta manera se hizo impostergable y urgente brindar a los Maestros una formación profesional, en planteles especialmente concebidos para tal fin.(Niño Zafra & Diaz Borbón, 2004).

No obstante, el gobierno nacional haber iniciado el proceso de formación de maestros, estas actividades carecían de políticas públicas estatales que regulen en quehacer docente en los establecimientos educativos, tan solo hasta los años 70, el Ministerio de Educación establece la formulación de políticas de formación de educadores, en los contextos nacionales de reforma educativa, los cuales estaban ligados a políticas nacionales de reestructuración estatal.

En resumidas cuentas, la formación de los educadores en Colombia, se constituye no solo en un reto político, además es académico, en el cual la Universidad está llamada a presentar a la sociedad: local, regional y nacional; un grupo de seres humanos con capacidades pedagógicas, didácticas y disciplinares que logren transformar la escuela en nuevos escenarios de aprendizaje y se consoliden como profesionales de la educación (Noguera Arrom, Vera Vila, & Sarramona i López, 1998); dignificando una profesión que en el ámbito social en los últimos tiempos se ha visto relegada a niveles poco decorosos.

Una de las acciones que el Ministerio Nacional de Colombia ha contemplado para fortalecer la formación de maestros, es lo relacionado con las condiciones de calidad que deben cumplir los programas de licenciatura. Es así que, mediante el decreto 2450 de diciembre de 2015, estableció las condiciones sobre las cuales los programas de licenciatura deben plantear su propuesta curricular para mantenerse vigentes en el sistema educativo nacional.

Específicamente en el campo académico, en el mes de febrero de 2016, el MEN presentó a la comunidad académica la Resolución 2041, documento en el cual se establece una serie de componentes que los estudiantes que ingresan a los programas de formación de maestros deben desarrollar a lo largo de su proceso educativo; Entre ellas están: El componente de fundamentos generales los cuales se contemplan las competencias comunicativas en español, manejo de la lectura escrita y argumentación, competencias matemáticas y de razonamiento cuantitativo, competencias científicas, competencias ciudadanas, competencias en el uso de la tecnologías de la información y las comunicaciones, competencias comunicativas en inglés. Para el componente de los saberes específicos y disciplinares, el maestro debe consolidar un dominio de los saberes y conocimientos actualizados de los fundamentos conceptuales y disciplinares del campo o el área en que se desempeñará como licenciado, adicionalmente, deberá estar en capacidad de investigar, innovar y profundizar de forma autónoma en dichos fundamentos; en cuanto al componente de pedagogía ciencias de la educación, el maestro deberá estar en capacidad de utilizar los conocimientos pedagógicos y de las ciencias de la educación que le permitan crear ambientes para la formación integral y el aprendizaje de los estudiantes; según la resolución 2041 emitida por el MEN, establece que para el componente de la didáctica de las disciplinas, el licenciado, debe estar en capacidad de articular la pedagogía y la didáctica como fundamentos del quehacer como educador, específicamente debe estar en capacidad para aprehender y apropiar el contenido disciplinar desde la perspectiva de enseñarlo y como objeto de la enseñanza, conocer como las personas aprenden esos contenidos, reconocer en donde se encuentran las mayores dificultades para lograrlo. (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

La normatividad propuesta por el MEN busca que las Universidades desarrollen en los maestros en formación, capacidades mínimas que les permitan enfrentar la práctica profesional y de esta manera dar respuesta a las necesidades que en los establecimientos educativos se presentan. Sin embargo es importante reconocer cómo en algunos informes como el presentado por la (UNESCO, 2012), en el cual se plantea que las organizaciones encargadas de velar por la formación de maestros, los docentes y la comunidad académica, son escépticas sobre la capacidad que tienen las Universidades para responder a las necesidades educativas actuales en el tema relacionado con la educación del profesorado; razón por la cual la responsabilidad que tiene la Universidad, no solo radica en cumplir con los requerimientos establecidos por el Ministerio Público, además debe contar con el reconocimiento social de la comunidad en la cual desarrolla sus actividades de docencia, investigación e interacción social.

Si bien es cierto desde la legislación estatal se establecen políticas encaminadas a garantizar una formación adecuada del maestro, estas requieren de contar con personas comprometidas con el querer ser maestro, razón por la cual el ser humano que decide serlo, debe estar motivado a enfrentar el gran reto de educar. En palabras de (Steers y Porter, 1991) citado por (García Garduño & Sandoval, 2006), definen la motivación como la fuerza que energiza, dirige y mantiene el comportamiento humano de ahí que la decisión de ingresar a un programa de formación de maestros según García Garduño & Sandoval, está influenciada por motivaciones intrínsecas y extrínsecas; las primeras que implican involucrarse libremente en determinadas actividades con la aspiración de buscar retos y novedades para extender y ejercitar las propias capacidades para explorar y aprender; y las segundas como la oportunidad de lograr resultados concretos generalmente determinados por una fuerza externa, es un estado menos autónomo que las motivaciones intrínsecas. (Ryan y Deci, 2000b; Deci y Ryan 2000) citado por (García Garduño & Sandoval, 2006).

A partir de lo anterior, se puede inferir que la decisión de acceder a un programa de formación de maestros pasa por un híbrido entre las dos motivaciones antes referidas, que se encuentren maestros en formación (estudiantes) por un lado, aquellos

comprometidos con su formación como una oportunidad para extender sus horizontes humanos en escenarios de enseñanza y de aprendizaje convencidos que la educación es una oportunidad para transformar una sociedad y como ellos se apropian del rol social de maestros como verdaderos profesionales de la educación. Por otro lado, están los que tan solo utilizan su formación como maestros para cumplir con necesidades básicas ya que su aspiración real no es ser maestros; el ser maestros es para ellos tan solo un medio para obtener la casa el coche y un estatus social. En este sentido no se trata de santificar a los unos y satanizar a los otros ya que las motivaciones que tienen son válidas y respetables, sin embargo, se requiere de un compromiso real frente al rol que va a desempeñar en la educación como un acto de responsabilidad en el cual se pretende dar esperanza a unas comunidades que la requieren con urgencia.

De esta manera, el maestro como un profesional de la educación es el encargado de lograr cambios reales y profundos en la educación a partir de su proceso de formación con un alto nivel de coherencia racional y positiva fundamentada en las realidades educativas del contexto. Solo de esta manera se podrá contar con maestros que cuenten con una preparación diferente, con una actitud distinta, con una capacidad de enfrentarse a la práctica de manera abierta y enriquecedora (Santos, 1997).

Se puede afirmar entonces que la formación del maestro como un transformador social depende en gran medida de la coherencia que las políticas estatales tengan con las realidades contextuales: nacionales regionales y locales en el campo de la educación ; Pero sobre todo es necesario promover en las nuevas generaciones la vocación para la educación, en palabras de (Gracia, 2007) quien plantea que en el momento actual, no puede subsistir en un mundo de la enseñanza más que la persona con una vocación a toda prueba, en este sentido, la vocación es algo que se nos impone desde dentro de nosotros mismos como una fuerza. De esta manera la característica que debe identificar al maestro, debe ser la vocación por el servicio de educar.

De esta manera, la investigación permitiría comprender los problemas que enfrenta la formación de maestros en Colombia y los elementos que hacen presencia el desarrollo y la puesta en marcha de los fundamentos teóricos que sustenta la práctica pedagógica como eje articulador entre los saberes disciplinar y pedagógico de los programas de Licenciatura; el enfoque de investigación que se ha seleccionado para este estudio es de corte cualitativo ya que se pretende describir actitudes, comportamientos y acciones humanas, que son únicas de acuerdo al contexto en el cual se desarrolla la investigación como fenómeno insitu, además no se busca la generalización sino la documentación sobre las diferentes problemáticas que en el proceso de formación de maestros en Colombia se presentan, cuando estos se han enfrentado a las realidad educativas en los centros de práctica pedagógica.

la investigación se enmarca en el paradigma histórico-hermenéutico ya que se trata de hacer un estudio documental retrospectivo sobre los procesos de formación de maestros desarrollados por los programas de licenciatura y a partir de los hallazgos encontrados, comprender las experiencias acumuladas.

El tipo de investigación será Narrativo, puesto que se recolectarán información desde las historias de vida y experiencias de los maestros en formación, docentes acompañantes docentes titulares niños y niñas que hacen parte de los establecimientos educativos, directivos de las Instituciones Educativas, para posteriormente describirlas y analizarlas.

Creswell (2005) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también es una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes. Se usa frecuentemente cuando el objetivo es evaluar una sucesión de acontecimientos.” (Sampieri, Fernández & Baptista, 2006, p.701). El elemento clave de los datos narrativos lo constituyen las experiencias personales, grupales y sociales de los actores o participantes de formación de maestros. “Los diseños narrativos pueden ser útiles para [...] documentar la aplicación de un modelo educativo” (Sampieri, Fernández &

Baptista, 2006, p.705). En este contexto, investigar las experiencias en el proceso de formación de maestros, será la esencia de esta investigación.

La población objeto de la investigación, en primera instancia, son los estudiantes que desarrollan su práctica pedagógica en las Instituciones Educativas asignadas para tal fin. En segunda instancia, se consolida la posible población con los Estudiantes beneficiarios de la práctica pedagógica y los docentes titulares y docentes acompañantes de los maestros en formación de los programas de Licenciatura de la Universidad de Nariño. El número se determinará por Naturaleza del fenómeno; esto se hace porque las experiencias de aula se constituyan en un caso frecuente en toda práctica pedagógica y por la facilidad en la recolección de información en sus diferentes formas.

El reconocimiento de las experiencias construidas por los maestros en formación de los programas de licenciatura de la Universidad de Nariño en su proceso educativo, se constituye en una oportunidad para recuperar la memoria histórica de cada uno de ellos a partir de sus historias de vida en el marco del enfrentarse en la práctica pedagógica a las realidades educativas que, en muchas ocasiones, distan de la teoría que desde las aulas de clase se les comparte. Además, se puede constituir en el mejor argumento para la mejora permanente de la oferta educativa en el campo de las licenciaturas para que estas respondan a contextos educativos actuales y no se perpetúen en posturas epistemológicas pedagógicas y didácticas que como todo son vigentes para un tiempo determinado.

## COCLUSIONES

1. Los programas de formación de maestros, deben considerar su razón de ser a la luz de la realidad educativa local, regional, nacional e internacional en la cual los futuros maestros legitimarán sus aprendizajes.
2. Las experiencias vividas por los maestros en formación de los programas de licenciatura de la Universidad de Nariño se constituyen en el punto de partida en

la reconstrucción de las propuestas educativas que desde la Universidad se presenten.

3. Es urgente la dignificación del profesional de la educación como un actor determinante en el proceso educativo. La educación debe dejar de ser la cenicienta de una sociedad que se ha acostumbrado a perpetuar modelos educativos extranjeros, medievales, prácticas docentes que no ha sido posible innovar y sobre todo, contextos culturales, que no han sido tenidos en cuenta para ser educados.
4. El ser humano que toma la decisión de asumir la educación como una forma de vida, en principio debe saber que enseñar, saber en dónde lo está enseñando, identificar claramente con quien está desarrollando un proceso de enseñanza, contar con fundamentos pedagógicos que sustenten su quehacer, y sobre todo tener la capacidad de construir colectivamente con sus estudiantes, estrategias de enseñanza adecuadas para aprender no para estudiar.

#### BILBIOGRAFÍA

Bedacarratx, V. Á. (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. (Spanish). *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 14(2), 133-149.

Ibáñez Plana, M., & Barrau, J. (2014). El balance energético en escenarios reales. Propuesta didáctica en la formación inicial de maestros. (Spanish). *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 11(2), 216-230. doi:10498/15976

Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. (Spanish). (2004). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 109-128.

Villegas, G. B., & Fon, C. M. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. (Spanish). *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 13(1), 135-151.

Hernández, R. T., & Castañeda, J. S. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. (Spanish). *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 12(33), 513-537.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Escuelas Normales Superiores. Programas académicos de pregrado y postgrado en educación*. Bogotá, D.C. Serie documentos especiales.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Resolución 02041 "Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado" Bogotá, D.C.

Cleves, N. De. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, (2), 263–281. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/396/39600215.pdf>

García Garduño, J. M., & Sandoval, J. O. (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 8(2), 1–17.

Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico Y Económico Escurialense*, 40, 807–816. Retrieved from file:///D:/SkyDrive/Etica/la vocac docenteIV DIEGO GRACIA.pdf

Niño Zafra, L. S., & Diaz Borbón, R. (2004). La formación de educadores en Colombia, 12. Retrieved from [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_04arti.pdf)

Noguera Arrom, J., Vera Vila, J., & Sarramona i López, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de La Educación*, (10), 95–144. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es//servlet/extart?codigo=151699> \n <http://dialnet.unirioja.es//servlet/articulo?codigo=151699&orden=257414&info=link>

Santos, M. (1997). Profesores y profesoras para el cambio : Retos y esperanzas. *Rev. Interuniv. Form. Profr*, 29, 33–58.

UNESCO. (2012). *Compendio Mundial de la Educación 2012. Oportunidades perdidas : El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
NÚCLEO UNIVERSITARIO "DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"  
TÁCHIRA VENEZUELA  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**LA FORMACION INICIAL DEL DOCENTE EN MATEMATICAS PARA LA  
CONSTRUCCION DEL APRENDIZAJE**

Licenciado Jean Carlos Uribe Angarita. Esp.  
Educación Integral – Especialista en Planificación.  
Centro Local de Investigación y Formación del Magisterio.  
Municipio García de Hevia - Táchira - Venezuela.  
Coordinador del Centro Municipal.  
[supervisorjeanuribe@gmail.com](mailto:supervisorjeanuribe@gmail.com)



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”  
TÁCHIRA VENEZUELA  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**LA FORMACION DOCENTE EN MATEMATICAS PARA LA CONSTRUCCION DEL  
APRENDIZAJE**

Licenciado Jean Carlos Uribe Angarita. Esp.  
Educación Integral – Especialista en Planificación.  
Centro Local de Investigación y Formación del Magisterio.  
Municipio García de Hevia - Táchira - Venezuela.  
Coordinador del Centro Municipal.  
[supervisorjeanuribe@gmail.com](mailto:supervisorjeanuribe@gmail.com)

**RESUMEN**

El ser humano, desde la creación del mundo ha sentido la necesidad de contar, seriar y reconocer formas, es así, como la matemática ha estado presente en todas las etapas de la humanidad, cada día se hace necesario que la misma sea estudiada tratando de aplicar nuevas estrategias que permitan su aplicabilidad en todos los ámbitos pues la matemática se utilizan en la vida cotidiana y son necesarias para comprender y analizar la abundante información que llega. Por esta razón el presente trabajo tiene como finalidad fomentar la formación del docente de matemática desde un perfil humanístico, crítico y liberador. Partiendo desde su formación en las universidades pues es la raíz del perfil del profesorado, es importante resaltar que el presente es un acercamiento teórico, con un método cuantitativo. La educación del área de matemática es un pilar en la formación del ser humano, es necesario que el estudiante pueda razonar, pensar, ordenar con criterio lógico, porque se convierten en los elementos importantes y necesarios para la solución de los problemas, así mismo para el desarrollo de la intuición matemática. Es por esta razón que se debe de formar a los docentes para desarrollar el pensamiento lógico matemático e incorporar nuevas estrategias para obtener aprendizaje significativo que den respuesta al desarrollo de habilidades mentales para contar, seriar, y estructuras procesos de área. De tal modo, se establece la necesidad en la formación del docente en la producción de recursos didácticos, acordes al desarrollo de la formación integral de los estudiantes.

**Palabras claves:** Formación docente, matemática, enseñanza, aprendizaje.

Lcdo. Jean Carlos Uribe Angarita, Especialista en Planificación Educacional. Egresado de la Universidad Valle del Mombay; Participante del Doctorado en Pedagogía, de la Universidad de los Andes. Coordinador del Centro Local de Investigación y Formación del Magisterio. Residenciado en Coloncito, Municipio Panamericano, Estado Táchira – Venezuela.

## INTRODUCCION

La educación es el medio básico para el desarrollo de un país, es un proceso que permite la formación de personalidades responsables, socializadoras, con valores, ayuda a fomentar la ciudadanía y la identidad cultural; es por ello que la educación ha dado transformaciones enmarcadas para el mejoramiento de su calidad y desarrollo en todos sus niveles y modalidades, con la finalidad de crear cambios en los docentes y en los centros educativos ayudando a las personas a saber desenvolverse en la sociedad. Por consiguiente, es merecido hacer referencia a Delors citado por Briceño (2007; 15) cuando expresa:

“Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, formación, situación actual y condiciones del docente, pues no podrá responder a lo que de él se espera, sino posee los conocimientos y competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere”.

Ante lo mencionado por el autor, es necesaria la formación de docentes a fin de que lleven a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea transformador en la vida de las personas, porque es el docente quien debe ser el principal piloto en las escuelas, siendo investigador, animador, creativo, innovador, formador y promotor social, logrando un proceso de cambio que amerita sin duda alguna el sistema educativo porque es el recurso humano esencial para que este cambio se dé y de la mejor manera posible a través de la búsqueda del conocimiento para su posterior puesta en práctica en su ejecución y evaluación.

Es así, como es necesaria la formación de docentes a fin de que lleven a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea transformador en la vida de las personas, porque es el docente quien debe ser el principal piloto en las escuelas, siendo investigador, animador, creativo, innovador, formador y promotor, desarrollando los diferentes roles en el campo educativo, logrando un proceso de cambio que amerita sin duda alguna el sistema educativo porque es el recurso humano esencial para que este cambio se dé y de la mejor manera posible a través de la búsqueda del conocimiento para su posterior puesta en práctica en su ejecución y evaluación.

## DESARROLLO

Si se parte del hecho de que el ámbito educativo, es considerado como un espacio de socialización, actuación, conocimiento y de reflexión crítica de la realidad, es también un espacio privilegiado para desarrollar transformaciones en las percepciones, y en las actitudes de las y los estudiantes en todos los ámbitos de su vida, y es este contexto donde el docente hace un aporte a partir de su experiencia y saber pedagógico; sin embargo, requiere ser apoyado con herramientas y estrategias adecuadas, que le permitan atender una población diversa dentro del aula.

En este sentido, se considera que para que la Educación pueda responder a la heterogeneidad de la población que educa, se debe dar a los docentes herramientas, criterios, estrategias y capacitación acordes a esta nueva escuela que se pretende crear a partir de nuevos paradigmas y leyes educativas.

Visto de este modo, el actual sistema organizacional educativo requiere la revisión de planes y programas establecidos en sus pensum de estudios, todo enmarcado sobre la necesidad en lograr estructuras de funcionamiento, con las fortalezas suficientes para responder a los requerimientos de los nuevos tiempos, planteando con ello escenarios estratégicos cuya finalidad estriba en afrontar los retos del futuro en este campo.

Ahora bien, en el ámbito externo, las demandas que la sociedad sugiere a la Educación están orientadas a contribuir en la solución de problemas de índole académico, científico, tecnológico cultural y mejoramiento de sus niveles de excelencia. Por otra parte, en el ámbito interno, del sistema y de las instituciones educativas se han producido también cambios importantes, que inciden en su desarrollo: el crecimiento de la población estudiantil, la heterogeneidad y segmentación de la oferta educacional, la nueva estructura del financiamiento, el nuevo perfil del docente y el nuevo perfil de los estudiantes.

Al efecto, los desafíos en Educación se encuentran relacionados con las capacidades de la denominada sociedad del conocimiento, la globalización y la cooperación Nacional e Internacional, (Navarro, 2012). Esto conlleva en repensar la Educación actual del tercer milenio, formando a los aprendientes mediante no sólo la instauración de un entramado de estrategias sino darle practicidad a las mismas, para con ello mejorar su calidad de enseñanza, caracterizado en gran medida por una excelencia académica y el desarrollo de las competencias genéricas o técnicas que el ámbito educativo reviste.

En este marco de lineamientos, según lo manifestado por Carrero (2010, p.45) se entiende por estrategias pedagógicas “aquellas acciones que realiza el docente con el

propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes”. Ello permite dilucidar como complemento que para que no se reduzcan a simples técnicas deben apoyarse en una sólida formación teórica de los docentes, toda vez que en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

De este modo, sólo cuando se posee una nutrida y sólida formación teórica, el docente puede orientar con calidad la enseñanza y el aprendizaje de las distintas disciplinas; de hecho, cuando lo que media la relación entre el docente y el aprendiente es un conjunto de técnicas, la educación se empobrece y la enseñanza, como lo formula Antanas Mockus y su grupo de investigación (1999), citado por Ruiz (2010) “se convierte en una simple acción instrumental, que sacrifica la singularidad del sujeto, es decir, su historia personal se excluye de la relación enseñanza - aprendizaje y, entonces, deja de ser persona para convertirse en un simple objeto”.

Al respecto, autores tales como Endilman (2012) aduce lo siguiente:

la formación docente debe responder a la doble finalidad de conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones: abarcar en los máximos niveles de profundidad posibles, las dimensiones de la persona, y elaborar un rol docente que constituya una alternativa de intervención en dicha realidad mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y re elaboración de estrategias adecuadas, para la enseñanza de contenidos a sujetos específicos en contextos determinados.

Ello significa, que el docente aprovecha los conocimientos previos desde donde parte su labor educativa y por lo tanto, enseña, conteniendo a sus alumnos, no como una masa uniforme, sino a cada uno de ellos como la alteridad que lo interpela y le reclama valores educativos, para construir sus propios saberes partiendo de un contexto real, en el cual, el docente deberá actuar también directamente, dándole al estudiante herramientas para comprender y transformar criterios amen de su realidad personal y sociocultural, constituyendo de esta manera, el carácter del docente como la fuerza motriz fundamental en el arte de enseñar.

No obstante, la transmisión eficaz de conocimientos requiere de dos ingredientes fundamentales, según lo manifiesta Díaz (2011, p.21): “claridad y entusiasmo. Para lograrlos y optimizar la labor pedagógica hay que posibilitar el desarrollo del docente como persona, aportándole, además de la necesaria formación complementaria, estrategias de mejora de la motivación, el equilibrio personal y el auto- concepto”. En consecuencia, una buena formación docente que se dirija hacia la excelencia pedagógica y luego una permanente

actualización deben estar presente en los educadores, en quienes resulta importante la adquisición de una sólida una formación académica, orientada hacia la búsqueda del conocimiento y formación integral.

Ahora bien, en Venezuela, la actividad docente constituía un proceso unidireccional, en donde sólo el profesor poseía el conocimiento, el cual transmitía a los estudiantes, sin tomar en cuenta sus experiencias y aprendizajes previos, negando a la educación como proceso, la búsqueda del mismo. Actualmente, como lo señala Ruiz (2010) “el docente debe ser un facilitador, guía, de los aprendizajes, problematiza, genera desequilibrios, crea espacios para la reflexión y así sus estudiantes investigan, exploran, descubren, con la orientación y supervisión del docente”.

Sin lugar a dudas, la actitud formativa del docente en los actuales momentos, presenta algunos hechos que por su complejidad, requieren de un análisis singular, particular y aislado: uno de ellos es el relacionado con la formación, capacitación y/o actualización al que deben responder las instituciones educativas, en la formación de su personal, de manera tal, que se interrelacionen ambos actores sociales: educando y docente. Sobre este particular, Villarroel (2012) señala que la capacitación del profesorado es una responsabilidad de todas las instancias organizativas y administrativas de una institución. Dicho de otro modo, la cátedra, el departamento, la escuela, deben estar involucradas en la formación y desarrollo de su personal docente.

En consecuencia, la necesidad formativa del docente no debe ceñirse sólo al momento actual, sino que debe considerar los cambios futuros. Así, en el momento de identificar necesidades de formación hay que recoger información tanto referida al momento presente como la información sobre cambios futuros, deben desarrollar un conjunto de habilidades y actitudes para conseguir el aprendizaje significativo. En este sentido, se puede señalar que de éste conjunto de habilidades se destacan algunas como: pensar, crear, diseñar, resolver, interactuar, manejar, usar, producir y comunicar en opinión de Marturet (2009).

Consecuentemente, Villarroel (2012) opina que la formación y mejoramiento del docente podría calificarse de perfeccionamiento, en el marco de un nuevo modelo pedagógico, lo que permite establecer los escenarios para desarrollar el esquema curricular en donde sus actores puedan crear y recrear el conocimiento.

En este contexto, la formación de los docentes juega un papel muy importante, pues son ellos los llamados a redefinir su rol como entes transformadores del cambio social y educativo, lo cual implica de acuerdo a lo señalado por Cosgrove en 2000, citado por

Manrique (2011) lo siguiente: 1. Disposición de los Docentes para examinar críticamente su práctica; y 2. Disposición para hacer participar a los estudiantes, negociando con ellos y contribuyendo a la generación de una comunidad crítica.

Por otra parte, coloca a la educación ante la tarea de preparar nuevos cursos y programas en todas sus modalidades, toda vez que Tunner, (2000) citado por Ruiz (2010) demarcaba categóricamente que las responsabilidades de la Educación imponen un esfuerzo especial de los educadores a renovar los métodos de enseñanza-aprendizaje y delimitar el lugar de la docencia. Bajo esta óptica, la enseñanza por parte del docente en su aprehensión del aprendiente no evade estas responsabilidades, la cual debe ser pertinente, de calidad y que sus fines últimos sea la de internalizar conocimiento.

Visto de este modo, un docente con estas características, es poseedor de elementos científicos coherentes con el propósito formativo y más aún si se trata de la enseñanza de las matemáticas, toda vez que se piensa se circunscribe en el razonamiento lógico, el cual requiere del análisis, de la interpretación y del entendimiento de lo que se deduce con la finalidad de obtener un aprendizaje significativo.

En este marco, vale decir que cuando el docente comprenda hacia quien va dirigida su enseñanza, es allí cuando se le dará giro a la transformación de la educación, por ende, los estudiantes se verán beneficiados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, si llegaren a tener hábitos de comprensión de las matemáticas específicamente, no sólo como medio para aprender a razonar, sino para comprender y discernir adecuadamente. Por consiguiente, una manera de fomentarla es a través de estrategias que faciliten la captación de contenidos matemáticos-lógicos el cual permita el intercambio de ideas, donde fluya la comunicación para un aprendizaje de comprensión, conceptualización y por ende, de desarrollo cognitivo.

De esta forma, se puede dilucidar el hecho que a través de las matemáticas se pueden explicar un gran conjunto de aspectos los cuales el estudiante observa cotidianamente, justifica la necesidad de estudiar las vías para lograr una vinculación óptima del proceso de enseñanza y aprendizaje con dichos fenómenos. Al respecto, Arrieta (2010, p.25) señala “la matemática, al igual que otras ciencias, no es una disciplina estática, sus teorías han cambiado con el devenir de los años”. Por ende, ésta juega un papel importante en los programas escolares, además permite comprender matemáticamente muchos fenómenos naturales no ocurren de modo fortuito, sino es su comportamiento el cual está sujeto a leyes fundamentales.

Bajo esta óptica, se concibe a la enseñanza de las matemáticas como un espacio para

facilitar la formación y la información del razonamiento lógico, para lo cual es necesario considerar, como mínimo, las características del sujeto que aprende, la disciplina por enseñar y el contexto socio cultural donde se lleva a cabo pero utilizando fundamentos psicopedagógicos que contenga la esencia de lo que se requiere y debe dictarse en cuanto a la temática sobre la asignatura mencionada.

Al efecto, el aprendizaje de la matemática tal como lo establece Parra (2012, p.48) no solo busca desarrollar en el educando una capacidad para comprender y llevar a cabo algún cálculo matemático derivado del razonamiento lógico; sino que además se encuentra en la búsqueda de formar ciudadanos capaces de resolver problemas de la vida cotidiana de una manera creativa, analítica y crítica, valiéndose de la capacidad natural de los estudiantes para indagar y explorar cosas novedosas, la cual no debe ser limitada por las personas que le rodean.

De igual modo, razonar matemáticamente involucra la capacidad de pensar en forma lógica y sistemática. Incluye razonamiento intuitivo e inductivo basado en patrones y regularidades, pueden ser usados para llegar a solucionar problemas no rutinarios, los cuales probablemente no son familiares para los estudiantes, pues hacen demandas cognitivas las cuales van más allá de lo que se necesita para solucionar problemas rutinarios, aun cuando el conocimiento y las destrezas requeridas para su solución han sido aprendidas; todo ello, para formar las habilidades matemáticas.

Al respecto, Hernández, García y Pérez (2010, p.1) afirman que las habilidades matemáticas “son aquellas que se forman durante la ejecución de las acciones y operaciones que tienen un carácter esencialmente matemático”, esto permite dilucidar que dichas habilidades cubre a los procesos mentales para la resolución de los problemas por parte del estudiante o aprendiente.

Sin embargo, si el docente en su formación de abordaje de las matemáticas tiene en su haber personal y profesional la destreza requerida para manejar y transmitir aquellos procesos de pensamientos propios de las matemáticas, los recursos de que dispone en cuanto al contenido de los conceptos, propiedades y procedimientos en este ámbito puede generar herramientas en el aprendiente las cuales le permitan darle tanto solución a los ejercicios planteados como conocimiento y maniobrabilidad de los mismos al extrapolarlos a su diario acontecer; es decir, darle practicidad real a los conocimientos aprendidos.

Con base a esos propósitos, se puede señalar que los lineamientos puntuales a la problemática pudiera estar no sólo establecer un acercamiento o marco teórico de la

formación del docente sino generar herramientas que coadyuven a su practicidad y revitalicen el conocimiento de las matemáticas desde el criterio de su sentir práctico, mediante una propuesta adecuada bajo el enfoque holístico que converja en el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje, utilizando otro tipo de estrategias pedagógicas las cuales contengan en su eje acciones que deben tener los educandos actuales en su habilidad para el razonamiento lógico y contribuya por ende, al buen desempeño e interiorización de su propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se intenta dilucidar la realidad de la formación docente en sus dos entidades más relevantes como lo constituye la práctica pedagógica entendida como la actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los estudiantes, y el saber pedagógico, dado que los docentes generan teorías, como fundamento consciente o inconsciente que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican su actuación profesional.

En efecto, el señalamiento en este sentido apunta hacia aspectos globales que definen una situación que requiere ser analizada, tomándose en consideración la enseñanza de las matemáticas, para que la direccionalidad del aprendizaje obtenido por el educando le permita generar cambios de conductas deliberadas en su practicidad diaria, todo ello en aras de consolidar a su vez el éxito tanto institucional, como del individuo catalizador y receptor de dicha enseñanza.

Es de este modo, que se revela una notoria importancia al determinar las actitudes asumidas por el docente de matemáticas, para concatenarlo con la construcción del aprendizaje que debería tener todo estudiante desde la óptica cualitativa de su sentir motivacional a esta disciplina, a fin de establecer lineamientos los cuales propendan a lograr un cambio de cultura entre los actores involucrados y asegure de esta manera una efectiva y alta aceptación de las matemáticas mediante la forma cómo la transmite el educador a sus aprendientes.

Todo lo mencionado, coloca de manifiesto que este estudio presenta un andamiaje cualitativo, donde se persigue relacionar, interpretar y teorizar datos ó hechos empíricos, obligantes a pensar diferente, de un modo nuevo, toda vez que permite "...completar, integrar, unificar y sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos", Martínez (2010, p. 54).

En sí, es teorizar a través de la "...imaginación, de la inspiración, de la inducción o de la conjetura", donde "...no hay truco ni máquina que pueda convertir un montón de datos, por precisos, numerosos y relevantes que sean, en un enunciado de alto nivel". (Martínez, 2010, p. 54-55). Al respecto, se utilizarán tal como refiere el citado autor, procedimientos metodológicos donde no existe un camino lógico, solamente la intuición y la experiencia; así como tampoco reglas de oro cuya aplicación mecánica genere teorías científicas. Lo que si debe existir como condición previa, es una total inmersión en el campo fenoménico en estudio.

Al efecto, el presente estudio corresponde a la tradición cualitativa de la fenomenología, tomando en consideración que el objeto del mismo es comparar para comprender cómo la formación docente en matemáticas permite construir escenarios propicios para el aprendizaje, desde la óptica prevista por Bonilla y Rodríguez (2005) en su proceso de investigación cualitativa denominada momentos y de Martínez (2010) con respecto al enmarcado epistemológico del mismo.

Esta manera de ver la vida desde la perspectiva cualitativa, enfatiza "la criticidad múltiple remediando las discrepancias y permitiendo la indagación en escenarios naturales usando métodos cualitativos dependiendo más de la generación emergente de datos así como haciendo del descubrimiento una parte esencial del proceso de indagación", Villalobos (2006, p.89). De hecho, una de las potencialidades de la metodología cualitativa es permitir la construcción de un conocimiento diferenciado a través de los sentidos subjetivos diversos sobre los que se configura la subjetividad en cada una de sus formas concretas: social o individual; esta potencialidad exigiría asumir el objeto de estudio desde una presentación compleja.

En ese sentido, el investigador infiere que la diferencia esencial entre el paradigma positivista y el pospositivista se ubica en su concepción del conocimiento. En este último, se supera el esquema que considera la percepción como simple reflejo de las cosas *reales* y el conocimiento como copia de esa realidad. El conocimiento, en cambio, se visualiza como el resultado de una interacción, de una dialéctica, entre el conocedor y el objeto conocido.

Ello permite precisar sobre la existencia de un interaccionismo simbólico, donde la objetividad es importante, dado que el investigador observa, mide y manipula categorías; se desprende de sus tendencias y el conocimiento es interactivo, producto del vínculo entre el investigador y los participantes. Los valores y tendencias de todos los involucrados son hechos explícitos, a su vez, generan descubrimientos; asimismo, se sitúa social e

históricamente, donde las relaciones entre el investigador y el fenómeno, o participantes del estudio, están determinadas por lo que el investigador considera como apropiado para cada estudio en particular.

Todo lo referido, constituye la aceptación de una realidad, de un contexto, el cual se indagará, pero sin manipularlo extrayendo información que circunscriba el cumplimiento de los propósitos específicos y así lograr la realidad científica de un fenómeno. Donde el observador (en este caso) hará uso de una rigurosa científicidad bajo un criterio metodológico, donde el fenómeno influye de manera determinante, todo ello bajo la óptica tal como se mencionó del paradigma fenomenológico.

De hecho, para Husserl en Kerlinger y Lee, H. (2004) la fenomenología no es una ciencia natural de los hechos, sino de las esencias que se captan por intuición, se trata de ir a las cosas mismas y escribirlas tal como aparecen, colocando o dejando de lado todas las anteriores ideas y teorías sobre la problemática. Ello implica que la teoría consiste en dilucidar la esencia general de los fenómenos investigados para producir un análisis descriptivo completo.

Para ello se requiere, un acercamiento a los fenómenos de la comunicación que no sea exclusivo de la mera verbalización de una entrevista sino que vayan más allá de las palabras, con el acercamiento a la gente tanto del investigador como de aquellos a quienes van dirigidas sus acciones, que tome en cuenta la realidad circundante de una toma de conciencia del hecho matemático por parte de los estudiantes y de sus interacciones con la sociedad. Ello en la direccionalidad que recomienda Valles (2010), respecto a lo siguiente:

Un acercamiento a los fenómenos de la comunicación que no se limite al papel de la lengua como sistema, que tome en cuenta aspectos menos formales y más reales de la situación comunicativa como la interacción cara a cara..., donde los rasgos tipificadores de una sociedad o de un grupo intervengan en ella se caracteriza por el estado real de una comunicación de manera muy diferente a la propuesta tradicional. (12).

Desde este esquema de simbolismos, interrogantes, construccionismo y vivencias que envuelven a las matemáticas como disciplina para los estudiantes, se puntualiza el escenario del presente estudio, con el fin de interpretarlos en el marco de la fenomenología. Dado que según Fowler (2006): “La vivencia es entonces experiencia significativa para el sujeto, y aunque inmediata, es inconfundible e insustituible, por lo que se incorpora a la memoria en la unidad de existencia del sujeto...”.

Sin duda, esta cita, permite traer a colación que la mencionada formación docente en

matemáticas y su forma de ser agente catalizador para los actores sociales intervinientes como lo constituyen los estudiantes debe constituirse como un libro abierto al colectivo, donde el aprendizaje sustantivo de la acción social es captado por quienes le conocen de cerca y las distinguen de lejos en aras de construir escenarios deseables educativos que motoricen las aristas motivacionales para y hacia las matemáticas.

### **PROPOSITOS U OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

✓ Comprender el origen de las situaciones que impiden la articulación de la formación docente en matemáticas y el aprendizaje de los estudiantes, desde la oralidad de los actores intervinientes en ese espacio social.

✓ Evaluar las acciones y estrategias emprendidas por las universidades para el logro de la vinculación docente-estudiantes en la disciplina de las matemáticas desde la perspectiva de sus actores.

✓ Interpretar los significados que los docentes le otorgan al compromiso que tienen con sus estudiantes en aras de la generación de espacios de aprendizaje en matemáticas.

✓ Generar una metodología que viabilice el compromiso social-motivacional que tienen con el aprendiente para la construcción de escenarios de aprendizaje en esta disciplina.

Al efecto, se presenta a continuación a manera de síntesis una matriz que categoriza lo anteriormente expuesto, para dar sentido a la idea central del presente estudio, a saber:

## CONCLUSIONES

Es necesario que los docentes formen parte de la transformación que en los actuales momentos, atraviesa el país, ya que debemos de formarnos para educar a los nuevos ciudadanos, capaces de participar, puesto que se quiere tener una consonancia entre lo que se ejecuta y lo que plantean las leyes a fin de trabajar de manera concatenada en cada una de las acciones que forman el contexto educativo. En tal sentido, es merecido citar lo destacado por Manrique (2011) quien señala:

El trabajo colectivo favorecerá la socialización y desarrollará la competencia comunicativa y la necesaria crítica y autocrítica que demanda este proyecto de país que estamos forjando. Por otra parte este trabajo permite impulsar la participación, la cual está vinculada indisolublemente al ejercicio de la libertad como condición innata, integral e integradora de la persona humana. (p.2)

Por consiguiente, es importante que se promueva el trabajo en colectivo entre los docentes a fin de promover la participación de todos los miembros, de manera cónsona con las leyes con que actualmente cuenta el país y con base en las acciones que desarrolla en pro del ejercicio del ser humano en tomar decisiones y ser escuchado por todo los miembros de la comunidad y en este caso los entes involucrados con el entorno escolar.

La educación es un medio que permite que el individuo adquiera los conocimientos que lo hacen entender la realidad de lo que acontece a su alrededor, ofreciendole un sinfín de actividades que lo enriquecen y ayudan a mejorar su realidad existencial. Es así como en ese proceso, interviene el docente, quien ejerce una profesión que para muchos resulta gratificamente a la hora de enseñar y lograr el aprendizaje de quien se guía, esta importante acción cada día debe ir mejorando hasta llegar a su profesionalización permitiendo consigo alcanzar los mas altos niveles de eficiencia y compromiso por lo que se hace.

Tales reflexiones permiten establecer las siguientes premisas por parte del investigador:

✓ Los Centros Educativos venezolanos no han comprendido el origen de las situaciones que impiden la articulación de las matemáticas con el aprendiente dentro de su espacio societal.

✓ Existe desconocimiento por parte de los recintos universitarios respecto de las acciones y estrategias emprendidas por docentes de matemáticas para lograr que sus estudiantes tengan un aprendizaje significativo.

✓ No se ha generado una correcta interpretación respecto de los significados que los actores sociales vinculados (docentes), le otorgan al compromiso que tienen con sus estudiantes en aras de generar espacios de aprendizaje en matemáticas.

✓ Los Centros Educativos venezolanos no están articulando sus actividades con miras a aportar soluciones a las problemáticas vivenciadas en sus estudiantes con respecto al índice de repitencia en las matemáticas.

✓ Las universidades venezolanas dentro de la formación docente en matemáticas parecen desconocer el compromiso social-motivacional que tienen con el aprendiente a objeto de generar la construcción de un deseable aprendizaje en esta disciplina.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arrieta, J. (2010). Las prácticas de modelación como proceso de matematización en el aula. Tesis, México, Facultad de Ciencias de la UNAM.
- Bonilla Castro, Elssy. Rodríguez SEC. (2005) Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Ediciones Uniandes, Grupo Editorial Norma. Bogotá, Colombia.
- Carrero, G. (2010). La percepción del docente: clave para la comprensión del comportamiento del estudiante. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional. Vol 11, Números 1 y 2.
- Díaz, J. (2011). El Docente del Siglo XXI. Ediciones 2000, S.A. España.
- Endilman, F. (2012). Planificación prospectiva y holística. España, Editorial Mc Graw Hill.
- Flowler (2006). Diseño de la investigación: Problemas y casos. Argentina, Editorial Paidos.
- Hernández, M.; García, A.; y Pérez, J. (2010). Matemáticas re-creativas. Barcelona-España, Editorial Laboratorio Educativo.
- Kerlinger, L. y Lee, H. (2004). Métodos de investigación. México, Editorial Mc Graw-Hill Hispanoamérica.
- Manrique, J. (2011). Cambio y sentido de un nuevo concepto docente. Revista Resumen Educativo: Septiembre 2011, p.31.
- Martínez, M. (2010). La nueva ciencia. Su desafío, lógica y métodos. México, Editorial Trillas.
- Marturet, H. (2009). El cambio y el aprendizaje educativo. Argentina, Ediciones Granica.
- Navarro, I. (2012). La ciencia educativa en el caos. México, Fondo de cultura económico.
- Parra, C. (2012). Programa de la transformación de la formación docente. Buenos Aires-Argentina, Editorial Paidos.
- Ruiz, M. (2010). Para educar en valores. Teoría y Práctica. Caracas, Venezuela. Hijos de San Pablo: Editorial Torino.
- Valles, M. (2010). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid-España, Editorial Síntesis, S.A.
- Villalobos, J. (2006). La investigación cualitativa y algo más. Mérida-Venezuela, Talleres Gráficos Universitarios de la ULA.
- Villarroel, M (2012). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante, en los temas transversales: Claves de la formación integral, Santillana, Madrid.

## **Título: La Formación innovadora del docente y el Proyecto Unidos para Educar.**

### **Autores:**

Dr.C Raúl Rodríguez Muñoz. [rrmunoz@ucf.edu.cu](mailto:rrmunoz@ucf.edu.cu)

Director de Ciencia y Técnica de la Universidad de Cienfuegos. Cuba

Dr.C Elizabeth Díaz Vera.

Miembro del Unidos para Educar y profesora de de la Universidad de Cienfuegos. Cuba

Dr.C Bárbara Bermúdez Monteagudo.

Presidenta de la asociación de Pedagogos en Cienfuegos y profesora de de la Universidad de Cienfuegos .Cuba

Ms.C Dayami Valdivié Mena.

Miembro del proyecto y profesora de de la Universidad de Cienfuegos.

Lic. Antiorkia Aguiar Jorrín. Miembro del proyecto y Directora de la ESBU Rafael Espinosa Almenteros.

### **Resumen**

El proyecto Unidos para Educar en Cienfuegos encuentra un escenario de complejidades pues si bien está establecido ser prioritario el lugar que ocupa el docente, los paradigmas formativos, las subjetividades y las dinámicas de los procesos en la escuela se encuentran con las aspiraciones profesionales de los docentes. Se identifican contradicciones, el docente pierde autoestima matizada por las creencias que todos tenemos acerca de nosotros mismos, de nuestras cualidades, capacidades, modos de actuar de sentir o de pensar los cuales nos atribuimos a nuestra imagen o autoimagen para laborar consecuentemente en la profesión docente. El trabajo se presenta al constatar que los resultados obtenidos pueden ser repensados también desde la Educación Popular y que los espacios mínimos de poder son accesibles.

La Capacitación de las y los docentes con una visión sistematizadora de sus experiencias profundiza primero en las motivaciones esenciales para ordenar las experiencias significativas, así se configuró un programa de capacitación que propició satisfacer necesidades ocultas en la planta docente. La utilización de técnicas de participación, propiciar la creatividad en la clase evidenció mejoras en resultados docentes y en formación de una voz más consolidada en la comunidad la Gloria del municipio Cienfuegos. En el periodo 2014 hasta octubre de 2015 se evidencian cambios en la posición de poder dentro de los espacios educativos y comunitarios constituyendo espacios mínimos de poder que si son bien empleados en lo adelante podrá lograr empoderar con eficiencia a las y los docentes.

**Palabras Claves: unidos, educación**

### **Abstract:**

The project States for Education in Cienfuegos is a scenario of complexities because although it is set to be a priority place of teaching, the learning paradigms, subjectivities and dynamics of the processes in the school meet the career aspirations of teachers ,

contradictions are identified, the teacher loses self-esteem tempered by the belief that we all have about ourselves, our qualities, abilities, modes of action of feeling or thinking which we attribute to our image or self-image to labor result in the teaching profession . The work is presented in finding that the results obtained may also be rethought from the Popular Education and the minimum power spaces are accessible. Training of teachers and with a view of systematizing their experiences deepens first essential motivations to order significant experiences and a training program that led to meet hidden needs in the educational plant was set. The use of participatory techniques, foster creativity in class showed improvements in learning outcomes and formation of a consolidated voice in the community in the municipality Gloria Cienfuegos. In the period 2014 to October 2015 changes are evident in the position of power within educational and community spaces constituting minimum spaces of power that if employed well from now on be achieved efficiently to empower and teachers.

**Key Word:** together, education.

## **Título: La Formación innovadora del docente y el Proyecto Unidos para Educar.**

**“La educación liberadora no produce, por sí misma, el cambio social**

**[. . .] pero no habrá cambio social sin una Educación Liberadora”**

**Paulo Freire.**

### **Introducción**

En la sociedad actual denominada del conocimiento, constituye un gran reto lograr que los profesionales ya formados en otros paradigmas puedan aprender a conocer, aprender a querer y sentir la profesión de una manera diferente a la tradicional. Puntualizar que aprendan a hacer de la Escuela un lugar atractivo para el estudiante y a su vez aprender a resolver conflictos que lleven a convivir de manera flexible en síntesis aprender a ser mejor estimado y estimarse a sí mismo completa el escenario hipotético.

La construcción de poder naturalmente se asocia a lograr en los ciudadanos acceso al poder decisorio en políticas y su implementación, así se habla de poder popular, acceso al poder entre otras formas mientras desde la Educación Popular *empoderados* luchando contra el autoritarismo y la burocracia son enormes retos y posiciones contradictorias Chaguaceda(2010). En su artículo toma una posición respecto a ello haciendo análisis de lo que sucede en Cuba desde una perspectiva crítica. Sin embargo la obra de Freire (1997) ofrece nuevos senderos desde la *psicopedagogía de la Liberación* y mucho antes en su visión pedagógica de los oprimidos presentados en diferentes textos Freireanos.

Con claridad Jara (2010) precisa los factores fundamentales: la educación popular es “sustantivamente política” y se basa en una pedagogía liberadora que es posible tanto en la educación formal como en la no formal, y que construye las capacidades de las personas para cuestionar la realidad y las ideologías existentes, y aprender y desaprender continuamente.

En línea con la idea anterior Investigadores desarrollan el Proyecto “Unidos Para educar” cuyo centro de anclaje es la dirección Nacional de la Asociación de pedagogos de Cuba (APC). Develar como el mismo se ha desarrollado en Cienfuegos es el propósito fundamental de nuestro trabajo en el cual conformamos una mirada a los esfuerzos por redimensionar el papel de las y los docentes de las ESBU.

Un escenario de complejidades afronta el proyecto Unidos para Educar en Cienfuegos ya que si bien está establecido ser prioritario el lugar que ocupa el docente, los paradigmas formativos y las dinámicas de los procesos en la escuela convergen con las aspiraciones profesionales de los docentes. Es ahí donde se identifican contradicciones, el docente pierde autoestima matizada por las creencias que todos tenemos acerca de nosotros mismos, aquellas cualidades, capacidades, modos de sentir o de pensar los cuales nos atribuimos, se conforman nuestra “imagen personal” o “autoimagen” para laborar consecuentemente.

La Capacitación de las y los docentes con una visión sistematizadora de sus experiencias profundiza primero en las motivaciones esenciales para luego abordar experiencias, así se configuró un programa de capacitación que propició satisfacer necesidades ocultas en la planta docente. Enseñar la utilización de técnicas de participación, propiciar la creatividad en la clase evidenció mejoras en resultados docentes y en formación de una voz más consolidada en la comunidad la Gloria del municipio Cienfuegos. Resultados en el periodo

2014 hasta octubre de 2015 evidencian cambios en la posición de poder dentro de los espacios educativos y comunitarios constituyendo espacios mínimos de poder que si son bien empleados en lo adelante podrá lograr empoderar con eficiencia a las y los docentes.

La Educación Popular ofrece métodos de aprendizaje desde una posición flexible reconociendo el entorno y al individuo que aprende; tales referentes motivan para resolver problemas de aprendizaje profesional ya que quienes fungen como docentes reconocen la importancia de la formación en estrategias, métodos y técnicas democráticas para la construcción y toma de decisiones en el entorno educativo.

## **Desarrollo**

En dicho contexto de democratización educativa, se identifican tensiones, contradicciones, riesgos y amenazas ante los nuevos y viejos problemas del estudiantado, la comunidad y la Escuela (ESBU) en Cienfuegos. Primero las estructuras del sistema educativo ofrecen una perspectiva para la solución en la cual se avanza pero se aproxima al reconocimiento y logro de la participación durante la dirección de las relaciones Escuela- Comunidad con sus actores al frente. En ocasiones al docente se le ve solo ante problemas cotidianos para actuar sobre esa relación que se complejiza en la visión de las asignaturas y grado. Es necesario preguntarse ¿Ante una problemática así que hacer?. El proyecto Unidos para Educar ofrece la flexibilidad para asumir posturas deferentes ante problemas de la naturaleza descrita. La constitución de los grupos provincial, municipal y de Escuela parte de la función profesional de sus integrantes de modo que sus actividades propicien el desarrollo de sus actividades en el proyecto fue el primer paso, reconocer los problemas y organizar los actores. El grupo provincial se conforma por la presidenta de la APC en Cienfuegos como miembro, el director de Ciencia y Técnica de la UCF y miembro del Consejo Científico de la APC como coordinador del proyecto dos docentes retirados y vasta experiencia que fueran identificados mediante el proyecto Educadores destacados del siglo XX, dos directores de Escuela y metodólogos del Nivel educativo. La combinación de funciones profesionales la identificamos como una fortaleza, naturalmente se consolida cuando se seleccionan directivos inquietos por lograr mejoras desde su propia posición. En nuestro caso se articuló el grupo Municipal con la Directora Municipal de Educación, el jefe de enseñanza y varios de sus metodólogos.

Sin dudas, la conformación de estos grupos es fundamental porque ayuda al poder institucional para entrar en contacto con las estructuras de las escuelas y sus claustros estableciendo de manera diferente las relaciones con las ESBUs. La experiencia se completa con la identificación de estados de ánimo e interés en mejorar también sus propias prácticas en un aprendizaje colectivo en el que todos aportan durante las sesiones de trabajo y todos deben seguir una norma de respeto sobre posibles contribuciones del otro. Para el desarrollo de las actividades planificadas se articulan esta etapa con la etapa diagnóstico y ejecución apoyados en la Educación Popular y la sistematización de experiencias, lo cual implica un proceso de reflexividad que va más allá de generar un debate polarizante ó divisorio, en el cual las experiencias de la dirección son los que tienen la razón, participan líderes educativos vistos como ejemplos de sacrificio laboral.

Los dilemas de relacionar y combinar las exigencias de la ESBUs con las necesidades afectivas y la visión armónica de la autoestima requieren mostrar las deficiencias para guiar el proceso de enseñanza –aprendizaje por eso desde esta perspectiva las actividades esenciales que se cumplimentan durante la etapa junio – octubre de 2014 revela una participación activa de las y los docentes en la construcción del programa de capacitación

bajo la premisa de – si te implicas en tú programa decides y triunfas-. Tal reflexión se ha logrado creado para tal fin fortalecer la motivación de docentes, directivos y estudiantes.

La estrategia de trabajo incluye en la articulación y alianza estratégica con otros actores comunitarios e investigadores los cuales se identifican a partir del contexto “Escuela” escenario para el desarrollo de otros proyectos como Trazos Libres y Transformar para Educar. La articulación posibilita un aprovechamiento de espacios, recursos humanos y materiales proporcionando coherencia a la actividad científica en las secundarias básicas seleccionadas para el estudio visión de la Educación Popular al asumir como proceso de reproducción del saber de las comunidades populares los proyectos que generan conocimiento e identidad el proyecto Trazos libres aporta a esa visión.

La cuestión es guiar sobre un marco de comprensión para entender la acción que le toca a cada cual, el diagnóstico identifica, el dialogo apoya y los docentes deciden el proceso de formación.

Al asumir la medida en que se desarrolló la capacidad de hacer en docentes y otros desde las relaciones interpersonales se pudo alcanzar mayor comprensión de la metodología y en cierto sentido una “democratización del saber”. Si bien la Educación popular surge como movimiento emancipador de trabajo político no se puede negar que al hacer sinergia con las realidades contextuales puede asumirse para fines de construcción de posiciones y otorgar herramientas de aprendizaje propios. En la práctica a través de la investigación y la sistematización de las vivencias de los participantes se enriquece la idea de la Educación Popular, se construyen los aprendizajes de esta experiencia, se emplean durante el diagnóstico una combinación de técnicas y métodos entre los que se destacan cuestionarios, trabajo en grupos con enfoque colaborativo en los directivos, docentes y estudiantes, la observación de actividades desarrolladas por docentes - estudiantes y la sistematización de experiencias si se participa se llega a una posición decisoría y de poder sobre el aprendizaje y su impacto en la comunidad.

En las actividades desarrolladas se evidencia un activo papel de las relaciones entre las autoridades administrativas y los investigadores del proyecto, una tarea compleja, profundizar en la relación entre lo social y la política educativa y la cuestión deriva a la organización de las actividades desde la etapa inicial. En este sentido se considera oportuno relacionar las actividades, las problemáticas afrontadas y los resultados.

### **Metodología empleada**

Si bien se han explicado puntos de partida y ambientes organizativos es importante destacar en la metodología del trabajo utilizando, la Sistematización de experiencias y concepciones educativas que aportan a la interacción educativa, participativa y creativa del conocimiento. Propicia una amplia participación a través del desarrollo de talleres, del diálogo en la adquisición del conocimiento y en el análisis y solución de los problemas individuales y colectivos, creando además un clima de trabajo donde predomina la afectividad y el respeto entre todos los participantes, es esencial para el desarrollo de la unidad de los participantes.

Los cambios en la conducta de los destinatarios de las actividades desarrolladas, al mismo tiempo sugiere la práctica educativa como -escenario demostrativo- en cada una de las actividades previstas las técnicas participativas y la apropiación de la labor docente más consecuente con los estudiantes del nivel Secundaria Básica. Tal visión metodológica propicia un perfeccionamiento en el trabajo que desempeñan como educadores e interviene en la manera organizada para las actividades de la escuela.

Por ello en la etapa inicial, se partió del diagnóstico participativo que permitió tener una caracterización del claustro de docentes con los que se trabajó en la capacitación, se consideró buscar la correspondencia entre su preparación y la actuación -ejecución de la labor educativa. El diagnóstico participativo atraviesa las actividades de superación en todos los momentos los que se enuncian a continuación:

### **Momentos de las actividades realizadas**

1. Negociaciones del proyecto con la DPE y con la DME en Cienfuegos
2. Selección del grupo coordinador previa consulta con cada uno de los propuestos para establecer compromiso.
3. Negociación con los directores de ambos centros seleccionados.
4. Reunión del grupo coordinador provincial para elaborar los instrumentos del diagnóstico.

En los momentos se precisan las necesidades de capacitación más necesarias y se precisó que:

∫ El frecuente uso de métodos participativo no es suficiente en las aulas de secundaria básica.

∫ Existe una mayor cantidad de docentes en las aulas de secundaria básica que exigen preparación metodológica y profesional.

∫ No existe una **directa** correspondencia entre el nivel de preparación del profesor y su actuación en el aula.

∫ Las necesidades declaradas por los docentes puede ser una guía para la capacitación.

Se trabajó en la determinación del diagnóstico con la metodología orientada contextualizada al territorio para encontrar el horizonte emancipatorio y la radicalidad de la educación popular lo cual no es exclusivamente una cuestión de paradigmas, sino de imaginarios culturales y subjetividades sociales (Berlanga, 2010).

**Instrumentos utilizados:** cuestionarios, trabajo en grupos con directivos, docentes y estudiantes, Observación de actividades desarrolladas por docentes y estudiantes, registro de sistematización.

A partir del diagnóstico de necesidades, aplicados a un total de 93 docentes que demostraron su disposición a participar, pues se tuvo presente el principio de voluntariedad y se dejó abierta la posibilidad de incorporarse según consideren su necesidad, se definió resultados cuantitativos y cualitativos y se crearon las condiciones del espacio.

**Se segmentan en dos grandes grupos profesionales:** docentes graduados de nivel Superior y no graduados. Son considerados resultantes del estudio líneas temáticas a considerar en el trabajo y diseño de acciones, tales como; metodología para llevar una clase, características del adolescente, contenidos sobre las manifestaciones del arte, bibliografía actualizada y profunda, estudios de los valores en el adolescente, ortografía con el uso del diccionario, realizar investigaciones, materiales para construir medios de enseñanza, curso de inglés, curso de Historia local y patrimonio, uso y preparación del software, formación ciudadana del adolescente, avances de la ciencia y el deporte y adolescencia.

En los cuestionarios se aprecian ejes que tienen una relación con los planteamientos durante los intercambios, el primero "La familia aún no apoya el trabajo de la escuela, en lo relativo a los valores morales, es un problema social que afecta la labor del Maestro", el segundo "se hacen esfuerzos los docentes carecen de técnicas específicas para dinamizar el proceso a tono con los contenidos y la edad (adolescente)", el tercero "hay carencias materiales no resueltas que explican son resultado del deterioro paulatino de las escuelas en el periodo

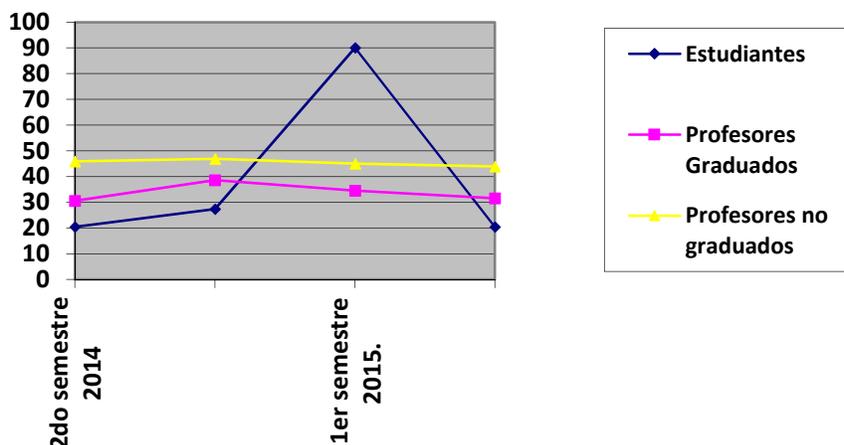
especial y el bloqueo estadounidense”, como puede apreciarse con los resultados es posible hacer una primera aproximación. Derivado de este análisis se realizó el diseño del plan temático por el grupo coordinador provincial que puede ser reajustado por los propios participantes teniendo en consideración los cambios actuales en el Sistema Educativo.

Para el trabajo en los talleres se empleó la bibliografía disponible entregada a los coordinadores en las escuelas consistentes en materiales como, DVD con las técnicas participativas (2) por Escuela, materiales impresos para la creatividad, folletos de la APC del proyecto Transformar para Educar (seis por Escuela), libretas (totalidad de los docentes), bolígrafos (totalidad de los docentes), hojas de acuerdo a la actividad, calculadoras para los jefes de grado (1), calculadora para el consejo de dirección, presillas de tres denominaciones clip, estos materiales mínimos han facilitado el trabajo para el estudio y concretan el plan temático que se anexa. Siguiendo a (Pisso y Rincón, 2010) vemos que esta aplicación de instrumentos y entrega de recursos aparentemente no transitan por la Educación Popular, pero así como estos autores afirman como práctica educativa y corriente pedagógica, la Educación Popular está presente en diversos lugares sociales con matices diferentes: colectivos y organizaciones de base, movimientos sociales, organizaciones civiles, experiencias escolares y culturales, universidades. Lo que la hace visibles es precisamente asumir que al otorgar formas de decisión, preparación profesional con alcance emancipador para elevar su autoestima a las y los docentes se les está facilitando espacios mínimos para lograr un impacto en la comunidad donde está enclavada la ESBU.

### Resultados y análisis.

En este sentido es importante, explicitar como se logra articular en el estudio intereses profesionales y necesidades de superación los cuales concuerdan en la estructuración de dos grupos los graduados del nivel superior y no graduados de incidencia en los estudiantes de séptimo al noveno grado, que consideramos estudiantes en su sentido amplio, consigue.

La figura siguiente muestra la consecución de tendencias en los tres grupos que se asumen para el análisis de los resultados.



**Fig. 1. Comparación de los resultados diagnósticos en los tres grupos en las dos secundarias básicas y su desempeño en actividades profesionales y de estudio.**

La percepción del cambio y la intersubjetividad constituyen en términos psicológicos puentes entre el estado inicial y final se asume que ello puede influir en los resultados iniciales y finales. Siempre que se tienen necesidades formativas y se cubren por expertos se suponen

lógicos y favorables los resultados, pero en este caso se aprecia algo singular, motivación por continuar las mejoras y llamadas de solicitud para la capacitación lo cual supone una visión del cambio en la no conformidad de aceptación de resultados y expresión de dinamizar en continuidad el tipo de capacitación asumida, es muestra de que la acción pedagógica a logrado adentrarse en ellos como sujetos pedagógicos que pueden modificar sus prácticas y la comunidad. En este sentido, al comparar el grupo en los dos subgrupos de docentes graduados y no graduados y los estudiantes en los casos de dos secundarias Básicas permite establecer líneas de tendencia que posibilitan continuar monitoreando para evaluar sus efectos en la comunidad y los posibles impactos, trasformaciones en el sistema de superación de las escuelas lo cual es un saldo positivo, para garantizar la permanencia de las aportaciones del proyecto.

Se realizaron seis talleres con resultados de mayor alcance en la S/B Frank País y se han observado actividades colaterales a la preparación para el seguimiento a la aplicación práctica de lo aprendido en los talleres, tales como: salida en las clases, utilización en la autopreparación del glosario de valores y anti valores, así como de los fundamentos metodológicos, documentos entregado en la capacitación por el profesor, actividades extracurriculares dirigidas a fomentar los valores, se organiza por la jornada del educador Festival de actividades con la inclusión de técnicas participativas en la clase.

### Desarrollo de actividades.



Figura 2. **Perspectiva sistémica y tendencias.**

El procesamiento de datos se asume con la identidad de las instituciones delimita como tendencias de mejora:

- Protagonismo de los docentes y disposición para las mejoras en las secundarias Frank País y Rafael Espinosa.
- Identificación de necesidades para establecer el programa de capacitación.
- Programa de capacitación **Unidos para Educar en la Escuela Secundaria Básica Cienfueguera**, ver anexo.
- Propensión a lograr mejoras en la aplicación de las técnicas de participación, empleo de materiales de los valores morales y estéticos durante la planificación de la clase y actividades con la familia de sus estudiantes.
- Inserción de los aportes metodológicos de los talleres que ofrece el proyecto.

Las experiencias de la superación a los profesionales de la educación han sido presentadas en cursos ofrecidos por la asociación de pedagogos, directivos y docentes en el municipio de Cienfuegos ya han recibido materiales y CD con la socialización de las técnicas lo que asegura el comienzo de las actividades de generalización.

## Conclusiones

Como se pudo comprobar y en correspondencia con los planteamientos del grupo Nacional existen insuficiencias en el nivel de preparación científico - metodológica para dar respuesta a las crecientes demandas del sistema educativo, de manera que los problemas prioritarios de la educación puedan ser resueltos utilizando métodos científicos novedosos en sus instituciones y desde nuestra perspectiva apoyados en la Educación Popular la cual le da un matiz flexible y emancipador. En la etapa diagnóstica las insuficientes habilidades para aplicar metodologías creativas, participativas y poner en acción los recursos necesarios son comunes en la referida población iniciativas deben fortalecerse, incorporando los aprendizajes generados continuamente en la capacitación; así mismo, pueden fortalecerse y desarrollarse otros cursos propios de la ESBU. Si bien es aún insuficiente la articulación entre el nivel de preparación que se alcanza en el proceso de formación y la actuación profesional que favorezca la utilización de vías y métodos más efectivos se comprende que es posible alcanzar las metas estructurando y creando espacios que aquí en este momento consideramos como *espacios mínimos de poder*. Desde esta perspectiva socializar y dar continuidad al estudio supone una visión innovativa y articuladora de la formación superación desde las vías de la investigación científica con apoyo en la Educación Popular esgrimiéndola como fuente inagotable de posibilidades al asumir que cada caso llevará implícito ajustes en su dialéctica. Como resultados después de dos años se evidencian cambios en la forma de enfocar los problemas por los docentes y estudiantes para la profesión docente, no sólo el desarrollo de conocimientos sino destrezas en la utilización de técnicas participativas y actitudes coherentes con profesión, lo cual propiciará que su participación en la vida institucional y social sea más activa y democrática, siendo portadores de tradiciones, historia e identidad propias de la Escuela Secundaria Básica. El principal resultado se expresa en identificación de intereses profesionales, sentido de pertenencia y la solución de problemas de los procesos de enseñanza-aprendizajes que dirigen, además en ellos se aprecia la tendencia a ser multiplicadores de lo aprendido y con ello se podrá elevar su incidencia en la formación de otros colectivos docentes, de sus estudiantes, las familias y otros miembros de la comunidad.

## Referencias bibliográficas

Araujo María, A. (2001). *Pedagogia da Libertacaoem Paulo Freire*, (Sao Paulo, Freire (org.)

Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*, (La Habana; *Pedagogía de la esperanza*.

\_\_\_\_\_. (1987). *Pedagogía del oprimido*, (México DF)

\_\_\_\_\_. (2001) *Pedagogía de la autonomía; Paz e Terra*.

Herrera Duque, D (2012). Construcción de poder en un nuevo marco de relación entre lo social y lo político. La piragua número 37, Agosto 2012.

- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. Oxford University Press and Community Development Journal.
- Mejía Marco, R. (2012). Pedagogías en y desde la educación popular Un asunto central para la construcción de poder desde el sur. La piragua número 37, Agosto 2012.
- Ovejero, A. (1997). Paulo Freire y la psicopedagogía de la Liberación, *Psicothema*, Vol. 9, No 3, pp. 671-688.
- Rauber, I. (1997). Construcción de poder desde abajo, conceptos claves. Pasado y Presente XXI.
- Turbalo Matías, E.(2012). Cultura, Ideología y Poder en la construcción de la Educación Popular. Material digital.
- Torres Carrillo. A (2012)
- Visotsky Hasrun, A.(2014). Educación popular en América Latina: legados y desafíos en el contexto de crisis mundial.  
<http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/43/html#footer>

## EVENTO PEDAGOGIA 2017

**TÍTULO: LA FORMACIÓN LABORAL INVESTIGATIVA DESDE SU PERSPECTIVA DE DISCIPLINA PRINCIPAL INTEGRADORA. .**

**Autora**

Dianelis Álvarez Bonet\*

**Título académico:** Doctora en Ciencias Pedagógicas\*

**Institución:** Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

**Cargo:** profesora

**Correo electrónico:** [dianelisab@ucpejv.rimed.cu](mailto:dianelisab@ucpejv.rimed.cu)

**Resumen**

La Formación Laboral Investigativa (FLI) constituye una disciplina integradora que potencia la formación integral del estudiante en el ejercicio exitoso de su labor en la sociedad. En la investigación se presenta como producto científico una sistematización teórica y práctica acerca de los rasgos distintivos, organización e implementación de la FLI que logra integrar el desempeño del tutor en los diferentes contextos formativos. Los resultados positivos de la experiencia sistematizada en la dirección de la disciplina durante 6 años consecutivos, lo avalan entre otros: la preparación e interacción sistemática entre profesores tutores y estudiantes expresada en la institución educativa como laboratorio natural, la motivación profesional de los estudiantes, el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas como resultado de las evaluaciones integradoras y las categorías de excelencia otorgadas por la Junta de Acreditación Nacional (JAN) a las carreras Licenciatura en Educación Especial y Educación Logopedia.

**Palabras Claves:** formación laboral investigativa, disciplina principal integradora

## Introducción

La universidad cubana protege su espacio como comunidad educativa de enseñanza, aprendizaje e investigación del nivel más avanzado, en beneficio de la sociedad y para lograrlo expone lo mejor de la cultura, la civilización y el saber. En esta dirección la formación integral de los profesionales y la búsqueda de soluciones para su perfeccionamiento y calidad constituyen retos de la educación superior.

El tema adquiere un matiz más profundo en las Universidades de Ciencias Pedagógicas (UCP), dignas herederas y fieles exponentes de las más legítimas tradiciones educativas. "*Esto implica directamente a la formación de profesionales de la educación, por ser el espacio en el que se diseñan e implementan las alternativas pedagógicas que los prepara para dirigir el proceso educativo como parte de su propio proceso de formación profesional*" (Álvarez, L., 2012:1).

En este sentido se requiere del perfeccionamiento de los planes de estudio, así como del modelo curricular que rige la formación de los profesionales de la educación el cual exhibe entre sus modificaciones: la concepción del perfil amplio, el enfoque en sistema del proceso de formación, el que se distingue por: la unidad entre centralización y descentralización (currículo base, propio, optativo/electivo), esencialidad de la presencialidad, la racionalidad, la concreción de las estrategias curriculares y la presencia de la disciplina integradora Formación Laboral Investigativa.

Novedoso y controversial ha resultado en los predios universitarios la Formación Laboral Investigativa la cual garantiza en la integración de lo académico, el trabajo científico, la práctica laboral y el desempeño profesional pedagógico del tutor, el adecuado equilibrio entre ciencia y profesión, el que se revela en el binomio universidad-sociedad.

En este empeño, el propósito de esta investigación está dirigido a reflexionar acerca de las experiencias en la implementación de la disciplina Formación Laboral Investigativa (FLI) en las carreras Licenciatura en Educación Especial y Educación Logopedia.

## Desarrollo

La metodología utilizada constituyó el punto de partida para el desarrollo de la investigación. Los aspectos que guiaron la indagación científica para la constatación de los resultados fueron:

- Selección, elaboración y aplicación de métodos e instrumentos investigativos
- Procesamiento de la información obtenida.
- Identificación de las regularidades.
- Sistematización teórico-práctica de experiencias en la dirección de la disciplina integradora Formación Laboral Investigativa.

### ✚ Selección, elaboración y aplicación de métodos e instrumentos de investigación

Los métodos de **nivel teórico** <sup>(1)</sup> y **empírico** <sup>(2)</sup> utilizados fueron:

La *sistematización* para la organización e interrelación de los presupuestos teóricos identificados. (1)

El *análisis documental* para profundizar en el estudio bibliográfico de documentos relacionados con la disciplina integradora, en particular la Formación Laboral Investigativa, así como para asumir posiciones en relación con las valoraciones realizadas. (2)

La *entrevista* para obtener información sobre las funciones, planificación y ejecución de acciones, fortalezas y debilidades desde la disciplina FLI en las carreras Licenciatura Educación Especial y Educación Logopedia. (2)

La *sistematización de experiencias* posibilitó la obtención de valoraciones empíricas respecto a la pertinencia de acciones propuestas. Permite interpretar los resultados de las experiencias pedagógicas aplicadas para contribuir a su continuo perfeccionamiento (2).

Para el desarrollo de la investigación resultó imprescindible profundizar en la conceptualización de disciplina integradora pues en ella “...se sintetizan todos los contenidos del plan de estudio, se globaliza en una sola unidad las distintas partes del todo, no como una mera suma de los distintos componentes del egresado, sino que estudia las cualidades nuevas que surjan, como consecuencia de la interacción sistémica de dichas partes, o sea, se trabaja con un solo objeto (lo profesional)” (Álvarez, 1992). Los presupuestos expresados revelan las esencias de la FLI y solo se requiere contextualizarlos en correspondencia con las particularidades de la formación superior pedagógica en las carreras Licenciatura Educación Especial y Educación Logopedia.



**Figura 1.** Componentes de la Disciplina Integradora FLI

En los planes de estudio de las carreras Licenciatura Educación Especial y Educación Logopedia, así como en las orientaciones metodológicas emitidas por la Dirección docente metodológica de la universidad (2011-012, 2012-013, 2013-014), se revelan los componentes de la disciplina, las relaciones básicas que se debe establecer entre las habilidades profesionales y la integración disciplinar como ejes formativos, así como el vínculo entre la FLI con el modelo del profesional.

Otro aspecto significativo identificado en los documentos consultados, fue el propósito de la disciplina, dirigido a contribuir durante la formación del estudiante al desarrollo de las habilidades profesionales necesarias que caracterizan su desempeño para que pueda aportar soluciones a los problemas existentes en los contextos de actuación inherentes a su carrera.

Entre los rasgos que distinguen la disciplina FLI se destacan en el análisis realizado con mayor nivel de significatividad que:

- Constituye una disciplina académica
- Asegura el dominio de los modos de actuación
- Se desarrolla durante toda la carrera
- Abarca como promedio la tercera parte del currículo
- Debe expresar la relación entre lo académico, laboral, investigativo y lo extensionista
- Se apoya en los aportes del resto de las disciplinas de la carrera y agrupa asignaturas específicas en cada uno de los años académicos.
- Permite una eficiente gestión didáctica al proponer la interdisciplinariedad

La dirección de la disciplina FLI y la selección de quien la representa exige de cualidades como: experiencia pedagógica en la educación superior, dominio del modelo del profesional que se aspira formar, conocimiento del plan de estudios de la carrera y autoridad moral y profesional. De igual manera se necesita para su funcionamiento interno de la representatividad de integrantes como el coordinador de carrera, los profesores principales de año, miembros de otras disciplinas e incluso los tutores que dan seguimiento al estudiante en los diferentes contextos y aspectos de la vida estudiantil.

La organización de la disciplina FLI es fundamental para que pueda lograrse el objetivo propuesto. Los resultados de su funcionamiento deben revertirse en el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas del estudiante en relación con el modelo del profesional al que se aspira.



Figura 2.

Aspectos para la organización de la disciplina FLI.

El trabajo metodológico de la disciplina transita por los diferentes niveles desde el colectivo de carrera, órgano donde se trazan las pautas para su funcionamiento hasta el colectivo disciplinar intercarrera donde se pueden tomar acuerdos metodológicos que beneficien a varias carreras.



Figura 3. Niveles del trabajo metodológico de la disciplina

La concepción de acciones integradoras, el colectivo tutorial, la atención a los centros empleadores, la interdisciplinarietà y de manera particular las reuniones de disciplina según el sistema y los controles para constatar los avances o debilidades en su funcionamiento son aristas del trabajo metodológico de la disciplina FLI.

Las *acciones integradoras*, han alcanzado esta denominación por la forma de organizarlas, los contenidos a tratar y la participación colectiva de tutores, profesores de diferentes disciplinas o carreras, los que se agrupan según las funciones que cumplen, por años académicos o por intereses en temas comunes relacionados con el proceso de formación del profesional de la educación.

Las acciones integradoras pueden estar vinculadas a la elaboración de programas de asignatura, la preparación y desarrollo de formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, al tratamiento metodológico en las asignaturas, al análisis de documentos, la elaboración de exámenes integradores y su evaluación en el año académico, entre otras.

La disciplina FLI se ha fortalecido y defiende como forma especial del trabajo metodológico al colectivo tutorial pedagógico, espacio de convergencia para potenciarla superación profesional del tutor y su participación en la formación integral del estudiante mediante el desarrollo de acciones integradoras como expresión de la tutoría.

#### *COLECTIVO TUTORAL PEDAGÓGICO*

Nivel organizativo que agrupa a los tutores del año académico con la finalidad de convenir, intercambiar, modelar e integrar acciones educativas, científicas y metodológicas desde la labor tutorial para contribuir al proceso de formación del profesional.

Álvarez, D (2014)

- Los tutores convergen en un espacio común
- Profundizan sobre las cualidades específicas de su desempeño en la Educación superior
- Integra a los empleadores
- Contribuye al desarrollo personal y profesional del tutor

**Figura 4.**Funciones del colectivo tutorial pedagógico.

Las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje que se proyectan para la ejecución y el control de la disciplina integradora son:

- ✓ Conferencias, seminarios, talleres, clases prácticas todas con carácter integrador
- ✓ La práctica de estudio (sistematización y generalización de habilidades de una o varias disciplinas)
- ✓ La práctica de laboratorio y la práctica de campo
- ✓ La práctica sistemática, concentrada y laboral.
- ✓ Tutoría que incluye las modalidades: académica, investigativa, educativa ,de práctica laboral mediante cotutorías que integran especialistas de disímiles áreas para la atención a grupos de estudiantes de diferentes carreras.

En el diseño e implementación de los programas debe ser riguroso en la selección de los contenidos, así como valorar entre sus requerimientos básicos:

- ✓ Correspondencia con el modelo del profesional y el dominio de estudiantes, profesores y tutores de este documento
- ✓ Gradación de objetivos y habilidades.
- ✓ Integración de los componentes académico laboral e investigativo
- ✓ Preparación de estudiantes, profesores y tutores para el desarrollo de los programas.
- ✓ Selección y convenio de los posibles centros empleadores.
- ✓ Elaboración del plan de desarrollo individual del estudiante.
- ✓ Entrega y actualización de la bibliografía.
- ✓ Control del diario de práctica como documento de carácter formativo.
- ✓ Realización del Activo de Práctica Laboral.

La sistematización de experiencias durante seis años consecutivos aportó los siguientes resultados:

### **Primer momento:**

Se logró realizar un compendio de documentos emitidos por la universidad en seminarios de preparación del curso escolar así como de otros creados por las carreras Licenciatura en Educación Especial y Educación Logopedia referidos al trabajo de la disciplina integradora FLI.

Se aplicaron entrevistas a:

- Jefes de disciplinas de otras carreras, profesores de experiencia, tutores de las diferentes modalidades y directivos de la universidad para aunar criterios sobre los modos en que debían integrarse en la disciplina FLI los componentes de la formación.
- Los estudiantes para conocer sus criterios sobre la práctica, la investigación y como les gustaría se proyectaran estas actividades en las carreras para un mejor desarrollo de sus habilidades profesionales pedagógicas.

Se identificaron fortalezas y debilidades. Ellas fueron:

**Fortalezas:** disposición y experiencia profesional de los miembros de las disciplinas en ambas carreras, reconocimiento de la necesidad de preparación para el desempeño, dominio de la concepción teórico-metodológica de la Educación Especial y Logopedia.

**Debilidades:** tratamiento fragmentado a los componentes académico, laboral e investigativo, planificación y ejecución de acciones integradoras en los contextos formativos, aplicación sistemática y organizada del contenido del modelo del profesional, diversificación del trabajo metodológico, dispersión del trabajo de tutoría en ambas carreras, documentos específicos para el trabajo de la disciplina en ambas carreras.

### **Segundo momento:**

Se organizaron las disciplinas de ambas carreras tomando como referente los aspectos concebidos para la organización, el trabajo metodológico, el desempeño de los tutores y el diseño e implementación de los programas.

Se constataron los siguientes **cambios significativos**:

- ✓ Mejor aprovechamiento y diversificación de las formas del trabajo metodológico de la disciplina, con énfasis en la realización de acciones integradoras en los diferentes contextos.
- ✓ El desarrollo de los colectivos tutorales pedagógicos contribuyó a la preparación del tutor promoviéndose la integración y el análisis colectivo sobre su desempeño.
- ✓ Mayor integración en el seguimiento al modelo del profesional.
- ✓ Sistemática y concentración en las acciones de preparación de los tutores.
- ✓ Mayor sistematicidad en el trabajo con los estudiantes para desarrollar habilidades profesionales pedagógicas. (caracterizar, diagnosticar, modelar dirigir, autoevaluar, comunicar, investigar)
- ✓ Mayor conocimiento de los contenidos didácticos y logopédicos para el trabajo en la escuela en correspondencia con el contenido de los programas del año académico del estudiante.
- ✓ La calidad del proceso pedagógico dirigido por los estudiantes tanto en las aulas como en los gabinetes logopédicos fue valorada positivamente en las instituciones educativas.
- ✓ Incremento de actividades de carácter científico en los centros empleadores.
- ✓ Se propició mayor motivación profesional y fortalecimiento de las relaciones de la Universidad con el centro empleador.

Se elaboraron documentos que son utilizados como guía metodológica para el trabajo de estudiantes, profesores y tutores tales como: plegables, folleto de sugerencias metodológicas para el tutor y al estudiante para la práctica en sus diferentes modalidades, indicadores para el

plan de desarrollo individual del estudiante en la práctica laboral, modelo de convenio de práctica con los posibles centros empleadores, este último generalizado para la universidad.

En el curso escolar 2010-2011 se acredita la carrera de Educación Especial, en el curso 2012-13, la carrera de Logopedia con una evaluación de excelencia y en el curso 2013-14 se reacredita la carrera de Educación Especial con evaluación de Excelencia. De igual modo el trabajo de la disciplina FLI constituyó referente en la evaluación institucional de la universidad por el trabajo científico- metodológico y práctico desarrollado en ambas carreras.

Otro resultado importante lo constituyó la celebración del I Taller Nacional de FLI, evento que en su primera edición tuvo una exitosa participación de estudiantes y profesores. Durante el intercambio científico que se produjo en las comisiones de trabajo se acordó la divulgación del evento en plataformas interactivas para promover la presencia de académicos internacionales así como la permanencia anual del evento con la posibilidad de modificar su título por el de Taller de Disciplinas Integradoras lo que posibilitaría la incorporación de otras especialidades y/o universidades.

### **Conclusiones**

- ✓ La coherencia en la dirección de la disciplina Formación Laboral Investigativa expresada en el trabajo científico-metodológico, la modelación y aplicación de actividades integradoras e interdisciplinarias, el desempeño profesional pedagógico del tutor, así como la implementación de sus programas de asignaturas posibilitó el seguimiento al modelo del profesional en las carreras Licenciatura en Educación Especial y Logopedia.
- ✓ Los resultados obtenidos como parte de la sistematización teórica y empírica demuestran la viabilidad de las acciones concebidas para la formación integral del estudiante de las carreras Licenciatura en Educación Especial y Educación Logopedia, asimismo sirven de pautas para perfeccionar la formación a niveles superiores como expresión de la necesaria relación universidad-sociedad.

### **Bibliografía.**

- ✓ Álvarez, D. El desempeño profesional pedagógico del tutor en la carrera Educación Especial. [[Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]]. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”; 2014.
- ✓ Álvarez, D. La formación laboral investigativa y el tutor en la carrera Educación Especial. Revista IPLAC. Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación. 2013; No6 nov-dic. Disponible en [www.revistaiplac.rimed.cu](http://www.revistaiplac.rimed.cu). Consultado Enero 26, 2014.
- ✓ Álvarez, L. (2012). Modelo didáctico para el diseño de tareas de aprendizaje en la práctica laboral investigativa desde la disciplina Formación Pedagógica General. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

- ✓ Andrés E. La tutoría universitaria en la enseñanza del derecho. 2005; Conf. Disponible en: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2401/1/CONFERENCIA\\_LA\\_Tutoría\\_UNIVERSITARIA\\_Versiónfinal.digital.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2401/1/CONFERENCIA_LA_Tutoría_UNIVERSITARIA_Versiónfinal.digital.pdf). Consultado Junio 30, 2012.
- ✓ Díaz M. L. Modelo didáctico para perfeccionar la formación inicial del maestro de educación especial. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"; 2004.
- ✓ Horruitiner P. La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela; 2006.
- ✓ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010). Modelo del profesional de la Educación Especial. Plan D. La Habana, Cuba: Autor.
- ✓ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010). Modelo del profesional de la Educación Logopedia. Plan D. La Habana, Cuba: Autor.
- ✓ MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2013). Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.
- ✓ MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2006). Resolución No. 210/ 07. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.

**Congreso Internacional “Pedagogía 2017**  
**Encuentro por la Unidad de los Educadores.**

**Título:** LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA MODALIDAD DE EJERCICIO DE LA PROFESIÓN COMO NECESIDAD SOCIAL

**Autor:** Dr. C. Augusto Chipombela Chacumbele.

**Categoría docente:** Profesor Auxiliar.

**Institución:** Escuela Superior Pedagógica de Cuando Cubango

UNIVERSIDAD CUITO CUANAVALÉ

**País de procedencia:** Angola.

**Cargo:** Vice- Reitor Docente.

**Correo electrónico:** [chacumbele2005@yahoo.com.br](mailto:chacumbele2005@yahoo.com.br)

**Coautora :** MSc. Marisa La Rosa Boche

**Categoría docente:** instructor.

**Institución:** Universidad de Ciencias Pedagógicas ENRIQUE JOSÉ VARONA,

**País de procedencia:** Cuba.

**Cargo:** Profesora.

**Correo electrónico:** [larosamaritsa@gmail.com](mailto:larosamaritsa@gmail.com)

## **RESUMEN**

El presente trabajo demuestra como la formación profesional en la modalidad de ejercicio de la profesión en ciencias de la educación es vía de integración de los estudiantes al proceso educativo, proporcionando un desarrollo profesional y académico, que posibilita aplicar habilidades en su modo de actuación, logrando la idoneidad de los formados en los diferentes contextos de la vida (escuela, familia y comunidad) como una necesidad social. En el desarrollo de la investigación se define las dificultades en el proceso pedagógico en las escuelas de formación de profesores y las exigencias que demanda la sociedad, en que aumente el número de profesionales con una adecuada formación, que permita la incorporación de todos al estudio donde reciban una educación con calidad. Las perspectivas de este estudio se basa en la integración del programa educativo en la Escuela Superior Pedagógica de Cuando Cubango, vinculada con un sistema de actividades con acciones individuales y colectivas de aprendizaje social, profesional y cultural que de forma sistemática se ejecuta con y por los alumnos en los diferentes niveles de enseñanza, donde tienen que demostrar a través del contacto con la realidad del proceso educativo las habilidades profesionales con la utilización de diferentes procedimientos en su modo de actuación y proponer alternativas de solución, empleándose para su evaluación diferentes formas de trabajo. Los resultados son una contribución a la formación profesional de los futuros graduados y la significación práctica se expresa en el modo de actuación en el ejercicio de la profesión.

**PALABRAS CLAVE.** Formación Profesional, Ejercicio de la Profesión, Necesidad Social.

## SUMMARY

This paper demonstrate show vocational training in the form of professional practice in science education is way of integrating students into the educational process, providing professional and academic development, which enables apply skills in their mode of action, achieving the suitability of those trained in the different contexts of life (school, family and community) as a social necessity. In developing research difficulties in the educational process in school teacher training and the demands that society, increase the number of professionals with adequate training, enabling the incorporation of all the study defined where receive a quality education. The prospects of this study is based on the integration of the educational program at the Pedagogical College do Cuango linked to a system of activities with individual and collective actions of social cultural learning, professional and systematically runs and the students at different levels of education, where they have to demonstrate through contact with the reality of the educational process professional skills with the use of different procedures in their mode of action and propose alternative solutions, being used for evaluation different forms of work. The results are a contribution to the training of future graduates and practical significance expressed in the mode of action in the exercise of the profession.

**KEYWORDS.** Training, Exercise of the Profession, Social Need.

## **INTRODUCCIÓN.**

El Reglamento para el trabajo docente y metodológico de la educación superior (Resolución 210/2007) define el trabajo de curso como uno de los tipos fundamentales del trabajo investigativo de los estudiantes y especifica que es aquel que le permite, mediante la solución de problemas o tareas profesionales, profundizar, ampliar, consolidar y generalizar los conocimientos adquiridos; aplicar, con independencia y creatividad, las técnicas y los métodos adquiridos en otras formas organizativas del proceso docente educativo y desarrollar los métodos de trabajo científico.

El trabajo de curso podrá asignarse a varios estudiantes, de acuerdo a los objetivos y la complejidad de los temas, siempre que se garantice el trabajo individual de cada uno.

En palabras del Ministro de Educación de Angola "...se precisa que los docentes y todas las personas involucradas en la gestión de las escuelas deben comprometerse seriamente a adaptarlas a las necesidades de los niños y las niñas; en otras palabras, a convertirlas en escuelas acogedoras para la infancia" SIMÃO (2010) . Esta tarea no sólo puede orientarse a mejorar las condiciones materiales de las instituciones educativas, sino a la formación de conocimientos y habilidades en el proceso educativo de forma que permita un desarrollo integral en los educandos y la incorporación de todos a los diferentes niveles de enseñanza. Una educación digna que permita el pleno desarrollo de niños y niñas sin distinción de condición social, a la que todos tienen derecho

La sociedad angolana tiene dentro de sus objetivos la formación de sus miembros, en función de los intereses y las necesidades de desarrollo, que condicionan la estabilidad y el bienestar social. Aspecto que requiere una atención especial a partir de las condiciones tanto objetivas como subjetivas que limitan el logro de tan importante empeño.

La UNESCO, hace las siguientes consideraciones: "avanzar hacia la inclusión no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente

con aquellos que tienen necesidades especiales. Tampoco es algo que pueda ser considerado como un objetivo en sí, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos...” GARCÍA (2003)

Realizando una valoración de los objetivos esenciales de la educación y la necesidad de que sea extensiva a todos y con máxima calidad, consideramos que es necesario revertir las regularidades del proceso pedagógico profesional, descubrir la dinámica del mismo con las condiciones actuales y futuras y estudiar las formas y mecanismos apropiados para la implementación de un nuevo modelo pedagógico.

La educación se ha convertido en una importante fuente de riquezas y producción de ahí que se le hayan asignado nuevas tareas a las Instituciones educativas en particular, a la Universidad por su creciente responsabilidad en formar la fuerza más calificada de la sociedad. En palabras del Ministro de Educación Superior de Cuba (2009) “

Las universidades tienen un papel importante en la formación de profesional y para el logro de los objetivos que persigue se hace necesaria la adecuación de los programas de estudio de forma tal que estén en correspondencia con las necesidades de la sociedad,

En la universidad Cuito Cuanavale, en especial la Escuela Superior Pedagógica de Cuando Cubango, se necesita formar profesionales para realizar con eficiencia su labor educativa, por lo que su forma de preparación en cuanto a su práctica docente en cuarto y quinto año es muy importante, así como determinar su ejercicio final de la profesión en el cual logran dar respuesta a una problemática existente y lograr la motivación en los estudiantes que no están vinculados en el perfil pedagógico

Por las problemáticas antes expuestas se determina el siguiente **Problema Científico**: Como contribuir a la formación profesional en la modalidad de ejercicio final de la profesión como necesidad social.

Determinando como **Objeto de Investigación**: El proceso de formación profesional.

Y como **Campo de Acción:** La formación profesional en la modalidad de ejercicio final de la profesión.

Determinando como **Objetivo de Investigación:** Elaborar acciones para contribuir a la formación profesional en la modalidad de ejercicio final de la profesión como necesidad social de la Escuela Superior Pedagógica de Cuando Cubango.

Para el cumplimiento del objetivo se formulan las siguientes **Preguntas Científicas:**

- 1- ¿Cuáles son los elementos teóricos desde la Pedagogía, Psicología y la Didáctica que deben ser considerados para la dirección y realización en el proceso de formación profesional?
- 2 -¿ Cómo se inserta la teoría general del proceso de formación del profesional en el contexto actual angolano y en la Escuela Superior Pedagógica de Cuando Cubango?
- 3- ¿Qué aspectos metodológicos se deben considerar en el proceso de enseñanza – aprendizaje para elaborar acciones que contribuyan a la formación profesional en la modalidad de ejercicio final de la profesión como necesidad social de la Escuela Superior Pedagógica de Cuando Cubango?

Para responder las preguntas anteriores fue necesario realizar las siguientes **tareas de investigación:**

- 1- Estudio bibliográfico sobre el tema, que comprendió los fundamentos psicológicos y didácticos deben ser considerados para la dirección y realización en el proceso de formación profesional?.
- 2- Integración de los elementos de la teoría general del proceso de formación del profesional en el contexto actual angolano y en la Escuela Superior Pedagógica de Cuando Cubango?

3- Elaboración de una propuesta acciones que contribuyan a la formación profesional en la modalidad de ejercicio final de la profesión como necesidad social de la Escuela Superior Pedagógica de Cuando Cubango

Los métodos y técnicas empleados en el desarrollo de este trabajo estuvieron determinados por el objetivo general y las tareas de investigación previstas.

#### **Métodos y técnicas empleados.**

**Análisis y síntesis:** para realizar el estudio de acciones que contribuyan a la formación profesional en la modalidad de ejercicio final de la profesión como necesidad social.

**Deductivo:** para determinar las operaciones que deben realizar los estudiantes para alcanzar el nivel de dominio de la formación profesional en la modalidad de ejercicio final de la profesión como necesidad social.

**Histórico – lógico:** para realizar el estudio acerca de cómo transcurre el proceso de formación y desarrollo de a la formación profesional en la modalidad de ejercicio final de la profesión como necesidad social de la Escuela Superior Pedagógica

.

**Entrevistas:** a los profesores y alumnos sobre la formación profesional en la modalidad de ejercicio final de la profesión como necesidad social de la Escuela Superior Pedagógica.

**Observación:** con el objetivo de diagnosticar el problema y constatar la aplicación de la metodología propuesta y su efectividad.

**La técnica de la escala analítica – sintética:** para el diagnóstico de los niveles de dominio de las instrumentaciones ejecutoras.

La **novedad científica** de este trabajo está dada por los siguientes aspectos:

Se integran los fundamentos teóricos acerca del proceso de formación y a la formación profesional en la modalidad de ejercicio final de la profesión como necesidad social. el punto de vista psicológico como pedagógico aparecen expuestos en la literatura especializada.

Se cuenta con una propuesta de acciones para la realización de una propuesta explícita para la formación profesional en la modalidad de ejercicio final de la profesión como necesidad social.

## **Capítulo 1**

### **LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN ANGOLANA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO ACTUAL UNA NECESIDAD SOCIAL.**

La educación no tiene un carácter espontáneo y es por ello que se debe estructurar de forma que se alcancen los objetivos en el proceso de formación de profesionales, no sólo para brindarles a los estudiantes conocimientos sólidos y profundos sino para motivar su actividad pedagógica teniendo en cuenta la necesidad de profesionales en el marco social donde se trabaja

La transformación en la educación continúa siendo un tema de gran interés y relevancia para lograr una mayor calidad en el proceso educativo. De ahí que se pretenda ofrecer a la práctica pedagógica profesional sugerencias argumentadas teóricas y metodológicas para el perfeccionamiento de la educación. Considerando que el ejercicio de la profesión como modalidad profesional es el resultado del conocimiento de la actividad teórico práctica que va dirigido al conocimiento de la práctica pedagógica profesional.

Esta nueva modalidad contribuye al modo de actuación del profesional que tiene un carácter eminentemente pedagógico y se pone en práctica mediante habilidades profesionales que dan respuesta al “saber”, “saber hacer” y “saber ser” ADDINE y col (2002)

Haciendo un análisis de lo planteado por los pedagogos debemos resumir que el ejercicio de la profesión posibilita un desempeño acorde a las exigencias sociales, logrando en los formados una mejor preparación y motivación por la profesión.

En la perspectiva educacional muchos son los investigadores que en diferentes países del mundo han prestado una atención especial a la formación profesional, por considerar que es un factor decisivo en la preparación de la nueva generación con el objetivo de incorporarlos de forma activa en la sociedad.

A pesar de haberse producido cambios sustanciales en la formación profesional, existen una limitada preparación en los futuros profesionales a partir de recibir en su formación, aspectos teóricos relacionados con las diferentes disciplinas del currículo según el nivel académico, especialidad y no tener concebido la práctica como elemento esencial en el cumplimiento de los objetivos de la educación.

Es, por tanto, una preocupación y responsabilidad investigar y descubrir nuevas estrategias educativas que permitan, tener conocimiento de posibles factores que puedan dificultar el aprendizaje de los alumnos y por otro buscar posibles soluciones que puedan orientarlos y dirigirlos a la adquisición de nuevos y sólidos conocimientos que faciliten su integración a la sociedad.

En la actualidad existen suficientes evidencias que muestran que en las tres escuelas de formación de profesores en los Municipios de la Provincia de Cuando Cubango, existe dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje, al observarse una desproporción desmedida en la matrícula de estudiantes por grupos y no se realiza práctica pedagógica en esta enseñanza que facilite un mejor aprendizaje de los mismos (**ANEXO 1**) y en la relación estudiantes, sala de aula y profesor

#### **( ANEXO 2)**

Además podemos señalar que la preparación de estos profesionales que preparan a los futuros profesores es insuficiente considerando que la preparación metodológica es algo que pueda ser considerado como un objetivo en sí, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos.

La obra de L. Vygotsky, ha influido en el ámbito educacional de diversos países con sus reflexiones acerca del desarrollo infantil como el resultado del proceso de apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de toda la

historia, que la enseñanza debe promover y guiar el desarrollo y que los “OTROS”, educadores, adultos en general y coetáneos más avanzados son portadores de los contenidos de la cultura y se convierten en mediadores y promotores del aprendizaje y el desarrollo psicológico. **ADDINE (2006)**

Realizando un análisis de lo expresado por L. Vygotsky, se asume que los profesores juegan un papel importante en la educación de los alumnos, al propiciarles el desarrollo de hábitos, habilidades, experiencias y transmitirles valores. Las condiciones de vida que lo rodean y en las cuales se educa, tiene gran importancia para su desarrollo integral.

En relación con lo antes planteado hay que tener en cuenta, lo importante que es lograr la preparación de los profesionales de la educación y la rectificación de posibles errores que pueden estar afectando del desarrollo del proceso educativo. Es por ello que el proceso de enseñanza aprendizaje tiene que estar orientado de una forma adecuada, dependiendo para este fin con métodos y procedimientos pedagógicos correctos en la formación profesional pedagógica

Siendo imprescindible la labor que desempeñan los docentes en las *Instituciones* con perfil pedagógico. “...a partir de estas premisas se concibe el proceso de formación docente como el conjunto de orientaciones y acciones dirigidas a la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y de otras formaciones de la personalidad que estimulan su desarrollo personal, la satisfacción de sus necesidades, así como la elevación de la calidad de su desempeño en el cumplimiento de su responsabilidad social”.

#### **HERNÁNDEZ (2009)**

La educación es una necesidad social en el país, la población aumenta considerablemente y el gobierno reporta que a pesar de los esfuerzos realizados en la construcción de centros escolares y preparación de profesores no se logra cubrir las demandas de la sociedad.

“...un porcentaje de alumnos no está matriculada en escuelas a causa de la falta de establecimientos escolares y profesores. (Durante la Guerra Civil Angolana (1975-2002), aproximadamente la mitad de todas las escuelas fueron saqueadas y destruidas)...”

El Ministro de la Educación contrató 20 mil nuevos maestros en 2005, y continúa la preparación de profesores en las diferentes universidades pedagógicas existentes en el país, no lográndose la integración de todos los egresados a la

docencia por estar ejerciendo otras actividades profesionales en diferentes esferas de la sociedad lo que hace que los avances sean poco notables.

La tasa de alfabetización es muy baja, con 67,4% de la población arriba de los 15 años que saben leer y escribir portugués. 82,9% de los hombres y 54,2% de las mujeres son alfabetizados, en 2001. Desde la independencia de Portugal en 1975, una cantidad considerable de estudiantes angolanos viajan todos los años para escuelas portuguesas, brasileñas y cubanas a instituciones politécnicas y universidades, a través de acuerdos bilaterales entre estos gobiernos y Angola. A pesar de los recursos para la educación que han crecido en 2004, el sistema educacional de Angola continúa recibiendo recursos muy abajo del necesario.

El Ministro de Educación de Angola, Pinda Simão, inauguró el segundo seminario nacional sobre las escuelas acogedoras para la infancia. Donde expresó...” Este concepto, que se enfoca en las necesidades y los derechos individuales de los niños y las niñas, se está convirtiendo rápidamente en un modelo nacional para las escuelas primarias de Angola.”

Además reafirmo que en este país, muchos niños tienen que caminar kilómetros enteros para llegar a la escuela. Las aulas están saturadas y no es inusual que los maestros carezcan de una capacitación adecuada. Sin embargo, con la introducción del modelo de escuela acogedora para la infancia, las autoridades del sector educativo aspiran a que la experiencia escolar cambie en esta nación del sur de África.

Además de constituir un entorno dinámico de aprendizaje, Simão explicó que las escuelas acogedoras para la infancia son lugares donde los alumnos "juegan y se sienten felices". Cuando la vida diaria está llena de dificultades, como ocurre en Angola, es fundamental ofrecer a los niños estabilidad y espacios seguros.

Puntualizó que entre los problemas que hoy afrontan los niños de Angola en edad escolar están el hacinamiento en las aulas y las deficientes condiciones de la enseñanza. ...” Menos del 60% de los niños y las niñas en edad de asistir a la escuela primaria están escolarizados, y muchos repiten curso, lo que se traduce en un mayor hacinamiento.

## Capítulo II

### **ACCIONES PARA LA APLICACIÓN DEL EJERCICIO DE PROFESIÓN Y SUS RESULTADOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.**

La Escuela Superior Pedagógica de Cuando Cubango, no cuenta con una resolución Ministerial que defina una forma única de Ejercicio de profesión, su maya curricular no define la modalidad y requisitos que deben cumplir los estudiantes en cada una de ellas por lo que es necesario proponer acciones para aplicar en el Ejercicio de profesión para obtener como resultados un docente preparado para enfrentar los retos de la Educación y transformar la realidad que hoy enfrentamos, por lo que se proponen las siguientes acciones

Lograr que el ejercicio de profesión sea un componente curricular dirigido a consolidar el desempeño profesional, inherente al trabajo de fin de curso para el perfil de graduados en ciencias de la educación,

Ejercicio de profesión sea un sistema de actividades de aprendizaje social, profesional y cultural que de forma sistemática se ejecuta por y con los alumnos en los diferentes niveles de enseñanza para garantizar las transformaciones dirigidas a la ejecución eficiente del Proceso Docente Educativo, que en combinación con las actividades docentes y extra docentes permite alcanzar la idoneidad de los formados en los diferentes contextos de actuación (escuela, familia y comunidad).

El ejercicio de profesión sea un componente curricular dirigido, y acondicionado al rendimiento académico de los estudiantes para determinar la modalidad de estudio.

El ejercicio de profesión sea un componente curricular adecuado, para realizar Monografías el estudiante debe alcanzar 14 valores o más, los de menos de 14 valores permanezcan el ultimo año en las escuelas para su informe final , la realización y impartición de más de 12 clases que serán evaluadas y presentaran una clase metodológica para culminar su Ejercicio profesional.

El ejercicio de profesión sea un componente curricular adecuado, el estudiante de monografía estará en la escuela elultimo año pero no tiene como requisitos elementales la cantidad de clases y permanencia en la escuela puede estar condicionada a la aplicación de la propuesta de su monografía.

**Los objetivos** esenciales del ejercicio de la profesión sean los siguientes:

- \_ Integrar a los estudiantes al proceso docente educativo, propiciando un desarrollo profesional y académico.
- \_ Orientar a los estudiantes en la dirección del análisis crítico y contextualizado de la dinámica de la práctica pedagógica en las instituciones educacionales.
- \_ Demostrar en el proceso educativo las diferentes habilidades profesionales.

En el ejercicio profesional los estudiantes a través del contacto con la realidad de proceso docente educativo tienen que demostrar las habilidades profesionales (diagnosticar, caracterizar, planificar, organizar, evaluar, entre otras)

Demostrar que la finalidad del ejercicio de profesión es proporcionar el completamiento en la formación lo que permite que el estudiante tenga acceso a un futuro campo de actuación profesional en contacto directo con actividades teóricas prácticas, a través de un determinado número de clases impartidas.

Comprobar que este conjunto de actividades de aprendizaje profesional que complementa la enseñanza tienen varias formas para su aplicación, debidamente orientadas, acompañada y supervisada por el Departamento de Enseñanza e Investigación, por la Unidad Orgánica y acompañada por el orientador quien planifica las actividades para desarrollar en sus alumnos habilidades para: saber, saber hacer y saber ser.

Demostrar que estas habilidades desarrollan actitudes que repercuten en la posición personal ante las exigencias de la sociedad y la profesión, por lo que el orientador es responsable del conjunto de actividades, teniendo dentro de sus funciones el cumplimiento de las siguientes habilidades pedagógicas: planificar, orientar, organizar, controlar y evaluar.

El contenido metodológico del ejercicio de profesión abarca el estudio de métodos y técnicas de las disciplinas impartidas en el curso, en coordinación previa con el orientador, que sugiere la disciplina para la clase demostrativa y la elaboración del Plano Estructural (ANEXO 3) y Plano Analítico en correspondencia con el tema seleccionado.

La calidad del ejercicio de la profesión depende del desempeño del modo de actuación de cada una de las actividades desarrolladas por los alumnos en la conducción del proceso educativo, determinándose para su valoración una guía de evaluación.

Los estudiantes deben planificar la parte práctica de acuerdo con el programa de la disciplina que va a impartir y tener en cuenta la bibliografía a utilizar.

Al concluir el ejercicio debe desarrollar un relatorio del ejercicio de la profesión teniendo en consideración la comunicación correcta y fidelidad de la experiencia del ejercicio de la profesión con la debida fundamentación teórica, demostrando dominio del conocimiento técnico- científico y metodológico

El proceso de evaluación es continuo, teniendo como referencia el desempeño del ejercicio profesional.

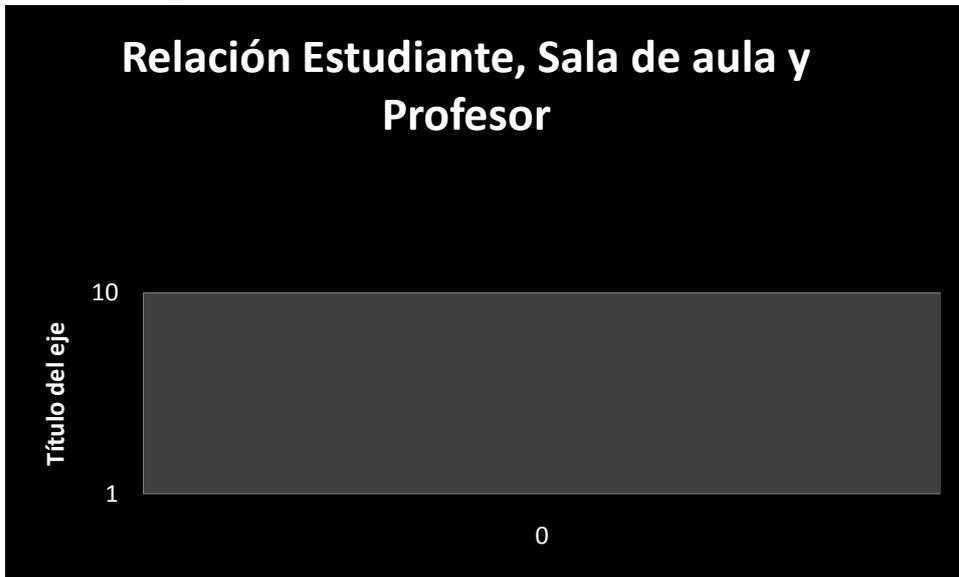
## **CONCLUSIONES**

Las acciones propuestas para el trabajo docente y metodológico de la Escuela Superior Pedagógica de Cuando Cubango, define el trabajo de curso como uno de los tipos fundamentales del trabajo investigativo de los estudiantes y especifica que es aquel que le permite, mediante la solución de problemas o tareas profesionales, profundizar, ampliar, consolidar y generalizar los conocimientos adquiridos; aplicar, con independencia y creatividad, las técnicas y los métodos adquiridos en otras formas organizativas del proceso docente educativo y desarrollar los métodos de trabajo científico.

El trabajo de curso podrá asignarse a los estudiantes, de acuerdo a los objetivos y la complejidad de los temas, siempre que se garantice el trabajo individual de cada uno y una integración de contenidos práctica que logre profesionales preparados capaces de transformar la realidad Angolana y cumplir los retos y metas trazadas por el Ministerio de Educación Superior.



**ANEXO 2. RELACIÓ SALA DE AULA, ESTUDIANTES Y PROFESOR.**  
Elaborado por Marisa La Rosa Boche.



### ANEXO 3 PLANO ESTRUCTURAL, Elaborado por Maritza Boche

Clase \_\_\_\_\_ Aula \_\_\_\_\_ Tipo de Aula \_\_\_\_\_

TIEMPO	MOMENTOS O FASES	OBJETIVOS	CONTENIDO	MÉTODO	PROCEDIMIENTO

ACTIVIDADES		FORMAS DE EVALUACIÓN
PROFESOR	ALUMNO	

**Título: LA FORMACIÓN VOCACIONAL Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA. UNA ALTERNATIVA PARA ELEVAR MOTIVACIONES EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS PEDAGÓGICAS.**

**Autora:** María Elena Hernández Rodríguez

**Grado científico:** Máster en Educación Preescolar.

**Categoría docente:** Profesor Auxiliar.

**Nivel:** Medio Superior.

**Institución:** Escuela Pedagógica “Rubén Bravo Álvarez” de Granma.

**Cargo:** Directora.

**Correo:** [directora\\_fmprb@gr.rimed.cu](mailto:directora_fmprb@gr.rimed.cu)

**RESUMEN:**

La formación de los intereses vocacionales y orientación profesional pedagógica es una cuestión docente – educativa. Se resuelve en el plano de la labor docente que organiza la escuela junto a la familia y en el plano de la labor educativo - ideológica que desarrollan al mismo tiempo la propia escuela y toda la sociedad. Enfatizar en la formación vocacional en los escolares implica, no solo la posibilidad de desarrollar un trabajo pedagógico, sino además, ejercitar su ejercicio práctico para estimular la formación integral del escolar desde la Educación Preescolar, en la cual ocupa un lugar trascendente el desarrollo de una conciencia humanista, que implica tanto una forma de pensar como de actuar, definida por una actitud solidaria con la sociedad, con los otros y consigo mismo. Aunque existen vías e indicadores con el fin de evaluar los resultados, éstas aun no miden el impacto de orientación y formación vocacional de las educadoras preescolares en las transformaciones de la Escuela Pedagógica es por eso, que este trabajo tiene por objetivo elaboración de una estrategia pedagógica que se sustenta en un modelo pedagógico de reafirmación vocacional y orientación profesional de las educadoras preescolar que garantice su desempeño efectivo en el contexto educativo.

**Palabras claves:** formación, orientación profesional pedagógica

## INTRODUCCIÓN

Las transformaciones de la formación de profesionales de la educación y las opciones actuales de continuidad de estudios para los egresados del 9no grado, fundamentan la concepción de una formación inicial de nivel medio superior, paralela a la licenciatura en esta especialidad, que permita preparar educadores preescolares con los conocimientos y habilidades básicos para enfrentar la educación de los niños de edad preescolar. En esta dirección es necesario la formación inicial con calidad de las educadoras de círculos infantiles y de todo el personal que interactúa en el proceso educativo para lograr el propósito socioeducativo de la formación integral de los niños y las niñas, en el cual es imprescindible que las escuelas pedagógicas asuman el reto de una formación sólida de las educadoras como el personal técnico especializado comprometido con ese encargo social.

En Cuba, varias acciones desarrolladas para atender el perfeccionamiento de la Educación Preescolar.

En 1973 se crea el centro de formación de Maestras de Preescolar “Mariana Grajales”, 1977 se realiza el primer perfeccionamiento de la formación regular de educadoras y en 1988 se produce el segundo perfeccionamiento donde se implanta un nivel de ingreso de 9no grado.

El ICCP ha realizado investigaciones que reflejan la necesidad de atender los procesos de formación inicial y permanente del personal docente y en particular lo relacionado con las educadoras de círculo infantiles, teniendo como antecedente las denominadas EFECI, que trabajaron de manera paralela a los IPE, en su función del perfeccionamiento educacional.

En el Perfil del Egresado aparecen los objetivos generales y las habilidades que se deben lograr al terminar cada año para egresar un profesional del nivel medio superior. Los elementos expuestos constituyen referentes obligados y sustentos para llamar la atención sobre cómo transcurre el tratamiento a la formación inicial de las educadoras de círculos infantiles en las condiciones actuales en el escenario pedagógico cubano y en particular la de Granma.

Las investigaciones de (Ana María Siverio Gómez, Olga Franco García, Franklin Martínez, Josefina López Urtado y otros, desde el 2002 hasta la actualidad los convierten en autores de referencia para establecer nuevos estudios investigativos en este contexto. En lo relativo a la formación vocacional pedagógica se registran autores como: Manzano, (2005), García, (2003), González, (2006) y Noguera, (2010). Los cuales no penetran en las esencias de este proceso desde el espacio formativo de la escuela pedagógica.

No obstante la formación inicial de educadoras de círculos infantiles es un tema recurrente en las investigaciones pedagógicas, tesis doctorales y documentos del MINED, no está abordado de manera explícita en un modelo pedagógico que establezca las múltiples relaciones que conforman la dinámica del proceso formativo.

Las transformaciones realizadas al modelo de Educación Preescolar, en la década del noventa e introducidas en los primeros años de este siglo, elevan las exigencias de los objetivos en correspondencia con las demandas sociales en la actualidad y, a su vez, generan la necesidad de estudiar, por vía científica, cómo perfeccionar este complejo proceso.

En la dirección del Proceso Docente Educativo de la Educación Preescolar: se manifiestan las siguientes limitaciones.

- Limitaciones didáctico-metodológicas en el proceso formativo que manifiestan la falta de coherencia entre lo establecido por el Plan de Estudio, el Perfil del Egresado y las transformaciones que se necesitan en la formación inicial de las educadoras de Círculos Infantiles.
- Carencias de presupuestos teórico-metodológicos para el tratamiento de la formación vocacional y la orientación profesional pedagógica.
- Insuficientes motivaciones pedagógicas en el trabajo de formación vocacional y orientación vocacional.

Según los argumentos anteriores, se declaran algunas de las Insuficiencias en el proceso de formación vocacional y orientación vocacional pedagógica de las educadoras preescolar que limitan su desempeño efectivo en la diversidad de contextos de actuación.

Se concreta en el proceso de formación inicial de las educadoras de preescolar en las escuelas pedagógicas. Elaboración de una estrategia pedagógica que se sustenta en un modelo pedagógico de reafirmación vocacional y orientación profesional de las educadoras preescolar que garantice su desempeño efectivo en el contexto educativo.

Se parte del paradigma Dialéctico Materialista y se apoya en métodos del nivel teórico, empíricos, estadísticos matemáticos y técnicas:

La estrategia pedagógica de formación vocacional y orientación profesional de educadoras de preescolar que precisa las acciones para su tratamiento pedagógico y revele el vínculo entre la escuela pedagógica, las instituciones educativas y los agentes socializadores.

**Su significación social** está dada por la trascendencia, significación e impacto social en la sociedad cubana al dar respuesta a la necesidad social de formar maestros primarios, de especial y educadoras de círculos infantiles con un alto grado de preparación integral, un profesional caracterizado por un profundo sentido humanista, con identidad profesional y responsabilidad, expresada en el dominio de sus funciones y tareas profesionales y cualidades valiosas que garanticen el prestigio de las educadoras de preescolar.

## **DESARROLLO:**

Uno de los retos más significativos de hoy día es la formación de los profesionales para enfrentar la construcción y desarrollo de la cultura, en la diversidad y complejidad de los conocimientos y métodos generados sobre los múltiples procesos naturales, sociales y del pensamiento, en un mundo que se transforma a ritmos nunca antes alcanzados. Tal situación requiere de cambios profundos en las concepciones formativas, las cuales han de corresponderse con el alcance de las transformaciones y necesidades culturales, sociales y profesionales.

La formación de los intereses vocacionales y orientación profesional pedagógica es una cuestión docente – educativa. Se resuelve en el plano de la labor docente que organiza la escuela junto a la familia y en el plano de la labor educativo - ideológica que desarrollan al mismo tiempo la propia escuela y toda la sociedad.

Enfatizar en la formación vocacional en los escolares implica, no solo la posibilidad de desarrollar un trabajo pedagógico, sino además, ejercitar su ejercicio práctico para estimular la formación integral del escolar desde la Educación Preescolar, en la cual ocupa un lugar trascendente el desarrollo de una conciencia humanista, que implica tanto una forma de pensar como de actuar, definida por una actitud solidaria con la sociedad, con los otros y consigo mismo.

La ética profesional pedagógica parte del ejemplo. El ejemplo personal es el arma más fuerte del educador para educar el alma del estudiante. Es de sumo interés en lo referente a lo que hace y dice el maestro en la interacción con los escolares.

La fusión dialéctica entre la adecuada motivación hacia la profesión y la influencia ética y profesional de los maestros, consolida el modelo del maestro, que es el arma fundamental para construir, conformar y activar la vocación pedagógica y basamento clave en su formación.

El modelo de actuación pedagógica es una condición esencial en el trabajo de formación vocacional pedagógica, que presupone una ejecución profesional del maestro de carácter persuasivo, democrático y receptivo, basado en el seguimiento efectivo del diagnóstico integral, la vinculación de la clase, la tarea y evaluación diferenciada, la consolidación de los valores del magisterio en la formación de valores, el compromiso social hacia la profesión pedagógica, el enriquecimiento personal y espiritual derivado del ejemplo.

El amor a la profesión y a su asignatura, el papel de guía y conductor desde un modelo ideal, democrático y participativo, es eslabón fundamental para el acercamiento del alumno, primero al maestro y después a su materia, siendo clave la participación activa del educando, en el proceso de apropiación del conocimiento. José Martí al respecto escribió: “Y no hay mejor sistema de educación que aquel, que enseña al niño a aprender por sí solo”.

Es por ello que las influencias educativas que ejercen los agentes socializadores en la diversidad de contextos formativos, deben caracterizarse por ser intencionadas y

sistemáticas, depende además, de los objetivos establecidos en el modelo de escuela primaria y la Educación Secundaria Básica ya que aquí es donde se establecen las exigencias formativas para este tipo de escolar. Por tanto, se considera como un aspecto de esencia para poder organizar, ejecutar y evaluarla como proceso, por lo que se considera que los escolares adquieren una formación vocacional pedagógica cuando los contenidos trabajados han sido objeto de apropiación en la diversidad de contextos formativos para los escolares, e interiorizan su necesidad en la actividad personal y social que desarrollarán una vez insertados a la vida adulta independiente, y como integrantes de la sociedad, lo que les permitirá participar de manera activa en la toma de decisiones.

Para la formación vocacional pedagógica, desde el nivel primario, es indispensable fortalecer el modelo del maestro y profesores, como condición básica, ya que es una etapa clave en el desarrollo de intereses cognoscitivos, conocimientos y habilidades específicas, relacionadas con aquellas asignaturas o esfera de la actividad humana, en las cuales el sujeto muestra marcadas inclinaciones y posibilidades en el orden intelectual.

La Formación Vocacional Pedagógica es un proceso continuo, dinámico y gradual, con el fin de reafirmar la inclinación de los jóvenes hacia las carreras pedagógicas, donde se desarrollen íntegramente sus potencialidades, a través de técnicas e instrumentos incorporados al proceso de enseñanza aprendizaje, desde un enfoque interdisciplinario, sobre la base de la consolidación de los valores y sentimientos hacia el magisterio y de un elevado compromiso social, moral e incondicional hacia el ejercicio de la profesión pedagógica.

Diversos investigadores en Cuba y en el resto del mundo han incursionado en la investigación para el perfeccionamiento de la formación de los profesionales en diferentes instancias, autores como Serpa Ramos (2008), defienden el criterio de que las universidades deben enrumbar orgánicamente su labor pedagógica en relación con una visión científica del mundo, conjuntamente con el estudio y empleo de los métodos adecuados para modelar el carácter, con rigor y seriedad, en busca del fortalecimiento de la cultura humanista. Sin embargo, no se evidencia en su obra alusión a la necesidad del protagonismo del estudiante en ese proceso constructivo individual, que presupone compromisos personales y sociales.

Hodelín Tablada y Fuentes Pelier (2004), refieren la necesidad de garantizar una instrucción hacia actividades prácticas y que se realicen esfuerzos para lograr, desde esta instrucción, un crecimiento personal garantizado desde el componente educativo, pero no se aprecian tampoco criterios que apunten a la búsqueda de la construcción individual basada en una autogestión de la información y los conocimientos, coherente con la intencionalidad formativa profesional.

Por otra parte, se considera necesario aludir el criterio de Fuentes González, H. (2002), referido a la dimensión humana como piedra angular para formar un profesional sensible, capaz no solo de desempeñar las funciones de su puesto de trabajo, sino

también de sentir, valorar e identificarse con otros procesos que tienen lugar en su espacio contextual<sup>1</sup>.

Criterio con el coincide la autora y que se constituye en un sustento básico de los aportes del trabajo, encaminados a lograr, desde la responsabilidad individual, la formación axiológica que permita que las competencias humanas desborden las profesionales.

En el empeño de aproximación a la realidad del contexto formativo axiológico en la escuela pedagógica “Rubén Bravo Álvarez” de Granma, se realizó un análisis del Perfil del Egresado y del Plan de Estudio vigente en sus diferentes modificaciones, apreciándose que el mismo carece de indicaciones metodológicas para el reforzamiento de los valores y para lograr una adecuada articulación del trabajo educativo con los contenidos de las diferentes asignaturas, además son insuficientes las orientaciones metodológicas que el mismo ofrece en esta dirección.

La formación integral de los profesionales requiere que estos logren, de forma coherente, la pertinencia en el proceso de construcción de su individualidad como una vía indispensable para ampliar sus conocimientos y valoraciones de la cultura universal, lo que trasciende desde su contexto. Con lo que se asume, que es él mismo el punto de referencia de su formación, aunque con la necesaria influencia del contexto.

De conformidad con este planteamiento, la formación de los profesionales es entendida por (H. Fuentes, E. Matos, J. Montoya 2006), como “un proceso consciente de naturaleza compleja, que se desarrolla en las instituciones de educación como totalidades de la realidad, en tiempo y espacio, y en las que se establecen relaciones de carácter social entre sus participantes con propósito de instruir, educar y desarrollar a los futuros profesionales, en un contexto histórico, social y cultural concreto”.

Criterio que es compartido por la autora y se complementa, además que es marcado y definido por la intencionalidad formativa de cada persona.

Por lo que en esta investigación se asume la formación como “el proceso de aprehensión y construcción personal de la experiencia socio-histórico-cultural, con sentido y significación profesional para la educación de las nuevas generaciones, que tiene como contenido esencial los sistemas teóricos conceptuales, los valores, la actuación y la motivación con un fundamento ideológico y carácter contextualizado”. Mendoza Pérez (2004: 11). De ello se infiere que el hombre se forma en la interacción con el contexto, es decir, los demás hombres, los objetos, los fenómenos de la naturaleza y de la vida social, lo que incide en la conciencia, la conducta y las cualidades de la personalidad en general.

Otros autores como Perera, H. (2007); Díaz, M. (2002); Méndez, E. [s.a]; Sánchez, L. (2003) y Alegría Calero (2009), consideran que debe concederse una atención prioritaria al perfeccionamiento de los procesos formativos de los profesionales; En tal sentido Díaz, A., e Inclán C. (2001); Gallegos, R. (2008); Morín, E. (2009); Sánchez, L. (2003); Fuentes H. (2004 – 2007 – 2008 – 2009); López, J. (2004), entre otros,

aseveran que la formación profesional debe transformarse radicalmente para una formación integral alejada del cientificismo positivista que la ha minado en el mundo.

En el caso específico de las Escuelas Pedagógicas, el proceso formativo de las Educadoras de Círculos Infantiles es un proceso pedagógico especializado y sistematizado que tiene en su centro al sujeto que se prepara para ejercer una profesión en un contexto complejo y diverso, por lo que tiene particularidades que lo distinguen de otros procesos. En él, el componente axiológico adquiere una mayor connotación, por las particularidades de los contextos de actuación.

En este proceso formativo particular, la perspectiva sociocultural, alcanza una trascendental significación por la urgente necesidad de perfeccionamiento, tarea no poco compleja a asumir por la sociedad y especialmente por las instituciones formativas.

Los procesos formativos en el contexto de las llamadas popularmente “escuelas formadoras”, por su parte, han sido poco estudiados desde su más reciente apertura, aplicándose los aspectos generales sistematizados en la teoría científica acerca de la motivación como parte circunstancial de la formación del hombre, estudiados por autores como Tünnerman, C. (2003); Zilberstein, J. (2002); Horruitiner, P. (2006), entre otros. Sin embargo, requieren la introducción de cambios significativos, en varios aspectos que comprenden el desarrollo integral de los profesionales, que dimensionen cualitativamente la interpretación y perfeccionamiento del proceso formativo, consecuentemente con las exigencias que demanda la sociedad contemporánea.

El tema que se investiga contribuirá gradualmente al perfeccionamiento constante de la formación inicial de los docentes del nivel de Círculos Infantiles, lo cual constituye un elemento clave para la investigación científica en el escenario pedagógico cubana.

### **Fundamentación de la estrategia pedagógica.**

Los referentes teóricos de esta investigación se articulan en los postulados de la Psicología, la Didáctica, la Pedagogía, la teoría sobre competencias profesionales y los postulados de la Educación Preescolar en lo referente a la formación vocacional y reafirmación profesional pedagógica considerándolo como un proceso continuo, sistemático y coherente y su concepción pedagógica tiene como sustentos:

**El Modelo de Educación Preescolar del C. de Autores del MINED**, que concibe la formación del niño bajo la influencias de diferentes factores que contribuyen al máximo desarrollo posible de las habilidades, lo cual tiene niveles de interpretación que se ajustan a la propuesta que se presenta en tanto garantiza la adecuada atención de éstos el sector rural en dependencia del carácter contextualizado de la misma.

Las **teorías sobre el proceso de dirección de Bringas, y Pedro Valiente** quienes coinciden en plantear su carácter social que permite el alcance de las metas fijadas de las formas de involucrar a los participantes en su ejecución como condición para alcanzar cambios en las personas.

**El Modelo teórico de las competencias profesionales y pedagógicas de Justo Chávez y Eufemia Figueroa.** Estos autores permiten comprender el desarrollo de lo cognitivo en relación con lo afectivo y lo valorativo de las habilidades profesionales que propician anticipar el cambio, gestionarlo y prepararse para él y de su expresión en situaciones específicas, lo cual provoca su evolución continua.

Por otra parte, se han de tener en cuenta adaptaciones a partir de las necesidades, intereses que se presentan los niños, la familia y los demás miembros del grupo coordinador y por otra su adecuación a las condiciones concretas del contexto que lo rodea.

## **MÉTODO**

Debate reflexivo – interactivo.

## **RESULTADOS**

Motivación de las estudiantes de las Escuela Pedagógica por la profesión.

**Concepción estructural y funcional de la estrategia.**

## **OBJETIVO**

Estimular a las estudiantes, desde su formación permanente la reafirmación vocacional y orientación profesional de las educadoras preescolar que garantice efectividad en este complejo proceso.

## PASOS DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

### Principios.

1. Flexibilidad.
2. Carácter científico metodológico.
3. Unidad entre competencias laborales-motivación -cambio.
4. Responsabilidad compartida.
5. Unidad entre la teoría y la práctica.
6. Carácter concreto y situacional.
7. Determinismo.

### Etapas

- I:** Inicial y de sensibilización.
- II:** Diagnóstico.
- III:** Planificación.
- IV:** Ejecución.
- V:** Evaluación.

### Momentos

- I. Antes**
- II. Durante.**
- III. Después**

### Orientaciones Metodológicas

## **PRINCIPIOS DE LA ESTRATEGIA PROPUESTA.**

### **1. Flexibilidad**

Basado no solo en la estrategia sino en la propia organización, que requiere y necesita incorporar procedimientos, técnicas, etc., para anticipar y reaccionar ante el cambio, por lo que se hace imprescindible disminuir la resistencia al cambio, eliminar procedimientos demasiados complicados y rígidos, acabar con los escalones de mando y/o estructuras organizacionales disfuncionales.

### **2. Carácter científico metodológico:**

Eliminar toda subjetividad en el proceso de motivación y reafirmación vocacional es imprescindible y es posible lograrlo con el cumplimiento estricto y obligatorio de sus momentos, métodos e instrumentos de recogida, análisis e interpretación de la información.

### **3. Unidad entre competencias laborales-motivación -cambio:**

Comprender la unidad indisoluble que ha de existir entre las competencias laborales, caracterizadas fundamentalmente por el saber, saber hacer y el saber estar; el proceso de cambio, es de gran significación.

Todos estos elementos en su unidad tienen como punto de partida, como guía y fin la misión de la organización.

### **4. Responsabilidad compartida:**

Es inevitable la necesidad de responsabilizar a ambos polos docentes - estudiantes de un mismo proceso por el cambio planeado y negociado, teniendo además las condiciones favorables de Cuba para lograr ese cambio de paradigma.

### **5. Unidad entre la teoría y la práctica:**

Todo presupuesto teórico debe tener una comprobación práctica y de ésta pueden surgir nuevas teorías, vías de investigación y/o aplicación del conocimiento, por lo tanto, no memorístico, focalizar como estrategia la utilización del pensamiento colectivo, la construcción del conocimiento y estar dirigido al cambio de posturas, actitudes y manifestaciones conductuales, como elementos claves para generar el cambio organizacional deseado, fundamentalmente en aquellos indicadores comprometidos.

### **6. Carácter concreto y situacional:**

Este proceso varía, por la situación concreta y los propios participantes.

## 7. Determinismo:

Los cambios en los cuatro polos de influencia de la estrategia están determinados entre otros factores por la fuerza de los participantes en sistemas organizativos, donde juegan un papel importante los procesos de toma de decisiones, comunicación, liderazgo, entre otros.

Para la elaboración y aplicación de la estrategia propuesta se tuvo en cuenta las etapas siguientes:

Esta se articula con la necesidad de precisar los aspectos que garantizan la marcha de la estrategia en sí misma. Atendiendo a los componentes metodológicos y psicológicos generales, se proponen acciones alternativas para contribuir a la estimulación de formación vocacional y orientación profesional.

### I. ETAPA: DIAGNOSTICO Y SENSIBILIZACIÓN

Esta es la etapa en la que se reconocen las potencialidades de las estudiantes, las insuficiencias y carencias asumidas en su formación y en el propio desempeño profesional; el nivel de desarrollo de sus competencias profesionales y su articulación con el desempeño como futuras educadoras preescolares. Aquí se permite la caracterización en relación con lo que le falta y lo que se le puede ofrecer para alcanzar sus objetivos; además, se precisan las pautas a seguir para tal empeño.

En esta fase se desarrollan como acciones fundamentales las siguientes:

Construcción de los indicadores para el diagnóstico. Selección, diseño y aplicación de las técnicas a utilizar en el diagnóstico. Procesamiento de los resultados. Elaboración del diagnóstico. Determinación de la competencia profesional de las estudiantes.

### II. ETAPA: EJECUCIÓN

En esta etapa se presentan las vías concretas, las principales acciones para lograr mantener la motivación de las estudiantes de la escuela pedagógica como educadoras preescolares se darán en los siguientes niveles.

Talleres Como primera vía se proponen que pueden ser de reflexión y debate y/o vivenciales; los que tienen como propósito fundamental, para proceder ante el ejercicio de su capacidad de recepción; de su cooperación y de diálogo.

**Los talleres vivenciales** que se proponen, son facilitadores de discusiones y análisis colectivo sobre la base de determinadas temáticas, emanadas de los documentos establecidos para el ejercicio de sus funciones una vez graduadas el trabajo de la educadora, orientaciones en las que los participantes encuentren convergencias respecto a sus propias manifestaciones, actitudes, motivaciones, entre otros. Se puede presentar una temática, y a partir de ella y de la observación, se procederá a la apertura de la autorreflexión y la reflexión.

Este tipo de taller propicia, además que los participantes se coloquen en una situación próxima a la real, mediante el estudio y análisis de casos concretos y que desarrollen, potencien y perfeccionen sus habilidades y actitudes ante la labor que desempeñan; brindándoles una oportunidad para que tomen conciencia sobre sí mismos.

En este espacio para la autorreflexión se socializan las aspiraciones de todos los participantes a través de un amplio proceso interactivo, se logra la adquisición de una responsabilidad ante la tarea que se les ha confiado y ante sus insuficiencias para desempeñarse con éxito; al mismo tiempo es un momento para la búsqueda de soluciones, de manera colectiva.

**El taller de reflexión y debate;** se propone como modalidad en la que los participantes deben partir del conocimiento del tema objeto de estudio, con antelación; debiéndose preparar para la intervención desde diferentes puntos de vista: reglas para el análisis que se emplea y la comprensión, en todos los niveles, como proceso lógico.

Se proponen como variantes; enfatizando en que en este tipo de taller, el participante debe manifestar, en su intervención, el tránsito por los diferentes niveles de comprensión. Los talleres deberán tener en cuenta lo teórico, al revisar la bibliografía; y lo práctico

### **III. EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA.**

La evaluación constituye una acción metodológica de carácter continuo, sistemático, participativo y procesal, los mecanismos fundamentales para ello resultan la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Los criterios a evaluar son los siguientes:

Estructura lógica, organizativa y metodológica de las acciones socializadoras de la estrategia. Posibilidad de la estrategia para estimular la formación vocacional y orientación profesional en las estudiantes de preescolar de la Escuela Pedagógica.

Sensibilización de la familia para contribuir a la formación vocacional y orientación profesional .

La autoevaluación se concibe como el proceso de evaluación desarrollado por los sujetos implicados en el establecimiento de la atención a la educación preescolar. Se propicia, a través de la valoración que cada cual realiza de su propia participación en la marcha del proceso educativo. Se estructura con una evaluación polivalente recogiendo información a lo largo del proceso de implementación de la estrategia mediante diferentes técnicas.

La coevaluación se entiende como el procedimiento que se refiere a procesos valorativos de carácter cruzado, es una evaluación cooperativa y solidaria, que da cuenta de la interacción e interdependencia en el proceso de atención a la educación preescolar, centrada en lo positivo como vía para producir mejoras en las limitaciones e insuficiencias en la realización de las tareas educativas, en ella toman participación los

sujetos implicados, los que son considerados como objeto y sujeto, a la vez, de valoración. Sirve para fomentar la ayuda, en tanto se asumen la coevaluación como un proceso que favorece el procesamiento de contradicciones como elemento para iniciar el planteamiento de alternativas de solución a las actividades.

La heteroevaluación: se concibe como una evaluación exterior, expresada en la estimación que realizan otros sujetos que no están implicados en la estrategia ,con el propósito de valorar en qué medida la estrategia pedagógica ha favorecido el proceso de atención a la estimulación a las estudiantes .

Los mecanismos que se proponen son la entrevista a los agentes socializadores, tratando de conocer el nivel de satisfacción de éstos en el proceso educativo,

### **Momentos a tener en cuenta para la elaboración de la estrategia:**

**ANTES:** Este momento debe desempeñar un papel de pronóstico del posible impacto que tendrá la estrategia, para ello deben tenerse en cuenta elementos tan importantes como:

- Determinación de las necesidades, intereses y motivaciones de las estudiantes a partir de la formación vocacional.
- Determinación de los intereses y prioridades vocacionales.
- Que los principales implicados tengan participación en la planificación y organización de la estrategia.
- Determinación y negociación de las acciones y talleres diseñados en la estrategia establecidos para medir motivaciones vocacionales y calidad en el proceso docente educativo.

**DURANTE:** En este momento se ejecutan todas las acciones diseñadas para evaluar impacto y se evalúa la efectividad del mismo, teniendo en cuenta:

- Correspondencia entre intereses y necesidades y motivaciones de las estudiantes previamente definidos, así como de la situación de la entidad, esto incluye: Comunicación, participación, creación y construcción del conocimiento por parte de las estudiantes.
- Comprensión y dominio del contenido.

Todos estos elementos deben ser el resultado de la correcta aplicación de los métodos, medios, condiciones adecuadas, entre otros elementos que deben ser evaluados con rigor.

- En este momento, el último elemento a tener en cuenta en la medición de la efectividad de la estrategia, es la evaluación final, donde las estudiantes deben poner en práctica a través de su motivación y permanencia en la carrera de

educadora preescolar y poner en función de los niños todas las habilidades adquiridas.

**DESPUÉS:** El objetivo fundamental es modificar comportamientos, formas de enfrentar situaciones, cambios de actitud, desarrollo de habilidades en la solución de problemas viejos y nuevos, es decir, el saber hacer y el saber estar.

Dentro de los principales indicadores a tener en cuenta en este momento están:

- Cambios de actitudes, comportamientos, desarrollo de habilidades.
- Solución de problemas viejos y nuevos.
- Aumento de la satisfacción, motivación, reconocimiento, estimulación, etc.
- Cumplimientos de planes, compromisos, etc.
- Mejora de los principales indicadores de calidad.
- Mejor desempeño.
- Mejor funcionamiento en las organizaciones políticas y de masas.
- Mejor imagen interna y externa

### **CONCLUSIONES:**

- Del análisis epistemológico-praxiológico e interpretación realizada, fue posible revelar que el proceso de formación vocacional y orientación profesional pedagógica en el marco de las escuelas pedagógicas no se encuentra suficientemente argumentado y es poco tratado desde el Perfil del Egresado, su sistematización es insuficiente; resaltando solo algunas aristas de la formación general sin particularizar en este peldaño superior.
- En el contexto actual resulta una necesidad social revelar las particularidades del proceso de formación inicial en las Educadoras de la primera infancia que se caracterice por el tránsito de una intencionalidad formativa que genere el movimiento de una participación pasiva de ellas ante su proceso formativo, a una participación activa y consciente en el mismo.
- La motivación se constituye en una categoría psicológica relevante en el proceso de formación vocacional y la orientación profesional pedagógica en sus múltiples relaciones dentro de este complejo momento del desarrollo profesional.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

1. Advine Fernández, Fátima: Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación, 2002
2. Álvarez de Zayas, Carlos: La escuela en la Vida. Monografía del Centro de Estudios Manuel F. Gran, Universidad de Oriente, 1990.
3. Álvarez, M. y otros: Investigaciones psicológicas y sociológicas sobre la familia cubana. Editorial Ciencias Sociales: La Habana, 1990.
4. Amador Martínez, A.: Socialización y educación de la personalidad: una mirada a la teoría y a la práctica. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas: La Habana, 1999.
5. Añorga Morales, Julia. Hacia una teoría de Educación de Avanzada. La Educación de
6. Apagón, Talavera. La Formación Profesional Basada en Competencias Profesionales: Experiencias del Instituto Nacional Tecnológico INATEC Nicaragua: Estrategias y Formas de Cooperación de las Instituciones de Formación Profesional en América Latina. — 2000. —76h. Conferencia. Berlín.
7. Ares Muzio, Patricia. Abriendo las puertas a las familias del 2000. Editora Política. La Habana, 2000.
8. Ares M. Patricia: Mi familia es así. Editorial Ciencias Sociales: C. Habana, 1990.
9. Arencibia V. Del LLano M. La formación inicial y permanente de los profesionales de la educación en los Institutos Superiores Pedagógicos. -- La Habana.-- [s.n.]-- 1999.
10. Arnaz, José. A. La Planificación Curricular. --México: Editorial Trillas.-- 1996. —71 p.
11. Arrechaveta Guarton, Nora. Gestión de la docencia. – La Habana: [s.n.], [s.l.].
12. Augier Escalona, Alejandro. Liderazgo y dirección estratégica: Pilares de la dirección educacional. — La Habana: [s.n.], [s.l.].
13. Austin Millán, TOMÁS R. Fundamentos sociales y culturales de la educación.-- Editorial Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, Chile, 2000 Disponible en <[http://www. geocities. com/tomaustin\\_cl/educa/libro1/cap1.htm](http://www.geocities.com/tomaustin_cl/educa/libro1/cap1.htm)> [Consultado 5 de octubre de 2004].
14. Arias Beatón, G.; López J.; Gutiérrez J.M.: Un estudio del Niño Cubano. Editorial Pueblo y Educación: La Habana, 1986.
15. Arias Beatón, G. y otros: La educación familiar de nuestros hijos. Editorial Pueblo y Educación: La Habana, 1977.
16. Bauleo A. y otros: Lo grupal. Ediciones Bçusqueda. Buenos Aires, Argentina, 1985.
17. Bello Dávila, Zoe y Julio C. Casales: Psicológica Social. Editorial Félix Varela, La Habana, 2002.
18. Bell Rodríguez, Rafael: Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación: La Habana, 2002.
19. Bozhovich, L.I.: La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación: C. Habana, 1986.
20. Bringas Linares, Jose A. Dirección Educacional. Contribución a su Epistemología.. — La Habana:--[s.n.], 2002.-- 168 p.
21. Burke Beltrán, M. T.: ¿Cómo continuar en el hogar el trabajo que realiza la escuela? En: ¿Conoces a tus alumnos? Editorial Pueblo y Educación: La Habana, 1989.
22. Burke Beltrán, María Teresa. ¿Padres y educadores? En Reflexiones desde nuestros encuentros. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. Cuba. 2002.
- 23. Burke Beltrán, M. T.: Las relaciones entre la familia y la escuela en nuestra sociedad. (En ¿De quién es la responsabilidad: la escuela o la familia? Editorial Pueblo y Educación: La Habana, 1988. —

# LA FORMACIÓN Y SUPERACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DESDE LAS UNIVERSIDADES INTEGRADAS

Autora: Adelaida Macías Saínez

Profesora Auxiliar

Máster en Planeamiento, Administración y Supervisión de Sistemas Educativos

Metodóloga inspectora de la Dirección de Formación del Personal

Pedagógico, Ministerio de Educación de Cuba

[amacias@mined.rimed.cu](mailto:amacias@mined.rimed.cu)

## RESUMEN

Desde el curso 2012-2013 se inició experimentalmente, y ya se encuentra en etapa de conclusión, un proceso de integración de las instituciones universitarias cubanas, mediante el cual las Universidades de Ciencias Pedagógicas y las facultades provinciales de la Universidad de las Ciencias de la Educación Física y los Deportes se han ido integrando progresivamente con las Universidades generales, pasando a conformar una única institución de educación superior en cada territorio. Este proceso ha requerido rediseñar las funciones específicas de estas nuevas instituciones integradas que, en el caso del sector educacional, asumen ahora las responsabilidades específicas sobre la atención a la formación inicial y de postgrado y a la actividad de ciencia e innovación de las cuales se encargaban anteriormente las universidades pedagógicas. Con ese objetivo se han definido -de conjunto entre el Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Educación- las relaciones que han de regir para mantener el sistema de atención específico a este priorizado sector del desarrollo social del país, aprovechando favorablemente las ventajas que proporciona una universidad multidisciplinaria y comprometida con el desarrollo local de sus territorios.

# LA FORMACIÓN Y SUPERACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DESDE LAS UNIVERSIDADES INTEGRADAS

## INTRODUCCIÓN

La formación de los profesionales de la educación ha transitado en Cuba por diferentes etapas a partir del triunfo de la Revolución, momento desde el cual se inicia la conformación de un verdadero sistema de formación y superación del personal docente, dirigido a dar respuesta a las necesidades siempre crecientes de una educación masiva y gratuita, basada en la justicia social.

Marca un punto importante en esta trayectoria la reestructuración de la educación superior cubana, ocurrida en 1976, momento en que las hasta entonces facultades pedagógicas (institutos pedagógicos) y filiales afines de las universidades que existían en ese momento, pasaron a convertirse en Institutos Superiores Pedagógicos –instituciones universitarias independientes- adscritas al Ministerio de Educación, a partir de la concepción de que en algunos sectores globales se vincularan directamente las instituciones formadoras con los organismos para los cuales se formaban los profesionales, tal como ocurrió también con la salud, los deportes, la cultura, entre otros. Estas instituciones de nivel superior se convirtieron posteriormente en Universidades de Ciencias Pedagógicas y fueron ampliando su red hasta contar con una de ellas en cada provincia del país.

Más de treinta años de trabajo integrado dentro del propio sector educacional fueron consolidando un sistema articulado en sus diferentes componentes: formación inicial, superación profesional y formación de postgrado, actividad científica y extensión, concebidos desde las propias necesidades y potencialidades del sistema educativo **(Parra y otros, 2010)**<sup>1</sup>, logrando una coherencia no alcanzada por ningún otro país de la región, en los que la falta de sistemas de formación debidamente estructurados y coordinados han determinado una dispersión e incluso –en muchos casos- un divorcio estructural entre el sistema educativo y los centros formadores, debido a la inexistencia de políticas estatales que asuman la formación de sus maestros y profesores como una inversión a largo plazo, vinculada a sus reales necesidades y particularidades, imprescindible para alcanzar el desarrollo económico y social que requieren nuestras sociedades. **(Macías, 2009)**<sup>2</sup>

El desarrollo alcanzado por la educación superior cubana en los últimos 40 años, y su papel como protagonista en los principales procesos vinculados al desarrollo científico y tecnológico de nuestra sociedad, fueron creando las bases para propiciar una nueva concepción de integración universitaria dentro de nuestro modelo económico, dando respuesta a las directrices plasmadas en los Lineamientos de la Política Económica y Social, aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba en el año 2011, entre los cuales se encuentra “*actualizar los programas de formación e investigación de las universidades en función de las necesidades del desarrollo económico y social del país y de las nuevas tecnologías*” **(PCC, 2011)**<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Parra Vigo, Isel B., F. Lau Apó, A. Macías Saínz y O. Castro Escarrá: El perfeccionamiento del sistema de formación y superación del personal docente, Seminario Nacional de Preparación del curso escolar 2010-2011, Imprenta Federico Engels, La Habana, 2010

<sup>2</sup> Macías Saínz, Adelaida: La formación de educadores en el contexto actual de América Latina y en Cuba, Revista Educación, No. 128, La Habana, sep-dic 2009

<sup>3</sup> Partido Comunista de Cuba: Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución, Lineamiento 152, PCC, 2011

Se trata, por lo tanto, de lograr que en esta nueva integración se mantengan los vínculos y resultados alcanzados hasta ahora en la formación y desarrollo de los profesionales de la educación y se pueda alcanzar un estadio superior, aprovechando favorablemente las ventajas que proporciona una universidad multidisciplinaria y comprometida con el desarrollo local de sus territorios.

## DESARROLLO

Es sabido que la integración universitaria como concepto puede ser apreciada desde múltiples aristas, una de las cuales es lograr una amplia interrelación, movilidad e intercambio científico entre las instituciones universitarias de los países, fundamentalmente a nivel regional –como ocurre en los casos de Europa o América Latina- en la búsqueda de consensos y de articulación de políticas que conduzcan al desarrollo científico y tecnológico de las regiones y de cada país en particular. Si bien no se alcanzan siempre todos los resultados esperados, como ocurre en el caso de la movilidad y reconocimiento de las titulaciones profesionales (**Hermo**)<sup>4</sup>, los tiempos actuales se caracterizan por la promoción de encuentros dirigidos a esos fines, entre cuyos ejemplos más recientes se encuentran el Foro de Rectores, a propósito de la VII Cumbre de las Américas, celebrado en Panamá en abril del 2015, y la II Cumbre Académica que con motivo de la Cumbre Celac-Unión Europea se efectuó en Bruselas en junio de ese propio año.

Desde el plano de la integración vista a lo interno de las universidades, esta debe apreciarse como una necesidad desde el enfoque científico y multidisciplinario de la formación de los profesionales, inherente al desarrollo actual de las ciencias y, en el caso particular de nuestro país, dentro de los marcos de una racionalidad económica que nos conduzca a hacer un uso más efectivo de los amplios y altamente calificados recursos humanos con que contamos en las comunidades universitarias, en contraste con los limitados recursos financieros y materiales de que disponemos.

Estos criterios fueron expuestos con suma claridad por el Ministro de Educación Superior Rodolfo Alarcón en la conferencia brindada con motivo del Congreso Pedagogía 2015, donde expresó: *“La vida ha demostrado que una universidad con integración interna y externa está en mejores condiciones para cumplir con mayor efectividad su misión social. Ello supone la superación dialéctica de la diversidad disciplinaria para alcanzar la ventaja cualitativa de una verdadera integración interdisciplinaria, de procesos y con el entorno económico y social”* (**Alarcón, 2015**)<sup>5</sup>

En consecuencia con ello, desde el curso 2012-2013, se inició un experimento de integración de las instituciones universitarias existentes a nivel provincial, en particular de las universidades propiamente adscritas al Ministerio de Educación Superior (MES), las universidades de Ciencias Pedagógicas adscritas al Ministerio de Educación (Mined) y las facultades de la Universidad de las Ciencias del Deporte, adscritas al Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (Inder).

Este experimento se aplicó en las provincias de Artemisa y Mayabeque y en el municipio especial Isla de la Juventud, y fue objeto de un riguroso seguimiento durante dos cursos

---

<sup>4</sup> Hermo, Javier: Perspectivas de la integración regional universitaria en América Latina: del Mercosur a la Unasur, consultado en [www.vocesenelfenix.com](http://www.vocesenelfenix.com)

<sup>5</sup> Alarcón Ortiz, Rodolfo: Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora, Conferencia en Congreso Pedagogía 2015, Ministerio de Educación superior, La Habana, 2015

académicos, con la participación de todos los organismos involucrados, lo que permitió ir ajustando los procesos a desarrollar para su extensión gradual al resto de los territorios del país, lo que prácticamente concluyó al iniciarse el curso 2015-2016 en el que, con excepción de la capital del país, todas las demás provincias cuentan con universidades integradas que responden por la formación y desarrollo de los profesionales que con anterioridad correspondían a cada una de las universidades que se integraron. Dentro de esta estrategia, aunque adscrita al MES, se mantendrá como universidad independiente la de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de La Habana, que fungirá como centro rector para esta rama científica.

Desde el plano de la formación del personal docente para el sistema educativo, son varios los retos que deben enfrentar las nuevas universidades para garantizar la continuidad del estrecho vínculo mantenido a lo largo de más de tres décadas entre las UCP y las estructuras de Educación, para dar respuesta a otro de los Lineamientos de la Política antes citada, referido a *“formar con calidad y rigor el personal docente que se precisa en cada provincia y municipio para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos de los diferentes niveles de enseñanza”* (PCC, 2011)<sup>6</sup>.

Cabe destacar que este proceso de integración de las universidades cubanas se ha desarrollado siguiendo un método que ha permitido obtener, desde su gestación y según las características de cada territorio, un diagnóstico preciso de cada una de las instituciones que se unifican, la identificación de las barreras que han debido ser resueltas antes de integrarse y un amplio proceso de intercambio con la comunidad universitaria de cada una de ellas, entendiendo como tal a sus dirigentes, claustro académico, trabajadores no docentes y estudiantes, lo que ha permitido a los principales dirigentes de los organismos implicados –de forma directa- esclarecer conceptos, aclarar dudas, escuchar sugerencias y propuestas, dirigidas a hacer viable el proceso, a partir de la necesidad de contar con el consenso de todos los involucrados, lo que ha contribuido decididamente a los resultados favorables que se han alcanzado hasta el presente.

Ello permitió identificar con claridad aquellos aspectos en los que hubo de ponerse particular atención, tanto para resolver situaciones objetivas como para diseñar las acciones dirigidas a perfeccionar los procesos sustantivos universitarios en las nuevas condiciones de integración.

De igual forma fue necesario precisar el sistema de relaciones que han de regir los vínculos estables y sistemáticos entre los sectores para los cuales se forman los profesionales y las universidades formadoras, en el caso particular que nos ocupa, entre los organismos que dirigen la educación en cada territorio y las universidades integradas.

Una de las ventajas principales del proceso de integración de las universidades, referida al uso más racional de todos los recursos humanos y materiales, no tendría la significación suficiente si no estuviera respaldada por una sólida fundamentación sobre la importancia de vincular las ciencias de la educación a los procesos formativos de la educación superior y sus relaciones con el resto del sistema educativo. Al respecto, en la conferencia ya citada, el ministro de Educación Superior apuntaba: *“En este esfuerzo, las ciencias de la educación –en su concepción más amplia- desempeñan un papel clave, por lo que deviene una fortaleza poder contar con unidades organizativas que atiendan esta área en la estructura de nuestras universidades. No basta contar con (...) facultades de*

---

<sup>6</sup> Partido Comunista de Cuba: Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución, Lineamiento 146, PCC, 2011

*pedagogía; es necesario una integración pertinente de las ciencias de la educación con las diferentes ramas de las ciencias, bien sea mediante la integración institucional en unidades organizativas, fomentando la integración interdisciplinaria en toda nuestra labor” (Alarcón , 2015)<sup>7</sup>*

### Sistema de relaciones entre las universidades integradas y las direcciones provinciales de Educación

Si bien Cuba ha alcanzado logros en el sector educacional que la sitúan en la actualidad entre los países delanteros en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y puede mostrar lo que ningún otro país de la región en cuanto al cumplimiento anticipado de las Metas de Educación para Todos, resulta innegable la necesidad de continuar avanzando en el perfeccionamiento del sistema educativo y, particularmente, en la calidad de la formación de su personal docente, ya que, como ratificara la ministra del ramo en el Congreso Pedagogía 2015: *“Estamos conscientes de que la piedra angular de todo esfuerzo encaminado a elevar la calidad de la educación es la preparación y superación del personal docente”*. (Velázquez, 2015)<sup>8</sup>

Teniendo en la mira esa incuestionable aseveración, entre los primeros pasos dados en el proceso de integración de las universidades, estuvo establecer por los organismos centrales MES y Mined aquellas áreas en que las UCP habían venido participando de manera principal, incluidos los procesos que estas lideraban o conducían directamente dentro del sector de Educación y que ahora debían ser atendidos por las nuevas universidades.

De estas definiciones se derivaron los temas que -a nivel territorial- pasaron a ser considerados en el sistema de relaciones directas de cada universidad con la respectiva dirección provincial de Educación, cuyas tareas han sido concretadas a través de convenios entre ambas partes, donde se establecen las responsabilidades de cada una de ellas en los diferentes procesos a ejecutar, los plazos y las vías de control acordadas para su chequeo y valoración. Consecuentemente con ello, también se ha valorado cómo, desde las actuales estructuras provinciales y municipales de Educación, es posible reorientar o fortalecer funciones que se derivan de esta nueva concepción de trabajo.

Sin dejar de considerar aquellas temáticas que con carácter local específico puedan ser incluidas en los convenios, se han identificado como esenciales las que a continuación se detallan.

#### 1.- Ingreso a las carreras pedagógicas

En el ingreso a las carreras pedagógicas han de perfilarse acciones conjuntas dirigidas a: la planificación, desarrollo y control de las actividades de formación vocacional y orientación profesional, que se desarrollan tanto en los centros docentes de cada nivel de educación como desde las propias universidades; la coordinación para la elaboración de las propuestas de planes de ingreso a las carreras pedagógicas en los diferentes tipos de curso para dar respuesta a la cobertura docente del territorio; el desarrollo de actividades conjuntas de preparación para los exámenes de ingreso con los optantes para el curso

---

<sup>7</sup> Ibidem

<sup>8</sup> Velázquez Cobiella, Ena Elsa: La educación: retos y voluntad política, Conferencia en Congreso Pedagogía 2015, Impresión Palcogra, Palacio de Convenciones, La Habana, 2015

diurno; la atención diferenciada a los docentes en ejercicio egresados de la formación media para que matriculen en el curso por encuentros, entre otros aspectos.

## 2.- Atención a las escuelas pedagógicas

Desde la reapertura en el curso 2010-2011 de las escuelas pedagógicas, como centros de nivel medio superior formadores de docentes para los niveles de educación Preescolar, Primaria y Especial, se definió la responsabilidad de la atención metodológica que estos centros recibirían de las UCP, actividad que ha de continuarse desarrollando por las universidades integradas en cuanto a: preparación metodológica y superación, especialmente diseñadas para los claustros de dichas escuelas; apoyo en docencia directa cuando sea necesario; ubicación en estas escuelas de recién graduados y estudiantes de alto rendimiento para la realización de su preparación para el empleo y las prácticas pre profesionales respectivamente; diseño y ejecución conjunta al seguimiento de los egresados y el diseño y ejecución de investigaciones pedagógicas conjuntas.

Esta interacción entre las universidades y las escuelas pedagógicas es esencial para mantener la continuidad e integralidad del sistema de formación pedagógica dentro del SNE.

## 3.- Atención al proceso de formación inicial de los docentes

El modelo de formación docente vigente en Cuba tiene un fuerte componente de formación práctico laboral investigativa, fundamentalmente en los dos últimos años de la carrera pedagógica, en que los estudiantes permanecen a tiempo completo en instituciones docentes del nivel para el que se forman, consideradas en su condición de microuniversidades, alternando con el completamiento de su formación universitaria,

En función de ello, los vínculos entre las universidades y las direcciones de Educación en cada territorio contemplarán: la designación de las instituciones educativas donde los estudiantes realizan la práctica laboral investigativa, así como la selección, preparación y evaluación de los cuadros y docentes que se desempeñan como sus tutores; el diseño, planificación, organización, desarrollo y evaluación de las actividades que los estudiantes ejecutan en su periodo de práctica; la definición de los temas que serán objeto del trabajo científico estudiantil; el intercambio de criterios sobre aquellos aspectos que resulten de interés para la validación de los planes de estudio universitarios; la organización del intercambio sistemático de las direcciones municipales de Educación con los estudiantes que residen en sus municipios para mantenerse al tanto del comportamiento de su formación y retroalimentarse sobre las valoraciones que estos hagan del trabajo que se desarrolla en las escuelas donde están insertados; dar seguimiento a los egresados universitarios por las vías del trabajo metodológico, la superación y la investigación. .

## 4.- Superación profesional, formación académica de postgrado y desarrollo de recursos humanos.

Estas esferas de trabajo requieren de una acción conjunta muy bien coordinada desde su concepción, planificación, ejecución y control, ya que corresponde a la universidad la conducción principal de esos procesos en respuesta a las necesidades y potencialidades que son definidas por las entidades de la dirección educacional en cada territorio.

En tal sentido, el trabajo conjunto debe estar dirigido fundamentalmente a: determinar las necesidades y modalidades de superación y de formación de postgrado que se requieran

para satisfacerlas; planificar de conjunto las actividades que se conciban a ese fin, incluidas las coordinaciones a nivel municipal con los centros universitarios municipales (CUM) subordinados a cada universidad; elaborar de conjunto el diagnóstico y la propuesta de estrategia de formación de recursos humanos mediante la formación de másteres, especialistas y doctores, entre los profesionales del sector.

#### 5.- Actividad de ciencia e innovación

La actividad de ciencia e innovación debe abarcar un amplio espectro en las relaciones entre la universidad y las estructuras de Educación, a partir de las fortalezas con que se cuente en cada territorio e incluirá, entre otros aspectos: la definición de temas que requieren ser abordados mediante proyectos de investigación; la planificación de las acciones requeridas para la ejecución de los proyectos, la evaluación de sus resultados, así como su impacto en la educación del territorio; la coordinación para la realización de eventos científicos, tanto los que son responsabilidad de la estructura de Educación como los que se desarrollan desde la entidad universitaria; la organización y ejecución de los balances provinciales de Ciencia y Técnica y la aplicación en la provincia de la estrategia de Educación Ambiental.

#### 6 - Atención a las bibliotecas escolares

Esta particular actividad, que era dirigida metodológicamente en las provincias, municipios y centros docentes, desde los Centros de Documentación e Información Pedagógicas (CDIP) que radicaban en las UCP con carácter provincial, debe seguir siendo atendida, con nuevas particularidades, en lo relativo a la superación del personal técnico de las bibliotecas escolares y de los CDIP municipales y la gestión de los servicios de información de su producción científica.

Otras áreas de interés se incluyen también en las relaciones conjuntas de trabajo, como son: la atención al Movimiento de la Reserva Especial Pedagógica; la informática educativa, en particular en lo relativo a la producción de software para la educación; la colaboración internacional, la participación en comisiones científicas y todas aquellas que se consideren necesarias en cada territorio para alcanzar estadios superiores en dichas relaciones, con vistas a perfeccionar y elevar la calidad de la educación.

### **CONCLUSIONES**

Uno de los pasos más trascendentales dentro de la educación superior cubana en los últimos años lo constituye la integración de las universidades, con la unificación de las hasta entonces universidades de Ciencias Pedagógicas, facultades de Deporte y Educación Física y las universidades generales en una sola institución de este nivel en cada provincia, con excepción de la capital.

Este proceso, que se ha seguido con rigurosa atención y control desde la máxima dirección del país, con un seguimiento directo de cada uno de sus pasos por el Ministerio de Educación Superior junto al Mined y al Inder como principales organismos formadores involucrados, ha sido evaluado positivamente y ha alcanzado resultados favorables en su ejecución, a partir de los cuales se enfrentan nuevos retos, principalmente dirigidos a no perder el trabajo conjunto que venían desempeñando las universidades de origen con los sectores para los cuales formaban profesionales.

En el caso específico del sector de la Educación, estos retos están dirigidos a consolidar lo alcanzado hasta ahora y elevar la efectividad del trabajo educacional en todos sus niveles, principalmente en el momento en que nos encontramos enfrascados en un proceso de perfeccionamiento del sistema educativo y del modelo de escuela cubana, para lo cual se deberá prestar especial atención a:

- Incrementar el ingreso a las carreras pedagógicas, en cantidad y en calidad.
- Elevar la eficiencia en el ciclo de formación de pregrado para garantizar graduar todos los docentes que se necesiten.
- Introducir de forma efectiva e innovadora los resultados de las investigaciones en la práctica educativa.

Ello ha de ser posible a partir de organizar y desarrollar un trabajo conjunto entre las universidades y el resto del sistema educativo que permita aprovechar favorablemente las ventajas que proporciona una universidad multidisciplinaria y comprometida con el desarrollo local de sus territorios, dirigida a cumplir una de las recomendaciones del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo del año 2015, en lo referente a que *“no bastará con conseguir un aumento del número de docentes, para lograr que mejore la calidad, se necesitan, además, docentes con una buena formación y motivados”* (Unesco. 2015)<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Unesco: La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos, Informe de seguimiento de la ETP en el Mundo, Resumen, Unesco 2015

## BIBLIOGRAFÍA

Alarcón Ortiz, Rodolfo: Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora, Conferencia en Congreso Pedagogía 2015, Ministerio de Educación Superior, La Habana, 2015

\_\_\_\_\_ : La calidad de la educación superior cubana: retos contemporáneos, Conferencia en Congreso Pedagogía 2013, Ministerio de Educación Superior, La Habana 2013

Forneiro Rodríguez, R y otros: La formación y superación del educador en las Universidades de Ciencias Pedagógicas y en las Escuelas Pedagógicas: experiencia de las provincias Villa Clara y Cienfuegos, Tema del Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2012-2013, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2012

\_\_\_\_\_ : El proceso de formación y superación del personal docente. Experiencia de la provincia Santiago de Cuba, Tema del Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2011-2012, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2011

Góngora Suárez, Graciela y otros: Preparación, superación y autosuperación del personal docente, Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2015-2016; Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2015

Hermo, Javier: Perspectivas de la integración regional universitaria en América Latina: del Mercosur a la Unasur, consultado en [www.vocesenelfenix.com](http://www.vocesenelfenix.com)

Macías Saíenz, Adelaida: La formación de educadores en el contexto actual de América Latina y en Cuba, Revista Educación, No. 128, La Habana, sep-dic 2009

Márquez, Miguel: Nuevo y polémico paso en el camino hacia la integración universitaria europea, Consultado en [www.20minutos.es](http://www.20minutos.es)

Ministerio de Educación: Documentos de trabajo sobre el proceso de integración de las universidades de Ciencias Pedagógicas, Años 2011 al 2015

Ministerio de Educación Superior: Documentos de trabajo sobre el proceso de integración de las universidades. Años 2011-2015

Olivares de Quintero, Ivonne: Un modelo de integración en las funciones universitarias. Lineamientos para su aplicación en la práctica. Consultado en [lineai.entretemas.com](http://lineai.entretemas.com)

Organización de Estados Iberoamericanos: Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Metas educativas 2021, OEI, Madrid, 2013

Parra Vigo, Isel B., F. Lau Apó, A. Macías Saíenz y O. Castro Escarrá: El perfeccionamiento del sistema de formación y superación del personal docente, Seminario Nacional de Preparación del curso escolar 2010-2011, Imprenta Federico Engels, La Habana, 2010

Partido Comunista de Cuba: Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución, PCC, 2011

Unesco: La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos, Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo, Resumen, Unesco 2015

Velázquez Cobiella, Ena Elsa: La educación: retos y voluntad política, Conferencia en Congreso Pedagogía 2015, Impresión Palcogra, Palacio de Convenciones, La Habana, 2015



SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN GUERRERO

ENRETIC

Escuela Normal Regional  
de Tierra Caliente



## TÍTULO DE LA PONENCIA:

### LA FUNCIÓN DEL MAESTRO TUTOR EN LA FORMACION PROFESIONAL DEL DOCENTE DE TELESECUNDARIA

#### Autores:

**Juan Rodolfo Alanis Cho** ([alanischo@gmail.com](mailto:alanischo@gmail.com))

#### Máster en Ciencias de la Educación

Victoria Dolores Cho de la Sancha

Máster en Educación Básica

Rodolfo Alanis Tafolla

Máster en Educación Básica

#### Institución de Educación Superior donde laboran:

Escuela Normal Regional de Tierra Caliente. Arcelia, Estado de Guerrero. **México**

#### Simposio:

3. Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

## **RESUMEN:**

El presente estudio permite valorar el proceso de acompañamiento que realizan los maestros de las escuelas telesecundarias que fungen como tutores en 7º y 8º semestres, en función de las competencias profesionales que deben desarrollar los estudiantes normalistas al concluir la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria. Se realizó el análisis de diversas categorías: preparación de la clase, seguimiento al desarrollo de la clase, análisis y reflexión sobre el desarrollo de la clase, ambiente de colaboración y grado de satisfacción del estudiante acerca del papel que desempeña el docente como tutor. Los resultados de la investigación permitieron identificar una diversidad de situaciones en la interacción que se establece entre el maestro tutor y los estudiantes que desarrollan su trabajo docente en los grupos escolares, generando la necesidad de impulsar un proyecto de mejora tendiente a promover que los tutores de la escuela telesecundaria desempeñen en forma eficaz su función para consolidar las competencias profesionales de la formación inicial de docentes en esta modalidad.

## **INTRODUCCIÓN:**

En México, las escuelas normales son las instituciones encargadas de la formación inicial de docentes, en los últimos años han venido enfrentando grandes desafíos derivados de las reformas emprendidas en la educación básica. En referencia a la Licenciatura en Educación Secundaria, aún está vigente el Plan de Estudios 1999, documento rector para la formación inicial de maestros de secundaria con sus diversas especialidades; el mapa curricular agrupa las actividades a desarrollar en tres tipos: **actividades principalmente escolarizadas** que son aquellas que aportan los conocimientos y las herramientas básicas acerca de los propósitos de la educación básica, específicamente del nivel de secundaria, de la organización del sistema educativo mexicano, aspectos fundamentales de la historia de la pedagogía y la educación en México, conocimientos generales de los adolescentes y metodología para la enseñanza de las asignaturas.

**Actividades de acercamiento a la práctica escolar**, las cuales permiten a los estudiantes tener sus primeros acercamientos al campo laboral, iniciando por conocer características generales de las diversas modalidades de las escuelas secundarias (generales, técnicas y telesecundarias); posteriormente realizando en diversos grupos de las escuelas telesecundarias, jornadas de observación y práctica docente de las diversas asignaturas y, finalmente la **práctica intensiva en condiciones reales de trabajo**, referida al servicio social desarrollado en 7º y 8º semestres, momento en que se espera que el estudiante normalista consolide los rasgos del perfil de egreso del nuevo docente a través de las actividades de trabajo docente que realiza en un grupo escolar por periodos prolongados de tiempo.

El presente estudio centra su atención precisamente en la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, específicamente en el papel que desempeña el maestro tutor de la escuela telesecundaria con el estudiante normalista que desarrolla dicha práctica en el grupo escolar a su cargo, durante este proceso se enfrentan grandes desafíos, pero se avanza con paso firme buscando siempre que los nuevos maestros desarrollen y fortalezcan las competencias profesionales que les permitan ejercer con calidad su labor cotidiana, promoviendo a través de la educación el mejoramiento de la calidad de vida de los adolescentes que día a día asisten a la escuela a pesar de las adversidades sociales, culturales, geográficas y económicas que se enfrentan.

## **DESARROLLO:**

Las actividades de acercamiento a la práctica escolar están bajo la responsabilidad de los docentes y directivos de la escuela normal, así como de los mismos estudiantes, pero, además es necesaria la participación de los maestros de educación secundaria, titulares de los grupos donde se desarrollan actividades de observación y práctica docente de 2º a 6º semestres y los maestros tutores<sup>1</sup> quienes son responsables del grupo donde los alumnos de 7º y 8º semestres realizan su trabajo docente.

---

<sup>1</sup> Entendiendo a partir de este momento como maestro Tutor, aquel que tiene bajo su responsabilidad a un estudiante de la escuela normal de 7º y 8º semestre y que desarrolla su servicio social en el grupo que atiende.

Dentro de las funciones que debe cumplir el maestro como tutor, sobresale el acompañamiento pedagógico a los normalistas para que fortalezcan sus competencias profesionales. El Plan de estudios 1999 en relación a las responsabilidades del maestro tutor señala:

a) Observar el desempeño de las tareas que corresponde realizar al estudiante normalista en los grupos que atiende...permanecerán en ellos durante toda la semana de clase con la finalidad de apoyar a los estudiantes en los momentos en los que lo requieran. d) Hacer las observaciones y las recomendaciones oportunas a los estudiantes sobre los aspectos de su desempeño en que presenten dificultades o limitaciones. e) Conocer los planes que diseñen los estudiantes para su trabajo docente y aportarles sugerencias... (p. 47)

En los últimos tres años, en la escuela normal se ha venido observando una situación muy peculiar en relación a la función de los maestros tutores; desde la perspectiva de los estudiantes y los asesores se comenta que varios tutores cumplen “a medias” su tarea, asumiendo una actitud contemplativa, consideran que de esa forma dan confianza para que el normalista trabaje con el grupo, por lo que suelen dejar que todas las actividades se desarrollen a criterio del mismo. Otros más se ausentan con frecuencia, pero también hay tutores que desempeñan muy bien su papel.

En un estudio realizado por Mercado (2013) algunos de los formadores entrevistados señalan: “Tenemos tutores que son buenos o nos han dicho que son buenos, pero poco nos hemos puesto a pensar qué tan buenos son, es posible que desde la lógica y organización de la escuela lo sean, pero hemos tenido experiencias de que esos que son buenos no contribuyen mucho a la formación de nuestros estudiantes” (p. 111)

Por ello es sumamente importante darse cuenta cómo transcurre este acompañamiento, la relación que se establece entre tutores y estudiantes normalistas para el fortalecimiento de las competencias profesionales, a través del seguimiento que los asesores de 7º y 8º semestres realizan en las escuelas telesecundarias y los comentarios que los propios estudiantes emitan.

Contribuir en la formación de los nuevos docentes requiere de un acompañamiento especial, Mercado (2013) señala: “El tipo de acompañamiento que se espera del tutor está en función del diálogo, reflexión, generación de propuestas, involucramiento en actividades docentes, en la socialización y análisis de la experiencia compartida” (p. 110).

Los tutores aparecen con frecuencia como expertos quienes modelan el comportamiento y el aprendizaje de los tutorados. La teoría social de Bandura sobre el aprendizaje por modelamiento es un referente teórico relacionado con esta aseveración. Esta teoría plantea que si bien la mayoría de la conducta es controlada por fuerzas ambientales, más que internas, tal como plantean los conductistas, existen mecanismos internos de representación de la información, que son centrales para que se genere un aprendizaje.

La teoría sociocultural de Vigotsky, afirma que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores tiene sus raíces en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros y fundamenta este tipo de relación con lo que llama Zona de Desarrollo Próximo. El concepto de interiorización o internalización, también central en la teoría sociocultural, sostiene que el desarrollo tiene lugar cuando la regulación interpsicológica (social) se transforma en intrapsicológica (individual). Este proceso se produce dentro de la conocida Zona de Desarrollo Próximo, que es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema (Zona de desarrollo real o actual) y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de una persona experta o en colaboración con otro compañero más capaz.

Las situaciones de interacción que desencadenan las situaciones de aprendizaje se hacen con personas que desarrollan el papel de mediador entre los dos planos citados. El mediador es, en definitiva, una persona más competente en la actividad determinada. Eso abre la posibilidad de que los maestros en servicio al ser personas con mayor experiencia, pueden ejercer el papel de mediadores en la formación profesional de los estudiantes normalistas, es decir, desempeñarse como tutores.

Bruner enriquece la perspectiva Vigotskiana con el concepto de andamiaje, entendido

como la situación de interacción entre dos personas, una más experimentada en un dominio y el otro menos experto, donde se tiende a lograr que este último se apropie gradualmente del saber experto. Es decir, que la actividad se inicia con un mayor control por parte de la persona más experta que colabora, pero a su vez, va delegando gradualmente la actividad en el más novato, favoreciendo su formación profesional como futuro docente.

En relación a la metodología, el trabajo de investigación se realizó desde la visión del paradigma cualitativo, específicamente la investigación acción, cuyo objeto fundamental consiste en mejorar la práctica. En relación a la muestra, de los estudiantes que conforman el octavo semestre se eligieron 20 de manera intencionada, los principales criterios a considerar para su elección fueron la disposición de tiempo para el proceso de investigación y la cercanía de la escuela de práctica con respecto a la escuela normal.

Con el objetivo de satisfacer el proceso de investigación y recopilar la información necesaria se diseñó un cuestionario con 15 preguntas de estimación (escala de Likert) cuya característica principal es que tienen diversos grados de intensidad para un mismo ítem; los cuestionarios fueron aplicados a la muestra seleccionada.

La información recabada fue sistematizada y analizada en 5 categorías, este proceso permitió identificar:

**Preparación de la clase.** En cada periodo de trabajo docente los normalistas diseñan el plan general de actividades poniéndolo a disposición del tutor para su revisión; refieren que el 50% de los tutores realizan esta actividad y les hacen señalamientos; el 40% lo hacen regularmente y sólo el 10% no revisan el plan de trabajo y tampoco hacen señalamientos.

El diseño del plan de trabajo debe ser una actividad compartida entre el estudiante y el tutor, así como la variedad de acciones que se deben emprender en los diversos periodos de trabajo docente que realizan los estudiantes en las escuelas telesecundarias. El Documento de Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres(2004) establece: “Los estudiantes diseñarán, con el acuerdo del profesor tutor, un plan general de trabajo, tomando en

cuenta la secuencia y articulación de los contenidos de las asignaturas de la especialidad, las estrategias de enseñanza y de evaluación, así como los recursos didácticos apropiados” (p. 16).

En relación a la evaluación, los estudiantes perciben que el 20 % de los tutores revisan el proceso de evaluación que realizan en el grupo; el 45% regularmente realizan esa revisión y el 35% de los tutores no han mostrado interés por verificar cómo evalúan y, por lo tanto, darse cuenta acerca de qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollan y fortalecen los adolescentes de la escuela telesecundaria; por ello es sumamente importante que los tutores revisen las propuesta e instrumentos de evaluación, proponiendo ajustes, para que ésta realmente sirva como un proceso que realimenta en forma permanente el aprendizaje y la enseñanza.

**Seguimiento al desarrollo de la clase.** Entre los compromisos asumidos por los tutores, la observación y acompañamiento durante las clases es sumamente importante. Los estudiantes opinan que el 45% de los maestros realizan otras actividades mientras ellos desarrollan las clases. El 40% regularmente también actúan de esa manera y sólo el 15% no realiza otras actividades.

El seguimiento al desarrollo de la clase permite que el 30% de los tutores detecte errores en las actividades de trabajo docente y sugiera formas de remediarlos. El 35% regularmente los detecta y ocasionalmente emiten sugerencias; otro 35% no emite comentarios y sugerencias para superar las dificultades enfrentadas.

El 20% de los tutores interrumpe las sesiones de los estudiantes cuando éstos cometen un error; el 35% lo llegan a hacer en forma ocasional y el 45% deja que las clases continúen sin interrupciones.

El dominio temático es un aspecto de suma importancia en el desarrollo de las clases, el 45% de los tutores presta atención a las exposiciones de los normalistas, 40% regularmente lo hacen y sólo el 15% no presta atención a este aspecto.

La observación, el seguimiento a la clase y el dominio temático son aspectos relevantes de la formación inicial, la intervención oportuna del tutor contribuye a mejorar el desempeño docente. Al respecto Yurén citado por Mercado (2007) señala: “El tutor

sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite al estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear” (p. 505).

**Análisis y reflexión sobre el desarrollo de la clase.** El análisis y reflexión sobre las actividades desarrolladas en los grupos escolares es una línea que permite a los estudiantes detectar logros y dificultades en su formación profesional, la mirada del tutor es sumamente importante; el 50% de los tutores llenan los formatos de seguimiento y evaluación que les entregan los asesores; 30% los llenan en forma regular y el 20% no lo hace, regresan los formatos sin valorar el desempeño de los estudiantes normalistas.

El 35% de los tutores hace señalamientos que contribuyen al desarrollo de las competencias profesionales de los normalistas; 45% emiten regularmente comentarios y el 20% no hacen señalamientos que propicien el análisis y reflexión por parte de los estudiantes.

Dar seguimiento al desempeño docente y complementarlo con el diálogo realimenta la formación inicial; 35% de los tutores abren esos espacios de diálogo donde los estudiantes exponen las dificultades enfrentadas durante el desarrollo de los contenidos. Regularmente el 35% de los tutores invita a los estudiantes a dialogar respecto a sus dificultades. El 30% no propicia este canal de comunicación.

El análisis y reflexión del actuar docente conduce a la toma de decisiones que promueven la mejora continua, por ello es importante que los tutores aporten elementos a los estudiantes, mismos que les permitan asumir una actitud de diálogo y cuestionamiento para reconocer qué aspectos de su práctica deben mejorar. Mercado citando a Schön, dice: “cuando el docente trata de explicar por qué no ha funcionado de manera cotidiana lo que siempre realiza, en ese momento se reflexiona sobre los conocimientos implícitos en su acción, a través de ello centra el problema, lo contextualiza, asigna un nombre y lo transforma para lograr un aprendizaje” (p. 129)

**Ambiente de colaboración y confianza.** El desarrollo de las actividades de trabajo docente requiere de propiciar un ambiente agradable, en este aspecto el 75% de los

tutores brinda confianza a los estudiantes para realizar plenamente las actividades de trabajo docente. El 20% lo hace en forma regular y sólo el 5% no brinda esa confianza.

Forman parte de la cultura escolar las reuniones de consejo técnico, de padres de familia, reuniones de zona escolar, participación en cursos, entre otros; el 50% de los tutores incorporan a los estudiantes a estas actividades; 25% los invitan en forma regular y otro 25% no los incorporan.

Durante el desarrollo de las diversas actividades de trabajo docente los estudiantes enfrentan diversos problemas; 40% los resuelven junto con el tutor; 55% regularmente lo hacen con el tutor y el 5% los resuelven solos.

**Grado de satisfacción del estudiante acerca del papel que desempeña el docente como tutor.** El 40% de los estudiantes opina que los tutores son abiertos y aceptan sugerencias sobre el trabajo que realizan. 35% regularmente asumen esta actitud y el 25% no aceptan comentarios respecto a sus actividades.

Al concluir las actividades de trabajo docente, 45% de los estudiantes se sienten satisfechos por el apoyo del tutor; 35% consideran que su grado de satisfacción es regular y el 20% opina que el grado de satisfacción que el tutor deja en ellos es deficiente.

El papel que desempeña el maestro tutor deja su huella en el futuro maestro, de allí que, de acuerdo con Aguilera: "...ante la visión naturalizada de las escuelas y los profesores de grupo, éstos suelen limitar o desanimar el entusiasmo y actuación del estudiante en formación..." (p. 100) Por ello resulta importante prestar atención a la relación entre el tutor y el estudiante, analizar, reflexionar y propiciar que lejos de desencadenar actitudes de desánimo, incite a la búsqueda de lo nuevo, lo innovador, lo difícil, lo fácil, en fin, una invitación a disfrutar lo que se hace y a promover su mejora en forma constante.

## **CONCLUSIONES:**

Haber realizado esta investigación nos conduce a reflexionar sobre la urgente necesidad de establecer una vinculación pedagógica más estrecha con los docentes de

las escuelas telesecundarias, no sólo en 7º y 8º semestres, sino durante los diversos acercamientos que los estudiantes normalistas tienen en estos espacios escolares como parte de su formación inicial.

Reconociendo la importancia de la función eficaz de los tutores y titulares de los grupos de este espacio educativo, se deben emprender acciones que coadyuven a retroalimentar la función de los docentes, a quienes en algún momento se les invitará a desempeñarse como tutores; continuando con dicha formación a través de cursos, talleres, jornadas académicas, entre otras de las actividades que permitan desempeñar su función en forma eficaz.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

Lozano Andrade, Inés y Gutiérrez Álvarez, Edith (2013). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*. Díaz de Santos. México.

Mercado Cruz, Eduardo (2007). *Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio, 487-512.

----- (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. Díaz de Santos. México.

SEP. (2002a). *Plan de Estudios 1999*. Licenciatura en Educación Secundaria. México.

----- (2002b). *Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II*. México.

----- (2004). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*. México.

Yuren, T. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico*, México:UPN.

UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA  
“MÁXIMO GÓMEZ BÁEZ”  
FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS  
SEDE: “MANUEL ASCUNCE DOMENECH”

## ***EVENTO DE PEDAGOGÍA 2017***

**Título: La habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica de la especialidad maestros primarios de la escuela pedagógica: “Raúl Corrales Fornos”**

**Autores:** MS.c Nestor González Pérez (As)

Dr. C Enia Rosa Torres Castellano (P.T)

Dr.C Alberto Darío García Gutiérrez (P.T)

## **FICHA DEL PONENTE.**

**Título:** La habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica de la especialidad maestros primarios de la escuela pedagógica: “Raúl Corrales Fornos”

**Autor:** Nestor González Pérez

**Categoría docente:** Profesor Asistente

**Grado científico:** Master en Ciencias de la Educación Superior.

**Centro de procedencia:** Universidad de Ciego de Ávila: “Máximo Gómez Báez”

**Nivel en que trabaja:** Educación Superior.

**Cargo que desempeña:** Profesor del Departamento de Pedagogía-Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación.

**Correo electrónico:** nestorgp@sma.unica.cu

**Dirección particular:** Calle: Estrada No. 86-10 (Int.) % Maceo y Honorato del Castillo.

**Teléfono particular:** 33213415

**Carné de identidad:** 87050319901

**Proyecto:** La labor educativa. Universidad de Ciego de Ávila: “Máximo Gómez Báez”

**PARTICIPACIÓN EN EVENTOS DE PEDAGOGÍA:** 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 a nivel provincial y (2011 a nivel internacional.)

## RESUMEN

**Título:** La habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica de la especialidad maestros primarios de la escuela pedagógica: “Raúl Corrales Fornos”.

**Autor:** MS.c Nestor González Pérez.

**Centro de procedencia:** Universidad de Ciego de Ávila: “Máximo Gómez Báez”

**Cargo que desempeña:** Profesor del Departamento de Pedagogía-Psicología. Facultad de Ciencias de Ciencias Pedagógicas.

**Correo electrónico:** nestorgp@sma.unica.cu

**Autora:** Dr. C. Enia Rosa Torres Castellano.

**Centro de procedencia:** Ministerio de Educación.

Ciudad de La Habana.

**Cargo que desempeña:** Directora Nacional de Formación del Personal Pedagógico del Ministerio de Educación.

**Correo electrónico:** [eniatc@mined.rimed.cu](mailto:eniatc@mined.rimed.cu)

**Autor:** Dr.C Alberto Darío García Gutiérrez

**Centro de procedencia:** Universidad de Ciego de Ávila: “Máximo Gómez Báez”

**Cargo que desempeña:** Profesor del Centro de Estudios e Investigación Educativa: “José Martí”

**Correo electrónico:** albertogg@sma.unica.cu

Se partió del diagnóstico realizado en cuanto al desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica de la especialidad: maestros primarios de la EP: “Raúl Corrales Fornos”, donde se constató la falta de intencionalidad profesional en las actividades patrióticas, no se logra desde la asignatura (EBTEP) que los estudiantes dirijan con independencia, las formas del trabajo de educación patriótica, en el sistema de formación laboral las actividades no están gradadas ni es progresivo el desarrollo de los niveles de independencia, para lograr el tránsito por los diferentes años académico, hasta llegar a dirigir con independencia la educación patriótica de sus educandos. A partir de lo planteado la investigación se propuso dar solución al siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la habilidad profesional pedagógica: dirigir la educación patriótica en los maestros primario que se forman en la escuela pedagógica de Ciego de Ávila?, lo que permitió la elaboración de una estrategia para el desarrollo de la mencionada habilidad. En el proceso investigativo se utilizaron métodos del nivel teórico como el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el hipotético-deductivo y la modelación; del nivel empírico la observación al proceso educativo, el análisis documental, la entrevista, la encuesta, la entrevista

grupal, la técnica del P. N. I y el criterio de expertos (método Delphy) y en los estadísticos y de procesamiento matemático se utilizó el análisis porcentual para procesar toda la información cuantitativa de la investigación. La propuesta fue evaluada como efectiva por los expertos.

## **INTRODUCCIÓN**

El desarrollo socio – económico, las necesidades sociales, así como las características del contexto internacional, condicionan los ajustes permanente de los sistemas educativos. En el actual proceso de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba, se propone como fin: la formación integral de la personalidad de cada educando en correspondencia con los ideales patrióticos y humanistas de la sociedad socialista cubana en su desarrollo próspero y sostenible, expresados en las formas de sentir, pensar, actuar, de acuerdo con su nivel de desarrollo y particularidades individuales, intereses y necesidades sociales que le permita tener una concepción científica del mundo y prepararse para la vida. (*Bases generales para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, 2016*).

Forman parte de los componentes de la formación integral de la personalidad de los educandos: la educación patriótica, ciudadana y jurídica, científica y tecnológica, para la salud y la sexualidad con enfoque de género y para la vida familiar; la educación estética, politécnica laboral, económica y profesional, así como la educación ambiental para el desarrollo sostenible.

Para lograr el fin y los objetivos del Sistema Nacional de Educación se necesitan maestros cultos, preparados, sensibles, de moralidad íntegra y que constituyan ejemplo para sus educandos; solo así se garantizará la formación de los futuros ciudadanos patriotas y revolucionarios que den continuidad a la obra de la Revolución Cubana. La formación de los docentes en Cuba tiene dos niveles: la de nivel medio superior que tiene lugar en las escuelas pedagógicas y en el curso de dos años que se realiza en las universidades y la del nivel superior, en las carreras pedagógicas universitarias.

La reapertura de las escuelas pedagógicas, por la Resolución Ministerial No. 151/2010, ha sido en la última década uno de los aportes más significativos del Ministerio de Educación al cumplimiento de los lineamientos del VI Congreso del PCC, dirigido a garantizar la cobertura docente y futura de cada territorio del país, fundamentalmente en los niveles de educación en que se inicia la formación de la personalidad del ciudadano cubano: la primera infancia y la primaria. Por esa razón, en estos centros se estudian las siguientes especialidades: Educadores de Preescolar, Maestros Primarios, Maestro de Educación Especial y Maestro de Inglés de Educación Primaria.

En las escuelas pedagógicas, los objetivos generales y particulares se combinan, entre otras razones, por el enfoque profesional de todas las actividades que se realizan en estos centros formadores; de ahí que los futuros docentes no solo deben demostrar actitudes patrióticas, revolucionarias y antiimperialistas sino recibir la preparación necesaria para dirigir la formación de estos, en sus futuros educandos.

La observación sistemática al proceso educativo de manera general y en particular al proceso de enseñanza-aprendizaje en la especialidad de maestros primarios, en la escuela pedagógica Raúl Corrales Fornos de la provincia Ciego de Ávila y la experiencia del autor, por seis años, en diferentes centros de formación de docentes, la aplicación de encuestas y entrevistas a directivos, docentes y estudiantes de este centro, permitió identificar como **debilidades** existentes en la preparación de los maestros primarios que se forman en este centro para dirigir la educación patriótica las siguientes:

- Falta intencionalidad profesional en las actividades patrióticas que se realizan en la escuela pedagógica.
- En la asignatura Elementos Básicos del Trabajo de Educación Patriótica no se logra que los estudiantes que se forman como maestros primarios dirijan, con independencia, las formas del trabajo de educación patriótica que se realizan en la educación primaria.
- En el sistema de formación laboral las actividades no están gradadas ni es progresivo el desarrollo de los niveles de independencia, para lograr que, en el tránsito por los diferentes años académicos, los estudiantes que se forman como maestros primarios, practiquen lo suficiente en las escuelas primarias, hasta llegar a dirigir, con independencia la educación patriótica de sus educandos. Falta valoración crítica y enfoque autovalorativo de lo que hacen.
- En el claustro, no se logra la unidad de influencias y exigencias educativas, desde todos los profesores y todas las asignaturas del año, para garantizar que los estudiantes que se forman como maestros primarios, desarrollen las acciones previstas para el año académico, encaminadas a la educación patriótica.

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta la necesidad de transformar esta realidad educativa, la investigación se propuso dar solución al siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la habilidad profesional pedagógica: dirigir la educación patriótica en los maestros primario que se forman en la escuela pedagógica de Ciego de Ávila?

Para resolver el problema científico, se declaró como **objetivo** de la investigación: proponer una estrategia que contribuya al desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica para los maestros primarios que se forman en la escuela pedagógica “Raúl Corrales Fornos” de Ciego de Ávila.

## **DESARROLLO**

La educación patriótica ha sido trabajada por varios autores, los que más se relacionan con la situación problemática detectada son: León, I. (2008) aporta una metodología para el desarrollo del valor patriotismo en la escuela vocacional militar Camilo Cienfuegos y rediseña los modos de actuación de los profesores para desarrollar dicho valor. Torres, E. R. (2009), aportó el programa de la disciplina Preparación para la Defensa de las carreras pedagógicas, que contiene la asignatura Trabajo de Educación Patriótica, en el nivel universitario. González, N. (2010, 2014), autor de esta tesis, en su trabajo de diploma implementó un sistema de actividades de educación patriótica en la escuela primaria y en la tesis de maestría, desarrolló y validó un programa de

superación para preparar a los docentes de las escuelas pedagógicas en la teoría y metodología de la educación patriótica. Martínez, Y. (2012) elaboró un sistema de actividades de educación patriótica para los estudiantes de primer año para las carreras de Ciencias Medicinas.

Al indagar en la teoría, lo relativo a las habilidades y específicamente las habilidades profesionales pedagógicas, se localizaron como antecedentes los trabajos de los clásicos de la pedagogía y la psicología soviética: Abdulina (1972), Kiselgov (1973), Kuzmina (1973), Sipirin (1976) y Maximov (1982). En Cuba, Álvarez, R. M. (1996) se refiere a las habilidades profesionales, aplicadas esencialmente al proceso de enseñanza- aprendizaje de la Historia; Ruiz, O. (1996-2014), propone un programa de superación para el desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas siguiendo la teoría de la educación de avanzada y su tesis doctoral aporta el rediseño de las habilidades profesionales pedagógicas para los estudiantes de la carrera de Pedagogía-Psicología.

Específicamente en la provincia Ciego de Ávila, se han realizado varios estudios sobre las habilidades profesionales pedagógicas; Ruiz, A. (2005) aporta una estrategia metodológica para desarrollar la habilidad profesional pedagógica para la enseñanza de la lectura; por su parte Ferrer, M. (2005); demostró la validez de una metodología para el desarrollo de la habilidad comunicativa pedagógica en la formación del profesor de preuniversitario. Peñate, I. (2006), trabajó en la habilidad profesional pedagógica: seleccionar los contenidos históricos en la formación de los docentes de secundaria básica y Roy, D. (2008) probó la efectividad de una metodología para el desarrollo de la habilidad profesional relacionada con la comunicación pedagógica en la clase.

Como puede apreciarse, en el primer grupo de investigaciones revisadas, abordan la educación patriótica desde la arista de la formación del valor patriotismo o como contenido del trabajo educativo de las instituciones educacionales, en ninguno de los trabajos revisados, se ha encontrado referencia a la educación patriótica como contenido de una habilidad profesional pedagógica. En el segundo grupo de investigaciones, sus autores han definido, estructurado y sistematizado habilidades profesionales pedagógicas, desde diferentes disciplinas, pero no se han localizado trabajos que aborden la dirección de la educación patriótica como habilidad profesional pedagógica.

Para profundizar en la teoría de la dirección se consultaron los siguientes autores: Cassasus, J. (1997), Bringas, J. (1999), Alonso, S. (2003-2007), Mined (2003), Valle, L. (2003), Castro, L. (2005), Arango, R. (2007), UCPEJV (2011) entre otros. Ellos expresan que la actividad de dirección es el tipo específico de actividad social que se caracteriza por la especialización de quien la realiza, en orientar el trabajo individual o colectivo, influyendo sobre él de manera consciente, premeditada, sistemática y estable, a fin de lograr los objetivos propuestos.

Particularmente en el sector educacional, la actividad de dirección es tanto la que realiza el director de la escuela y los dirigentes de los niveles superiores, como la que despliega el docente. Como afirmara el educador venezolano Luis

Beltrán Prieto Figueroa (1902-1993), *“Negar la función de dirección y orientación al maestro sería empequeñecer su labor, privarle de los estímulos indispensables para cumplir con eficacia sus tareas...”*

Este educador venezolano reconoció la necesidad de que el docente fuese profesionalmente preparado e integralmente educado por quienes lo dirigen, para cumplir esta función de manera eficiente planteó: *“... Prepárese al maestro para esa labor de dirección, fórmele en un ambiente diferente, estimulante; créesele la conciencia de sus responsabilidades y dejará de ser el **enseñador** para convertirse en el **profesor de ideología**, creador de una conciencia establecida.”*

El autor de esta tesis, coincide con el planteamiento que realiza Alonso, S. (2007), sobre las formas de la actividad de dirección en la Educación, como:

- **Actividad pedagógica profesional de dirección:** es la que despliegan los dirigentes educacionales de todos los niveles directivos, que se distingue por el marcado carácter técnico-metodológico y científico-pedagógico con que desarrollan el proceso de dirección. Supone la planificación, organización, preparación y ejecución con un marcado enfoque político-pedagógico de todas las actividades relacionadas con la formación del hombre y la aplicación de métodos de dirección colectiva, que propicien la activa participación de las organizaciones políticas, estudiantiles y de masas en la toma de decisiones, para logra que la institución educativa sea el proyecto anticipado de la sociedad.
- **Actividad pedagógica profesional:** es la desarrollada por los docentes, dirigida a la formación de la personalidad de los educandos con la cultura general integral y los valores ético-morales de la sociedad que se quiere construir. Se realiza en la dirección del proceso docente-educativo, con la activa participación de todos los trabajadores de la institución educativa, de los propios educandos, de la familia y de todas las organizaciones políticas y de masas de la comunidad.

En esta investigación se opera con la segunda forma de actividad de dirección, porque en ella se pone de manifiesto las categorías esenciales de dirección para la cual son indispensables desarrollar en los maestros en formación, en este caso con los maestros primarios de la escuela pedagógica para dirigir la educación patriótica de sus escolares, como contenido de la educación general e integral de los escolares de la escuela primaria.

Los elementos que se han presentado hasta el momento, apuntan hacia la preparación general e integral del maestro primario en formación de la escuela pedagógica, para educar e instruir sobre la base de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa a partir del desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas en general y específicamente la de dirigir la educación patriótica de los escolares primarios.

Tomando como referencia los fundamentos anteriores y el estudio analítico de investigaciones de R. Pla (1995, 1996, 2001, 2005 y 2012), R. M. Álvarez (1997) y H. Brito (1985) sobre habilidad, la teoría de la actividad desarrollada por Leontiev y la concepción histórico-cultural de Vigotsky, el análisis del perfil del egresado, el plan de estudio y la experiencia del autor de esta investigación como docente formador de maestros por seis años, permitió definir como

**habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica** en los maestros primarios que se forman en las escuelas pedagógicas, como:

*“el modo de actuación profesional pedagógico de los maestros primarios que se forman y se desarrollan en estos centros formativos, se inicia con el diagnóstico de las potencialidades y limitaciones de los escolares y del contexto educativo, como base para la planificación, orientación, organización, ejecución, y evaluación de acciones que posibiliten que sus educandos manifiesten actitudes patrióticas, expresen sentimientos de admiración y respeto a los símbolos y atributos nacionales, a los héroes, mártires y líderes de la dirección histórica de la Revolución y sus motivaciones por seguir su ejemplo.” (González, N. (2014-2015).*

Siguiendo la teoría de la dirección y del modo de actuación profesional pedagógico, las acciones determinadas para el desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica de los maestros primarios que se forman en la escuela pedagógica son:

- El diagnóstico pedagógico integral del estado de la habilidad que se pretende formar y desarrollar en los maestros en formación (se corresponde como tendencia con la etapa *de estudio* de la teoría del modo de actuación).
- La planificación y orientación de las diferentes actividades de educación patriótica que incluye el objetivo-contenido-métodos-medios necesarios. (se corresponde con la etapa *de diseño* de la teoría del modo de actuación).
- La organización y ejecución de la actividad teniendo en cuenta el aseguramiento de las condiciones previas (se corresponde con la etapa *de la conducción y la interacción social* de la teoría del modo de actuación).
- La evaluación de la actividad donde se destaquen los principales logros y limitaciones de la misma (se corresponde con la etapa *del perfeccionamiento del proceso* de la teoría del modo de actuación).

Las acciones anteriores se despliegan en el sistema de trabajo de la escuela pedagógica, tanto en las actividades docentes como en las extradocentes. Especial lugar le corresponden a las actividades del sistema de formación laboral porque permite que los maestros primarios que se forman, desarrollen en la práctica que realizan en las instituciones educacionales, las acciones citadas.

Las acciones marcan etapas que revelan el proceso y el resultado de la formación y desarrollo de la habilidad lo que conlleva a tener presente las características de los estudiantes que se forma como maestro primario y el seguimiento al diagnóstico, plantear el objetivo en término de acción concreta a ejecutar por el sujeto, realizar variadas actividades como parte de la ejecución para que se alcance el dominio y asimilación de la habilidad en el ascenso por cada una de las etapas.

**Etapa primera: Diagnóstico del estado actual del desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica.**

**Acción 1:** Determinar las potencialidades y limitaciones de los docentes y estudiantes para el desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica.

**Etapla segunda: Planificación y orientación de actividades para el desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica.**

**Acción 2:** Diseño de un programa de superación para la preparación de los profesores de la escuela pedagógica en la teoría y metodología de la dirección de la educación patriótica.

**Acción 3:** Rediseño del proyecto de programa de la asignatura Elementos Básicos del Trabajo de Educación Patriótica.

**Acción 4:** Elaboración de materiales docentes con carácter formativo para los profesores y los estudiantes. (Material de consulta y Folleto con la biografía de los mártires de la localidad que constituyen un documento a parte de esta tesis).

**Acción 5:** Montaje de la Sala de Historia: "Clotilde Agüero Cepeda".

**Etapla tercera: Implementación de las actividades de educación patriótica para desarrollar la habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica.**

**Acción 6:** Desarrollo del Programa de Superación.

**Acción 7:** Desarrollo de actividades docentes y extradocentes para el desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica en la realización de tareas docentes.

**Acción 8:** Dirigir actividades docentes y extradocentes en la escuela primaria, como parte del sistema de formación laboral.

**Acción 9:** I Taller Provincial de educación patriótica para escuelas pedagógicas.

**Objetivo:** Valorar el desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica.

**Métodos:** Exposición, debate y discusión.

**Medios:** Fuentes bibliográficas, documentales, objetales, orales audiovisuales y vivencias de los estudiantes y profesores.

**Responsable:** Autor de la tesis.

**Participantes:** Los profesores, estudiantes, egresados de la escuela, maestros y directivos de los diferentes centros de práctica, así como los integrantes del equipo multidisciplinario de la universidad y metodólogos de la dirección provincial de educación.

**Formas de evaluación:** Exposición grupal

**Plazos para su realización:** En mayo de 2015.

**Implementación:** Desde la asignatura que imparten los profesores y en especial la de Elementos Básicos del Trabajo de Educación Patriótica, se promoverá la realización de trabajos científicos relacionados con el trabajo de educación patriótica para que sean presentados en el taller. Trabajos que tienen su sistematización en las Sociedades Científicas en la escuela y en el movimiento de monitores. Para su participación tendrán que realizar una búsqueda de información con el tema seleccionado que le permita la adecuada profundización y que manifieste sus aspectos positivos y negativos al respecto.

Los temas presentados estuvieron relacionados con: los símbolos y atributos de la nación cubana, las efemérides pedagógicas, el estudio de personalidades históricas, la labor educativa de educadores destacados de la localidad, el papel de la escuela como centro formador de valores y con la importancia al uso de las formas de trabajo de educación patriótica en la formación de maestros y las nuevas tecnologías de la información.

El taller realizado fue un espacio para el debate y la exposición de las principales experiencias obtenidas en la labor educativa. Se coordinó con la Dirección Provincial de Educación, la Unión de Historiadores de Cuba, el Archivo Histórico y la Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana para que asistieran a la actividad, así como los egresados de la escuela con sus escolares, los tutores y directivos.

**Etaapa cuarta: Evaluación del desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica de los maestros primarios que se forman en la escuela pedagógica.**

**Acción 10:** Evaluación del modo de actuación profesional para dirigir la educación patriótica.

A continuación, se muestran algunos resultados:

La preparación de los maestros primarios que se forman en la escuela pedagógica permitió el desarrollo de las acciones de diagnosticar las potencialidades y limitaciones de sus alumnos y del contexto educativo, como base para la planificación y orientación de un trabajo patriótico organizado y ejecutado, a partir de la concepción de una evaluación en correspondencia con los objetivos del trabajo educativo del nivel en el que se desempeña con un enfoque profesional pedagógico.

- La utilización adecuada de los componentes personales y personalizados del proceso educativo permitió la integración de conocimientos, habilidades y valores de las actividades docentes extradocentes.

- Se logró un trabajo sistemático y cohesionado desde la asignatura Elementos Básicos del Trabajo de Educación Patriótica, para el desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica de los maestros primarios que se forman en la escuela pedagógica.

- El sistema de formación laboral logró una mayor integración en las actividades a realizar desde las diferentes asignaturas del año, teniendo en cuenta el diagnóstico de los estudiantes y del centro de práctica.

- El claustro logró la cohesión adecuada para el vínculo de las asignaturas que se imparten en los diferentes años académicos de la escuela pedagógica.
- Las actividades que se realizan se aprecia el enfoque profesional pedagógico, debido al comportamiento asumido por los profesores en su accionar como educadores.
- El estudio de las diferentes formas de trabajo de educación patriótica, les proporcionó a los estudiantes el amor a la profesión, a quienes fueron sus maestros, a los niños y a su Patria.
- Cada actividad constituyó un espacio para educar sobre el ejemplo a los estudiantes para su futura labor profesional pedagógica.
- La extensión de la estrategia sobre pasó las expectativas previstas, porque el desarrollo de las acciones de cada etapa permitió el enriquecimiento de los matutinos, actos revolucionarios, actividades metodológicas y la presentación de trabajos investigativos en las Sociedades Científicas y Talleres Nacionales de las escuelas pedagógicas.

La estrategia se modeló siguiendo fundamentalmente el método sistémico y el inductivo para la determinación de las etapas y acciones necesarias dirigidas a la transformación del maestro primario en formación en la dirección de los procesos de diseño, implementación y evaluación del modo de actual profesional pedagógico con mayor efectividad en la labor educativa en la escuela primaria a partir de las acciones de diagnosticar, planificar, orientar, organizar, ejecutar y evaluar.

## **CONCLUSIONES**

1. La revisión bibliográfica y el análisis documental permitieron la determinación de los antecedentes históricos de la formación de los maestros primarios en las escuelas pedagógicas y la caracterización del actual proceso de formación en estos centros, lo que creó la necesidad de indagar en el estudio de la formación de las habilidades en general y las habilidades profesionales pedagógicas en particular para proponer por la vía hipotética- deductiva una nueva habilidad profesional pedagógica: *dirigir la educación patriótica de los maestros primarios que se forman en la escuela pedagógica*. La que se definió y se operacionalizó en correspondencia con la teoría de la dirección y del modo de actuación profesional pedagógico.
2. Con el procesamiento de los diferentes instrumentos aplicados y fuentes de información se obtuvo el diagnóstico real del desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica de los maestros primarios que se forman en la escuela pedagógica, lo que precisó la necesidad de elaborar una estrategia que se fundamenta en la filosofía que se sustenta en la Filosofía Marxista-Leninista y se basa en el Método Materialista Dialéctico, en la sociología marxista-leninista que sustenta la necesidad de un diagnóstico integral contextualizado de las potencialidades y limitaciones, en el Enfoque histórico cultural, en la teoría pedagógica marxista-leninista, las tradiciones pedagógicas, la teoría del modo de actuación y de dirección del proceso educativo y en los aportes prácticos realizados a esta ciencia por Fidel Castro Ruz.

3. La consulta realizada a los expertos permitió evaluar la calidad y efectividad parcial de la estrategia, en la que se trianguló la información ofrecida por los profesores, tutores y estudiantes de la validez de la estrategia para el desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica de los maestros primarios en formación de la escuela pedagógica: “Raúl Corrales Fornos”, basada en la definición y operacionalización de dicha habilidad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Almendros, H. (1961). Ideario Pedagógico de José Martí. La Habana: Editorial Imprenta Nacional de Cuba.

Álvarez de Zayas, C. (1992). Didáctica. La escuela en la vida. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Álvarez de Zayas, R.M. (1996). Hacia un currículo integral y contextualizado. – Tegucigalpa: Editora Universitaria.

Armas, N. de (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación. Universidad Pedagógica Félix Varela. Curso 85. Congreso Pedagogía 2003. La Habana: Cuba.

Báxter, E. (1989). La formación de valores: una tarea pedagógica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Brito, H. (1983). Psicología General para los ISP. Tomo II. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

----- (1999). Capacidades, habilidades y hábitos. Una alternativa teórica, metodológica y práctica. (s/l), (s/e).

Cuba. Ministerio de Educación. (2014-2015). Normativas e indicaciones Metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuela Pedagógicas. En soporte digital.

Cuba. Ministerio de Educación. (2016). Bases generales para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. En soporte digital.

Ferrer, M. T. (2004). Las habilidades pedagógico profesionales en el maestro primario. Modelo para su evaluación. – p.77-93. En Profesionalidad y Práctica Pedagógica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ferrer, M. (2003). Las habilidades profesionales en la enseñanza de la comunicación oral y escrita: un modelo didáctico para la formación inicial del Profesor de preuniversitario. Tesis (Maestría. En Ciencias pedagógicas), ISP Félix Varela, Villa Clara, Cuba.

----- (2005). Metodología para el desarrollo de la habilidad comunicativa pedagógica en la formación del profesor de preuniversitario. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara, Cuba.

González, N. (2013). Cuba y los desastres naturales. Impacto de la defensa civil. Se publicó en CD Memorias XIX Científico Metodológica de Educación

Patriótica ISBN: 978-959-18-0904-9 que edita la UCP: "Manuel Ascunce Domenech" el día 16 de septiembre.

----- (2013). La escuela: centro cultural más importante de la comunidad. Revista Cultural: Videncia con ISSN 1561-7289, número. 33 del 2 de diciembre.

----- (2014). Programa de superación para los docentes de la escuela pedagógica: "Raúl Corrales Fornos" para la dirección del Trabajo de Educación Patriótica de los maestros primarios en formación. Tesis presentada en opción al grado académico de Master en Ciencias de la Educación Superior, mención Docencia e Investigación Universitaria. UCP: "Manuel Ascunce Domenech", Ciego de Ávila, Cuba.

----- (2010). Sistema de actividades de educación patriótica para contribuir al fortalecimiento del valor patriotismo en los estudiantes de quinto grado de la Escuela Primaria: "José Ambrosio Gómez Cardoso". Tesis de licenciatura para optar por el título de Licenciado en Educación en la especialidad: Maestro Primario, Ciego de Ávila, Cuba.

----- Vías para la educación patriótica: una reflexión para el maestro primario en Ciego de Ávila. Revista Electrónica Educación y Sociedad, Número: 4, año 11 ISSN 1811-9034/RNPS 2073 del 20 de enero de 2014 que edita la UCP: "Manuel Ascunce Domenech" de Ciego de Ávila.

León, I. (2003). El enfoque integral y contextualizado de la vida y obra de José Martí: una vía para el fortalecimiento del valor ético-moral patriotismo desde el programa de Historia de Cuba en la EMCC. Tesis presentada para obtener el título académico de Master en la enseñanza de la Historia. ISP: "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.

----- (2008). Metodología para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias sociales en función de la educación de los estudiantes en el valor patriotismo en la EMCC. Tesis presentada para obtener el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP: "Manuel Ascunce Domenech", Ciego de Ávila, Cuba.

Leontiev, N. (1981). Actividad, conciencia, personalidad. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Martínez, Y. (2012). Sistema de actividades de enseñanza-aprendizaje, a través de la temática de Defensa Civil en la PDI, para desarrollar la EPMI de los estudiantes de tercer año de Medicina de la Universidad Médica de Ciego de Ávila. Tesis en opción del título académico de master en Ciencias de la Educación Superior, Ciego de Ávila, Cuba.

Peñate, J. I. (2007). El desarrollo de la habilidad de selección de los contenidos históricos para los alumnos en formación de primer año intensivo del Profesor General Integral de Secundaria Básica. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara, Cuba.

Roy, D. (2005). Determinación y derivación de las Habilidades comunicativas a desarrollar en los futuros profesionales de la educación. Editado en Revista electrónica Educación y Desarrollo, en el #4 año 2, con ISSN811-9034y RNPS-2073, 2005.

----- (2007). El desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas para la comunicación en los profesores en formación de las carreras pedagógicas. 2007, en el Palacio de las convenciones de La Habana, Cuba, con ISBN 959 – 282 -040 – 6. 2007.

----- (2008). El desarrollo de la habilidad profesional de la comunicación pedagógica en la clase de Secundaria Básica para la formación del profesor general integral durante el primer año. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Ávila, Cuba.

Ruiz, A. (2005). Estrategia metodológica para desarrollar en los docentes de la Educación Preuniversitaria la habilidad profesional pedagógica para la enseñanza de la lectura. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Villa Clara, Cuba.

Torres, E. R. (2009). Trabajo final de la Disciplina Preparación de la Defensa para las carreras pedagógicas. En soporte digital. Colegio de Defensa Nacional. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**  
**INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**  
**EVENTO PEDAGOGÍA 2017**

**TITULO: LA IDENTIDAD PROFESIONAL COMO BASE DEL  
AUTOPERFECCIONAMIENTO CIUDADANO DEL EDUCADOR: UNA  
PROPUESTA DE PROFESIONALIZACIÓN.**

**Autor y ponente:** Dr. C. Regla Delfina Silva Hernández

**Centro de trabajo:** Palacio de la Revolución

**Cargo:** Asesora del Primer Vicepresidente de los Consejos de Estado y de  
Ministros Miguel Díaz Canel Bermúdez

**Correo electrónico:** silva@cecm.cu

**RESUMEN**

En los momentos actuales, que vive la sociedad cubana, el perfeccionamiento del desempeño profesional de los docentes, constituye una exigencia para lograr los niveles de calidad que necesita el servicio educacional para lograr el socialismo próspero y sostenible que aspiramos construir.

En este sentido profundizar en las causas que provocan los problemas de identidad profesional y personal en el desempeño profesional de los maestros y profesores a partir del sistema de influencias que se desarrolla en las instituciones educativas y desarrollar vías que contribuyan a su fortalecimiento se refleja como una problemática de carácter científico investigativa a partir de la

profundización en el proceso de profesionalización que se desarrolla en el Sistema Nacional de Educación.

Las ideas que se proponen constituyen resultado de la investigación “Modelo pedagógico para desarrollar la Formación Ciudadana del maestro primario en la ciudad de La Habana, en el contexto del proceso de profesionalización”, defendida en opción del grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas y de la práctica desarrollada en la superación de personal docente durante estos años. Se presenta una experiencia desarrollada en el municipio de Marianao con el curso de superación “Dialogar, dialogar entre maestros”.

El propósito de de este trabajo es contribuir a reflexionar acerca de la importancia del desarrollo de la identidad profesional y personal en el proceso de profesionalización de los maestros y profesores, a partir del sistema de influencias que se desarrolla en las instituciones educativas para su formación ciudadana.

# **LA IDENTIDAD PROFESIONAL COMO BASE DEL AUTOPERFECCIONAMIENTO CIUDADANO DEL EDUCADOR: UNA PROPUESTA DE PROFESIONALIZACIÓN.**

Dr. C. Regla Delfina Silva Hernández

## **INTRODUCCIÓN**

La profundización en el concepto de profesionalización y su relación con el desarrollo de una cultura ciudadana se presenta cada vez más vinculada al proceso de reforma, cambio o renovación que ocurre en la educación a escala mundial, donde el papel de los docentes se incrementa, como agentes protagónicos de dichos cambios.

En la literatura acerca del tema en el mundo, el concepto de profesionalización va sustituyendo a los conceptos de perfeccionamiento, actualización y capacitación, a partir del principio de educación permanente y continua del profesional, condicionado por las necesidades sociales y del desarrollo científico- técnico, actual y futuro.

La Educación Permanente se constituye en una respuesta alternativa para integrar la formación inicial y continua "... que se remite al trabajo como eje del proceso educativo, fuente de conocimiento y objeto de transformación, que privilegia la participación colectiva multidisciplinaria, que favorece la construcción dinámica de nuevos conocimientos y valores, a través de la investigación, el manejo analítico de la información y el intercambio de saberes y experiencias".<sup>1</sup>

Esta concepción precisa la necesidad de convertir al profesional en un agente activo, que parte de una instrucción formalizada o no para ocupar un empleo dentro de una profesión y que debe actualizarse permanentemente en sus conocimientos, prácticas y actitudes con profesionalidad creciente.

En los momentos actuales, que vive la sociedad cubana, el perfeccionamiento del desempeño profesional de los docentes, constituye una exigencia para lograr los niveles de calidad que necesita el servicio educacional para lograr el socialismo próspero y sostenible que aspiramos construir.

En este sentido, profundizar en las causas que provocan los problemas de identidad profesional y personal en el desempeño profesional de los maestros y profesores a partir del sistema de influencias que se desarrolla en las instituciones educativas y desarrollar vías que contribuyan a su fortalecimiento se refleja como una problemática de carácter científico investigativa a partir de la profundización en el proceso de profesionalización que se desarrolla en el Sistema Nacional de Educación.

El enfoque de aprendizaje ético. Jurídico y político que se propone, pretende generar de forma sistemática las condiciones que hagan posible que el

---

<sup>1</sup> Perrenoud, Philippe. La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio. En La función del personal docente en un mundo de transformación. Revista Perspectiva. Vol. XXVI. No. 3. septiembre. 1996: Pág 550.

educador mejore en sus niveles de autoconocimiento, autonomía y autorregulación, de satisfacción material y espiritual, facilitando así la construcción de su propio yo; y en la capacidad de diálogo, comprensión crítica y razonamiento ciudadano, que contribuyen a potenciar la reflexión sobre su actuación profesional.

Las ideas que se proponen constituyen resultado de la investigación “Modelo pedagógico para desarrollar la Formación Ciudadana del maestro primario en la ciudad de La Habana, en el contexto del proceso de profesionalización”, defendida en opción del grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas y de la práctica desarrollada en la superación de personal docente durante estos años.

Se presenta una experiencia desarrollada en el municipio de Marianao con el curso de superación “Dialogar, dialogar entre maestros”.

El propósito de de este trabajo es contribuir a reflexionar acerca de la importancia del desarrollo de la identidad profesional y personal en el proceso de profesionalización de los maestros y profesores, a partir del sistema de influencias que se desarrolla en las instituciones educativas para su formación ciudadana.

Desarrollo.

La Formación Ciudadana del Profesional de la Educación se define como *el proceso pedagógico a través del cual se desarrollan las competencias necesarias para convivir, valorar y participar en el desarrollo social y*

*educacional desde una perspectiva profesional y ciudadana integradora de lo ético, lo político y jurídico, a partir del sistema de influencias de factores institucionales, políticos y del colectivo laboral.*<sup>2</sup>

Según esta definición, la Formación Ciudadana constituye un eje integrador en el proceso de profesionalización del personal docente, matizando el modo de actuación profesional en el contexto de las relaciones entre la profesión y la sociedad, entre la educación y el valor, así como las relaciones entre los procesos cognitivos y afectivos que se desarrollan entre los sujetos.

La Formación Ciudadana al captar el aspecto valorativo y comunicativo de la actividad del profesional de la educación, expresa la necesidad y posibilidad de contribuir al proceso de reflexión y combate contra el fraude y todo tipo de indisciplina social, desde su fundamentación en el plano socio filosófico y axiológico, como proceso esencial de educación en valores.

La batalla se desarrolla en el contexto de la interacción social compleja que se manifiesta en nuestras instituciones educacionales y la sociedad en general, a través de la dialéctica entre lo social y lo individual en el proceso de profesionalización del maestro o profesor.

En este proceso se observan insuficiencias relacionadas con su modo de actuación profesional y con las exigencias actuales de su Formación Ciudadana, así como para el desarrollo con eficiencia del proceso de educación de los estudiantes.

En este contexto contradictorio y complejo se desarrolla el **proceso de socialización que transcurre en la formación permanente y continua del**

---

<sup>2</sup> Silva, R.- “Modelo pedagógico para desarrollar la Formación Ciudadana del maestro primario en la ciudad de La Habana, en el contexto del proceso de profesionalización”, defendida en opción del grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

**profesional** de la educación y que debe ser aprovechada por los directivos educacionales para lograr los cambios necesarios que permitan la **asimilación de contenidos socialmente valiosos acerca de su rol profesional, sus funciones y tareas**, de las relaciones entre los distintos agentes educativos, **así como el desprendimiento de contenidos humanos que permiten al sujeto variar sus puntos de vista, modificar criterios, revalorizar su experiencia personal a partir de lo colectivo y en función de estos aprendizajes materializar en hechos concretos, en actuaciones y conductas, es decir la objetivación.**

Es significativo en el proceso de modelación de la Formación Ciudadana del maestro y profesor la atención que se debe brindar a la identidad personal como formación psicológica que expresa la capacidad de autoconocimiento y de autovaloración del sujeto lo que contribuye a proponerse tareas para su autoeducación.

Lugar especial tiene en este análisis el proceso de formación y el reforzamiento de la identidad profesional pedagógica. La conformación de la identidad profesional necesita de la relación con otro sujeto, que es portador de las contradicciones que caracterizan la profesión en una época dada, unido con una solución personal desarrolladora de las mismas a favor de la profesión y de las cualidades esenciales que demanda su ejercicio adecuado<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Del Pino, J. L. 2000) La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una perspectiva desde el enfoque problematizador . Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV Del Pino, J. L. La orientación profesional: una perspectiva desde el enfoque problematizador. Revista Varona No 31 Jul – Dic.2000 ISPEJV. P 19

Para que el proceso de profesionalización contribuya a la educación en la identidad, es favorable que predominen los vínculos del maestro con sujetos debidamente identificados con la profesión y/o que aquel elabore, de forma desarrolladora y asumiendo una postura personal favorable, los criterios de rechazo a la profesión que le pueden transmitir esos vínculos.

Luego en la modelación del proceso de formación de la identidad profesional, ocupan un lugar significativo la calidad de los vínculos, que representan y expresan la relación entre los agentes que intervienen en la profesionalización del maestro, ( Directores, tutores y profesores de la universidad pedagógica), influyendo en la conformación de la identidad profesional del sujeto, su dignidad profesional.

La formación de la identidad profesional también se expresa en el modelo pedagógico de Educación en valores que se propone para la formación profesional de las especialidades técnicas(103), donde el sistema de valores que se deriva de la concepción de Tecnología Apropiada, se expresa en un todo caracterizado por una cualidad sistémica, que viene dada por el propio contenido de la **DIGNIDAD PROFESIONAL** cualidad de carácter ético que interpenetra al sistema en su conjunto, indicando la búsqueda de la profesionalidad para el real éxito profesional con sentido de identidad nacional.

A juicio de Del Pino, J. L, ..."la dirección científica del proceso de desarrollo de la identidad profesional en un proceso de formación de maestros y profesores necesita como regularidad pedagógica la inserción en el PDE de la

problematización personalizada y mediatizada de la relación sujeto - profesión a través de situaciones conflictivas y desarrolladoras “<sup>4</sup>

Estos aspectos constituyen fundamentos teóricos y metodológicos a tener en cuenta en la modelación, concreción y ejecución del proceso de Formación Ciudadana al concebir la inserción del sujeto en una profesión como un proceso único, que se da a lo largo de la vida del mismo y que conlleva diferentes etapas.

Esta idea fue planteada también por diferentes autores marxistas, como Bozhovich, L. I. 1981 (105); I. S.. En nuestro país: González, F. 1995 (106); González, V 1994 (107). En este sentido, consideran que la maduración de la identidad profesional es el resultado del desarrollo de la motivación profesional, cuando la profesión se convierte en una **configuración subjetiva**, "en ella se expresan elementos dinámicos generales de la personalidad, pasando a ser, como toda configuración personalógica, un elemento esencial de la identidad del sujeto" (Glez, F. 1995 pag.125). Este autor le da un marcado peso a las vivencias de realización, reconocimiento y seguridad personal que el maestro pueda experimentar, lo que constituye un referente de gran importancia en la selección de los métodos y las vías que conforman el Modelo Pedagógico.

En una dirección cercana a la identidad se mueven las consideraciones sobre la profesionalidad del maestro, de capital importancia para la formación superior pedagógica.

Miguel Fernández, en su obra "La profesionalización del docente" (108) nos describe la profesionalidad en función de seis rasgos:

---

<sup>4</sup> ibidem

- Un saber específico no trivial, de cierta dificultad de dominio.
- Un progreso continuo de carácter técnico, de diverso ritmo.
- Una fundamentación crítico – científica en la que se apoya y encuentra justificación y posibilidad el progresivo cambio técnico - profesional.
- La autopercepción del profesional, identificándose con nitidez y cierto grado de satisfacción (autorrealización, orgullo personal).
- Cierta nivel de institucionalización (en el ejercicio de la actividad)
- Reconocimiento Social (que varía de una profesión a otra)

Obsérvese que el autor resalta la idea de la autoconciencia profesional, la cual reconoce que tiene un fuerte componente de variables no estrictamente cognitivas o técnicas y que el define como "ese otro inmenso conjunto de variables que hacen referencia al mundo de las actitudes, las opciones personales de autorrealización, la afectividad, el "significado" del hecho de tener la posibilidad de influir sobre un niño, un joven o un adulto (en términos de sentimientos axiológicos), los rasgos de personalidad que afectan el ámbito de la intercomunicación humana..."<sup>5</sup>

Resulta también interesante sus tesis acerca de que la mejora de la calidad de la educación sólo es posible a través de un proceso permanente de profesionalización de los profesores, el cual debe darse a partir de 3 factores básicos: el perfeccionamiento continuo del profesorado, la investigación en el aula y el análisis de la práctica.

---

<sup>5</sup> Fernández, M. (1988) "La profesionalización del docente" Ed. Escuela Española. Madrid. 1988. Pág. 205.

En el proceso de profesionalización del maestro o profesor, la autovaloración, debe alcanzar un importante grado de estructuración y estabilidad, ya que el principal propósito que debe acometer el sujeto es el de determinar y enriquecer su actual y futuro lugar en la sociedad.

Así, el desarrollo de la profesión o actividad laboral y su modo de actuación, se apoyan en la valoración que hace el sujeto de sus capacidades, cualidades e intereses y forman parte esencial en la elaboración de un proyecto de vida que permita encaminar su conducta presente en pos de objetivos situados temporalmente a largo plazo.

**En este proceso de construcción del proyecto de vida intervienen, desde el punto de vista de su contenido y también dinámico, los valores , su concepción del mundo y su identidad personal.**

**Es necesario apuntar que la concepción del mundo no es solamente la forma más o menos exacta en que el individuo se representa al mundo a través de conceptos y juicios, sino además, la manera en que se orienta hacia la realidad, su actitud u orientación valorativa hacia lo que le rodea.**

**Esta forma de concebir el mundo y de asumir frente a la realidad una determinada posición personal, depende en buena medida de la valoración de sí mismo. La identidad personal es reflejo de los valores del sujeto, porque el sentido de autoestima o grado de satisfacción que siente el mismo respecto a la persona que es, depende del contenido de dichos valores y de su potencial regulador en la conducta.**

**Por otra parte, el proyecto de vida como sistema de objetivos mediatos vinculados a las principales esferas de realización , entre las que pueden encontrarse la familia, la profesión, su autorrealización, etc. tiene como**

**importante sostén el conjunto de valores que se estructuran como contenidos de su concepción del mundo y que también forman parte de su identidad personal.**

**La identidad personal, los valores como componentes de la concepción del mundo y el proyecto de vida son formaciones de la personalidad cuyo desarrollo comienza desde edades tempranas y se extiende a lo largo de la vida. Estas formaciones adquieren en la juventud y en la adultez; un alto grado de estructuración y un elevado poder regulador, cuestión que se ve favorecida por las exigencias que impone al comportamiento del maestro, su entorno social y todo ello, unido a la necesidad de autodeterminación en los diferentes esferas de su vida, que adquieren para el mismo sentido personal.**

La formación de la identidad como valor en el proceso de educación ciudadana del maestro, constituye una premisa para el desarrollo de orientaciones valorativas vinculadas a la responsabilidad,

### **¿CÓMO LOGRAR ESTE PROCESO DE ASIMILACIÓN Y OBJETIVACIÓN EN EL MARCO DEL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL?**

- Identificar y generar las condiciones personales y laborales que garanticen aprendizajes éticos, jurídicos y políticos, orientados a la autoestima e identidad profesional del maestro o profesor, para que sea capaz de alcanzar mayores niveles de satisfacción personal y profesional a través del cumplimiento de su rol profesional.
- **Consolidar el enfoque axiológico del proceso de profesionalización, como una forma particular de actividad humana, en su carácter complejo, multifacético y contradictorio, sobre la base de la**

asimilación de las competencias profesionales, **en las que debe ocupar un lugar esencial, las significaciones que el docente refleja y reelabora acerca de la actividad profesional.**

- **Revisar, actualizar y reestructurar acciones del rol profesional del maestro, como actividad profesional de los individuos o grupos que se preparan para educar y que por eso la sociedad les evalúa y exige.** La definición del rol profesional del maestro merece atención, no sólo por sus consecuencias en cuanto a la planificación, dirección y evaluación del proceso, y por tanto de la vida de la escuela, **sino también por las implicaciones que tiene en el estado de ánimo de los maestros y profesores, en su autovaloración como profesional y en el grado de seguridad con que asume tareas y funciones para las que reconozca estar suficientemente preparado y comprometido,** por el hecho de que constituyan componentes esenciales, inherentes a la naturaleza de su función social.
- Revisar los excesivos controles a la actividad del maestro, los obstáculos al desarrollo de su creatividad e independencia, aumentando la exigencia en correspondencia con su nivel y preparación profesional
- Estas consideraciones acerca de la relación entre el rol profesional del maestro y las demandas de su proceso de profesionalización, resaltan la importancia de la formación y desarrollo de un sistema de valores profesionales, que se manifiesta en el compromiso contraído con la sociedad, en la profesionalidad que demuestra en su actuación, en el espíritu de cooperación, solidaridad y compañerismo, en la lealtad a sus principios, el optimismo y disposición a enfrentar las tareas, la responsabilidad, sentido común, criterios propios y la adaptación al medio.

En fin, en todos esos valores que deben caracterizar **la ética pedagógica de un** docente formador de las nuevas generaciones.

**¿Cuáles son las significaciones que los docentes están reflejando acerca de la actividad profesional?**

**¿Cuáles han sido los cambios que se han producido en el rol profesional del docente? ¿Cuáles se proyectan?**

Los cambios que se originan en el rol profesional del maestro, afectan sus interacciones socioprofesionales, ocupando un lugar especial en la materialización de la política educativa y como factor protagónico en la toma de decisiones educacionales. Esto es importante para convertir la implementación de los Lineamientos de la Política Económica y Social que se relacionan con educación en fuerza motriz del desempeño profesional de los maestros y profesores.

El perfeccionamiento de la cooperación entre los diferentes agentes educativos **expresa el carácter orientador de la actividad del maestro y su actuación consecuente con la imagen social que se espera de él.** Se necesita transformar las relaciones que establece el maestro con la familia y con otras organizaciones de la comunidad, como premisa para lograr la coherencia en sus influencias educativas.

**¿Cuál es el estado actual de esta cooperación?**

**¿Cómo ve la familia al educador y él a la familia?**

De esta forma se hace imprescindible que el educador alcance un nivel de desarrollo axiológico relevante y pleno de actitudes humanas expresadas en el ejercicio de su comportamiento diario en la que se relacionan los sujetos con el objeto de la profesión.

La consideración acerca de que la Formación Ciudadana del profesional de la educación, constituye un **proceso eminentemente valorativo e ideológico** que se apoya en la estrecha **unidad entre lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual**, a partir **de la comunicación** que se produce en el proceso de profesionalización, demuestra la necesidad de la selección de un sistema de métodos que tipifican la actividad de los sujetos que intervienen en dicho proceso.

### **¿Qué métodos utilizar para lograr este nivel de desarrollo axiológico?**

Por un lado, no basta con que los directivos dominen el contenido y los objetivos fundamentales de la educación ciudadana, sino que sepan **comunicarse de manera afectiva**, para lograrlo la comunicación que se desarrolle debe ser dialógica, participativa, reflexiva y con empatía.

Conocer las condiciones previas del profesional que participa en el proceso de Formación Ciudadana, tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo es de suma importancia **conocer las necesidades e intereses de los docentes, dándole una participación activa en el proceso, escuchando sus sugerencias, opiniones y problemas**, para que se pueda a partir de éstas encaminar su trabajo futuro con ese profesional o colectivo laboral, y darle un nuevo sentido a sus relaciones. De ahí la importancia del diagnóstico participativo de manera permanente como parte del proceso.

La educación en los deberes profesionales es parte esencial de la profesionalización del educador, **a partir de la problematización de las situaciones profesionales que expresan una implicación ética como**

**núcleo estructurador de la conciencia y conducta ciudadanas en el cumplimiento de sus tareas.**

Las investigaciones realizadas por varios autores reflejan **la importancia del trabajo en equipo, la reflexión individual y colectiva, así como el vínculo con la comunidad, como vías del proceso de profesionalización.**

Algunos estudiosos del tema nos sugieren que este proceso de profesionalización, pasa por la búsqueda del **autoperfeccionamiento docente**, para lo que recomiendan:

- Guiar la reflexión del maestro sobre sus experiencias.
- Adecuarse a las necesidades y potencialidades de los maestros
- Promover un ambiente cambiante y que permita el aprendizaje y las modificaciones que el maestro y el colectivo pedagógico proponga.
- Combinar formas de trabajo grupal con el trabajo individual, enfatizando en cada maestro y permitiendo el desarrollo de cada cual
- Comprometer al maestro en el planteamiento y la dirección de los cambios.
- El análisis reflexivo y crítico por los maestros de su desarrollo personal y del de otros colegas.

La combinación acertada de estrategias y la utilización de métodos como los análisis de dilemas morales profesionales, la reflexión individual y colectiva, el estudio de documentos jurídicos en el contexto de situaciones significativas para la educación moral, comentario críticos de un texto, diagnóstico de situaciones en la actuación ciudadana del profesional, ejercicios autoexpresivos y para la toma de decisiones, entre otros, contribuirán a desarrollar la dinámica

del modelo pedagógico en el contexto de las relaciones sociológicas, axiológicas y psicológicas que lo caracterizan.

Durante la planificación y ejecución de las acciones de Formación Ciudadana se priorizará:

1. El análisis y reflexión individual y colectiva con los educadores, acerca de la concepción de Formación Ciudadana del profesional, su necesidad y viabilidad en las condiciones actuales.
2. El establecimiento de convenios individuales (plan individual) y colectivos para materializar las variantes de profesionalización para la Formación Ciudadana, que se desarrollarán.
3. La ejecución de las variantes de profesionalización, atendiendo a los distintos ámbitos y métodos de Formación Ciudadana del profesional, entre las que se encuentran:
  - El desarrollo de **talleres de iniciación profesional y ciudadana** para los egresados.
  - **Talleres de integración** de saberes para el desempeño ético profesional.
  - Desarrollo de la **autosuperación dirigida**, a partir de la utilización de documentos y textos de contenidos vinculados a lo ciudadano.
  - Espacios de **reflexión individual y grupal** en el contexto de la preparación metodológica o político ideológica, donde se desarrollen temáticas vinculadas a la Formación Ciudadana del profesional de la educación, a partir de la cooperación entre los profesionales que participan
  - Desarrollo de **cursos de superación, postgrados e incorporación a las maestrías** de las temáticas reflejadas en el modelo pedagógico.

**Como una experiencia desarrollada durante el curso 2015-2016 se diseñò e implementó un curso de superación para maestros y profesores evaluados de R y M en cursos anteriores, el cual tuvo como título “Dialogar, dialogar entre maestros”**

**Para iniciar el curso se aplicó una entrevista grupal** con el objetivo de identificar las motivaciones y expectativas en relación con la actividad profesional que desarrollan en correspondencia con los intereses individuales y sociales.

Durante este proceso se realizó el registro de las opiniones expresadas por los jóvenes maestros en tres consejos populares de los municipios de Marianao, donde participaron 62 maestros. El punto de partida para el registro de las opiniones fueron las conceptualizaciones acerca de las dimensiones identidad, responsabilidad y participación, tomando como centro su incidencia en la conformación de su proyecto de vida personal en vínculo con el proyecto de sociedad que construimos. El análisis de los resultados demostró que:

- En la mayoría de los docentes la incorporación a la actividad profesional pedagógica estuvo motivada por la convocatoria política y las posibilidades de continuar estudios universitarios de las carreras que les gustaba.
- Los maestros plantean que la incorporación a la actividad pedagógica los ha hecho crecer en lo personal pues comenzaron a construir con más conciencia un proyecto de vida personal y profesional.
- Muestran preocupación por su superación (carrera universitaria o posgrado), pero no son conscientes de la necesidad de superación en la dirección político ideológica y docente metodológica.
- Señalan entre los obstáculos principales para el logro de la satisfacción en la actividad profesional que desarrollan: la falta de tiempo para prepararse, falta de atención de las organizaciones a que pertenecen, la exigencia, sin

tener en cuenta el carácter diferenciado según años de experiencia, la poca atención de los directivos a las opiniones que expresan para el perfeccionamiento del trabajo docente y metodológico.

- Los tutores y directores de las escuelas no siempre ejercen una influencia coherente y planificada para reforzar la identidad profesional, se preocupan más por los resultados que se obtienen que por los problemas educativos que tienen.
- En una gran parte de los maestros entrevistados se observa sentido de pertenencia a la escuela y un compromiso con su director, no obstante la identidad al municipio y al sector no muestra los mismos niveles.
- Muestran preocupación por la preparación para desarrollar con eficiencia las transformaciones educacionales, y se encuentran motivados para opinar, debatir y sugerir, pero no siempre encuentran espacio para ello.

En el proceso de profesionalización del maestro primario en la Ciudad de La Habana, donde se relacionan la escuela y la sede universitaria, no existe un diseño de acciones que permita aprovechar las potencialidades de esta relación en el desarrollo de la Formación Ciudadana de los maestros, entre las que se encuentran:

- La variedad de vías que tiene el consejo de dirección de la escuela incluyendo, sus organizaciones para reflexionar de manera sistemática e intencionada con los maestros acerca de los temas que atañen la Formación Ciudadana del profesional de la educación en el contexto de las actuales transformaciones educacionales.
- La utilización de la evaluación profesional y la elaboración de los planes individuales como instrumentos de diagnóstico de la Formación Ciudadana de los maestros y la determinación de los problemas educativos y las acciones a desarrollar.

Atendiendo a estos aspectos se desarrolló el curso con un carácter teórico práctico que involucró a la escuela, a sus directivos y sobre todo el protagonismo de los propios maestros y profesores, las características y resultados se incorporan como anexos en esta ponencia.

## **Conclusiones:**

La concepción teórica de las acciones propuestas, parte de la comprensión de que la identidad y la responsabilidad ciudadanas constituyen dimensiones nucleares en el modelo pedagógico de profesionalización, pues garantizan la fuerza motriz de la actuación ciudadana, para que el profesional sea capaz de transformar el medio que le es propio en otro mejor, de implicarse en proyectos colectivos, y que muestre habilidades sociales adecuadas para el logro de los objetivos que se proponga.

Sin el desarrollo de estos valores la actividad del profesional de la educación como ciudadano es formal y extrínseca, de ahí la importancia de concebir el proceso de Formación Ciudadana de este profesional como un sistema, a partir de la conformación de una fuerte identidad y responsabilidad, que se expresa en formas de convivencia y participación correspondientes con las condiciones histórico concretas y los distintos escenarios donde transcurre la vida personal y profesional de los docentes.

Las relaciones entre las instituciones educativas, las estructuras de dirección del territorio y las universidades, exigen una concepción pedagógica general de la formación y superación docente que garantice el sistema de influencias

necesario para la asimilación, integración y enriquecimiento de los contenidos socialmente válidos para el desarrollo de la Formación Ciudadana de los educadores, por esto se conceptualizan en el modelo como ámbitos de la Formación Ciudadana.

La experiencia desarrollada en este curso escolar demostró la posibilidad de conciliar las influencias de distintos actores en la planificación, ejecución y evaluación del proceso de profesionalización donde se enriquezca sistemáticamente la identidad profesional como base de la conducta ciudadana de los educadores capaces de cumplir con el encargo que el Partido y el Estado han precisado en el logro de la mayor calidad educacional para nuestro pueblo

## **Bibliografía.**

1. Bozhovich, L. I. 1981. y Blagoadiechina, L. Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes. Editorial Pueblo y Educación s/f. Pág. 58
2. Castro Ruz, Fidel: Discurso pronunciado el 1ro de septiembre de 1997 en ocasión de la inauguración del curso escolar.
3. Calviño, M. ¿Cómo se forma un ciudadano? En revista Temas No 36. Oct- Dic. 2003. Pág.63
4. Castro Ruz, Fidel. La Educación en la Revolución. Instituto Cubano del Libro, Cuba, 1974, Pág. 23
5. Castro, F.- En el acto de graduación del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech” el 7 de julio de 1981, Pág.3-4.
6. Chacón, A. N. (2004)– Etica y profesionalidad pedagógica. Proyecto de investigación. Resultados del 2004.

7. Chávez, J. 1995, Bosquejo Histórico de las ideas educativas en Cuba. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1995. Pág. 50.
8. Cortina, A "La educación del hombre y el ciudadano. Revista Iberoamericana # 7 1995 Pág. 52.
9. D'Angelo, O. (2004) - Sociedad y Educación para el Desarrollo Humano. Editorial Pueblo y Educación Ciudad de La Habana
10. De la Luz y Caballero, J. Escritos Educativos. Tomo I. Pág. 581
11. Del Pino, J. L. (1998) La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una perspectiva desde el enfoque problematizador . Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV Del Pino, J. L. La orientación profesional: una perspectiva desde el enfoque problematizador. Revista Varona No 31 Jul – Dic.2000 ISPEJV. P 19
12. Dolz, María Luisa. La superación del individuo por medio de una educación integral, Pág 70.
13. Erikson, E. Tomado de: La identidad, una mirada desde la Psicología. Editorial del Centro de Investigaciones y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello, 2001. Pág. 67
14. Frei Betto. Conferencia Especial pronunciada en Universidad 2014.
15. Fernández, M. (1988) "La profesionalización del docente" Ed. Escuela Española. Madrid. 1988. Pág. 205.
- 16.
17. García, A. (1999) La identidad personal y social. En: ¿En qué tiempo puede cambiarse la mente de un niño?. Casa Editora Abril. Pág.83.
18. García Ramis L y otros (1997) "Autoperfeccionamiento docente y creatividad" Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Pág 19
19. González, F. (1995) Comunicación, personalidad y desarrollo. Ed Pueblo y Educación. La Habana. 1995. Pág
20. González, V (1994). Motivación profesional y personalidad. Universidad de Sucre.1994.
- 21.

22. Guerra, Ramiro. Guerra Ramiro. Reflexiones: Ayer y hoy. Cuba Pedagógica año XIII No 3 .La Habana 1917pág 43
23. Guevara, E. “El socialismo y el hombre en Cuba”. En Obras Escogidas. Tomo III, Editorial Casa de las Américas, La Habana 1975. Pág.63.
24. Hart, Armando. Materialismo Histórico y la vida espiritual. En Revista Cuba Socialista 3ra época # 3, La Habana, 1996, Pág.3.
25. Jiménez, G. La Identidad social o el retorno del sujeto a la sociología. Material fotocopiado. La Habana, 1994.P.5
26. José Martí Pérez. La Edad de Oro. Obras Completas T XVIII. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1975, p.304.
27. Limia, David, M.- ¿Cómo se forma un ciudadano? En revista Temas No 36. Oct- Dic. 2003. Pág.61.
28. Mendoza, L. Filosofía y axiología en José Martí. Fundamentos de su concepción de la Educación. En Revista Varona No 36-37 enero – diciembre, 2003, Pág.81
- 29..
30. Pellegrini, J.- Transculturaación, identidad y resistencia. En: Temas de Psicología social #13. Publicación de la escuela privada de Psicología argentina. P. 56
31. Pericles .tomado de la Intervención de la Dra. Martha Martínez Llantada en el acto de imposición de la categoría de Profesor de Mérito del ISPEJV Pág. 3
32. Platón.- .tomado de la Intervención de la Dra. Martha Martínez Llantada en el acto de imposición de la categoría de Profesor de Mérito del ISPEJVPág. 3
33. Sáez, P. A. (2001)- “Historia de la Educación Cívica en Cuba”. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias pedagógicas..

34. Santana, Joaquín. El Sócrates criollo. En Revista Bohemia No 1 año 90, Pág.6
35. Sierra, J.- (2004) “La formación de una cultura jurídica en los maestros primarios” Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias pedagógicas.
36. Silva, H. R. (2003) - Propuesta curricular de superación para profesores de Educación Cívica .Tesis presentada en opción del título de Máster en Educación Avanzada. Pág. 23
37. Silva, R. “Educación Cívica 9 no grado”(2004),
38. Silva, R “Hacia una didáctica del Mundo en que vivimos “(2002)
39. Sistema de Superación para profesores de Educación Cívica. Tesis en opción al título de Master en Educación Avanzada. (2003).
40. Tortoló, S. Ibáñez, F. . (2002) Identidad y cualidades morales, reflexiones para su conceptualización. En Etica y Sociedad Editorial Félix Varela. Pág. 60
41. Tortoló, S. Ibáñez, F. . 2002 Obra citada. Pág. 54
42. Valdés Rdguez, M. Ensayos sobre educación teórica, práctica y experimental. Tomo I .Pág.108.
43. Vanden Zander. Tomado de: La identidad, una mirada desde la Psicología. Editorial del Centro de Investigaciones y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello, de Carolina de la Torre. (2001). Pág. 75-76.
44. Venet, R. Estrategia educativa para la Formación Ciudadana de los escolares de primer ciclo desde la relación escuela – comunidad. Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, 2003. Resumen, Pág.8

## ANEXO

### **Criterios de medida para el desarrollo y evaluación del proceso de Formación Ciudadana de los profesionales de la Educación.**

Entre los indicadores que expresan la presencia de orientaciones valorativas vinculadas a la **identidad social** en la actuación del maestro primario se encuentran:

- ◆ Sentido que tiene de su lugar en el sistema de relaciones sociales y profesionales y significación que asigna a los demás.
- ◆ Sentido de pertenencia a grupos donde convive y participa personal y profesionalmente.
- ◆ Grado de conjugación entre lo personal y lo profesional, lo individual y lo social en su proyecto de vida.

El desarrollo de la profesionalización no puede verse aislado ni estático, es el resultado de todas las acciones que de modo permanente y continuo inciden sobre el profesional y que provienen de su propia práctica, en sus interrelaciones con el resto de los seres humanos. El proceso de aplicación del modelo pedagógico a la práctica, constituye un importante paso en la transformación de las acciones de profesionalización encaminadas a la Formación Ciudadana del Profesional de la Educación en una importante vía para la lucha contra las manifestaciones de indisciplina e ilegalidades que se desarrolla.

Durante la tercera etapa de evaluación de los resultados las principales acciones se encaminan a la:

- ◆ Desarrollo de la evaluación sistemática y parcial sobre el desempeño profesional, utilizando distintas formas que involucren al profesional individualmente y a su colectivo pedagógico.
- ◆ Medición de la práctica pedagógica de profesionalización, destacando las mejores experiencias integradoras.
- ◆ Acompañamiento especializado, seguimiento y monitoreo del proceso de evaluación en todas sus etapas para la retroalimentación.
- ◆ Constatación del cambio personal en los maestros luego del impacto de la aplicación del modelo.



**LA INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES DEL PROFESOR EN EL DESARROLLO  
PROFESIONAL DOCENTE: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE  
LICENCIADOS EN QUÍMICA**

*Juan Pablo Cruz Delgado*

*Licenciado en Química. Maestrante en Educación con énfasis en Ciencias de la  
Naturaleza y la Tecnología*

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Colombia*

[jpablocruzd0930@gmail.com](mailto:jpablocruzd0930@gmail.com)

Forma de presentación de resultados científicos: Presentación oral (Ponencia)

Simposio al que tributa el trabajo: Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

**Resumen:** Se presenta una propuesta de investigación en curso, cuyo interés es analizar la influencia de las emociones del profesor en el desarrollo profesional docente de estudiantes de 8°, 9° y 10° semestre de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Dicha propuesta surge de la necesidad de replantear la formación de licenciados en química de la UDFJC y del interés y las incertidumbres que ha suscitado las nuevas políticas de formación de licenciados en Colombia, en donde las emociones docentes no son mencionadas. Específicamente, en el programa de licenciatura en química de la UDFJC se evidencia que muchos de los estudiantes cuando llegan a octavo semestre a su práctica profesional docente, como parte de su desarrollo profesional, asumen la misma como un punto de inflexión en su formación y muchos de ellos terminan retirándose o concluyendo que la docencia no es su profesión, argumentando razones de tipo personal asociados a las vivencias, experiencias, sentimientos de frustración o desidia vividas en el aula de clase. Se espera que con los resultados de la investigación, se obtenga un sustento teórico y práctico para la formación de licenciados en la cual las emociones sean el eje central del desarrollo profesional docente.

## Introducción

El interés por el llamado “ámbito personal del profesor” y particularmente por las emociones docentes se acentuó al encontrar un referente teórico en el cual se manifiesta un fenómeno similar al planteado en esta investigación y en el mismo contexto, Aristizabal (2014) manifiesta que en el programa de licenciatura en química de la UDFJC, se evidencia que el ámbito personal del profesor (entendido éste como las actitudes, las creencias, los valores, los sentimientos y las emociones que pueden influir en el ejercicio de la profesión) no es considerado de forma explícita, sino que algunas veces se le considera como un proceso tácito o inmerso en la formación inicial, pero como tal, no se hace relevante en el proceso formativo.

De alguna manera, se está de acuerdo con lo planteado por Clarke & Hollingsworth (2002) y Aristizabal (2014) en que estas características del ámbito personal del profesor, fundamentalmente las emociones, influyen significativamente en el ejercicio de la profesión y determinan los pensamientos, acciones y actitudes del docente en formación inicial, ya que el ejercicio profesional docente está basado principalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos, compañeros y docentes titulares; relaciones donde se generan las emociones de acuerdo a la perspectiva socio-psicológica de Frijda & Oatley (2000). En la literatura que aborda el tema de las emociones (Lewis & Haviland-Jones 2000, Oatley 2000, citados por Van Veen & Slegers, 2006), se han encontrado diferentes perspectivas teóricas, tales como: las fisiológicas, filosóficas, históricas, sociológicas, feministas, de organización, antropológicas y psicológicas. De igual forma, son considerados aspectos diferentes relacionados con la naturaleza, las funciones, la historia, el contexto y los aspectos biológicos, culturales y sociales de las emociones (Van Veen & Slegers, 2006). En esta propuesta de investigación no se tratará el tema concerniente a la naturaleza de las emociones, concebidas éstas desde la perspectiva de Lazarus (1999) como un sistema organizado y complejo que consta de pensamientos, creencias, motivaciones, significados, experiencias corporales subjetivas y estados fisiológicos; ya que el principal interés es abordar aquellas emociones que surgen de las relaciones entre el individuo y el medio ambiente, es decir, entre los profesores en formación inicial y la

práctica docente, lo que apunta al enfoque socio-psicológico de las emociones. Por esta razón, el interés investigativo es analizar cómo influyen las emociones del profesor en el desarrollo profesional docente de los estudiantes de licenciatura en química (docentes en formación inicial) de la UDFJC.

## **Desarrollo**

Desde su surgimiento, la didáctica de las ciencias estuvo centrada en la formación del estudiante, investigando acerca de sus ideas previas, concepciones alternativas y las diferentes maneras de aprender conocimientos. Sin embargo, en la década de los ochenta la mirada ya no estaba puesta solamente en el estudiante sino también en el profesor. Fue a partir de la mitad de esta década que se detectó un aumento en las investigaciones que tenían como objeto de estudio a los profesores y profesoras de ciencias (Furió, 1994). Inicialmente, las investigaciones estuvieron basadas en el conocimiento profesional del profesor, las ideas previas que también poseen los profesores y la formación inicial y continua del mismo.

Es hasta finales de la década de los noventa e inicios del nuevo milenio que la visión del ámbito personal del profesor, dentro del que se incluyen las emociones docentes, empieza a tomar fuerza como parte importante para tener en cuenta en la formación inicial y continua de profesores. Clarke & Hollingsworth (2002, citados por García, 2009) señalan que el ámbito personal del profesor está constituido por valores, creencias, actitudes e imágenes sobre sí mismo, la sociedad y la cultura; ya sean éstas de tipo ideológicas y/o políticas que se presentan en el aula de clases, la escuela y la sociedad en general. Se está de acuerdo, que todos estos aspectos hacen parte de la formación integral del profesor, ya que no puede negarse que los conocimientos, las creencias y la práctica profesional del profesor son los principales factores que influyen en el aprendizaje en el aula (McDonough & Clarke, 2002).

- *Concepto de emoción y práctica docente*

En la literatura que aborda el tema de las emociones (Lewis & Haviland-Jones 2000, Oatley 2000, citados por Van Veen & Slegers, 2006), se ha encontrado diferentes

perspectivas teóricas, tales como: las fisiológicas, filosóficas, históricas, sociológicas, feministas, de organización, antropológicas y psicológicas. De igual forma, son considerados aspectos diferentes relacionados con la naturaleza, las funciones, la historia, el contexto y los aspectos biológicos, culturales y sociales de las emociones (Van Veen & Slegers, 2006). Son variadas las definiciones que sobre emoción se encuentran en la literatura (Frijda, 2000), lo cual sugiere que este concepto no se define de manera fácil. Sin embargo, para esta propuesta de investigación se hace relevante la definición de Lazarus (1999), quien afirma que las emociones se refieren a un sistema organizado y complejo que consiste en pensamientos, creencias, motivaciones, significados, experiencias corporales subjetivas y estados fisiológicos. El mismo autor señala que los procesos que dan lugar a las emociones involucran aspectos relacionales, motivacionales y cognitivos.

Respecto a la práctica docente, Kiggundu & Nayimuli (2009) citando a (Ngidi & Sibaya 2003, Marais & Meier, 2004 & Perry 2004) afirman que es un componente importante para ser un profesor, ya que otorga a los estudiantes de pedagogía la experiencia en la enseñanza actual y en los ambientes de aprendizaje. A su vez, durante la enseñanza de la práctica, a un profesor en formación inicial se le da la oportunidad de probar el arte de la enseñanza antes de entrar en el mundo real de la profesión docente (Kiggundu & Nayimuli, 2009). Los futuros profesores también saben el valor de la práctica docente y como lo manifestaba Menter (1989) la perciben como "el kit de su preparación para la profesión", ya que prevé la "interfaz real" entre la visión como estudiantes, y sujetos en ejercicio de la profesión. Como resultado, la práctica docente crea una mezcla de ansiedad, de emoción y de un futuro algo incierto en los docentes que inician su práctica (Perry, 2004).

- *Emociones docentes y su incidencia en la profesión*

Como se vio en el apartado anterior, las emociones son consideradas como parte esencial del desarrollo profesional del docente. Así, Marchesi & Diaz (2007) consideran la docencia como una profesión emocional y moral, donde la confianza y la autoestima profesional juegan un papel clave en la seguridad que deben tener los maestros en las

acciones que desarrollan en el aula y para enfrentarse a los diferentes retos que trae la profesión docente. Según estos dos autores, tanto la autoestima profesional como la confianza “suponen haber interiorizado determinados objetivos, saber defenderlos y llevarlos a la práctica, manejarse con tranquilidad en las tareas educativas con alumnos, compañeros y padres, sentirse capaz de enfrentarse a nuevos retos y situaciones problemáticas así como reconocer los propios errores, y aceptar sin angustia las dificultades que puedan vivirse en los procesos de cambio”. Sin embargo, considerar la docencia como una profesión emocional y moral implica tener que señalarla como una actividad ambivalente, ya que como señala Esteve (2009) “hay profesores que viven la enseñanza con alegría y que la convierten en el eje de su autorrealización personal; en contraste, hay otros profesores para quienes la docencia es una fuente permanente de tensión capaz de romper su propio equilibrio personal”. Esta ambivalencia en la profesión docente señalada por Esteve (2009) ha sido detectada en los maestros que se encuentran atrapados en los movimientos de reforma y que enfrentan posicionamientos complejos y subjetividades cambiantes en su intento de cumplir con objetivos propuestos antes de que llegue una reforma (Enyedy et al. 2006). De igual forma, esta ambivalencia se convierte muchas veces en la vulnerabilidad del docente, ya que en varias ocasiones los sentimientos de tensión frente a la profesión estarán por encima de los sentimientos de satisfacción, sobre todo en los tiempos en que las reformas al sistema educativo tergiversan los objetivos propuestos por el docente (Enyedy et al. 2006).

De acuerdo a lo anterior, las emociones son el epicentro del trabajo de cualquier profesor (Hargreaves, 1994, 1998; Zembylas, 2003); por lo cual, la actividad docente implica tener una participación emocional y exigirse personalmente frente a los retos que trae consigo la profesión (Marchesi & Diaz, 2007). Sin embargo, como lo plantea O'Connor (2008) “la naturaleza humanitaria de la profesión docente se descuida en gran medida por las políticas educativas y las normas que deben seguir los maestros”. Lo anterior puede evidenciarse en los nuevos modelos de formación docente que propone el Ministerio de Educación Nacional (2013) en los cuales la investigación, la evaluación y el inicio temprano de las prácticas docentes son el eje transversal de la nueva política que se propone para el país.

Entre tanto, los resultados de investigación arrojados en el estudio “Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?” que realizó la fundación compartir, muestran la intención de mejorar el sistema de formación inicial docente en el país mediante lo que se ha llamado el “reclutamiento docente” el cual consiste en reclutar a los mejores estudiantes de bachillerato para que éstos sean los que ingresen a formarse como futuros docentes del país; ya que, como lo manifiesta el estudio “uno de los aspectos fundamentales que ocurre en las experiencias internacionales revisadas es que en todos los casos los países exitosos reclutan como futuros docentes a individuos pertenecientes al tercio más alto de la distribución de las habilidades de entrada. Todo lo contrario ocurre en Colombia, donde los estudiantes con menores promedios en el examen de Estado son quienes entran o escogen la carrera docente” (Fundación Compartir, 2013)

En este orden de ideas, lo que un profesor hace en el aula es representativo de sus creencias y sus emociones, no solo del estado presente del ejercicio de la profesión, sino también del pasado respecto a su formación; y esto no debe ser tomado como una entidad separada del ámbito profesional del mismo (Bryan, 2012). De igual forma, y a pesar de las limitaciones sobre la definición de las creencias, se sabe que éstas son construcciones personales que pueden proporcionar una comprensión de la práctica profesional del profesor (Cakiroglu, Capa-Aydin, & Hoy, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, el conocimiento profesional del profesor no solo se refiere a todo tipo de conocimientos teóricos aprendidos durante su formación, sino también a las habilidades adquiridas como resultado de su sistemática y continúa formación (Clandinin & Connelly, 1995). Por otra parte, las características personales, como las actitudes, las creencias y las emociones, también deben ser vistas como elementos o correlaciones de los conocimientos profesionales (Barnett & Hodson 2001; Moallem & Moallem 1998). Como resultado de esto, los responsables de la formación inicial y continua de docentes deben tratar de ayudar a los profesores en formación o en ejercicio a desarrollar las creencias, las actitudes, los conocimientos y las habilidades que puedan aumentar la eficacia de su profesión. Lo anterior conlleva, a que los formadores de profesores deben adaptar la enseñanza para hacer frente al llamado

ámbito personal del profesor, ya que como lo plantea Bryan (2012) “ignorar o marginar el papel de las creencias y emociones de los docentes en el proceso de mejorar la educación científica es esencialmente el mismo que ignorar el papel de las creencias de los estudiantes y los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje de las ciencias”.

- *Diseño metodológico preliminar*

#### *Tipo de investigación*

La investigación que se realizará será de corte cualitativo, la cual busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados (Hernández, 2010). Según Hernández Sampieri (2010) este tipo de investigación se realiza cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico. Al respecto, Guba & Lincoln (1994) manifiestan que el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión de los fenómenos sociales en profundidad con base en la indagación de hechos, y que además intenta describir e interpretar las situaciones, significados, intenciones, creencias, motivaciones, expectativas y otras características que no son observables directamente ni son susceptibles de experimentación o cuantificación, como es el caso de las emociones de los docentes en formación inicial (objetivo principal de esta propuesta de investigación).

#### *Población o grupo de estudio*

La investigación se realizará con estudiantes de licenciatura en química de 8°, 9° y 10° semestre de la UDFJDC. La elección de los semestres a los cuales pertenece el grupo de estudio se justifica porque es en octavo semestre donde inician las prácticas profesionales docentes y los profesores en formación inicial hacen su primer acercamiento de manera formal al sector educativo. De igual forma, se tiene un fácil acceso con los grupos a trabajar en esta investigación.

## *Instrumentos*

Los instrumentos de recolección de datos son los que permitirán generar las descripciones y los análisis de cómo influyen las emociones en las prácticas profesionales de los docentes en formación inicial de química de la UDFJDC, ya que como se mencionó en los propósitos, al estar expresados en forma escrita, permitirán identificar las emociones y las formas de pensar, actuar y sentir de los profesores en formación inicial durante su práctica profesional docente.

De acuerdo a lo anterior, se ha considerado aplicar los siguientes instrumentos:

- Autobiografías
- Entrevistas biográficas semi-estructuradas
- Diarios del profesor
- Grabaciones de clase

## **Conclusiones**

Hasta el momento, se ha logrado evidenciar desde la parte teórica, que las emociones juegan un papel fundamental dentro de la formación de profesores y aún más, dentro de su ejercicio profesional cuando tienen que verse enfrentados a la diversidad cultural que se presenta en las aulas de clase. Es importante tener en cuenta que dentro de los programas de formación de profesores, no solo se le debe dar prioridad a la parte disciplinar o adquisición de conocimientos de cierta disciplina, sino que, también es importante, darle un mayor peso a la formación emocional de docentes para que éstos no terminen desertado de la profesión. Ya que como lo manifiesta Bryan (2012) Bryan (2012) “ignorar o marginar el papel de las creencias y emociones de los docentes en el proceso de mejorar la educación científica es esencialmente el mismo que ignorar el papel de las creencias de los estudiantes y los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje de las ciencias”.

## Bibliografía

Aristizabal, A. (2014). Configuración de la identidad profesional docente como producto cultural. En *Enseñanza de las ciencias y cultura: Múltiples aproximaciones* No 7. (pp 165-178). Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bryan, L. (2012). Research on Science Teacher Beliefs. En Fraser, B., Tobin, K., & McRobbie, C. (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 477-495) [Versión de Springer]. ISBN: 9781402090400

Del Villar, F. (1994). El Diario de los Profesores de Educación Física. Un Instrumento de Investigación y Formación Docente. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 4, 20-23.

Esteve, J (2009). La docencia: competencias, valores y emociones. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Las competencias, los valores y las emociones de los profesores, Lima, Perú. Recuperado de: <http://www.oei.es/evp/PonenciaEsteve.pdf>

Fundación Compartir (2013). Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?. Recuperado de: <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>

Furió, C (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 188-199. Citado por Mellado, J. (1996). Concepciones y prácticas del aula de profesores de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 289-290.

García, A (2009). Aportes de la historia de la ciencia al desarrollo profesional de profesores de química. (Tesis Doctoral), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona-España.

Hargreaves, A (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835–854. Citado por: O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care":

Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. doi:10.1016/j.tate.2006.11.008

Hernandez, R. & Fernandez, C. (2010). El proceso de la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación*. (pp 362-364). Bogota: Editorial Mc Graw Hill.

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. [Versión de Springer]. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=mATTP46Qlp4C&oi=fnd&pg=PR9&dq=Stress+and+Emotion&ots=n6TpBNgb9x&sig=vvzBaDJGu0XGog97CbgLMDyfs-E#v=onepage&q=Stress%20and%20Emotion&f=false>

Marchesi, A., & Diaz, T. (2007). Las emociones y los valores del profesorado. Cuadernos de la Fundación SM: N° 5., 9-13. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/Lasemocionesprofesorado.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. MEN (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720\\_documento\\_final.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720_documento_final.pdf)

.Moallem, A., & Moallem, M. (1998). Systemic change in vocational training institutions in France. *International Journal of Disability, Development and Education* , 45 , pp. 17–33.

Oatley, K. (2000) Emotion: theories. In A. E. Kazdin (ed.), *Encyclopedia of Psychology*, Vol. 3 (pp. 167–171). New York: Oxford University Press. Recuperado de: <http://www.klaasvanveen.nl/texts/veen.currst.2006.pdf>

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.

# **LA INSTRUCCIÓN HEURÍSTICA PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA, EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL.**

- Autor: **Carlos Mario Molina Echeverría**
- Correo electrónico: [carmoecheve@yahoo.com](mailto:carmoecheve@yahoo.com)
- País. Ecuador
- Institución. Universidad de Guayaquil
- Cargo: docente
- Categoría Científica o Académica: MSc.
- Simposio al que tributa el trabajo: 13

## **RESUMEN**

La presente ponencia se estructura a partir de un cuestionamiento reflexivo en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática, en la Universidad de Guayaquil, y particularmente en los estudiantes de la Carrera de Educación.

Se exponen las principales problemáticas que presenta el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, asumiendo esta como objeto de enseñanza y aprendizaje, cuya finalidad es el desarrollo de competencias numéricas, geométricas, estadísticas para enfrentar las demandas de la vida cotidiana, potenciar su desarrollo personal y su razonamiento crítico. A partir de esta problematización se presenta un conjunto de recomendaciones dirigidas a la organización didáctico-metodológica de la instrucción heurística para el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes de la Carrera de Educación Básica.

## **INTRODUCCIÓN**

El proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática se caracteriza, entre otras cosas, por el predominio del método sobre el resto de los componentes didácticos, por cuanto el método supone la sistematización de una lógica que favorece la apropiación de contenidos de naturaleza instrumental, transferible y estratégico.

Es gracias a los procedimientos del método que el estudiante aprende un modo determinado de procesar cognitivamente los contenidos matemáticos y junto a eso a desarrollar su pensamiento matemático.

En la actualidad pretender desarrollar el pensamiento matemático supone pensar en la conjunción de lo heurístico con lo algorítmico lo que implica emplear estrategias que promuevan el desarrollo de la creatividad y los procesos metacognitivos, aspectos que influyen de manera significativa en el modo de pensar de los sujetos.

El desarrollo del pensamiento matemático como eje didáctico estructurante del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura por la vía formativa, exige al estudiante una intelección sistemática mediante la resolución de problemas donde- como es conocido- se activan procesos tales como el análisis, la comparación, la abstracción, la fundamentación, la demostración y la generalización entre otras.

Díaz Lozada y Díaz F. (2012) reconocen que el pensamiento matemático posibilita en el alumno la reacción ante la variación de condiciones, la búsqueda de relaciones, el uso de consideraciones de analogía, la movilidad en el pensamiento, todo ello necesario para enfrentar la resolución de problemas (p.1).

Además facilita el desplazamiento por diferentes posiciones perceptuales, ayuda a tener una visión global del problema, facilita cambiar la dirección en caso de ser necesario y por tanto la reorientación del trabajo en determinadas situaciones, lo que es propio de un pensamiento flexible.

Las investigaciones desarrolladas en Matemática educativa han contribuido esclarecer las particularidades didácticas del pensamiento matemático, es muy bien acogida la idea de Alan Schoenfeld, el cual reconoce cuatro rasgos esenciales en este proceso: los recursos, la heurística, el control y las creencias, relacionados de forma directa con la resolución de problemas (Schoenfeld, 1985, p. 15).

Es pertinente precisar que este rasgo del pensamiento matemático permite la articulación de lo lógico y lo heurístico para tomar decisiones, para decidir cuándo utilizar los procedimientos lógico-deductivos y cuándo los heurísticos.

Una caracterización del pensamiento matemático con un espectro más amplio es la de Ballester, que incluye: el desarrollo del pensamiento lógico deductivo y con fantasía, la formación lingüística, el desarrollo del pensamiento geométrico espacial, el desarrollo del pensamiento final, el desarrollo del pensamiento algorítmico, el desarrollo del pensamiento funcional y la racionalización del trabajo mental de los estudiantes (Ballester, 2001, p. 22).

### **¿Qué ha ocurrido en el Ecuador en torno a esta problemática?**

En el año 2008 el Ministerio de Educación ejecutó las Pruebas “SER” de conocimientos a los estudiantes del 4º, 7º, 10º de básica y 3º de bachillerato, en todos los establecimientos educativos, tanto fiscales como privados de las regiones: Costa y Sierra, específicamente en las cuatro áreas principales: Lengua y Literatura, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias Naturales, dando como resultado un bajo promedio en el área de Matemáticas.

En virtud de lo señalado antes, la secretaría gubernamental optó por dictar cursos a nivel nacional, referente al nuevo currículo y contenidos del área, pero tal parece que por diferentes aspectos, sean estos económicos y/o administrativos, no ha existido un seguimiento y asesoramiento de parte de esta cartera de estado y por otro lado una reflexión profesional de los educadores en lograr superar esta insuficiencia, como muestra de aquello están los resultados obtenidos en las pruebas que aplica la Senescyt a los estudiantes de bachillerato, así de 150 estudiantes sólo aprueban 60 para ingresar a las diferentes carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de La Educación de la Universidad de Guayaquil.

Actualmente los estudiantes que ingresan a la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil continúan con este tipo de inconveniente, que lo limitan en su actividad futura como docente, recordando que ellos deberán instruir y educar a niños y adolescentes que asistirán desde el 1º al 10º de educación básica, en las entidades educativas sean estas públicas o privadas en el país

Así en una prueba de diagnóstico en el área de matemática, ejecutada a los estudiantes del “Cuarto Semestre C-2”, obtienen un promedio de 1,6 sobre 10

anotándose las siguientes falencias en los bloques: numérico, geométrico, relaciones y funciones y medidas correspondientes al área de matemáticas.

- Ausencia de bases conceptuales para ejecutar ejercicios.
- Leyes y/o axiomas, teoremas que permitan un proceso lógico de resolución de ejercicios y problemas.
- Inaplicabilidad de estrategias metodológicas para la solución de problemas.
- No construyen respuestas algorítmicas para lograr con éxito el resultado correcto en operaciones algebraicas.

Considero imperiosa la necesidad de corregir estas limitaciones el presente trabajo en un intento en este sentido, es por ello que su **objetivo fundamental** es propiciar la reflexión metodológica para el desarrollo y valoración de la instrucción heurística como proceso didáctico que favorece la formación del pensamiento matemático en los estudiantes de la carrera de educación básica, en la Universidad de Guayaquil.

## **DESARROLLO**

El problema de la educación en el Ecuador plantea grandes retos a la escuela actual. Ecuador es uno de los países latinoamericanos cuyo índice de deserción escolar, merece un estudio minucioso en aras de encontrar las causas que lo originan y desarrollar propuestas solucionadoras de este particular aspecto. Espíndola y León (2002) significan que:

La deserción escolar genera elevados costos sociales y privados. Los primeros no son fáciles de estimar, pero entre ellos se mencionan los que derivan de disponer de una fuerza de trabajo menos competente y más difícil de calificar, cuando las personas no han alcanzado ciertos niveles mínimos de educación para aprovechar los beneficios de programas de entrenamiento ofrecidos por el Estado o por las empresas, y cuya manifestación extrema es el analfabetismo. La baja productividad del trabajo, y su efecto en el (menor) crecimiento de las economías, se considera también como un costo social del bajo nivel educacional que produce el abandono de la escuela durante los primeros años del ciclo escolar. Asimismo, representan un costo social los mayores gastos en los que es necesario incurrir para financiar programas sociales y de transferencias a los sectores que no logran generar recursos propios. En otro orden

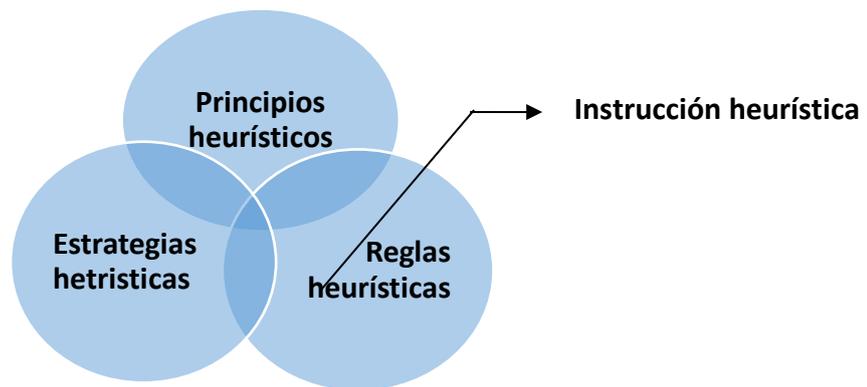
de factores, se mencionan igualmente como parte de los costos de la deserción la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales y de la pobreza y su impacto negativo en la integración (p. 16)

Una de las causas de deserción escolar es bajo nivel de desarrollo de los estudiantes para resolver problemas matemáticos, lo que conlleva a la reprobación del año escolar y consecuentemente a la deserción por considerar que el estudiante es incompetente para un aprendizaje escolar de calidad. En tal sentido, la actividad mental y el desarrollo del pensamiento matemático necesitan ser colocados en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática y especialmente en el tratamiento de la resolución de problemas por su carácter desarrollador y por el papel que desempeña en la formación integral del escolar (De Guzmán, 1995, p. 7).

Gestionar una didáctica de la matemática para la formación de un pensamiento matemático, precisa aprovechar la resolución de problemas no sólo para enfrentar al alumno a problemas con un alto nivel de dificultad sino proporcionarle un espacio y una dirección adecuada para retar sus potencialidades personales.

El tratamiento de la resolución de problemas necesita considerar los diferentes procedimientos de resolución. Durante el proceso de resolución en caso de ser desconocida la vía para llegar a la solución es necesario desplegar un conjunto de recursos mentales para explorar y buscar la solución a través de procedimientos con los que hasta el momento no se había experimentado.

Estos procedimientos se conocen como heurísticos y favorecen al estudiante la búsqueda de vías de solución desconocidas, a la par que contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo (Ballester, 2001, p. 227). Los **procedimientos heurísticos** son útiles para encontrar una vía de solución a tareas docentes cuyo algoritmo de solución el estudiante desconoce, se constituyen en recursos que ayudan al estudiante a acercarse a la vía de solución.



(Junk, 1982, p. 47; Ballester, 2001, p. 227).

Los elementos heurísticos son conocidos desde la antigüedad sin embargo su utilización no se ha generalizado en el tratamiento de la resolución de problemas. Éstos facilitan al docente conducir al alumno al descubrimiento de suposiciones, hipótesis y reglas de forma independiente a través de impulsos que movilicen la actividad mental. La enseñanza consciente, planificada y científica de reglas tanto generales como especiales para la exploración y búsqueda de solución a tareas docentes, de naturaleza problémica se concibe como instrucción heurística e incluye tanto a los procedimientos heurísticos como los medios auxiliares heurísticos.

El desarrollo del alumno en la resolución de problemas no se logra sólo con el enfrentamiento a problemas con un grado creciente de dificultad, es necesaria la planificación por parte del docente de acciones con esa intención. En ese sentido la instrucción heurística se puede convertir en una excelente estrategia de enseñanza que lleve a los alumnos a la generación de ideas para solucionar tareas y problemas que no se pueden resolver a través de algoritmos.

Entre los procedimientos se encuentran los principios heurísticos de uso general: el de analogía, el de reducción y el de inducción (Müller, 1978, p. 3; Ballester, 2001, p. 227). Es importante destacar el de analogía, muy útil para estimular a los alumnos para que descubran proposiciones, para sugerir el empleo de métodos,

procedimientos, o la vía de solución de un problema, todo ello a través de la observación de las semejanzas de contenido y forma.

### **Sistema de procedimientos para la integración orgánica de la instrucción heurística en la formación del pensamiento matemático en los estudiantes de la carrera de Educación Básica, en la Universidad de Guayaquil**

La sistematización de la instrucción heurística como vía para estimular el desarrollo del pensamiento matemático, supone integrar en un cuerpo conceptual, metodológico y empírico las múltiples experiencias y vivencias de los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática, mediante una introspección de su quehacer que articula el autoconocimiento, la autorreflexión y el autoanálisis ante los contenidos a enseñar y aprender; esto constituye el punto de partida de una nueva propuesta didáctica que significa estilo de enseñanza del docente y de aprendizaje del estudiante como momentos dialécticamente relacionados.

La heurística considerada por muchos como el arte de resolver problemas, les permite enseñanza aprendizaje orientada a revelar diversos caminos de solución, descubriendo conjuntamente mediante procedimientos de búsqueda abiertos, flexibles cuestionadores, inacabados en la resolución de problemas matemáticos.

- **Problematización continua y permanente de los contenidos matemáticos.**

En algunas ocasiones, al resolver problemas de tipo escolar, se pone atención solo a los resultados y se califica como bien o mal una respuesta a partir de estos, dejando de lado los procedimientos, desaprovechando la oportunidad de conocer cuáles son los procesos de pensamiento que siguieron y en qué momento, en su caso, nos alejamos de la respuesta adecuada.

La heurística atiende de manera especial los procesos que sigue el pensamiento para llegar a una solución y con ello poder reorientarlos para obtener resultados aceptables. Mediante los métodos heurísticos se busca que los alumnos diseñen de manera creativa y basada en la experiencia propia y ajena, alternativas al problema que incorporen lo que conocen, la observación de la situación y lo que conocen, la observación de la situación y lo que algunos llaman intuición, para generar estrategias ante la situación problemática.

El método heurístico considera que podemos inferir las conexiones entre los elementos para identificar y construir caminos alternativos de solución y que esto es posible debido a nuestros conocimientos y experiencias pasadas sobre la materia, es decir, en nuestras experiencias previas tenemos los referentes que orientan nuestro proceso de resolución de problemas, por lo que el punto de partida para cada trabajo será precisamente retomar lo que sabes e intuyes sobre la solución de problemas.

La tarea docente de resolución de problemas es fundamental si se pretende alcanzar un aprendizaje significativo de las matemáticas. Como dicen Godino J. D. Batanero C. y Font V. (2003) no se debe pensar en esto sólo a la manera de un contenido matemático más “sino como uno de los vehículos principales del aprendizaje de las matemáticas, y una fuente de motivación para los alumnos ya que permite contextualizar y personalizar los conocimientos”(p. 62)

Cuando el estudiante resuelve un problema, dota de significado a las prácticas matemáticas realizadas, en tanto analiza y comprende su propósito. Tal y como apuntan Godino J. D. Batanero C. y Font V. (2003), la tarea del estudiante en la clase de matemáticas se parecerá a labor de los propios matemáticos, es así como ellos:

- ⊕ Investigan y trata de resolver problemas, predice su solución (formulan conjeturas),
- ⊕ Demuestran que su solución es correcta,
- ⊕ Elaboran modelos matemáticos,
- ⊕ Emplean un lenguaje y conceptos matemáticos e incluso pueden crear sus propias teorías,
- ⊕ Intercambian sus ideas con otros y finalmente
- ⊕ Reconoce cuáles de estas ideas son correctas- conformes con la cultura matemática-, y entre todas ellas elige las que le sean útiles.

Sin embargo, la labor didáctica del docente es, de alguna forma, contraria al trabajo de un matemático, ellos proceden como se refiere a continuación:

No parten de un problema sino de un conocimiento matemático y buscan uno o varios problemas que le den sentido para proponerlo a sus alumnos, (recontextualización).

Trata de contextualizar el conocimiento matemático mediante la contextualización y personalización del problema. “Trata de quitarle todo lo anecdótico, su historia y circunstancias particulares, para hacerlo más abstracto y dotarlo de una utilidad general” (Godino J. D. Batanero C. y Font V, 2003 p. 63) para motivar al estudiante.

- **Instrumentación dinámica del razonamiento heurístico**

En este procedimiento, se orienta una actitud diversificada en torno a la búsqueda y argumentación de diversos criterios, respecto a los conceptos, leyes, categorías y principios seleccionados en el procedimiento anterior, de modo que cada profesional pueda argumentar desde sus consideraciones, cómo integrar estos conceptos en el próximo procedimiento.

- **Centralización de la gestión didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática en el razonamiento heurístico.**

Aquí la sistematización orgánica de la instrucción heurística se centra en la tarea docente como medio para dirigir y propiciar el aprendizaje de los estudiantes, para ello resulta necesario concebir y desarrollar acciones de búsqueda en virtud del problema planteado o la indagación para encontrar las mejores vías de solución

Las tareas heurísticas se concretan en acciones de búsqueda creativa se desarrollan mediante la participación protagónica del estudiante crítico reflexivo el mismo participa en un proceso de cuestionamiento del contenido bajo la guía del docente que lo aleja de las soluciones, memorísticas y mecánicas, que se convierten en barreras y dificultan el desarrollo del pensamiento. Estas tareas se realizan en el marco de la instrucción matemática en los estudiantes de la Carrera de Educación Básica, para la formación del pensamiento de ahí que el docente debe dirigir las mismas hacia el análisis, la crítica y la reflexión de los contenidos.

Lo anterior implica que la labor instructiva del docente partirá y se centrará en la ruptura de la ejercitación matemática que privilegia la memoria mecánica y la repetición rutinaria de las tareas lo cual no responde realmente a la resolución de problemas, de esta manera deberá abandonar las prácticas didácticas que impiden el pleno desarrollo del pensamiento lógico y creativo.

### **Argumentación divergente de las vías empleadas y de la solución hallada.**

Este procedimiento pasa por la crítica y la fundamentación de las vías y estrategias cognitivas empleadas, con él se trata de que los estudiantes aprendan a preguntarse el porqué de las vías y resultados que alcanzan y también de las posibles vías a explorar. Las tareas aquí se orientan a examinar no solo el problema y a justificar las inferencias y deducciones que realizan, mediante la un enfoque flexible, inductivo, de conjugación del análisis, la síntesis y la generalización.

Aquí se combinan el razonamiento lógico deductivo y el los procedimientos heurísticos para formar paulatinamente los conceptos matemáticos.

### **Contextualización de las transferencias cognitivo instrumentales.**

Las tareas heurísticas conducen al estudiante a penetrar en la esencia de los problemas a solucionar, la posibilidad de emplear diversos procedimientos para resolver los problemas, favorecen que el estudiante se apropie de la lógica esencial de la resolución de problemas, lo cual es transferible a situaciones similares y no tan similares, el estudiante aprende a buscar la respuesta, dado que esta nunca se le da, aprende que el conocimiento es infinito y por tanto inacabado, va formando un pensamiento original flexible y divergente que le permite emplear en cada contexto determinados procedimientos estratégicos para solucionar problemas.

La afirmación de que solo es creadora la actividad que conduce al progreso en cualquiera de sus manifestaciones, es cada vez más admitida por todos; por ello, el proceso creativo que se promueve con la solución de problemas mediante la instrucción heurística presupone el traslado independiente de los conocimientos a nuevas situaciones o contextos. Mientras más alejado sea el vínculo entre la situación de partida y el conocimiento acumulado por el estudiante, más creativo será el empleo de ese conocimiento. Un rasgo importante de estas tareas heurísticas es, hallar nuevos problemas en condiciones metodológicas ya conocidos, ver nuevas funciones y encontrar la estructura y perspectiva de la problemática que se aborde.

### **Bibliografía**

ESPÍNDOLA ERNESTO Y LEÓN ARTURO (2002): La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional, en Revista Iberoamericana de Educación, No. 30, septiembre-diciembre.

BALLESTER PEDROSO, S., H. Santana, S. Hernández, I. Cruz, C. Arango, M. García, et al. Metodología de la enseñanza de la Matemática .Tomo I, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2001.

GUZMÁN, M.DE. Impactos de la Matemática sobre la cultura. En La Ciencia ante el siglo XXI. Ciclo de Conferencias de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Madrid, p21-54, 1995.

DÍAZ L. JORGE A Y DÍAZ F.R (2012): La instrucción heurística y la estimulación del desarrollo del pensamiento matemático en la resolución de problemas. Revista IPLAC, La Habana

SCHOENFELD, A. H. Mathematical Problem Solving. Academic Press. Inc, London, 1985.

## LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

### COMO PROGRAMA DE TUTORÍAS EN ALUMNOS DE LA ENSHN.

**Autora:**

**Guadalupe Jesús Figueroa Rivera**

Maestría en Educación. Campo: Formación Docente

[enshn\\_gfigueroa@ifodes.edu.mx](mailto:enshn_gfigueroa@ifodes.edu.mx)

Escuela Normal Superior de Hermosillo. Subsede Navojoa  
Navojoa, Sonora, México.

**Coautoras:**

Lucía Fernanda Villavicencio Córdoba

Escuela Normal Superior de Hermosillo. Subsede Navojoa  
Piedad Magdalena Félix Rosas

Escuela Normal Superior de Hermosillo. Subsede Navojoa

#### **Resumen.**

Con la presente investigación se pretende describir la relación que existe entre las competencias de la inteligencia emocional: autoconocimiento, autocontrol, motivación, empatía y manejo efectivo de las relaciones sociales aspectos emocionales dentro de un programa de Tutorías en estudiantes de la Escuela Normal Superior de Hermosillo. Subsede Navojoa. Para ello, se aplicó un Test de Roberto Carrillo López (1997), en donde se contemplan diez rasgos de la inteligencia emocional: autoconcepto emocional, optimismo, autoestima, actitudes, control emocional, manejo de conflictos, comunicación, liderazgo, trabajo en equipo y empatía.

La investigación es de tipo descriptivo-explicativo, esto con el propósito de establecer niveles de presencia de la competencia emocional Autocontrol correspondiente a la variable Inteligencia Emocional (IE) en adolescentes de ambos sexos.

El método aplicado y las técnicas de investigación fueron aplicadas a una población compuesta por estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación

Secundaria, con las especialidades de Formación Cívica y Ética, Telesecundaria y Matemáticas, con 28, 39 y 28 respectivamente, dando un total de 95 alumnos.

### **Palabras clave.**

Inteligencia emocional, competencia, rendimiento académico

### **Introducción.**

La generación actual, época en donde la sociedad está en un acelerado cambio en ciencia y tecnología; pero en lo que respecta al comportamiento humano no ha sufrido cambios mayores; por ello la educación humana también deberá incluir en sus programas la motivación, las actitudes, además de cualidades emocionales y sociales indispensables para el buen desenvolvimiento en la relación con otras personas. Goleman (1996) expone la Inteligencia Emocional como una alternativa para comenzar a entender la complejidad de los seres humanos, de modo que conceptualizó el constructo a manera de metahabilidad compuesta en cinco dimensiones o habilidades: el Autocontrol, Autoconocimiento, la Automotivación, Empatía y el Manejo de las relaciones sociales.

Una recomendación que da Goleman para el buen manejo de la inteligencia emocional es la siguiente: “necesitaríamos tomar el mando de los propios pensamientos, dirigir oportunamente nuestras excitaciones nerviosas y llegar a ser eficaces en la solución de problemas”. También explicó el autocontrol como habilidad que tienen las personas para manejar sus reacciones emocionales, controlar sus impulsos, y recuperarse de los fracasos de la vida.

García et al (2010), expresa que la Inteligencia Emocional, es una capacidad referida a la percepción, comprensión y regulación de las emociones. Mientras que Bisquerra (2000) incluye entre sus competencias, el autocontrol, entendida como la competencia que consiste en manejar los sentimientos adecuadamente, es decir, es una capacidad que se basa en la conciencia sobre sí mismo, en el control de los sentimientos de irritabilidad, ansiedad, melancolía, y también de las emociones positivas.

Todo esto implica que la persona se percate de las emociones que siente en el momento, y aprenda a canalizarlas para sentirse efectivo en las labores de su vida cotidiana; sabemos que no es fácil, pero hay que trabajar con ello, la siguiente frase de Aristóteles nos ilustra un poco de ello: “Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil.”

## **Desarrollo**

### *Justificación.*

Hoy en día es primordial trabajar con la Inteligencia Emocional, ya que son competencias básicas para la vida que sirven a una variedad de necesidades sociales y que la escuela no las atiende de manera suficiente. Es de gran utilidad tratar esta inteligencia, pues en gran medida contribuye a la prevención de estrés, ansiedad, depresión, comportamiento impulsivo, violencia y conflictos por nombrar algunos.

Por lo anterior, el interés por la presente surge por la necesidad de comprender las características de la Inteligencia Emocional en los alumnos de sexto semestre de las especialidades antes mencionadas de la ENSHN; por medio del programa de Tutorías se trata de desarrollar competencias emocionales para que las personas puedan afrontar mejor los retos que se le presenten tanto en su vida personal como profesional, en la toma de decisiones asertivas; y por ende, un mayor rendimiento escolar y mejor bienestar personal y social.

### *Objetivo General:*

Identificar los niveles de competencias de la Inteligencia Emocional de los estudiantes de sexto semestre de la Escuela Normal Superior de Hermosillo. Plantel Navojoa.

### *Preguntas:*

¿Cuáles son los niveles de las competencias de la Inteligencia Emocional de los estudiantes de sexto semestre de la ENSHN?

¿Qué competencias de la Inteligencia Emocional caracteriza a los estudiantes de sexto semestre de las especialidades de F.C. y E., Telesecundaria y Matemáticas de la ENSHN?

¿Qué relación existe entre los niveles de inteligencia emocional y el rendimiento académico?

#### *Metodología:*

Con el propósito de identificar los niveles de competencias de la Inteligencia Emocional de los estudiantes de sexto semestre de la Escuela Normal Superior de Hermosillo. Subsede Navojoa, se realizó esta investigación bajo el diseño no experimental, ya que no se iban a manipular las variables independientes; en este sentido, la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de una variable en un momento dado fundamentado en una perspectiva interpretativa de la realidad tal como la observan los actores del sistema. Los estudios transeccionales descriptivos nos presentan un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetos o indicadores en determinado momento. (Hernández, et al. 2001)

La investigación se desarrolló con apoyo de Test de Inteligencia Emocional, de Roberto Carrillo López (1997), que consta diez competencias de la Inteligencia Emocional: autoconcepto emocional, optimismo, autoestima, actitudes, control emocional, manejo de conflictos, comunicación, liderazgo, trabajo en equipo y empatía; y a la vez cada una de ellas contiene 10 ítem. Los niveles de medición son: bajo de 10 a 28 puntos, medio de 28 a 42 puntos y alto de 42 a 60 puntos.

Se aplicó a 95 alumnos de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria, con las especialidades de Formación Cívica y Ética, Telesecundaria y Matemáticas, con 28, 39 y 28 estudiantes respectivamente; siendo en total 28 hombres y 67 mujeres.

#### *Marco teórico.*

Es una gran tarea para la escuela desarrollar las habilidades que contribuyan a la madurez emocional de nuestros alumnos, pero vale la pena realizarla, pues así

permitirá potenciar su formación académica y con ello elevar su nivel socio-emocional. Para definir inteligencia emocional retomamos a Daniel Goleman, (1998) quien la describe como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de las personas con las que nos relacionamos, para auto motivarnos y para manejar bien nuestras emociones y aquellas que tienen que ver con nuestras interacciones humanas”.

Así mismo Bisquerra (2010), a grandes rasgos menciona que “es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas”. También señala que la palabra competencia se refiere al dominio de un conjunto de habilidades.

Dentro de la competencia social se encuentran las formas de comportamiento individual como es la disposición al trabajo, capacidad de adaptación, capacidad de intervención; y en las interpersonales está la disposición a la cooperación, honradez, rectitud, altruismo, espíritu de equipo; esta competencia es necesaria para poder colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, manteniendo buenas relaciones interpersonales.

Es de gran importancia conocer más de cerca el papel que juegan las emociones en el desarrollo de la práctica educativa, es decir, la interacción sociocultural con las emociones del alumnado y profesorado, y no solamente servir como elemento regulador del logro de los resultados del aprendizaje, sino también en el aspecto familiar y social.

Ahora bien, la complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, ya que en ocasiones se le denomina como desempeño escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar. Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”.

Nosotros lo entendemos como la relación entre el proceso de aprendizaje y sus resultados notorios en valores predeterminados que se reflejan en la evaluación de

cada curso; sin embargo la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todos los aspectos necesarios para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

*Presentación y discusión de resultados:*

La tabla No. 1, muestra información con promedios generales de cada competencia de los tres grupos, en donde las competencias de IE con puntaje más bajo son el control emocional y el autoconcepto emocional.

Competencias/Grupo	F.C y E	TSC	MAT	Promedio
Auto concepto emocional	47.5	44.8	45.9	46.1
Optimismo	52.2	51.2	49.8	51.1
Autoestima	51.8	52.7	47.8	50.8
Actitudes	52.5	54.1	53.3	53.3
Control emocional	47.6	44.7	43.7	45.3
Manejo de conflictos	51.2	50.4	47.9	49.8
Comunicación	53.8	52.0	51.3	52.4
Liderazgo	53.6	52.3	53.1	53.0
Trabajo en equipo	55.7	52.2	52.6	53.5
Empatía	53.8	51.9	52.3	52.7
<b>Promedio</b>	<b>52.0</b>	<b>50.6</b>	<b>49.8</b>	<b>50.8</b>

Tabla 1. Promedio general de los tres grupos

La tabla No. 2, nos presenta los resultados del grupo F.C. y E, con el número de alumnos ubicados en niveles en las diferentes competencias de la inteligencia emocional, los niveles más bajos se ubican en Control emocional y autoconcepto.

Competencias	Niveles de competencia					
	Bajo		Medio		Alto	
	M	F	M	F	M	F
Auto concepto emocional				6	10	12
Optimismo				1	10	17
Autoestima				1	10	17
Actitudes					10	18
Control emocional			2	4	8	14
Manejo de conflictos			1	1	9	17
Comunicación					10	18
Liderazgo			1	1	9	17
Trabajo en equipo			1		9	18
Empatía			1	1	9	17

Tabla 2. Resultados grupo F.C. y E. Número de alumnos ubicados en niveles en las diferentes competencias de la IE

Mientras que la tabla No. 3, muestra del grupo de Telesecundaria y los niveles más bajos son Autoconocimiento emocional, Optimismo, Control emocional, Manejo de conflictos, Comunicación, Liderazgo, Trabajo en equipo y Empatía.

Competencias	Niveles de competencia					
	Bajo		Medio		Alto	
	M	F	M	F	M	F
Auto concepto emocional	1		5	11	1	21
Optimismo			3	2	4	30
Autoestima				2	7	30
Actitudes					7	32
Control emocional			3	10	4	22
Manejo de conflictos			5	4	2	28
Comunicación			1	5	6	27
Liderazgo			1	4	6	28
Trabajo en equipo			1	4	6	28
Empatía			3	4	4	28

Tabla No. 3. Resultados grupo Telesecundaria, Número de alumnos ubicados en niveles en las diferentes competencias de la IE

En el grupo de Matemáticas, sus niveles más bajos se ubican en Autoconcepto emocional, Optimismo, Autoestima, Control emocional, Manejo de conflictos, Comunicación, Liderazgo, Trabajo en equipo y Empatía; lo interesante en este grupo es que en la competencia de Actitudes su puntaje es alto tanto en hombres como mujeres.

Competencias	Niveles de competencia					
	Bajo		Medio		Alto	
	M	F	M	F	M	F
Auto concepto emocional			4	4	7	13
Optimismo			3	3	8	14
Autoestima			1	1	10	16
Actitudes					11	17
Control emocional	1		1	8	9	9
Manejo de conflictos			2	5	9	12
Comunicación			3		8	17
Liderazgo			2		9	17
Trabajo en equipo			2	1	9	16
Empatía			1		10	17

Tabla 4. Resultados grupo Matemáticas. Número de alumnos ubicados en niveles en las diferentes competencias de la IE

### *Diferencias de género en Inteligencia emocional.*

Algunas investigaciones se han realizado en torno a la inteligencia emocional respecto al género, y es Sánchez et al (2008), quien dice que el género es una de las variables que se relacionan con los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes; y se han verificado en estudios como el de Extremera y Fernández (2004), Pérez y Castejón (2005).

Las diferencias de género en el aspecto emocional; desde la niñez, las relaciones entre sexo femenino y las competencias emocionales han sido estrechas (Feldman Barret, Lane, Schwartz (2000), debido a una socialización más en contacto con los sentimientos y sus matices (Candela et al, 2001). Se ha afirmado que suelen ser emocionalmente más expresivas las mujeres que los varones, que tienen una mayor comprensión de las emociones y que suelen mostrar mayor habilidad en ciertas competencias interpersonales, reconocen mejor las emociones en los demás y son más perceptivas y empáticas (Aquino 2003, Lafferty 2004, Tapia y Marsh II 2006)

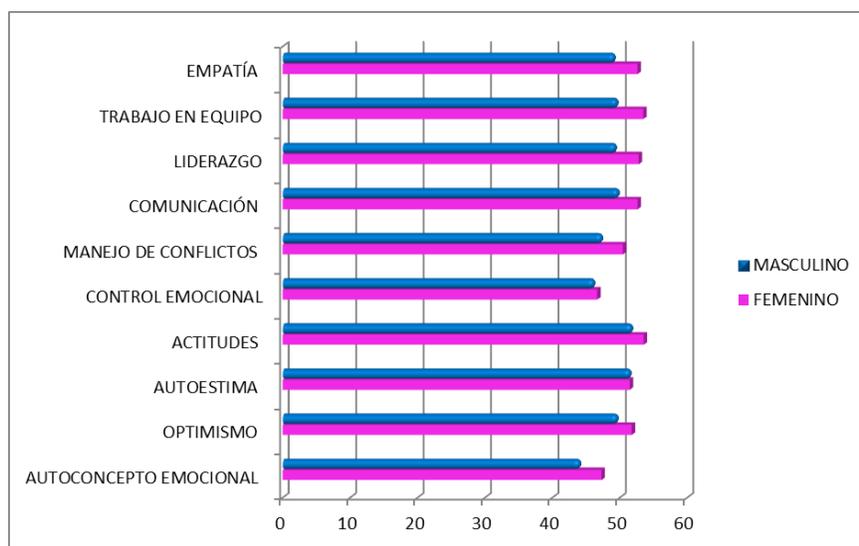
También, existen evidencias de que determinadas áreas del cerebro, dedicadas al procesamiento emocional, pueden ser más grandes en las mujeres que en los hombres (Gur, Gunning-Dixon, Bilker & Gur, 2002) y que la actividad cerebral también muestra diferencias en función del sexo (Jaušovec & Jaušovec, 2005). Sin embargo no hemos de olvidar los factores sociales y ambientales que inciden, a su vez, en el desarrollo de las competencias emocionales

La tabla No. 4, muestra información con los promedios por grupo y sexo, en donde se puede apreciar de manera más clara la competencia de autoconocimiento emocional en el grupo de Telesecundaria, el promedio más bajo se da en los hombres con 37 puntos. Así mismo, se da el promedio más bajo de 42 puntos en el manejo de conflictos.

Competencias/Grupo	F.C y E		TSC		MAT	
	F	M	F	M	F	M
Auto concepto emocional	47.5	50.9	44.8	37.1	45.9	44.0
Optimismo	52.2	53.9	51.2	45.7	49.8	49.1
Autoestima	51.8	53.6	52.7	50.6	47.8	50.4
Actitudes	52.5	54.3	54.1	50.0	53.3	50.8
Control emocional	47.6	50.6	44.7	42.6	43.7	45.2
Manejo de conflictos	51.2	52.2	50.4	42.0	47.9	47.5
Comunicación	53.8	53.4	52.0	48.3	51.3	47.5
Liderazgo	53.6	52.3	52.3	46.9	53.1	48.7
Trabajo en equipo	55.7	53.3	52.2	46.6	52.6	48.7
Empatía	53.8	52.6	51.9	44.9	52.3	50.0
<b>Promedio</b>	<b>52.0</b>	<b>52.7</b>	<b>50.6</b>	<b>45.5</b>	<b>49.8</b>	<b>48.2</b>

Tabla No. 4. Promedio por grupo y por sexo.

La gráfica No. 1. Muestra los resultados de competencias en Inteligencia Emocional por sexo; observándose que en todas las competencias de la IE, las mujeres tienen puntajes más altos que los varones.

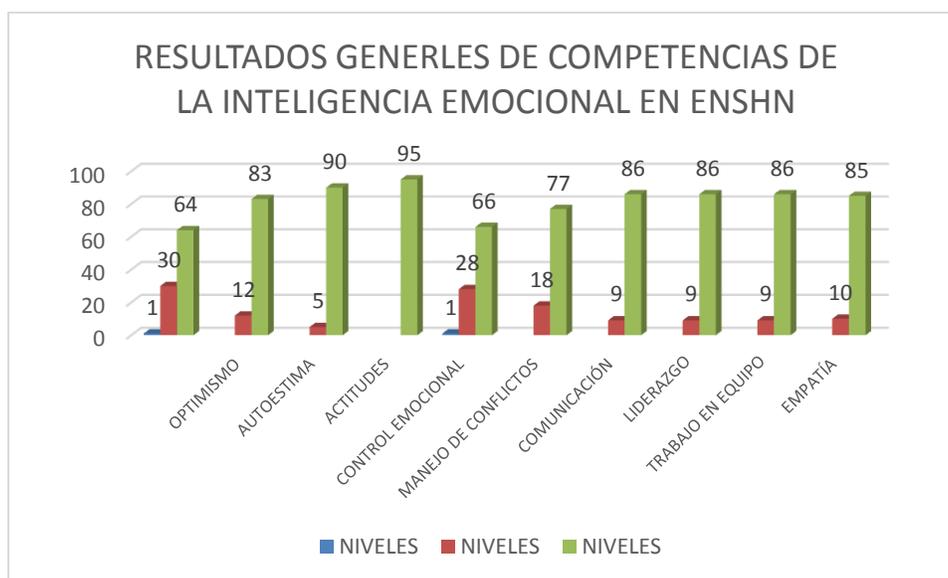


Gráfica No. 1. Resultados de competencias en Inteligencia Emocional por sexo

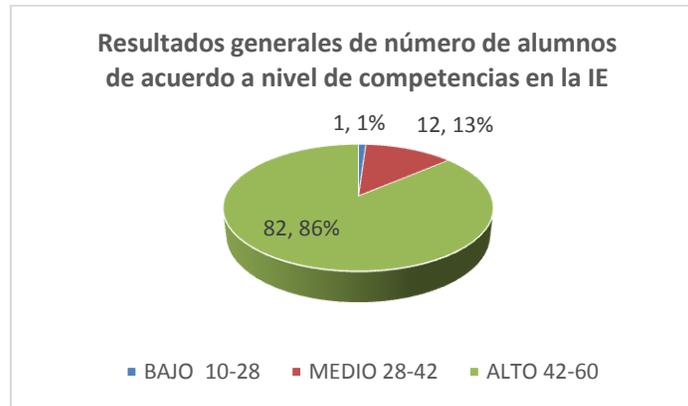
## Conclusiones

Respecto a dar respuesta a las preguntas de investigación, se puede decir, que los niveles de las competencias de la Inteligencia Emocional de los estudiantes de sexto semestre de la ENSHN, se puede apreciar en gráfico No. 3, en los resultados generales por niveles, el 86% de la totalidad de los alumnos se encuentran ubicados en el nivel alto de competencias de la Inteligencia Emocional, mientras que el 13% y 1% se ubican en el nivel medio y bajo respectivamente.

Ahora bien, las competencias de la Inteligencia Emocional que caracteriza a los estudiantes de sexto semestre de las especialidades de F.C. y E., Telesecundaria y Matemáticas de la ENSHN, fueron las relacionadas con actitudes, autoestima, comunicación, liderazgo y trabajo en equipo. Como maestros en formación, son competencias de gran utilidad para la práctica docente, aunque también no hay que descuidar las competencias de *Control emocional* y *Manejo de conflictos*, aunque los resultados en Gráfica No. 2, no son los más altos, es una cantidad considerable para atenderla, pues son estas dos competencias las que son básicas



Gráfica No. 2. Resultados generales por niveles y competencias de IE



*Gráfica No. 3. Resultados generales por niveles*

Goleman quien nos dice que los alumnos con bajo rendimiento escolar presentan claras deficiencias en su inteligencia emocional. Con esto podemos explicar la manera ideal de reducir los futuros niveles de violencia, de aumentar los de altruismo, de prevenir los tambaleos de la salud y, con ello, de disminuir la presión que está colapsando los sistemas sociosanitarios y la asfixia a todo tipo de prestaciones, pasa por la temprana puesta en práctica del aprendizaje social y emocional (Bisquerra, 2010)

Un espacio apropiado para la educación emocional es la tutoría (Álvarez y Bisquerra, 1996-2001). En la hora de tutoría se pueden realizar múltiples actividades para el desarrollo de competencias emocionales, que además de permitir al alumnado que se lo pase bien aprendiendo, contribuyen a crear un buen clima emocional, prevenir la indisciplina y la violencia, y favorece la convivencia y el rendimiento académico.

Con respecto a la tercera pregunta de investigación ¿Qué relación existe entre los niveles de inteligencia emocional y el rendimiento académico?, se encontró que el promedio general al quinto semestre se incrementó en el sexto semestre en todos los grupos y en ambos sexos de acuerdo a promedios descritos en Tabla No. 5, con esto se toma en cuenta a Feldman (2006), que afirmó que otros factores determinan el rendimiento escolar de los alumnos, siendo éstos los factores personales, escolares y familiares.

No resta más que concluir que no solo la inteligencia emocional es necesaria para un rendimiento académico alto, sino los hábitos de estudio, maestros y padres, además de otros que se tendrían que estudiar en futuras investigaciones.

	F.C y E		TSC		MAT	
	F	M	F	M	F	M
Promedio sexto semestre	9.0	8.4	9.2	9.1	9.3	9.2
Promedio General	8.0	7.6	8.1	8.1	8.3	8.0
Competencias IE	52.0	52.7	50.6	45.5	49.8	48.2

*Tabla No. 5. Promedios generales de RA y competencias de IE por grupo y sexo*

Entonces podemos concluir que una persona con mayores competencias emocionales está más preparada para no involucrarse en problemas de drogas, violencia, delincuencia o cualquier otra situación de riesgo para el adolescente. Por lo tanto, queda el compromiso de diseñar, aplicar y evaluar programas de competencias de la IE que contribuyan en la mejora del estudiantado en formación docente.

### Referencias bibliográficas.

- ÁLVAREZ, M., y otros (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: Praxis
- BISQUERRA Alzina, Rafael. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona, Ed. Praxis S.A
- BISQUERRA Alzina, Rafael. (2012). Orientación, Tutoría y Educación Emocional. Barcelona. Granada grupo editorial.
- BISQUERRA Alzina, Rafael. (2010) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia. Barcelona. Gráficas Campás, S.A.
- BUNK, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14.
- CARRILLO López, Roberto (1997). Test de Inteligencia Emocional. México.
- CARRILLO López, Roberto (2001). "Cómo desarrollar la inteligencia motivacional". México Ed. Pax

- EXTREMERA, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- FELDMAN, R. (2006). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana* (6ta. ed.). México: Mc Graw Hill.
- GARCÍA Fernández, M. & Giménez-Mas, S.I. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador*. España. Espiral. Cuadernos del Profesorado.
- GOLEMAN, Daniel. (1996). *La Inteligencia Emocional.*, Buenos Aires, Javier Vergara Editor S.A.
- GOLEMAN, Daniel. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Título original: *Workingwith Emotional Intelligence* Traducción del inglés por Fernando Mora y David González Raga de la versión castellana: by Editorial Kairós. S.A.
- GUR, R. C., Gunning-Dixon, F., Bilker, W. B., & Gur, R. E. (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral Cortex*, 12, 998-1003.
- HERNÁNDEZ, Fernández y Baptista. (1991) *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill, Krueger, R.
- JIMÉNEZ, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21-48.

Escuela Pedagógica Raúl Corrales Fornos

Tema: La labor educativa en la escuela pedagógica, su influencia en la retención escolar.

## Evento Provincial

## Pedagogía 2017

Autores: MsC. Madeleys Sánchez Llanes  
MsC. Aldo Pérez Mena  
Lic. Elizabeht Véliz Candel

## FICHA

Madeleys Sánchez Llanes

CI: 72043008033

Años de experiencia: 25

Dirección Particular: Villa Pedagógica, Vista Alegre, Ciego de Ávila.

Licenciada en Educación Primaria.

Máster en Ciencias de la Educación.

Correo: [madeleys.sanchez@prc.ca.rimed.cu](mailto:madeleys.sanchez@prc.ca.rimed.cu)

Teléfono del centro de trabajo: 33265740

### Resumen:

La falta de integración del conjunto de influencias educativas en función de los objetivos definidos en cuanto al trabajo educativo, en la escuela nos motivó proponer alternativas que permitan contribuir a que los estudiantes que ingresen en nuestro centro se mantengan estables, por lo que se diseñó un modelo integral, donde todos los componentes interactúan y aglutinan las influencias en el sentido de contribuir a la formación de los estudiantes, donde el proyecto de formación de profesionales de la educación resulte significativo y logre el compromiso con su formación como profesionales de la educación y se alcance el vínculo efectivo de la familia, la comunidad y las organizaciones con la escuela donde se logre la coherencia y el compromiso para el funcionamiento del proceso educativo y su necesaria influencia para la eliminación de las causas de los principales problemas que provocan la decisión de los estudiantes en abandonar el proyecto o disminuir su compromiso con su formación.

## INTRODUCCIÓN

El ministerio de Educación en Cuba establece dentro de sus prioridades la formación de maestros y educadoras de nivel medio. En este empeño las escuelas pedagógicas se reabren desde el curso escolar 2010-2011 como centros encargados de garantizar la cobertura docente según las necesidades de los territorios y en correspondencia con las demandas de la sociedad en la formación de un profesional revolucionario, comprometido con la labor y conciente de de papel como formador de las nuevas generaciones.

En la provincia Ciego de Ávila el éxodo de docentes durante varios cursos escolares, el alto porcentaje de inactividad, el incumplimiento de los planes de ingreso a carreras pedagógicas, entre otros, hacen que existan necesidades de docentes, lo que implica que cada curso escolar sea necesaria la utilización de alternativas que garanticen cobertura, afectando por supuesto la calidad del proceso docente educativo.

Las graduaciones efectuadas desde el inicio del proyecto de escuelas pedagógicas en la provincia son muestra de la baja retención alcanzada en cada uno de los cursos y durante todo el ciclo, no contribuyendo a la mejoría del problema actual demandado por la sociedad en nuestro territorio.

Teniendo en cuenta la experiencia práctica de los cuadros y docentes del centro, así como el resultado de las entrevistas realizadas a docentes estudiantes, funcionarios de las direcciones municipales de educación y familiares, se han corroborado un grupo de insuficiencias relacionadas con la escuela y su colectivo pedagógico en cuanto a las acciones para mejorar la retención escolar, entre las más significativas se encuentran:

- Pobre dominio del colectivo pedagógico del diagnóstico integral de los estudiantes, los grupos, la institución educativa, así como del escenario familiar y social.
- Falta de apoyo de las familias y la comunidad para la determinación de las causas, las alternativas de solución a los principales problemas que plantean los estudiantes que deciden abandonar el proyecto.
- Poca vinculación de la escuela y los municipios de residencia de los estudiantes.
- Desarrollo de actividades aisladas dentro y fuera de la escuela.
- Falta de armonía en las influencias del colectivo pedagógico.

Estas manifestaciones revelan la siguiente problemática: limitada efectividad del trabajo educativo de la Escuela Pedagógica Raúl Corrales Fornos en la integración de de todos los agentes educativos y su influencia para la permanencia de los estudiantes en la institución.

Esta problemática tiene su causa fundamental en la falta de integración del conjunto de influencias educativas en función de los objetivos definidos en cuanto al trabajo educativo, de lo cual se deriva en deficiencias en la concepción del sistema. Se ha podido apreciar que las actividades que se realizan en el centro, la mayoría se realizan de forma aislada y aun cuando algunas se organizan con calidad no están en correspondencia con el diagnóstico, de donde se derivan las principales carencias. En la concepción de dicho sistema no se enfocan las acciones para la influencia en los estudiantes desmotivados por la institución y la profesión, a pesar de que se lleven a cabo algunas actividades que lo logren.

Las acciones que se realizan desde los municipios de residencia no se conciben en la misma dirección y en la misma etapa que el centro, por lo que la influencia en la mayoría de los casos no logra el objetivo. No se alcanza el vínculo efectivo de la familia, la comunidad y las organizaciones con la escuela donde se logre la coherencia y el compromiso para el funcionamiento del proceso educativo y su necesaria influencia para la eliminación de las causas de los principales problemas que provocan la decisión de los estudiantes en abandonar el proyecto o disminuir su compromiso con su formación.

En respuesta a estas dificultades se diseñó un modelo desde el centro de manera integral donde todos los componentes interactúan y aglutinan las influencias en el sentido de contribuir a la formación de los estudiantes donde el proyecto de formación de profesionales de la educación resulte significativo y logre el compromiso con su formación a través de la permanencia en el centro. Esta concepción permitió el rediseño de la estrategia de trabajo educativo del centro concebida teniendo en cuenta las ideas plasmadas en dicho modelo.

## **Desarrollo**

Influencia del trabajo educativo.

La labor educativa concurren una serie de factores o agentes encargados de llevar a efecto el proceso de formación y desarrollo de las nuevas generaciones que, a su vez, serán las responsables de cumplir con el compromiso de preservar y garantizar la continuidad de la obra de la Revolución. En cada uno de ellos se educa, se forma y se socializa de diversas maneras, a través de diferentes vías, pero es en la escuela, instituciones donde transcurre la mayor parte de nuestras vidas.

En nuestro contexto, con profundas contradicciones desde lo económico hasta lo espiritual, nuestros jóvenes no están exentos de esas influencias, de ahí la

importancia que adquiere la educación. El reclamo de una actuación consecuente desde el hoy para los hombres del mañana. Por tanto, educar en las condiciones actuales se convierte en desafío extraordinario para los que estamos involucrados y comprometidos en este proceso.

La escuela es la institución social a la cual el Estado y el Partido le han encomendado la misión de concluir el proceso educativo que conlleva a la formación y desarrollo de las nuevas generaciones, debe orientar cada vez más su trabajo en el sentido de educar a la familia para garantizar que esta asuma su responsabilidad en una dirección acertada y positiva, potenciándola en la generación de vivencias significativas. Con su ejército de profesores, por su organización y exigencia, se proyecta como parte del sistema coherente de influencias.

Resulta desacertado suponer que uno solo de estos factores pueda alcanzar los resultados deseados, es impostergable la necesidad de lograr la adecuada coherencia en este sentido, conjugar de manera armónica las acciones para mejorar la labor mutua de la escuela, sus organizaciones, la familia, los municipios de residencia de los estudiantes, la comunidad donde está enclavada la escuela y donde viven los estudiantes, sus organizaciones y la sociedad en sentido general.

La escuela está llamada hacer el centro de las acciones educativa, es el espacio idóneo para ejecutar las estrategias e iniciativas necesarias. El tema en ocasiones controversial pero, en lugar de buscar responsables o culpar a otros de nuestras insuficiencias, tenemos que ser francos, valientes y veraces para hacer lo útil , intentar lo difícil , hacer lo que seamos capaces de hacer por la educación de las nuevas generaciones.

En el caso de las escuelas pedagógicas, centros encargados de la formación pedagógica de los maestros y educadoras, que tendrán la misión de formar a las nuevas generaciones, el papel de la labor educativa adquiere un carácter significativo, lo que seamos capaces de lograr de manera conjunta, ordenada, dirigida entre todos los factores contribuirá a la formación integral del profesional que hoy demanda la sociedad cubana.

La compleja situación que presenta nuestra provincia Ciego de Ávila con la formación de la fuerza laboral docente futura, defendemos la idea que a través del trabajo educativo del centro pueden integrarse los factores que influyen en la educación de los futuros profesionales de la educación y que contribuyen a que los estudiantes prefieran permanecer en el centro y que no se aumente el número de bajas que favorezcan a los bajos porcentajes de retención escolar que se han alcanzado en los últimos años.

Aún cuando las causas por las que los estudiantes que ingresan a las escuelas pedagógicas para que se desmotiven del proyecto, son múltiples y complejas, los esfuerzos de todos deben concentrarse en lograr que los que ingresen se enamoren de la carrera y logren graduarse, atendiendo de forma integrada las problemáticas. Para esto es imprescindible el dominio del diagnóstico integral del estudiante, de su grupo, de la localidad donde vive, de su familia, del

colectivo pedagógico, de la comunidad donde está enclavada la escuela entre otros, por todos los que debe influir o mejor por todos los que se logren comprometerse en la formación del futuro profesional.

Para la influencia integral en el desarrollo del trabajo educativo, los diferentes factores involucrados deben tener en cuenta el empleo de los principales métodos que deben emplearse al respecto. Múltiples investigaciones han demostrado que ante situaciones en apariencia similares, no es posible aplicar un mismo sistema de métodos educativos. El principio sustentado por la psicología marxista acerca de la no existencia de personalidades idénticas, corrobora la afirmación de que cada personalidad reclama un tratamiento educativo, en el ámbito de la vida colectiva, cada uno de los estudiantes en los que deba influirse necesitará tener un tratamiento diferente.

Los autores consideran conveniente, atendiendo al grupo etéreo con que se trabaja, asumir la clasificación de un colectivo de autores de la UCP "José de la Luz y Caballero" dirigido por la Dra. Aurora García Gutiérrez, partiendo que la intencionalidad y el modo principal que se emplea para ejercer la influencia, de lo cual se han distinguido y comparte la selección.

Para la persuasión, el ejemplo, en el proceso de educación de las nuevas generaciones se concede especial significado. El joven, necesita apreciar objetivamente las cualidades que se desea formar en ellos, la modestia, la sencillez, la austeridad, la lealtad, la disciplina, el amor al estudio, al trabajo, la cortesía, la puntualidad, así como las cualidades que se manifiestan en la vida cotidiana, en las relaciones en el marco familiar, escolar y social. El colectivo pedagógico tiene que servir de modelo moral, para este, la ejemplaridad constituye su divisa y es condición indispensable para cumplir los altos objetivos de la escuela.

La conferencia, constituye la exposición, explicación científica sobre un tema seleccionado a partir de las necesidades sentidas por el grupo de estudiantes, que se desarrolla por un especialista de vasta cultura sobre el tema, mediante la presentación de argumentaciones con una estructura lógica, que se apoya en la demostración con hechos objetivos y ejemplos de la vida cotidiana.

Las narraciones sobre temas éticos, constituyen descripciones vivas, ardientes, elocuentes, auténticas de hechos, sucesos de contenido y significado ético, que tienen una alta carga emotiva y causan una fuerte impresión, logran la sensibilización sobre el hecho y la identificación del auditorio con el mismo. Hacen alusión a conceptos y normas morales, despiertan el interés por esos sucesos y estimulan la formación de ideales morales.

El diálogo constituye una conversación individual o en pequeños grupos, (equipo de estudio, el grupo deportivo, cultural, o del cuarto de un dormitorio de la residencia estudiantil), sobre un tema solicitado o que se incita a solicitar, que desencadena en preguntas, reflexiones, inquietudes, dudas.

La crítica y autocrítica desempeñan un importante papel en la formación integral de las jóvenes generaciones. Es una necesidad imperiosa prepáralas

en cuanto al conocimiento de sus propias deficiencias y recibir sugerencias relacionadas al cómo superarlas. El uso acertado de la crítica y la autocrítica coadyuva al desarrollo de la conciencia y permite un mejor avance en la construcción y perfeccionamiento de la nueva sociedad.

En la organización de la actividad, la encomienda es un método de formación de la personalidad que debe ser empleado por padres y maestros. Las responsabilidades asignadas ayudan a crear en los jóvenes las primeras experiencias de conducta social. La asignación de responsabilidades individuales y la obligación de cumplirlas por parte del alumno y de controlar su cumplimiento por parte del profesor, constituye un efectivo método de educación que se dirige a la formación de hábitos de disciplina y responsabilidad individual y colectiva.

La lectura contribuye a formar en los alumnos hábitos de estudio. La emulación contribuye a despertar sentimientos, emociones, que se traducen en una mejor actitud en el cumplimiento de las tareas y lógicamente, en la obtención de mejores resultados. El reto se establece entre los integrantes de una brigada, entre brigadas y por último, entre una escuela y otra. En la emulación es requisito primordial, la creación del clima psicológico propicio, la propaganda, el chequeo y control sistemático, la discusión colectiva de los resultados y el estímulo.

Existen otros métodos complementarios como el estímulo reafirma las cualidades positivas de la personalidad, contribuye a reforzar la satisfacción por el deber cumplido, renueva la energía, contribuye al florecimiento de la aspiración de ser mejor cada día, Existe el estímulo moral y el estímulo material. Los efectos en este caso son contrarios a los objetivos que se persiguen con el empleo del estímulo como método de educación. En su utilización hay que considerar las particularidades del carácter y las edades de los alumnos. No debe olvidar al alumno medio del aula, quien debe recibir estímulos, puesto que si se siente ignorado puede reaccionar negativamente y entorpecer la formación de su personalidad. Entre los procedimientos que más se utilizan se encuentra la aprobación, el elogio, agradecimiento y la premiación.

La sanción contribuye a la educación, a la rectificación de defectos o errores y a un mejor desarrollo de la conciencia establecida en un colectivo determinado. La sanción debe ser aplicada con un criterio formativo, no destructivo. Debe ayudar a la comprensión de la naturaleza y causa de los errores por parte de aquellos que los han cometido, debe influir en la esfera emocional y motivacional de los educandos, con el objetivo de que interioricen la justedad de la sanción, y que a partir de ese momento dediquen todos sus esfuerzos a evitar la reincidencia. El objetivo fundamental es convencer, persuadir, atraer y conducir a los alumnos al respeto a las normas de convivencia y disciplina social.

Lo anteriormente planteado confiere del método educativo un valor indispensable este no puede ser determinado sin tomar en consideración el problema pedagógico que se quiere resolver mediante su empleo y el

diagnóstico pedagógico integral del alumno y su grupo escolar, han de responder a objetivos muy bien especificados, claros, precisos, en estrecha unidad con las tareas más generales planteadas por la educación en una sociedad determinada.

La efectividad del método educativo depende de su selección para que se corresponda con las condiciones concretas en las que se realiza el proceso educativo, así como con las peculiaridades individuales de la personalidad del alumno según la edad, y con las características del grupo al cual pertenece.

Para llevar a cabo la labor educativa que influya en la retención escolar cobra mucha fuerza la adecuada utilización de los métodos educativos ya que un incorrecto tratamiento puede provocar el efecto contrario.

#### Un acercamiento a la problemática de la retención escolar.

Abordar la problemática de la retención escolar a través del fortalecimiento de procesos y estrategias pedagógicas que se desarrollan en el proceso educativo, orientadas a la disminución de los efectos negativos de la misma, es complejo, más si se trata de la que debemos alcanzar en las escuelas pedagógicas actuales, donde la necesaria, útil y hermosa profesión de maestros no resulta de las que más prefieren nuestros jóvenes.

La retención escolar es entendida como la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes. Por tanto, la inclusión y permanencia de los adolescentes y jóvenes en la escuela es un reto de los sistemas educativos, pero es indudable que implica un alto grado de complejidad.

Son numerosas las escuelas que cotidianamente trabajan en nuestra área para desarrollar buenas prácticas de enseñanza, conociendo los puntos de partida de sus alumnos, promoviendo prácticas de participación, reconstruyendo lazos sociales y la igualdad de oportunidades. Estas instituciones proponen y generan experiencias escolares significativas y placenteras y de esta forma intentan evitar la deserción y la autolimitación de muchos jóvenes para seguir estudiando.

Las investigaciones sobre las acciones de retención relevantes señalan que cuando los beneficiarios (alumnos y padres) participan en el diseño de las estrategias de retención, los resultados son mejores. Motivar y generar condiciones para la participación de los padres en aspectos que aparentan ser sólo atribución exclusiva de la escuela, contribuye a que ellos valoren a la escuela, colaboren con el docente, sigan los progresos y obstáculos de sus hijos y puedan acompañarlos mejor. Cuando los padres comprenden la importancia de los contenidos que sus hijos aprenden en la escuela, cuentan con elementos para apoyarlos y se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

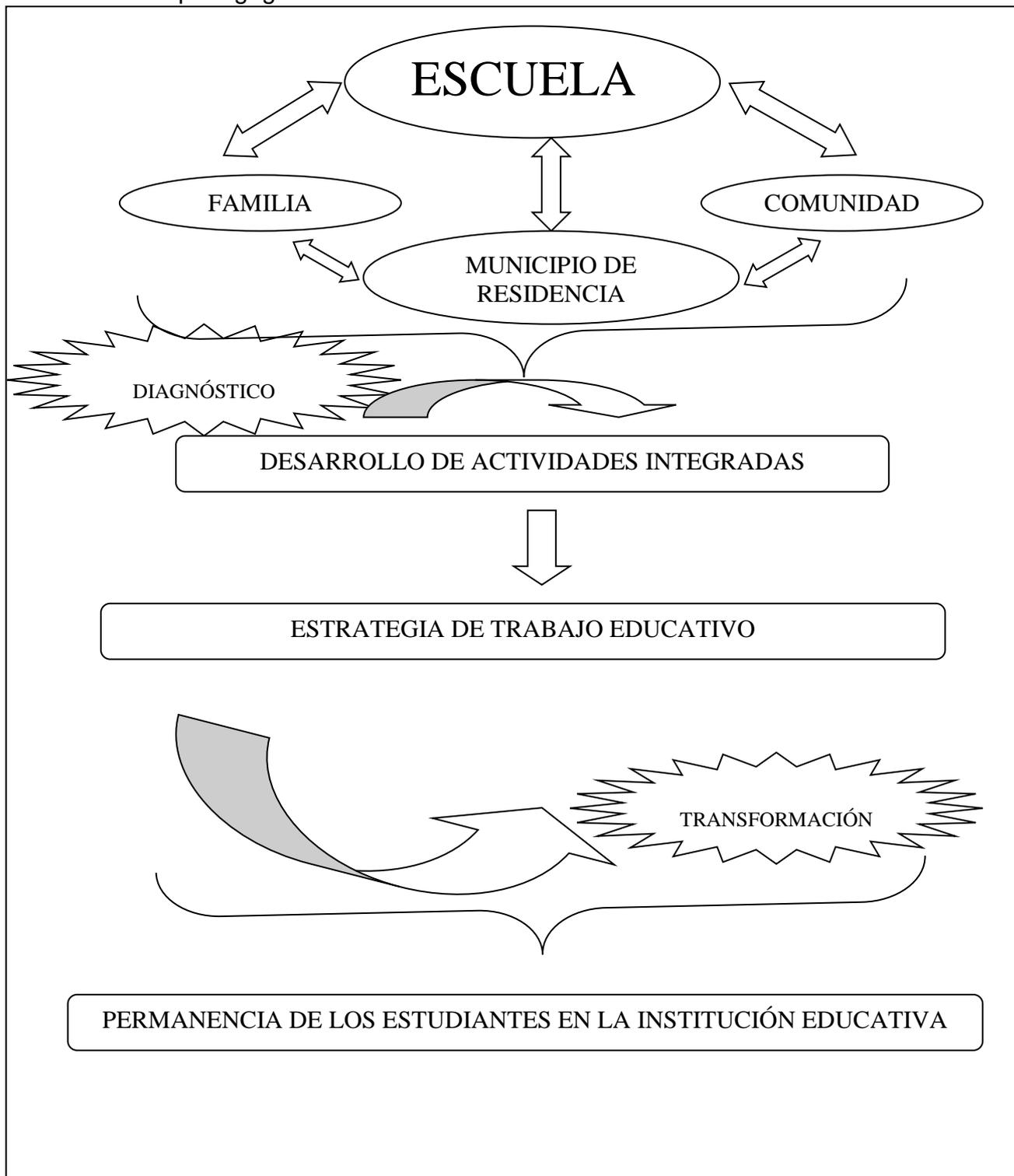
Experiencias desarrolladas en México muestran que las escuelas mejoran sus resultados cuando la comunidad asume que la escuela es suya, que es un derecho de todos contar con educación de calidad y que por lo tanto tienen la facultad de exigir un buen servicio, así como la obligación de colaborar.

En nuestro país los índices de retención alcanzados en la Educación Primaria y Secundaria Básica son altos, donde la mayoría de los estudiantes transitan por el ciclo, logrando vencer dichos niveles educativos, en el caso del Preuniversitario y la Enseñanza Técnica, los niveles de retención disminuyen con respecto a las educaciones anteriores, pero sin dudas en la educación media donde más afecta este indicador, en nuestra provincia, es en el caso de las escuelas pedagógicas, donde se forman maestros primarios y educadoras.

En la escuela pedagógica Raúl Corrales Fornos, la retención en el ciclo en las primeras graduaciones se comportó muy por debajo de los niveles deseados, logrando graduar menos del 50 % de los estudiantes matriculados al inicio del ciclo, unido al incumplimiento reiterado de los planes de ingresos hacen que solo el 25 % de las necesidades de fuerza laboral docente necesaria se logre graduar. La retención en el ciclo en la escuela se ha comportado, en las diferentes graduaciones, como sigue, la primera graduación al 48.7 %, la segunda al 55.9 % y la tercera al 46.07 %, esta última considerada dentro de las bajas del país.

Esta situación ha motivado a los autores a proponer alternativas que permitan contribuir a que los estudiantes que ingresen en nuestro centro se mantengan en el proyecto, se formen con las exigencias del perfil del egresado y contribuyan a mejorar la complicada situación de cobertura de la provincia. Se propone un modelo donde se concibe el trabajo integrado de todos los factores de una forma dinámica.

Modelo para la integración de factores para la retención escolar en escuelas pedagógicas.



Desde la concepción de influir fundamentalmente en el estudiante de nuevo ingreso desde el curso escolar 2015/2016 se aplican en la escuela acciones donde se integran todos los factores según a partir del modelo propuesto se logró la concepción de la estrategia de trabajo educativo del centro,

consiguiendo mejorar el indicador, alcanzando en el primer año un 96 % de retención. Este resultado parcial contribuirá a alcanzar resultados significativos para la eficiencia en el ciclo de nuevas graduaciones.

## **Conclusiones**

- 1- El diagnóstico de los diferentes factores permitió conocer la situación real que influyeron en los estudiantes y su contexto que favorecía el abandono del centro.
- 2- La sistematización de los principales presupuestos teóricos que sustentan la adecuada concepción del modelo.
- 3- La implementación del modelo y su aplicación en el rediseño de la estrategia educativa del centro contribuyó a mejorar el indicador de retención escolar en el primer año.

1. COLECTIVO DE AUTORES DEL ICCP. Pedagogía. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1981.
2. GARCÍA GUTIERREZ, AURORA. Manual para el trabajo educativo en Institutos Superiores Pedagógicos.—Holguín, 2005.
3. BÁXTER PÉREZ, ESTHER. La escuela y el problema de la formación del hombre, En Compendio de pedagogía. - -La Habana: Ed Pueblo y Educación, 1990.
4. LARA PÉREZ, ROXANA. Estrategia metodológica para contribuir a la preparación de los docentes del C.P.A de la facultad de Secundaria Básica en la atención a las diferencias individuales de los maestros en formación. UCP "Manuel Ascunce Domenech", Ciego de Avila, Tesis de Maestría. 2008.
5. <http://www>. Métodos educativos para jóvenes. Dr. José Abraham De Jesús.
6. KONNIKOVA, TE.: Metodología de la labor educativa. Editorial Grijalbo. México, D.F., 1978.
8. LABARRERE, GUILLERMINA. Pedagogía/ Guillermina Labarrere, y Gladys Valdivia. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1988.
- 9-Normativas II para el trabajo en las escuelas pedagógicas/colectivo de autores, Cuba, 2016.
- 10-Espínola, E Y León, A "Educación y Conocimiento: Una Nueva Mirada. La Deserción Escolar en América Latina: Un Tema Prioritario para la Agenda Regional", en: Revista Iberoamericana de Educación. OEI, N° 30. . (2002).

“LA LÚDICA, ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE MEDIADO PARA FORTALECER  
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE LA  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA”

Autoras:

Master Nora Lozano Ortiz Profesora

Master Esmeralda Monroy Ríos Profesora

Universidad de la Amazonia

Colombia

[noralo34@hotmail.com](mailto:noralo34@hotmail.com) y/o [esmeraldamonroyr@gmail.com](mailto:esmeraldamonroyr@gmail.com)

Simposio: Desafíos y perspectivas en la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para el desarrollo humano sostenible.

Resumen

Esta Experiencia Pedagógica, se lleva a cabo con los estudiantes de la Especialización en Pedagogía, se desarrolla en la Universidad de la Amazonia, Caquetá Colombia, en el Programa de Posgrado Especialización en Pedagogía, en los espacios académicos Desarrollo Humano y Modelos Pedagógicos, se busca a través de las prácticas de aula, privilegiar la educación emocional, como complemento indispensable del desarrollo cognitivo y expresivo de los futuros docentes especialistas en pedagogía.

Entre las actividades que se realizan están las de tipo lúdico-pedagógico, juego de roles, talleres, dinámicas, actividades dirigidas, de auto-reconocimiento, reconocimiento del otro, los compartir, conversatorios y las reflexiones, hacen parte de la mediación en la cual se privilegia el fortalecimiento de las competencias emocionales, interpersonal e intrapersonal, de los maestros en formación y en ejercicio. Esta metodología responde a la necesidad de formar profesionales de la educación para aportar al desarrollo humano sostenible, Por eso, la experiencia es significativa pues ha logrado modificabilidad afectiva y

cognitiva en los estudiantes para que ellos puedan formar emocionalmente a otros.

#### Introducción:

Esta experiencia se presentó en el Primer Congreso Internacional de experiencias en formación de profesores organizado por ASCOFADE, capítulo Sur Oriente los días 24, 25 y 26 de octubre del 2016, lugar Universidad de la Amazonía, Florencia, Caquetá, Colombia con el fin de mostrar que sí es posible trabajar el componente afectivo en el proceso de formación docente.

Para iniciar, en atención a que el ecosistema del aula de clase es un espacio privilegiado para fortalecer las competencias emocionales en los estudiantes a través de la implementación de actividades de tipo experiencial y lúdico que ayudan a florecer diferentes tipos de aprendizajes y emociones, como aprender a relacionarse con el otro y los otros, a conocerse y reconocerse como ser humano, único, especial y diferente, aspectos necesarios para el anclaje social, personal, familiar y laboral del maestro, esta experiencia se lleva a cabo a partir de la integración de los espacios académicos de Desarrollo Humano y Modelos Pedagógicos que se orientan en el primer semestre de fundamentación en la Especialización en Pedagogía en la Universidad de la Amazonia, Caquetá Colombia, en el Programa de Posgrado Especialización en Pedagogía.

Las problemáticas que han dado lugar a esta experiencia de formación de maestros se enuncian a continuación;

La necesidad de educar emocionalmente, a las personas que optan por ser maestros como parte de su proyecto de vida, en este sentido, naranjo sostiene que si un maestro quiere enseñar a su alumno a ser libre, pacífico u honrado, él debe primero trabajar sobre sí mismo para alcanzar estas virtudes y luego transmitirlos (Disponible en <http://www.kindsein.com/es/25/2/586/>), es decir, que este maestro o maestra, ha de manejar apropiadamente sus competencias emocionales, tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal.

De otra parte, en la Especialización se encuentra que los estudiantes de distintas profesiones presentan carencias en sus competencias emocionales como consecuencia de la educación bancaria que recibieron, en donde se limitaba el reconocimiento, la expresión y el manejo de las emociones, tanto las propias como las de los demás.

A sí mismo, en los diferentes ámbitos en que se desenvuelven las personas y en particular, los maestros porque circulan ideas erróneas con respecto a la afectividad y a la educación emocional en distintos medios. Además en la escuela generalmente, se privilegia lo cognitivo y se deja de lado abordar cada una de las dimensiones de la formación humana, tan necesarias para hablar de la formación integral.

Por lo anterior, es imprescindible ofrecer, una educación afectiva, una educación centrada en las emociones, que favorezca la capacidad amorosa consigo mismo y con los otros, que es la base de la sana convivencia escolar, familiar y social en la construcción de una cultura de la paz.

Por la historia de vida de los maestros y maestras se requiere aportar al fortalecimiento de su inteligencia intrapersonal, con el propósito de aumentar su autoestima y autovaloración para que se proyecte de manera pacífica en las relaciones que establece con los demás, con el entorno y se realice plenamente.

Otra problemática identificada es la que se relaciona con la forma como se asume la práctica pedagógica, en la cual, el enseñar, se constituye en una experiencia carente del componente lúdico que incluye el disfrute lo práctico, y lo vivencial, aspectos que conllevan aprendizajes con carácter de significativo, los cuales van a perdurar en quienes participan activamente y no como espectadores.

También en esta época de complejidades y de incertidumbres, es importante que la escuela, permita la expansión del pensamiento divergente y de la creatividad, de las habilidades sociales que ayuden a superar la visión individualista y la falta de reconocimiento de la satisfacción, la realización y la felicidad como posibles

construcciones posibles en las interacciones con las demás personas en diferentes contextos y de acuerdo con distintos roles

Finalmente, se ha de responder a uno de los retos de la educación que es el de la comprensión, no solamente con respecto a lo académico, sino también desde lo afectivo, para ello, se han de asumir las prácticas pedagógicas con una visión holística que permita integrar los intereses, los saberes, los afectos, las expectativas y las actuaciones de quienes hacen parte del proceso docente educativo.

### Desarrollo

Para responder a las situaciones identificadas en la experiencia se implementan actividades lúdicas en el aula de clase para fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en el estudiantado de la Especialización en Pedagogía para aportarles fundamentos psicológicos, sociales y pedagógicos que les permita formar integralmente a quienes sean o vayan a ser sus educandos; para ello, se reconoce la importancia de desarrollo afectivo en los procesos de formación pedagógica y disciplinar, se hace énfasis en la lúdica como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias emocionales y se potencia el desarrollo de habilidades de auto conocimiento y reconocimiento del otro y los otros y en sí mismo, de tal manera, que se formen ciudadanos y ciudadanas para la construcción de una cultura de paz

En concordancia con lo expuesto, la experiencia se sustenta en referentes teóricos como ludo pedagogía, pedagogía afectiva, rol del docente contemporáneo, la didáctica afectiva, aprendizaje mediado e inteligencia emocional.

En esta perspectiva, Pedro Fullea Bandera dice “la Pedagogía Lúdica es una estrategia que motiva el desarrollo personal y social con acciones placenteras asumidas con absoluta libertad, se expresa mediante contenidos recreativos cargados de intencionalidad educativa (En <http://es.slideshare.net/PedroFulleaBandera/pedagoga-y-lidica>)

De otra parte, del psiquiatra chileno Claudio Naranjo se retoma la postura en la cual se entiende que la educación debería dejar de ser el traspaso de información e incluir aspectos afectivos, este autor está convencido que se ha **de transformar al maestro para mejorar la educación, pues** «Se supone que un profesor es una persona que ha alcanzado un desarrollo suficiente como para poder educar y no solamente ser una máquina de transmitir información» (En <http://www.kindsein.com/es/25/2/586/>). Así las cosas, es un imperativo que se mejoren los procesos de formación de los maestros, en donde se incluya la educación emocional, y en general los temas asociados con la afectividad.

En este sentido, Lucero Saavedra, define la afectividad como una situación de empatía en las relaciones sociales interpersonales es decir, como un ambiente donde se fomenta o favorece la manifestación de sentimientos como la ternura, cariño, amor, la comprensión la tolerancia hacia los demás.(2014): p 1) Esta autora, reconoce que las expresiones afectivas en la clase son “imprescindibles para el desarrollo normal de un individuo, siendo al mismo tiempo un factor básico del equilibrio y bienestar de la persona, ella repercute en todo el ser humano, en su eficacia intelectual, en sus actividades y en su comportamiento.

En cuanto a la didáctica afectiva, esta autora reconoce los aportes de Miguel de Zubiria, quien dice que la educación está al servicio de la industria más que de las personas, es por ello que surge una alternativa revolucionaria en la educación, que es privilegiar la dimensión afectiva del ser humano más que su producción intelectual.

En este orden de ideas, la Pedagogía Afectiva se caracteriza siguiendo a esta misma autora por que pretende no sólo formar profesionistas, sino seres humanos íntegros que sean capaces de convivir adecuadamente con sus semejantes, esto contradice a la educación tradicionalista que pondera exclusivamente la formación cognitiva del individuo, limitándose a la transmisión y repetición de fórmulas acabadas, sin tomar en cuenta factores de convivencia grata entre los individuos.

Otras referentes que sustentan la experiencia son la necesidad de formar un maestro que funcione plenamente, es decir, que se caracteriza por ser democrático, humano, alegre, disponible, comprometido, creativo y que disfruta y ayuda a disfrutar de las diferentes actividades pedagógicas planeadas, porque lo que se busca es que “el profesor ya no imponga su voluntad y su verdad como absolutas, ahora el aprendizaje y la colaboración son recíprocos. Se debe rehusar de toda actitud autoritaria que imponga siempre la voluntad del educador para hacerse obedecer o servir de protector exacerbado, ignorando y denigrando la personalidad y la capacidad del educando. Desea que el proceso educativo genere un movimiento empático que provoque en el profesor una actitud adecuada con la cual logre comprender que los sentimientos de los estudiantes pueden ser vectores de creatividad y construcción de vivencias significativas” (Saavedra, 2014 p 4)

Otro referente es el de aprendizaje mediado, que es una modalidad complementaria del aprendizaje, la cual amplía el impacto no sólo de quienes participan en el proceso docente educativo, sino también con el medio ambiente, por eso aporta al desarrollo de la cognición y de la metacognición como a al de las habilidades afectivas; en esta perspectiva, las funciones cognitivas no son los únicos requisitos previos para el aprendizaje y el pensamiento, los aspectos emocionales y sociales también intervienen y determinan en gran medida el funcionamiento intelectual del individuo. (Sasson, 2009, p 15)

Para Goleman la inteligencia emocional es el uso inteligente e intencional de las emociones, de este modo se permite que las emociones trabajen para beneficio de las personas y por tanto, ayudan a guiar su comportamiento, (1995. p.100 ) “La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social”. Algunas de estas habilidades son personales;

es decir que afectan al mundo íntimo y privado de la persona, otras conciernen a la esfera interpersonal, Goleman reconoce estas habilidades prácticas de la Inteligencia Emocional, la autorregulación la cual se refiere a manejar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos, la autoconciencia la que Implica reconocer los propios estados de ánimo, los recursos y las intuiciones que tiene sobre alguna situación, la motivación que se refiere a las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas, la empatía implica tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros, y las destrezas sociales, aquí Implica ser un experto para introducir respuestas deseadas en los demás que no lastime sus emociones y que sean dulces a su oído y forma de pensar.(Op cit)

Por lo anterior en los espacios académicos de Desarrollo Humano y Modelos Pedagógicos se valora la inteligencia emocional del estudiantado, con ello se incluyen diversas estrategias pedagógicas, las cuales son estructuradas y orientadas por los mismos estudiantes, haciendo del aula de clase un espacio disfrutable, amena y afectivo. Es decir, que el maestro a través de la Pedagogía de la Afectividad puede “propiciar un ambiente de trabajo escolar rigurosamente sustentado en la libertad del estudiante; pero practicando la compatibilidad entre disciplina, la libertad y la autonomía, lo anterior promueve el ejercicio de la voluntad de poder y de sentido y el gusto personal por lo que se hace, en diferentes ámbitos, principalmente, en el escolar.

En este sentido, la metodología se desarrolla a través de la ludo pedagogía. En todas las clases hay un espacio al inicio en el cual se incluyen estrategias rompe hielo y de reflexión, también en el desarrollo de las mismas en las pausas activas, y al finalizar el encuentro, en donde se identifican los aprendizajes a través de un conversatorio, de preguntas orientadoras o encuentro grupal, también desde el compartir o con una dinámica de juego con el fin de reconocer al otro como parte importante en los procesos de formación.

Además se trabaja con talleres pedagógicos, el taller pedagógico, según (Egg, 1991: p14), es entendido como una forma de enseñar y de aprender mediante la

realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Es decir que según este autor, el taller pedagógico se caracteriza por un hacer productivo en el que se aprende haciendo; con metodologías participativas donde se enseña y se aprende, a partir de experiencias en las que todos están implicados como sujetos activos; se basa en preguntas que generan crisis cognitivas y afectivas, problematizando, interrogando y buscando respuestas sin detenerse solo en certezas absolutas; tendiente a un trabajo interdisciplinario y sistemático lo cual facilita que se articulen e integren diferentes perspectivas de estudio y actuación sobre diversos aspectos del mundo de la vida; se establecen relaciones entre maestras y estudiantes donde ambos son protagonistas de procesos formativos, en éstos se asume la práctica pedagógica con carácter global e integrador adquiriendo el conocimiento desde múltiples perspectivas integrando unos nuevos conocimientos, en la metodología del taller pedagógico, el saber es un proceso dinámico, lúdico y estético que se desarrolla en la interacción entre las personas, en su relación compartida sobre lo que hacen, lo que buscan, lo que aspiran y desean generando un clima de confianza y animación entre las personas involucradas.

En la experiencia se articula lo conceptual, lo pedagógico y lo evaluativo, con respecto a esta, se utilizan las reflexiones pedagógicas, en las que se da cuenta de los conocimientos, de los sentimientos, las actuaciones y las distintas perspectivas sobre sus aprendizajes alcanzados en el aula, estas se organizan e incluyen en el Portafolio Pedagógico, de otra parte, en la Velada Pedagógica se pone en escena los diferentes aprendizajes alcanzados y se evalúa el proceso, avances y la manera como apropian y transfieren los saberes afectivos, cognitivos y expresivos por medio del arte y la creatividad, tanto en lo personal, como en lo académico, pero, principalmente, se tiene en cuenta las competencias afectivas en el contexto inmediato, con proyección al ejercicio profesional en diferentes niveles educativos.

Para el desarrollo de la experiencia se asume que los recursos didácticos son los instrumentos que posibilitan de manera directa o indirecta vivir la experiencia de

aprendizaje y hacer que ella se reconozca como significativa, en este caso se reconoce tres clases de medios o recursos didácticos, los medios reales como estudios de casos referentes al rol del docente, utilización del saber pedagógico y experiencias de vida desde lo personal, laboral y profesional, la personalización a través del uso del disfraz, del material reciclable y didáctico, tales como bombas, pinturas, máscaras, dulces, dibujos, cintas, tarjetas, fichas, piedras, rompecabezas; los medios escolares, y los simbólicos, material bibliográfico, textos, documentos, lecturas de ambientación, medios audiovisuales entre otros (Vázquez F, Fustes M, 2009 p 203 y 204)

#### Conclusiones:

A manera de conclusión se puede inferir que esta experiencia pedagógica es importante y ha dado resultados significativos en la medida que los estudiantes de la Especialización en Pedagogía evidencian y expresan el desarrollo de las competencias emocionales cuando interactúan con los pares, escuchan, valoran y respetan los aportes, pensamientos de los otros, cuando a partir de la introspección reconocen su condición humana y pueden expresar confidencias de quiénes eran y ahora cómo se ven, cuando en la Velada Pedagógica ponen de manifiesto la ética del cuidado y la expansión de su creatividad y la lúdica y en las reflexiones del Portafolio Pedagógico cuando fortalecen su discurso pedagógico y manifiestan sus intereses, motivaciones, dificultades y las maneras como pueden superarse, siendo propositivos. Además, se aprecia en los estudiantes que se tornan y asumen como profesionales en formación docente más humanos y con sentido de responsabilidad social.

En síntesis, se está contribuyendo a la aplicación de los modelos pedagógicos contemporáneos a partir de la misma experiencia que se vive en el aula en los dos espacios, se han generado cambios y mejoras en la forma de enseñar de quienes hacen parte de la Especialización en los distintos niveles en donde se desempeñan como maestros y/o como profesionales de otras áreas, así mismo, se valora al estudiantado desde su condición humana de tal manera que cuando ejerza la profesión visibilice en sus prácticas pedagógicas la formación de

ciudadanos, que se interesan por ayudar a reconstruir tejido social, con lo que se espera aportar a la felicidad, la paz, y al desarrollo humano sostenible tanto en el plano de lo individual como en el social.

#### Bibliografía.

- Egg, E (1991) El taller, una alternativa para la renovación pedagógica, Buenos aires, Argentina. editorial magisterio del Rio de la Plata.
- Fullea, P.(2012, octubre, 26) pedagogía y lúdica. In slideshare .<http://es.slideshare.net/PedroFulleaBandera/pedagoga-y-ludica>
- Naranjo. (2007) por una educación más humana [www.kindsein.com/es/25/2/586/](http://www.kindsein.com/es/25/2/586/)
- Saavedra, L. (25-noviembre-2014). Pedagogía afectiva. Psicopedagogía. <http://psicopedagogiaxico.blogspot.com.co/2014/11/pedagogia-afectiva>.
- Sasson, D.(2009).la mediación en los procesos de formación de niños y jóvenes, Revista Internacional Editorial Magisterio, volumen (40), 15-19.
- Vázquez F, Fustes M, (2009) Didáctica general. Madrid España, Editorial Pearson Educación

#### Anexos

Evidencias fotográficas sobre la metodología de trabajo.



LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD DEL CAUCA – PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA  
DOCENTE, UNA APUESTA POR EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

ISABEL CRISTINA VASCO BASTIDAS

Magíster en educación. Coordinadora y docente de la Maestría en educación modalidad profundización. Universidad del Cauca. País: Colombia.

Correo electrónico: [ivasco@unicauca.edu.co](mailto:ivasco@unicauca.edu.co)

Ponencia presentada al Simposio: Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

### **RESUMEN**

Esta ponencia trata de la Maestría en educación modalidad profundización desarrollada por la Universidad del Cauca, en cinco departamentos del territorio nacional, y diez sedes ubicadas en ellos, como parte del Programa Becas para la Excelencia Docente del Ministerio de Educación Nacional, que busca el mejoramiento de la calidad educativa, preocupación del gobierno colombiano, que durante los últimos años ha visto reflejado en las pruebas que miden dicho aspecto educativo, bajos resultados, en relación con países de características similares.

El Programa de Becas para la Excelencia Docente se orienta al fortalecimiento de la formación de los docentes oficiales considerando que sus prácticas pedagógicas es uno de los factores con importante incidencia en el desarrollo de procesos de aprendizaje de los estudiantes, y por tanto de la calidad educativa. De este modo destina recursos para la asignación de becas a los docentes para que cursen posgrados en educación con Universidades acreditadas de alta calidad, como lo es la Universidad del Cauca. Se recoge entonces la estructura de la Maestría que ofrece dicha IEs con el fin de ofrecer procesos de formación de maestros que contribuyan al desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes a los contextos a los cuales éstos deben enfrentarse cotidianamente.

## INTRODUCCIÓN

Por primera vez en la historia de Colombia el Ministerio de Educación Nacional implementa un programa mediante el cual subsidia la formación posgraduada de los maestros oficiales, una demanda que desde siempre los sindicatos de Maestros le han planteado.

Es el gobierno del presidente Santos con su Ministra de educación, Gina Parody, quienes además de considerar la importancia que los maestros se formen en un nivel avanzado, ponen en marcha un plan en relación con ello, ateniendo los análisis realizados en el país, donde se considera que los establecimientos educativos que tienen docentes con este nivel de formación, generalmente son los que presentan mejores resultados en las pruebas de medición de la calidad educativa del país.

Ponen el acento en el desarrollo de programas de Maestría que tengan en cuenta los siguientes aspectos: énfasis competencias básicas (en las áreas de español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y filosofía), desarrollo profesional situado (práctica pedagógica contextualizada), conocimiento didáctico del contenido (didácticas específicas de las áreas a fortalecer en competencias básicas), enfoque en la mejora de las prácticas de aula (en vinculación con el Proyecto Educativo Institucional); los cuales se observa, son relevantes para lograr el mejoramiento de la calidad educativa.

De acuerdo con lo anterior, la Universidad del Cauca reestructura su programa de maestría en investigación y genera un nuevo programa en profundización que se centra en promover la reflexión de los maestros sobre cuatro preguntas básicas: ¿qué se enseña? ¿a quiénes? ¿cómo? y ¿para qué?, articuladas a la enseñanza de los contenidos propios de las cuatro áreas básicas: ciencias naturales, ciencias sociales, matemática y español, juzgando que con ello los maestros pueden desarrollar competencias para promover verdaderos y significativos aprendizajes en sus estudiantes, que les permitan conocer el mundo, apropiarlo y crear en él, y de manera particular desde sus contextos locales, contribuyendo con la construcción de una sociedad en paz.

## DESARROLLO

El gobierno colombiano preocupado por el mejoramiento de la calidad educativa, y teniendo en cuenta los estudiantes “en las evaluaciones internacionales presentan niveles de aprendizaje comparativamente menores a los de países similares, las cuales son coherentes con las evaluaciones nacionales que evidencian los problemas del desarrollo de competencias”<sup>1</sup> y consciente que uno de los factores que más afecta el aprendizaje y desempeño de los estudiantes es la práctica docente; desarrolla desde el año 2015, el programa Becas para la Excelencia Docente PBED, que busca mejorar la calidad de la educación que ofrecen los establecimientos educativos, apostando por el fortalecimiento de la formación profesional de los educadores, en atención a que de acuerdo con los resultados de las pruebas internas para la básica SABER 3°, 5°, 9° y 11°<sup>2</sup> “existe una correlación positiva entre los establecimientos educativos que presentan los mejores puntajes (...) con aquellos que se caracterizan por tener docentes con un nivel mayor de formación”<sup>3</sup>

En Colombia, solo el 28% de los docentes vinculados en el sector oficial tiene formación posgraduada (especialización y maestría), en relación con el 71% que solo tiene licenciatura o son profesionales no licenciados que solo certifican pregrado.



Fuente: MEN – Recursos Humanos – Sistema Humano sept. 2014

<sup>1</sup> Documento de trabajo Ministerio de Educación Nacional. p.1 s.f.

<sup>2</sup> Las pruebas SABER 3°, 5° y 9° son evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo colombiano.

<sup>3</sup> Ibíd. p.1

El PBED se implementa mediante el otorgamiento de créditos beca condonables en un 100% a través del ICETEX<sup>4</sup>, “para fortalecer académicamente los establecimientos educativos y cualificar el desempeño de los docentes en servicio, a través del desarrollo de programas de maestría en Universidades con acreditación de alta calidad del país”<sup>5</sup>. De esta manera el Ministerio plantea que más que becar a los docentes, lo hace a los Establecimientos Educativos EE, con el fin que el colectivo de docentes beneficiados desarrolle propuestas para mejorar los procesos curriculares, los sistemas de evaluación, el uso pedagógico de recursos educativos, entre otros, en aras del fortalecimiento institucional. Por ello el número de becados por establecimiento es de mínimo 4 y máximo 10.

Para el 2015 este programa contó con la participación de 20 Instituciones de Educación Superior IEs (de 38 en total acreditadas de alta calidad), atendiendo 1433 docentes de 391 EE ubicados en 21 departamentos del territorio nacional (de 32). Para el presente año se encuentran vinculadas 21 IEs (10 privadas, 11 públicas) atendiendo 3777 docentes de 906 EE ubicadas en 28 departamentos.

Con este programa el Ministerio hace también una apuesta por el cierre de brechas, llegando a aquellos territorios que tradicionalmente han tenido baja presencia del Estado y que han sido vulnerados por el conflicto y la pobreza; lo que hace en la actual coyuntura del proceso de paz, cobre mayor relevancia.

Para el caso de la Universidad del Cauca le fueron asignados 5 departamentos<sup>6</sup> al suroccidente del país: Cauca<sup>7</sup> (municipios de Santander de Quilichao, Popayán, Guapi), Valle del Cauca (municipios de Buga, Buenaventura), Nariño (municipio de Pasto), Caquetá (municipio de Florencia) y Putumayo (municipio Valle del Guamuez), cubriendo

---

<sup>4</sup> “El ICETEX es una institución de Colombia, cuyas siglas responden al nombre completo de Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior. De forma general, su función es la de conceder créditos educativos y de su recaudo, principalmente para estudiantes con pocos recursos económicos o que los merezcan por méritos académicos”. Tomado de: <http://tramitescolombia.co/icetex>. 28 de noviembre de 2016.

<sup>5</sup> *Ibíd.* p.1

<sup>6</sup> En Colombia, el territorio se divide administrativamente en 32 departamentos, que a su vez están conformados por 1122 municipios, y estos por corregimientos y veredas (los criterios para que un territorio sea departamento, municipio o corregimiento son la extensión territorial y el número de población, principalmente).

<sup>7</sup> Departamento en el cual se encuentra ubicada la Universidad, particularmente en la ciudad de Popayán, y donde ha tenido cobertura durante los 189 años de existencia.

un 59% de territorio rural y un 41% de territorio urbano; iniciando en el año 2015 con tres departamentos, cinco sedes y 273 maestrantes, y continuando en 2016 con 5 departamentos, 8 sedes (tres más que el año anterior) y 460 maestrantes (adicionales a los 273 del año anterior).

Uno de los primeros requerimientos que el Ministerio planteó a las Universidades convocadas, fue la necesidad que sus programas académicos de Maestría no tuvieran modalidad en investigación sino en profundización, con el interés que se centraran en la reflexión e innovación de la práctica pedagógica de los docentes, por lo que la mayoría se tuvo que dar a la tarea de transformar sus currículos. Así, el MEN puntualizó los siguientes aspectos: énfasis competencias básicas (en las áreas de español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y filosofía), desarrollo profesional situado (práctica pedagógica contextualizada), conocimiento didáctico del contenido (didácticas específicas de las áreas a fortalecer en competencias básicas), enfoque en la mejora de las prácticas de aula (en vinculación con el Proyecto Educativo Institucional) y, acompañamiento in situ a las instituciones educativas becaadas.

De esta manera la Universidad del Cauca re-estructura la Maestría en educación modalidad investigación que ya se venía ofreciendo desde años atrás; y en concordancia con los requerimientos del MEN se planteó dos objetivos principales: ofrecer a los docentes de educación básica y media una formación que integre el conocimiento disciplinar de las áreas básicas: Ciencias naturales, Ciencias sociales, Español y Matemática; con las competencias para enseñar los contenidos propios de cada una, de manera contextualizada y aprovechando los medios educativos de que disponen en su entorno; así como, forjar en los docentes el espíritu investigativo y las competencias en investigación, para que indaguen la realidad educativa de su entorno institucional y reflexionen desde allí, la pertinencia de sus prácticas pedagógicas.

De acuerdo con lo anterior el proceso de formación contempló el desarrollo de seminarios de: Fundamentación en investigación, fundamentación pedagógica, líneas de profundización (en enseñanza de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, la matemática y el español), lectura y escritura, integración y electivos.

Los seminarios de investigación denominados: Investigación educativa: perspectiva histórica y fundamentos teóricos (I semestre) y Métodos y enfoques de investigación educativa y pedagógica (II Semestre), se proponen abordar, desde una perspectiva histórica, los fundamentos de la investigación educativa, de modo que los estudiantes comprendan de dónde surgen los enfoques desde los cuales se ahonda en el conocimiento de lo educativo, las problemáticas específicas en las cuales se concentra y los métodos a través de las cuales profundiza en ellas.

Se espera que éstos aporten a los estudiantes elementos teóricos necesarios para identificar la naturaleza de sus problemas pedagógicos y; métodos y técnicas de investigación educativa y pedagógica con el fin que indague de manera amplia los problemas de su práctica pedagógica y de su institución, sus causas, consecuencias, sus lógicas; motivando en él el espíritu investigativo y contribuyendo esto en la construcción y desarrollo de su proyecto de trabajo de grado.

En cuanto a los seminarios de pedagogía denominados: Educación, pedagogía y didáctica (I semestre) y, problemas educativos contemporáneos (II Semestre), se consideran como espacios de formación para poner en discusión categorías como la educación, la pedagogía y la didáctica desde una perspectiva histórica; a partir de lo cual reflexionar sobre la tarea del maestro en el tiempo presente, teniendo en cuenta las problemáticas que se consideran como mega tendencias del mundo contemporáneo: los fenómenos de orden ambiental, la educación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, las relaciones de interculturalidad y multiculturalidad, la perspectiva de género, entre otros; los cuales afectan los contextos locales, por tanto exigen que el docente pueda dilucidar, en relación con todo lo anterior, las realidades educativas que enfrentan los maestros hoy en Colombia, lo que se constituye en referente para pensar las que subyacen en sus propias aulas de clase e instituciones, problematizándolas.

Por su parte, los seminarios de profundización son los espacios de trabajo tanto teórico como práctico de las líneas de profundización: *enseñanza de la matemática, enseñanza de las ciencias naturales, enseñanza de las ciencias sociales y enseñanza*

*del español*. Estos espacios fortalecen el ser, el saber y el saber hacer en los docentes, para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes respecto de los contenidos propios de cada una de estas áreas del conocimiento. Se desarrollan en cuatro seminarios, uno en cada semestre de formación: 1. Competencias para la enseñanza, 2. Propuesta de intervención en el aula, 3. Ejecución de la propuesta de intervención en el aula, 4. Informe final. Así, se trata entonces que en estos seminarios los estudiantes construyan y desarrollen sus propuestas de trabajo de grado, ancladas a cada una de las líneas de profundización en la cual están inscritos y que corresponde al área de desempeño que tiene en la institución educativa de la cual hacen parte. Allí las preguntas directrices son ¿Qué se enseña? ¿A quiénes? ¿Cómo y ¿para qué?

Los seminarios de Lectura y Escritura se desarrollan del primer al cuarto semestre, y son transversales a toda la formación de los maestrantes; éstos se orientan a fortalecer sus procesos lectores y escritores, de acuerdo con las exigencias que en este sentido les plantean los demás seminarios que cursan en el programa. Se espera que aporten elementos teóricos y prácticos del español, que contribuyan al fortalecimiento de las competencias de los maestrantes en el dominio de esta lengua, haciendo énfasis en la escritura; particularmente en la escritura académica.

En lo que se refiere a los seminarios electivos que se orientan en III y IV semestre, responden a los intereses y necesidades de formación de los estudiantes, por lo que son ellos quienes determinan los temas que se abordan en cada uno de ellos.

Finalmente, los seminarios de integración también de III y IV semestre, son espacios para el diálogo entre maestros de un mismo establecimiento educativo, a partir de sus trabajos de grado, correspondientes a las diferentes líneas de profundización, desde el cual deben identificar alternativas de trabajo conjunto en función del fortalecimiento de las instituciones a las que pertenecen. Así mismo, para conocer y analizar de manera más profunda el Proyecto Educativo Institucional y los Planes de Mejoramiento Institucional con el fin que los maestrantes identifiquen y analicen los vínculos entre sus propuestas de trabajo de grado y éstos.

Desde este seminario se genera un espacio académico en el cual los maestrantes dialogan con sus comunidades educativas, las de sus compañeros de formación, la Universidad y las secretarías de educación, desde sus trabajos de grado y las reflexiones generadas en su proceso de formación, como una oportunidad para promover relaciones de trabajo conjunto, en el entendido que la transformación educativa no puede recaer únicamente en los docentes.

Ha sido para la Universidad del Cauca un gran reto la implementación de este programa, puesto que ha sido necesario que diversos procesos académicos y administrativos se flexibilicen, ya que tradicionalmente el alma mater ha tenido cobertura en la ciudad de Popayán y todos sus procesos han estado pensados para esta localidad y el departamento al cual pertenece (Cauca), y aunque en los últimos años ha hecho una apuesta por la regionalización, ésta se ha dado en municipios del mismo Cauca, donde incluso cuenta con infraestructura, y no en otros vecinos.

Sin embargo, ha sido una experiencia académica que desde todos los ángulos ha generado aprendizajes, no solo para los maestrantes, sino para todos aquellos actores vinculados a la Maestría en educación y al Programa de Becas para la Excelencia Docente.

## CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que en su mayoría, los territorios asignados a la Universidad se caracterizan por su diversidad biológica y cultural (presencia de indígenas, mestizos y afrocolombianos), así como por ser zonas de cultivos de uso ilícito, de conflicto armado al contar con minas, petróleo, fuentes de agua; igualmente que los establecimientos educativos a los que pertenecen los maestrantes son en la mayoría de alta dispersión geográfica, o están ubicados en zona de frontera (Ecuador), los esfuerzos de la maestría se han centrado en, desde cada uno de los seminarios mencionados, abordar conceptos y prácticas que permitan a los maestrantes hacer un ejercicio de contextualización de sus aulas de clase y sus instituciones educativas, orientando desde allí la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas implementadas por ellos y su pertinencia.

Todas las propuestas de trabajo de grado se han orientado hacia algún problema pedagógico específico que a partir del ejercicio de contextualización los docentes han identificado como relevante de solucionar, para formar sujetos autónomos, libres, empoderados de sí mismos y de sus entornos, condiciones sine qua non de un país en paz.

La revisión de los proyectos educativos de los diferentes establecimientos por grupos de maestros, ha permitido reconocer que las realidades educativas a las que se ven abocados día a día no se corresponde con estos proyectos, que se conciben como la carta de navegación de las instituciones, por lo que se han dado a la tarea de trabajar en equipo para movilizar sus comunidades educativas, para la resignificación de proyectos educativos y planes de mejoramientos que sean coherentes con lo que acontece en la escuela.

Los maestrantes han manifestado expresiones como: “Nunca antes había aprendido tanto” o “esta maestría me movió”. Ha sido un proceso que ha puesto a los docentes vinculados al programa a pensarse como sujetos maestros y la responsabilidad social que tienen en la construcción de una sociedad más justa, en paz, y los retos personales y profesionales que ello implica en los amplios, diversos y complejos contextos de Colombia.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Autor. Consultado en noviembre de 2016. <http://www.mineducacion.gov.co>

Documento de registro calificado Maestría en educación modalidad profundización. Universidad del Cauca. 2015.

Documento de trabajo Ministerio de Educación Nacional. s.f.

<http://tramitescolombia.co/icetex>. Consultado en noviembre de 2016.

Título del trabajo: LA ORGANIZACIÓN HIGIÉNICO-PEDAGÓGICA. SU IMPORTANCIA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE PROFESIONALES

Nombres y apellidos del ponente: Armando Alexis Benavides Bueno

Título académico: Especialista en Dirección de Instituciones Educativas

Institución: Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba

Cargo: Decano de la Facultad Preparatoria

Correo electrónico: [dirccsa@infomed.sld.cu](mailto:dirccsa@infomed.sld.cu)

Autora: Odalys Eugenia Fuentes Sordo

Grado científico: Doctora en Ciencias Pedagógicas

Título académico: Especialista en Dirección de Instituciones Educativas

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba

Cargo: Profesora

Correo electrónico: [odalysfs@ucpejv.rimed.cu](mailto:odalysfs@ucpejv.rimed.cu), [odalysfs50@gmail.com](mailto:odalysfs50@gmail.com) .

RESUMEN:

Este trabajo tiene como objetivo evidenciar los fundamentos higiénico-pedagógicos de la organización de la institución educativa y fundamentar su importancia para la formación de profesionales de la salud. La sistematización realizada sobre el tema es el resultado de un proyecto de investigación institucional, de la experiencia profesional de sus autores y de los documentos rectores del proceso de organización del proceso educativo universitario.

Palabras claves: organización, Higiene escolar, fundamentos, formación, universidad.

## INTRODUCCIÓN

La universidad se constituye en un sistema abierto, precisamente por su interrelación con el entorno. La política educativa concretada en el currículum escolar, se integra por perfiles necesarios a la sociedad que la diseña; y requiere ser contextualizado a los distintos escenarios territoriales donde se materializa. La institución educativa tiene que tomar del entorno intereses y necesidades, proyectar y organizar su labor de forma tal, que los satisfaga.

La universidad sirve a la sociedad que la establece y retribuye a ella un egresado de acuerdo con sus expectativas y necesidades, de manera que reproduzca el modelo social, enriquecido por la praxis y permita, en un ciclo continuo y progresivo, su transformación y avance.

La Organización e Higiene Escolar como disciplinas de las Ciencias de la Educación, se convierte en un saber esencial para el trabajo de los cuadros y la comunidad universitaria a fin de lograr el cumplimiento de la misión de la universidad.

La conceptualización del objeto de la Organización Institucional se refiere a la interrelación de todos los elementos y factores, incluidos de forma especial los humanos, proporcionando normas para armonizar ambientes, locales, instrumentos, materiales y personas en un proceso secuencial y congruente a fin de que la orientación pedagógica y didáctica sean eficaces; porque tratamos un sistema, que como todos los demás en la Dirección, tiene una base objetiva y una concreción subjetiva. Si los objetivos, los elementos estructurales, el contenido, sus interrelaciones, las decisiones de Organización Institucional no actúan como sistema; si ella misma no se concibe en términos de sistema, su objeto se reduce y resulta insuficiente.

## DESARROLLO

La Política Económica y Social aprobada en el Sexto Congreso del Partido y expresada en el Lineamiento 129<sup>1</sup> expresa la voluntad política de lograr la aceleración de los cambios que respondan a las necesidades del desarrollo de la economía y la sociedad. Es en este contexto que se desarrolla el proceso de formación en las universidades cubanas, con el objetivo de utilizar de forma más eficiente los recursos materiales, financieros y humanos e incrementar la efectividad y la eficacia de los procesos universitarios, así como demandar de las universidades la capacidad no solo de responder a nuevos retos, sino de adelantárseles, por lo que se deben formar profesionales capaces de adaptarse a los cambios y de generar nuevos conocimientos para responder a las exigencias cada vez más complejas que la sociedad demanda.

Este modelo de universidad exige el incremento continuo de la calidad y la pertinencia en la formación integral de los estudiantes, con énfasis en los valores y en la creación, extensión y difusión del conocimiento.

El éxito del trabajo de dirección de la universidad está determinado por el grado de organización alcanzado en ella. La organización constituye el aspecto más visible del

---

<sup>1</sup> Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. Sexto Congreso del PCC. La Habana, Cuba. Abril. 2011. "Diseñar una política integral de ciencia, tecnología, innovación y medio ambiente que tome en consideración la aceleración de sus procesos de cambio y creciente interrelación a fin de responder a las necesidades del desarrollo de la economía y la sociedad."

proceso de dirección. Una adecuada planificación, organización, ejecución y control de las actividades de la institución resulta esencial para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes, valores y sentimientos.

Para ello en la organización de la vida de la universidad deben atenderse:

- Los principios generales de la educación, de la dirección y los objetivos estatales elaborados anualmente.
- El diagnóstico integral.
- Las prioridades y la proyección estratégica elaborada en cada instancia de dirección.
- Las aspiraciones del modelo del profesional en cuestión, los objetivos de cada año.
- El contenido, métodos y los estilos de dirección.
- La creación de un ambiente adecuado en el que se desarrolle el proceso educativo.
- El rol del docente en la dirección del proceso educativo en la clase y otras formas organizativas.
- Las formas de organización más racionales y la aplicación creadora en las condiciones existentes.
- El rol de las organizaciones políticas y de masas en la universidad y en el entorno.
- El protagonismo estudiantil en la toma de decisiones.

Constituye una necesidad objetiva el hecho de que los rectores, vicerrectores, decanos, directores, vicedecanos, jefes de carreras, profesores y todo el personal que interviene en la dirección del proceso educativo comprendan la importancia de lograr una organización científica del quehacer universitario.

Al tratar los fundamentos de la Organización Escolar nos referimos a sus componentes principales entre los que se destacan: el régimen de vida, el horario docente, el ambiente institucional, entre otros.

La organización científica de la vida universitaria descansa en un régimen de vida adecuado del estudiante y el profesor, el que influye en su estado de salud y capacidad de trabajo.

El régimen de vida es considerado por diferentes autores, como el sistema de tareas que se realizan en una unidad de tiempo con un orden y frecuencia adecuado de acuerdo con las características de los estudiantes o su grupo. La evaluación del régimen para el estudio de la carga general a que están sometidos los jóvenes en la universidad, debe ser un componente esencial.

El régimen de vida debe atender a una serie de principios higiénicos, ellos son:

- ◆ Organización prefijada de las actividades.
- ◆ Alternancia racional y sistemática de las actividades.
- ◆ Dosificación de la carga física e intelectual.

Cuando nos referimos a la organización prefijada se tiene en cuenta, tanto el tiempo de duración, como su planificación rigurosa. La alternancia debe atender a la secuencia, frecuencia y sistematicidad de manera que se puedan desarrollar hábitos adecuados. Alternar el trabajo físico e intelectual, el trabajo y el descanso es una condición necesaria. La

dosificación incluye el hecho que las cargas físicas e intelectuales deben suministrarse atendiendo a las posibilidades funcionales de los estudiantes. Sería tan insuficiente que estuvieran por debajo como por encima del nivel desarrollo alcanzado en cada etapa.

El régimen de vida del estudiante y el profesor abarca el conjunto de actividades que son realizadas en la institución educativa y en la casa, de ahí la importancia de su coordinación.

Lo anteriormente planteado permite afirmar que el régimen de vida científicamente estructurado se caracteriza por:

- ◆ Incluir un conjunto de actividades de diferente naturaleza.
- ◆ Abarcar las tareas en una unidad de tiempo.
- ◆ El establecimiento de relaciones de coordinación y subordinación entre los diferentes tipos de actividades
- ◆ Cumplir normas higiénicas para cada tipo de actividad y para el conjunto.
- ◆ Una fundamentación científica basada en los ritmos biológicos y la organización del estudio y el trabajo.

Los componentes típicos del régimen de vida independiente de la edad, el sexo, o el tipo de institución educativa son: el sueño; las actividades docente-educativas; las actividades extradocentes, de alimentación, de aseo personal, de traslado, actividades en el hogar, del tiempo libre y la recreación y actividades político- ideológicas, que por su rol formativo ocupan un lugar importante en la vida del estudiante.

Desde el punto de vista práctico la correcta organización del régimen de vida debe atender los siguientes factores:

- ◆ Las potencialidades y particularidades del desarrollo morfofuncional por edades que le permitan al estudiante enfrentarse con éxito a las actividades propuestas.
- ◆ Los efectos fisiológicos que provoca cada actividad. Es necesario tener en cuenta el consumo energético que ocasiona las diferentes actividades a que se enfrentará.
- ◆ El presupuesto real de tiempo de que se dispone atendiendo a las normas existentes.
- ◆ Las condiciones materiales existentes. Cantidad y calidad de las instalaciones, de los locales, del equipamiento, las condiciones de vida y de trabajo en general.
- ◆ Atender a los principios higiénicos del régimen.

El cumplimiento del Régimen de Vida es de vital importancia, ya que permite conservar la salud de los estudiantes y trabajadores, propicia el desarrollo físico y psíquico, favorece la formación de hábitos y habilidades, propicia el desarrollo de cualidades de la personalidad y contribuye a aumentar y mantener a un nivel aceptable la capacidad de trabajo.

Se ha considerado que la capacidad de trabajo general se manifiesta de múltiples formas, tantas como tipos de trabajo pueda ejecutar el hombre, lo que ha dado lugar a diversas clasificaciones. La clasificación atendiendo a la naturaleza y propósito dominante de la actividad que se realiza, es uno de los criterios más aceptados. De ahí que, la capacidad de trabajo general física, es aquella en la que predomina el esfuerzo físico y la capacidad de trabajo general intelectual en la que predomina el esfuerzo mental o intelectual.

La capacidad de trabajo implica la posibilidad energética de un organismo, en una fase

determinada de su crecimiento y desarrollo, de enfrentar una tarea y realizarla, tanto cuantitativamente como cualitativamente, en determinadas condiciones.

Es de suma importancia para los docentes conocer la capacidad de trabajo de los estudiantes en cada momento, para asignarles las actividades atendiendo a sus posibilidades, y además conocer cuáles son los factores que determinan la capacidad de trabajo, para así dirigir el proceso educativo adecuadamente.

La capacidad de trabajo no es constante, cambia, aumenta o disminuye. Puede verse disminuida por una enfermedad, stress u otro motivo, lo cual afecta el rendimiento aunque se posean conocimientos, habilidades y hábitos para realizar el trabajo. Además del conjunto de funciones del organismo que posibilitan el trabajo que se realiza y del potencial energético, se pone en evidencia lo emocional y lo volitivo, a través de fenómenos psíquicos como la atención, la concentración y el esfuerzo. Por lo que muchos especialistas prefieren plantear que la capacidad de trabajo es un fenómeno psicofisiológico y no exclusivamente fisiológico, lo cual es asumido por las autoras de este trabajo.

Esta variación de la capacidad de trabajo está determinada por múltiples factores entre los que se señalan el estado de salud y el crecimiento y desarrollo físico; además de factores culturales, sociales, materiales, familiares y didácticos, entre otros. Además, depende de factores fisiológicos internos y de factores externos o ambientales, que provocan cambios fisiológicos. La influencia de factores desfavorables del medio influye negativamente en la capacidad de trabajo. Por ejemplo: al aumentar la temperatura ambiental, disminuye la capacidad de trabajo.

El estudio de la dinámica de la capacidad de trabajo y de otras funciones del organismo del joven y el adulto, permite normar las actividades que estos realizan teniendo en cuenta la edad, el sexo, los objetivos educativos, y sobre la base de estas normas se puede, a su vez, mantener niveles elevados de capacidad de trabajo, contribuir al fortalecimiento de la salud y propiciar el desarrollo integral de los estudiantes.

La conservación de un estado saludable en los estudiantes condiciona su desarrollo integral, basado en el equilibrio de las funciones y el máximo bienestar físico, mental y social; por ello la universidad no puede estar a espaldas de los problemas de salud.

En la universidad se debe realizar la dosificación adecuada del contenido para las actividades tanto intelectuales como físicas para garantizar el efecto beneficioso de la carga docente sobre el estado de salud de los estudiantes y trabajadores.

La capacidad de trabajo y la fatiga forman una unidad dialéctica a nivel del organismo. Rozemblat V.V (1975) considera que la fatiga es la disminución temporal de la capacidad de trabajo producida durante un trabajo intenso y prolongado. A este planteamiento G. Batista (2002) considera necesario añadir además, las causas principales de la aparición de la fatiga. Es indiscutible que también ejercen influencia en la aparición de la fatiga, las relaciones sociales durante la actividad pedagógica, la motivación, la voluntad, el nivel de experiencia del sujeto, etc.

G. Batista señala que son muchas las causas que pueden provocar la fatiga, pero las principales son las siguientes:

- Ejecución de una actividad por encima o por debajo de la capacidad de trabajo físico y mental promedio de los estudiantes.
- Iluminación incorrecta del local de estudio o trabajo.

- Ventilación inadecuada del local de estudio o trabajo.
- Hacinamiento en los locales docentes.
- Temperatura.
- Mobiliario inadecuado.
- Infracciones en el régimen de vida adecuado para la edad de los estudiantes
- Ejecución de una actividad durante un tiempo prolongado y sin receso.

Los signos del estado de fatiga que han sido identificados por diferentes investigadores son: el bostezar durante la clase, la distracción, el sentarse incorrectamente, cometer errores o trabajar más lentamente que al inicio, falta de comprensión de lo explicado por el profesor, entre otros.

Para evaluar los síntomas externos de la fatiga durante el trabajo físico se deben considerar los siguientes indicadores: enrojecimiento del rostro, sudoración, respiración, movimientos, la atención y el bienestar.

En general, el conocimiento de la dinámica de la capacidad de trabajo y los niveles de fatiga de nuestros estudiantes permitirá obtener mejores rendimientos y una mayor eficiencia en la dirección del proceso educativo. Garantiza una adecuada distribución del trabajo y el descanso durante el desarrollo de todas las actividades.

Las actividades que realizan los estudiantes traen aparejado un gasto energético, por lo que se precisa de un régimen de trabajo racional, objetivo y organizado que propicie el desarrollo de hábitos por el entrenamiento en la actividad, pues la automatización disminuye el gasto energético.

Como un aspecto importante en la organización higiénica de la actividad debe tenerse en cuenta la variación de la capacidad de trabajo por la influencia de múltiples factores externos e internos, los cuales deben conocerse y controlarse para organizar científicamente y racionalmente la actividad de los estudiantes, contribuyendo a lograr altos niveles de capacidad de trabajo y el mantenimiento del estado de salud.

Una de las condiciones para la conservación de la capacidad de trabajo de los estudiantes en un nivel alto durante el día y la semana, lo constituye la estructuración racional del horario docente. Las investigaciones de fisiólogos e higienistas han demostrado que un horario docente bien estructurado debe atender a la dinámica de las funciones del organismo, así como a la capacidad de trabajo, tanto intelectual como física.

Es ampliamente difundida la idea de que la estructuración racional del horario docente debe considerar la alternancia de las asignaturas fáciles con las difíciles, sin embargo resulta muy difícil determinar criterios suficientemente objetivos para ello. En la literatura se indica que la dificultad de una asignatura para el estudiante está determinada además, por sus disposiciones y capacidades individuales. De ello se infiere que la alternancia de las clases debe capacitarlo para cambiar de una actividad intelectual a una física.

Para fundamentar científicamente la organización institucional se hace necesario considerar los contenidos de la Higiene Escolar que incluye: Normalización de la actividad docente, duración del trabajo docente, la carga docente y su distribución en el plan de estudio, los programas, en el horario y en la clase; higiene de la comprobación de los conocimientos, las habilidades y los hábitos; organización higiénica de la tarea; requisitos higiénicos para el uso de los métodos, medios y materiales de estudio y el puesto de trabajo del estudiante.

En la estructuración del horario docente se han de considerar los siguientes aspectos esenciales:

- el comportamiento de la capacidad de trabajo según su dinámica y los niveles de fatiga.
- que esté centrado en el estudiante y por lo tanto atienda sus necesidades formativas individuales a partir del diagnóstico integral.
- la disponibilidad de locales, aprovechar las áreas exteriores.
- alternar las asignaturas durante el día y la semana.
- concebir actividades recreativas, deportivas, culturales, de trabajo socialmente útil, actividades comunitarias, entre otras.
- las potencialidades del profesor, del estudiante, del grupo y del claustro.
- las potencialidades de las instituciones de la comunidad.

El Ambiente Institucional se constituye en una vía para el desenvolvimiento de la vida universitaria, de forma que vaya sedimentándose un modo de concebir, de comprender, de hacer y de ser de la labor educativa de una institución y su colectivo. El ambiente institucional responde a una cotidianeidad, a una situación laboral que es necesario sostener y perfeccionar. La cultura institucional es un resultado logrado en el decurso de la actividad de una institución.

El ambiente institucional está constituido por:

- Las personas que participan en el proceso educativo (estudiantes, trabajadores de la educación, familia y otros).
- Espacios físicos interiores y exteriores para el desarrollo de actividades docentes.
- La comunidad y sus instituciones.

En la práctica estos tres componentes del ambiente institucional, forman parte de un todo, cuya interacción resulta necesaria para el desarrollo de las actividades del régimen de vida de la universidad. Para la organización institucional es imprescindible el conocimiento de los componentes del ambiente, para dar un uso adecuado de estos.

Estos planteamientos constituyen la base teórica para la definición dada por Fuentes, O. que considera el ambiente institucional como el conjunto de factores objetivos y subjetivos que interactúan e influyen sobre el organismo del niño, adolescente, joven y adulto en el desarrollo del proceso educativo y que contribuyen de forma decisiva a la conservación y fortalecimiento del estado de salud y a su formación general integral.

Evidentemente, desde la dirección de la universidad, como parte de la organización e higiene se debe garantizar la organización higiénica del ambiente institucional y las condiciones de una verdadera promoción de la salud, lo que implica el cumplimiento de requisitos establecidos para cada uno de sus componentes, los espacios para la participación y el protagonismo, de forma tal que tanto el proceso de dirección, como la dirección del proceso educativo, contribuyan al mantenimiento de un ambiente institucional adecuado como base para la formación general integral de los estudiantes.

La universidad cubana está llamada a formar profesionales competentes e integralmente formados y la estrategia principal para lograrlo ha de ser el continuo incremento de la eficacia de la labor docente- educativa, enfatizando en la política ideológica, en el eslabón

de base, pues es en ese escenario donde se concretan los objetivos institucionales en general, y sobre todo los educativos. La organización e higiene escolar es garante para el cumplimiento de ese objetivo.

La formación de los profesionales requiere tener en cuenta todos los fundamentos higiénico-pedagógicos señalados en este trabajo para propiciar una formación integral de los profesionales en la institución educativa.

La experiencia práctica en la institución educativa de Cojímar, perteneciente a la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, donde se desarrolla actualmente la preparación de estudiantes procedentes de otros países, ha evidenciado que la influencia de la aplicación correcta de los fundamentos higiénico-pedagógicos en el proceso educativo, es decisiva para la formación integral de estos estudiantes que deben integrarse a las diferentes carreras de las Ciencias Médicas y una vez egresados, laborar en sus respectivos países.

## CONCLUSIONES

La organización de la universidad bien fundamentada, es de incuestionable importancia para la formación de los profesionales, pues aporta normas y requisitos que todos los cuadros deben tener en cuenta para la organización científica del trabajo y la toma de decisiones acertadas en su proceso de dirección. Estos fundamentos deben ser del conocimiento de todos los que participan en el proceso educativo para incidir positivamente en el proceso de formación integral del profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

FUENTES SORDO, ODALYS E. "Algunas consideraciones acerca del ambiente escolar", Artículo, revista Órbita Científica, ISP EJV, Ciudad de La Habana, 2006

-FUENTES SORDO, ODALYS y COLECTIVO DE AUTORES. "Plataforma teórica y metodológica relativa a la organización escolar de los diferentes niveles de educación para mejorar la dirección en la implementación y desarrollo de las transformaciones educacionales". Resultado del proyecto de investigación: "La organización escolar de las instituciones educativas como un fundamento para las transformaciones educacionales". ISPEJV. Ciudad de La Habana, 2007

-GARCÍA BATISTA, GILBERTO. "La Fatiga. Su valoración", Artículo. Selección de temas de Fisiología e Higiene Escolar. Editorial Pueblo y Educación, 2002, Cuba

# LA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE RURAL

María Juana Flores García<sup>1</sup>

Doctorante en Educación  
con Acentuación en Comunicación  
y Tecnología Educativa

Escuela Ciencias de la Educación

Monterrey, México.

[atp10.08@hotmail.com](mailto:atp10.08@hotmail.com)

## Resumen

Las categorías convergentes son una pedagogía emancipadora y una pedagogía de la tierra que estudiantes normalistas siguieron en su formación como docentes rurales, donde se construyeron aprendizajes y estrategias para dibujar un modelo pedagógico derivado de una teoría de formación.

Se presentan las aportaciones del Centro Regional de Educación Normal (CREN) "Profra. Amina Madera Lauterio" de Cedral, S. L. P., México. Una institución formadora de docentes en educación primaria que entre 1975 y 1979 arropó con criterios precisos a jóvenes de ambos sexos provenientes de zonas rurales de la región ixtlera. Se significa en el aquí y el ahora, cuando existe incertidumbre sobre la continuidad o extinción de las escuelas normales en el país, cuando la globalización del neoliberalismo recorren el mundo como paradigma de exclusión. En la actualidad, hay que preguntarse desde el aula virtual o presencial, qué tipo de persona estoy formando, hacia dónde voy y por qué. Más aún, qué personifico con mi acercamiento, cómo soy y para qué.

La experiencia se desdobra desde un enfoque cualitativo e historia de vida como estudiante normalista que escudriña elementos de educación liberadora y sustentable necesaria en la formación humana y pedagógica de docentes para el medio rural y urbano.

---

<sup>1</sup> María Juana Flores García: Doctorante en Educación con Acentuación en Comunicación y Tecnología Educativa. Ha sido profesora de educación en el nivel de primaria en el medio rural, también en educación secundaria y Normal Superior en el medio urbano. Asesora Técnico Pedagógica en Zona Escolar y en el Departamento Técnico de Educación Secundaria (DTES) en Secretaría de Educación y Coordinadora del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) en el Estado de Nuevo León, México.

## Introducción

Este documento está centrado en la pedagogía emancipadora que vivieron las primeras generaciones entre 1975 y 1980 en el Centro Regional de Educación Normal (CREN) llamado Escuela Normal del Desierto (END) “Profra. Amina Madera Lauterio”, nombre asignado en honor y recuerdo de quien fuese directora y fundadora. Era un modelo educativo único en el país, una propuesta de vanguardia e innovación de alto valor social para su época muy diferente a las demás escuelas normales rurales donde se vive en internados. Los estudiantes normalistas recibían una beca para alimentación y hospedaje en hogares adoptivos del pueblo. Su horario iniciaba muy temprano según las actividades académicas o agropecuarias y se llegaba a finalizar ya entrada la noche, si había ensayos para preparar programas artístico-culturales de la comunidad estudiantil o de grupo académico, También si había reuniones de organización o asamblea general, definitivamente, era una escuela de tiempo completo. Eran jóvenes de condición muy vulnerable y humildes provenientes de las entidades federativas de Nuevo León, San Luis Potosí, Zacatecas, Coahuila y Tamaulipas.

Los estudiantes eran hijos de campesinos talladores de lechuguilla y palma zamandoca para extraer el ixtle. El ‘ixtle’ es una fibra dura natural que se utiliza para elaborar productos de jarciería como costales, cuerdas, cepillos, brochas, aunque ahora es altamente sustituido por fibras sintéticas (plástico).

El contexto y origen geográfico y cultural de los estudiantes normalistas fue la zona ixtlera. Es una región semidesértica de las más marginadas del país y con alta emigración al interior de la república y fuera de ella, tiene una economía de sobrevivencia basada en la agricultura de temporal y pastoreo de ganado caprino, bovino y equino, requiere proyectos para desarrollo sustentable integral y es potencial para la reconversión productiva, aunque ha sido cada vez más abandonada (Peña, 2011), (Torres, Martínez, Portes, Rodríguez y Cruz, 2008), (Martínez, Castillo y Mares, 2011). Gran parte de su población se ha dedicado a la recolección, explotación y venta del ‘ixtle’ en las cooperativas que se han visto sustituidas por particulares.

Las cooperativas ixtleras de La Forestal FCL han desaparecido a causa de las pérdidas, corrupción y deficientes administraciones (Ballinas, 1998), (Núñez, 2011:354). La Forestal FCL (Federación de Cooperativas Limitadas) se fundó durante el gobierno

del Lázaro Cárdenas en 1940 como organismo federal agrupado en regiones de sociedades cooperativas de producción, industrialización y comercialización de los productos forestales y agropecuarios para el desarrollo rural.

### **Planteamiento**

El propósito del presente es compartir experiencias ocurridas en el interior de una Escuela Normal Mexicana como espacio de formación docente para el medio rural. Analizar las relaciones al interior que conformaron una ideología y práctica educativa, por lo que es importante preguntarse: ¿Cómo una pedagogía emancipadora facilita la formación de normalistas para docentes rurales hacia la transformación comunitaria?

El objeto de estudio se centra en la formación emancipadora que conduce a la libertad de pensamiento responsable y ético de un docente gracias a lo que aprende en un espacio liberador para el desarrollo de sus potencialidades que hacen de su ser un sujeto feliz y pleno. Mientras que la pregunta de investigación conduce a un análisis de la importancia de este tipo de formación para el campo mexicano y de las tareas pendientes en el desarrollo de un modelo pedagógico más contextualizado.

### **Desarrollo**

El modelo pedagógico del CREM estuvo inspirado en el lema “Lograremos la unidad y la superación del pueblo proletario”, era una expresión recurrente que dibujaba la misión. Fue resultado del pensamiento de Makarenko (2014) y Freire (1997) hacia la conformación del nuevo profesor hombre y mujer en el medio rural. Ramírez (2015), egresado del CREM, subraya las palabras ‘compañero’, ‘equipo’, ‘trabajo de campo’, ‘Asamblea General’, ‘crítica’, ‘autocrítica’, ‘gestionar’ y ‘servir’, como un campo semántico que dieron riqueza formativa y sentido a la vida normalista, constituyendo un legado político-pedagógico.

### **Perspectiva teórica**

Se entiende el concepto **emancipación** en dos dimensiones, la dimensión del pensamiento y la dimensión social. En el pensamiento, significa superar la alienación, la enajenación, consumismo e individualismo, mientras que la dimensión social comprende liberarse de la explotación, la falta de derechos sociales y laborales como elementos que promueven las relaciones de producción que sustenta el capitalismo. La

pedagogía emancipadora lleva inmersas las dos dimensiones que permiten ubicar qué sucede en el sujeto cuando recibe una educación para la libertad (Freire, 1997).

La misión de un docente rural también es investigar para construir ciencia, sin embargo los espacios están limitados. Vargas y Rodríguez (2014) sostienen que: “el discurso oficial reconoce en la reforma de educación básica y normal la importancia de la investigación educativa; sin embargo, son varios aspectos que la imposibilitan, el presupuesto, infraestructura, condiciones laborales, voluntad, políticas públicas e institucionales sin un proyecto claro para atender la formación docente” (pág. 17).

El docente rural requiere una formación sensible que valore la experiencia pedagógica, desde lo significativo de Ausubel y su entorno sociocultural de Vygotsky. Tomar la decisión de vivir en las comunidades rurales de trabajo alejadas de la ciudad sin comodidades y servicios. En este sentido, se traza la experiencia de quién fue estudiante y docente rural (García, 2013:51) en los siguientes versos:

#### **Maestra**

A la exuberante huasteca me fui,  
a trabajar con honda emoción  
en el Estado de San Luis Potosí,  
donde inicié mi noble profesión.

Aprendí la lengua y de ellos lo fiel,  
sólo dos grados, todo lo que había.  
En casa de palma estaba el plantel,  
y un pizarrón viejo...que se resistía.

La lengua náhuatl hablaban,  
niños y adultos de aquel lugar;  
cafetales por doquier rodeaban,

Los gises blancos... un borrador  
y algunos libros de texto apilados.  
Niños que atentos y con gran amor,

La misión era alfabetizar, dar lectura al entorno en forma holística y no sólo reproducir un libro de texto porque un docente rural viaja hacia diversas latitudes, emprende un viaje más allá de la estrategia didáctica en el aula, recorre un camino geográficamente y otro para autoformarse con lo que va descubriendo. Forma niños y adultos, compartiendo su mesa, tomando agua del estanque, viviendo sin electricidad algunas veces y escuchando sus incertidumbres. Observa campesinos con tierras y sin tierras, con hambre, ignorados, desalojados y desplazados por diversas causas, aunque México rural en /y América Latina poseen grandes riquezas naturales comparado con otras regiones del mundo, son un espacio estratégico internacional, por tanto, es necesario tender bases de esa comprensión desde la comunidad rural más alejada hasta la más cosmopolita de sus ciudades, avanzar hacia una pedagogía de la tierra en forma sustentable, libre del racionalismo que ha llevado a saquear la naturaleza

provocando muerte y devastación con lenguaje de progreso (Gadotti, 2002). Que la educación aporte y no sólo reproduzca el orden social entre la inequidad, injusticia y dominación (MPL, 2013).

### **Perspectiva metodológica**

El enfoque cualitativo permite abordar los fenómenos imposibles de captar por la estadística y las matemáticas, por lo que se busca dar valor hacia el interior del sujeto utilizando la inferencia inductiva y el análisis diacrónico (Cerdeña, 2014). Se utiliza la historia de vida de la autora que buscan dar testimonio de este periodo como una estrategia de análisis desde el recuerdo y la reflexión acerca de la experiencia, también de los conocimientos. Barabtarlo (2009) señala que: “La historia de vida es otra estrategia cualitativa de socialización en la que se comparte experiencia por medio de la indagación del recuerdo desde el aquí y ahora, y se reconoce cada sujeto como único e irrepetible desde su historia, es decir que lo hace diferente”. (pág. 240). De acuerdo a lo anterior se inicia con el perfil de estudiantes normalistas que se recibía en la END:

“Tenía catorce años. Estaba a unos meses de culminar mi escuela secundaria en el pueblo cercano en casa de familiares. Cuando regresé donde nací, me enteré en la cooperativa que había una escuela para formar profesores, fue una gran noticia. Había estado pensando y por donde buscaba, no encontraba manera de seguir, pues carecía de los medios económicos”.

Lo anterior deja entrever falta de oportunidades para la juventud que se queda en el camino y tendrá que conformarse o emigrar. Agregándose la falta de igualdad de género que impregna las costumbres que se observa en el siguiente texto:

“Fui a pedir consejo a uno de mis tíos de la misma comunidad y me dijo que las mujeres no eran para estudiar, que esto era sólo para los hombrecitos. Fue una escena dolorosa que no olvido, me sentí nada como ser humano porque ya había percibido mi existencia, mis sentimientos y mis sueños cuando estuve en la secundaria.”

### **La pedagogía emancipadora de la Escuela Normal del Desierto**

Adentrándose a la experiencia que aporta este modelo educativo, se

desdobra la preparación que permitió una formación de autosuficiencia para la escuela y los sujetos, junto a todas las actividades de administración y planes de estudio.

## **1. Sobre las prácticas pedagógicas y las comunidades campesinas**

El trabajo en las comunidades campesinas tejía una relación estrecha que llevaba a entender la palabra servir, trabajando junto y con ellos. Se planeaba bajo un modelo y filosofía de vida hacia la escucha, relaciones horizontales, de alteridad y creatividad dentro del aula, así como en la comunidad con sus habitantes. Se trataba de reconocer la cultura que existía y propiciar espacios de crecimiento de ambos para caminar juntos en el proceso de una educación hacia la libertad y la emancipación sustentada en la propuesta de Paulo Freire.

Se realizaban prácticas pedagógicas para relacionar la teoría con una realidad concreta, asistiendo a las escuelas primarias de los ejidos aledaños en equipos de trabajo. La gente de las comunidades campesinas fue hospitalaria, lográndose una corresponsabilidad sin antecedentes. Se entra en contacto con docentes en servicio y surgen contradicciones en los estilos de trabajo. Se localiza un conductismo imperante en la mayoría de las prácticas, su casi nula relación con la comunidad y ausentismo en algunos casos, así como el abuso del poder dentro del aula que formaba seres disminuidos y amenazados aunados a su pobreza. Se podía leer el entramado social visto en teoría, se identificaba la riqueza social en la distribución de la tierra en manos de unos cuantos, había juicios estancados de ampliación de los ejidos en la lucha por la tierra que aunque árida, representaba el medio de subsistencia de los habitantes.

### **1.1. Sobre la preparación agropecuaria**

Fue una formación con propósitos de vivir la producción para ser autosuficientes como consecuencia del burocratismo y negligencia del Estado (SEP) para atender a La END, así mismo, tener sensibilidad a labores del campo para acercarnos a los campesinos en su momento, abrazar su forma de vida y no temer al medio rural.

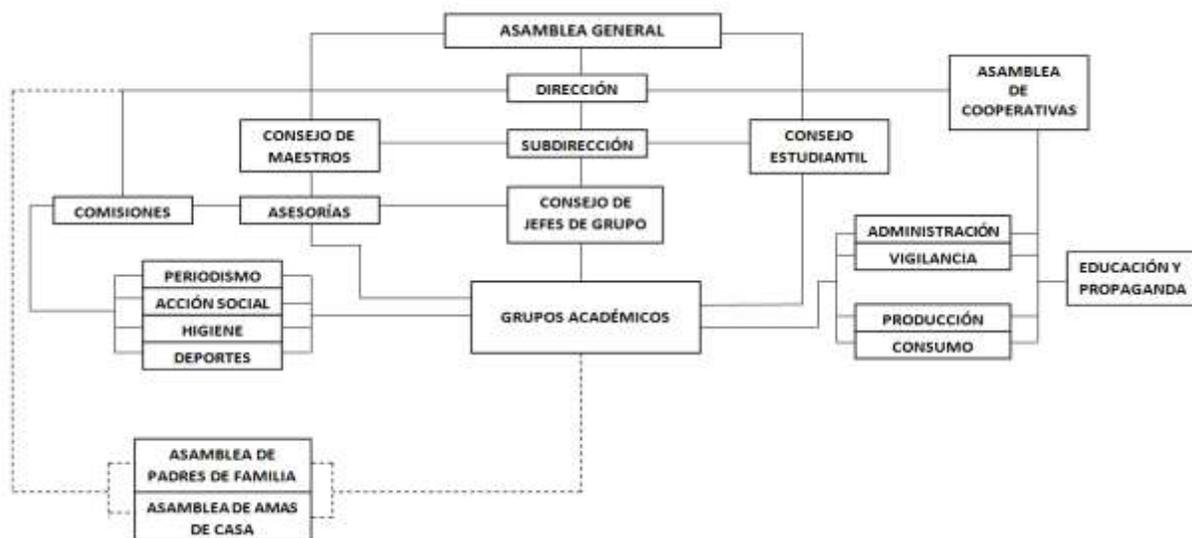
Se producía hombro con hombro junto a nuestra Directora y maestros que eran jóvenes de vanguardia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se contaba con un sistema de riego gracias a las corrientes subterráneas. Se aprendió a cultivar y cosechar el tomate, la cebolla, el ajo, la calabacita, el maíz y la zanahoria. “El desarrollo

del trabajo agropecuario no sólo tiene fines pedagógicos formativos sino que es base económica creada a través del trabajo de la mayoría de los integrantes de la comunidad escolar, permitiendo tener cierta independencia política al manejar los recursos vía el Consejo de Administración” (END, pág. 31). En estas actividades estuvo a prueba la disciplina, la organización y la resistencia en equipo e individual, por ejemplo, cavar cepas para plantar árboles frutales, tenían casi dos metros de profundidad sobre piedra caliche muy dura que se iba rompiendo con barras, talaches y palas para luego llenar la cepa con ‘cirre’ o estiércol como fertilizante mezclado con tierra para que fuera fértil.

Cada grupo asistía una vez por semana al campo según necesidades de producción planificadas. Se cubría una semana de guardia individual dos veces por semestre desde la madrugada y gran parte del día para atender alimentación e higiene de los espacios donde estaban los conejos, las vacas, los puercos y pollos de engorda. Se comercializaban hortalizas que se trasladaban al mercado de abastos de Monterrey de la norteña y gran ciudad de Monterrey. También se industrializaban y se vendían productos como mantequilla, quesos, conservas o chorizo, carne de conejo en canal para su consumo y diseño de bolsas y otros enseres con la piel de este mamífero.

También se industrializaban productos como mantequilla, quesos, conservas o chorizo. Se vendían conejos para consumo de carne y uso de piel para bolsas y otros enseres. Se presenta el organigrama para tener una idea de la estructura en general.

**Fig.1.** Organigrama de la Escuela Normal del Desierto (END, 1979).



La autoridad máxima era la asamblea general. Existía una articulación constante sobre un modelo de trabajo colectivo junto al diálogo pedagógico en los grupos académicos, consejos de jefes de grupo, consejo de maestros y consejo estudiantil.

## **1.2. Sobre las actividades culturales**

La cultura en sus diversas manifestaciones (danza, canto, poesía, teatro) y el deporte, fueron un principio de disciplina y desarrollo integrador en la formación y aprendizaje activo del alumnado. Cada grupo organizaba “horas sociales” en las comunidades cercanas a la escuela, se creaban obras de teatro y títeres, interpretación de poemas en colectivo y canciones de sensibilidad social, además de la danza regional y nacional que contribuyeran a una identidad complementaria. Estas actividades eran subrogadas por la misma escuela, así como el vestuario para bailables y traslado a las comunidades gracias a las comisiones de Acción Social, Administración y Producción.

Se redactaban periódicos murales por grado/grupo y un periódico que circulaba con el nombre “El Sembrador” de sentido reflexivo de acciones realizadas que imprimía la crítica y autocrítica sana, siendo responsables la comisión de Prensa y Propaganda a cargo de los docentes Raymundo Andrade Peralta (+) y Roberto Moya Leal.

Se creó la librería “José Martí” a iniciativa del Profr. Raúl Vargas Segura y el cine club con películas y libros más contemporáneos afines a la pedagogía con el sentido de formación que se esperaba, lo cual vino a enriquecer las publicaciones que se guardaban en la biblioteca. Se ahorraba para tener fondos económicos junto al asesor para realizar viajes de estudio al interior del país, cruzando el mayor territorio nacional, que permitía palpar de forma viva la geografía, mirar otras culturas y hacer un viaje inolvidable que construía identidades. Fueron actividades promovidas por docentes universitarios de filosofía, pedagogía, historia y economía de gran entusiasmo.

## **2. Sobre la relación comunidad educativa - Secretaría de Educación**

Esta relación fue desafortunada con apoyos a destiempo. Siendo en el período del Presidente Luis Echeverría Álvarez, se manejaba un discurso tricolor que emanaba de los ideales de la Revolución Mexicana, esto facilitaba la creación de escuelas normales rurales y su administración para brindar recursos, sin embargo, en el desarrollo, se fue transformando en un problema de doble discurso oficial porque este tipo de formación

representaba un peligro para quienes privilegiaban los presupuestos y recursos del país en ese momento.

La Profra. Amina Madera Lauterio, como directora, tenía una gran capacidad de gestión y consenso, obtenía beneficios para la escuela a su cargo sin renunciar y permitir condicionamientos al proyecto y junto a su equipo de jóvenes docentes universitarios contribuyeron a un modelo educativo ejemplar para la educación pública. Se formaron docentes rurales del pueblo y para el pueblo que menos tiene. Las relaciones y acciones efectuadas por sus protagonistas fueron de gran hermandad y compañerismo, se notaba felicidad que desde una ética Aristotélica requiere la educación y la política. Expresiones como “El que Trabaja vale” y “Dar un poco a aquellos de quien tanto hemos recibido: EL PUEBLO”, buscaban emancipar para erradicar la explotación hacia los más vulnerables. Adentrarse en la libertad no para lograr riqueza personal, sino para reconocer lo que esclaviza a los demás y a sí mismo.

### **2.1. Sobre los planes de estudio originales y cambios posteriores**

Se seguía el plan de estudios 1975 reestructurado de cuatro años y fue enriquecido por aprendizajes de formación colectiva y compromiso social. Se agregó la bibliografía más actualizada y cineclub de la época con intención de fomentar lectura y tecnología para sustento teórico. Se caminó sobre la pedagogía de la pregunta siguiendo a Freire y la experiencia del poema pedagógico de Makarenko (2014) que llevasen a una comprensión de la realidad social y trascender en las prácticas e investigación educativa como normalistas y docentes rurales. Otro ejemplo, el Informe Recepcional sobre investigación educativa, estaba integrado por dos temas, el pedagógico y el social donde se abrevaba una pedagogía dentro del aula y otra sobre la vida cotidiana para estudiar el medio rural.

Este modelo educativo fue interrumpido en 1980 donde el Estado se encargó de liquidar el proyecto mediante la estrategia de dividir internamente en alianza con sectores del pueblo de Cedral. Estaba a punto de egresar la segunda generación y dio como resultado la salida de los maestros universitarios de la UNAM a nuevas adscripciones, quedando otra administración con ideas y concepción formativa muy diferente. Después de la ruptura, queda pendiente el Informe Recepcional de la segunda generación, fue elaborando entre angustias por los sustentantes y falta de

asesoría de la nueva plantilla docente. Redactar y defender tal informe fue una experiencia dolorosa que llevó a temer a la investigación educativa y verla como peligrosa. Vargas (2015), ex catedrático del modelo emancipador, hoy profesor investigador y editor, señala que la investigación y asesoría deben ser una tarea sustantiva en la educación y propone la estrategia acompañamiento formativo como forma de estar junto al otro con alteridad.

Se cita el poema del Mtro. Raymundo Andrade (END, 1980:48) desde su nueva adscripción para mayor conocimiento sobre la irrupción del momento:

### **Muchacho**

Cuando levantas así el puño  
y sonríes, también así, al futuro,  
me desespera el tiempo y la distancia.  
¡Cómo me gustaría escucharte en  
Asamblea General!  
Discutir nuestros asuntos,  
resolver nuestros problemas  
y levantar la mano  
con el índice como bandera  
y una vez más,  
estar todos de acuerdo.

Quisiera verte en el surco  
\_\_Polvo, sudor y trabajo\_\_  
o tras una paletada de cirre  
o simplemente sembrando...  
con la satisfacción en la sonrisa  
y luego, con el atardecer,

marchar con la herramienta en los  
hombros  
como si hubiésemos reparado el  
mundo.

Escuchar tus cien voces  
y palmoteo de tus doscientas manos  
al ritmo de Neruda y Amina.  
Me gustaría compartir tu zozobra  
al enfrentarte a un grupo de niños  
y también tu gusto por la lección  
aprendida...

Muchacho,  
tú sabes cómo me gustaría verte  
tras nuestra caída,  
elevarte de nuevo,  
rescatando nuestras tradiciones,  
prolongando nuestro trabajo...

### **Conclusiones**

La pedagogía emancipadora de la END estuvo dirigida hacia un pensamiento sobre la colectividad, superando el enfoque de la competencia. Se integró el método científico en prácticas pedagógicas libres del fanatismo y oscurantismo que libra la humanidad en diversos escenarios del mundo (Pérez, 2012). Por tanto, se localizan preceptos de ontología, axiología y teleología insertos en valores compartidos agregando una pedagogía de la tierra (Gadotti, 2002) en la construcción de paradigma (Khun, 2006).

La formación de la niñez y juventud es responsabilidad de todos. Se coincide con la propuesta del Movimiento Pedagógico Latinoamericano (2013) que propone formar sujetos activos que reconozcan su contexto-socio-cultural donde están inmersos, que participen en el marco de relaciones horizontales y éticas para vivir en armonía. Ser

sensibles y poder generar cambios ante las necesidades propias y ajenas. Tener una conciencia individual, colectiva, planetaria y universal que promueva la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva consciente de su herencia cultural e histórica, siendo personas críticas, autónomas, analíticas, democráticas, libres, reflexivas, tolerantes, inclusivas, responsables, coherentes y conscientes, éticas e investigadoras.

Actualmente, con la reconcentración de escuelas y la desaparición de más de 100, 000 de ellas en las zonas rurales, reubican a 3.2 millones de estudiantes en México en pos de la calidad (Poy, 2016), (Social Mobility Summit, 2016), sin embargo; puede excluir con esa movilidad a niños y jóvenes que no podrán asistir a los nuevos centros educativos por las grandes distancias a recorrer entre cerros y veredas. Se requiere formación de profesionales docentes y estudiantes rurales 'al centro' que confluya hacia una pedagogía emancipadora con el docente rural como agente de cambio y transformación, además, de mayor infraestructura física y tecnológica que abata las brechas de desigualdad e inequidad que existen.

Para cerrar el presente documento habrá que preguntarse cómo es la END actualmente y por qué, además de cómo fueron las prácticas de sus protagonistas como docentes rurales. Finalmente, ¿qué sucede en la zona ixtlera, origen de los estudiantes para la que fue creada la END "Amina Madera Lauterio"?

### **Bibliografía**

- Ballinas, V. (13 de abril de 1998). *A merced de acaparadores, 47 mil familias ixtleras del norte*. Recuperado en <http://www.jornada.unam.mx/1998/04/13/merced.html>
- Barabtarlo, A. (2009). *Una mirada cualitativa al proceso de formación de profesores*. México. Ed: Castellanos Editores.
- Cerda, H. (2014). *Los elementos de la investigación: Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Colombia. Ed: Magisterio-Neisa-Investigar.
- END (1980). *La Escuela Normal del Desierto: Una alternativa de educación popular*. Cedral, S.L.P.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina, México y España. Ed: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra y Cultura de la Sustentabilidad*. México y Argentina. Ed: Siglo XXI.

- García, Y. (2013). *Espejo del alma*. Cd. Mante, Tamps., México. Ed: Diamante.
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Ed: FCE
- Makarenko, A. (2014). *Poema pedagógico*. México. Ed: Quinto Sol.
- Martínez, O., Castillo, D. y Mares, O. (2011). *Caracterización y selección de sítios para plantaciones de lechuguilla en el Estado de Coahuila*. INIFAP. Recuperado en <http://www.inifapcirne.gob.mx/Biblioteca/Publicaciones/886.pdf>
- M.P.L. (2013). *Construyendo el movimiento pedagógico latinoamericano*. Recuperado en: [http://www.ei-ie-al.org/publicaciones/preliminar-esp\\_web.pdf](http://www.ei-ie-al.org/publicaciones/preliminar-esp_web.pdf)
- Núñez, R. D. (2011). *Hombres del cerro y el bajío: Ixtleros candelilleros de Ramos Arizpe, Coahuila y Mina, Nuevo León*. Tesis del Colegio de San Luis, A.C. En <http://biblio.colsan.edu.mx/tesis/Nu%C3%B1ezGonzalezRubenDavid.pdf>
- Peña, J. (6 de junio, 2011). *Ixtleros de Coahuila en fase terminal*. "Vanguardia". En <http://www.vanguardia.com.mx/ixtlerosdecoahuilaenfaseterminal-740396.html>
- Pérez, R. (2012). *¿Existe el método científico?* México. Ed: FCE.
- Poy, L. (21 de noviembre de 2016). Anuncia la SEP programa de reconcentración de escuelas. *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx>
- Ramírez, R. (2015). *La Normal del Desierto: Una escuela a la que se quiso hacer diferente*. Proyecto de Investigación docente para planificación estratégica. Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", Aguascalientes, México.
- Social Mobility Summit (2016). *Forum: Sharing knowledge and experiences for a stronger impact*. In <http://socialmobilitysummit.org/>
- Torres, P. (2008). *Construcción local de indicadores de sustentabilidad regional. Un estudio de caso en el semidesierto del noreste de México*. Recuperado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v20n43/v20n43a2.pdf>
- Vargas, R. y Rodríguez, T. (2014). *Red pedagógica en perspectiva latinoamericana: Presencia que hace historia*. México. Ed: CAPUB.
- Vargas, R. (2015). *Mito o realidad, la asesoría como formación en investigación y su importancia en la educación e inclusión*. En: Costa, V.A. da (Org). *Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva*. Niterói, Brasil. Ed: Intertexto.

# LA PREPARACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL DE CULMINACIÓN DE ESTUDIOS EN LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS

**Autora:** MSc. Juana Álvarez Fernández.

**Centro:** Escuela Pedagógica Rigoberto Batista Chapman.

**Cargo:** Directora.

**Correo electrónico:** [juana@rb.pp.lt.rimed.cu](mailto:juana@rb.pp.lt.rimed.cu)

## RESUMEN

Formar con calidad y rigor el personal docente que se precisa en cada provincia y municipio para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos de los diferentes niveles de enseñanza, constituye una de las prioridades de la Educación cubana a partir de los lineamientos a probados en el Sexto Congreso del Partido, para ello se requiere de la preparación integral de los egresados de las escuelas pedagógicas, constatado entre otras vías en su ejercicio de culminación de estudios. La aplicación de técnicas investigativas y la experiencia acumulada en los últimos cursos escolares en la Escuela Pedagógica Rigoberto Batista Chapman del municipio Puerto Padre revelan insuficiencias en la preparación de los estudiantes para el desarrollo del ejercicio de culminación de estudios. En la presente ponencia se ofrece los elementos esenciales a tener en cuenta para la preparación de los tutores para dirigir este proceso. Su aplicación permite exhibir resultados superiores en la preparación de tutores y practicantes para el desarrollo del ejercicio de culminación de estudios, logrando así la graduación e incorporación al ejercicio docente de estudiantes pertenecientes a los municipios Puerto Padre y Jesús Menéndez de la provincia Las Tunas.

**Palabras clave:** ejercicio de culminación de estudios, preparación, estudiante, tutor.

## INTRODUCCIÓN

La educación tiene como encargo social la formación y preparación de las nuevas generaciones de ciudadanos para vivir, trabajar y desarrollarse en el seno de la sociedad contemporánea. Las escuelas pedagógicas tienen el objetivo de formar a los maestros y educadoras que se necesitan en cada territorio del país para continuar perfeccionando el proceso docente-educativo como vía esencial para garantizar entre otros el cumplimiento del lineamientos 146 aprobado dentro de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución durante el VI Congreso del PCC.

En mayo de 2014 la Dirección de Formación del Personal Pedagógico del Ministerio de Educación elaboró un material donde se compendian las normativas fundamentales para el funcionamiento de las escuelas pedagógicas y se sintetizan orientaciones dadas en seminarios, reuniones y videoconferencias desarrolladas con los directores de estas escuelas. La información se divide en dos partes, en la primera contiene resoluciones, planes de estudios y el perfil del egresado de las cuatro especialidades que se estudian en estos centros: Maestro Primario, Maestro Primario de Inglés, Maestro de Educación Especial y Educadora de Preescolar y en una segunda parte se emiten indicaciones para la dirección y control del trabajo de las escuelas pedagógicas, se incluyen también, las funciones de las direcciones provinciales de educación y de las universidades respecto a las escuelas pedagógicas, el trabajo de formación vocacional y orientación profesional pedagógica, las relaciones con la familia, la comunidad y el consejo de escuela, el sistema de formación práctico docente, la labor educativa de la escuela, el sistema de trabajo metodológico, así como las orientaciones para el ejercicio de culminación de estudio, entre otros documentos.

En este material se refieren entre las actividades del cuarto y último año de estudio, al ejercicio de culminación de estudio, vinculado con la institución educativa en que se realiza la práctica. La forma de culminación de estudio es un ejercicio profesional, cuyo contenido se ajusta a las características del nivel de educación en que los egresados ejercen su labor docente y consiste esencialmente en la demostración y fundamentación metodológica de una actividad en que se evidencie el dominio integral del perfil del egresado de cada especialidad y los modos de actuación del profesional de estos niveles de educación.

El ejercicio se ajusta a las características de cada institución, claustro y estudiante en particular y a las variantes que se definan, según la especialidad. La preparación de los practicantes para el ejercicio profesional, debe ser conducida y asesorada por los profesores de las escuelas pedagógicas con el apoyo de docentes, tutores y directivos de la institución donde realizan la práctica docente, con el objetivo de que estén en condiciones de realizarlo exitosamente, sin embargo en la praxis se ha constatado que aún los practicantes carecen de preparación para enfrentarse a este ejercicio profesional, evidenciado ello entre otras manifestaciones empíricas en su timidez al desarrollar las actividades, pobre comunicación mediante el empleo del lenguaje pedagógico y deficiente uso de los medios de enseñanza entre otras.

Las deficiencias antes señaladas conllevaron al planteamiento de insuficiencias en la preparación de los tutores y practicantes para el desarrollo del ejercicio de culminación de estudios, como principal problemática a dar solución a partir de acciones dirigidas a la preparación de los estudiantes para el desarrollo del ejercicio de culminación de estudios, concebida a partir de la preparación de los tutores como directores de este proceso, lo que constituyó el objetivo de esta investigación.

## DESARROLLO

La preparación de los educadores del futuro, exigen del constante rediseño de los planes de desarrollo social, económico, cultural, educacional. Las instituciones educacionales, cuya función fundamental es la formación inicial y continua de los niños, jóvenes y profesionales para impulsar el desarrollo individual y social integralmente, deben centrarse en el proceso de cambios y situar a sus profesionales a la altura del desarrollo, es en tal sentido que pueden actuar como motor impulsor en este proceso.

La preparación de los practicantes de cuarto año de las escuelas pedagógicas para el ejercicio profesional de culminación de estudios, es conducida y asesorada por los profesores de las escuelas pedagógicas con el apoyo de docentes, tutores y directivos de la institución donde realizan la práctica docente, sin embargo nadie tiene tanto vínculo profesional con estos practicantes como los tutores que participan en la preparación integral de los mismos por lo que se considera en la presente investigación un elemento mediador de este proceso y agente educativo clave para este proceso.

Como se plantea en los documentos normativos emitidos por el MINED para la concepción del proceso del ejercicio de culminación de estudios, los practicantes deberán conocer desde el inicio de cuarto año las variantes por las que podrán optar y a lo largo del curso recibe la preparación general y específica que le permite realizar la actividad que selecciona como contenido del ejercicio de culminación de estudio en la institución educativa donde realizan la práctica docente con su grupo o en la propia escuela pedagógica, de acuerdo con la especialidad, características de cada estudiante y la organización de este ejercicio a partir de las particularidades de cada territorio.

Entre los elementos o indicadores a evaluar en el ejercicio de culminación de estudio se encuentran: el dominio de la lengua materna durante la preparación y realización del ejercicio de culminación de estudio; las habilidades comunicativas generales para la expresión oral, lectura y escritura, las que incluyen sus contenidos internos. La calificación del ejercicio será cualitativa y la calificación obtenida por cada estudiante se registrará en el acta de comparecencia al ejercicio profesional y en la certificación de estudios terminados. Para considerarse aprobados los practicantes deberán obtener, como mínimo, la categoría de R.

Para obtener la condición de graduado de la escuela pedagógica en la especialidad correspondiente, además de haber aprobado todas las asignaturas del currículo, constituirá un requisito indispensable haber aprobado el ejercicio profesional de culminación de estudio. El estudiante que resulte desaprobado tendrá derecho a una segunda convocatoria, que para las hembras será en la última semana de agosto y los varones lo harán también en la última semana de agosto; pero al regresar del servicio militar.

En la organización y desarrollo del ejercicio de culminación de estudios deberá realizarse coordinaciones con todas las organizaciones políticas y de masas de las comunidades donde están ubicadas las instituciones educacionales y divulgarse a toda la población para que su realización sea un acontecimiento que contribuya a enaltecer la labor de los futuros educadores.

Partiendo de las exigencias del perfil del egresado, el educador graduado del nivel medio superior será un profesional revolucionario, comprometido con los principios de la Revolución

y de la política educacional cubana; caracterizado por un profundo sentido humanista, identidad profesional y responsabilidad, expresada en el dominio de sus funciones, tareas profesionales y cualidades valiosas que garanticen el prestigio de la Educación Primaria, Preescolar, Especial e Inglés, partiendo de una concepción desarrolladora del proceso educativo que garantice un profundo compromiso con su profesión.

En los documentos oficiales del Estado cubano se refieren la responsabilidad del Ministerio de Educación (MINED) en la orientación y control de actividades de formación vocacional y la orientación profesional, a través de todos los niveles educacionales, entre ellos el Decreto Ley número 63 del Consejo de Ministros (1980) y las Resoluciones Ministeriales 18 de 1981 y 170 del 2000, entre otras que definen las acciones a desarrollar para lograr tal empeño.

En los planes de formación de maestros en las escuelas pedagógicas se conciben tres modalidades o etapas de realización de la práctica docente, una primera de familiarización, la sistemática y la concentrada que se desarrolla en el cuarto y último año de las carreras, los practicantes se ubican a partir de las condiciones y necesidades de los municipios y/o atendiendo a las más cercanas a las escuelas pedagógicas o al lugar de residencia de los estudiantes, siempre que sea posible, pues se debe tener en cuenta que su graduación responde a la demanda de su comunidad, lo que además constituye un factor social a tener presente durante su preparación y desarrollo profesional como maestro.

El sistema de formación práctico-docente constituye la vía por excelencia para garantizar la vinculación de la teoría con la práctica y la preparación integral de los futuros educadores, así como para elevar la motivación de los practicantes por su profesión. Debe orientarse a la formación en valores del estudiante, a lograr la asimilación y consolidación de conocimientos y habilidades profesionales que propicien la solución creativa de las tareas del ejercicio de profesión y culminación de estudios; y al cumplimiento de forma responsable de la disciplina laboral y de las funciones que desarrolla el personal de una institución educativa de manera integral.

En la presente ponencia concebimos la formación práctico-docente como la columna vertebral del plan de estudio, alrededor de este proceso se integra las asignaturas y procesos que tienen lugar en las instituciones donde se desarrolla la práctica. De ahí que se requiera que todas las disciplinas y asignaturas que recibe el estudiantes en cada curso o año de su formación responda a los contextos de actuación donde tendrá lugar su vínculo social y profesional pedagógico.

Consideramos que la práctica debe estar centrada en los problemas profesionales que enfrenta el estudiante en su contexto laboral y social, por lo que las tareas y actividades que desarrollaran deben diseñarse para su concreción en los escenarios escolar, familiar y comunitario, concretando así el vínculo con la realidad social del país, de cada territorio, municipio y comunidad.

A partir de los sustentos del sistema de formación práctico-docente concebido para las escuelas pedagógicas en los documentos normativos, su sistematización teórico-práctico y la operacionalización de las diferentes categorías de este proceso planteamos como premisas para este proceso:

- El carácter de sistémico político-profesional-social de la dirección del proceso de formación pedagógica.
- El carácter motivacional-pedagógico del proceso de formación de los estudiantes.
- El carácter científico-pedagógico de la preparación teórico-práctica del estudiante.

- El carácter profesional-pedagógico y didáctico-metodológico de los contenidos de las asignaturas que recibe en su formación.
- El carácter profesional-social de las relaciones que se establecen entre tutor y practicante durante la práctica profesional docente.

El cumplimiento de las premisas planteadas contribuyen a que los futuros educadores sean capaces de:

- Demostrar la fidelidad a los principios de la Revolución en el desarrollo de su labor preprofesional como educador, demostrado además en su interés por satisfacer las demandas de nuestra sociedad en cuanto a la calidad de la labor que realizarán como futuros maestros.
- Mostrar motivación, interés, necesidad y amor por la profesión pedagógica.
- Desarrollar habilidades investigativas pedagógicas en la búsqueda de solución a sus necesidades de superación y autopreparación, así como a los problemas de aprendizaje de los escolares de la educación en que se desempeñará.
- Aplicar en la práctica docente y posteriormente en su desempeño profesional pedagógico los contenidos y habilidades adquiridas en las diferentes asignaturas del plan de estudio.
- Lograr la coherencia y calidad en las actividades que se desarrollan durante el proceso de práctica docente a partir de las relaciones afectivas, cognitivas y sociales que tienen lugar en la tutoría y formación de los futuros educadores.

Para la organización y planificación de la formación práctico-docente planteamos en la presente ponencia que:

1. Se debe planificar y concebir como sistema, donde se organizan y planifican los diferentes escenarios y momentos en que los estudiantes participarán en las tres etapas definidas para su práctica profesional pedagógica, es decir en la de familiarización, sistemática y concentrada, durante su formación docente.
2. El cumplimiento del plan de estudio debe responder a la adquisición de conocimientos y habilidades en cada disciplina y asignatura que reciben los estudiantes y que le aporten conocimientos filosóficos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y didáctico-metodológicos como herramientas para ser capaces de desempeñarse adecuadamente durante la práctica profesional docente y en su futuro desempeño profesional pedagógico, acorde a su especialidad o perfil.
3. Es necesario que siempre que sea posible se planifique y organice adecuadamente la práctica docente concentrada que se desarrolla durante el segundo semestre del cuarto año en las instituciones educativas donde se prevé la ubicación del futuro maestro al egresar de las escuelas pedagógicas.
4. Atendiendo a la situación de cobertura docente en el territorio, se podrá dividir la matrícula de cuarto año en dos grupos y alternar los semestres de preparación académica y práctica laboral, siempre que sea posible que un practicante sustituya a otro en la práctica y coincidan juntos al menos una semana. En Primaria y Especial se deberá tener en cuenta que las fechas de terminación de un semestre e inicio del otro, no coinciden con las de los períodos lectivos de la escuela. Estos elementos indican la necesidad de planificar y organizar cuidadosamente esa alternancia de la matrícula dividida en dos grupos desde el

curso anterior, en estrecha coordinación con la estructura de dirección municipal y las de las instituciones en que se hará la ubicación.

5. El vínculo de las escuela pedagógicas con las estructuras de dirección municipal (EDM) y las estructuras de dirección de centro (EDC) es de suma necesidad e importancia para el logro de la coherencia en la labor de formación de nuestro magisterio y respuesta a las necesidades de cobertura y calidad del personal docente, por lo que consideramos que se planifiquen y organicen actividades conjuntas entre los equipos metodológicos municipales, las instituciones educativas y las escuelas pedagógicas dirigidas a evaluar limitaciones y potencialidades para la formación de maestros.

6. Dentro de las actividades a desarrollar para lograr la coherencia y unidad en el sistema de influencias que se ejerce sobre el estudiante durante su práctica docente no puede faltar la preparación de los tutores que atenderán a cada estudiante durante la etapa en que se desarrolle dicho proceso y la entrega pedagógica y caracterización profunda de los practicante a tuturar con la presencia de la EDC y demás factores de la institución con el fin de lograr una formación y preparación integral de éstos a partir de las exigencias de cada institución en su contexto social concreto.

7. Para la familiarización y el logro de un clima pedagógico dinámico y desarrollador se requiere de la rotación por las diferentes especialidades y niveles se realizará, siempre que sea posible, según las características del territorio y las particularidades de cada educación: en la Educación Preescolar se vincularán con el Programa *Educa a tu hijo*, por los diferentes años de vida del círculo infantil, sus salones y el grado preescolar; en la Educación Especial se vincularán con instituciones regulares de todo tipo; en la Educación Primaria se vincularán con escuelas urbanas y rurales graduadas y con multigrado. Se requiere además su vínculo con los hogares de niños sin amparo familiar, por aulas hospitalarias, los centros de diagnóstico y orientación (CDO).

Entre las acciones dirigidas a la preparación del tutor que atenderá a los practicantes se deben trabajar elementos de esencia como:

- Las didácticas y metodologías de cada asignatura a partir de los materiales bibliográficos existentes en las escuelas pedagógicas, lo que guardan correspondencia con los empleados en las diferentes instituciones, pero que no siempre los docentes cuentan con ellos.
- La correspondencia de las actividades que se planifiquen con el perfil del egresado, el plan de estudio y los objetivos y contenidos de los programas correspondientes a cada año de la escuela pedagógica, la guía para la práctica docente e indicadores a evaluar durante esta etapa.
- El fin de la educación para la cual se forman los estudiantes, su plan de estudio, los programas de las distintas asignaturas y los diferentes procesos que tienen en la institución donde se realizará la práctica docente.
- El diseño, planificación, organización, ejecución, control y evaluación de las actividades que se desarrollen, con el nivel de profundidad y complejidad que se ajuste a las características cada año por los que cursa el maestro en formación y la elevación paulatina o gradual de independencia de los practicantes en la conducción de actividades del proceso educativo, de acuerdo con el diagnóstico personalológico, atendiendo a la profunda caracterización discutida durante el proceso de entrega pedagógica y coordinación de actividades que se desarrolla, antes de iniciar las prácticas docentes.

- El tutor debe quedar dotado de las herramientas necesarias para dirigir este proceso y las particularidades de cada especialidad, los servicios y las modalidades de atención educativa.
- La sistematicidad, el carácter integrador e interdisciplinario y el incremento paulatino del nivel de complejidad de las actividades que se realizan debe propiciar que en el cuarto año de formación de maestros, los mismos logren planificar e impartir clases con calidad para lo que deben desarrollarse actividades metodológicas atendiendo a las exigencias de la RM 200/2014, donde además se plantean en su artículo 25 los indicadores para impartir clases con calidad.
- Los tutores deben prepararse además en cómo retroalimentarse del proceso a partir de la evaluación del cumplimiento de las actividades de la práctica laboral con carácter integrador, teniendo en cuenta sus valoraciones como tutor y la de los directivos de la institución sobre el desempeño mostrado por el practicante.

Entre las acciones a desarrollar con los practicantes en las instituciones educativas por los tutores y EDC se sugieren:

- Reforzar la preparación en las didácticas y metodologías particulares de las asignaturas del plan de estudio de la educación para la que se forman los practicantes, con un carácter eminentemente práctico y estar estrechamente vinculadas con la práctica que se realiza para que sirva de base o de reafirmación. El objetivo es dirigir integralmente el proceso educativo en un aula o grupo de la institución educativa.
- Desarrollar espacios de preparación metodológica para la planificación de clases por los practicante con la conducción de los tutores y directivos del centro a tendiendo a la dirección del proceso educativo en un grado o año de vida, con clases o actividades en todas las asignaturas o áreas de desarrollo, o en una parte de ellas.
- Favorecer la participación sistemática y activa de los practicantes en la preparación metodológica y el sistema de preparación política e ideológica de la institución.
- Planificar actividades donde se favorezca la participación y dirección de actividades extradocentes, pioneriles, así como en festivales artísticos y deportivos con sus educandos y familiares.
- Preparar a los practicantes para la conducción de algunos puntos en las escuelas de educación familiar y la participación en reuniones del grupo de trabajo comunitario, donde se propicie su relación con la familia y la comunidad.
- Invitar a los practicantes para que participen en las asambleas sindicales y se familiaricen con la discusión que se realiza sobre las deficiencias que se exponen en el informe de la administración del centro en lo referente al proceso docente-educativo.
- Influir de manera consciente en todo el proceso de preparación de los practicantes para su ejercicio profesional de culminación de estudio, la selección de la variante a emplear para el ejercicio que desarrollará, la planificación y organización del ejercicio y la selección de todo lo concerniente a este proceso, lo que incluye dónde lo realizará, propiciando las condiciones previas indispensables para este ejercicio profesional de culminación de estudio, logrando un clima favorable.
- Desarrollar actividades de modelación del ejercicio profesional de culminación de estudios donde los practicantes demuestren las habilidades profesionales y el cumplimiento de los

objetivos de los programas así como, el perfil de su especialidad, esto permitirá adoptar medidas previas a su presentación al ejercicio para corregir o perfeccionar su actuación profesional pedagógica en la conducción del proceso, para este momento se sugiere coordinar la presencia de especialistas de la escuela pedagógica y directivos de la institución, lo que permitirá además emitir avales sobre la preparación alcanzada por los practicantes, que se tendrán en cuenta en su evaluación integral.

El cumplimiento de las premisas para este proceso, así como los elementos a tener en cuenta para la planificación y organización de la práctica y las acciones de preparación de tutores y practicantes posibilitó en el pasado curso escolar resolver parte de las deficiencias y limitaciones que en el orden teórico-práctico presentaban los practicantes del cuarto año de la Escuela Pedagógica Rigoberto Batista Chapman al enfrenarse al ejercicio de culminación de estudios, lo que se corroboró en los resultados alcanzados por los mismos y los criterios emitidos por los especialistas del centros, tutores directivos de las instituciones y de la estructura de dirección municipal, donde se significan las habilidades demostradas y su motivación por la carrera pedagógica, lo que además sirvió de antesala para su preparación e ingreso a la Educación Superior para su formación como profesionales de sus especialidades.

## **CONCLUSIONES**

El desarrollo exitoso del ejercicio profesional de culminación de estudios es un proceso que requiere de la cohesión de un sistema de influencias sobre la personalidad de cada estudiante que se forma como educador, pero en dicho proceso tiene un rol fundamental el tutor, quien debe estar preparado para de una manera consciente pueda ejercer su labor de patrón positivo o ejemplo a seguir por los practicantes, por lo que el conocimiento de las premias y otros sustentos teóricos relacionados con la preparación de tutores y practicantes para el desarrollo de la práctica docente son de vital importancia para lograr tal empeño en los egresados de las escuelas pedagógicas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1. Addine, F., Didáctica y Currículum. Análisis de una experiencia, Editorial AB. Potosí. Bolivia. 1997.
  2. Álvarez de Zayas, C.M., Didáctica La Escuela en la Vida. Editorial Pueblo y Educación. 1999.
  3. -----, Hacia una escuela de excelencia, Editorial Academia, La Habana. 1996.
  4. -----, Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio, Universidad Central de Las Villas, 1988.
  5. Álvarez de Zayas, R.M., Hacia un currículum integral y contextualizado, Honduras, Fotocopia, 1998.
  6. Andréiev, I., La Ciencia y el Progreso Social, Editorial Progreso, Moscú, 1979.
- ARÉS MUZIO, P. Familia, ética y valores en la realidad cubana actual. — En Temas N2 15 julio-septiembre, 1998.

7. Arnal, J y otros., Investigación educativa. Fundamentos y metodologías, Editorial Labor S.A. España, 1994.
8. Assaél Jenny, B., Trabajo Pedagógico en las Organizaciones Magisteriales, Editora PIIE, Santiago de Chile, Chile, 1994.
9. Ausubel, D.P., Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Editorial Trillas, México, 1981.
10. Babanski, Yu K., Optimización del proceso de enseñanza, Editorial Pueblo y Educación, 1982.
11. Bar, G., Lima, 1999, <http://www.oei.org.co/de/gb.htm>, INTERNET.
12. Bases para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Memorias de la Mesa Redonda organizada por la CRESALC en el marco de la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Kingston, 1996.
13. Báxter Pérez, E. Educar en valores tareas y retos de la sociedad. La Ed. Pueblo y Educación, 2007.
14. Bermúdez R y Rodríguez M., Teoría y Metodología del Aprendizaje, Editorial Pueblo y Educación, 1999.
15. Bisquerra, R., Métodos de investigación educativa, Ediciones CEAC, Barcelona, España, 1989.
16. Blanco, A., Introducción a la Sociología de la Educación, ISPEJV, Facultad de Ciencias de la Educación, Ciudad de la Habana, 1997.
17. Blat, J y Marín, R., La formación del profesorado de educación primaria y secundaria, Editorial TEIDE, París, 1980.
18. Bogoya, D., Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Taller sobre competencias básicas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1999.
19. Braslavsky, C: The Challenges of education for the twenty, First Century, An the IBE, 2001.
20. -----., Una función para la escuela: Formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional, En "Para qué sirve la escuela". Grupo Editorial Norma SA, Buenos Aires, 1998.
21. -----.. Aprender para el futuro: Tendencias mundiales y procesos de cambio en la educación, S/F.
22. Burquet, M.D y otros., Los temas transversales, Editora Santillana SA, España, 1994.
23. Campistrous, L y Rizo, C., Indicadores e investigación educativa, En soporte magnético, Ciudad Habana, 1998.
24. Canfux, V., La formación psicopedagógica del profesor, Material impreso, La Universidad en el Nuevo Milenio, Universidad de la Habana, 2002.
25. -----, La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo del pensamiento del profesor, Tesis Doctoral, Ciudad de la Habana, 2001.
26. Carta Circular No 1 del 2012. Estructura de las escuelas pedagógicas.

27. Carr W., Prólogo al libro Desarrollo curricular y formación del profesorado, Asturias, España, 1989.
28. Carrascosa, J., Análisis de la formación continuada y permanente del profesorado de ciencias. En "La formación continuada y permanente del profesorado de ciencias en Iberoamérica", pp.7-44, Tomo 5, IBERCIMA, OEI, España, 1994.
29. Cascante C., Diseños para la acción y la investigación. En Diseño curricular y formación del profesorado", Asturias, España, 1989.
30. Castellanos, B., La investigación socio crítica en el contexto del paradigma participativo, Material de apoyo para el curso de investigación educativa, Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, Material electrónico, 1998.
31. -----, Investigación educativa. Nuevos escenarios, nuevos actores, nuevas estrategias, Material de apoyo para el curso de investigación educativa, Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, Material electrónico, 1998.
32. -----, Paradigmas de la investigación educativa, Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, Material electrónico, 1998.
33. -----, Retos de la investigación en la educación, Material electrónico, Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, 1996.
34. -----, Metodología de la Investigación educativa. La planificación de la investigación, Material electrónico, Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, 1996.
35. Castellanos, D y otros., Informe del resultado de la caracterización de los procesos de aprendizaje en estudiantes de las Secundarias Básicas de Ciudad Escolar Libertad, Proyecto de Investigación: El Cambio Educativo en la Secundaria Básica: Realidad y Perspectivas, Abril, 2001.
36. Castellanos, D y Llivina, M.J., Educación, Aprendizaje y Desarrollo, Curso Precongreso Pedagogía 2001.
37. Castro, O., La evaluación pedagógica, Fotocopia, ISPEJV, La Habana, 1999.
38. Castro, Ruz, F.: Discurso pronunciado en el acto de graduación del primer curso emergente de formación de maestros primarios el 15 de Marzo del 2001, Tabloide especial # 4, 2001.
39. Castro Ruz, F.I: Informe Central al Tercer Congreso del Partido Comunista de Cuba, p. 46.
40. Colectivo de Autores., Hacia una Concepción del Aprendizaje Desarrollador, Colección Proyectos, Centro de Estudios Educativos, 2001.
41. -----, El Maestro como Educador y su Función, Material Impreso, 2001.
42. -----, Fundamentos de la Educación, Editorial Pueblo y Educación, 2000.
43. -----, Informe de Investigación: Caracterización de los procesos de aprendizaje en estudiantes de las Secundarias Básicas de Ciudad Escolar Libertad, ISPEJV, Facultad de Ciencias de la Educación, 2000.
44. -----, Un sistema básico de competencias para la educación Matemática, Folleto ISPEJV, Junio, 2000.

45. -----, Didáctica Integradora de las Ciencias, Experiencia Cubana, Editorial Academia, La Habana, 1999.
46. -----, Curriculum, Diseño, práctica, evaluación, Selección de textos, CEPES-UH, La Habana, 1996.
47. -----, Escuela Plural, Propuesta político-pedagógica (1), Brasil, En Revista Latinoamericana de Innovaciones educativas, Año VIII, #22, Comunidad Educativa Americana (OEA), Argentina, 1996.
48. -----, Psicología para educadores, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
49. -----, Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1991.
50. -----, Estudio Bibliográfico sobre la categoría actividad pedagógica profesional, Material mimeografiado, La Habana, 1988.
51. -----, Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos, Tomos 2 y 3, Editorial Pueblo y Educación, 1987.
52. -----, La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación, Tomos I y II, Editora Ciencias Sociales, La Habana, 1985.
53. -----, Profesionalización Docente y Reforma Educativa, Centro Asociado de la UNED de Asturias, S/F.
54. El trabajo político ideológico y de educación en valores en la institución educativa, en Seminario Nacional de Preparación de Educadores, abril 2010.
55. Instrucción No.1 del Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros para la Planificación de los Objetivos Estratégicos.
56. Labor Educativa. Selección de Lecturas, Editorial Pueblo y Educación, 2007.
57. Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución aprobados en el VI Congreso del PCC
58. Ministerio de Educación: Normativas e indicaciones metodológicas para las escuelas pedagógicas. La Habana, 2014.
59. Miranda Lena Teresita y Verena Páez Suárez: Ante los nuevos retos cambios curriculares en la formación del profesional de la educación. Editorial Ciencia y Técnica, La Habana, 2003.
60. Objetivos de la Primera Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba.
61. Resolución Ministerial 216/08, que establece el Reglamento de los Consejos de Escuelas y de Círculos Infantiles., así como el cumplimiento de lo orientado en el folleto Las escuelas de educación familiar, Ministerio de Educación, julio de 2013.
62. Resolución Ministerial 150 de 2009. Reglamento del Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación.
63. Resolución Ministerial No. 120, de fecha 9 de julio de 2009.
64. Resolución Ministerial 306, de fecha 30 de diciembre de 2009 sobre la continuidad de estudios para los estudiantes de 9no grado.

65. Resolución Ministerial No. 151, de fecha 30 de julio de 2010, sobre las Escuelas Pedagógicas.
66. Resolución Ministerial 64/2010 “Indicaciones para realizar el Servicio de Guardia Estudiantil en los Centros Educativos del Ministerio de Educación”.
67. Resolución Ministerial No. 274 de 2012. Aprobación de los planes de estudios modificados de las escuelas pedagógicas para el curso 2012-2013.
68. Resolución Ministerial No. 86/2012 normas para la organización del trabajo del personal docente del Sistema Nacional de Educación.
69. Resolución Ministerial No. 153 de 2013. Plan de estudio para la formación de maestros de inglés de educación primaria a partir del ingreso al curso 2013-2014.
70. Resolución 46/2013 del MTSS, que establece la organización salarial del Sistema de Educación General y Media Resolución No. 69 /2014. Títulos de los egresados de los centros donde funcionan las Escuelas Pedagógicas.
71. Resolución No 11/2012 Reglamento Escolar y principales procedimientos para la elaboración de los reglamentos internos.
72. Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2013-2014.
73. Seminarios Nacionales para Educadores: VII (noviembre 2006), VIII (curso 2007-2008) y IX (curso escolar 2009-2010).

-

## **TÍTULO: LA PREPARACIÓN DE LOS PROFESORES EN LA DIMENSIÓN EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE RELACIÓN CON EL ENTORNO EN LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS.**

**Nombre del ponente:** Mercedes Eligia Martínez Pérez

**Grado científico:** Máster en Ciencias Pedagógicas

**Título académico:** Máster en Educación Preescolar

**Categoría docente:** Profesora Asistente

**Nivel en el que trabaja:** Universitario

**Centro de trabajo:** Ministerio de Educación (Organismo de la Administración Central del Estado)

**Cargo que desempeña:** Metodóloga-inspectora

**Correo electrónico:** [mercedes.martinez@mined.rimed.cu](mailto:mercedes.martinez@mined.rimed.cu)

**Dirección particular:** edificio E-85 Apto 24 Zona Alamar Habana del Este

**No. de carné de identidad:** 62120109017

### **Resumen**

La temática que se investiga es de vital importancia para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de nivel medio superior que estudian en las escuelas pedagógicas, dado que se ponen en práctica políticas de perfeccionamiento en los niveles educativos para los cuales se forman como es, la educación primaria, especial y preescolar, que exige de la formación pedagógica cubana tanto, del nivel medio como de la universidad, un profesional altamente calificado para darle solución a las exigencias que se presentan en la actualidad en el currículo de estos niveles. En el caso de la Primera Infancia urge formar profesionales cada vez más competentes y comprometidos con su encargo social que se manifieste en comprender la importancia de la significación de los primeros años de vida para fraguar el porvenir y desarrollar más plenamente la personalidad del niño y de la niña, futuros hombre y mujer de la sociedad.

El trabajo constituye un acercamiento a la preparación de los profesores de la especialidad de preescolar en la dimensión Educación y Desarrollo de Relación con el Entorno como parte del perfeccionamiento del currículo de este nivel educativo y contribuirá a la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de las educadoras en formación.

### **Introducción**

En los momentos actuales son diversos los criterios que se plantean acerca del tema sobre la calidad de la educación, entre estos criterios existe uno que resulta indiscutible y es el referido al papel que desempeñan los docentes y su adecuada preparación para una acertada dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. La problemática de la formación de docentes es un problema de atención en Cuba y en el ámbito internacional, particularmente en América Latina donde se dedican esfuerzos que se consolidan en Políticas y Proyectos de

Formación Docente que son desarrollados por Institutos de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico.

La superación profesional tanto a nivel internacional como en Cuba se pondera como vía para el mejoramiento del desempeño del profesor. Autores foráneos como Tedesco, 1993; Gimeno, 1995; Marcedo, 1998; El Imbernon, 1999; Marqués, 2000; Monereo, 1998 y 2004; Alzuri, 2014, entre otros, se han preocupado por todo lo relacionado con la profesionalización del docente, su formación permanente y su desarrollo profesional; lo que ha sido publicado en trabajos de investigación, congresos y agendas políticas a partir de los retos que impone la sociedad del siglo XXI.

En Cuba investigadores como Añorga, 1989 y 1994; Valle y Castro, 1991 y 2002; Castillo, 2004; Manes, 2005 citados por Martínez 2011; Del Llano y Arancibia, 2004; Bernaza, 2004; Forneiro, 2009, han coincidido al plantear que la formación inicial no garantiza una carrera profesional estable, sino que exige constantes actualizaciones y perfeccionamientos, lo que evidencia la necesidad de ofrecer posibilidades de una superación profesional continuada, aspecto que estatalmente está avalado.

Las escuelas pedagógicas en nuestro país son centros especializados que asumen la formación de docente con sentido humanista y un carácter netamente pedagógico y social en vínculo permanente con la realidad escolar de los niveles educativos para los cuales se forman los estudiantes en cuatro años. Esto permite su integración con las estructuras educacionales, lo que les confiere un papel protagónico en el perfeccionamiento progresivo que en la actualidad se están produciendo en los subsistemas de enseñanza en los cuales se desempeñarán.

En el caso del subsistema de la primera infancia cubano se asume que el proceso educativo debe estar dirigido fundamentalmente al logro de un desarrollo integral, este desarrollo integral se plantea como el fin de la educación preescolar cubana dentro del sistema nacional de educación, que a la vez se desprende del fin al que se aspira en el proceso de formación del hombre socialista, o sea: Lograr el máximo desarrollo integral posible de cada niño y niña, desde el nacimiento hasta los seis años. Esta aspiración exige que los profesionales de la educación preescolar tengan en cuenta los criterios más actuales en relación con el desarrollo integral de la primera infancia.

En consecuencia con esta expresión, se han realizado investigaciones por diversos pedagogos y psicólogos cubanos, en particular, en la Educación Preescolar se recogen como estudios investigaciones de vital importancia como fue tal es el caso de la investigación nacional al niño cubano, iniciada en el año 1973 que abarcó las edades comprendidas entre los 7 y 17 años, otra investigación fue el estudio longitudinal del niño preescolar de la cual formaron parte los niños del cuarto año de vida hasta primer grado, dirigido básicamente por la Dra. Josefina López Hurtado, el Dr. Sergio León Lorenzo y la Dra. Ana M. Siverio Gómez entre otros del Instituto de Ciencias Pedagógicas.

Estos autores han ido escribiendo obras de gran valor sobre algunas áreas del desarrollo infantil en las edades tempranas y preescolares, áreas como el desarrollo físico, del lenguaje, el pensamiento, actividades de gran importancia como el juego y otros, demostrando estas investigaciones la posibilidad de formación en las distintas etapas de la infancia preescolar, de capacidades cognitivas perceptuales e intelectuales.

En la actualidad se recogen como estudios de mayor valor los dirigidos por el Centro de Referencia de la Educación Preescolar para Latinoamérica y el Caribe (CELEP), entre los que están: el estudio longitudinal acerca del proceso educativo y su influencia en el desarrollo de los niños desde los 3 a los 7 años y Estudios para el perfeccionamiento del currículo preescolar cubano.

Son varias las razones que demuestran y sustentan la necesidad del perfeccionamiento del currículo de la primera infancia, en primer lugar los resultados de la última investigación realizada por Centro de Referencia de la Educación Preescolar para Latinoamérica y el Caribe (CELEP) desde su fase de diagnóstico y en consonancia con estos resultados, las nuevas exigencias de la sociedad en transformación, la introducción de los resultados de las investigaciones realizadas en los últimos años, la ausencia de un documento que integre los fundamentos teóricos del currículo en ambas modalidades de atención y garantice una articulación más adecuada con la Educación Primaria; la necesidad de organizar los contenidos con un mayor nivel de integración de manera que, las vías y los procedimientos que sean utilizados garanticen su asimilación, así como las transformaciones en la formación de los profesionales de la educación, tanto de nivel medio, como del nivel superior, lo que hace que los niveles de preparación de los docentes de la Educación Preescolar sean indistintos.

De manera que, las razones descritas anteriormente exigen la preparación de los profesionales de la Educación Preescolar desde los diferentes niveles de formación y desempeño para la implementación adecuada del currículo en la práctica educativa. Dentro de estos profesionales se encuentran los profesores de la especialidad de preescolar de escuelas pedagógicas que tienen a su cargo la dirección del proceso de enseñanza -aprendizaje en función de preparar con calidad al futuro educador de este nivel para que dirija el proceso educativo e interactúe apropiadamente en las modalidades de atención que se plantean para la primera infancia.

Los fundamentos, principios y requerimientos del proceso educativo en la primera infancia, son resultado de la expresión de los postulados principales de la teoría histórico-cultural que explica, que el desarrollo integral se produce como resultado de la dirección del proceso educativo sustentado en la organización estructural de los contenidos del currículo por dimensiones de educación y desarrollo. La agrupación de los contenidos en dimensiones favorece al logro del carácter integrador que requiere el sistema de relaciones y actividades dirigidas al fin de la educación de la primera infancia.

En correspondencia con la fundamentación anterior se determinan las dimensiones de educación y desarrollo siguientes: Social-Personal; Comunicación; Relaciones con el entorno; Motricidad y Estética.

A partir de esta fundamentación se proyecta la búsqueda de información sobre la preparación de los profesores de la especialidad de preescolar de escuelas pedagógicas en cuanto a las transformaciones que se están proponiendo en el currículo de la primera infancia, para ello se ha tenido en cuenta la valoración de los informes de validación de los planes de estudios, el intercambio realizado en el primer taller nacional de especialidades y las observaciones a las preparaciones metodológicas que se realizan en los departamentos y las entrevistas a profesores y estudiantes de 3er y 4to de la especialidad. Estas evidencias permitieron desde un enfoque crítico, comprobar las debilidades teóricas y de proceder, que tienen los profesores para dar respuesta desde el plan de estudio y programas de asignaturas a las exigencias que hoy se plantean como parte del perfeccionamiento en el currículo de educación de la primera infancia,

lo que repercutirá en el desempeño de estas futuras profesionales desde su práctica docente y una vez que egresen de las escuelas pedagógicas.

El objeto de investigación se centrará en una de las dimensiones del currículo en perfeccionamiento, Relación con el Entorno, la cual exige a partir de sus transformaciones, que se diseñe acciones de superación teniendo en cuenta sus especificidades y las particularidades del proceso educativo en la Infancia Temprana y Preescolar. Los elementos fundamentales en los que se centra esta dimensión son: los fundamentos de las relaciones que se establecen con el entorno, las habilidades intelectuales de carácter general como eje integrador en la dimensión y el carácter integral y sistémico del proceso educativo tomando en consideración la actividad laboral y el juego de roles, como actividades que favorecen estas relaciones.

Las evidencias planteadas en torno a la preparación de los profesores de la especialidad de preescolar y las perspectivas del perfeccionamiento en el currículo de la primera infancia permitió formular el siguiente objetivo general: **diseñar una propuesta de acciones de superación profesional dirigidas a la preparación de los profesores de la especialidad de preescolar para su preparación en la dimensión Relación con el Entorno.**

## **DESARROLLO**

### **IMPORTANCIA DE LA PREPARACIÓN DE LOS PROFESORES DE LA ESPECIALIDAD DE PREESCOLAR EN LA DIMENSIÓN RELACIÓN CON EL ENTORNO DEL CURRÍCULO EN PERFECCIONAMIENTO.**

#### **La superación profesional de los profesores de escuelas pedagógicas**

La formación de los profesionales de la educación en Cuba constituye uno de los pilares del fortalecimiento de la Revolución. Esta formación contribuye al desarrollo de las diversas profesiones, pues ellos son activistas de la política del estado y el partido en la escuela y en la comunidad y son los encargados de instruir y educar a las nuevas generaciones de cubanos, entre otras responsabilidades sociales.

Las Universidades en cada provincia asumen el reto de garantizar la efectividad de la superación profesional de los docentes y directivos de estas escuelas de manera integrada con las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación mediante convenios que se establecen para garantizar la calidad de los diferentes programas que se imparten.

La superación profesional posee gran importancia puesto que permite la actualización y preparación sistemática de los egresados de la formación inicial de cualquier materia o especialidad. Su definición ha sido defendida por varios autores tal es el caso de: (Álvarez y Fuentes, 1997); (Añorga, 1995); (Bernaza, 2004); (Del Llano y Arencibia, 2004); (Valle y Castro, 2002); entre otros.

Estos autores tienen puntos de vistas coincidentes en considerar la superación profesional como un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas, que proporciona la superación continua de los profesionales de los diferentes sectores y ramas de la producción, los servicios, la investigación científica y la docencia, en correspondencia con los avances de la

ciencia, la técnica y el arte y las necesidades económico-sociales del país, con el objetivo de contribuir a elevar la productividad y la calidad del desempeño de los profesionales en ejercicio.

Para el diseño y ejecución de esta superación profesional se toma en consideración la preparación del personal de las referidas escuelas el resultado de las investigaciones realizadas en relación con la dirección del proceso pedagógico, donde se asume que "...las transformaciones que se pueden lograr en la calidad de la educación están asociadas, esencialmente, al trabajo de la propia escuela, a las transformaciones que en ella tienen lugar, producto de la interacción entre los factores que participan del proceso educativo..." (Pilar Rico y otros, 2008: 23)

El sistema de superación profesional del Ministerio de Educación abarca las actividades posgraduadas con carácter flexible, que incluyen la formación político-ideológica del claustro, la preparación pedagógica, la profundización y perfeccionamiento en los contenidos de las asignaturas y disciplinas que imparte, así como en la formación investigativa, el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los procesos que dirige; así como la preparación en diferentes aspectos relevantes para la superación de de los educadores en función de las necesidades de la institución y el nivel educativo donde labora" (Parra, I. y otros, 2010: 118).

En la formación permanente del profesorado la superación profesional, se concibe como un valioso instrumento de trabajo dirigida al conocimiento científico y a la transformación práctica de la realidad educativa, por lo que puede constituir, específicamente para los profesores de la especialidad de preescolar de escuelas pedagógicas, una valiosa vía para perfeccionar su preparación a la hora de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la preparación de la asignatura y los componentes del proceso educativo. Todo ello conlleva a garantizar la preparación de los estudiantes en formación en correspondencia con el perfil del egresado para que una vez ejerciendo la profesión, brinden la calidad necesaria en la atención de los niños y sus familias, tal y como lo demanda el currículo en perfeccionamiento que se está proponiendo para la primera infancia.

Según el Reglamento de la Educación de Posgrado en su artículo 20, La superación profesional, se concibe de varias formas dentro de ellas: el curso, entrenamiento, diplomado y otras formas como autopreparación, conferencia especializada, seminario, taller y debate científico, y lo legislado en el trabajo metodológicoel cual se realiza de forma permanente y sistemática, y se diseña, ejecuta y controla en los diferentes niveles organizativos.

La superación profesional concebida tiene en cuenta: la preparación de las clases, el desarrollo de actividades metodológicas, la superación a través de cursos, conferencias, talleres y la actividad investigativa a partir de la identificación de los principales problemas de la práctica educativa desde la perspectiva del desarrollo profesional y humano, cuyo impacto sería la formación de verdaderos actores del cambio, capaces de responder a los altos retos del desarrollo económico, social y cultural de nuestra sociedad.

Intencionadamente, se concebirá la preparación de los profesores de la especialidad en la dimensión Relación con el Entorno a partir de analizar aspectos teóricos, metodológicos y científico-investigativos con enfoque integrador para la realización de su actividad educativa

habitual en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la solución de diversas situaciones de la práctica. Los núcleos básicos en la dimensión Relación con el Entorno que se particularizarán y se corresponden con lo fundamentado por los especialistas que han tenido a su cargo la tarea de estipular lo relacionado con esta dimensión, estos son los siguientes:

- Fundamentos teóricos del significado de entorno y sus múltiples relaciones
- Fundamentos de las relaciones que se establecen con el entorno.
- Las habilidades intelectuales con carácter general como eje integrador en la dimensión Relación con el Entorno
- La relación con el entorno en su carácter integral y sistémico.
- La actividad laboral y el juego de roles en su relación con el entorno en la Infancia Temprana y Preescolar.
- Particularidades de la dimensión Relación con el Entorno en la Infancia Temprana y Preescolar.

Anteriormente se había mencionado cuales son las dimensiones que se proponen para el currículo en perfeccionamiento esta son: Comunicación, Relación con el Entorno, Social-Personal, Motricidad y Estética. Todas conforman un sistema, en el centro lo Social Personal es todo y parte, pues transversalmente atraviesa las restantes dimensiones, de manera que entre ellas se establecen relaciones de subordinación y de interpenetración, cuya preservación en la implementación del currículo favorecerá el logro de los objetivos.

El Entorno se define como el ambiente, circunstancias, alrededores, condiciones, tanto naturales como creados por el hombre. Aunque no se explicitan las condiciones o relaciones sociales, es evidente cuando analizamos la definición de ambiente, medio ambiente y circunstancias que en ellas queda claro este particular.

Según los análisis del colectivo de investigadores de la tarea: diseño de la dimensión Relación con el Entorno en Villa Clara se define que el entorno es “todo el ambiente que nos rodea y del que forman parte tanto las condiciones o circunstancias naturales (físicas, geográficas) como las condiciones o circunstancias sociales (históricas, culturales, económicas) de cualquier individuo o colectividad. (Colectivo de investigadores de la tarea: diseño de la dimensión Relación con el Entorno en Villa Clara, 2012).

La dimensión Relación con el Entorno en el currículo en perfeccionamiento integra los contenidos de las áreas de conocimiento y desarrollo: Conocimiento del mundo social, Conocimiento del mundo natural, Conocimiento del mundo de los objetos, sus propiedades y relaciones, Nociones elementales de matemática, se incorpora el juego de roles y la actividad laboral con contenidos específicos por ser dos actividades que favorecen en estas edades el establecimiento de variadas relaciones con el ambiente en diferentes escenarios. A partir del desarrollo que ha alcanzado la informática desde las primeras edades se incluye contenidos de

computación. Cada uno de estos contenidos tiene un sistema de conocimientos, habilidades y tributan a la formación de cualidades morales.

El desarrollo de habilidades intelectuales generales permite interactuar y asimilar los conocimientos, a nivel de nociones elementales; este aspecto funciona como eje integrador de los diferentes contenidos de la dimensión. La habilidad supone de hecho que, con el objeto de aplicar los conocimientos adquiridos a la situación dada, el sujeto domine un sistema operacional más o menos complejo que incluye tanto operaciones como hábitos ya elaborados. Se forma en la actividad y no es más que aquellos procesos mediante los cuales el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad adoptando determinada actitud hacia la misma.”

Las habilidades se han clasificado de distintas formas: habilidades específicas, habilidades comunicativas, habilidades docentes y habilidades generales de carácter intelectual. (López, 1990) plantea que las habilidades generales de carácter Intelectual son aquellas que “permiten profundizar en el conocimiento de la realidad y determinar las características del sujeto, fenómeno o proceso, cómo establecer nexos y relaciones, determinando regularidades comunes y especiales. Se desarrollan y son necesarias para la realización de toda actividad cognoscitiva”.

Que sean las habilidades generales de carácter Intelectual el eje integrador en la dimensión Relación con el Entorno no significa que el profesional trate de garantizar en la dirección del proceso educativo la asimilación de un gran cúmulo de conocimientos acerca de los elementos del entorno, sino de tomar los contenidos que propone la dimensión para variando las situaciones de aprendizaje, propiciar en primer orden la formación y desarrollo de las habilidades intelectuales generales de observar, identificar, comparar, modelar, describir, clasificar, seriar y planificar, además de normas de comportamiento, sentimientos y cualidades morales en relación con los diferentes elementos del entorno.

Esto contribuye a que los contenidos sean asimilados mediante la realización por los niños de acciones prácticas con objetos reales y la derivación de representaciones esquemáticas de los mismos, lo que favorece el establecimiento de la relación existente entre el objeto real y su representación; todo ello en correspondencia con las características de cada etapa y su actividad rectora.

En la Primera Infancia el niño establece relaciones con el entorno natural, social, los objetos, otros niños, los adultos, lo que constituye una fuente de vivencias afectivas, que le permite realizar con éxito otro tipo de actividades, el desarrollo de emociones, sentimientos y normas de comportamiento, adaptarse y transformar su entorno a la vez que se transforma a sí mismo.

En la dimensión Relación con el Entorno los contenidos son variados e integran un sistema de conocimientos que permiten el establecimiento de diferentes tipos de relaciones, dentro de ellas: cualitativas, cuantitativas, causa-efecto, temporales, espaciales y parte-todo.

Las características de los niños en la Infancia Temprana y Preescolar y la actividad rectora de cada etapa, determinan las relaciones que pueden establecer los niños con el entorno.

En la Infancia Temprana, específicamente en la edad de 0 a 1 año, se establecen relaciones positivas con los adultos que garantizan en el niño un estado de ánimo alegre, aumento del tono vital general, que se haga más fuerte su actividad propia y todo esto tomado en su conjunto favorece el rápido desarrollo sensorio-perceptual y motor que le permite el acercamiento a los objetos, otros elementos del entorno y la realización de algunas acciones con objetos.

Posteriormente de 2 a 3 años a partir de la significación que tiene la actividad con objetos como actividad fundamental del desarrollo psicológico en esta etapa para el perfeccionamiento físico, intelectual, moral, estético y afectivo-volitivo del niño de estas edades; se realizan acciones y operaciones con objetos: de correlación, instrumentales, imitación, superposición e inclusión, así como la diferenciación de sus cualidades, mediante acciones de orientación externa; la construcción de objetos sencillos con bloques y el inicio de las relaciones temporales y espaciales a partir de su propio cuerpo, establece relaciones del todo y sus partes en las diversas actividades que realiza familiarizándose con el mundo natural y social, desarrollando las premisas para el juego de roles.

En la Infancia Preescolar (etapa de 3 a 6 años de edad) se produce un desarrollo de habilidades intelectuales generales mediante el establecimiento de relaciones cualitativas para la asimilación y utilización de los patrones sensoriales del color, la forma, el tamaño y sus variaciones en los objetos del mundo, las relaciones temporales y espaciales a partir de su propio cuerpo y entre los objetos, las relaciones parte - todo entre objetos y conjuntos, la construcción, utilización y elaboración de modelos, las relaciones cuantitativas entre conjuntos, así como la apropiación de las características del ambiente natural y social y sus relaciones, lo vivo y lo no vivo, las relaciones causa- efecto que se establecen en el entorno natural y entre este y el social, manifestando actitudes de respeto, cuidado y conservación del mismo, así como al desarrollo del juego de roles.

Las habilidades intelectuales generales en estas edades favorecen la relación intra e inter dimensión, pues en la medida en que los niños observan, identifican, comparan, clasifican, realizan seriaciones y modelan objetos, representaciones y conjuntos de elementos vivos y no vivos a partir de sus diferentes características, cualidades y relaciones; también desarrollan el gusto estético, las cualidades morales como el amor y el respeto por lo que le rodea, la responsabilidad, la laboriosidad y el desarrollo de hábitos tan importantes en estas edades.

Las habilidades intelectuales generales de carácter intelectual que se trabajan en la edad preescolar son las siguientes: la observación, la comparación, la identificación, la clasificación, la modelación, la seriación, la planificación, la descripción, la narración, el ordenamiento, generalización, análisis, síntesis, identificación. En el tratamiento metodológico de estas se aprecia que se repiten varias de las acciones y operaciones. A continuación se ejemplifica en algunas de ellas.

Observación: acciones y operaciones en que se apoya: percibir, identificar, apreciar, nombrar, expresar; comparar: acciones y operaciones: observar, parear, relacionar, expresar; modelación: las operaciones que deben realizar los pequeños son: observar, comparar, relacionar, identificar, seleccionar, reproducir; seriación: acciones y operaciones en que se apoya: observar, comparar, identificar, agrupar, seleccionar, ordenar, reproducir; identificación: acciones y operaciones en que se apoya: percibir, diferenciar, comparar, relacionar, nombrar;

clasificar: acciones y operaciones en que se apoya: observar, identificar, comparar. Existen otras habilidades como la de planificar en la infancia preescolar, la planificación, la descripción, la narración, el ordenamiento, generalización, análisis, síntesis que ocupan un lugar preponderante dentro de las habilidades intelectuales ya que favorecen el perfeccionamiento de los procesos del pensamiento.

El entorno es un medio ideal para el desarrollo estético y ético de los niños, lo cual debe ser aprovechado en toda su potencialidad para el desarrollo integral de la personalidad, es muy rico y diverso en formas, tamaños, colores y variaciones, texturas, olores, sabores e interrelaciones, por lo resulta fuente de inestimable valor para la estimulación de la curiosidad y el enriquecimiento de las experiencias y vivencias.

Entre los variados escenarios que ofrece el entorno se encuentra la familia, la institución infantil, la comunidad, el país, el campo y la ciudad, sus costumbres y tradiciones, incluso de otros lugares distantes.

La gama de roles que desempeñan las personas en un lugar o tiempo determinado, le permitirá conocer y nutrir la mente con nuevas representaciones, las cuales enriquecerán sus sentimientos y la comunicación en la medida en que puedan conversar sobre un tema, describir, dramatizar, narrar un hecho vivido por ellos y otras personas.

La actividad laboral se asume en la dimensión Relación con el Entorno porque este era un contenido del que estaba carente el currículo actual de la Educación Preescolar; y en segundo lugar porque su objetivo no busca solo que los niños realicen acciones laborales en la naturaleza, autoservicio, domésticas o manuales y obtengan un resultado en función de la labor realizada, sino que puedan en el propio trabajo conocer el entorno y las relaciones mediante el desarrollo de habilidades intelectuales, unido al desarrollo de cualidades morales y sentimientos que le permitan conservarlo y transformarlo para las nuevas generaciones.

La informática se incluye en esta dimensión debido a que su propósito fundamental consiste en resolver tareas que propicien la ejercitación de las habilidades intelectuales generales y específicas, relacionadas con los contenidos de esta y otras dimensiones del currículo para este año de vida; además es el inicio del desarrollo de habilidades informáticas básicas que le permitan al niño de la primera infancia interactuar con la máquina.

Los argumentos expresados con anterioridad conllevan a que en el diseño de la dimensión Relación con el Entorno en el currículo en perfeccionamiento se tomen en consideración determinados requerimientos, dentro de ellos:

- Los objetivos se formulan en término de habilidades y reflejan la intencionalidad de éstos para que el niño se relacione con todos los elementos del entorno, no solo con el adulto y los objetos, sino también con otros niños y los diferentes elementos del mundo natural y social más cercano a él.
- Los contenidos deben estar agrupados en bloques que integran los diferentes aspectos del entorno y sus relaciones.

- En las orientaciones metodológicas se plantean procedimientos para el desarrollo de las habilidades intelectuales generales, incluyendo la planificación con diferentes niveles de complejidad, que abarca los diferentes bloques de contenidos.
- Se precisan las relaciones que se deben establecer en cada año de vida a partir de las particularidades del desarrollo del niño y los contenidos de la dimensión.
- Se sugieren métodos que tributan a las relaciones ínter e intra dimensión donde se destacan la observación, ejercicios, el lúdico, las experiencias elementales, la modelación y la utilización de situaciones problemáticas.
- En cuanto a los medios didácticos se proponen aquellos que propician la percepción directa, sonoros y de comunicación oral, las proyecciones fijas y los medios audiovisuales. Se destacan los elementos del entorno (vivos y no vivos), objetos reales y sus representaciones que posibiliten la realización de variadas acciones como son: instrumentales, de correlación, imitación, superposición e inclusión.
- La evaluación tanto sistemática como por etapas tiene en cuenta el desarrollo de las habilidades generales de carácter intelectual.
- La organización estructural de la dimensión permite que el currículo se utilice en ambas modalidades de atención educativa y favorezca actitudes positivas del niño con el entorno.
- Los contenidos de la dimensión propician la utilización de programas transversales que le dan una mayor integralidad al proceso educativo.
- Los contenidos de la dimensión deben propiciar el desarrollo intelectual de los niños, mediante la estimulación de los sistemas sensoriales, el dominio de los patrones sensoriales y el desarrollo sensorio-perceptual, las acciones de pensamiento y las habilidades generales de carácter intelectual para que paulatinamente se establezcan las relaciones temporales, espaciales y cuantitativas con el entorno, en estrecho vínculo con las restantes dimensiones del currículo.

A partir de las transformaciones del currículo preescolar cubano y las particularidades que asume la dimensión en el perfeccionamiento se revela cómo se convierte en una necesidad concebir la superación, de los profesores de la especialidad de preescolar tomando en consideración la fundamentación teórica, metodológica y científico-investigativa en la dimensión Relación con el Entorno.

**Algunas premisas que sustentarán la propuesta de acciones de superación profesional para la preparación de los profesores de la especialidad de preescolar en la dimensión Relación con el Entorno.**

En el desarrollo de la superación profesional de la dimensión Relación con el entorno, como consecuencia de la investigación que se llevará a cabo, se tendrán en cuenta las premisas siguientes:

- ❖ Preparación previa de los profesores, principalmente en cuanto a los fundamentos de la dimensión.

- ❖ Preparación del claustro de profesores en aspectos didácticos metodológicos (de la dimensión), así como en aspectos metodológicos e investigativos.
- ❖ Disposición del claustro para aceptar los posibles cambios en su quehacer profesional, incluida, como imprescindible, la preparación pedagógica y metodológica.
- ❖ Diagnóstico del estado actual de la superación profesional de los profesores de la especialidad de preescolar en la dimensión Relación con el Entorno.
  - Se parte del estudio del proyecto de investigación que responde al perfeccionamiento del currículo de la Educación Preescolar en la dimensión Relación con el Entorno.
  - Investigar en cada escuela pedagógica, en este caso en los territorios donde se ha estado llevando el experimento sobre la superación que han recibido en la dimensión de Relación con el Entorno.
- ❖ A partir de los resultados se diseña el programa de superación profesional para la preparación de los profesores en la dimensión Relación con el Entorno.
  - Se define los objetivos y prioridades
  - Se prevé las actividades docentes y de investigación que se realizarán (Conferencias, talleres, seminarios, actividades demostrativas entre otras)
- ❖ Se planifican las acciones proyectadas y las mismas deben estar dirigidas al logro de un fin propuesto.
- ❖ Se proyectarán con un carácter sistemático y una adecuada planificación.
- ❖ Las acciones de superación permitirán la preparación de los profesores y esto posibilitará perfeccionar el plan de estudio y los programas de asignaturas de la especialidad en consonancia con los cambios del currículo de la primera infancia.
- ❖ Se tendrá en cuenta la constante estimulación desde el proceso de asesoramiento de estos profesionales partiendo de la propia valoración de la práctica educativa con la intención de que se retroalimente y perfeccione su preparación.
- ❖ Tomar en consideración el diagnóstico de necesidades generales e individuales de los profesores de la especialidad que permitan el tránsito a una zona de desarrollo próximo en los ámbitos personal y profesional.
- ❖ Se atenderán también, a que cualquier proceso de asimilación de contenidos tiene lugar en la actividad y la comunicación lo que propicia que durante el proceso de superación los profesores participen en la solución de diversas situaciones de la práctica, enriquezcan el contenido de la superación a partir de su experiencia y transformen sus modos de actuar.
- ❖ La propuesta de acciones de superación tendrán carácter flexible debido a que su concepción incluye actividades diferenciadas según las condiciones, las necesidades de los profesores y las particularidades de la dimensión.
- ❖ Se establecerá la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, la unidad de la actividad y la comunicación, de lo instructivo, educativo y desarrollador del proceso docente educativo que ocurre en la superación.

## **Ejemplos de acciones:**

- Conferencias sobre Fundamentos teóricos del significado de entorno y sus múltiples relaciones
- Actividades metodológicas instructivas que permitan identificar y ejemplificar como se establecen las relaciones con el entorno.
- Actividades metodológicas instructivas con el objetivo de identificar las habilidades intelectuales con carácter general como eje integrador en la dimensión Relación con el Entorno
- Actividades demostrativas relacionadas con la aplicación de procedimientos metodológicos que favorezcan la operacionalización de las habilidades intelectuales.
- Talleres metodológicos para intercambiar como desde las asignaturas se pueden integrar los contenidos que se proponen en la dimensión de relación con el entorno.
- Sistematización del tratamiento de la relación con el entorno en su carácter integral y sistémico.
- Seminarios metodológicos para retroalimentar partiendo de los conocimientos que poseen las particularidades de la dimensión Relación con el Entorno en la Infancia Temprana y Preescolar
- Socializar a través de talleres científicos metodológicos las experiencias pedagógicas adquiridas con los estudiantes respecto a los vínculos de la actividad laboral, el juego de roles y la computación en la dimensión Relación con el Entorno en la Infancia Temprana y Preescolar.

## **CONCLUSIONES**

1- El estudio de los fundamentos de las transformaciones del currículo actual en la dimensión de educación y desarrollo de relación con el entorno posibilitó: La determinación de la necesidad de que los profesionales de la educación preescolar en los diferentes niveles de desempeño y en particular los que trabajan en centros formadores tengan en cuenta los criterios más actuales en relación con el desarrollo integral de la primera infancia.

2- Las evidencias demostradas en la búsqueda de información sobre la preparación de los profesores de la especialidad de preescolar de escuelas pedagógicas en cuanto a las transformaciones que se están proponiendo en el currículo de la primera infancia, permitieron desde un enfoque crítico, comprobar las debilidades teóricas y de proceder, que

tienen los profesores para dar respuesta desde el plan de estudio y programas de asignaturas a las exigencias que hoy se plantean como parte del perfeccionamiento en el currículo de educación de la primera infancia.

3- La superación profesional, que se propone aplicar responde a una necesidad social y constituirá específicamente para los profesores de la especialidad de preescolar de escuelas pedagógicas, una valiosa vía para perfeccionar su preparación a la hora de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la preparación de la asignatura y la planificación de los componentes del proceso docente educativo.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

ADDINE FERNÁNDEZ, F. Diseño y desarrollo curricular. Editorial IPLAC, La Habana, 1999.

ÁLVAREZ DIAZ ALFREDO, Las instituciones formadoras y el perfeccionamiento de docentes de educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana, Cuba

ALMANZAR, L., A.SEMILLA Y C. MERINO. Proyecto curricular de educación infantil. 1ra. Edición, Editorial Escuela Española, Madrid, 1993.

CELEP. - - Compilación de modelos curriculares en la educación inicial y preescolar (México, Ecuador, Colombia, Venezuela, Costa Rica, Rusia, España, Francia, Brasil y otros) . - - La Habana : CELEP, 1998.

COLECTIVO DE AUTORES: Psicología para Educadores, Ed. Pueblo y Educación, La Habana 1995.

ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO INTELECTUAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL  
<http://www.waece.com>

COLECTIVO DE AUTORES. Programa del Tercer Ciclo.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1998.-- 2 T.

COLECTIVO DE AUTORES. Saber Enseñar a Comparar y Clasificar.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1986.

COLECTIVO DE AUTORES. Documentos Normativos para el curso escolar 1998-1999 y 1999-2000.MINED.

COLECTIVO DE AUTORES \_Educación Preescolar. Programa del Segundo Ciclo, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1998.

\_\_\_\_\_ Programa del Tercer Ciclo, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1998. 2 T.

\_\_\_\_\_ Programa del Cuarto Ciclo.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1998.

COLECTIVO DE AUTORES. Superación para Profesores de Psicología.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1975.

\_\_\_\_\_Entorno al Programa de Educación Preescolar, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1992.

FRANCO GARCÍA, O. Lecturas para educadores preescolares. No 1, 2 ,3 4 / La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2006.

FRANCO GARCÍA OLGA. Introducción a la didáctica para las escuelas pedagógicas.—Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2014.

GARCÍA SÁNCHEZ SONIA, Material didáctico de consulta para el personal docente.

Universidad de ciencias pedagógicas. Félix Varela. Departamento: educación preescolar. 2007.

GARCÍA SÁNCHEZ SONIA, Propuesta pedagógica para el perfeccionamiento de la habilidad De modelación en el 4to ciclo de la Educación Preescolar, C/D Carrera Educación Preescolar, 4ta y 5ta Edic, 2005,2006.

GARCÍA SÁNCHEZ. S. La habilidad de los niños para planificar. Propuesta de indicadores, Artículo En: Lecturas para educadores preescolares IV, Ed Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba ,2006.

GARCÍA SÁNCHEZ. S. Procedimientos metodológicos para el perfeccionamiento de la etapa de orientación de la actividad” Artículo en: Seminario de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) y VII Encuentro Internacional educación Inicial y Preescolar del Centro de Referencia latinoamericano para le Educación Preescolar (CELEP), ISBN 959-7164-94-9, La Habana, Cuba, 2005.

- GARCÍA SÁNCHEZ. S. Propuesta pedagógica para el perfeccionamiento de la habilidad de modelación en el 4to ciclo de la Educación Preescolar, Artículo en: C/D Carrera Educación Preescolar, 4ta y 5ta Edición, 2005,2006.
- LÓPEZ HURTADO JOSEFINA y otros. Formación y desarrollo de capacidades intelectuales en niños de edad preescolar. ICCP. ED Ligera.
- LÓPEZ HURTADO, J. Un nuevo concepto de Educación infantil.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001.
- MARTÍNEZ MENDOZA, F. - - El desarrollo curricular en la educación preescolar. - -La Habana: MINED, 1995. - - Imp. Ligera
- MARTÍNEZ, MENDOZA, F. El currículo en la edad preescolar, ¿si o no?. Editorial CELEP, La Habana, 1998.
- MARTÍNEZ PÉREZ MERCEDES ELIGIA, Estrategia Metodológica para la capacitación diferenciada a docentes de La institución infantil referente a la estimulación del pensamiento en los niños del tercer ciclo. [Tesis Presentada en opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación]. Mención Educación Preescolar. Pinar del Río, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive"; 2009.
- RICO MONTERO, P. Reflexión y Aprendizaje en el aula.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.
- SIVERIO GÓMEZ, ANA MARÍA. En busca de la calidad en la atención educativa. (En Línea) 2002 Enero2 (Fecha de acceso 6 marzo 2002) URL. <http://www.woldbank.org.chidren.niño/básico.siverio.htm>
- SIVERIO GÓMEZ, ANA MARÍA. Estudio sobre las Particularidades del Desarrollo del Niño Preescolar Cubano.—La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995.
- SOBRINO PORTIGO ELENA y otros, La preparación profesional de los profesores de las Escuelas Pedagógicas en la provincia de Sancti- Spíritus Revista Pedagógica y Sociedad, Cuba, 2012.
- VIGOTSKY L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.-- La Habana: Ed Científico Técnica, 1985.
- VIGOTSKY L. S. Pensamiento y Lenguaje. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1978

**PEDAGOGÍA 2017**  
**ENCUENTRO INTERNACIONAL POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES**  
**LA HABANA, CUBA**

**PONENCIA:**

**LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN EL  
ESTADO DE MICHOACÁN (PROYECTO DE INVESTIGACIÓN)**

**PRESENTAN:**

**LIC. CYNTHIA MARIANA SÁNCHEZ ARIAS cyn\_sanchezarias@hotmail.com**

**LIC. MARÍA DEL CARMEN ESCOBEDO PÉREZ carmenescobedomty@gmail.com**

**SUBDIRECTORA DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO Y DIRECTORA  
GENERAL DEL COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS DEL  
ESTADO DE MICHOACÁN (CECyTEM)**

**EJE: 2. EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN EL  
PERFECCIONAMIENTO Y TRANSFORMACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS**

**RESUMEN** A partir de la publicación de los diferentes Acuerdos Secretariales que integran la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, el Estado Mexicano ha impulsado un cambio de paradigma en este nivel educativo, estableciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el esquema de competencias (del alumno, docentes y directivas), además de la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, la operación de un Marco Curricular Común y otras especificaciones que imponen un cambio en muchos de los aspectos de operación tanto en aula como en la administración escolar.

Uno de los retos más desafiantes ha sido la formación continua y profesionalización docente de quienes desempeñan esta función en el nivel medio superior, dado que en su gran mayoría se cuenta con profesionistas disciplinares y no con especialistas en técnica didáctica. Este tema se convierte en una problemática al aplicarse en un universo tan amplio y heterogéneo como es este nivel educativo.

Este proyecto, plantea un análisis de la problemática que al respecto se presenta en el Estado de Michoacán desde hace varios años así como la propuesta de política pública que puede ayudar a avanzar en su solventación, con lo que podría accederse a muchos beneficios en consecuencia.

**INTRODUCCIÓN** La educación es una parte fundamental del desarrollo de un país y como tal es necesario darle la importancia que requiere, ésta debe estar enfocada a construir una sociedad que contribuya al desarrollo constante del país, Jaime Torres Bodet habla de una educación que fomente todas las enseñanzas, disciplinas, actividades que forme a los alumnos con sentido de responsabilidad como persona, como miembros de una familia y como miembros de progreso en el seno de la Nación, con esto se busca básicamente integrar a los individuos en un contexto socialmente productivo.

En búsqueda de fortalecer competencias para resolver problemas, tomar decisiones, desarrollar productivamente su creatividad, relacionarse en forma proactiva con sus pares y con la sociedad, reconocer en sus tradiciones valores entre otros, la educación actual busca integrar al individuo en una sociedad productiva, en una sociedad que está en constante cambio.

El Estado de Michoacán sin embargo, es un Estado de contrastes. A lo largo y ancho de su geografía existen diversidad de condiciones que permean el estudio de la calidad y cobertura educativa. Resulta imprescindible el estudio de la situación actual de esta Entidad para poder entender su complejidad en el ámbito educativo, en el que si bien se aprecian difíciles retos para conseguir mejorar en cuanto a calidad y cobertura, es posible encontrar las políticas públicas que beneficien a la población estudiantil, en primer lugar, y docente como parte integral del proceso educativo.

De esta forma, el presente trabajo contiene las características que guarda el Estado de Michoacán, sobre todo en relación al tema de la educación media superior, donde se destaca la urgente necesidad de establecer políticas públicas tendientes a mejorar los índices de formación docente bajo el enfoque de competencias, y dado que somos la Entidad en donde se requiere el mayor esfuerzo en este rubro con el 82.4% de docentes de instituciones públicas de educación media superior por capacitar en PROFORDEMS (Programa de Formación Docente de Educación Media Superior), he decidido abordar el tema de la *“Profesionalización Docente en el Nivel Medio Superior en el Estado de Michoacán”* con la intención de incidir en políticas educativas que eleven el número de docentes capacitados en competencias y que obtengan la certificación correspondiente. El logro de este objetivo nos permitirá aumentar el número de planteles que cumplan los requisitos para el Ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato, obteniendo de esta manera un incremento en los recursos que envía la Federación a este tipo de planteles y que resultan tan necesarios en nuestro Estado para atender problemas de infraestructura, mantenimiento y equipamiento en los diferentes subsistemas de educación media superior.

**DESARROLLO** De acuerdo con datos proporcionados por la Subsecretaría de Educación Media Superior en el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) en Enero de 2013, Michoacán es el Estado que cuenta con el menor número de docentes formados en PROFORDEMS en el País. De un total de 6,196 docentes de instituciones públicas del nivel medio superior en la Entidad, el esfuerzo necesario para cubrir su formación en competencias es del 82.4%. Esta falta de capacitación docente en el método de competencias influye en una débil

profesionalización de los docentes y una baja calidad educativa, ocasionando deficiencias en los aprendizajes de los estudiantes e incidiendo directamente en los indicadores de reprobación, deserción y eficiencia terminal de los planteles educativos de educación media superior.

Por lo tanto, el problema que se aborda en el presente proyecto es la escasa formación en competencias docentes y directivas que existe en los profesionales de la educación en el nivel medio superior del Estado de Michoacán.

### Factores Explicativos del Problema

Por lo que se refiere a la dimensión **Económico-Financiera**, podemos señalar que Michoacán atraviesa por una severa crisis económica que le impide establecer políticas propias para atender diversas problemáticas, sobre todo educativas. Además, inicialmente solo se autorizó a la UPN y al Tecnológico de Monterrey para que impartieran la Especialidad y Diplomado (respectivamente) en competencias docentes y directivas (Profordems y Profordir) a los maestros que trabajaran en instituciones públicas de educación media superior del Estado de Michoacán, en donde se ofertaron pocos lugares que deberían repartirse entre las instituciones federales y las descentralizadas del Gobierno del Estado. Aunque después se incrementó el número de instituciones autorizadas por ANUIES para ofertar el Diplomado de Profordems, sigue siendo muy limitado el número de personas que pudo inscribirse al mismo en la entidad, lo que dificulta superar en corto tiempo el déficit que tenemos en Michoacán sobre este indicador. Por otro lado, al ser oneroso para un docente cubrir el importe de esta formación, los maestros de las instituciones particulares de educación media superior se han quedado rezagados en mayor número respecto a su capacitación en competencias, lo que indirectamente también impacta en las mediciones estatales.

En cuanto a la dimensión **Política**, existe en Michoacán una tendencia a rechazar a priori reformas educativas que provengan de políticas de organismos internacionales o con referentes extranjeros, lo que dificulta la aceptación de la necesidad de implementación y aplicación de la reforma. Además, cuando se publicaron los Acuerdos Secretariales de la RIEMS en 2008, existía una clara discrepancia entre los gobiernos federal y estatal, al provenir de partidos políticos antagónicos, lo que impactó

negativamente en diversos aspectos de la administración pública y que necesariamente afectó al sector educativo; situación de la que también se aprovecharon los sindicatos de los distintos subsistemas para obstaculizar de alguna manera la obligatoriedad de la formación docente. En este mismo rubro, encontramos que al momento de atender negociaciones con los diversos sindicatos, sobre todo en las revisiones de sus Contratos Colectivos de Trabajo, la autoridad educativa ha descuidado la firmeza con la que se debe exigir que los docentes deben tener un perfil idóneo en donde se incluye la formación de competencias, lo cual sería condicionante para otorgar beneficios para los mismos.

Sobre la dimensión de **Gestión Institucional**, encontramos que también afecta el hecho de que la autoridad educativa estatal cuenta con una estructura burocrática lenta y desactualizada sobre las necesidades educativas reales de la juventud actual de nuestro país, ya que esto obstaculiza la agilidad e interés que se ponga para lograr la eficacia de reformas como la RIEMS. De acuerdo con datos proporcionados por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, en enero de 2013, Michoacán debía capacitar en competencias al 84.2% de los docentes que trabajan en instituciones públicas de educación media superior, es decir, a 5217 docentes, lo que nos coloca en el último lugar de este indicador a nivel nacional. Esto puede atribuirse, entre otros factores, al bajo impulso que se le ha dado a la capacitación docente y directiva por parte de las autoridades educativas (Secretaría de Educación y directores de subsistemas). Por otro lado, puede contribuir indirectamente el hecho de que la mayoría de los planteles del nivel educativo cuentan con severas deficiencias en el tema de infraestructura y equipamiento, lo que desanima al docente a continuar su preparación al saber que difícilmente el plantel podría acceder al Sistema Nacional de Bachillerato.

Por último, en la dimensión de **Gestión Escolar** podemos señalar que es posible que a nivel escuela aún no se haya sensibilizado a la comunidad educativa sobre la conveniencia de la aplicación de la RIEMS y se desconozca aún la aplicación de estrategias centradas en el aprendizaje para la mejora de la práctica educativa, además de que sigue existiendo una baja formación de directores en habilidades gerenciales y

de administración que le permitan motivar a todos los miembros de su comunidad, optimizar recursos y estrategias de trabajo. Por otro lado, el mismo docente puede encontrarse desmotivado para continuar su formación y actualización docente, entre otras razones, por la misma edad, ya que al tener cerca la fecha de su jubilación no existen las ganas de cambiar su metodología ya que pronto se retirará de la fuente de trabajo y no le interesa desgastarse en estudiar para algo que ya no continuará haciendo; otro factor de desmotivación puede ser que se requiere un gran esfuerzo para cursar programas de actualización, sin disfrutar de facilidades para ello y no pesa curricularmente tanto como una especialidad, maestría o doctorado, por lo que no trae como consecuencia una compensación salarial que le estimule a formarse.

Derivado del análisis anterior y enfatizando nuestra atención en los factores directos, podemos determinar que el factor clave de intervención debe recaer sobre la gestión institucional, específicamente en incrementar el impulso a la formación docente y directiva, ya que modificando este aspecto se influye positivamente en muchos otros factores. Es decir, la autoridad educativa debe retomar su papel de gestor para lograr el incremento de instituciones formadoras así como de lugares para los docentes del estado en las convocatorias; deberá exigir el perfil docente que establece la RIEMS en las contrataciones y negociaciones sindicales; este impulso de formación, posibilitará la comprensión y aplicación de la Reforma en el aula y a nivel dirección de planteles; con las estrategias adecuadas, influirá también en la motivación de los docentes para atender su formación continua, tanto en competencias como en otras áreas determinantes para su práctica educativa.

En el marco de las perspectivas y prioridades del proceso educativo, la formación de los docentes cobra particular relevancia, dado su lugar estratégico en el proceso de construir una mejor escuela y de contribuir al desarrollo educativo. En este sentido, creemos necesario impulsar y sostener las instituciones que forman a nuestros docentes, así como garantizarles el acceso a nuevos saberes y alternativas de formación y desarrollo profesional a quienes hoy están en ejercicio.

Para identificar los factores clave en la consecución de una mejora significativa en la problemática descrita, se aplicó un análisis FODA en donde se revisaron las fortalezas,

oportunidades, debilidades y amenazas que confluyen en la misma, mismo que arrojó los siguientes resultados:

- La planeación estratégica juega un papel trascendental en la implementación de cualquier proyecto de innovación. En el caso que nos compete, han sido focalizadas aquellas fortalezas que podrían ser factor de éxito de esta planeación destacando la posible apertura y disponibilidad de los elementos humanos inmiscuidos en el proceso.
- La motivación de los docentes y directivos para participar en el proceso de formación planteado juegan entonces un papel protagónico tanto como un factor directo para el ingreso al programa así como de manera indirecta en las labores de seguimiento y conclusión a largo plazo de esta política de excelencia.
- Se identificó también como una fortaleza de amplias implicaciones positivas aquellos cursos previos recibidos por docentes y directivos en el tema en cuestión, permitiendo entrever la posibilidad de realizar la equivalencia correspondiente y certificar al personal que ya tiene el conocimiento necesario para evaluarse y así mismo simplificar este proceso sin tener que cursar de nuevo una capacitación similar a la previamente aprendida.
- Al cuantificar las áreas de oportunidad se encontró que gran parte de las instituciones quieren mejorar su calidad educativa sin tener la certeza de cuáles son las vías para conseguirlo, a través del impulso y la formación en cuanto a las bases de la capacitación en el desarrollo de competencias, dichas instituciones podrán encontrar en este proyecto la posibilidad de encontrar el camino para mejorar la calidad educativa con el esfuerzo que ello implica.
- Carencia de motivación y recursos económicos son las debilidades y amenazas más importantes del proyecto, siendo la de la motivación aquella debilidad que se puede atacar por medio del impulso y el reconocimiento a través de estímulos de distintas índoles el factor más 'sorteable' de los dos.

Para evadir los recursos económicos limitados se pretende realizar una planeación que permita de manera austera cubrir con las necesidades de aquellos promotores y sujetos de formación inmiscuirse en el proceso de manera eficiente.

A partir de las reflexiones que nos arrojan los procesos de análisis anteriores, es tiempo de determinar los medios específicos mediante los cuales se puede intervenir para elevar el número de docentes certificados en el subsistema, con lo que se podrá completar el ingreso de varios de ellos al Sistema Nacional de Bachillerato. Es así como se determina la implementación de las siguientes políticas, estrategias y acciones específicas:

Como se analizó anteriormente, el factor económico es determinante para el impulso en la formación continua, por lo que como primera estrategia se busca el ingreso al Nivel 4 del Sistema Nacional de Bachillerato, lo que permitirá acceder a recursos federales adicionales que pueden invertirse en infraestructura y equipamiento de los planteles que lo obtengan. Para esto, es imprescindible la certificación de docentes en competencias para lograr los estándares documentales requeridos, por lo que atendiendo a la capacitación previa que han recibido la mayoría de los docentes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán, se confía en que pueden ser evaluados por medio del ECODEMS, así como de los nuevos cursos disponibles en la Estrategia Nacional de Formación Continua de la SEMS y así lograr el número de certificaciones necesarias; algunas de las acciones contempladas dentro de esta primera estrategia parecieran no tener un impacto directo en la dimensión económico financiera, sin embargo deben realizarse para poder lograr la certificación docente y de los planteles logrando con ello el ingreso al SNB, lo que traerá en consecuencia la obtención de recursos económicos federales adicionales que se mandan a los planteles que son miembros del Sistema. La segunda estrategia propuesta es la optimización de los recursos que ya se tienen implementados en el subsistema, pudiendo destinar horas de descarga a formación continua en lugar de otras actividades, además de elevar el puntaje por concepto de formación continua en los programas de estímulo que ya existen.

Por lo que se refiere a la dimensión política, y de conformidad con la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente que tiene entre sus prioridades la formación continua de los docentes en educación básica y media superior para el logro de una verdadera educación de calidad, en donde se señala que las Entidades

Federativas deberán hacer los ajustes necesarios en su normatividad para adecuarse a esta nueva Ley General, consideramos imprescindible la modificación a diferentes ordenamientos, tales como el Reglamento Interior de la Administración Pública Centralizada del Estado de Michoacán y los Manuales de Organización de la Secretaría de Educación y del organismo descentralizado. Estas reformas tienen como objetivo el obligar a las autoridades educativas correspondientes a impulsar, gestionar y vigilar la formación continua de docentes y directivos en el nivel medio superior, ya que de acuerdo al Principio de Legalidad las autoridades administrativas solamente pueden hacer lo que la normatividad les obligue o faculte para no violentar las garantías individuales de los ciudadanos. Otra estrategia importante en esta dimensión es la incorporación del nuevo perfil docente en el Contrato Colectivo de Trabajo, por lo que deberá hacerse un trabajo de sensibilización con el sindicato para darles a conocer las nuevas disposiciones legales y la necesidad de establecer esta premisa sin llegar a conflictos que pueden darse atendiendo a la oposición sindical que siempre existe ante este tipo de cambios en la relación laboral. En este último aspecto, entendemos la dificultad que existe para cambiar el Contrato Colectivo, sin embargo debe cumplirse con las leyes vigentes y más aún cuando expresamente señalan que deberá ajustarse toda la normatividad estatal, en este caso el trabajo de sensibilización y negociación con el sindicato resulta primordial.

En cuanto al nivel de gestión institucional, y como consecuencia de las reformas a la normatividad propuestas, deberán designarse los responsables de la operación y seguimiento de los programas de formación continua para docentes y directivos, así como las actividades que se desempeñarán para atender este ordenamiento, lo que traerá claridad y simplicidad en su cumplimiento.

En el último nivel, es decir el de la gestión escolar, es donde recaen los esfuerzos hechos por los diferentes actores que participan en las dimensiones económica, política e institucional, sin embargo, es la más importante, ya que es aquí donde realmente se afecta el grupo de nuestro interés: los docentes y directivos de educación media superior en nuestro Estado. Aquí se busca facilitar la aplicación de los principios de la RIEMS mediante la implementación de talleres, grupos de trabajo interdisciplinario y

cursos de actualización para finalmente, ofertar la educación de calidad que merecen todos los alumnos de la Entidad.

Existe una diversidad de actores que deberán intervenir en el desarrollo de esta política educativa, quienes en orden de participación son los siguientes: Autoridades educativas de la Secretaría de Educación en el Estado, Directora General del Colegio, Directora Académica del Colegio, Directores de Planteles, Subsecretario de Innovación de Procesos de la Secretaría de Finanzas, Junta de Gobierno y por último el Gobernador del Estado. Se considera que es factible la participación y apoyo de cada uno, ya que en general conocen la problemática existente en el nivel educativo. En el caso de la Junta Directiva del subsistema y de la Subsecretaría de Innovación de Procesos de la Secretaría de Finanzas y Administración, se confía en su apoyo en el momento en que se les expliquen las razones de las reformas planteadas. Se incluye al Gobernador del Estado, ya que se modifican Decretos del Ejecutivo que solamente él puede autorizar y mandar publicar, pero existen los caminos para acceder a su consentimiento, por lo que todas estas acciones y la participación de los actores es totalmente viable.

### **Elementos de evaluación**

Debido a que el proyecto pretende incidir en la problemática que se ha generado a nivel estatal por los bajos porcentajes de docentes y directores de plantel que han ingresado al proceso de profesionalización (PROFORDEMS, PROFORDIR y otros programas recientes) y que hacen que nuestro estado se encuentre en los últimos lugares en cuanto a este y otros indicadores de la calidad educativa, se hace necesario establecer criterios y mecanismos que nos permitan determinar la efectividad e impacto del proyecto así como su valoración y percepción de los resultados por parte de la comunidad escolar como de la sociedad en general.

Uno de los aspectos que es importante que debe estar sujeto a una constante evaluación es la participación de aquellos a quien en primera instancia está dirigido el proyecto de intervención (Directivos y docentes), ya que ha sido precisamente la poca participación observada en procesos anteriores y en general en la implementación de la RIEMS lo que ha provocado el rezago existente. Esta evaluación permitirá el ajuste

en las estrategias político-institucionales de motivación y negociación que nos permitan avanzar en el logro de los objetivos.

El grado de involucramiento y compromiso que las instancias involucradas en el proyecto es otro aspecto que también deberá ser evaluado ya que de ello depende la operatividad del proyecto y que éste no sea visto como una carga más. Esta evaluación permitirá impulsar una estrecha vinculación y colaboración entre las diversas dependencias y áreas responsables de las acciones.

Un tercer aspecto a evaluar es el impacto que se pretende lograr en la mejora de la calidad educativa en los planteles con la profesionalización, lo cual constituye el principal objetivo de las leyes recientemente promulgadas. Si se quieren resultados diferentes deberán hacerse las cosas diferentes, sobre todo a nivel del aula.

Finalmente y ante las exigencias de la sociedad de un adecuado sistema de rendición de cuentas, se hace necesario evaluar la forma, eficacia y eficiencia con que se aplican los recursos tanto materiales como humanos; ya que un proyecto de intervención o política pública sin los recursos suficientes y su correcta aplicación quedará solo en buenas intenciones.

## **CONCLUSIONES**

La realidad educativa del estado de Michoacán cuenta entre sus diversos factores, con un notorio rezago cualitativo que se encuentra íntimamente relacionado con la falta de preparación o actualización de una gran mayoría los docentes así como con la inestabilidad política, económica y de seguridad que demuestran los indicadores analizados.

Si bien existe rezago tanto en el ámbito cuantitativo como en el cualitativo en materia educativa, resultan mucho más notorios los bajos índices de desempeño en lo que remite a formación docente, evaluación y actualización en las diferentes áreas tanto docente como directiva. En el campo de la política educativa resulta necesario implementar acciones que ayuden a combatir este rezago y a realizar una vinculación

efectiva entre los distintos subsistemas para propiciar una coincidencia y continuidad en términos académicos.

Con lo anterior, y en virtud de que la formación y profesionalización docente es uno de los pilares de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), y de que además nuestra Entidad de encuentra en el último lugar respecto al número de docentes de instituciones públicas de educación media superior egresados de PROFORDEMS con un 82.4% de esfuerzo necesario por capacitar, se concluye en construir un Proyecto de Innovación que incida en elevar este indicador, con lo que se tendrá la oportunidad de que un mayor número de planteles puedan acceder al Sistema Nacional de Bachillerato, recibir recursos extraordinarios por este concepto y disminuir los índices de reprobación y deserción de las instituciones educativas del nivel medio superior.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Parsons, Wayne. "Políticas Públicas", Miño y Dávila Editores, México, 2007.

Bazúa, Fernando. "Estado, Gobierno y Política Pública, Elementos para un Marco Conceptual Básico". UAM-FLACSO, 2010.

Banco Mundial. Más allá del consenso de Washington: la hora de la reforma institucional. El Banco Mundial, Washington, D.C. 1998.

Subirats, Joan, Peter Knoepfel, Corinne Larrue y Frédéric Varone. "Análisis y gestión de políticas públicas". Ariel, Barcelona, 2008.

Corrales, Javier. "Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas". PREAL, 1999.

Ley General de Educación

Ley General del Servicio Profesional Docente, Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013. Ley de Educación para el Estado de Michoacán de Ocampo, Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo, 28 de febrero de 2014.

Acuerdo Número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, Diario Oficial de la Federación, 26 de septiembre de 2008.

Acuerdo Número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, Diario Oficial de la Federación, 21 de octubre de 2008.

Acuerdo Número 445 por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades, Diario Oficial de la Federación, 21 de octubre de 2008.

Acuerdo Número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada, Diario Oficial de la Federación, 29 de octubre de 2008.

Acuerdo Número 449 por el que se establecen los lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior, Diario Oficial de la Federación, 16 de diciembre de 2008.

Acuerdo Número 450 por el que se establecen las competencias que definen el perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior, Diario Oficial de la Federación, 2 de diciembre de 2008.

Acuerdo Número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato, Diario Oficial de la Federación, 23 de enero de 2009.

Acuerdo Número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General, Diario Oficial de la Federación, 30 de abril de 2009.

Acuerdo Número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. Diario Oficial de la Federación, 23 de junio de 2009.

Plan de Desarrollo Integral del Estado de Michoacán 2012-2015.

Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2013-2014, SEP.

- Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2014-2015, SEP.
- INEGI

**Título:** La psicología en la formación y el desempeño profesional

**Nombre del Ponente:** Lic. Geanine María Looz lozano

**Nivel en que trabaja:** Educación Superior

**Centro de Trabajo:** Centro De Desarrollo Infantil "MAMA INES "

**Cargo que desempeña:** Profesor

**Correo electrónico:** geanimari@hotmail.es

**Participante en otros Eventos de Pedagogía:** no

**Co autor:** Roxana Katherine Góngora Cheme

**País:** Ecuador

## **Resumen**

La discusión en torno a la relación entre la educación y el desarrollo, tiene un profundo contenido psicológico. Las concepciones y teorías elaboradas por esta ciencia, condicionan diferentes posiciones ante esta polémica científica.

La respuesta desde la psicología histórico-culturalista, sustentada filosóficamente en el materialismo dialéctico, sitúa al profesional de la educación como un guía o mediador en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad de sus educandos. Desde este presupuesto ha de ser preparado para este rol y es entonces imprescindible el estudio de los contenidos psicológicos en su formación, ya que en los procesos de intervención educativa, están estrechamente entrelazadas importantes categorías psicológicas.

En Cuba, en los distintos planes de estudio para la formación pedagógica, desde las escuelas de maestros normalistas hasta la actualidad, los contenidos psicológicos siempre han tenido un importante lugar, sin embargo el qué psicología y cómo abordarla ha ido variando desde un énfasis inicial en modelos teóricos y puros hasta considerarla como herramienta o instrumento del desempeño profesional pedagógico con un abordaje metodológico desde ese enfoque.

También la evolución del rol profesional del maestro, condiciona cada vez el uso de nuevas formas, métodos y contenidos en su formación. Hoy se enfatiza en la educación de la personalidad y desde esa perspectiva trabajamos sobre un proceso que está gobernado por leyes psicológicas y ello hace más relevante la importancia y el papel de la psicología en la formación y el desempeño profesional pedagógico.

Los contenidos psicológicos que deben aprender maestros y profesores, tanto en su formación inicial como permanente, es un tema polémico y sujeto a debate. Aunque parece indiscutible que dichos contenidos deben formar parte de los currículos, las dudas se plantean cuando se trata de establecer su naturaleza, así como la profundidad y amplitud con que deben ser tratados. Las características de la tarea profesional obligan a profundizar además en el tratamiento que debe dárseles.

## **Introducción**

Seguramente todos estemos de acuerdo en que la práctica profesional pedagógica tiene un importante fundamento en la psicología y en que, consecuentemente, el éxito de la formación y del desempeño profesional pedagógico de maestros y profesores depende en buena medida, entre otros factores, de una oportuna, sólida y permanente preparación psicológica.

Los desacuerdos se producen en cuanto a qué psicología y cómo debe ser aprendida, enseñada y aplicada por los profesionales de la educación.

En este trabajo se exponen algunos fundamentos epistemológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos acerca del lugar y el papel de la psicología en la formación y desempeño profesional pedagógico.

Las propuestas que hacemos, desde un enfoque histórico – culturalista, sustentado filosóficamente en la dialéctica materialista, sitúan al profesional de la educación en una posición mediadora, como un guía en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad de sus educandos y desde este presupuesto debe formarse para el desempeño de su rol.

Debe entenderse que el debate que proponemos siempre deberá moverse en tres dimensiones: teoría, metodología y práctica y sus relaciones y en dos planos de la práctica profesional pedagógica que en las condiciones cubanas se interceptan: el plano de la formación y el plano del desempeño profesional pedagógico. Esta distinción, como se verá, es sumamente importante sobre todo en el análisis didáctico - metodológico de la enseñanza y el aprendizaje de la psicología en nuestro ámbito profesional.

## **Desarrollo**

La búsqueda incesante de los fundamentos científicos de la enseñanza y la educación encuentra en la historia de la psicología una fuente bastante amplia y bien conocida de principios y categorías para sustentar la práctica pedagógica. Por su parte, la psicología encuentra en la práctica pedagógica un campo natural y fértil de investigación aplicada y enriquecimiento teórico en la comprensión de los mecanismos del funcionamiento y desarrollo de la vida psíquica.

Así se han forjado los nexos entre la psicología y la pedagogía, los que han tenido un amplio espectro de variadas implicaciones; desde el surgimiento de diversas tendencias psicológicas y pedagógicas, hasta la formación de la psicología educativa como disciplina (Coll, Marchesi y Palacios, 1997; Valera, 1995, 1998, Chávez, 1999). Aún así, en la práctica pedagógica y su investigación hay todavía zonas confusas donde es pertinente el análisis psicológico de las relaciones entre la educación y el desarrollo de los educandos (Moreno, 2004).

Estas confusiones, aunque pudieron tener su génesis en la interpretación teórica y metodológica de la relación entre educación y desarrollo psicológico (Vygotsky, 1988), trascienden hoy en la construcción teórica tanto de la psicología como de la pedagogía, y sobre todo en la práctica pedagógica escolar, haciéndose evidentes en los resultados de las investigaciones que caracterizan, coincidentemente, un “modelo educativo actuante tradicional” (ICCP, 1999; Silvestre, 1999; CEE, 2000, 2002; Rico, 2002; Silvestre y Rico, 2002; Silvestre y Zilberstein, 2002), donde “... el desarrollo y la educación carecen de integralidad...” (Silvestre, 1999:1).

La unidad y diferencia entre las categorías educación y desarrollo psicológico se mueven tanto a nivel teórico, como a nivel de la práctica pedagógica, con enorme incertidumbre. La educación, como fenómeno social complejo, es incluso objeto de varias disciplinas, que

estudian aristas diferentes en relación con sus objetos específicos y aportan fundamentos específicos a distintas partes de la compleja realidad pedagógica.

Sin embargo, esta confluencia de diferentes ciencias en el estudio de las prácticas pedagógicas, podría permitir el redimensionamiento y el logro de una mejor precisión del papel y lugar de la psicología en la formación y el desempeño profesional pedagógico, si somos capaces de adoptar un enfoque interdisciplinario.

No olvidemos que durante un largo período histórico predominó una tendencia a la psicologización de la práctica pedagógica, que paradójicamente, no logró superar las insuficiencias de la construcción teórica de los fundamentos psicológicos de la educación y la falta de propuestas innovadoras. Los hechos, sin embargo, no niegan que la psicología sea uno de los fundamentos de la práctica pedagógica.

Según vemos, la contradicción se manifiesta en una desarticulación múltiple: entre los fundamentos psicológicos que explican el funcionamiento de los procesos, propiedades y estados psíquicos y los que explican su desarrollo por una parte, y entre la integración teórica de esos fundamentos y su orientación a la práctica pedagógica, por otra.

Tal desarticulación constituye una contradicción del proceso de construcción electiva de un marco teórico-conceptual aceptado por la generalidad de la comunidad pedagógica y que permita superar el eclecticismo predominante. Esta contradicción genera confusiones epistemológicas cuando es pertinente el análisis psicológico de la relación entre la educación y el desarrollo.

En la práctica pedagógica esta contradicción se manifiesta cuando se vulnera el principio que explica que la educación conduce al desarrollo tomando en cuenta sus propios mecanismos, de manera que actúe dentro de los límites de la zona del desarrollo próximo (Corral, 1999; Silvestre, 2002; Rico, 2003; Moreno, 2003g).

El propio análisis de los nexos históricos entre la psicología y la pedagogía revela que como consecuencia de las insuficiencias en el estudio de la personalidad como totalidad o integridad psicológica, se desencadenan una serie de inconsistencias teórico-metodológicas de significativas implicaciones educativas y formativas (Moreno, 2004).

Las inconsistencias teórico-metodológicas a que hacemos referencia se contextualizan particularmente en la formación y el desempeño profesional pedagógico y se traducen en dos tendencias antagónicas acerca de cómo entender las relaciones entre educación y desarrollo psicológico. Respectivamente ambas tendencias pueden identificarse con el psicologismo (Chávez, 1999) y el didactismo (Fariñas, 2001) y su antagonismo tiene sus antecedentes históricos y su base en la contradicción descrita.

Nuestra propuesta epistemológica se enfoca a la hipótesis de que a una práctica pedagógica desarrolladora le es consustancial el enfoque personológico de la psicología y viceversa; el enfoque personológico de la psicología cristaliza en una práctica pedagógica desarrolladora.

Esta idea permite establecer, en diferentes planos de análisis, los nexos lógicos entre el funcionamiento y el desarrollo psicológico de los educandos y las influencias pedagógicas dirigidas a perfeccionar ese funcionamiento y a potenciar el desarrollo.

Esta idea pone en un primer plano los nexos entre la educación como factor y función de la práctica social y profesional y el desarrollo de la personalidad de los educandos, como un principio general de análisis de la formación y el desempeño profesional pedagógico, del que a su vez se derivan, en el plano institucional de la escuela, la familia, la comunidad y otros

contextos socio-educativos, los nexos entre las distintas formas y agentes de educación, el aprendizaje y el desarrollo, relación necesaria e indisoluble, que contiene, a su vez, otras formas particulares de expresión.

La unidad del funcionamiento y desarrollo psicológico y las influencias pedagógicas constituye una síntesis de los fundamentos del papel de la educación y de la personalidad en los procesos del desarrollo psicológico y del carácter altamente complejo de la estructuración y funcionamiento de sus relaciones (Fariñas, 2003). El entramado de las relaciones entre educación y desarrollo tiene diferentes y complejos niveles de organización, por lo que su estudio, sólo es posible considerándola como una unidad compleja de análisis.

En opinión de G. Fariñas (2003), la determinación y caracterización de unidades complejas de análisis en la investigación educativa se sustenta en requisitos de naturaleza dialéctica, que esta autora expresa como paradojas o polos de contradicción, cuya dinámica se resuelve no por exclusión, sino por síntesis compleja.

La relación entre educación y desarrollo psicológico como una *unidad compleja de análisis* (Fariñas, 2003) sintetiza las relaciones dialécticas entre lo social-individual, lo objetivo-subjetivo, lo externo-interno, la dependencia-independencia, lo cognitivo-afectivo, lo actual-potencial, en la práctica pedagógica. Ella permite fundamentar, cuestiones tan esenciales como sus tendencias y regularidades, su diversidad y complejidad, dentro de la diversidad y complejidad social y contextual, y su relación con la organización y dirección del sistema de influencias pedagógicas que se ejercen para promover el desarrollo de la personalidad de los educandos en sus diferentes contextos de actuación.

Tal unidad compleja de análisis es para nosotros la clave para la instrumentación de una concepción acerca de la psicología en la formación y el desempeño profesional pedagógico desde una doble perspectiva:

- 1.- Como parte del contenido que los maestros y profesores deben aprender como herramienta para fundamentar, modelar y dirigir su desempeño profesional pedagógico dirigido a contribuir a la formación y desarrollo de la personalidad de los educandos.
- 2.- Como parte de su propio ser, puesto que son sujetos psicológicos en permanente formación y profesionalización.

De la interrelación entre ambas perspectivas inferimos que la ciencia psicológica proporciona el referente y el contenido mismo de la orientación desarrolladora y el enfoque personalógico a la formación y al desempeño profesional pedagógico.

La determinación de los contenidos psicológicos que deben aprender maestros y profesores, tanto en su formación inicial como permanente, es un asunto polémico y sujeto a debate.

Aunque parece indiscutible que dichos contenidos deben formar parte de los currículos, las dudas se plantean cuando se trata de establecer su naturaleza, así como la profundidad y amplitud con que deben ser tratados.

Las características de la actividad profesional pedagógica obligan a profundizar además en el tratamiento que debe dárseles. Para responder de manera coherente al qué formación psicológica deben poseer los maestros y profesores es imprescindible asumir críticamente una serie de referentes, pues dicha formación debe articularse en torno a aquello que constituye el núcleo de su labor profesional; la planificación, orientación, ejecución y control del proceso de enseñanza –aprendizaje y de los procesos educativos conducentes a la formación y desarrollo de la personalidad.

La determinación de los contenidos psicológicos que deben conformar la formación continua en el contexto multi, inter y transdisciplinar que se exige en su relación con la práctica educativa, debe someterse al análisis contextual y socio-histórico.

Esta época está, signada por el ritmo cada vez más acelerado del desarrollo científico - técnico, la ciencia penetra la práctica y se ha convertido en fuerza productiva directa, a diferencia de otras épocas, sus hallazgos se introducen en la práctica productiva, y se revierten en el desarrollo tecnológico de inmediato.

"Vivimos tiempos dominados por la ciencia y la técnica como antes lo fueron por la religión o la magia, las naciones hoy más desarrolladas son tales, no tanto por los recursos naturales que poseen, o por razones de liderazgo, de raza, de clima o sistema político, sino en gran medida porque producen conocimientos y manejan información como soportes decisivos de su economía y de su poder" (Morles, 1992.)

Como quizás nunca antes, hoy se valoriza más el papel de la educación como piedra angular en la garantía del futuro, una educación redimensionada que promueva una revolución de los aprendizajes, respondiendo al imperativo impostergable del desarrollo.

Mucho más que transmitir conocimientos y formar habilidades, lo esencial es educar sentimientos, inteligencia, voluntad. Lograr que los estudiantes aprendan a aprender, convirtiéndose en sujetos activos y responsables de su propio desarrollo. Si en las ciencias el momento es de integración, con un predominio de la tendencia a la interciencia, la escuela debe formar sujetos en y para la interdisciplinariedad, potenciando el desarrollo de capacidades heurísticas, estructurantes, recombinantes, convivenciales y de criticidad, como capacidades de aprendizaje esenciales para su desarrollo.

Los sistemas educativos actuales están quedando rápidamente desfasados con respecto a las necesidades planteadas por una sociedad en vertiginoso cambio. La mayoría de las políticas educacionales diseñadas hoy en el mundo contienen en letra y espíritu estas ideas renovadoras, sin embargo, la instrumentación generalizada de estos cambios no es real, la resistencia, generalmente no reconocida, de las estructuras de poder que tienden a reproducir los intereses de las clases dominantes, como expresión del carácter clasista de la educación, promueve un estaticismo en la práctica concreta del que hacer educacional.

Es indudable que en la satisfacción de estas demandas juega un papel esencial la forma de concebir y ejercer su profesión de aquellos que se ocupan de la dirección de este proceso.

No puede hablarse de escuela nueva, de otra escuela, sin que se produzcan cambios sustanciales en los maestros, en los profesionales de la educación. El maestro es, sin dudas, uno de los protagonistas principales de estos cambios, entonces, hay que repensar también al maestro, quien ya no es la única fuente de información que tienen los escolares, ni siquiera la más importante, pues ésta llega hoy por las más diversas vías.

Se establecen nuevos límites y demandas a su rol profesional, en cuyo cumplimiento debe ser capaz de problematizar la realidad y elaborar proyectos de trabajo que desafíen la inteligencia y la voluntad de todos los involucrados, de actuar en situaciones -aprendizaje caracterizadas por el trabajo conjunto (maestro y estudiantes) en busca de soluciones para problemas significativos de la realidad socio -cultural, que sea un profesional comprometido con su tiempo, dispuesto y capaz de formar capacidades para aprender de forma permanente, adaptarse creativamente al cambio y participar en el desarrollo de la sociedad. Las transformaciones deben comenzar; por tanto, por el proceso de formación de los futuros maestros y la educación permanente de aquellos que están ya en ejercicio.

El profesional de la educación es el único profesional que se prepara específicamente para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje, siendo uno de los mediadores fundamentales en el proceso de socialización en el que se produce la formación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes. Para cumplir eficientemente su función como educador es entonces imprescindible en su formación, el estudio de contenidos psicológicos que se reviertan en el dominio de "herramientas" esenciales para su desempeño.

Las impostergables renovaciones en el quehacer educacional demandan que ciencias como la psicología pongan a su disposición contenidos suficientemente integradores que permitan potenciar los cambios. Sin embargo, aunque en todos los currículos de formación de maestros aparece la Psicología como asignatura obligatoria, esta ha contribuido poco o incluso, en algunas ocasiones, ha sido utilizada para justificar inercias ante el cambio. Durante mucho tiempo existió la tendencia a un predominio de contenidos psicológicos desactualizados y carentes de un enfoque profesional pedagógico, con metodologías afianzadas en la enseñanza tradicional. Una teoría psicológica con pocos puntos de contacto con la realidad escolar.

Puede afirmarse que las formas de conducir el proceso de enseñanza -aprendizaje de la psicología en la educación permanente de maestros, no siempre favorecen el mejoramiento en su desempeño profesional, resultando a veces, cuando más, en la formación de una incipiente cultura psicológica que no saben incorporar a su práctica de manera efectiva. Es necesario considerar también que a diferencia de lo que ocurre en otros campos de actuación profesional, especialmente de naturaleza técnica, en el caso específico de la formación de maestros, los cambios que se promueven no pueden quedar limitados a modificaciones en sus procedimientos, métodos y formas de actuar en el desempeño de su labor y el desarrollo de destrezas cognitivas, sino que como uno de los "instrumentos" fundamentales de que disponen para cumplir su función como educadores es su propia persona, todo cambio real, implica aspectos personológicos, modificaciones actitudinales y crecimiento personal.

En este sentido, puede reconocerse como un "otro", con características peculiares porque se forma profesionalmente para serlo y además, serlo es la esencia de su labor. Si el tránsito de los escolares por la zona de desarrollo próximo depende, entre otros factores, de la calidad del otro, entonces se trata, en este caso, de la calidad del maestro, en el orden profesional y humano.

De modo que en este caso particular un verdadero crecimiento profesional debe estar unido a un crecimiento como ser humano. La formación del maestro debe promover un reanálisis permanente sobre los modos de actuar, las motivaciones, las actitudes; las concepciones acerca de la labor pedagógica.

Para estar en la autovaloración del desarrollo personal y profesional es necesario estimular el enriquecimiento cognitivo, particularmente metacognitivo y la búsqueda de recursos y potencialidades de la personalidad como un todo único, a partir de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo. El proceso de desarrollo del maestro debe considerarse, por tanto, desde su perspectiva como persona, la utilización de las posibilidades, metacognitivas como vías para el análisis de su desempeño profesional, fortaleciendo el conocimiento de sí mismo y la atención a los aspectos personológicos.

La reflexión constituye un procedimiento esencial, permite el análisis de lo que se está haciendo, evaluar el horizonte de posibilidades en el cual se actúa, derivando acciones alternativas para el cambio. El intercambio entre colegas es un estímulo importante para la

práctica reflexiva. La colaboración facilita la utilización de la reflexión como una estrategia de desarrollo profesional, que favorece el conocimiento e interiorización de los modos de actuación, lo que constituye un momento fundamental en el autodesarrollo e impulsa la implicación y el compromiso en los procesos de cambio.

Esto refuerza la importancia de partir del análisis de lo experiencial y vivencial y de ahí promover nuevos intereses, estimularlos a continuar, ofreciendo diversidad de opciones, teniendo en cuenta las diferencias individuales.

Pueden sugerirse entonces los siguientes presupuestos metodológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos psicológicos en la formación de maestros:

**A. De la planificación flexible en función de los aprendizajes:** Se parte de una planificación inicial en la que solo se establecen las líneas del accionar más generales, organizándose cada fase o paso en el transcurso del propio desarrollo del proceso, atendiendo las particularidades del grupo de modo tal, que todos los momentos impliquen aprendizajes sobre sí mismo y sobre la profesión y sus modos de actuación.

**B. De la correspondencia con la lógica de la profesión pedagógica:** El modo en que se organiza el proceso debe corresponderse con la lógica de la profesión, estableciéndose permanentemente relación entre los contenidos psicológicos y los problemas de la profesión pedagógica que deben solucionar en su desempeño como maestros.

**C. De la intencionalidad convenida:** Durante todo el proceso, todos los participantes aprenden y enseñan, estableciéndose una relación entre colegas que reflexionan sobre la base de sus experiencias personales y profesionales diversas. En esta relación se convienen las intencionalidades a partir de las necesidades sentidas, las nociones previas y el compromiso personal de cada participante.

**D. De la comunicación dialógica:** debe establecerse desde el inicio y mantenerse durante todo el proceso, un clima flexible y empático centrado en el intercambio y el diálogo, de comunicación horizontal, que propicie la expresión auténtica de los participantes y fomente las relaciones intersubjetivas como base de actitudes de solidaridad y ayuda.

**E. De la significatividad:** deben establecerse nexos entre los contenidos psicológicos y las nociones y concepciones previas, así como sus aplicaciones y utilidad en la vida personal y profesional, propiciando la construcción y reconstrucción de los saberes y la satisfacción por el aprendizaje, para el logro de la significatividad y la formación de sentidos personales, que favorece la implicación activa y productiva de los participantes en el proceso.

**F. De la reflexión metacognitiva:** debe promoverse, en lo individual y en lo grupal, de forma consciente y sistemática, desde la orientación inicial hasta la conclusión de cada actividad, la reflexión metacognitiva en el análisis de los contenidos psicológicos y el análisis de los procedimientos y acciones de enseñanza desplegadas, para favorecer el desarrollo de metaconocimientos, de habilidades metacognitivas y de transparencias metacognitivas. Esta reflexión metacognitiva debe orientarse en dos planos:

En lo personal, movilizando recursos autovalorativos que propicien el desarrollo del autoconocimiento y la autorregulación en la vida personal.

En lo profesional, movilizando recursos autovalorativos que propicien el desarrollo del autoconocimiento y la autorregulación en la vida profesional.

**G. De la socialización progresiva:** deben alternarse ejercicios individuales y grupales, de

modo que la elaboración reflexiva de saberes se desarrolle en una socialización progresiva, que promueve la explicitación en el intercambio y estimula la toma de conciencia, aprovechando las fortalezas de lo grupal para vencer resistencias y catalizar los cambios.

### **La psicología en la teoría y la práctica didáctica.**

Finalmente estamos profundizando en la búsqueda de las implicaciones de los desarrollos teóricos de carácter psicológico en la ciencia de la dirección del proceso de enseñanzaaprendizaje,

o sea, la Didáctica, pero ¿cómo llegan?, ¿directamente? o ¿sufren una necesaria adecuación en el camino a recorrer?

No cabe duda que la ciencia psicológica resulta un fundamento esencial de las ciencias de la educación, y su cuerpo teórico aporta fundamentos para las instrumentaciones metodológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual es universalmente reconocido. Este es un problema no resuelto aún pues el cuerpo teórico de las ciencias pedagógicas y las consiguientes instrumentaciones metodológicas no agota la riqueza del ser humano y su desarrollo que es a la larga su objeto.

Una muestra de ello lo constituye el abordaje de las relaciones entre los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje: sistema de conocimientos, sistema de habilidades, sistema de normas de relación con el mundo y sistema de experiencias de la actividad creadora. Frecuentemente se enfatiza en la relación dialéctica entre los mismos como elemento clave en el establecimiento de la metodología para el desarrollo del proceso educativo, pero esto nos lleva a una situación engorrosa, pues los contenidos, que tienen naturaleza psicológica, pues son modos de reflejar el mundo y nuestras relaciones con él, y participan de la regulación de nuestra actuación, siguen un proceso diferente en su formación y desarrollo en general y en cada sujeto en particular.

De lo que se trata entonces es de buscar los elementos teóricos esenciales en esa relación dialéctica, que permitan el establecimiento de las metodologías para la enseñanza y el aprendizaje adecuados a las condiciones generales y particulares en que transcurre este proceso de desarrollo del ser humano y esto es competencia de las ciencias psicológicas al aportar los fundamentos, mientras que las pedagógicas se encargan de las metodologías, desde un análisis lógico- semántico, referido al método y por tanto a las acciones para conseguir un fin.

Nuestra propuesta se centra en el sistema de habilidades y hábitos que devienen de la sistematización de las instrumentaciones o sea las acciones y operaciones. La variedad de los contenidos plantea a la didáctica el problema de la distinción de su naturaleza psicológica, no por un mero ejercicio teórico, sino porque ello le permite aclarar las finalidades del proceso y de allí surgen métodos y procedimientos para su comprensión y utilización.

Veamos el análisis de los conocimientos y las habilidades como tipos de contenido. Los conocimientos son componentes del contenido de la actividad psíquica; tienen la función básica de instrumento de cualquier actividad teórica o práctica; aseguran la formación de una imagen del mundo y pertrechan de un enfoque metodológico para la actividad cognoscitiva y práctica. Los conocimientos son componentes esenciales del pensamiento; por su forma de estructurarse constituyen momentos importantes en el desarrollo de las capacidades intelectuales.

El sistema de conocimientos se estructura en el pensamiento en forma de representaciones (fáctico) y de abstracciones (conceptos, juicios, razonamientos) en una dinámica que asciende de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto pensado; de lo fenoménico a lo esencial. Los conocimientos pueden ser tipificados así:

Fácticos: hechos, fenómenos, acontecimientos, procesos, datos, características de los objetos.

□ Conceptuales: conceptos, categorías.

□ Relacionales: causales, leyes, teorías, modelos.

El sistema de conocimientos no tiene sentido sin la existencia de los mecanismos de su estructuración, conservación y aplicación; por eso en el desarrollo del pensamiento intervienen las instrumentaciones que desempeñan la función de procedimientos en la dinámica de asimilación de los conocimientos y cuyo dominio constituye la habilidad.

Las habilidades son estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar, transferir, y exponer u objetivizar los conocimientos. Se forman y desarrollan a través de la ejercitación de las acciones mentales y se convierten en modos de actuación que dan solución a tareas teóricas y prácticas. El proceso de formación de las habilidades consiste en apropiarse de la estructura del objeto y convertirlo en un modo de actuar, o en un método para el estudio del objeto.

En la asimilación del conocimiento se interioriza la estructura del objeto y se conserva en el pensamiento como mecanismo de actuación. La acción es la forma en que se concreta la organización de la actividad. Las habilidades se forman en el proceso de asimilación de la acción, en su sistematización, mediante su ejercitación.

Los sistemas de conocimientos y habilidades, como componentes de las capacidades intelectuales y condiciones para el desarrollo del pensamiento, adquieren dimensión didáctica en los contenidos de la enseñanza aprendizaje y su asimilación exige de una dirección pedagógica científica y estratégicamente fundamentada.

Las habilidades se forman y desarrollan bajo condicionantes como las siguientes:

- el tipo de materia (ciencia) que se estudia.
- el tipo de conocimiento: fáctico, abstracto o teórico, práctico.
- la edad y características personales del estudiante.
- el saber y la experiencia previa del estudiante.
- el tipo de materiales docentes de que se dispone.
- las exigencias socio-culturales y curriculares.

- las relaciones interpersonales que se establezcan.

De acuerdo con esto, el dominio progresivo y sistemático de las instrumentaciones, que deviene en proceso de formación y desarrollo de habilidades, se produce durante el mismo proceso en que el estudiante domina, comprende y aplica el conocimiento de que se trata.

Ocurre aquí un proceso de mediación psico-didáctico, propio del proceso de enseñanza - aprendizaje, que consiste en que el estudiante, a través de su pensamiento actúa sobre el objeto de conocimiento, lo aprehende, y luego, a través del lenguaje expresa el proceso y producto de su comprensión, a través de las relaciones que establece con los demás sujetos que intervienen en dicho proceso. Téngase en cuenta que este proceso no es lineal. Cada momento está mediada a su vez por una situación de mediación psico-didáctica, donde se entretajan los símbolos con que opera el pensamiento y los instrumentos de la actividad y la comunicación.

Así como se forman los conocimientos fácticos en su interrelación con las conceptuales, también las habilidades se desarrollan en una compleja red de interrelaciones, en la cual, además, se asimilan conocimientos gracias a la actividad consciente de quién aprende, y desarrolla sus habilidades en el acto de aprender conocimientos.

Veamos el caso de las actitudes y valores, como normas de relación con el mundo, otro tipo de contenido. El espíritu tradicionalista en la educación ha minimizado la posibilidad de atender a los aspectos no cognitivos del proceso, con cierta tendencia al criterio de la no factibilidad de formar y cambiar las actitudes en el educando.

Para muchos el campo de las actitudes es terreno vedado o movedizo, por la dificultad práctica de poder incidir, de modo inmediato y directo en su formación y desarrollo y por la dificultad teórica de dominar su conocimiento cabal, lo que se da, no tanto porque existan marcados desacuerdos, sino porque la complejidad del tema determina ser abordado desde muy variadas dimensiones. A esto se agrega el criterio hiperbolizado de algunos docentes, que se abstraen de intervenir en la formación de actitudes, desde las posiciones de una supuesta libertad de ideología.

En las actitudes se reconocen tres componentes fundamentales: el cognitivo, el afectivo y el comportamental, los que interactúan entre sí.

El componente cognitivo hace referencia a la idea o representación mental que tenemos sobre el objeto o contenido de la actitud y a él pertenecen fundamentalmente los conjuntos de opiniones, creencias, categorías, atributos, conceptos, los que dan información sobre el objeto, aunque su representación cognitiva no siempre sea real, pero de todos modos siempre está referido a un contenido real.

El componente afectivo remite a la emotividad que impregnan las ideas y la satisfacción de necesidades. Por eso en este componente se relacionan sentimientos, emociones y motivaciones.

El componente conductual supone una inclinación a actuar de un modo determinado ante un objeto, un sujeto, o un acontecimiento y es el resultado de la integración funcional y reguladora de la cognición y el afecto. Aunque esta integración no sea lineal, incluso contradictoria o ambivalente, consciente o inconsciente, de todos modos, los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales tienen una congruencia integrativa entre sí, aunque es el afectivo el que predomina en la configuración de las actitudes, dado el referente personalógico motivacional que las define.

A los efectos de la labor educativa es importante el convencimiento de que las actitudes se adquieren, se aprenden y se forman a través de la experiencia y que a pesar de su relativa estabilidad pueden ser cambiadas apoyándose siempre en experiencias y vivencias.

En la educación para el desarrollo y formación de las actitudes sus componentes desempeñan papel metodológico, como bases de su instrumentación. A groso modo señalemos que se interviene en el componente cognitivo mediante el suministro de nuevas informaciones; en el afectivo al proporcionar experiencias agradables o desagradables en presencia del objeto de la actitud; y en el componente conductual a través de la imposición (directa o velada) o convencimiento, de las normas del grupo.

La intervención pedagógica en pro de la formación, desarrollo o cambio de actitudes exige, como en el caso de los elementos cognitivos, su metodología especializada. La comprensión de que uno de los componentes de la actitud es el cognitivo, refuerza nuestro criterio de la relación que se establece entre todos los tipos de contenidos en el acto de aprenderenseñar.

La formación de actitudes parte del propio conocimiento que es motivo de estudio, en el cual hay que seleccionar el que será objeto de la actitud a formar. Este objeto de actitud, sobre el cual se trabaja tiene que reunir las características afectivas y motivacionales necesarias y deberán ser delimitadas las conductas correspondientes y significativas de dicha actitud que serán vivenciadas por los alumnos, en determinadas situaciones de aprendizajes.

## **Conclusiones**

Discutimos una problemática indispensable e inaplazable, que constituye agenda pendiente de todos aquellos que nos dedicamos a la formación de maestros y profesores, especialmente en lo que concierne a la ciencia psicológica y su relación con la formación y el desempeño profesional pedagógico.

Ofrecemos criterios de partida para el desarrollo de la polémica científica desde la óptica de la psicología histórico culturalista con respecto a la relación entre educación y desarrollo, que proponemos como centro del análisis y de la interconexión entre las ciencias psicológicas y pedagógicas, desde un enfoque interdisciplinar.

Se sugieren propuestas en relación al contenido psicológico desde criterios teóricos, metodológicos y prácticos que permiten operacionalizarlo e instrumentarlo en la formación y el desempeño profesional pedagógico.

## **Bibliografía**

- 1.- Addine Fernández, F. El sujeto en la educación postgraduada. Una propuesta didáctica. Ciudad de la Habana 2001.
- 2.- Balzan, C. N.: Formacao de professores. Em Revista Psicologia da Educao, revista do programa de estudios pósgraduados. No. 1 Universidad Pontificia Católica de Sao Paulo. 1 de Novembro de 1995. Sao Paulo, 1995.
- 3.- Bleger A. Grupos operativos en la enseñanza. Buenos aires. 1962.
- 4.- Bozhovich, L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1976.
- 5.- Castellanos, D. y otros. Enseñar y aprender en la escuela. Una concepción desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2002.
- 6.- Castellanos, D. y otros. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Colección Proyectos. CEE. ISPEJV, 2001.
- 7.- CEE. Caracterización de los procesos de aprendizaje en estudiantes de las secundarias básicas de Ciudad Escolar Libertad. Informe del resultado. Proyecto de investigación "El cambio educativo en la secundaria básica: realidad y perspectiva". CEE. ISPEJV. La Habana, abril 2000.
- 8.- Chávez, J. Actualidad de las tendencias educativas. ICCP. MINED, 1999.
- 9.- Coll, C, A. MARCHESI y J. PALACIOS. Desarrollo psicológico y educación II. Alianza Editorial. Madrid, 1997.
- 10.- Corral, R. Las "lecturas" de la zona del desarrollo próximo. Revista Cubana de Psicología (200-204): Vol 16 No. 3, 1999.
- 11.- Davidov, V.V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso. Moscú, 1988.
- 12.- Davidov, V.V. y V.I Slobodchikov. La Enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. En La educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Editorial Progreso. Moscú, 1991.

Fariñas León, G. y A. Mitjás Martínez.: Contribuciones a la". Psicología Escolar en Cuba: su rol en el desarrollo y la formación de la personalidad. Material impreso. La Habana, 1993.

14.- Fariñas León, G.: Maestro, una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia. La Habana, 1995.

15.- Fariñas, G. Desafíos de la investigación educativa: presente y futuro. En Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales. Colectivo de autores. Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana, 2003.

16.- Fernández Pérez, M.: La profesionalización del docente. Editorial Escuela Española S. A. Madrid, 1988.

17.- González Maura y otros. Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1995.

**Título:** LA REAFIRMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA EN LA CARRERA MATEMÁTICA-FÍSICA: PROYECCIÓN ESTRATÉGICA DESDE LA DISCIPLINA “FORMACIÓN LABORAL INVESTIGATIVA”:

**Autoras:** 1.Dr. C. Margarita Despaigne Hechavarría. Profesor Titular

2. MSc. Dayalis Baralt Ramos Prof.aux

3. MSc Silallys Rodríguez Betancourt

**Resumen**

La Disciplina Formación Laboral Investigativa constituye un espacio idóneo en la formación del Licenciado en Educación en la especialidad de Matemática-Física. En ella se manifiesta la integración de los componentes académico e investigativos en el marco de la resolución de problemas profesionales desde un enfoque interdisciplinario, reflejado en la relación actividad-comunicación en que se desarrolla, y que explota al máximo las posibilidades de contribuir sostenidamente al cumplimiento de los objetivos de la formación del especialista y la aplicación integrada de los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes profesionales; despertar el interés por la profesión. Todo lo anterior reafirma la necesidad de su contribución en el trabajo sistemático de reafirmación profesional a realizarse en los centros de formación profesional si se pretende formar individuos con una cultura general integral, teniendo en cuenta una correcta formación vocacional y orientación profesional que son requisitos indispensables para lograr este fin.

Es por ello que el **objetivo** de esta experiencia pedagógica lo constituye la socialización de la proyección estratégica de esta disciplina en la carrera de Matemática Física y su contribución a la reafirmación profesional pedagógica de los docentes en formación y en el desarrollo del mismo se utilizaron métodos del nivel teórico y técnicas empíricas.

## **Introducción**

En el presente siglo, las universidades dirigen marcadamente su atención a su papel como institución social en el desarrollo integral y multifacético de la personalidad de los educandos, desarrollar en ellos rasgos y cualidades que deben caracterizar al nuevo tipo de hombre al que aspira, en correspondencia con el modelo de la sociedad que el pueblo cubano se ha propuesto lograr.

Una condición indispensable para el éxito de la actividad profesional lo constituye la existencia de una orientación motivacional fundamentada en sólidos intereses profesionales lo que permitirá la realización de las tareas profesionales con calidad y eficiencia, al mismo tiempo que posibilitará la plena satisfacción del hombre en el ejercicio de la misma.

Los intereses profesionales comienzan a formarse mucho antes del ingreso en el centro de enseñanza superior, sin embargo, su desarrollo no ha culminado aún cuando el estudiante comienza la enseñanza superior, sino que es en este momento que se dan las condiciones más favorables para ello por las posibilidades de obtener mayor información acerca de la profesión así como de vincularse al ejercicio de la misma a través de la actividad laboral e investigativa.

Es por eso que la reafirmación profesional en el centro de educación superior debe estar encaminada, a partir de un sistema de influencias educativas, a integrar con enfoque profesionalizado lo académico, lo investigativo y lo laboral.

Todo esto reafirma la necesidad de realizar un trabajo sistemático de reafirmación profesional en los centros de formación profesional si se pretende formar individuos con una cultura general integral, teniendo en cuenta una correcta formación vocacional y orientación profesional que son requisitos indispensables para lograr este fin donde la disciplina principal integradora "Formación laboral Investigativa" viene a jugar un papel fundamental pues garantiza la familiarización del profesional de la educación con su futuro objeto profesional.

Por lo anteriormente planteado, resulta importante en este trabajo destacar las bases teóricas y metodológicas de la formación vocacional y orientación profesional como requisitos indispensables para lograr una correcta reafirmación profesional y la contribución que puede hacerse desde la proyección estratégica de la disciplina principal integradora.

## **Desarrollo**

*¿Cuáles son los requisitos indispensables para una correcta reafirmación profesional?*

Es criterio de los autores, que la orientación profesional contribuye eficazmente a la educación profesional de los estudiantes; un caso particular se revela con los estudiantes de las facultades pedagógicas que durante la práctica laboral perfeccionan los conocimientos, hábitos y habilidades que demanda su perfil ocupacional.

El nivel de educación y la orientación profesional de los estudiantes en los centros de formación profesional depende en gran medida de los conocimientos, madurez ideológica

y maestría pedagógica de los cuadros profesionales. Los profesores deben promover el desarrollo intelectual de los estudiantes, deben tener una sólida preparación científica y conocimientos pedagógicos generales, para que a partir de sus clases, contribuyan a la reafirmación profesional de sus estudiantes.

La orientación profesional no es solo responsabilidad de los niveles que preceden a la institución que prepara profesionalmente al estudiante, sino que es necesario trabajar esta dirección en los centros de formación del profesional y extenderla hacia la actividad laboral una vez graduados, es decir, continuar desarrollando el trabajo de reafirmación profesional.

En tal sentido, la reafirmación profesional pedagógica pone especial énfasis en la educación para el trabajo y trata de lograr un vínculo más estrecho ente el mundo educativo y el socio laboral centrándose en los siguientes aspectos:

- Desarrollar competencias y habilidades básicas
- Favorecer la adquisición de valores positivos en relación con el trabajo que lleven a la persona a querer trabajar y a buscar verdadero trabajo. También se trata de adquirir valores universalmente aceptados en relación con el trabajo.
- Estimular el conocimiento de sí mismo
- Posibilitar el conocimiento del mundo socio laboral actual, su complejidad, problemáticas, posibilidades y exigencias.
- Favorecer la solución creadora a problemas de la profesión.

*¿Cuáles son las particularidades de la disciplina principal integradora “Formación laboral Investigativa y sus aportaciones a la reafirmación profesional pedagógica?”*

Las universidades en sentido general y las pedagógicas en particular tienen como misión la preservación, desarrollo y promoción de la cultura de la humanidad, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad.

Se significa entonces que el proceso formativo en estas condiciones, existe en función de **la formación del profesional** y debe corresponderse con los diversos contextos de actuación donde éste ejercerá, condición que exige asegurar la integración dialéctica de los aspectos cognitivos con los significativos y compromiso social.

La formación del profesional constituye, consecuentemente, el proceso en el que los educandos desarrollan el compromiso social y profesional, para poder solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo tecnificado y cambiante; el currículo universitario se condiciona a ese conocimiento contemporáneo.

De manera que se hace necesario resolver la contradicción entre **ciencia y profesión** en las diversas carreras- años y su concreción en disciplinas y asignaturas, concepción pedagógica que tiene en la Disciplina Principal Integradora: formación laboral investigativa, su salida: Céspedes, Esther 2012.

La **Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral Investigativa** florece entonces como resultado de la comprensión del papel de lo investigativo laboral en el currículo e

integra los componentes académico, laboral e investigativo y la extensión universitaria. Es considerada la más importante de las disciplinas del currículo por cuanto:

- à Propicia la reafirmación profesional
- à Garantiza la formación de los **modos de actuación** del profesional
- à Su contenido esencial es **investigativo-laboral**
- à Se debe desarrollar de primero a quinto año
- à Abarca un importante parte del total del **tiempo lectivo** de las carreras

Sus contenidos son trabajados desde lo teórico, lo metodológico, lo práctico y lo investigativo, desde primer año, elemento que permite penetrar en la esencia del objeto de la profesión, del objeto de trabajo, es decir, el proceso educativo y el proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador”, de ahí su significatividad dentro del currículo

Es intención de este artículo, aportar la concepción de esta disciplina y una visión desde el colectivo de carrera de Matemática Física.

El colectivo de disciplina responde por el trabajo metodológico en este nivel organizativo. Agrupa a los jefes de colectivo de las asignaturas de la sede central y a los coordinadores de esa disciplina de las sedes universitarias. El propósito fundamental de este colectivo es lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos generales de la disciplina”. (Resolución No. 210/07 artículo 34)

La gestión de este colectivo metodológico está a cargo del jefe de colectivo de disciplina, quien responde por esa labor, tanto en la sede central como en las sedes universitarias, ante el jefe del departamento al cual está subordinada esa disciplina.

Condición que decreta la concepción de la **Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral Investigativa** y plantea la necesidad de establecer los fundamentos teórico-metodológicos que la sustentan y dan salida dentro del plan de estudio.

Un autor cubano a consultar para valorar la teoría y práctica de esta disciplina en la Universidad cubana, es el Dr. Pedro Horrutinier (2006) que al referirse a su naturaleza la identifica como la “Columna vertebral del proceso de formación” por cuanto afirma el vínculo entre las diversas asignaturas del plan de estudio en su integración, en respuesta al encargo profesional, siendo su contenido fundamental lo investigativo-laboral, de ahí su valor formativo.

Alcanza un significado especial a partir de que tiene que ver con la actuación de los docentes de diversas asignaturas, con el trabajo de los colectivos pedagógicos y fundamentalmente de las disciplinas, así como la asesoría de los directivos de las filiales pedagógicas y los tutores en las microuniversidades donde realizan el ejercicio de la práctica pedagógica, es por ello que la perspectiva teórica de la Disciplina Principal Integradora: formación laboral investigativa se sustente en:

El vínculo teoría práctica

El principio estudio- trabajo

El carácter activo de la personalidad

La actividad práctica como fuente de estimulación motivacional

Unidad de la actividad y la comunicación en la práctica laboral

El carácter de sistema de la dirección del proceso pedagógico”.

En su concepción y ejecución, prepara al docente en formación con la intencionalidad de poder desempeñarse de forma eficiente en la práctica, los orienta además a elevar su preparación pedagógica y científico investigativa, de ahí su importancia y la necesidad de su conocimiento por los docentes para su accionar con los educandos.

La disciplina Formación Laboral Investigativa crea un espacio idóneo en la formación del Licenciado en Educación en la especialidad de Matemática-Física. En ella se manifiesta la integración de los componentes académico, laboral e investigativos en el marco de la resolución de problemas profesionales desde un enfoque interdisciplinario, reflejado en la relación actividad-comunicación en que se desarrolla, y que explota al máximo las posibilidades de:

a) contribuir sostenidamente al cumplimiento de los objetivos de la formación del especialista y la aplicación integrada de los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes profesionales;

b) despertar el interés por la profesión pedagógica;

c) formar y consolidar el modo de actuación profesional pedagógico que demanda el modelo del profesional de la Licenciatura;

d) orientar a los estudiantes hacia la apropiación de nuevos conocimientos y;

e) estimular la aplicación de estrategias de aprendizaje autónomas, con características desarrolladoras, que consoliden los rasgos de la actividad científica contemporánea y el empleo sistemático de los métodos de la investigación educativa, como una vía para la adquisición de los conocimientos y auto-superación constante.

Esta disciplina traspasa todas las disciplinas y asignaturas del plan de estudio en tanto las integra y complementa en la práctica y demanda un trabajo coherente, sistemático e interdisciplinario desde la clase.

Esta **concepción de integración** en las diversas asignaturas del plan de estudio implica que el docente de las UCP deberá, con su actuación, mostrar algoritmos de trabajo teórico-metodológicos al docente en formación, que les permita apropiarse de instrumentos de trabajo y así poderlo aplicar en la práctica, por lo que la constancia en los docentes es válida; se trata utilizar la **clase** como vía principal para que el estudiante alcance el objetivo deseado, de lo que se trata es de mostrar **modelos de actuación**.

Ello supone además de un trabajo metodológico sostenido por los colectivos de disciplinas, de asignaturas y pedagógicos, que muestre una intencionalidad e integre lo académico, laboral e investigativo y la extensión universitaria.

Desde la clase como forma organizativa fundamental del proceso docente-educativo.

Según se establece en la Resolución 210-07 en su Artículo 105:

“La clase es una de las formas organizativas del proceso docente educativo, que tiene como objetivos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores e intereses cognoscitivos y profesionales en los estudiantes, mediante la realización de actividades de carácter esencialmente académico” [\[4\]](#)

Por consiguiente, desde la clase, el docente deba estructurar acciones que posibilite desarrollar habilidades para que los estudiantes sean capaces de desarrollar la habilidad esencial, consistente en:

-Dirigir el proceso educativo y en particular de enseñanza-aprendizaje de la Matemática y la Física en la educación media básica (Secundaria Básica) y media superior (Educación Preuniversitaria, Técnico Profesional y Adultos), en correspondencia con la política educacional cubana y las exigencias de los programas escolares correspondientes.

*¿Cómo concebir la disciplina principal integradora “Formación laboral Investigativa para que contribuya a la reafirmación profesional pedagógica en la carrera Matemática-Física?*

Lo primero es connotar las siguientes habilidades básicas relacionadas con la calidad de las clases y el accionar profesional de la especialidad de Matemática -Física:

Observar; diagnosticar; planificar; organizar; explicar; medir; formular hipótesis y diseñar experimentos; diseñar estrategias para la solución de problemas; calcular y estimar; representar situaciones matemáticas y físicas; trabajar con los sistemas de cómputo a nivel de usuario; trabajar en la pizarra y con la bibliografía; valorar y evaluar a sus estudiantes y el proceso docente educativo y de la enseñanza-aprendizaje de la Matemática y la Física que ejecuta en las educaciones media y media superior, con el objetivo de contribuir a identificar los problemas que afectan su calidad, así como colaborar en su solución mediante la elaboración y desarrollo de propuestas fundamentadas en el saber y poder pedagógico, didáctico, metodológico, matemático y físico adquirido.

Lo segundo es que desde los diferentes procesos sustantivos se posibilite al docente en formación de esta carrera, el desarrollo de los modos de actuación y valores, **Barrera, J. L (2012); Ferrer, M (2012); Despaigne, M (2015)**, organizado de la siguiente manera para cada año:

**PRIMER AÑO:** Introducción a la DPI

**Objetivo:** Familiarizar a los estudiantes con el conocimiento del objeto de la profesión y con las principales actividades que tributan a la formación profesional: Ferrer, M y colectivo de autores (2012)

**Modo de actuación a desarrollar:** Diagnóstico

**Indicaciones metodológicas:** Desde las asignaturas el colectivo de profesores deberá con su actuación demostrar este modo de actuación a través del uso de diferentes técnicas y métodos de diagnóstico para caracterizar la realidad educativa en relación con el aprendizaje, la personalidad de un adolescente, la escuela y la familia de la secundaria

más cercana de su domicilio. Se elaborarán actividades docentes que propicien que el estudiante investigue los errores más comunes en la secundaria relacionados con los contenidos que se abordan de la Matemática y la Física escolar, así como relacionados con los problemas profesionales declarados como prioridad por la carrera.

Se organizarán 2 talleres (uno al finalizar cada semestre), donde participarán estudiantes, miembros del colectivo pedagógico e invitados de la dirección de la carrera y departamento. El objetivo de estos talleres es la socialización de experiencias por parte de los estudiantes. Se seleccionarán las mejores experiencias para que sean presentadas en las ferias científico estudiantiles y otros eventos que se convoquen.

## SEGUNDO AÑO

**Objetivo:** Familiarizar a los estudiantes con los fundamentos psicopedagógicos de su profesión en estrecha relación con la base gnoseológica de las ciencias particulares de las carreras: Ferrer, M y colectivo de autores (2012)

**Modo de actuación a desarrollar:** *Diagnosticar; Diseñar, Planificar y Organizar* actividades de la profesión pedagógica del Matemático Físico

Indicaciones metodológicas:

De las horas destinadas a la **práctica sistemática I** (68) 12 se desarrollarán en la UCP (tres encuentros de 4 h/c):

En el **primer encuentro** se analizarán de conjunto (estudiantes y miembros del colectivo pedagógico), el plan de actividades a desarrollar, la distribución de los estudiantes por secundaria y lo relacionado con el registro de sistematización.

El **encuentro intermedio (semana 11)**, se desarrollará en dos momentos: En un primer momento se valorarán parcialmente los resultados del cumplimiento del plan de actividades y en segundo momento se abordará por parte de un especialista los contenidos relacionados con el uso del expediente acumulativo, registro de asistencia y evaluación y la planificación y organización de matutinos.

Del primer momento se seleccionarán las mejores experiencias para que sean presentadas en las ferias científico estudiantiles y otros eventos que se convoquen.

El último **encuentro** será el **activo de la práctica sistemática I** con la participación de estudiantes, miembros del colectivo pedagógico, invitados de las secundarias y DME, así como de la dirección del departamento. Se seleccionarán las mejores experiencias y registros de sistematización para que sean presentadas en las ferias científico estudiantiles y otros eventos que se convoquen.

De las horas dedicadas a la **práctica concentrada I** se desarrollarán 8 h/c (dos encuentros) en la sede central con la misma dinámica del primer y tercer encuentro de la práctica sistemática I

TERCER AÑO:

**Objetivo:** Modelar actividades esenciales del ejercicio de la profesión a partir de la relación ciencia- metodología dentro de un contexto psicopedagógico del proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes niveles de enseñanza apoyado en el proceso investigativo: Ferrer, M y colectivo de autores (2012)

**Modos de actuación a desarrollar:** *Diagnosticar; Diseñar, Planificar, Organizar y Orientar* actividades de la profesión pedagógica del Matemático Físico

Indicaciones metodológicas:

De las horas destinadas a la **práctica sistemática II** (68) 12 se desarrollarán en la UCP (tres encuentros de 4 h/c):

En el **primer encuentro** se analizarán de conjunto (estudiantes y miembros del colectivo pedagógico), el plan de actividades a desarrollar, la distribución de los estudiantes por secundarias y lo relacionado con el registro de sistematización.

El **encuentro intermedio (semana 11)**, se desarrollará en dos momentos: En un primer momento se valorarán parcialmente los resultados del cumplimiento del plan de actividades y en segundo momento se abordará por parte de un especialista los contenidos relacionados con el uso del expediente acumulativo, registro de asistencia y evaluación y la planificación y organización de matutinos.

Del primer momento se seleccionarán las mejores experiencias para que sean presentadas en las ferias científico estudiantiles y otros eventos que se convoquen.

El último **encuentro** será el **activo de la práctica sistemática II** con la participación de estudiantes, miembros del colectivo pedagógico, invitados de las secundarias y DME, así como de la dirección del departamento. Se seleccionarán las mejores experiencias y registros de sistematización para que sean presentadas en las ferias científico estudiantiles y otros eventos que se convoquen.

De las horas dedicadas a la **práctica concentrada II** se desarrollarán 8 h/c (dos encuentros) en la sede central con la misma dinámica del primer y tercer encuentro de la práctica sistemática II, solo que los invitados serán de los preuniversitarios donde se insertaron los estudiantes.

CUARTO AÑO:

**Objetivo:** Ejecutar actividades del ejercicio de la profesión, ofreciendo soluciones factibles desde una mirada científica a problemas inherentes al proceso docente

educativo que se desarrolla en los centros educacionales, apoyados en la experiencia de los tutores y demás docentes del territorio: Ferrer , M y colectivo de autores (2012)

**Modos de actuación a desarrollar:** *Diagnosticar; Diseñar, Planificar, Organizar Orientar, Ejecutar, Controlar y Evaluar* actividades de la profesión pedagógica del Matemático Físico.

**Indicaciones metodológicas:** En las dos horas dedicadas a la DPI en la sede central se discutirá el cumplimiento del plan de actividades por modos de actuación:

**Septiembre:** se analizarán de conjunto (estudiantes y miembros del colectivo pedagógico), el plan de actividades a desarrollar, la distribución de los estudiantes por secundarias y lo relacionado con el registro de sistematización

**Octubre y Noviembre:** Actividades relacionadas con el Diagnóstico.

**Diciembre y Enero:** Actividades relacionadas con el diseño, planificación y organización de actividades de la profesión.

**Febrero:** será el **activo de la práctica laboral I** con la participación de estudiantes, miembros del colectivo pedagógico, invitados de las secundarias y DME, así como de la dirección del departamento. Se seleccionarán las mejores experiencias y registros de sistematización para que sean presentadas en las ferias científico estudiantiles y otros eventos que se convoquen.

**Marzo- Mayo:** Ejecución, evaluación y control de actividades de la profesión

**Junio:** será el **activo de la práctica laboral II** con la participación de estudiantes, miembros del colectivo pedagógico, invitados de las secundarias y DME, así como de la dirección del departamento. Se seleccionarán las mejores experiencias y registros de sistematización para que sean presentadas en las ferias científico estudiantiles y otros eventos que se convoquen.

QUINTO AÑO:

**Objetivo:** Demostrar dominio de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan los modos de actuación del profesional a partir de la ejecución de actividades del ejercicio de la profesión y en la defensa de los ejercicios de culminación de estudio: Ferrer, M y colectivo de autores (2012)

**Modos de actuación a desarrollar:** *Dirigir* el proceso educativo y de enseñanza aprendizaje de la Matemática y la Física.

**Indicaciones metodológicas:** En las dos horas dedicadas a la DPI en la sede central se discutirá el cumplimiento del plan de actividades por modos de actuación (Ideen al de cuarto año)

Se considera que el docente como **modelo de actuación profesional** da salida a la **Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral Investigativa** desde la enseñanza de la Física y la Matemática si:

- Destaca desde su personalidad el ser y hacer del profesional de la educación; transmite relevancia y prestigio a la profesión pedagógica; refleja la auténtica importancia social de la profesión pedagógica y obtiene opiniones favorables sobre su actuación: Despaigne, M (2015)

- Si potencia el uso de **procedimientos reflexivos identitarios:** Despaigne, M (2012), entre los que se encuentran los siguientes:

Reflexión en torno a la profesión pedagógica del matemático físico.

Búsqueda de vivencias positivas y/o negativas.

Replanteo de las vivencias negativas vividas relacionadas con la profesión pedagógica del matemático físico, búsqueda de hipótesis sobre las causas que lo propician y las vías que desde su posición proponen para su solución).

Reforzamiento y sistematización de las vivencias positivas relacionadas con la profesión pedagógica del matemático y físico.

Búsqueda de referentes de profesionales de la educación de Matemática y Física de gran significación.

- Logra desde el diseño y concepción de trabajo de su asignatura, la lógica del pensamiento de las ciencias hacia la lógica de la profesión.

- Desarrolla actividades hasta niveles de asimilación productivo y creativo que propicie en el docente en formación la capacidad de analizar, tomar decisiones y explicar procesos y fenómenos para ello es necesario hacer entender el contenido, interpretarlo correctamente para aprender a analizarlo en la práctica a partir de tareas docentes diseñadas con **enfoque interdisciplinar - profesional pedagógico**, que requieran de la integración de los conocimientos adquiridos, el análisis individual y la discusión colectiva de situaciones nuevas, tales como problemas de la vida real que no tienen solución exacta o única.

- Propicia que el estudiante utilice métodos y formas habituales de la actividad científica como la búsqueda, procesamiento y comunicación de información en el lenguaje propio de las distintas disciplinas; la conceptualización; la representación de situaciones; el razonamiento y modelación de problemas; el planteamiento de interrogantes; la formulación y argumentación de suposiciones por diversos métodos-incluido el experimental-; la contextualización y sistematización de resultados y la interacción con otros sobre la base de principios éticos, para darle solución a los problemas que surjan en la dirección del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje de la Matemática y la Física, a partir de la reflexión metacognitiva sobre éste, sus resultados y su propio desempeño y por esta vía, contribuir al perfeccionamiento de su labor y a la construcción del conocimiento científico de la realidad.

- Evidencia un desarrollo adecuado de las habilidades profesionales y el dominio de los contenidos de la disciplina, en correspondencia con los años académicos donde está ubicada, al explicar los sistemas de conocimientos que conforman la Física y la Matemática en las Educaciones Secundaria Básica, Preuniversitario y Técnica y Profesional, a través del desarrollo de clases y otras actividades docente-metodológicas en el componente laboral con responsabilidad y laboriosidad, manifestadas en el conocimiento y la asunción de los deberes y normativas vigentes.

La **eficiencia** de la proyección estratégica de la disciplina y su contribución a la reafirmación profesional pedagógica se demuestra en la obtención de resultados superiores en los objetivos previstos por la misma. De aquí se observó que se manifiesta: a) desarrollo cognoscitivo expresado en los resultados académicos que alcanza el estudiante en los años de estudio en forma sistemática, b) capacidad comunicativa que logra en la transmisión de los conocimientos que posee, al plantear las ideas, pensamientos y sentimientos positivos relacionados con la profesión pedagógica, c) capacidad para mantener relaciones interpersonales adecuadas en los diferentes contextos en que se desempeña, d) desarrollo investigativo que manifiesta en el conocimiento y búsqueda de aspectos relacionados con el objeto de trabajo y la esfera de

actuación profesional, e)protagonismo que muestra en la realización de actividades relacionadas con la profesión pedagógica, f)optimismo y satisfacción que manifiesta con la profesión pedagógica escogida, g)sentido de entrega continua, plena, que refleja en el cumplimiento de los deberes escolares, esta última como máxima expresión de la cualidad de la actuación pro pedagógica se puede corroborar en los resultados de la técnica del dibujo “Visión del Futuro”

Los principales cambios que dieron cuenta de la validez y contemplados tanto en los estudiantes como en los docentes.

En los estudiantes:

- o Se sienten más motivados, ya que son quienes proyectan, planifican, ejecutan y dirigen las acciones de su propio proyecto.
- o Comprenden mejor la profesión pedagógica.
- o Se muestran comunicativos, afectuosos, productivos, responsables.
- o Experimenta vivencias positivas en torno a la profesión pedagógica.
- o Cumplen con los deberes escolares.
- o Participación consciente y activa en la realización de actividades que se reflejan en los modos de actuación pro pedagógicas (Práctica sistemática, jornadas científicas).
- o Trabajan en grupo.

Cada miembro del colectivo pedagógico valoró su desempeño en el establecimiento de la experiencia pedagógica, precisando el nivel alcanzado, como totalidad, en relación de la construcción de la identidad profesional pedagógica de los estudiantes

Se significó lo positivo de las actividades pedagógicas realizadas por cada estudiante, y el cambio manifiesto y recíproco en los estudiantes y docentes miembros del colectivo de grupo, se destacó la incidencia positiva en el desarrollo de valores significativos de la profesión como la ética, la responsabilidad y se propició la preparación pre - profesional de los estudiantes.

La **funcionalidad** de la propuesta se relaciona con la pertinencia de las acciones previstas y los cambios operados en el colectivo y grupo estudiantil. Se promovió la reflexión como una acción recíproca, aspecto más logrado en la investigación, que permitió involucrar a todos en sus procesos formativos, lo que contribuyó a la preparación preprofesional de los estudiantes orientados por la profesión pedagógica.

Permitió la superación de los miembros del claustro, lo que resalta a la estrategia como un instrumento concreto de replanteo en torno a la profesión pedagógica.

El **impacto** se manifiesta en el perfeccionamiento del proceso formativo y por tanto, en la preparación profesional de los estudiantes. Se profundiza en la preparación teórico – metodológica de los docentes para esta labor, adquiriendo para ello un método formativo y procedimientos reflexivos concretos, contribuyó a elevar la motivación de los implicados dada la posibilidad de atender su propio desarrollo. Se resalta el impacto social, teniendo

en cuenta que en los momentos actuales la formación de un profesional identificado con la profesión pedagógica se constituye en una prioridad de la práctica pedagógica, y contribuye, por tanto, al mejoramiento de la preparación profesional de los estudiantes.

### **Conclusiones:**

La disciplina formación laboral investigativa en la carrera Matemática Física, alcanza un significado especial a partir de que tiene que ver con la actuación de los docentes de diversas asignaturas de esta especialidad, con el trabajo de los colectivos pedagógicos y fundamentalmente de las disciplinas, así como la asesoría de los directivos de las filiales pedagógicas y los tutores en las microuniversidades donde realizan el ejercicio de la práctica pedagógica, es por ello que la perspectiva teórica de la Disciplina Principal Integradora: formación laboral investigativa se sustente en: El vínculo teoría práctica, el principio estudio- trabajo, el carácter activo de la personalidad, la actividad práctica como fuente de estimulación motivacional, unidad de la actividad y la comunicación en la práctica laboral y el carácter de sistema de la dirección del proceso pedagógico.

La orientación profesional de la personalidad en general y la reafirmación profesional en particular se desarrollan sobre la base de motivos, intereses e intenciones profesionales estables. La práctica laboral es un espacio importante en la formación de profesionales que garantiza el acercamiento del docente en formación a su objeto de trabajo al modelo fundamental de actuación profesional, a los estilos de comunicación que permiten el establecimiento de vínculos afectivos-vivenciales del contenido con la práctica, al desarrollo de capacidades, hábitos y habilidades, la consolidación de intereses y motivos profesionales y su preparación psicopedagógica, técnico y metodológica para el desempeño exitoso de su profesión.

### **Bibliografía**

Barrera R, Jorge L. (s.a.). La didáctica comunicativa e interdisciplinaria. Proyecto de investigación. UCP de Santiago de Cuba.

Cuba. MES. (2007). Resolución No. 210. La Habana: MES.

Cuba. Mined. ( s.a.). Modelo del profesional de la carrera de Matemática F. La Habana: Mined.

Cuba. Mined. (2012). Proyecto educativo carrera Marxismo-Leninismo. La Habana: Mined

Despaigne H, M. La disciplina Formación Laboral Investigativa en la carrera de Matemática Física: una contribución desde la asignatura Fundamentos de la Física Escolar I. En: CD Didáctica Provincial ISBN: 978-959304-070-9.

----- (2012). La construcción de la identidad profesional pedagógica desde el preuniversitario: Tesis en opción al grado científico de Dr.C Pedagógicas. UCP de Santiago de Cuba.

Ferrer Vicente, M. et al. (2012). Guía metodológica de contingencia para la DPI. UCP de Santiago de Cuba. gina 20.

PEDAGOGÍA 2017  
HOLGUÍN



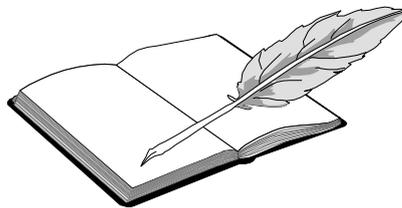
**PEDAGOGIA 2017**  
"Encuentro por la Unidad de los Educadores"



**Título:** La solución de problemas matemáticos desde las potencialidades del contexto socioeducativo.

**Línea Temática:** Dirección del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje.

**Autor:** Lic. Leandro Pérez Cruz



Holguín

**Título:** LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS DESDE LAS POTENCIALIDADES DEL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

**Autor:** Lic. LEANDRO PÉREZ CRUZ

**Centro de trabajo:** Escuela Pedagógica “José Martí Pérez”.

**Cargo:** Profesor.

**Correo electrónico:** [lperezc@ho.rimed.cu](mailto:lperezc@ho.rimed.cu)

### **Resumen**

Los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática Escolar constituyen uno de los asuntos fundamentales a los que debe enfrentarse el maestro primario en los momentos actuales. El reto está en encontrar soluciones acertadas como vía para la formación integral de la personalidad de los escolares, que potencien una adecuada preparación desde la vida y para la vida. El trabajo que se presenta aborda tales problemáticas y tiene como objetivo la elaboración de actividades para favorecer la solución de los problemas matemáticos, a partir de las potencialidades del contexto socioeducativo en escolares de tercer grado. En la investigación se emplearon diferentes métodos, teóricos y empíricos, los que contribuyeron a ofrecer los principales fundamentos en los que sustentan las actividades elaboradas. La propuesta incluye las actividades sobre la base de la realidad y cotidianidad del contexto escolar. La pertinencia de este trabajo se constata con la aplicación de las actividades, las que ofrecen resultados positivos a favor de la implementación de la propuesta para favorecer la solución de problemas matemáticos, desde una perspectiva desarrolladora.

## **Introducción**

El conocimiento de la sociedad en la que se inserta el hombre del siglo XXI ha contribuido, en gran medida, a la centralización de objetivos en los procesos educativos. En este sentido, preparar al hombre para la vida constituye un reto que condiciona la necesidad de una preparación integral, fomentada en el principio de “Educar desde la vida y para esta”, en total correspondencia con el contexto socioeducativo en que este se desarrolla.

En correspondencia con los cambios socioeconómicos originados como consecuencia de la situación internacional, la educación cubana, como fenómeno social, ha sido objeto de transformaciones. Por ende, la labor de la escuela ha estado dirigida a la masificación de la cultura con el fin de cultivar conocimientos básicos y preparar a la nueva generación para construir una sociedad más culta, justa y desarrollada.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Matemática y, dentro de esta, los problemas matemáticos contextualizados en la vida, constituyen elementos rectores en los que se debe centrar la atención. Ello, sin duda, se convierte en una de las problemáticas de mayor incidencia en la Educación Primaria en Cuba en las últimas décadas.

La enseñanza de la Matemática tiene como principal objetivo el empleo, por parte del escolar, de los conocimientos adquiridos en la solución de problemas y estos conocimientos adquieren su justo valor en la medida en que se necesiten y empleen en la solución de un problema y no por el mero hecho de acumular en el cerebro gran número de definiciones, teoremas, entre otros conceptos, Hernández, H. (1995)

En los últimos tiempos, ha sido una tendencia, en la enseñanza de la Matemática, fortalecer la formación y desarrollo de habilidades para la solución de problemas matemáticos, lo que ha conducido al estudio del lugar que en el contenido de la misma debe asignarse a la solución de problemas. En este sentido, cada maestro debe tener presente esta polémica para enseñar a descubrir, a determinar en las diversas situaciones, las vías fundamentales que conducen a su solución y la relación entre estas, lo que a su vez genera un crecimiento en el desarrollo integral de cada escolar.

La capacidad para el trabajo individual, para pensar correctamente y aplicar los conocimientos en la práctica, es una premisa necesaria para la formación integral de los escolares. Si se desarrollan y activan adecuadamente las operaciones del pensamiento, se le está ayudando a crear habilidades que desarrollen su intelecto e indudablemente los preparará para la vida, les capacitará para que sean más eficaces en su trabajo futuro y les dará las herramientas necesarias para resolver los problemas de la producción y los servicios, así como los de la ciencia.

Los análisis realizados permiten corroborar que existen insuficiencias en la práctica educativa, relacionadas con la solución de problemas matemáticos por parte de los escolares primarios. Se aprecian dificultades en el dominio de procedimientos heurísticos, se ofrecen insuficientes instrumentos al escolar para que pueda solucionar los problemas. Ello genera una tendencia a la ejecución, no así a la comprensión de la situación presentada.

Por todo lo anteriormente esbozado, se plantea como problemática a resolver: ¿cómo favorecer la solución de problemas matemáticos a partir de las potencialidades del contexto socioeducativo, en escolares de tercer grado de la Educación Primaria? Por lo que con este trabajo se pretende argumentar la relación necesaria, desde la vida y para la vida, en la enseñanza de la Matemática, a través de la elaboración de actividades para favorecer la solución de los problemas matemáticos, a partir de las potencialidades del contexto

socioeducativo en escolares de tercer grado. Lo anterior será factible en la solución de problemas matemáticos en escolares primarios.

Para la solución de dicha problemática se utilizaron métodos investigativos del nivel teórico, del nivel empírico y matemáticos, que permitieron dar seguimiento a la lógica investigativa desde el inicio hasta la validación final.

## **Desarrollo**

La enseñanza de las matemáticas ha sido abordada por diferentes autores, los primeros en iniciar el trabajo fueron investigadores de los antiguos países socialistas, verdaderamente preocupados por el desarrollo de una personalidad acorde con los principios del socialismo. Dentro de estos esfuerzos cabe destacar los trabajos de Jungk (1979) y Zillmer (1981). En Cuba se destacan Campistrous y otros (1984), Labarrere (1987), y Ballester y otros (1992).

La enseñanza de la Matemática constituye una condición previa esencial en la formación integral de los escolares. Esta permite, no solo la solución de problemas o situaciones que se relacionan con su medio, sino también al desarrollo de determinadas cualidades como la responsabilidad, la perseverancia, la honestidad, el colectivismo, así como la aplicación de los conocimientos y habilidades matemáticas en la participación activa en la vida familiar y social.

Los problemas constituyen uno de los recursos didácticos más empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la Matemática, así como en las restantes ciencias, por considerarse uno de los aspectos más efectivos para promover y fortalecer el conocimiento científico.

La solución de problemas se debe considerar como un fin para educar al futuro ciudadano para promover el desarrollo de la personalidad infantil, prepararlos para que contribuyan a construir el Estado socialista y lograr que sepan pensar, razonar y buscar vías de solución de forma independiente a los problemas que se le presentan en la vida, al desarrollar un pensamiento creador, que apliquen los conocimientos adquiridos a nuevas y complejas situaciones, sepan enfrentarlas y busquen estrategias para resolverlas.

El estudio de las dificultades detectadas condujo a la necesidad de valorar las causas de las dificultades en la solución de problemas matemáticos. Lo anteriormente expuesto implica que se considere la solución de problemas como una actividad rectora y, en correspondencia, la preparación del escolar para esta encomienda constituye la principal aspiración desde el punto de vista instructivo de cualquier diseño curricular.

Los programas actuales de la asignatura Matemática se diseñan a partir del ordenamiento según las líneas directrices que se agrupan en las concepciones de W. Jungk y W. Zillmer; directrices del conocimiento y del desarrollo de capacidades. En la propuesta del colectivo de autores cubanos, se agrupan a partir de los contenidos matemáticos, las capacidades mentales específicas y generales y la educación de los escolares.

Es importante reconocer que la solución de problemas, como parte de la actividad docente, no es contenido de una asignatura en particular, es núcleo de diferentes materias, esencia del nivel más alto de desempeño cognitivo y medidor de capacidades intelectuales en el camino hacia nuevos aprendizajes. Así, todas las tareas docentes con carácter desarrollador que se organizan, planifican y ejecutan están sujetas a determinadas exigencias de la solución de problemas.

En consecuencia, este antecedente establece una secuencia lineal para la estructuración del proceso de aprendizaje, al destacar que la reorganización de los conocimientos,

hábitos y habilidades del sujeto que aprende es parte importante en el mismo y depende de la estructuración inicial que cada sujeto posee al comenzar cierto aprendizaje.

Una de las dificultades más significativas en la formación matemática de los escolares es su pobre preparación para enfrentar la solución de ejercicios de aplicación, particularmente aquellos que constituyen problemas. Los escolares pueden no entender los problemas que resuelven. La mayor parte de los problemas rutinarios pueden ser resueltos mecánicamente al aplicar un algoritmo de cálculo de rutina. En tales problemas los escolares pueden no tener necesidad de entender la situación problema, porque ese cálculo particular es apropiado o si la respuesta es razonable. Los errores cometidos en algunos de los problemas indican que los escolares generalmente tratan de usar todos los números dados en una situación problemática.

La solución de problemas en la escuela se aprecia con mayor énfasis en la asignatura Matemática, sin embargo, constituye hoy para los escolares uno de los mayores problemas de aprendizaje, según la investigación realizada por Campistrous, L y Rizo, C (1996), en el escolar del Sexto Grado con respecto a las habilidades que conforman el proceso de solución de problemas matemáticos, así como los objetivos básicos establecidos para cada educación.

En la construcción de los conocimientos matemáticos los escolares parten de experiencias concretas, paulatinamente, y en la medida que hacen abstracciones, pueden prescindir de los objetos físicos. El diálogo, la interacción y la confrontación de puntos de vista ayudan al aprendizaje y a la construcción de conocimientos, así, tal proceso es reforzado por la interacción, de ello se precisa que el éxito del aprendizaje de esta disciplina depende en buena medida del diseño de actividades que promuevan la construcción de conceptos en la interacción con los otros.

En Cuba se han desarrollado diferentes investigaciones sobre este tema, recogidas en tesis de maestrías y de doctorados, entre los que se destacan algunas como las que a continuación se relacionan:

Livina (1999), presenta una propuesta metodológica para contribuir al desarrollo de la capacidad de resolver problemas. En la tesis de maestría de Galindo (2000), se aborda un conjunto de acciones para mejorar la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos en la secundaria básica. Cruz (2002), propone una estrategia metacognitiva dirigida a favorecer la formulación de problemas por parte de los profesores en formación.

En la tesis de doctorado de Rebollar (2000), se propone una variante para la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática, a partir de una nueva forma de organizar el contenido, en la escuela media. También Suárez (2003), se refiere al tema aportando un enfoque para la identificación de problemas matemáticos en la Educación Primaria. Capote (2003), elaboró una estructuración didáctica para la etapa de orientación en la solución de problemas matemáticos escolares en el primer ciclo de la Educación Primaria.

Al considerar el análisis realizado por el autor de los referentes anteriores, se considera que resolver problemas es una función fundamental del pensamiento, tal es así que pensar, a juicio del autor, es solucionar problemas. Muchos se dedican al estudio de la solución de problemas porque es la principal vía para la asimilación de conocimientos, habilidades y hábitos; así como la formación de cualidades de la personalidad

Palacios, J. (2002) en su manuscrito para contribuir a la efectividad en el trabajo con problemas expresó: un problema es una situación donde cada individuo o grupo percibe una diferencia entre un estado presente y un estado deseado, pero desconoce *a priori* las

vías para producir las transformaciones que lo conduzcan a la situación deseada, a pesar de contar con los conocimientos necesarios, y tiene dos elementos:

- Una situación conocida que necesita ser transformada.
- La vía para transformarla tiene que ser desconocida.

El autor asume la definición de problemas dada por este investigador en la que se plantea que: un problema es un ejercicio que refleja determinadas situaciones a través de elementos y relaciones del dominio de la ciencia y la práctica en el lenguaje común y exige de medios matemáticos para su solución. Se caracterizan por tener una situación inicial, (elementos dados, datos conocidos, y una situación final incógnita) elementos buscados desconocidos, mientras que su vía de solución también es desconocida y se obtiene con ayuda de procedimientos heurísticos.

Lo más importante para esta investigación es que el autor introduce elementos imprescindibles para la solución de problemas como resultado de su experiencia en el entrenamiento de los escolares. Insiste en la necesidad de que el aprendizaje, en clases, se acerque lo más posible al modo de actuar del matemático, es decir, poder discutir ideas, opinar, ofrecer posibles ejemplos y contraejemplos que ayuden a confirmar o a desaprobado sus ideas, lo que es muy importante tener en cuenta en la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática, además de las potencialidades del contexto socioeducativo

Campistrous L. y Rizo C. (1997-2006) en las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje de la resolución de problemas destacan algunas barreras que existen para la resolución de los problemas matemáticos. A favor de ello, esta temática, se puede considerar como un tema recurrente tanto a nivel internacional como nacional, por la importancia que reviste el mismo para el desarrollo de hombres capaces de asumir los nuevos retos de un mundo globalizado donde el conocimiento y las habilidades poseen elevada relevancia.

La concepción a seguir para la elaboración de los ejercicios, se considera decisiva para garantizar el cumplimiento del objetivo general y de los propósitos específicos a los que se aspira con la resolución de problemas matemáticos en los diferentes grados de la Educación Primaria, teniendo en cuenta las posibilidades que deben ofrecer para despertar el interés de cada escolar y del grupo en general, al resolver los mismos.

La materialización de los presupuestos teóricos y metodológicos de la investigación realizada y la interpretación de la práctica curricular desarrollada sobre la base de ellos, llevaron al investigador a actuar sobre el campo delimitado para su transformación. Estos elementos conducen, finalmente, a proponer actividades focalizadas en las potencialidades socioeducativas, que permitan favorecer la solución de problemas matemáticos.

La propuesta elaborada, se presenta como resultado de la sistematización de la práctica, transformada a partir de ella. Esta concepción contempla:

1. Los fundamentos del Modelo de aspiración de la escuela primaria que constituyen el marco teórico y metodológico del proceso educativo del escolar primario.
2. Las características individuales y grupales de los escolares, constatadas a partir del diagnóstico, que sirven de base para el aprendizaje escolar, dado el contenido de las exigencias actuales.
3. Los objetivos del programa de Matemática en la escuela primaria en general y en 3er grado en particular.
4. Las potencialidades que ofrece el contexto socioeducativo para favorecer el

aprendizaje de los contenidos y se convierten en el elemento rector en la concepción de la propuesta.

Las actividades se han estructurado de forma que permitan favorecer la solución de problemas matemáticos en escolares de la Educación Primaria. Los elementos que la integran se exponen de forma organizada y jerarquizada según las necesidades de la práctica escolar.

Su elaboración, atendiendo al diagnóstico, responde al objetivo de favorecer la solución de problemas matemáticos en escolares primarios desde las potencialidades que ofrecen los escenarios educativos en el logro de un aprendizaje desde la vida y para la vida. Complimentarlos e integrarlos en la práctica exige de un trabajo integrado en el que confluye toda la comunidad educativa.

La propuesta está dirigida a fundamentar la incidencia del medio social en el aprendizaje de las habilidades, capacidades y valores que encierran las tareas de aprendizaje presentadas en forma de problemas matemáticos y su potencialidad desde la relación intermateria. La finalidad radica en potenciar la incidencia de los problemas matemáticos, en su preparación integral, como herramientas valiosas a partir de su aplicación en la práctica.

Las actividades constituyen una forma sencilla de planificar qué hacer con los escolares para motivar su aprendizaje, al respecto de la solución de problemas matemáticos. Su resultado o transformación es palpable a corto plazo. Permiten establecer un vínculo entre cada escolar y su medio, lo que facilita incorporarlos como parte de las situaciones que se presentan.

Etapas para la planificación, organización, ejecución y validación de las actividades propuestas.

Etapa I. Aplicación de la experiencia profesional del autor y de métodos de investigación en la determinación de problemáticas que inciden en la solución de problemas matemáticos. Análisis de los referentes teóricos existentes respecto del tema que se investiga y su consecución en la práctica educativa. Realización y actualización del diagnóstico socioeducativo y adecuación de las variantes para facilitar la aplicación.

Etapa II. Elaboración y organización para la aplicación de las actividades. Evaluación de los resultados parciales y rediseño de acciones para potenciar resultados positivos. Aplicación de métodos y técnicas para la recogida de información en relación con el impacto en la aplicación de las actividades.

Etapa III. Socialización de los resultados, desde su impacto en la realidad de la escuela.

Las actividades propuestas se integran a los diferentes contextos y escenarios de aprendizaje. Las mismas pueden ser empleadas en diferentes momentos de la clase u otra actividad teniendo en cuenta el diagnóstico, asignaturas del grado, contenidos, así como las necesidades educativas de los escolares. Estas pueden ser utilizadas de forma independiente o integrarse en otras actividades y procesos de acuerdo con el objetivo propuesto.

El planteamiento de las actividades se logra a través de situaciones de aprendizaje donde se evidencie la contradicción entre lo desconocido y lo conocido. Dentro de las actividades que ejecutan los escolares relacionadas con las situaciones de aprendizaje conformadas en cada actividad se encuentran el trabajo con diferentes referentes del entorno, descripción de láminas, utilización de software educativos; entre otros, lo que posibilita la adquisición de los conocimientos de forma independiente y con ello el dominio del tema.

En este sentido el autor analiza la posición de Silvestre, M. (1999) quien patentiza la relación existente entre el aprendizaje y la tarea docente donde el escolar aprende haciendo. De las acciones que el docente conciba como concreción de esta, o sea de la actividad del escolar en la clase, se definen las exigencias para su aprendizaje, y se presentan al escolar, por lo general, en forma de tareas.

En la concepción de la tarea o actividad docente se añade la significación de los problemas los cuales precisan de la integración del conocimiento y son, a la vez, una vía para la concreción del saber adquirido; estimulan, los procesos de análisis lógico reflexivo, el pensamiento hipotético deductivo, la explicación, la búsqueda de argumentos, la creatividad. En general, constituyen una vía de muchas posibilidades para estimular el desarrollo, al presentar a los escolares exigencias de mayor complejidad en su aprendizaje.

Al respecto, el autor considera la propuesta de actividades como aquellas acciones que van dirigidas hacia la adquisición de aprendizajes para el desempeño en el cumplimiento en determinadas misiones y que se estructuran en un período de duración relativamente corto. Se sustentan en la orientación, la ejecución y el control y deben de propiciar un desarrollo cognitivo superior, para esto se han tomado como referentes, los fundamentos del Modelo de escuela primaria y los elementos de la actividad referenciados por la dialéctica materialista.

Procedimientos metodológicos para facilitar la puesta en práctica de las actividades:

- Diagnosticar el nivel de aprendizaje de escolares, de modo que la selección de la propuesta sea eficiente.
- Desarrollar variantes encaminadas a la preparación de los escolares en correspondencia con el diagnóstico y el contenido a tratar.
  - Controlar por diferentes vías la eficiencia de las actividades.
  - Evaluar la efectividad de la puesta en práctica de las actividades.
- Realizar un levantamiento de las potencialidades existentes en el entorno, para la aplicación desarrolladora de las actividades propuestas.
- Elaborar un material complementario donde aparezcan los datos esenciales en relación con el entorno, para su integración en el aprendizaje de las diferentes asignaturas.

Por otra parte, la propuesta rompe con esquemas formales ya que se integran con el contenido curricular que reciben los escolares contextualizado en las potencialidades de las zonas rurales. Estas constituyen la base del material que se presenta, al utilizar variantes como vía para estimular cambios y transformar el aprendizaje.

Elementos básicos a tener en cuenta en la elaboración de la propuesta

Los maestros del sector rural han encontrado un mundo de posibilidades al desarrollar sus prácticas docentes, lo que ha permitido promover el aprendizaje interactivo, la enseñanza individualizada y colectiva, así como favorecer la actitud participativa y creadora de los escolares. En las escuelas rurales el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un proceso complejo, dado en las particularidades que caracterizan este sector, están alejados de la ciudad, existe dispersión en los medios y fondos bibliográficos y la presencia de grados multigrados.

Las variantes que se proponen deben constituir un modelo que transforme el aprendizaje, donde la experiencia, los conocimientos y las habilidades, permitan el intercambio para aprender. Trabajar con uno o varios grados en zonas rurales implica una preparación

óptima por parte de los docentes, solo así, donde prime como medio la creatividad, se podrán obtener las metas actuales, que al respecto de la educación se exigen.

En el caso de todas las actividades que se proponen se Incluyen las cuatro operaciones de cálculo y el contenido que se trabaja en el grado, a partir de la relación parte todo.

Ejemplos de actividades

Actividad 1:

Título: A nuestro lado...

Objetivo: solucionar problemas matemáticos relacionados con el entorno, a partir de la comprensión y análisis del medio social.

Materiales: Laminario de los objetivos económicos y sociales que forman parte del entorno más cercano a la escuela. (Datos reales de estos objetivos)

Metodología: La actividad comenzará con la presentación de láminas sobre la comunidad, que concluye en el análisis de las mismas a partir de una conversación que permita activar el razonamiento en correspondencia con el conocimiento de los diferentes entornos educativos que se pueden localizar. Luego se les pide describir los entornos encontrados, analizar su función social, mostrando datos reales.

Cuestionario para el debate

- ¿Qué elementos caracterizan nuestro entorno?
- ¿Qué conoces de ellos?
- ¿Cuál es el que te resultó más interesante?
- ¿Por qué?
- ¿Te gustaría ayudar en la planificación del trabajo y en la calidad de la producción y los servicios que se desarrollan?

Ejemplo

1. Un usufructuario dedicado a la crianza de reces entrega a la bodega 25 L de leche diariamente, para el consumo de los niños del área. ¿Cuántos litros de leche entregará al concluir el mes?
2. A la CCSF entraron 7 cajas de limas con 20 limas cada una. ¿Cuántas limas entraron en total? ¿Cuántas cajas faltan por entrar si se repartirán entre cooperativistas y usufructuarios que suman 120 en total y tocan a 2 limas cada uno?
3. La UBPC Manuel Velázquez, entrega 140 Kg de yuca y 875 Kg de boniato de un plan de entrega de 1450 Kg. ¿Cuántos Kg de viandas entregó y cuántos le faltan por entregar? Si para el próximo año el plan se duplica. ¿Cuántos Kg tendrán que entregar?

Actividad 2:

Título: El medio ambiente...

Objetivo: solucionar problemas matemáticos relacionados con el medio ambiente, haciendo referencia a la escuela y la comunidad.

Materiales: Imágenes de archivo sobre los componentes del medio ambiente y su evolución en la comunidad. (Suelos, hidrografía, clima, vegetación, entre otros)

Metodología: Para la motivación de esta actividad se parte de armar rompecabezas que representan elementos componentes del medio ambiente.

Cuestionario para el debate

Luego se les pide a los escolares realizar un dibujo sobre su situación actual expresando lo que ha pasado con ellos y que se puede hacer para perfeccionar y proteger el medio, a

partir de la situación obtenida. Se propicia una conversación acerca de reforestar el Planeta.

#### Ejemplo

1. Para reforestar La colina del Níspero los pioneros del destacamento de 3er grado deciden entregar plantas maderables y frutales. Si su decisión fue traer el doble de la asignación por cada tipo de plantas. ¿Cuántas plantas maderables y frutales tendrá que traer cada pionero? ¿Cuál será el total de plantas a aportar de forma individual? Si el destacamento está formado por 20 pioneros. ¿Cuál será el total colectivo?
2. El maestro de 3er grado pide a sus alumnos que realicen una excursión por los alrededores de la escuela, desde el MQV para recoger elementos vivos y no vivos del entorno. Juan, Emilio y Enrique recogen 15 elementos no vivos, Lorena y Luisa recogen 4 elementos vivos cada una. ¿Cuántos elementos recogieron en total?
3. El mes de septiembre es un mes de lluvia en la zona rural donde se encuentra enclavada la escuela. Al analizar la cantidad de precipitaciones caídas el maestro plantea:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
50 mm	15 mm	25 mm	20 mm	40 mm

¿Qué cantidad de precipitaciones recibió la zona durante la semana?

¿Cuántos mm cayeron la semana anterior si excedió a esta en 15 mm?

¿Cuáles fueron los días de mayor y menor cantidad de precipitaciones?

#### Actividad 3:

Título: Yo quiero ser...

Objetivo: solucionar problemas matemáticos relacionados con el deseo de cada pionero respecto a *qué quiero ser*, a *qué quiero hacer* mediante la producción de textos narrativos.

Metodología: Esta actividad comienza con un comentario sobre qué quiero ser o qué quiero hacer, cada escolar creará una historia interesante, basados en la creatividad según los intereses de su mundo real y de fantasías.

Variante: Juego "Yo quiero ser..."

Cuestionario para el debate

- ¿Qué quieres ser?
- ¿Qué te gustaría hacer?
- ¿Cómo nos contarías esa historia? ¿Por qué?
- ¿Qué lo hace significativo?
- ¿En qué lugar estarías tú?

#### Ejemplo

1. Pedro juega a ser médico y comenta luego de su primera semana de trabajo, que ha atendido a 15 niños, 7 mujeres y 2 ancianos. ¿Cuántas personas atendió Pedro en la semana?
2. El plan de vacunación del consultorio del médico de la familia de la zona se cumple de manera exitosa. En entrevista a la doctora por el reportero pioneril plantea que han sido vacunados hasta la fecha 36 niños entre 0 y 1 año de edad, 157 niños entre 1 y 5 años de edad, 42 de 6 años y 26 de más de 6 años. ¿Cuántos niños han

sido vacunados? Si el plan del consultorio es de 568 niños. ¿Cuántos faltan por vacunar?

3. Juan desea ser maquinista y plantea que en su máquina, de 20 vagones, tendrá capacidad para 60 pasajeros por vagón y viajará 3 veces a la semana. ¿Cuántos pasajeros viajarán en cada viaje? ¿Cuál será el total de pasajeros en la semana?
4. Camilo desea ser maestro y plantea que según los años que posee y los que le faltan para graduarse tendrá 15 alumnos de 3er grado, de ellos 4 serán excelentes resolviendo problemas matemáticos, 3 leerán de forma expresiva y el resto dominará todos los productos básicos. ¿En cuántos años se graduará Camilo? ¿Cuántos escolares leerán de forma expresiva y dominarán los productos básicos? ¿Cuántos escolares tendrá en total?

#### Actividad 4.

Título: Mi pedacito de campo...

Objetivo: solucionar problemas matemáticos relacionados con el lugar dónde vivo, a partir de elementos distintivos que lo caracterizan. (Situación de la casa, miembros de la familia, ocupaciones que tienen...)

Materiales: Datos personales y familiares en tarjetas

Metodología: Conversar con los escolares acerca de algunos datos escolares y familiares, a partir de la recolección realizada. La interrogante radica en el conocimiento y la interpretación de los escolares de estos elementos, para lo cual el docente deja abierta la imaginación de los escolares.

Cuestionario para el debate

- ¿Por qué es tu pedacito de campo?
- ¿Cómo lo identificas?
- ¿Cómo será todo al pasar del tiempo?
- ¿Qué nuevos elementos habrá que agregar?
- ¿Cómo se mantienen los ya existentes?

#### Ejemplo

1. Carlos plantea que su familia es muy unida y está compuesta por: su papá, su mamá un hermanito y él. Su papá tiene 45 años, su mamá 35 y su hermanito 4 años, edad de la cual el tiene el doble. ¿Cuántos años más tiene el papá que la mamá? ¿Cuántos años tendrán su mamá, su hermanito y Carlos cuando su papá haya cumplido 60 años?
2. En nuestra comunidad hay 261 niños y niñas, 145 son niños y el resto son niñas. Si de mujeres hay el triplo de las niñas. ¿Cuántas mujeres hay? ¿En cuánto excede la cantidad de mujeres a la cantidad de niños?
3. Mi papá es obrero agrícola y mi mamá es oficinista en la CCSF, para trasladarse desde la casa hasta el lugar de trabajo caminan diariamente de forma respectiva, 5000 m y 300 m. ¿Cuántos Km. caminan entre los dos? ¿Cuántos metros caminan para llegar al trabajo al cabo de 6 días?

En lo referido a la aplicación de las actividades, estas dan lugar a la elaboración de medios auxiliares para el trabajo con el grupo escolar y la familia, se crean laminarios, exposiciones con los mejores resultados derivados de su aplicación práctica. Aunque está dedicado a un objetivo específico, se puede realizar un análisis de los programas de otras asignaturas para su inserción. La metodología no es absoluta, está sujeta a la creatividad e incentivo de los propios educadores en la explotación del medio socioeducativo. Las

exigencias crecientes, que desde el punto de vista social y didáctico, unido al avance de la ciencia y la técnica, le obligan a la Matemática en la Educación Primaria, en torno a la solución de problemas, la búsqueda de nuevos métodos, que integrados dialécticamente a los ya reconocidos, activen el aprendizaje desarrollador en los escolares.

Para la investigación fueron seleccionados 14 escolares de tercer grado de la Escuela Primaria "Ofelio Caballero Peña", a los cuales se les aplicaron los métodos y técnicas investigativas para concretar la propuesta. Al preguntárseles las actividades de contenido matemático con referencias que desarrollaban en su escuela, las respuestas se ubicaron en las siguientes:

Solución de problemas matemáticos solo dentro de la clase. Trabajo en el huerto, búsqueda de datos sobre las producciones. Limpieza del aula y la escuela, al valorar el costo de la actividad si lo hiciera un trabajador usufructuario. Actividades relacionadas con otras asignaturas, se utilizan las posibilidades de la comunidad como una vía de sentar las bases para la solución de problemas matemáticos de los escolares de tercer grado, en su mayoría, coinciden con algunas actividades de trabajo socialmente útil.

Para conocer la opinión de los padres, por la importancia que tiene la familia en la consecución de los propósitos, se realizaron conversatorios aprovechando las reuniones a las que estos fueron convocados, donde se destaca el valor de la propuesta y la consecución de las acciones en este sentido. Después de 13 controles a clases, la revisión de las libretas de la asignatura a los 14 escolares seleccionados de tercer grado, se comprobó que la utilización de los recursos didácticos y educativos para dar una salida a la solución de problemas matemáticos a través del contenido de las asignaturas, fue amplia y efectiva. De forma general, se puede decir que el tratamiento metodológico a la solución de problemas a partir del componente didáctico se revela en los productos de la actividad de los maestros y los escolares.

El objetivo del diagnóstico a la comunidad estuvo dirigido a conocer sus principales características, destacando las referidas a su estructura social, las potencialidades que el microcontexto brinda a la escuela para la educación de los escolares en el ámbito de la solución de problemas matemáticos. En este sentido se demostró que existe una multiplicidad de espacios comunitarios con utilidad y significación para este fin, entre los más notables se encuentran: centros de servicios de salud, con distintos objetos sociales que constituyen espacios favorables para visitas vocacionales, charlas y otras vías que sientan las bases para la solución de los problemas matemáticos por parte de los escolares.

Por otra parte existen centros educacionales de la enseñanza primaria, además de huertos, organopónicos aledaños para actividades laborales donde buscan datos, elaboran y solucionan problemas matemáticos. Variadas posibilidades de transmisión de experiencias positivas a través de agentes comunitarios con resultados de significación social, entre los que se encuentran: vanguardias nacionales, trabajadores jubilados, maestros entre otros. La existencia de un macro contexto con amplias posibilidades para la realización de actividades de diferentes órdenes, al estar enclavada la escuela en una zona rural de la ciudad de Holguín.

La implementación de las actividades, donde se enmarcan las acciones propuestas y presupone el desarrollo de estas para la puesta en práctica de las influencias que toma como orientación el objetivo definido, garantizando la incidencia sobre los actores implicados en el proceso y los escolares que serán beneficiados. La evaluación permite obtener la información necesaria para determinar que las actividades diseñadas, son

pertinentes. Esto se justifica en que contribuyen al cumplimiento del objetivo propuesto y a su perfeccionamiento, lo que presupone del empleo de procedimientos desarrolladores con el objetivo de lograr el seguimiento correspondiente.

En la aplicación de las actividades, se puso en práctica el diseño previsto para su control y evaluación a partir del procesamiento, el análisis y síntesis de la información recopilada. Se concluyó con las valoraciones y consideraciones siguientes:

Ajuste de las actividades a las potencialidades socioeducativas: en este sentido, fueron desarrolladas y en algunos casos las actividades previstas tuvieron alguna variación en la organización y el momento de su ejecución, sin embargo mantuvieron el valor educativo previsto.

Satisfacción de los escolares con las actividades: los escolares implicados en el proceso de implementación, evaluaron entre Muy Alto y Alto el grado de satisfacción por las actividades desarrolladas de acuerdo a los objetivos declarados en las actividades desarrolladas y el 100% de estos resolvió correctamente los problemas diseñados.

El resumen de sus opiniones muestra la tendencia hacia la valoración positiva de sus criterios, entre los que se destacan: el nivel de organización de las actividades desarrolladas, el valor del contenido abordado en función de su educación, la disposición y la disciplina manifestada por los escolares, el apoyo de las instituciones implicadas a las actividades concebidas, la posibilidad de contar con los medios necesarios.

La calidad de las actividades: los implicados en la aplicación de estas han expresado su conformidad y satisfacción por la calidad con que se han desarrollado las acciones desplegadas. Como se puede apreciar, en los siguientes criterios los elementos asociados a la evaluación de la calidad de las actividades tienen una tendencia a lo positivo.

Se observó que durante la conducción de las actividades se aprovecharon las potencialidades de los escolares, sus experiencias y vivencias personales. Se evidenció, el cumplimiento de las sugerencias metodológicas orientadas, de considerar en las actividades el entorno donde se educan los escolares, el nivel de experiencia de estos y sus necesidades individuales. Se observó que las actividades se caracterizaron por promover la actuación de los escolares hacia la reflexión, el análisis, la crítica y la propuesta de soluciones a los problemas de la práctica. Se mantuvo, en todo momento, la orientación hacia el logro de los objetivos tanto matemáticos como educativos.

Para los escolares, la aplicación de las acciones significó una mayor integración al contexto comunitario y un reconocimiento de las principales características de la comunidad donde viven. Las expresiones por los logros que obtenían en su vinculación con la producción, los servicios y con los oficios y profesiones de la comunidad, reflejaron un mayor grado de comprometimiento con la vida económica aplicándolo en consecuencia a la solución de problemas matemáticos con mayor creatividad e independencia.

Para el desarrollo de la propuesta se propone el uso del material complementario realizado por el autor. La propuesta se considera necesaria y de gran utilidad en la escuela, como escenario investigativo. Las transformaciones son factibles desde su aplicación en la práctica.

## **Conclusiones**

El estudio teórico realizado demuestra que la Matemática permite solucionar, parcial o totalmente, las contradicciones y situaciones problemáticas existentes en la vida práctica, y las interrogantes que el hombre no siempre puede resolver con su conocimiento cotidiano. Esta realidad se expresa a través de problemas matemáticos, lo que aún resulta insuficiente como aspecto esencial en la formación integral de los escolares, desde las potencialidades del contexto socioeducativo.

Los resultados de la aplicación del diagnóstico en el contexto objeto de estudio ilustran la realidad existente en el proceso, cuestión que limita el tratamiento íntegro y congruente de influencias educativas con este fin.

Por otra parte, las insuficiencias existentes en la solución de problemas matemáticos, desde la óptica del maestro y la actitud que asumen los escolares, contextualizado, desde la vida y para la vida, implica que la propuesta para favorecer la solución de problemas matemáticos en los escolares primarios, constituya una vía factible, viable y válida, por cuanto su aplicación se considera de gran utilidad en la solución del problema planteado, no solo para el aprendizaje de la Matemática, sino también para dar respuesta a los imperativos de la vida y la práctica, que cada vez necesitan más de la instrumentación matemática.

La evaluación de las actividades diseñadas, evidenció el consenso sobre su nivel de pertinencia y adaptación a las características del contexto para el cual fue concebida, lo que permitió comprobar su factibilidad a partir de la información revelada en la práctica educativa, la que se deriva de los indicadores utilizados. Los criterios cualitativos evaluados demuestran los cambios y progresos que se evidencian en los escolares, como resultado de las influencias de las actividades propuestas.

## **Bibliografía**

1. ALONSO, I. La resolución de problemas matemáticos. Una alternativa didáctica centrada en la representación.—2001.—130h.-- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas).-- Santiago de Cuba, 2001.
2. AMAT, M. Desarrollo del pensamiento relacional mediante la resolución de problemas matemáticos en la secundaria básica.—2009.—127h.-- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas).-- Santiago de Cuba, 2009.
3. CAMPISTROUS. L. Estrategias de resolución de problemas en la escuela. Luis Campistrous, Celia Riso. —p. 97-102.-- En Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, vol. 2, nov. --México. 1999
4. CAPOTE, M. Una estructuración didáctica para la etapa de orientación en la solución de problemas aritméticos con texto en el primer ciclo de la escuela primaria.—2003.—130h.— Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas).-- Pinar del Río, 2003.
5. DAVIDSON, L.J. Problemas de Matemática Elemental 1.-- La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1987.
6. JUNGK, W. Conferencias sobre Metodología de Enseñanza de la Matemática 1.—1978.—La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.
7. JUNGK, W. Conferencias sobre Metodología de Enseñanza de la Matemática 2.—1979.—La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1979.
8. JUNGK, W. Conferencias sobre Metodología de Enseñanza de la Matemática 3.—1981.—La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.
9. LABARRERE, A. La formación de procedimientos generales para la solución de problemas matemáticos en la escuela primaria.—p.83-101.--En Revista Ciencia Pedagógicas.-- no.14.-- La Habana, enero-junio1987.
10. LLIVINA, M. J. Una propuesta metodológica para contribuir al desarrollo de la capacidad para resolver problemas matemáticos.—1999.—128h.-- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas).— Ciudad Habana, 1999.
11. MAJMUTOV, M. I. La enseñanza problémica.—1978.-- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.
12. PALACIO J. Propuesta para una Nueva Estructura en el Tratamiento del Cálculo Diferencial e Integral en la Enseñanza Preuniversitaria en Cuba. —1988. —130h.-- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas).--La Habana, 1988.
13. POLYA, G. Cómo plantear y resolver problemas. —1989.--México: Editorial Trillas, 1989.
14. REBOLLAR, A. Una variante para la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje matemático, a partir de una nueva forma de organizar el contenido, en la escuela media cubana.—2000.—130h.-- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas).-- Santiago de Cuba,2000.
15. RICO, P. Exigencia del Modelo de Escuela Primaria para la dirección por el maestro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. –2008. —La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.
16. SUÁREZ, C La identificación de problemas matemáticos en la Educación Primaria.—2003.—128h.-- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas).-- La Habana, 2003.



**Título: LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DIRECTIVOS DE LA SECUNDARIA BÁSICA PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA**

**Autor(es):**

MSc. Edelberto Cancio Lorenzo. Director. Dirección Provincial de Educación Sancti Spíritus. Sancti Spíritus. Cuba. Email: [director@dpe.ss.rimed.cu](mailto:director@dpe.ss.rimed.cu) (Ponente).

Dr. C. Isdarey Hernández González. Decano de la Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Sancti Spíritus. Cuba.  
E-mail: [ihgonzalez@uniss.edu.cu](mailto:ihgonzalez@uniss.edu.cu)

**RESUMEN**

El proceso de orientación profesional pedagógica en la Secundaria Básica es complejo, enfrentarlo exige una elevada preparación de los claustros actuales de esta educación, y en particular de los jefes de grado, responsables de la dirección de este proceso en cada nivel de esta enseñanza; de ahí que la superación profesional de estos docentes sea determinante para lograr los propósitos señalados. En este trabajo se proponen acciones variadas, para la creación del ambiente para la orientación profesional pedagógica, el cual estimulará la incorporación de los estudiantes a las carreras de corte pedagógico. Con esta propuesta se demuestra que es posible realizar este proceso de orientación con resultados satisfactorios. En la investigación se utilizaron variados métodos de los niveles teórico, empírico y matemático-estadístico, contando con la teoría marxista-leninista, como basamento teórico, y con la teoría histórico-cultural de Vigotski, como basamento pedagógico-psicológico.

**Palabras claves:** superación profesional, directivos, secundaria básica, orientación profesional pedagógica.

## INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea en la primera década del siglo XXI, ha alcanzado niveles sorprendentes en las diferentes áreas del conocimiento, dados por el indetenible avance de las ciencias en todo el mundo, lo cual exige a los egresados de las universidades, asumir una actitud de superación permanente que les permita, por diferentes vías, actualizar los conocimientos para un mejor desempeño de sus funciones en la vida profesional.

Los profesionales de los diferentes sectores deben asumir este reto, pero particularmente para los que laboran en el sector educacional, este posee especial importancia, pues tienen el encargo social de formar a las nuevas generaciones. Los docentes deben estar bien informados de los adelantos que se suceden en las Ciencias, en particular en las Pedagógicas, de manera que estos puedan ser empleados en la dirección del proceso pedagógico que se desarrolla en cada una de las instituciones educacionales.

Desde el triunfo de la Revolución se le ha prestado especial interés a la formación de los profesionales de la educación, lo cual ha permitido la búsqueda de diversas alternativas en la confección de programas y planes de estudio que garanticen una adecuada formación de los mismos.

La actualidad del tema que se trata está plasmada en la política educacional trazada por el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba, en el Capítulo VI: Política social, en el lineamiento 145 cuando se plantea: continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente-educativo, jerarquizar la superación permanente, el enaltecimiento y atención del personal docente (...). En el lineamiento 152 se señala como necesario: actualizar los programas de formación e investigación de las universidades en función de las necesidades del desarrollo económico y social del país (...), incrementar la matrícula en las carreras (...), pedagógicas (...).

Esta temática de la superación profesional ha sido tratada por diferentes autores como: Añorga Morales, Julia(1989), González de la Torre, Grisela (1996), Valcárcel Izquierdo, Norberto(1998), González González, Daniel (2001), Valiente Sandó, Pedro (2001), Roca Serrano, Armando (2001), Pérez García, Mayra (2002), Santiesteban Llerena, María L.(2003), Castillo Estrella, Tomás (2004), Reigosa Lorenzo, Ramón (2007), Ramos Ramos, Idalberto (2007), Suárez Pedroso, Mayteé (2008), Horta Sánchez, Manuel E. (2010), entre otros.

Estos investigadores apuntan hacia la necesidad de la superación profesional de forma permanente de los profesionales de la educación, atendiendo a las características y necesidades de los mismos, así como las particularidades de las educaciones en las que laboran. Se observa como carencias en el orden teórico y metodológico el cómo tratar la superación profesional del docente de Secundaria Básica en función de la creación de un ambiente para la orientación profesional pedagógica.

La Secundaria Básica es una educación en la que a escala internacional se le presta especial atención, entre otros motivos, por el período de la vida que comprende, pues es un momento en el que las decisiones que se tomen pueden repercutir en el resto de la existencia del individuo. El Ministerio de Educación (MINED) de Cuba, ha planteado un modelo para esta enseñanza que ha tenido múltiples cambios, con el propósito de perfeccionar la labor de instrucción, educación y orientación que se realiza en este nivel.

Lo anterior demanda de los docentes una superación profesional de forma permanente; es vital destacar que una de las tareas más complejas que estos deben emprender es la de

orientar profesionalmente a los estudiantes, enfrentar la misma exige una preparación muy especial de los claustros actuales de la Secundaria Básica, y en particular de los jefes de grado, responsables de la dirección de este proceso en cada uno de los niveles de esta educación.

Según el actual Modelo de Escuela Secundaria Básica entre las funciones del Consejo de grado dirigido por su jefe, está “Proyectar acciones para el trabajo dirigido a la formación laboral, vocacional y de orientación profesional (...)” (MINED 2007:30). Este jefe debe estar preparado para dirigir el proceso de orientación profesional pedagógica en su grado. Se considera importante entonces, la creación de un ambiente de orientación profesional pedagógica.

Es evidente la necesidad de superación profesional, que en este particular, posee este docente, máxime cuando este tema no ha estado vigente, con profundidad, en la preparación de estos desde su formación inicial hasta la permanente, cuestión esta, que se evidenció en el estudio exploratorio realizado, al plantear:

- Las tareas de orientación profesional se realizan a partir de una estrategia que se diseña en el centro y que posteriormente se concreta en cada uno de los grados, donde en ocasiones falta intencionalidad en las acciones que orienten al estudiante hacia las carreras pedagógicas.
- Falta sistematicidad en el cumplimiento de las acciones de orientación profesional pedagógica.
- Aunque la clase constituye la vía principal para orientar profesionalmente hacia carreras pedagógicas, no se aprovechan las potencialidades del contenido para que de forma intencional y planificada se cumplan estos propósitos.
- No existe en los centros educacionales un ambiente de orientación profesional pedagógica.
- No se aprovechan al máximo el espacio que brindan los Consejos Técnico y de Grado para dirigir el proceso de orientación profesional pedagógica.
- Los jefes de grado reconocen que no poseen la suficiente preparación para crear un ambiente de orientación profesional pedagógica.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente se considera que existe una necesidad educativa que está expresada en superar a los jefes de grado para enfrentar las acciones de orientación profesional pedagógica, pues se ha manifestado una situación problemática entre las exigencias que existen del tratamiento de la orientación profesional pedagógica y los resultados que se obtienen de dicho proceso, que no satisface las demandas de formación de personal docente en las Universidades de Ciencias Pedagógicas para cubrir la cobertura docente.

De ahí que esta investigación tenga como objetivo: proponer acciones variadas que preparen a los jefes de grado en la creación del ambiente para la orientación profesional pedagógica en la Secundaria Básica.

## **DESARROLLO**

La sociedad actual demanda de una escuela atemperada que enfrente los retos que el siglo XXI le ha impuesto, por lo que los sistemas educativos tienen que ir perfeccionándose al ritmo de los acelerados cambios que suceden constantemente. El docente tiene la

responsabilidad de superarse para brindar una educación de calidad, en todos los sentidos, esto constituye un importante reto, que debe ser asumido con pasión.

Son valiosos los criterios de Paniagua, M.E., (2002) cuando expresa que “Garantizar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes implica, como prerequisite, garantizar a los educadores las oportunidades y las condiciones para un aprendizaje como tales, relevante, permanente, pertinente, actualizado y de calidad. No pueden dar lo que no tienen, no pueden enseñar lo que no saben, no pueden influir en aquellos valores y actitudes que no tienen o no comparten, en fin, deben estar bien preparados para su rol fundamental de conductores de las generaciones del futuro, y con una actitud de aprendices permanentes a lo largo de toda su carrera profesional”. Paniagua, M.E., (2002:128).

En el informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, en su capítulo dedicado al personal docente se plantea “Nunca se insistirá demasiado en la importancia de la calidad de la enseñanza y, por ende, del profesorado (...) Así pues, mejorar la calidad y la motivación de los docentes debe ser una prioridad en todos los países” (UNESCO 1996:167). Por ello es imprescindible prestar atención a la superación profesional de los docentes y en particular a los que poseen funciones de dirección en los centros educativos, de esta manera podrá lograrse en las instituciones educativas del nivel medio un ambiente que enamore e invite a los estudiantes a ser continuadores de la labor que realizan sus maestros.

El triunfo revolucionario de enero de 1959, marcó un nuevo período en la vida del pueblo cubano, se instauraba en el poder un gobierno que respondía a los intereses de la mayoría, hasta entonces oprimida y excluida, prácticamente sin educación, ni acceso a ella, se promovió entonces una política educativa donde la formación y superación constante de los docentes pasa a ocupar un lugar privilegiado.

En este sentido, es importante destacar, que desde la última década del siglo pasado y hasta la actualidad se ha caracterizado por “una descentralización de las decisiones en cuanto a las acciones de superación, sobre la base de las necesidades y potencialidades específicas, a través de la red de Institutos Superiores Pedagógicos y las Direcciones de Educación, pero respondiendo a lineamientos y objetivos estatales definidos en las Direcciones Principales para el trabajo del Ministerio de Educación de cada curso escolar”. Castro, O., (1997:16).

Dos hechos significativos se suceden en este período, el reforzamiento de la política de postgrado por parte del Ministerio de Educación Superior, con la creación de un nuevo reglamento (Resolución No. 6/1996) y el proceso de integración entre los Institutos Superiores Pedagógicos y las Direcciones de Educación en sus diferentes niveles, lo cual fortaleció el trabajo metodológico, de superación e investigación en este sector.

En esta etapa ha prevalecido la autosuperación de los docentes en respuesta a las necesidades individuales, así como se ha potenciado el desarrollo de la Formación Académica de Postgrado, en particular en Maestrías y Especializaciones, con un reforzamiento en los últimos años en la realización del Doctorado.

En este período surge la Televisión Educativa donde entre otras actividades se ofertan programas de superación y seminarios de preparación que aprovechan las ventajas de la televisión y el uso del video.

Todo lo anterior en función de lograr un desempeño profesional de los educadores más efectivo, que permita enfrentar con mayor éxito las transformaciones que se vienen poniendo

en práctica por la dirección de la Revolución, en aras de perfeccionar el sistema educativo cubano.

El Reglamento de Educación de Postgrado de la República de Cuba, plantea en su Artículo 9. "La superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural" (MES 2004:2).

Se asume la superación como un: "conjunto de procesos de formación, que le posibilitan al graduado de los centros pedagógicos la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético-profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docentes con vistas a su desarrollo general e integral" (García, G. y otros, 2001: 17).

Se comparte este criterio, pues plantea la actualización permanente de los conocimientos, habilidades y valores ético-profesionales, cuestiones estas que deben sustentar a los profesionales de la educación en el cumplimiento de sus funciones, en particular en la dirección del proceso de orientación profesional pedagógica.

Para comprender este proceso es necesario relacionarlo con la tarea educativa, y en este sentido la escuela se reafirma como la institución esencial para encauzarla, de acuerdo con propósitos y fines socialmente determinados. El concepto que ofrece L. A. Lemus (1992) señala hacia el sentido desarrollador de la actividad orientadora. Según este autor orientar es:

"...el esfuerzo que hace la escuela por asistir al alumno (...) para que adquiera la suficiente comprensión de sí mismo y de su medio, con el objetivo de que sea capaz de utilizar inteligentemente las oportunidades educacionales y de progreso ofrecidas por la escuela y la comunidad. Entendida en esta forma, la orientación debe ser proporcionada en todo el tiempo, a todos los individuos y en relación con todos los problemas."

En este quehacer se emplean dos vías esenciales: el proceso docente-educativo y el trabajo metodológico, y es obvio que así sea, por cuanto todo el conjunto de actividades se organizan desde el proceso docente y tienen su base en la sólida preparación de los docentes.

Ocurre que la educación de la personalidad, vista como un proceso ininterrumpido, presupone que el sujeto esté inmerso en hechos de comunicación y actividad, planteada esta como modo de existencia, desarrollo y transformación de la realidad social; incluye, en síntesis, lo ideal y lo material, que en la interacción sujeto – objeto se convierten recíprocamente. Es sobre esta base que descansa el desarrollo humano.

Entre las orientaciones de la personalidad se encuentra la orientación profesional, en la que es importante el rol del docente. Se hace necesario entonces tener en cuenta lo planteado por Sajarov, en cuanto a que: "[...] la orientación profesional es una parte componente del proceso docente-educativo [...]" (Sajarov, V. P.1980: 42), para propiciar el desarrollo de motivos estables hacia la profesión; el trabajo de orientación profesional debe contribuir a la adaptación efectiva del alumno al tipo de enseñanza, la familiarización con su profesión y el papel que este desempeña en la sociedad.

En las investigaciones efectuadas por Castro Alegret (1991), se plantea que la orientación profesional consiste en: "un sistema de influencias sociales y pedagógicas científicamente fundamentadas, encaminadas a preparar a los jóvenes para su autodeterminación

profesional, la que ha de corresponderse con las necesidades sociales de fuerza de trabajo calificada y basarse en los intereses y capacidad de cada cual" (Castro Alegret, P. L.1991:37).

La investigadora González Maura (1997) plantea que "La orientación profesional es la dirección del sistema de influencias educativas encaminadas a lograr la autodeterminación del sujeto en la selección, formación y actuación profesional" (González Maura, V. 1997:4).

Para Aldana Sánchez (1996) la orientación profesional es la: "Unidad de objetivos, contenidos, principios, formas organizativas y métodos que ayuden al individuo en el estudio de las profesiones y de las cualidades personales que garanticen una selección que responda a los intereses y capacidades del alumno [...]" (Aldana Sánchez, M. 1996:15).

Manzano (2005: soporte digital), define Orientación Profesional: como un sistema de influencias políticas, psicológicas, pedagógicas y sociales, que tienen como objetivo pertrechar a los niños y jóvenes con los conocimientos, sentimientos, actitudes y valores necesarios para que, una vez llegado el momento, sean capaces de elegir una carrera pedagógica con plena convicción, de acuerdo con las exigencias y necesidades del país y sus intereses.

Según Del Pino Calderón, Jorge Luis y Recarey Fernández, Silvia (2005:27): "Es la relación de ayuda que se establece con el estudiante para facilitar el proceso de desarrollo de la identidad profesional del mismo, a través de diferentes técnicas y vías, integradas al proceso educativo general, según la etapa evolutiva y la situación específica en que se encuentren".

La orientación profesional se inserta como elemento del proceso de educación de la personalidad y muy especialmente de la orientación educativa. Se caracteriza por una relación de ayuda y asesoramiento para que el sujeto orientado logre elegir la profesión o actividad laboral que resulte acorde a sus intereses, intenciones profesionales y aptitudes.

Desde el punto de vista de los autores de esta ponencia se asume que la orientación profesional es un sistema de influencias sociales y pedagógicas, cuyo fin es preparar a los alumnos, teniendo en cuenta el contexto y las transformaciones que se consolidan en la enseñanza, para que opten juiciosamente por la profesión que sea más afín con las necesidades del país y con sus intereses.

Por tales razones este proceso debe conducir al desarrollo de la autodeterminación y de los intereses de los alumnos, apuntando, por supuesto, a lo personal. Esto tiene mucho que ver con la capacidad volitiva y de respuesta, ante las cuales el sujeto tiene que definir su camino personal.

La escuela como institución y en particular el docente, deben realizar una adecuada labor de orientación profesional, con énfasis hacia las carreras pedagógicas. Según (Del Pino, Jorge L. 2005: 26), la Orientación Profesional Pedagógica "es la relación de ayuda que se establece con el estudiante para facilitar el proceso de desarrollo de la identificación profesional y la formación vocacional es la que se realiza desde edades tempranas, para formar en los escolares intereses y conocimientos generales sobre la importancia social de las diferentes carreras y oficios. Deben identificar las priorizadas por el país".

La investigadora Kenia González (2006), define la Orientación Profesional Pedagógica como "un proceso de orientación como acción y efecto en los alumnos para su elección y estudio de las carreras pedagógicas como resultado de un sistema de influencias políticas, sociológicas, pedagógicas y de dirección que consolide necesidades, motivos y convierta el estudio de las carreras pedagógicas en propósito de su actividad y en el que se evidencie un

alto nivel de actuación profesional del personal docente a partir de conocimientos, habilidades, motivaciones y actitudes en el desempeño de sus funciones dentro y fuera del proceso pedagógico”. (González, Kenia. 2006: 34).

Además se considera la Orientación Profesional Pedagógica como un: “sistema de influencias educativas dirigidas a estimular la vocación pedagógica en los alumnos, su ingreso a las carreras de este perfil y su permanencia y desarrollo en ellas. Debe incluir la ayuda al estudiante en el complejo proceso de definir su proyecto de vida, tomando en cuenta esta prioridad social” (Del Pino Calderón, J.L., Manzano Guzmán, R., González Dosil, M.C. y Pherson Sayú, M., 2009:26).

Por su parte Reinaldo Cueto Marín y otros en el Proyecto de Orientación Profesional Pedagógica (2009:14 ), asumen la Orientación Profesional Vocacional Pedagógica, como un “proceso multifactorial que en las condiciones de la sociedad cubana actual adquiere una connotación ideopolítica; el cual está dirigido a la educación de la vocación pedagógica para establecer una relación de ayuda mediante la cual se ofrecen a los educandos vías, métodos y procedimientos para la búsqueda y encuentro de un lugar adecuado a la profesión pedagógica dentro del sistema de profesiones, así como la elección consciente y autodeterminada de una carrera pedagógica en consonancia con las necesidades sociales”.

El autor del presente trabajo asume este concepto, pues a diferencia de otros se tiene en cuenta la Orientación Profesional Pedagógica “como un complejo proceso que debe ser organizado de forma lógica y sobre la base de una concepción consecuente de la personalidad. Debe ser vista como un proceso continuo, dinámico, flexible y gradual, que permita la integración de los diferentes sistemas de influencias educativas en la formación del estudiante” (Cueto Marín, R. y otros, 2007:23).

Un elemento significativo que favorece la esfera cognitiva, es lo relacionado con el conocimiento profundo de la profesión pedagógica, de sus etapas, de las bases de la profesión, como elemento importante para la familiarización, selección, estudio y desempeño de la carrera pedagógica.

Es primordial tener en cuenta algunos aspectos para realizar la Orientación Profesional Pedagógica propuestos por: Collazo Basilia (1992), González Viviana (1994), González Rey Fernando, (1995), González Diego (1995), Del Pino Jorge L (1999), D. González Serra y Manzano (2005) (soporte digital): una intensa comunicación, el estímulo constante, el protagonismo, el desarrollo de la responsabilidad del estudiante con sus decisiones y conductas, la estimulación hacia la autodeterminación.

Numerosas han sido las vías empleadas para contribuir a la orientación profesional pedagógica de los estudiantes, en muchos casos estas no satisfacen las demandas de la sociedad de contar en las aulas con un maestro preparado para enfrentar a cabalidad la tarea educativa; se hace necesario entonces que los docentes en ejercicio se superen profesionalmente para dirigir este proceso de orientación. Los jefes de grado son los máximos responsables de esta tarea, estos deben contribuir a la creación del ambiente para la orientación profesional pedagógica, ya que este estimulará la incorporación de los estudiantes a las carreras de corte pedagógico.

Lo anterior ha llevado a los autores a considerar que existe un ambiente para la orientación profesional pedagógica cuando:

- Se muestra conocimiento de la política educacional a seguir en la orientación profesional pedagógica.

- Se muestra comprensión de la necesidad de poner en práctica las tareas de orientación profesional pedagógica con vías efectivas como: la clase, los círculos de interés, los conversatorios, visita a otras instituciones educativas, etc.
- Se manifiesta en los modos de actuación de directivos, funcionarios y claustro en general, amor y respeto por la profesión pedagógica.
- Los docentes enamoran del magisterio a los estudiantes con su ejemplo, al sentir satisfacción por la labor que realizan.
- Los directivos, funcionarios y profesores poseen una sólida preparación para la labor que realizan.
- Se enaltece con la actuación de los docentes en ejercicio la figura del maestro ante la sociedad.
- Existen claras evidencias del cumplimiento de las normas de la ética pedagógica, dados por un profundo respeto de las opiniones entre los miembros del claustro y matizado por la comprensión ante la diversidad.
- Se percibe una comunicación pedagógica asertiva.
- Se demuestra una correcta actitud ante el trabajo, evidenciándose en un alto sentido de la responsabilidad en el cumplimiento máximo de la jornada laboral.
- Existe en la institución educativa una adecuada organización e higiene escolar, así como una estética, que permiten que el proceso pedagógico transcurra con calidad.
- Se cumplen las actividades previstas en el horario docente.
- Los órganos técnicos y de dirección funcionan adecuadamente.
- En las preparaciones metodológicas se ofrecen a los maestros las herramientas necesarias para conducir de manera efectiva el proceso pedagógico.
- En el quehacer diario de la institución escolar se cumplen las enseñanzas legadas por Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí y Enrique J. Varona, máximos exponentes de la tradición pedagógica cubana, donde el estudiante es un ente importante.
- Existe una adecuada preparación política-ideológica.
- Las cualidades personales y profesionales de los maestros se corresponden con el ideal de la sociedad socialista y actúan en consonancia con el mismo.

Los elementos expuestos anteriormente deben caracterizar el ambiente que se viva en la escuela, de esta forma se crearán las condiciones adecuadas para orientar profesionalmente hacia carreras pedagógicas a los estudiantes.

La composición de los claustros en las secundarias básicas es diversa, por lo que se hace necesaria la preparación de los jefes de grado para que potencien la creación del ambiente para la orientación profesional pedagógica en cada uno de sus grados. Entre las acciones de superación que se pueden realizar se encuentran las siguientes: cursos, conferencias especializadas, seminarios, talleres, debates científicos y otros.

A continuación se propone una conferencia especializa como muestra de las acciones variadas de superación profesional que pueden realizarse con los jefes de grado para la creación del ambiente para la orientación profesional pedagógica.

## **Conferencia # 1**

**Título:** El pensamiento pedagógico cubano en la creación del ambiente para la orientación profesional pedagógica.

**Objetivo:** Caracterizar el pensamiento pedagógico cubano como base de la educación en Cuba de manera que se interioricen sus enseñanzas en la creación del ambiente para la orientación profesional pedagógica.

**Medios:** Láminas de los pedagogos que se trabajan, pizarrón.

Tiempo de duración de la conferencia: 90 minutos.

### **Introducción**

La orientación profesional pedagógica constituye hoy una problemática que desde las ciencias pedagógicas es indispensable resolver. Para el Estado y el Ministerio de Educación, es prioridad garantizar la continuidad del magisterio y por consiguiente del sistema educativo cubano, pues tienen el encargo social de educar a las nuevas generaciones que forman parte de la sociedad.

En tal sentido, los docentes deben utilizar la vía científica, para realizar un trabajo más efectivo con sus alumnos, ya que estos se enfrentan por primera vez a la selección de una futura profesión u oficio, en la Educación General Politécnica y Laboral; es por esto que existe un marcado interés en la preparación para la elección profesional, y así se plantea desde los objetivos formativos generales de la misma. Por lo que la orientación profesional pedagógica, adquiere una connotación cada vez mayor, en un mundo dinámico como el actual, permanentemente sometido a múltiples y acelerados cambios.

Es preciso destacar que la clase constituye la vía indispensable y más funcional para realizar el trabajo de orientación profesional pedagógica, ya que como se expresa, de manera excelente, en el IX Seminario Nacional para Educadores, es en esta donde se presenta al estudiante un modelo vivo y directo del profesional de la educación y se construye el vínculo particular donde nace la admiración del alumno por sus maestros. La clase es cada día una oportunidad para demostrar desde lo racional (y hacer sentir desde lo afectivo) la importancia de la educación para la sociedad. Las clases de Historia, Educación Cívica, Español - Literatura, Reflexión y Debate poseen potencialidades para transmitir las ideas educativas del pensamiento pedagógico de avanzada de siglos pasados, pues estos hombres estremecieron de forma positiva la sociedad en que vivieron.

Es necesario potenciar en la escuela un ambiente para la orientación profesional pedagógica, donde la institución educativa se convierta en un centro que enamora a los estudiantes hacia el magisterio, esta tarea no puede circunscribirse solamente al marco del aula, que es decir la clase, sino debe trascender de manera que se reciban todas las influencias de los diversos factores educativos y se utilicen vías como los círculos de interés, conversatorios con destacadas personalidades de la historia, matutinos, festivales de arte, concursos, trabajos con el movimiento de monitores, proyección de filmes y otras actividades pioneriles.

En el cumplimiento de tales anhelos es importante destacar la vida, obra y pensamiento de los pedagogos que en el devenir histórico, se han destacado por sus ideas educativas, estos hombres se convierten en paradigmas del magisterio cubano. Utilizar sus ideas y modos de actuación en la práctica pedagógica, evocan a vivos ejemplos de consagración y amor a la labor de enseñar, de cómo transformar la sociedad; este trabajo no puede ser empírico, sino planificado y sistemático.

Se precisa el título de la conferencia y se plantea el objetivo de la misma.

## **Desarrollo**

Si queremos responder a las exigencias de la sociedad en la formación de un profesional más preparado, un hombre instruido y educado, o sea, integral, que actúe en correspondencia con las necesidades de su pueblo, se debe recurrir al legado de estos ilustres pedagogos, pues en sus ideas, en su pensamiento pedagógico, están contenidas las pautas que deben ser seguidas en la creación de centros educativos que conduzcan hacia el logro de los propósitos antes señalados.

Por ejemplo el pensamiento pedagógico de Félix Varela y Morales, evidencia la necesidad de transmitir una instrucción adecuada para contribuir al progreso social, ya que el fin de la educación era la formación de un hombre menos vicioso y más inteligente, un hombre preparado integralmente para la vida, donde los sentimientos, las convicciones y los valores estuvieran en correspondencia con las demandas sociales; promovía la necesidad de enseñar a pensar a los alumnos desde los primeros años. El pensar bien tiene para Varela una alta significación. En su actuación se demuestra lo imperativo de una adecuada orientación para que el alumno pueda apropiarse de los diversos saberes.

José de la Luz y Caballero tuvo como línea directriz de su pensamiento pedagógico el convertir a la escuela, como institución social, en la vía idónea para garantizar la formación de las nuevas generaciones de cubanos, que actuaran acorde a su tiempo. Planteaba que había que considerar la educación como responsabilidad social de todos. Para él era imprescindible formar maestros capaces de cumplir la misión histórico-social que les sería encomendada; su aporte de diseñar la Escuela Normal para seleccionar a los aspirantes de maestros, fue trascendental en la historia del pensamiento pedagógico cubano, paradigma entonces de los centros formadores de maestros.

Luz y Caballero en Elencos y discursos académicos, expresó:

(...) educar no es sólo enseñar gramática y geografía y física e historia; educar es templar el alma para la vida (...)

Este pedagogo dio un gran valor al papel de la labor educativa en la escuela, consideró como método especial para desarrollar el trabajo educativo el papel que desempeña el ejemplo en la formación de las nuevas generaciones.

Los métodos utilizados por este maestro permitieron inculcar a las jóvenes generaciones criterios muy firmes de: la moral, el sentido del deber y de la justicia social.

Enrique José Varona y Pera consideraba que el fin de la educación es el de preparar al hombre para la vida, la formación de este debe ser integral y armónica, donde la sociedad tiene una alta responsabilidad. Se preocupó por la formación integral y plena del alumno; plantea la necesidad de que el maestro debe ser ejemplo en todo.

José Martí Pérez, es muestra de un acabado pensamiento pedagógico cuando planteó que la educación tiene que preparar al hombre para la vida, es esta una concepción humanista; planteó que la educación debe ser científica, desarrolladora y práctica, que debe propiciar la formación de un hombre nuevo, donde, entre otras, primen las cualidades morales y defensa de una sociedad con todos y para el bien de todos.

Ernesto Guevara realizó análisis de aspectos tan complejos en las ciencias de la educación como lo es la vocación: "Alguien me decía una vez que el profesional era producto de la vocación, que era algo interno y que no se podía torcer esa vocación".

"(...) creo que es falsa esa postura. Yo creo que un ejemplo individual, hablando estadísticamente, tenga importancia ninguna, pero inicié mi carrera estudiando ingeniería, acabé siendo médico, después he sido comandante y ahora me ven disertador. Hay vocaciones básicas, pero es que las ramas de las ciencias están hoy tan enormemente diferenciadas por un extremo y tan íntimamente unidas por el otro, que es difícil que nadie pueda precisar en los albores de su desarrollo intelectual cuál es su verdadera vocación".

Fidel Castro en la tesis sobre Política Educativa aprobada en el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba subraya el significado decisivo que tiene la tarea de formar la conciencia comunista de los individuos en el proceso de construcción del socialismo y señala la importancia que se da a la educación en Cuba y su contenido que vienen dados por el carácter socialista de la Revolución.

Plantea además la extensión masiva de la enseñanza sobre bases rigurosamente científicas, esto constituye una legítima aspiración de nuestro pueblo trabajador y una necesidad objetiva de la construcción de la nueva sociedad.

Las ideas educativas de Fidel Castro están reflejadas en su extensa obra, intervenciones, conmemoraciones históricas, entrevistas a periodistas extranjeros y nacionales, contactos con los estudiantes, obreros, hombres y mujeres del pueblo planteando soluciones ante las diversas problemáticas existente en el país.

Sus ideas tienen como soporte teórico el conocimiento de los grandes pensadores que le antecedieron; permeado por las riquezas de esas ideas y en lo fundamental por el espíritu autodidacta del líder de la Revolución.

Muestra una amplia visión de la educación cuando expone que no se puede concebir una revolución sin educación porque si la revolución es un cambio profundo en la vida de un país, la educación debe enseñar, como se combate y vence la influencia de las viejas ideas.

Ha valorado que la tarea fundamental del maestro es formar a un ser humano superior, un ser humano mejor, solo es posible a través de la educación.

Este pensamiento pedagógico con plena vigencia, concreta el fin de nuestra educación. Sus ideas son esenciales en la creación de un ambiente pedagógico en función de la orientación profesional, especialmente pedagógica. Refleja la necesidad de formar integralmente a los hombres para la vida, que actúen en correspondencia con las demandas de su tiempo, que influyan de manera positiva en la sociedad que construyen.

Los pedagogos contemporáneos poseen el reto de formar las futuras generaciones de educadores que la sociedad demanda, por lo que tienen que fortalecer su trabajo de orientación en este sentido. Aunque esta temática es un problema de la sociedad cubana, continúa sin una solución acertada, a pesar de los esfuerzos que realiza el Estado y Ministerio de Educación, por ello es vital que la ciencia se implique en la búsqueda de alternativas que permitan superarla.

Es válido destacar que la educación condiciona y determina el funcionamiento de la sociedad, si la primera no educa en valores tan importantes como la responsabilidad, la segunda verá afectado su buen funcionamiento y desarrollo. Por tanto el ejemplo de estos hombres convida a ser jóvenes responsables que asuman con entereza la labor de enseñar, como expresión de su incondicionalidad con la Patria y la sociedad; pero debe conducirse al alumno a seleccionar la carrera pedagógica luego de un apropiado conocimiento y un análisis reflexivo sobre la misma, lo que pondrá a este en posición de elegir, a partir de un

proceso de autodeterminación, lo cual garantizará un excelente desempeño profesional y de esta forma su impacto en la sociedad será más significativo y transformador.

## **Conclusiones**

- Los docentes deben utilizar la vía científica, para realizar un trabajo más efectivo con sus alumnos, pues en la actualidad la orientación profesional pedagógica, adquiere una connotación cada vez mayor, ante las demandas actuales de la sociedad.
- Los alumnos que realizan su elección a partir de un proceso de autodeterminación, logran una mayor estabilidad en el ejercicio de su profesión, evidenciando calidad en su actuación profesional, lo que propicia un impacto social favorable.
- El pensamiento de los ilustres pedagogos que se han destacado en el devenir histórico, posee plena vigencia, pues constituye la base de la educación cubana y sus ideas son esenciales en la creación de un ambiente para la orientación profesional pedagógica.

Nota: La bibliografía de la conferencia fue tomada de la investigación.

## **CONCLUSIONES**

- Las tareas de orientación profesional son complejas, lo cual exige una elevada preparación de los claustros actuales de la Secundaria Básica, y en particular de los jefes de grado, responsables de la dirección de este proceso en cada uno de los niveles de esta educación.
- La superación profesional permanente, vista esta: como un conjunto de procesos de formación, que le posibilitan al graduado de los centros pedagógicos la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético-profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docentes con vistas a su desarrollo general e integral. Es necesaria para lograr la preparación de los jefes de grado en la creación del ambiente para la orientación profesional pedagógica.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Addine Fernández, F. y otros. (2010). La superación permanente de profesores en Cuba: experiencia renovadora y permanente para la educación superior. Curso universidad 2010. La Habana.

Añorga Morales, J. (1975). Teoría de los sistemas de superación: CENESEDA. ISP "Enrique José Varona". La Habana.

Basso Pérez, Z. (2002). Orientar hacia la profesión. ¿Por qué? ¿Cómo? Sancti Spíritus. ISP Silverio Blanco Núñez. (Manuscrito).

Briones, G (1995). La Teoría histórico cultural de Vigotski, en Preparación y evolución de proyectos educativos. Primer Curso de educación a distancia. Convenio Andrés Bulo.

Castellanos Medina, D (2003). Propuestas de actividades que estimulan la motivación hacia la profesión pedagógica de los alumnos de la carrera de Profesor General Integral de Secundaria Básica. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara. (Manuscrito).

Castro Lamas. J. y Bernaza Rodríguez. G. (2001). Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI .Curso 18. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana.

Castro Lamas, J., y Bernaza Rodríguez, G. (2005). Formación de postgrado y universalización de la universidad. Dirección de Postgrado. MES. (Manuscrito).

- Castro, O. (1997). Fundamentos teóricos y metodológicos del Sistema de Superación del personal docente del Ministerio de Educación. Tesis en opción al título de Master en Educación Avanzada. La Habana. (Formato digital).
- Chávez Rodríguez, J. (1996). Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cueto Marín, R. (2009). Informe Científico del proyecto. "Estrategia educativa para el desarrollo de la orientación profesional vocacional pedagógica en la provincia Sancti Spíritus". UCP Silverio Blanco Núñez. Sancti Spíritus. Material en soporte magnético.
- De Armas, N. (1980). Importancia de la Formación Vocacional y la Orientación Profesional en la autodeterminación de los profesores en los alumnos. Educación, 36.
- Del Pino, J. Y Recarey, S. (2005). La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del profesor. Material Base. Tabloide Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Del Pino, J. L. (1998). La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una propuesta desde el enfoque problematizador. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Del Pino, J. L., Manzano Guzmán, R., González Dosil, M.C. y Pherson Sayú, M. (2009). Orientación Profesional Pedagógica; su inserción en el proceso docente- educativo del centro escolar. En Noveno Seminario Nacional para educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Escudero, J. M. y Antonio Bolívar. (1994). Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España. Universidad de Murcia. España. Material fotocopiado
- García Batista, G. (Compil.). (2002). Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G., Addine Fernández, F. (2001). Formación Permanente de profesores. Retos del siglo XXI. (Curso 18). Congreso Internacional Pedagogía. La Habana.
- Gómez, M., Montero, M. (1998). Profesor, orientador profesional por excelencia. Holguín. (Formato digital).
- González, K. (2006). La formación y superación del personal docente y directivos para la dirección de la Orientación Profesional Pedagógica en la provincia Ciego de Ávila. Proyecto de investigación adscrito al programa ramal No. 3 del MINED.
- González Maura, V. (1993). El profesor y la Orientación Profesional. Reflexiones desde un enfoque humanista de la educación. Ponencia. Centro de Estudios de la Formación Pedagógica. ISP Enrique José Varona. La Habana.
- Horta Sánchez, M. E. (2010). El tratamiento del contenido de la prevención del VIH y el SIDA con enfoque interdisciplinario y vivencial. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP Silverio Blanco Núñez. Sancti Spíritus.
- Lemus, L. A (2002). "Orientación educacional". Impreso por cultura S.A.
- Matos Columbié, Z. (2003). La Orientación Profesional Vocacional. Modelo pedagógico para su desarrollo en el preuniversitario. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1999). "Superación y preparación metodológica del personal docente". En Seminario Nacional a Dirigentes e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación en los Institutos Superiores Pedagógicos. La Habana
- Ministerio de Educación, Cuba (2007). Modelo de Secundaria Básica. La Habana: Editorial Molinos Trade, S.A.
- Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2004). Reglamento de la Educación de Postgrado. Resolución Ministerial 132. La Habana.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (1996). "La Educación encierra un tesoro". En Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Santillana. S.A. Madrid.
- Paniagua M. E. (2002). La formación y la actualización de los docentes de secundaria. Herramientas para el cambio en educación en Educación secundaria: un camino para el desarrollo humano. (Formato digital)
- Reigosa, R. (2007). Estrategia de superación profesional de los docentes de Secundaria Básica para la formación del valor patriotismo en sus estudiantes. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1989). "Superación y preparación metodológica del personal docente". En Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación y de los institutos superiores pedagógicos.

**Título: La superación profesional de los recursos humanos de la Academia Militar del Ejército (AMEX) de la República de Angola. Necesidad y actualidad**

**Autores**

Lic. Joaquim Candumbo Domingos.

Profesor e investigador de la Dirección de Enseñanza de las Fuerzas Armadas de la República de Angola.

Email: [candumbo19@gmail.com](mailto:candumbo19@gmail.com)

MsC. Antonio José Miranda

Pedagogo e Investigador de la Repartición de Psicología y Orientación Educacional De la Academia Militar del Ejército de la Republica de Angola.

Email [mirrosa1@hotmail.com](mailto:mirrosa1@hotmail.com)

**Resumen:**

La presente ponencia aborda el tema de la superación profesional de los recursos humanos, desde lo pedagógico, particularmente en el contexto de las necesidades de la Academia Militar del Ejército (AMEX), institución encargada de la formación de los oficiales del nivel superior de la República de Angola.

Un Sistema de superación para el mejoramiento del desempeño profesional militar de los recursos humanos de la referida institución, constituye una necesidad impostergable para responder a las exigencias del desarrollo científico-tecnológico hacia la formación de los futuros oficiales del Ejército de Angola.

**Palabras claves:** superación, recursos humanos, desempeño profesional

**Abstract:**

This paper addresses the issue of professional advancement of human resources, from the pedagogical point of view, particularly in the context of the needs of the Military Academy of the Army (AMEX), institution responsible for the training of senior officers of the Republic Of Angola. A Surpassing System for the improvement of the military professional performance of the human resources of said institution constitutes an urgent need to respond to the demands of scientific and technological development towards the training of the future officers of the Army of Angola.

Key words: improvement, human resources, professional performance

## **INTRODUCCIÓN**

En la realidad mundial contemporánea se ha agudizado la incidencia de los problemas globales sobre la Educación. La necesidad de la superación profesional de los recursos humanos (directivos, profesores y técnicos) de las academias militares en sus diferentes niveles, constituye un problema social de la ciencia y la tecnología.

Como proceso permanente de transformación que tiene lugar en las academias encargadas de la formación de los oficiales de las Fuerzas Armadas de Angola, la superación de los directivos, profesores y técnicos, requiere de nuevos enfoques pedagógicos, que integren los aportes de la pedagogía y de las ciencias militares en la formación de los futuros oficiales de las Fuerzas Armadas de esta nación.

En la Academia Militar del Ejército de Angola (AMEX), institución de la educación superior militar, creada para la formación de oficiales encargados de conducir el desarrollo científico y tecnológico en el Ejército Angolano, la superación de los directivos, profesores y técnicos hasta hoy no es un proceso permanente, sistemático, ni coherente de actualización de lo profesional pedagógico con los conocimientos técnicos militares en el desempeño de los profesionales que dirigen el proceso de formación de los futuros oficiales de las Fuerzas Armadas de Angola.

La presente ponencia tiene como objetivos: analizar el problema social de la ciencia y la tecnología referido a la necesidad de la superación de los recursos humanos de la Academia Militar del Ejército de Angola (AMEX) y caracterizar las manifestaciones de este problema social de la ciencia y la tecnología y proponer las posibles soluciones .

## **DESARROLLO**

La problemática de la superación profesional desde las ciencias pedagógicas, ha sido estudiada por diversos autores, en función de lograr un proceso formativo de nuevo tipo, tal y cómo se sistematiza en el marco del análisis bibliográfico de los textos científicos de Chilamba (2014), Laurindo(2015), Valente(2013), Añorga (1995), Valiente (2000), Valcárcel (2001), García (2002), Santiesteban (2003), Torres (2004), Castillo (2004), Pérez (2007) y Rodríguez (2010), Beto 2016 , Chilamba 2014 entre otros, lo que permite detectar el creciente interés por la superación continua de los recursos

humanos, por ser estos el factor fundamental para el mejoramiento de la labor profesional, pedagógica y directiva, lo que constituye punto de partida para los investigadores que promueven un enfoque socio-humanista en este campo del saber, sustentado en la educabilidad del sujeto, y para el colectivo.

Para lograr la calidad en la formación integral de los recursos humanos de la Academia Militar del Ejército de Angola (AMEX), en correspondencia con la dinámica del contexto socio-económico y político actual, es necesario reforzar el vínculo entre el arte militar y los aportes pedagógico en esta institución en todas sus áreas de actuación: Dirección de Enseñanza, Cuerpo de Cadetes, Servicios Generales, Unidad de Apoyo a la Instrucción. Para ello se requiere de nuevos enfoques pedagógicos y didácticos en la concepción y organización de la superación profesional, de manera que esta se corresponda con el contexto histórico concreto en que transcurre la evolución de la sociedad en el siglo XXI.

El estudio de la superación profesional adquiere una marcada importancia a partir de la alta responsabilidad social de los directivos, profesores y técnicos que llevan a la práctica la conducción de los procesos de formación de las nuevas generaciones de cadetes, técnicos, oficiales y cuadros que se forman en la Academia Militar de referencia.

El proceso de superación profesional de los recursos humanos de la Academia Militar del Ejército de Angola (AMEX), debe proporcionarles amplios conocimientos, habilidades y valores, basados en el pleno compromiso con la realidad de las Fuerzas Armadas Angolanas pero, a su vez, se deberán formar líderes capaces de laborar conscientemente en la transformación del sistema educacional y coadyuvar al avance en la creación y formación del hombre nuevo y de la nueva sociedad en su conjunto.

### **Análisis y tendencias del proceso de superación profesional de los recursos humanos**

El nuevo milenio presupone grandes cambios educativos. La compleja coyuntura internacional, caracterizada por las consecuencias de la globalización neoliberal y el impetuoso desarrollo de la actual etapa de la Revolución Científico-Técnica, plantea nuevos retos a la sociedad en varios sentidos.

El principal desafío se expresa en evitar la destrucción del planeta, y al mismo tiempo, la necesidad de luchar para garantizar la supervivencia del género humano.

Por ello es necesaria la conformación de una nueva cultura global, que rescate los valores de una sociedad más humana y en favor del progreso social.

Lo anterior tiene repercusiones particulares en la formación de los sujetos encargados de la dirección educacional en la Academia Militar del Ejército (AMEX). Para el tratamiento sistematizado de tales procesos, se requiere del acercamiento a la necesidad y posibilidad de una cultura integral de dirección, como componentes básicos del proceso de superación profesional de los recursos humanos.

En el ámbito internacional, se plantea con mucho énfasis la necesidad de incrementar la productividad del conocimiento como vía para enfrentar los retos que impone la sociedad del futuro. Las nuevas condiciones y perspectivas en el entorno internacional que se caracteriza hoy por un mundo unipolar y una tendencia marcada a la globalización, exigen cambios en el sistema de superación en un futuro mediato.

Se considera que el hombre se encuentra en constante aprendizaje desde el surgimiento de la humanidad. Investigar la superación en el ámbito de educación en el último quinquenio del siglo XXI, es una prioridad. La superación profesional de los recursos humanos ha adquirido un importante papel en las nuevas concepciones de gestión en dirección, que deben hacer más productivos los conocimientos adquiridos con vista a elevar la eficiencia de los hombres, pues posibilita elevar el bienestar individual y social de las nuevas generaciones.

El vertiginoso desarrollo de la ciencia y la tecnología ha provocado que los conocimientos científicos se intensifiquen con la finalidad de actualizar a los profesionales. En plena correspondencia con ello, Angola se encuentra en un proceso de transformaciones educacionales que demandan la actualización de los conocimientos de todos, (profesores, directivos, técnicos, etc.) con vista a elevar su preparación que solo se materializa, en la eficacia y la eficiencia de sus modos de actuación.

El estudio acerca de cómo se ha desarrollado el proceso de superación profesional en las diferentes etapas por las que ha transitado el perfeccionamiento de los sistemas de superación llevados al contexto de las academias militares, posibilita examinar qué otras vías pueden ponerse en práctica en las actuales condiciones. Para abordar una temática de naturaleza tan compleja, es oportuno partir del análisis de este fenómeno en el plano mundial.

A juicio del Consejero Especial Director General de la UNESCO, Carlos Tünnerman, es el mejoramiento sustancial de la competitividad. Su análisis posibilita entender la relación entre el conocimiento, la tecnología y las destrezas; la elevación de la calidad de nuestros sistemas educativos y la preparación de los talentos humanos, lo que implica innovaciones en este sentido. Además de la incorporación del progreso técnico a la actividad productiva de estos recursos humanos.

Se comprende que en el siglo XXI, el talento (capital) humano es el factor fundamental del cual dependen el mejoramiento continuo, la calidad, la productividad y la competitividad, así como el desarrollo cultural y la cohesión social, corresponde por tanto a la Educación Superior en cualquier contexto, donde se incluye la formación y desarrollo de cadetes, oficiales y directivos de las Fuerzas Armadas en Angola, ser el motor impulsor de la sociedad contemporánea. Este análisis lleva a estos autores a determinar las características y tendencias del siglo XXI, que le plantean a la Dirección de Enseñanza e de la AMEX la necesidad del cambio abierto, como proceso transformacional y proactivo.

Un rasgo fundamental que caracteriza a las transformaciones educativas en el país y en el mundo es la tendencia hacia la descentralización creciente de los sistemas de superación, lo cual a su vez, es una consecuencia directa de la aplicación del neoliberalismo en la educación.

El desarrollo que han alcanzado las ciencias en el mundo, exige que los recursos humanos asuman una actitud de superación permanente que les permita, por diferentes vías, actualizar los conocimientos en la ciencia que trabaja y con las que ésta se relaciona.

El desarrollo de la superación en el mundo ha ejercido importantes implicaciones en la conformación del enfoque, que en Angola se le ha dado al mejoramiento del desempeño profesional militar de los recursos humanos de la Academia Militar del Ejército de Angola (AMEX), en correspondencia con las exigencias del puesto de trabajo en la formación de los oficiales del nivel superior de la República de Angola.

En los sistemas de superación de la región de América Latina, se manifiesta como una tendencia la creciente descentralización, lo que ha determinado la necesidad de recurrir a ciertos mecanismos que garanticen la unidad del sistema, por lo que se han ido desarrollando diferentes modelos que precisan cómo debe ser el desempeño profesional de los recursos humanos y de manera especial, los que laboran en las academias militares, refiriendo además cómo evaluarlo.

Esta última idea destaca el vínculo inseparable entre la transformación educativa y el desarrollo de los individuos, lo que permite comprender el contenido social de la primera, así como la dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo como condicionante del movimiento hacia un nivel superior de desarrollo. Este razonamiento posibilita comprender que la transformación educativa, como proceso social e individual, revela las modificaciones en la manera de pensar y actuar de los sujetos, muy vinculado con su desempeño profesional.

Es ineludible considerar la vida en sociedad, como una unidad articulada y en movimiento, lo que significa pensar en la educación teniendo en cuenta su dirección. Para una aproximación a la superación profesional se debe tener en cuenta que en América Latina el término superación ha sido ampliamente debatido entre los estudiosos del tema.

En estos tiempos hablar de superación representa para la sociedad actual, un proceso de transformación constante poniendo en práctica las mejores experiencias de la práctica educativa de generaciones enteras.

La importancia de la superación en el desarrollo del conocimiento y su impacto, permite explicar su significado en la realidad actual, colocando a los ciudadanos frente al futuro, ante los problemas que afectan la compleja situación actual.

En ocasiones los estudiosos asocian la superación con los términos de capacitación, formación permanente, profesionalización y actualización, entre otros.

El análisis de diferentes fuentes teóricas ha permitido apreciar la evolución histórico-lógica del proceso de superación profesional en diferentes momentos. La teoría de la Educación Avanzada, en los últimos tiempos ha incorporado la gestión de dirección, lo que permite detectar la necesidad de buscar solución colectiva a los problemas del proceso de superación profesional con el fin de perfeccionar el proceso para un mejor desempeño profesional de los recursos humanos de la Academia Militar del Ejército de Angola (AMEX).

La superación profesional ha constituido una política estatal en angolano desde el propio triunfo de la independencia. En el año 1975 para suplir las debilidades dejadas por los portugueses y se dinamiza en 2002 con el fin de la guerra civil en este país. En esta perspectiva debe ubicarse el proceso de superación profesional en la dirección escolar, para rescatar la creencia en las capacidades y en la dignidad del hombre angolano.

En esa dirección diversos autores expresan puntos de vista que se complementan entre sí. El breve análisis acerca de los estudios e investigaciones realizadas sobre la superación profesional nos revela la complejidad de la variable y los múltiples factores que influyen en su desarrollo. Por tales razones, su conceptualización, comportamiento en la práctica de la dirección educacional y su respectivo perfeccionamiento, requieren valorar las premisas indispensables o fundamentos teóricos que los sustentan.

En el contexto cubano, se destacan los trabajos de la Dr. Cs. Añorga, (1993 - 2012) quien refiere que en el área de la superación de los funcionarios y cuadros, se da la masificación de la educación en Cuba, pero no se contaba con la cantidad y calidad de maestros y directivos para las exigencias planteadas, lo que genera una contradicción fundamental.

La Educación Avanzada ofrece referentes teóricos dirigidos al tratamiento de la superación de los graduados universitarios, los que tienen su origen en las concepciones de Añorga, J. (1989) las que propician acciones diversas de superación para el mejoramiento profesional y humano en el sector educacional, así como en otras ramas y territorios.

Existe, además, un conjunto de experiencias precedentes, las que han quedado recogidas en los materiales de los Seminarios Nacionales a Dirigentes y Funcionarios del Ministerio de Educación (MINED), efectuados durante la década del ochenta del pasado siglo y, por último, se cuenta con los resultados de los operativos de control a la calidad de la educación, que posibilitan conocer la dirección de la preparación de los cuadros educacionales y sus reservas.

Al dar una definición al respecto del término que se trata, Santisteban, M.L. señala que, se reconoce a la superación profesional como el “conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales”. (Santisteban, M. L. 2003, p10).

Para, Añorga, J. en el año 2012 la superación profesional es la acción “dirigida a recursos laborales con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y/o prospectivo, atender insuficiencias en la formación, o completar conocimientos y habilidades no adquiridos anteriormente y necesarios para el desempeño. (Añorga, J. 2012, p 12)

Como resultado del proceso de sistematización, se valora cómo comenzó a desarrollarse en Cuba y en América Latina un sistema de superación con carácter masivo y continuado para todo el personal de la educación, de forma ininterrumpida, se fue garantizando la superación tanto de docentes como de funcionarios y directivos, mediante un sistema de actividades que daba respuesta a las necesidades que demandaba el desarrollo social y la educación, dirigido al perfeccionamiento del personal docente en ejercicio y a las estructuras administrativas.

Desde el punto de vista teórico, se dispone de los estudios de sistematización y profundización desarrollados por investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, por el Departamento de Dirección Científica Educacional del Instituto Superior Pedagógico – hoy Universidad de Ciencias Pedagógicas - “Enrique José Varona” y de la Dirección de Cuadros del Ministerio de Educación sobre el trabajo de los cuadros educacionales en los distintos componentes del sistema.

Como parte del permanente proceso de reconstrucción teórica Santiesteban, M.L., en el año 2003, elabora una nueva definición define de la superación, enunciándola como un “sistema de acciones conscientes, con carácter continuo, sistémico, personalológico y evaluable, que propicia, a partir de los compromisos individuales, las motivaciones y la experiencia teórico-práctica de los directivos, a fin de lograr sus aspiraciones y erradicar las dificultades en su desempeño profesional, logrando un saber ser que satisfaga las nuevas exigencias de la escuela cubana del siglo XXI”. (Santiesteban en el año 2003, p 13)

Martínez, M. (2009) ofrece una valoración integral operacional de diversas definiciones de superación de los directivos educacionales, que sintetiza de la siguiente manera: “Todas estas definiciones presentan los siguientes rasgos comunes: 1) conciben la preparación y superación como dos procesos separados, 2) asocian ambos procesos con el perfeccionamiento del desempeño profesional, 3) los definen como procesos dirigidos a la formación 4) admiten la contribución de los mismos al desarrollo integral del individuo. (Martínez, M. 2009, p 14), sin embargo, ninguno lo lleva al contexto de los encargados de la formación de los oficiales militares.

En sus reflexiones teóricas, el citado autor considera que la preparación y superación de los cuadros es un proceso único e insiste en la necesidad de tomar en

cuenta todos los fundamentos esenciales, opinión que comparte la autor de esta ponencia.

Entre las principales tendencias de desarrollo del proceso de superación profesional de los recursos humanos, vistas como direcciones en las que se muestra la evolución de este proceso, se logran precisar, en el contexto militar referencial:

- La no diferenciación de la superación profesional de directivos de la superación profesional de los profesores y del resto de los recursos humanos que laboran en las academias militares, que gradualmente se modifica durante su ascenso de lo pragmático a lo científico, al ser reconocida como factor decisivo de éxito.
- La articulación entre la centralización y descentralización en su relación con la superación profesional de recursos humanos de la Academia Militar del Ejército de Angola (AMEX), a la aplicación de procesos descentralizadores que enfatizan en los niveles intermedios de dirección.
- El redimensionamiento de la organización de la superación profesional desde la teoría de los sistemas de superación, cuya génesis es el estado real del desempeño profesional, aunque el cambio insiste en el fracaso o actualización del modelo tradicional y se minimiza la influencia del contexto educativo.

Es consideración de del autor que mediante el estudio histórico - lógico del proceso de superación profesional y la sistematización de estos contenidos, van surgiendo nuevas cualidades, el contexto requiere de la profundización en la coordinación y organización de la preparación integral de los recursos humanos de la Academia Militar del Ejército de Angola (AMEX), principal meta de la investigación que da origen a esta ponencia.

### **CONCLUSIONES.**

Para contribuir a la solución del problema social de la ciencia y la tecnología relacionada con el problema científico de la investigación que realiza los autores de este trabajo, profundizan en:

Los fundamentos pedagógicos del proceso de superación profesional, los cuales orientan la determinación de los fundamentos del proceso de superación de los docentes, directivos y técnicos de la Academia Militar del Ejército (AMEX) de la República de Angola, que tiene como esencia la integración de lo técnico-militar y pedagógico profesional como peculiaridad esencial.

La teoría de la Educación Avanzada en general y en particular la teoría de los sistemas de superación, se convierten en los fundamentos principales de las investigaciones relacionadas con el desempeño, su mejoramiento y la superación profesional de los recursos humanos.

Los fundamentos que sustentan la Formación continua y el desempeño pedagógico de del personal de la Academia Militar del Ejército de Angola (AMEX), en correspondencia con las exigencias del puesto de trabajo en la formación de los oficiales del nivel superior, dependen de su manifestación en el interés y motivación de estos profesionales de la educación, así como las políticas de desarrollo que existen en la República de Angola.

El mejoramiento del desempeño profesional pedagógico se obtiene a partir de la formación permanente y continuada de los recursos humanos de la Academia (AMEX) para la formación de los oficiales del nivel superior de la República de Angola y se manifiesta en las transformaciones positivas en el desarrollo intelectual, físico y espiritual del hombre a partir de conocer, interiorizar y concientizar sus problemas cognitivos y afectivos, sus destrezas y aspiraciones, con suficiente racionalidad y motivación por la profesión

#### **BIBLIOGRAFÍA:**

- Alonso Rodríguez, Sergio H. “EL SISTEMA DE TRABAJO DEL MINED”. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, Cuba, 2002. Pág 59.
- Añorga Morales, J.: Paradigma Educativo alternativo. Ediciones Centro de Postgrado. Universidad de Sucre. Bolivia. 1997. En Internet: [www.gestiopales.com/oragnizacion-tolcabo](http://www.gestiopales.com/oragnizacion-tolcabo). y [www.cujae.edu.cu](http://www.cujae.edu.cu)
- Chacón, N.: Ética, Valores y profesionalidad pedagógica desde una perspectiva cubana. Pág. 6. C. Habana. ISPEJV. Cuba. 2004. p 23
- Granados Guerra, LA.: Modelo teórico de planeación de la actividad pedagógica profesional del docente de la Educación Primaria. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Pág. 46. C. Habana. Cuba. 2004. p 46

- Ponce Milian Z. El desempeño Profesional Pedagógico del tutor del docente en formación de la Escuela Primaria como microuniversidad. Tesis en opción al Título de Dr. En Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana. 2005. 9. p 45
- Roca Serrano, A: Mejoramiento del desempeño pedagógico profesional del personal docente de la Educación Técnica y Profesional, Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP José L y Caballero, Holguín, Cuba, 2001.p 22
- Santos Baranda, J. “Modelo Pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios.” ISPEJV. La Habana, Cuba. 2005.p23
- Santiesteban M L. Programa educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio Playa. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”; 2003. p.73
- Valiente P. Concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica: Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, Cuba: instituto superior pedagógico “José de la luz y Caballero”; 2001. p26
- Piñón J C. El papel del tutor pedagógico en las microuniversidades. La Habana; Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”; 2002
- Valle A. La dirección en educación. Apuntes. Soporte Digital. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas; 2000. p8
- Valcárcel N. Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de la enseñanza media. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba; Instituto Superior Pedagógico “Enrique José V”; 1998.



La Superación profesional: una necesidad social del especialista de relaciones internacionales en las direcciones provinciales de educación

MSc. Amelia Domínguez Romay

La Habana, 2016

## INTRODUCCIÓN

La preocupación por el perfeccionamiento de los sistemas educativos, la cooperación educativa internacional y las acciones que den cumplimiento a las metas y objetivos del milenio precisados por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO), en el marco de acción de la Educación 2030 ( hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa a lo largo de la vida en correspondencia con el Objetivo No 4 de desarrollo sostenible y en las metas determinadas para su marco de acción.

La sociedad en que vivimos actualmente, se está viendo envuelta en los cambios socio-políticos y económicos que se vienen produciendo en los países de, América Latina y el Caribe, unido a la implementación de nuevas tecnologías y del progreso científico que se hace sentir cada vez con mayor fuerza, a nivel mundial, lo que está ejerciendo una marcada influencia en la colaboración internacional.

La Dirección de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación de Cuba para darle respuestas a las demandas de la cooperación educativa internacional, coordina y potencia las actividades de servicios académicos internacionales, amparado por los documentos normativos “Objetivos estratégicos del MINED y la RM 53/2006, Resolución Ministerial 109/2010”, la Estrategia de Exportación de bienes y servicios, en estrecha coordinación con la Empresa Exportadora de Servicios Educativos (ICE) .

Estas actividades las desempeñan en los niveles de dirección municipal y provincial, docentes graduados de las entonces universidades de ciencias pedagógicas que a partir del proceso de reorganización de la educación superior, se insertaron al MES como facultades de ciencias pedagógicas, con la característica distintiva de que son egresados de diversas carreras, que no incluye una especialización para atender la cooperación internacional, con una superación matizada por el cumplimiento en el puesto de trabajo de las indicaciones recibidas para el desempeño de sus funciones y actividades de tipo colectivas tales como reuniones y despachos nacionales.( anexo 1)

En las condiciones actuales el Ministerio de Educación requiere de especialistas para atender las Relaciones Internacionales a esos niveles y de Jefes de Servicios Técnicos, en el caso de la experimentación de la administración pública en las provincias de Artemisa y Mayabeque, cuyo desempeño profesional responda a los fundamentos pedagógicos y políticos para las acciones educativas en los países que lo soliciten, a las exigencias y retos actuales de la cooperación educativa internacional y a la concepción integradora de los diferentes contextos donde intervienen los colaboradores cubanos del Ministerio de Educación.

El vertiginoso desarrollo que han alcanzado las ciencias en el mundo, exige a los egresados universitarios, asumir una actitud de superación profesional permanente que les permita, por diferentes vías, actualizar los conocimientos en la ciencia que trabajan y con las que éstas se relacionan.

La práctica pedagógica y la experiencia empírica en el tema nos permite enunciar las problemáticas actuales siguientes:

- Los docentes que tienen la responsabilidad de atender las relaciones internacionales en las estructuras provinciales y municipales de Educación, no poseen toda la preparación teórica y práctica necesaria para el cumplimiento de esas funciones.
- A nivel central del MINED, no se ha diseñado un sistema de superación profesional para los especialistas que atienden las relaciones internacionales.
- El cumplimiento de las funciones de los especialistas que atienden las relaciones internacionales tienen una base principalmente empírica, sustentado en las indicaciones del organismo central.
- Las funciones inherentes a este especialista, no han sido identificadas en toda su magnitud hasta el momento, ni se cuenta con la caracterización del calificador de cargo en correspondencia con su desempeño profesional y con lo planteado en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución en su Capítulo III "Política Económica externa "referida a los lineamientos # 72, 74,76 y 80".

Las marcadas contradicciones que se dan entre el desempeño de este especialista, el perfil del cargo, y su preparación, nos lleva a pensar en la necesidad de un diseño diferente de su superación profesional para este docente. Se infiere que la superación profesional que se diseñe debe tributar a ese perfil y al perfeccionamiento de su desempeño profesional, y asumir una actitud de superación profesional permanente que les permita, por diferentes vías, actualizar los conocimientos de la ciencia que trabajan y con las que éstas se relacionan.

Por tanto para actuar sobre esta realidad en función de su cambio y desarrollo, se requiere el rediseño de funciones y el diseño de la superación profesional en correspondencia con estas exigencias que lo sitúen en condiciones óptimas para que en su desempeño profesional, logre asesorar con calidad la implementación de la Estrategia de Exportación de Bienes y Servicios en su radio de acción.

El objetivo de este trabajo es revelar la necesidad social de la superación profesional del especialista que atiende las relaciones internacionales.

## DESARROLLO

El concepto **superación** es identificado por algunos autores con otros, como capacitación, formación y desarrollo.

Según Castro, O. “es una práctica común llamar superación a la actividad concebida como un conjunto de oportunidades que el sistema educativo ofrece a los docentes, para actualizar sus conocimientos y habilidades en áreas específicas (actualización), o como el conjunto de oportunidades que permite a docentes y directivos educacionales ponerse en contacto con un nuevo programa e informarse sobre sus contenidos y modalidades de funcionamiento (capacitación).

Por otra parte Fuentes, O. define la **Superación** como....’’ un proceso continuo, sistemático, integral y permanente, con objetivos de carácter general para ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, desarrollar habilidades y capacidades y promover el desarrollo y consolidación de valores en el desarrollo del sujeto para el mejoramiento del modo de actuación profesional.

Retomando lo planteado por esa autora y el tratamiento que le da al término **superación**, asumimos este, por su carácter orientador de las influencias que se realizarían con el metodólogo de relaciones internacionales de las direcciones provinciales de educación, en esta superación, dirigida específicamente a la actividad esencial que ejecutan, según sus funciones y el contexto en que se desarrolla la colaboración internacional.

No obstante, concordamos que ese proceso continuo y sistemático nos enfatiza en la **consolidación de valores en el desarrollo del sujeto para el mejoramiento del modo de actuación profesional...** arista hacia la cual va dirigida también esta investigación.

La superación profesional en la mayoría de los contextos educativos está dirigida a los egresados de las instituciones educativas de la educación superior, con la intencionalidad de actualizar y complementar los conocimientos adquiridos en la formación inicial.

La Resolución Ministerial 132/04 Reglamento de postgrado del Ministerio de Educación Superior (MES) plantea que "...la superación profesional constituye el conjunto de procesos de formación que posibilita a los graduados universitarios la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales, así como su desarrollo cultural integral, tiene como objetivo esencial elevar la efectividad y la calidad del trabajo y la formación cultural de los egresados de la Educación Superior y que las actividades de superación profesional se planifican y efectúan de modo que se logren los resultados esperados con un mínimo de gasto de tiempo, movimiento de recursos humanos, materiales y financieros". (1)

Se apoya en la autogestión del aprendizaje y la socialización en la construcción del conocimiento. Enfatiza en que concurren procesos formativos de desarrollo (enseñanza – aprendizaje), (investigación), (innovación)...

Valle, A y Castro, O, enfatizan que **la superación profesional...**esaquella que tiene como **objetivo esencial** contribuir a elevar la efectividad y calidad del trabajo, así como la formación cultural. Su forma principal la constituye la autosuperación, que se realiza simultáneamente Esta definición revela el objetivo de la superación profesional.

El especialista que atiende las relaciones internacionales transita por un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador donde se evidencian las esferas cognitivas, instrumentales y meta cognitivas, que debe manifestar según el contexto en que se desempeña.

Castellanos, D. plantea que el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador es, "el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los y las estudiantes, y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto".

Al tratar esa autora las relaciones entre enseñanza-aprendizaje como proceso pedagógico desarrollador, nos clarifica que el proceso de superación profesional del especialista constituye también un proceso pedagógico mediante el cual se logra prepararlo para el ejercicio de sus funciones en el contexto de su actuación profesional pedagógica.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje se precisan sus componentes: objetivo, contenido, formas de organización, métodos de enseñanza-aprendizaje, medios de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, así como el alumno, el profesor y el grupo.

El carácter dirigido del proceso pedagógico es uno de los rasgos que estratégicamente lo identifica y lo diferencia de la espontaneidad y la improvisación de otros procesos.

Sierra, R.A plantea que la dirección del proceso pedagógico es entendida como "La actividad de planificación, organización, regulación y control del proceso pedagógico, donde las relaciones de interdependencia entre los sujetos de la educación se desarrollan conscientemente, bajo la orientación del profesor, en busca de una participación activa, creadora y transformadora, teniendo en cuenta los objetivos y las condiciones cambiantes en el contexto de actuación pedagógica."

Este concepto tiene un carácter particular, ya que opera al nivel de la dirección como actividad, y es válido para todo proceso pedagógico escolarizado o no, en el cual la institución educativa aglutina las diversas influencias que reciben los sujetos durante la formación y desarrollo de su personalidad.

La autora considera que la complejidad que caracteriza entonces, **al proceso de superación profesional del especialista** como proceso pedagógico no es solo su carácter dirigido, sino el encargo social que tiene de garantizar la preparación de una persona que dirige un importante proceso y las personas que en él participan.

El Ministerio del Trabajo y para la Seguridad Social, establece los calificadores de cargos para los Organismos subordinados a la Administración Central del Estado cubano y cada Organismo define la estructura organizativa, normas y procedimientos que responde a la Misión y Objetivos de trabajo acorde al objeto social. Establecen la definición de responsabilidades, deberes, atribuciones y obligaciones de todos y cada uno de los cargos, las relaciones jerárquicas y funcionales que se producen.

El Decreto Ley # 196 que norma el Sistema de Trabajo con los Cuadros de Estado y del Gobierno, define a los sujetos de ese decreto en: Dirigentes Superiores del estado y del Gobierno, Dirigentes intermedios del estado (a nivel nacional, provincial y local), y Directivos. El especialista a cualquier nivel interactúa con estos pero no se ubica en ninguno de los rangos anteriores.

Sin embargo, aunque con esta visión general se define a un metodólogo a cualquier nivel, en el caso particular del especialista de relaciones internacionales, este además, de ser ... **"funcionario del estado que se subordina a Directores y Jefes de educación en el nivel nacional, provincial y**

**municipal ,deber responder por la calidad en la implementación de la Estrategia de exportación de Bienes y servicios,** según nivel en que interactúa que es el impacto social al cual se aspira, lo que lo distingue del resto de los funcionarios a cualquier nivel.

Se evidencia la necesidad de diseñar esas funciones y en correspondencia con el diagnóstico personalizado, establecer las necesidades de superación profesional que posee y luego sobre esta base modelar la propuesta de superación profesional.

Para realizar este sistema de superación profesional se precisa profundizar en:

- ✚ las características de la "Estrategia de exportación de Bienes y Servicios del MINED".
- ✚ en el Sistema de Trabajo educativo en que se desempeña su labor como proceso de dirección
- ✚ las formas organizativas establecidas en el Reglamento de postgrado del MES, (cursos , talleres, entrenamiento en el puesto de trabajo, auto preparación)
- ✚ el carácter ascendente de mayor o menor complejidad al concretar los contenidos necesarios,
- ✚ identificar las habilidades que se requieren potenciar y los conocimientos a instaurar o perfeccionar, dado su carácter personalizado ,
- ✚ concretar las formas organizativas a adoptar que posibiliten actividades tanto individuales como grupales
- ✚ las características que posee la Educación de Adultos, por ser un ser social con potencialidades y necesidades distintivas y vivencias en el desempeño profesional necesarios a tener en consideración.

La propuesta contribuirá a fortalecer en el orden interno la implementación de esta estrategia en sus 4 direcciones estratégicas:

1. Estructura organizativa encargada de atender la exportación de servicios.
2. Estrategia para la selección, aprobación y trámites del potencial para la Colaboración Internacional
3. Programa de capacitación a directivos de diferentes niveles y al personal directamente vinculado a la exportación de servicios.
4. Seguimiento, monitoreo y evaluación de las acciones de colaboración, comportamiento de los ingresos.

Así como, en los ejes que la conforman de: Organización, Capacitación, Promoción y Evaluación. Posibilitará la adecuada aplicación en cada territorio y contribuir al desarrollo social del país en la preparación de sus recursos humanos y por tanto a la entrada del recurso económico que agilice el desarrollo trazado en la Política económica y social definida en los Lineamientos debatidos en el Congreso del PCC, con sus Objetivos estratégicos para el desarrollo del país.

## Conclusiones

Los referentes teóricos y metodológicos consultados demuestran la necesidad de potenciar la superación profesional de los especialistas que atienden las relaciones internacionales.

Este resultado científico brindará un Sistema de superación profesional dirigido específicamente a los especialistas que atienden las relaciones internacionales en los diferentes niveles de dirección, ajustada a la atención individualizada, con un carácter flexible e intencionado de acciones en la búsqueda de la autogestión en su desempeño profesional, en su implementación.

Contribuirá al desarrollo de las Relaciones Internacionales en el MINED, con su correspondiente impacto social y económico toda vez que se logrará una adecuada aplicación de la estrategia para la exportación de bienes y servicios, a partir de contar con un especialista debidamente preparado para el cumplimiento de estas funciones, lo que incide en la adquisición de las divisas necesarias para el desarrollo económico y social en el contexto de la actualización de nuestro modelo Económico y Social.

## Bibliografía

Castillo Estrella, T. (2004). Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica. Tesis doctoral. La Habana: ICCP

Castro, O, La Superación de maestros y profesores. MINED, 2000.

Fuentes, O. Artículo: Algunas consideraciones sobre la superación profesional 2016

Valle, A y Castro, O. Retos y perspectivas de la formación del personal docente Castellanos, D. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. ISP Enrique José Varona, 2003.

Sierra, Salcedo R. A. 2008 La estrategia pedagógica su diseño e implementación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Decreto Ley # 196. Sistema de trabajo de los cuadros del estado y el Gobierno cubano.

Ley No 1323 de Organización de la Administración Central del Estado, 30 noviembre de 1976, Artículo #52.

MINED, Resolución Ministerial 200/2014 Reglamento del trabajo metodológico.

RM132/2014. Reglamento de postgrado del MES.

ANEXO 1



## EVENTO PEDAGOGÍA 2017

### TÍTULO: LA TAREA INTEGRADORA EN LA INFORMÁTICA EDUCATIVA Y EN PROCESO DOCENTE PRODUCTIVO AGROPECUARIO. UNA EXPERIENCIA EN EL COLECTIVO DE AÑO

Autora:

MSc. Raisa Montalvo Averhoff

Máster en Pedagogía Profesional

Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona

Profesora

[raisamontalvo@ucpejv.rimed.cu](mailto:raisamontalvo@ucpejv.rimed.cu)

### Resumen

En los cursos 2014- 2015 y 2015-2016, se realizó con el grupo de segundo año de Marxismo Leninismo e Historia y tercero de Agropecuaria, la proyección de la tarea integradora, a partir de la propuesta de los profesores del colectivo del año. Se diagnosticó cada grupo, Se declaró como problema científico ¿Cómo lograr la integración de los contenidos la profesión en el año para contribuir al mejoramiento del aprendizaje en la asignatura Informática Educativa y en el proceso docente productivo en la Licenciatura en Educación? Se realizaron las indagaciones para delimitar los logros, deficiencias y sugerencias en el colectivo de año y el diagnostico de los estudiantes en clase: de una matrícula de 15 estudiantes, en el corte evaluativo fueron evaluados de mal 73,33% y en grupo de 7 el 100% fue evaluado de mal. Los resultados se enmarcaron en la proyección, orientación y evaluación de la interacción con las asignaturas del año mediante la elaboración, presentación y entrega de trabajos orientados por los profesores, implementando para el procesamiento de textos, datos estadísticos, presentaciones digitales y guiones de software educativo. La implementación de la tarea integradora posibilito el 100% de aprobados en los dos grupos.

Palabras claves: tarea integradora, uso de herramientas informáticas, experiencia

## Introducción

En la actualidad la formación de profesores para los diferentes subsistemas educativos constituye un reto para la sociedad. En función de este objetivo se hace un análisis muy crítico en los diferentes colectivos de año que no quedan al margen de los procesos de perfeccionamiento que se han venido sucediendo a fin de alcanzar mejores resultados en la formación integral de los estudiantes, para dar respuesta a las necesidades cada vez más urgentes de la población. Este elemento señala que los procesos de preparación de este personal están llamados a perfeccionarse para obtener una cultura general que los identifique como profesionales de cualquier rama de la ciencia y la técnica.

En indagaciones con los profesores y los propios estudiantes de las carreras

Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia segundo año y tercer año en la carrera Licenciatura en Educación Agropecuaria, la autora pudo conocer que aún los estudiantes presentan limitaciones que no alcanzan a interiorizar en su totalidad la integración de los contenidos que reciben y que necesitan para su posterior desempeño y alcanzan los niveles deseados en la formación integral a la que se aspira.

La formación de profesores es necesaria. En su labor tienen una misión importante en la sociedad cubana, en la formación de las generaciones futuras y venideras, en el que requiere del dominio de los contenidos a aprender para después enseñan como son los recursos informáticos, los relacionados con la labor docente y productiva. Es por ello que desde las clases, la asignatura, año y disciplina se requiere de la preparación y proyección de tareas propicien este aprendizaje.

El propósito de fundamentar la tarea teniendo en cuenta un sistema de condiciones psicopedagógica, como base para la formación de un profesional que facilite el aprendizaje formativo...” *la implicación personal del alumno en el proceso...*”<sup>1</sup>.

Las concepciones de tarea según diferentes autores como son:

- La tarea como indicador en la integración del año y la disciplina<sup>2</sup>.
- La tarea docente que contempla el objetivo formulado<sup>3</sup>
- La tarea docente como célula del proceso pedagógico educativo<sup>4</sup>.

En el que se orientan las acciones que deben desarrollarse, contemplando las habilidades y procedimientos de un conocimiento, pueden estar expresado en forma de problema. Si se tiene en cuenta que el principio de profesionalización parte los objetivos derivados gradualmente del modelo profesional al año, la disciplina y la asignatura, hasta llegar a la clase, para que los estudiantes asimilen habilidades y conocimientos, los cuales los preparan para dar respuesta a las demandas de la futura profesión, garantizando un constante vínculo con los problemas y las tareas de carácter profesional, ello requiere contextualizar la importancia de la tarea.

---

<sup>1</sup> Bermúdez Morris, Raquel y otros. Dinámica de grupo en educación: su facilitación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2002. pag.119

<sup>2</sup>Herrera Padrón, Caridad. La integración del año y de la disciplina en el proceso de formación profesional. Ciudad de la Habana. Octubre. 1996.

<sup>3</sup> Talizina, Nina. Conferencia sobre los fundamentos de la Enseñanza en la Educación Superior. CEPES. La Habana, 1994.

<sup>4</sup> Álvarez Zayas, Carlos M. Didáctica. La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación. 1999. pág. 115.

El criterio planteado por Herrera Padrón, C....”*que en el objetivo está en la tarea...*”<sup>5</sup>, es el indicador de la relación que existe entre la disciplina y el año a partir de la concepción de un conjunto de tareas gradualmente sistematizadas, de hecho es importante la reconstrucción del contenido en un nuevo contexto, donde se debe partir de lo conocido a lo desconocido, trabajarse mediante ejercicios y de los problemas en la prácticas.

Si observamos años tras años los estudiantes que entran a la universidad en las diferentes carreras, presenta dificultades comprobadas en el uso de los recursos informáticos, así como profesores para enfrentar estas acciones dentro de las clases y eventos científicos técnicos y metodológicos, como un eslabón fundamental del proceso profesional.

En la Universidad de Ciencias Pedagógica “Enrique José Varona” en los cursos 2014-2015 y 2015-2016 se realizó el diagnóstico dos grupo de estudiantes, de segundo año 15 (100 %) de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia en la asignatura Informática Educativa y a tercer año en la carrera Licenciatura en Educación Agropecuaria 7(100 %) en la Formación Laboral Investigativa, en la que se medían los temas de recursos informáticos digital a un grupo y sobre el proceso docente productivo al otro.

Los resultados revelaron las siguientes *insuficiencias* en: la integración de los contenidos, en la relación con el uso de los recursos informáticos digital en las actividades orientadas por las asignaturas en el año para los estudiantes de marxismo, en el caso de los agropecuarios limitaciones en la preparación de los estudiantes para enfrentar la solución de problemas en el proceso docente productivo, lo que ambos afecta el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y valores para la formación integral que se desea lograr.

La situación descrita crea la *contradicción* existente, entre las exigencias que se plantean en la Educación Superior para la formación integral de profesionales en las carreras pedagógicas y su expresión en la apropiación de los estudiantes, sin embargo es limitada la integración de los contenidos de la profesión en el año. El *objetivo a seguir fue*: diseñar una tarea integradora que integre los contenidos de la profesión para su apropiación en el año, que incida en la preparación de los estudiantes para enfrentar la solución de problemas profesionales en la Licenciatura en Educación.

### **La tarea en la formación profesional**

Las tareas deben estar en correspondencia con el modelo del profesional de la carrera, por lo que debe partir de los aspectos generales a los particulares y resolverse los problemas profesionales de una especialidad determinada desde el macrodiseño curricular hasta el microdiseño y materializarse en la clase ya que constituye la célula fundamental del proceso pedagógico profesional. La tarea debe estructurarse de una forma sistemática en la que debe integrar lo específico y lo no específico.

En los estudios realizado por diferentes investigadores hemos podido retomar y enriquecer algunos aspectos que constituyen *premisas* para conceptualizar diferente concepciones de las tareas como son:

Según lo planteado por Álvarez Zayas<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Herrera Padrón, Caridad La integración del año y de la disciplina en el proceso de formación profesional. Tesis de Maestría. Pág. 58 Ciudad de la Habana. Octubre 1996

<sup>6</sup> Álvarez Zayas, Carlos M. Didáctica. La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación. 1999.pag 115

*...”la tarea se puede desmembrar en los componentes...”*. Esto permite particularizar en correspondencia con el problema profesionales que se debe resolver en los niveles de la carrera-disciplina-año- asignatura.

*...” en cada tarea hay un conocimiento a asimilar, una habilidad y un valor a formar...”*. \_ Por lo que en cada tarea incide en la formación integrar que se desarrolla dentro de la universidad.

*...”una tarea no garantiza el dominio por el estudiante de una habilidad, el sistema de tarea si en correspondencia con sus necesidades y motivaciones...”*. Demuestra la importancia de la planificación y elaboración de tareas, en correspondencia con los problemas a resolver, con una secuencia lógica del conocimiento y elementos comunes que las entrelazan, para la integración de los contenidos.

*...”cada estudiante puede seleccionar tareas distintas...”*. Este planteamiento permite ver la necesidad del logro de la independencia del estudiante y la comprobación de que cada uno puede llegar a resultados similares, utilizando diferentes vías, para ello se debe enseñar a conocer y ejecutar las tareas a partir del dominio de las invariantes o núcleos básicos del conocimiento de los diferentes contenidos de las diversas materias

Esta complejidad está dada en la derivación gradual y red lógica de la habilidad que se debe dominar en los niveles de la carrera-disciplina-año- asignatura, así como la complejidad de los problemas donde se parte de lo general a lo particular pero de una forma integradora de hecho permite resolver las tareas integradoras de cada uno de los niveles planteado.

Según lo planteado por Martínez<sup>7</sup>

*...”la tarea propicia conocimientos, procedimientos, solución de problemas y variantes...”*. Esto nos confirma la importancia de las tareas en la formación profesional, la cual facilita desde su orientación hasta la evaluación del proceso de asimilación de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes a partir de los conocimientos que deben alcanzar en los cuales les permite a partir de un problema determinado aplicar los conocimientos necesarios, según la secuencia lógica de los procedimientos a seguir en los que puede llegar a resolverlos desde disertes vías de solución que constituyen las variantes.

*...”las tareas o problemas relacionados con área docentes donde se exprese tendencias motivacionales esenciales...”*. Aspecto que asume de Mithiam, A, No obstante, esto nos permite plantear que del mismo modo, en que cada una de las enseñanzas se pone de manifiesto la importancia de incrementar la formación práctica de los estudiantes en las áreas docentes de trabajo de las diversas ciencias, donde se desarrollan su desempeños profesional práctico, que pueden ser en la escuela, en la empresa y en la comunidad, siempre y cuando estas tareas se encuentren orientadas a resolver un problema real de su profesión u objeto social.

*...”Para lograr el proceso creador hay que cumplir una serie de tareas, tales como propiciar procedimientos cognoscitivos que fundamenten y orienten axiológicamente la actividad humana”*. De ahí que el profesor debe ser capaz de enfocar cada una de las tareas en la

---

<sup>7</sup> Martínez Llantada, Marta. Evaluación de la creatividad del maestro ¿posibilidad o realidad?.. material mimeografiado en soporte digital. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Ciudad de la Habana 2005 páginas: 46.

que queden implícito los principios: de la profesionalidad, interdisciplinariedad, fundamentalización y la sistematización de los contenidos.

Según lo planteado por Herrera<sup>8</sup>

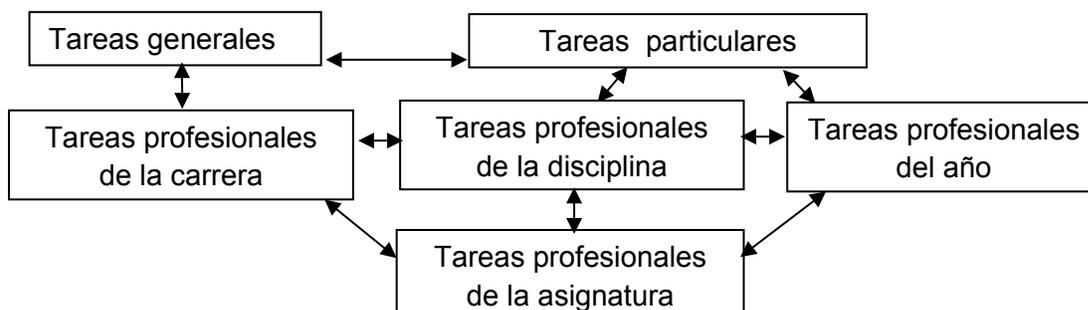
...*“las tareas en forma de sistema...”* De ahí que se deben elaborar las tareas de forma gradual, partiendo de los siguientes elementos de partida: ir de lo general a lo particular, de lo conocido a lo desconocido y de la integración de los contenidos específicos y no específicos en los diferentes niveles de la carrera-disciplina-año- asignatura.

...*“las tipología de las tareas docentes permiten dar respuesta a los problemas propios de los ejercicios por los alumnos...”* Ósea, se deben formular las tareas en dependencia de las características de las materias, en la que se lleve el aprendizaje de un contenido general a uno particular dentro de la asignatura, en la disciplina y en la relación interdisciplinaria de los años-disciplina-carrera.

...*“en las tareas profesionales debe existir una asignatura responsable”* Pero consideramos que cada asignatura es responsable de sus tareas específicas, estas deben tributar a las tareas integradoras de la misma, integrada a las del año-disciplina-carrera. Por ejemplo, en la carrera Licenciatura en Educación Agropecuaria para la Educación Técnica y Profesional, la disciplina integradora es Formación Laboral Investigativa, en la que se instrumentó desde cada uno de los años las tareas integradoras. Aspectos que abordaremos posteriormente.

En otras palabras, las premisas abordadas nos permitió profundizar en las tipologías de las tareas que han sido estudiadas por algunos autores, de las cuales a partir de la experiencia práctica de la autora, se asumen en dependencia de las necesidades la especialidad. Por un lado se debe tener en cuenta que las diversas tareas tienen una derivación como se muestran en el esquema, en los que se refieren deferentes tipos de tareas.

Figura 1. Derivación gradual de las tareas



De hecho estas tareas profesionales desde la carrera a la asignatura, nos permite fundamentar con un enfoque sistémico y estructurar el trabajo de profesionalización de la especialidad, como vía para alcanzar la integración de las asignaturas de formación general, básica y las de la especialidad en el desarrollo de habilidades profesionales que se encuentran implícitas. Para ello se requiere de tareas integradoras trabajadas desde las asignaturas, pero proyectadas en la disciplina y el año.

El problema profesional es el que estudiantes puede encontrar en el ámbito laboral durante la ejecución del proceso profesional y se definen como situaciones o conflictos técnico-

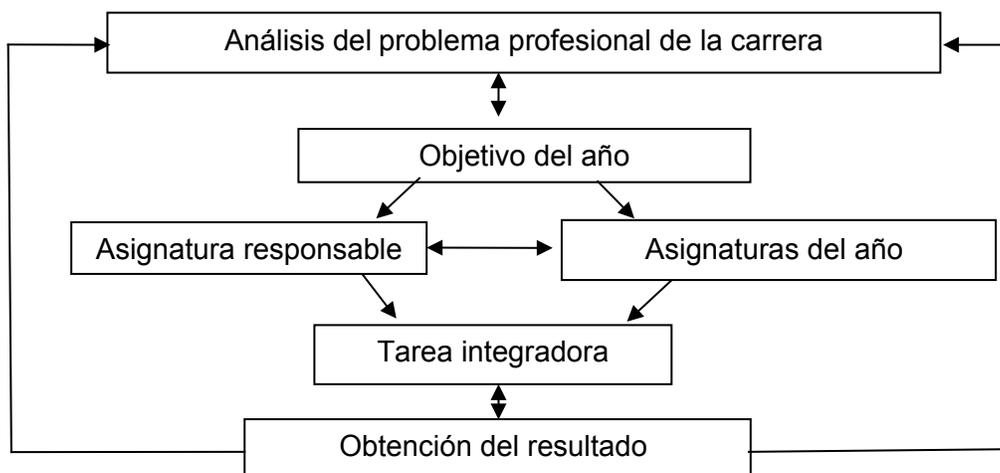
<sup>8</sup> Herrera Padrón, Caridad La integración del año y de la disciplina en el proceso de formación profesional. Tesis de Maestría. Pág. 58 Ciudad de la Habana. Octubre 1996

productivos-investigativos, para los cuales se tienen o no soluciones inmediatas pero se precisa su búsqueda para alcanzar resultados que satisfagan los intereses de la escuela o entidad laboral.

### La tarea integradora en la formación profesional

Cada carrera, disciplina, asignatura requieren del análisis de los contenidos esenciales que necesita el estudiantes de la profesión y destacar la interrelación con las asignaturas que recibe en el año, las que le antecedieron y las que conocerán, para que paulatinamente, se conciban acciones que derivan conjunto o sistemas de acciones en la que todas las materias estén representadas un propósito común en la formación integral. Esto se logra mediante la tarea integradora.

Figura 2. Modelación de la tarea integradora en la formación profesional



### La tarea integradora en la informática educativa para la formación profesional

La tecnología digital como herramienta profesional, posibilita la elaboración de aquellos medios que son de interés personal, profesional y laboral necesarios para su desempeño, los más usados en el proceso de enseñanza aprendizaje son: texto digital, presentación digital, hojas digitales de cálculo, software educativo, videos educativos y otros recursos en redes informáticas en la educación.

#### Problema profesional

La necesidad del uso de la tecnología digital en la labor del profesor en la escuela, teniendo en cuenta las acciones a realizar para el trabajo individual y con el grupo clase en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como las potencialidades que brinda en la formación científicas, técnicas y metodológicas de la labor profesional.

Objetivo: Elaborar documentos para actividades docentes, científicas, técnicas y metodológicas en las asignaturas del año, teniendo en cuenta la importancia del uso de la tecnología digital como herramienta para su formación profesional en la carrera.

#### Orientaciones para el trabajo independiente

Es necesario el uso de la tecnología digital en la labor como estudiantes y la aplicación de instrumentos de investigación como encuestas, entrevistas, observaciones y otras que usted considere de utilidad según la temática a tratar vinculada con las asignaturas que recibes en el año. Consulte con el profesor, tutor e instructor para la ayuda necesaria

### Editar documentos de texto digital

1. Elaborar un documento con introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía, teniendo en cuenta lo establecido para su estructura (Formato, diseño de página, referencias, inserciones, combinar la información textual y gráfica, aplicar hipervínculos, archivo de otros documentos y revisión)
2. Revisar un documento digital empleando insertar comentarios y marcadores.
3. Crear páginas Web desde el procesador de texto.
4. Convertir documentos de texto en formato PDF.

### Editar presentación digital

1. Elaborar presentaciones digitales con elementos multimedia relacionadas con el objetivo que se persigue docente, laboral y profesional.
2. Aplicar los elementos metodológicos a tener en cuenta en la elaboración de una presentación digital.
3. Insertar hipervínculos en presentaciones digitales y hacia otros documentos.
4. Insertar diapositivas en un documento de texto.
5. Crear presentaciones digitales portátiles.
6. Convertir presentaciones digitales en formato PDF.

### Procesar datos de una hoja de cálculo.

1. Aplicar durante el desarrollo docente, laboral y profesional el procesamiento de los datos necesarios (crear listas.
2. Gestionar los datos de una hoja de cálculo. (ordenar, filtrar, formularios y subtotales)
3. Utilizar fórmulas en el procesamiento de los datos de una hoja de cálculo, insertar imágenes y comentarios de celda en una hoja de cálculo, vincular los datos entre hojas de cálculo.
4. Compartir información y gráficos entre aplicaciones. Graficar los datos de una tabla.
5. Proteger los datos.

### Recursos en redes informáticas en la educación

1. Navegar por la Web para la búsqueda, selección y procesamiento de la información con fines personal, docente y profesional.
2. Descargar programas y documentos desde la Web.
3. Interactuar con las formas de mensajería digital en el intercambio de información útil para la formación integral, adjuntar archivos a mensajes digitales.
4. Cumplir con la conservación y protección de la información bajo principios éticos de la Seguridad Informática.

Los documentos que paulatinamente va desarrollando a tendiendo a las orientaciones plateada por los profesores del año, deben ser guardados en una carpeta, para ser evaluados y que constituya una fuente de consulta personal.

## Tarea integradora en el proceso docente productivo en la formación profesional

El proceso docente productivo, es la organización de sucesos pedagógicos, en el cual el estudiante ejerce actividades de la profesión con la colaboración del educador, donde interactúa vinculado a la docencia, la producción y los servicios para la solución de problemas agropecuarios en la entidad laboral y en la comunidad.

Problema profesional: La necesidad de la caracterización de la labor del profesor agropecuario en el instituto politécnico, teniendo en cuenta las acciones a realizar para el trabajo con el grupo clase, el diagnóstico de las áreas docentes y productivas agropecuarias y el intercambio con productores de la comunidad, que propicie la preparación técnica y metodológica de una asignatura.

Objetivo: Valorar la labor del profesor agropecuario en el instituto politécnico, teniendo en cuenta las acciones a realizar para el trabajo con el grupo clase, el diagnóstico de las áreas docentes y productivas agropecuarias y el intercambio con productores de la comunidad, que propicie la preparación técnica y metodológica de una asignatura.

Orientaciones para el trabajo independiente

Es necesaria la utilización de instrumentos de investigación como encuestas, entrevistas, observaciones y otras que usted considere de utilidad según la temática a tratar. Consulte con el profesor, tutor e instructor para la ayuda necesaria

Tareas

1. Organización de la documentación necesaria para la valoración
2. Planificación de los instrumentos para las indagaciones acerca de la labor del profesor agropecuario, el trabajo con el grupo clase y, las áreas docentes y productivas
3. Aplicación de los instrumentos elaborados, tabulación análisis y síntesis de los resultados
4. Observe como se cumplen algunas de las actividades docentes y técnicas que realiza el profesor
5. Confeccione un listado de las especies de cultivos y animales existente en las área productiva
6. Identifique que labores se realizan en la preparación y acondicionamiento de áreas docentes y técnicas
7. De los cultivos que se encuentran establecidos en las áreas visitas, agrúpelas en las que han sido por siembra y plantación
8. Caracterice de las áreas productiva el manejo de técnicas y tecnologías que se aplican en alguno de estos casos: alimentación, reproducción, crianza, producción de animales, salud y atenciones culturales
9. Identifique de los cultivos establecidos cual se encuentra en fase de recolección y cosecha
10. Investigue que técnicas se emplea para la conservación de algunos de los productos de origen animal y vegetal y como se comercializan.
11. Elabore un informe de los resultados de la tarea integradora.

**Implementación práctica de la tarea integradora**

En la experiencia profesional de la autora como profesora, jefa de año y de disciplina en la carrera agropecuaria y en área de tecnología educativa en lo referido en la integración de los contenidos de la profesión, empleando la tarea integradora.

Se realizó la implementación de la tarea integradora en el proceso docente productivo en la disciplina Formación Laboral Investigativa en la carrera Licenciatura en educación Agropecuaria en el curso 2014-2015 durante la Práctica de Producción en el Circulo de interés de la Agricultura en el Palacio Central de los Pioneros “Ernesto Guevara La Serna”, ubicado en el Municipio de Boyeros, La Habana y en la Facultad de Humanidades con el grupo clase de la Licenciatura en educación Marxismo e Historia en el curso 2015-2016, con la asignatura Informática Educativa.

La *prueba comprobatoria inicial*, se realizó con la aplicación y evaluación de la prueba pedagógica, como resultado todos los estudiantes *desaprobaron en agropecuaria y nueve de marxismo*. Es importante destacar que los estudiantes, presentaron limitaciones para llegar a la integración de lo aprendido en las asignaturas del año, vinculadas con los recursos informáticos y con el proceso docente productivo, ya que los contenidos esenciales abordados tiene elementos comunes que constituyen algoritmo de trabajo y secuencias lógica a desarrollar en la carrera, para su sistematización.

Los resultados de la *comprobación inicial y final* efectuado mediante la tarea integradora , son superiores el comportamineto de los indicadores que conicida con las tareas como se muestra en los gráficos 1 y 2 para los grupos en cada carrera.

Grafico 1. Grafico 2. Comportamiento de los resultados de la tarea integradora en el grupo de en Marxismo Leninismo e Historia

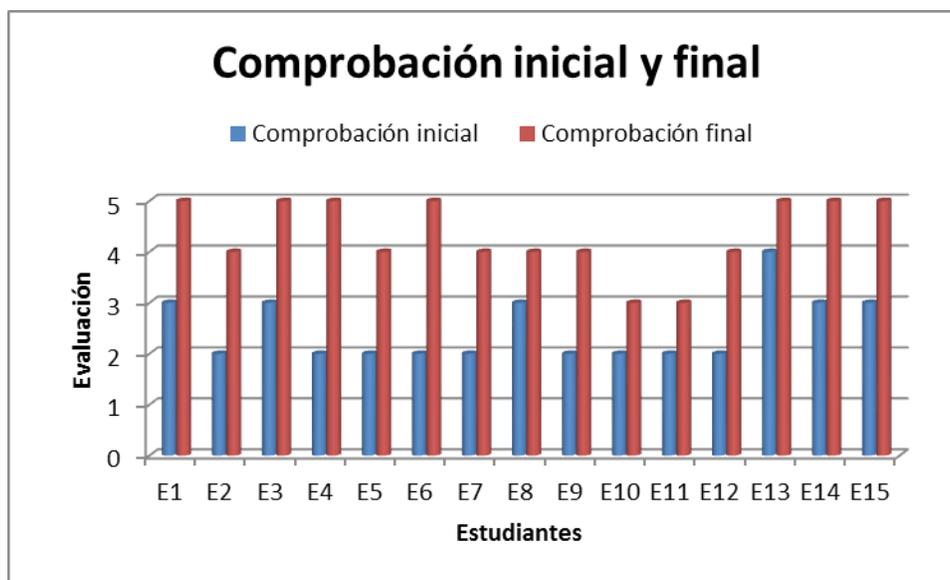
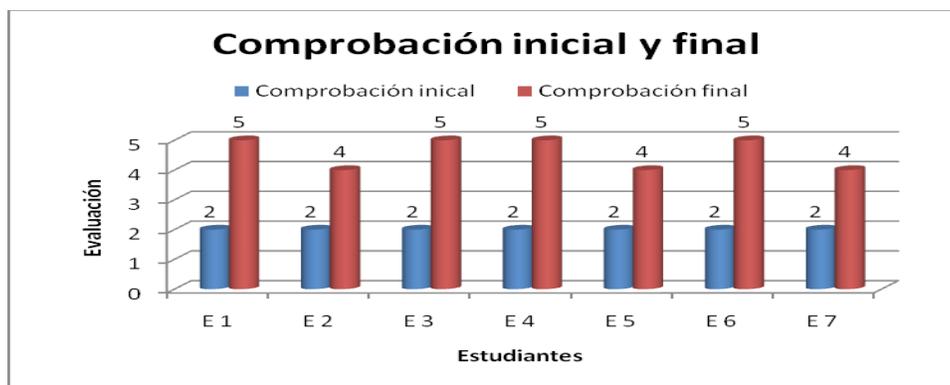


Grafico 2. Comportamiento de los resultados de la tarea integradora en el grupo de Licenciatura en educación Agropecuaria



La implementación práctica de la tarea integradora a los grupos trabajados manifestó una mejoría en el aprendizaje práctico de los contenidos de los recursos informáticos para ser utilizados en su preparación profesional para los futuros profesores de Marxismo Leninismo e Historia.

En el caso de los estudiantes de Licenciatura en Educación Agropecuaria que la tarea integradora estuvo encaminada en al proceso docente productivo, el cual tiene implícito los recursos informáticos, todos ellos contribuyen en la preparación de los estudiantes para enfrentar la solución de problemas y su formación profesional.

### Conclusiones

La tarea como célula fundamental para el aprendizaje de los estudiantes requiere de una mayor complejidad para su preparación en estudios superiores, en correspondencia con las exigencias de la rama del saber y los momentos actuales que posibilitan su articulación en la práctica, desde una concepción pedagógica para el mejoramiento en la formación integral de los estudiantes en pedagógico.

El diseño de la tarea integradora donde se interrelacionó los contenidos de una o varias asignaturas que recibe en el año, permitió la articulación de lo conocido, con los nuevos contenidos y posibilitó la aplicación de acciones simples, complejas y diferenciadas en informática educativa y del proceso docente productivo. Con la implementación práctica en los grupos de Licenciatura en Educación en las carrera de Marxismo Leninismo e Historia (segundo año) y en la Agropecuaria (tercer año) contribuyó a la preparación de los estudiantes para enfrentar la solución de problemas profesionales, en un nivel superior.

### Bibliografía

Aragón Castro. A. (2002). Situación actual y perspectivas sobre la formación de profesionales en Cuba. Conferencia magistral. III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y América Latina. Hotel Neptuno, Ciudad de La Habana, del 4 al 8 de noviembre. CD-ROM.

Borrero Pereira, Reynaldo. (2013). Las tareas profesionales pedagógicas integradoras en la formación inicial de profesionales para la educación, especialidad Mecánica. La Habana: UCPHAPZ. Material digital. PDF.

Buzón Mercedes y Mercedes Siveiro. (1986). Las ideas rectoras en el proceso de integración de conocimientos. En Revista Varona, Año VIII. No.16. La Habana: ISPEJV.

Carnero Sánchez, Maikel. (2014). Concepción del diagnóstico integral de la cooperación en contextos de educación técnica y profesional "XI Taller nacional preparar al hombre para la vida". La Habana: UCPHAPZ. CD.

Colectivo de autores. (2011).La educación agropecuaria en la escuela cubana actual. Compilación. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Félix Varela Morales. Villa Clara. Primera edición.

Eiriz García, Osana. (2013).Modelo didáctico para la elaboración del guion de software educativo en las especialidades técnicas de la licenciatura en educación. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: UCPHAPZ.

Herrera Padrón, Caridad. (1995). El rol de la tarea en el Proceso Pedagógico. Maestría Pedagogía Profesional. La Habana: CEPROF, ISPETP. Material impreso.

Ministerio de Educación Superior. (2013-2014). Programa de la disciplina Formación Laboral Investigativa Licenciatura en Educación carrera Agropecuaria. Tipo de curso: CRD. Plan de estudio C. La Habana.

Ministerio de Educación Superior. (2014-2015). Programa de la disciplina Informática Educativa para la Licenciatura en Educación. Tipo de curso: CRD. Plan de estudio C. La Habana.

**PEDAGOGÍA 2017**  
**ENCUENTRO INTERNACIONAL POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES**  
**LA HABANA, CUBA.**

**PONENCIA:**

LA TUTORÍA INSTITUCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA EL  
FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES DE LA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
(PROYECTO DE INVESTIGACIÓN).

**PRESENTAN:**

**DRA. NEREIDA VALLEJO ROJAS (EXPOSITORA) [valle\\_nere64@hotmail.com](mailto:valle_nere64@hotmail.com)**  
**(Guión bajo después de valle)**

DRA. NELI SILVA CASTRO

DRA. MARÍA DEL ROCÍO NÚÑEZ HERNÁNDEZ

DOCENTES DE LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL  
URBANA FEDERAL "PROFR. J. JESÚS ROMERO FLORES" DE MORELIA,  
MICHOACÁN, MÉXICO

**EJE: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE.**

## **RESUMEN:**

Desde hace algunos años, la ANUIES, ha encomendado a las Instituciones de Educación Superior, incluyendo a escuelas normales, desarrollar programas de tutoría para fortalecer los rasgos del perfil de egreso en aquellos estudiantes que por diferentes razones, no logran los estándares deseados y que tienen o pueden tener problemas como la reprobación o deserción y sobre todo, la falta de elementos para desarrollar la práctica profesional de forma fundamentada, creativa e innovadora.

En todo grupo escolar existen diferentes ritmos, estilos y niveles de aprendizaje; siempre habrá quienes requieran de **apoyos diferenciados** para aprender y dicho apoyo está en la tutoría. En nuestra Escuela Normal; **es un desafío institucional consolidar un programa que beneficie a los estudiantes en situaciones de riesgo. De ahí la necesidad de implementar el presente proyecto de investigación desde la investigación acción**, para construir una respuesta a las problemáticas internas con la participación de todos, buscando la mejora del aprendizaje y el logro de las competencias docentes en todos y cada uno de nuestros alumnos normalistas, que son los futuros maestros.

## **INTRODUCCIÓN.**

Parafraseando a Mercado y Mercado (2010), la tutoría constituye una de las estrategias fundamentales, correspondiente con la nueva visión de la educación superior, en tanto que puede potenciar la formación integral del alumno en una visión humanista, responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México, pues la educación sigue siendo un componente esencial del desarrollo económico de los países ya que contribuye al desarrollo económico, , la industrialización y a una mejor calidad de vida.

Para Garibay (2003), la tutoría constituye un recurso para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus hábitos y habilidades de estudio, atender a estudiantes en situación de riesgo para abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal. Por lo que representa una política de la educación superior para apoyar a los alumnos a lograr sus aprendizajes y culminar exitosamente sus estudios.

La tutoría académica, como práctica docente no supe a la docencia frente a grupo, sino que la complementa y la enriquece. Ésta se visualiza como instrumento de cambio que refuerza los programas de apoyo Integral de los estudiantes en el campo académico, cultural y de desarrollo humano. Se considera también una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes de manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos.

De acuerdo a ANUIES (2000), la tutoría es *un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un estudiante o a un grupo reducido de estudiantes, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en los procesos del aprendizaje más que en los de la enseñanza.* Para Díaz, Luevano y Díaz (s/a), *es un proceso dinámico de acompañamiento en la formación del estudiante que se lleva a cabo de manera periódica y sistemática. Puede tener beneficios en el proceso educativo tales como el incremento del rendimiento académico de los estudiantes, el desarrollo de hábitos, habilidades y valores, así como la solución de problemas escolares como la reprobación, baja eficiencia terminal y deserción.*

En la Escuela Normal Urbana Federal se han realizado ya programas institucionales para la tutoría, dirigidos a atender las principales problemáticas que se viven como reprobación en algunos cursos de la malla curricular, situaciones de

índole personal que conflictúan a los alumnos y les limitan para obtener mejores resultados en su aprovechamiento, casos con rezago educativo o dificultades para aprovechar al máximo lo que se desarrolla día a día en las aulas y en las prácticas profesionales, entre otros casos. Los programas anteriores han tenido algunos logros, pero no se ha consolidado la Tutoría como Programa Institucional, por lo que vale la pena retomar los trabajos previos e impulsar un nuevo programa que contribuya a consolidar las competencias del perfil de egreso en el nivel más alto posible en los alumnos que presentan dificultades. Es importante el logro de todas las capacidades, pues son los futuros maestros de educación primaria.

Por ello, el proyecto de Investigación denominado **“La tutoría: elemento de apoyo en el desarrollo de competencias de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria y especial”** busca consolidar el diseño e implementación del programa de tutoría para el ciclo escolar 2016-2017, mismo que habrá de beneficiar a los estudiantes de la Escuela Normal en forma directa, fortaleciendo su proceso formativo y favoreciendo su desarrollo integral.

## **DESARROLLO**

Se requiere buscar estrategias para apoyar a los estudiantes en la potencialización de las competencias que no han logrado desarrollar en su proceso formativo, así como abordar necesidades específicas del ámbito profesional, o bien atender algunos aspectos de carácter emocional o de hábitos que limitan su aprendizaje; para ello, se hace necesario realizar una investigación en forma sistemática, dentro de la cual se contemple el diseño de un **plan de acción**.

A continuación se comparten las generalidades de dicho proyecto para el presente ciclo escolar:

### **1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN CENTRALES**

¿Cuáles son los principales aspectos curriculares no alcanzados totalmente por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Especial y cómo apoyarles para cubrir esas áreas o aspectos?

**¿Cómo fortalecer el desarrollo de las competencias de los estudiantes de la Licenciatura en educación primaria y educación especial?**

¿Qué beneficios puede traer la tutoría en el proceso formativo de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria y educación especial?

**Preguntas secundarias:**

- ¿Qué aspectos necesarios de la formación docente son susceptibles de potenciar en el estudiantado de cada uno de los grados?
- ¿Cómo involucrar a la planta docente en la tutoría académica para que refuerce el proceso formativo de los futuros Licenciados en educación primaria?
- ¿De qué forma pueden promoverse las tutorías entre pares?

**2.SUPUESTOS:**

- ✓ El proceso formativo para el logro de las competencias en los estudiantes de las dos Licenciaturas en nuestra Institución, puede fortalecerse a través de un programa de tutoría que contemple el aspecto académico (relacionado con los cursos) y el de índole psicopedagógico que se orienta más a aspectos personales.
- ✓ A través del diseño de un plan de acción será posible detectar necesidades, delimitar actores, fundamentar y diseñar acciones, determinar recursos y tiempos que ayuden a poner en marcha un proceso de tutoría cimentado en un enfoque centrado en el aprendizaje.

**3. OBJETIVOS**

**3.1. OBJETIVO GENERAL:**

**Fortalecer el proceso formativo de los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Especial en aspectos disciplinares que lo requieran, así como elementos teórico metodológicos básicos para la docencia a través de una propuesta de tutorías grupales e individuales.**

### **3.1.1.OBJETIVOS PARTICULARES:**

Identificar las principales necesidades de desarrollo personal y curricular en los estudiantes de la licenciatura en educación primaria y especial para generar acciones encaminadas a atender dichas necesidades.

Diseñar, aplicar y evaluar un sistema de tutoría que permita enriquecer el proceso formativo del alumnado con tutorías individuales y grupales en el terreno académico y psicopedagógico.

Impulsar la participación de los docentes y estudiantes para construir acciones de tutoría y co tutoría que beneficien a los futuros docentes en las diversas áreas de atención.

Gestionar redes de colaboración con el exterior para la atención en tutorías grupales o individuales que demanden de intervención en campos diferentes a los trabajados en la Institución.

## **4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.**

Por el carácter de la situación problemática se considera necesario trabajar la presente investigación a través de la investigación acción, con el uso de elementos cuantitativos y cualitativos, que permitan identificar las necesidades de acompañamiento académico y psicopedagógico del estudiantado. Se eligió este tipo de investigación porque para resolver las situaciones detectadas se requieren acciones concretas que involucren a estudiantes y profesores como sujetos que pueden transformar el estado de la situación.

**La investigación se realizará en base a lo que plantea Evans (s/a):**

- Primera etapa: Planteamiento del problema, objetivos, metas.

- Diagnóstico de necesidades y posibilidades con alumnos y docentes.
- Hipótesis de acción (supuestos) y diseño del plan de acción (incluye construcción teórica).
- Desarrollo o puesta en marcha del plan de acción.
- Evaluación.
- Difusión de los resultados.

### **TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOPIRAR LA INFORMACIÓN.**

- Para el diagnóstico: Se utilizará la Observación** (con notas de campo), para observar las actitudes de los grupos y/o alumnos que requieren de acompañamiento a través de la tutoría, también se utilizarán las **Encuestas** (a través de cuestionarios mixtos o escalas). Se aplicarán tanto a profesores de la Institución como a estudiantes de todos los grados. En el primer momento, se encuestará a los estudiantes para conocer aspectos más específicos de las necesidades de acompañamiento (ya sean individuales o grupales), los campos disciplinarios necesarios de reforzar y los tiempos de que disponen para la tutoría, entre otros.
- Los elementos del diagnóstico serán de utilidad para el diseño del plan de acción. Para el seguimiento y evaluación de dicho plan se utilizará la Observación (notas de campo o bitácora), la encuesta (escalas) y la entrevista en casos necesarios.
- Valoración final: se trabajarán asambleas grupales y pequeñas encuestas de valoración del programa y sus resultados.

El alcance (tipo) de la investigación será descriptivo.

### **5. EJES DE LA TUTORÍA.**

El equipo de responsables trabajará en forma colaborativa, pero para cuestiones de organización, se tendrán los siguientes **ejes**, cada uno de éstos tendrá sus respectivos coordinadores:

**1)Tutoría grupal.-** Asesoría en grupos conformados por dos o más estudiantes interesados en las diferentes temáticas que se trabajarán durante el ciclo escolar, para contribuir a las competencias del perfil de egreso y/o necesidades diferentes.

**2)Tutoría individual.-** Dirigida a aquellos (as) alumnos (as) que presenten necesidad de apoyo en aspectos psicopedagógicos como bajos niveles de aprovechamiento, dispersión, aspectos de desarrollo afectivo o de adaptación al centro educativo, hábitos, entre otros.

**3)Co tutorías.-** Apoyo en aspectos académicos realizado por los propios estudiantes destacados de la institución que deseen colaborar para ayudar a sus iguales a aprender aspectos no logrados.

Estos tres ejes son un desafío en sí ya que requieren de una serie de acciones con pocos recursos y sobre todo, poco tiempo. Las tutorías grupales tendrán que ser a contraturno pues la carga académica del estudiantado no permite salir de aulas para atención en necesidades particulares. Además, la planta de profesores de la Institución, tiene una fuerte carga horaria frente a grupo y la distribución de sus funciones limita en mucho el trabajo en contraturno. La administración debe buscar los mecanismos para institucionalizar la tutoría y asignar horas para ello a los docentes que deseen participar en dicho programa.

#### **6.-ASPECTOS A ABORDAR :**

- **Acciones de tutoría inmediatas.-** En base a lo recuperado empíricamente a través de charlas con docentes, en cuanto a los aspectos que demandan trabajar en forma más particular los alumnos, también en base a las notas de campo y al análisis de los datos estadísticos de promedios, reprobación y bajas del ciclo escolar anterior, se ha determinado iniciar con la tutoría grupal de la siguiente manera:

<b>GRADO</b>	<b>TUTORÍA GRUPAL /ASPECTO</b>
1er. Grado	Hábitos de estudio Comprensión lectora

2º. Grado	Taller de estrategias para el aprendizaje de las ciencias naturales y tianguis de la ciencia.
3er. Grado	La planeación como eje para la innovación educativa. La atención a la diversidad: Ajustes razonables para atender a niños con barreras para el aprendizaje.
4º. Grado	El protocolo de investigación para la elaboración de tesis.

Al mismo tiempo que se inician las tutorías grupales para los interesados (as), se realizarán acciones a mediano plazo, mismas que se presentan a continuación:

**Acciones de tutoría mediatas.-** Los tópicos de atención surgirán del análisis de las encuestas a profesores y alumnos en el proceso del diagnóstico y se realizarán durante todo el ciclo escolar.

### **CONCLUSIONES**

La tutoría es una necesidad en las Escuelas Formadoras de docentes, pues en todas ellas, aún cuando son Instituciones de Educación Superior, existen alumnos que requieren de un apoyo más personalizado y un verdadero acompañamiento para superar sus dificultades personales.

La tutoría puede ayudar a mejorar los niveles de logro de las competencias del perfil de egreso beneficiando a los propios alumnos, a las Instituciones que los forman y al país que tendrá docentes mejor preparados, pero representa un gran desafío para su operacionalización por los retos que implica la reorganización administrativa en los centros de trabajo, la necesidad de trabajarla a contra turno, y de modificar las formas de percibir los procesos de aprendizaje del alumnado entre la planta de profesores.

El presente proyecto de investigación contribuirá al fortalecimiento de competencias del perfil de egreso así como al desarrollo personal a través de diferentes acciones. Se espera en futuras ocasiones poder compartir resultados,

ya que en el momento actual se está en la fase de diagnóstico y en el diseño de las primeras acciones de tutoría .

## **BIBLIOGRAFÍA**

**ANUIES (2000).** *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la anuiés para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, ANUIES EN: [http://resu.anuiés.mx/archives/revistas/Revista157\\_S5A2ES.pdf](http://resu.anuiés.mx/archives/revistas/Revista157_S5A2ES.pdf) (Consultado el 9 de septiembre de 2016, 20:00 Hrs. )

**Díaz-Moreno R. Luevano E. y Díaz-Garza (s/a).** La tutoría y la investigación en la Facultad de Ciencias Forestales. Instituto de Silvicultura y la madera en la Universidad Politécnica de Gómez Palacio, Dgo. En: [http://ujed.mx/Todo/documentos/pdf/eje\\_2/2\\_12.pdf](http://ujed.mx/Todo/documentos/pdf/eje_2/2_12.pdf). (consultado el 12-09 de 2016, 20 Hrs).

**Evans R.** (s/a) Orientaciones metodológicas para la investigación acción, propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. En: <http://www.perueduca.pe/web/desarrollo-docente/inicio>.(Consultado el 1 de octubre de 2015, 23:00 Horas).

**Garibay B.** (2003). Programa Institucional de Tutorías. [http://www.campusdigital.uag.mx/academia/modelo/PI\\_Tutorias.pdf](http://www.campusdigital.uag.mx/academia/modelo/PI_Tutorias.pdf), (consultado el 15 de septiembre a las 20:30 Horas).

**Mercado V y Mercado V. (2010).** Necesidad de una revolución educativa en México. Versión digital gratuita en: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010f/885/> (Consultado en 8 de septiembre de 2016, 20:45 Hrs).

## **Las transformaciones educacionales a partir de la formación investigativa en los educadores**

Autores:

Dr. Cs. Gilberto Andrés García Batista. Profesor Titular. Presidente de la Sección de Pedagogía de la Comisión Nacional de Grados Científicos MES. Presidente Asociación de Pedagogos de Cuba.

[presidente@apc.rimed.cu](mailto:presidente@apc.rimed.cu)

Dr. Cs. Fátima Addine Fernández, Profesora Titular.

Secretaria del Tribunal Permanente que propone el Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Sede UCP Enrique José Varona. La Habana

[fatima@mes.gob.cu](mailto:fatima@mes.gob.cu)

### **Resumen**

En el presente trabajo se pretende analizar una concepción de formación investigativa en los educadores que contribuya a las transformaciones que hoy demanda la sociedad cubana.

Aún existen dificultades para lograr una formación investigativa de calidad, matizadas por factores diversos, Se trata entonces, de articular orgánicamente el desarrollo de habilidades, capacidades y valores del pregrado con los del postgrado, para logra niveles de sistematización superiores de manera permanente.

El ambiente formativo es decisivo para desarrollar una visión del mundo. Los ambientes más abiertos y reales desarrollan una mejor visión del mundo y son capaces de vencer los retos que se les presentan a los actores con mayor facilidad

## **Las transformaciones educacionales a partir de la formación investigativa en los educadores**

Autores:

Dr. Cs. Gilberto Andrés García Batista. Profesor Titular. Presidente de la Sección de Pedagogía de la Comisión Nacional de Grados Científicos MES. Presidente Asociación de Pedagogos de Cuba.

[presidente@apc.rimed.cu](mailto:presidente@apc.rimed.cu)

Dr. Cs. Fátima Addine Fernández, Profesora Titular.

Secretaria del Tribunal Permanente que propone el Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Sede UCP Enrique José Varona. La Habana

[fatima@mes.gob.cu](mailto:fatima@mes.gob.cu)

### **Introducción**

Investigar la práctica pedagógica implica partir de los hechos educativos, teniendo en cuenta la observación rigurosa de la realidad, descubrir las contradicciones esenciales que se producen y apropiarse de las herramientas necesarias para realizar con calidad su trabajo, con la aplicación de métodos científicos para enfrentar con su acción transformadora, la solución de problemas científicos a que se enfrenta. .

En correspondencia con la política trazada se han determinado prioridades a partir de las cuales se definen las líneas de investigación del programa y los proyectos de investigación vinculados a estas líneas, donde se proyectan las estrategias de intervención – transformación de la práctica educativa, con vistas a dar solución a los problemas como resultado de las investigaciones desarrolladas.

Los resultados de la investigación evidencian un todo dialécticamente estructurado siguiendo un ordenamiento lógico. Para alcanzar los resultados se ha realizado un proceso complejo de sucesivas valoraciones, teniendo en cuenta las contradicciones que surgen en el multifactorial fenómeno educativo. La contradicción fundamental del objeto de investigación radica en la diferencia entre lo que aspira a modificar (objetivo) y el estado actual del objeto.

Mientras mayor sea la necesidad social de un problema educacional, mayor será su actualidad e importancia. Para el análisis de los datos obtenidos, se aplican diferentes técnicas cuantitativas y cualitativas, lo que permite efectuar

valoraciones dialécticamente sustentadas, por un lado en las evidencias empíricas y por otro en la teoría precedente o en otros resultados científicos obtenidos.

La aplicación consecuente de los anteriores principios conjuntamente con los de consistencia, unidad de contrarios y triangulación, permiten superar las contradicciones metodológicas entre lo cualitativo y lo cuantitativo. La consistencia guía la dinámica de búsqueda de la unidad en la diversidad.

La formación investigativa en el plano teórico y metodológico que se ejercita en la práctica de la investigación educativa está influida por el nivel de desarrollo de la ciencia por un lado, y por otro por el desarrollo de las capacidades que poseen los que dirigen estos procesos. Se trata de, a partir de una concepción del desarrollo de las ciencias de la educación y de la pedagogía en particular lograr la formación permanente de los educadores como profesionales con una actitud transformadora de la práctica educativa

Implica establecer un debate teórico y metodológico entre los docentes de los programas de formación y los cursistas para que consideren sus fortalezas y debilidades y así avanzar en el campo de desarrollo de la pedagogía, de manera que los egresados de los programas de formación, sean conscientes cada vez más de sus potencialidades para continuar el desarrollo de la actividad científica.

Está claro que existen dificultades para lograr una formación investigativa de calidad, matizadas por factores diversos, unos ya mencionados y otros los de carácter epistemológico, teóricos, metodológicos y prácticos, los institucionales y administrativos para garantizar el funcionamiento óptimo del proceso formativo, así como el nivel de preparación de los que ingresan en los diversos programas existentes en el país, tanto de maestría como de doctorado. Se trata entonces, de articular orgánicamente el desarrollo de habilidades, capacidades y valores del pregrado con los del postgrado, para logra niveles de sistematización superiores de manera permanente.

### **Desarrollo**

Es incuestionable el papel que juegan las Ciencias de la Educación en la transformación de la práctica educativa donde la investigación aporta las vías esenciales en la producción de conocimientos para producir los cambios deseados. Todo ello demuestra la necesidad de considerar el papel de la investigación educativa en la gestión educacional,

como un proceso de investigación para la acción y en la acción, y la introducción de los cambios y los resultados, sea una fuente enriquecedora de conocimientos y transformación de la realidad educativa.

Las transformaciones que se operan en las diferentes enseñanzas privilegian la creciente descentralización de las decisiones de la gestión educacional y son posible asumirlas a partir de un diagnóstico pedagógico integral y en correspondencia con las características propias y contexto de cada institución educativa, con vistas a fortalecer el papel de cada uno de los factores sociales: la institución, los educadores, estudiantes, familia, comunidad y sociedad en su conjunto. De ahí que promover la actividad científica en el aula y la escuela, estimulando al educador en su desempeño profesional a ser creativo, crítico, práctico, reflexivo, en su función de maestro investigador

Se asume la investigación educacional como la herramienta de trabajo cotidiana del docente, para la solución de los problemas profesionales que encuentra en su quehacer diario e interfieren el cumplimiento de su encargo social, considerándola: Una investigación acción participativa sustentada en el **método científico**, como vía de acceso al nuevo conocimiento necesario para resolver el problema.

La investigación acción porque tiene como finalidad transformar la práctica escolar o su entorno comunitario; investigación participativa porque el educador se perfecciona a sí mismo y a su propia actividad profesional e involucra en la investigación a colegas, estudiantes, padres, vecinos u otros.

En la formación investigativa nunca deben darse soluciones definitivas, acabadas a los problemas que intenta hacer consciente al estudiante, este debe configurarse como el escenario en que ellos profundicen en la comprensión y reflexión de los problemas y vayan incorporando instrumentaciones pedagógicas, didácticas, metodológicas, de orientación e investigativas para darle solución científica a dichos problemas.

Por tanto, la concepción, que se fundamenta debe integrar la investigación, y reflexión sobre la práctica y la teoría desde sus contextos de actuación el análisis histórico concreto lo que favorecerá el surgimiento y desarrollo de contradicciones internas, las que se desempeñan el papel fundamental en el desarrollo, como expresión del automovimiento lo que

contribuirá al cambio cualitativo de sus referentes teóricos y su práctica.

Así pues, el proceso de cambio, recombinación implica una transformación del individuo en sí mismo, presupone un cambio de actitud, comprensión y transformación gradual de los profesores universitarios pues además de una profunda formación teórica de los contenidos que enseña, tiene que mostrar el modo en que se aplican los mismos en la solución de los problemas profesionales y personales: es transmitir lo pasado, construir y anticipar el futuro. Esta orientación hacia el futuro engendra por supuesto, momentos contradictorios.

Entonces, la formación investigativa implica comprometerse con la reflexión desde la teoría y la acción de la investigación. Debe asumirse por el sujeto un reto de aprendizaje, implicándolo para que todo el proceso le concierna realmente, y pueda ejercer un control deliberado de su actividad.

En consecuencia, el éxito está en las posibilidades que le brinda su actividad profesional para aplicar el contenido en la práctica, para intercambiar y estimular desde la exploración de estrategias de enseñanza y aprendizaje que aplica y en tal sentido exigirse a sí mismo su perfeccionamiento como profesional.

Lo importante es que el conocimiento alcanzado, está ahí para ser utilizado como desafiante conjunto de significados que hay, inicialmente, que desentrañar para poder valorarlos en los diferentes contextos en que serán aplicados el problema radica en cómo elegir que conocimientos de los existentes y cuál ha de ser la forma de comunicarlos para que sirvan a los fines previstos. El propósito es que reflexionemos acerca del desarrollo de los estudiantes y del nuestro.

Por consiguiente, la concepción del método se relaciona íntimamente con las ideas sustentadas sobre la realidad que es objeto de estudio (supuestos ontológicos), con las perspectivas acerca del proceso del conocimiento del objeto (supuestos gnoseológicos y lógicos), y tiene que ver al mismo tiempo con los motivos y fines que inducen a la investigación (supuestos axiológicos).

La actividad científica es una forma especial de actividad humana dirigida conscientemente a la obtención metódica y sistemática de conocimientos objetivos sobre la naturaleza,

la sociedad y el pensamiento humano, la que puede ser analizada como proceso y como resultado. Se considera proceso en tanto se corresponde en la investigación científica, con la búsqueda intencionada, metódica, consciente, sistemática y planificada de un resultado o fin consciente para la producción de nuevos conocimientos, los que se integran en forma de teoría científica, leyes y categorías entre otras.

En consecuencia, los diferentes niveles de formación profesional se alcanzan en la misma medida en que el aparato conceptual de la ciencia responda a una formación científica, amplia y desarrolladora de las potencialidades del profesional. Se requiere seleccionar y utilizar eficientemente todas las vías que permitan el despliegue de todos los esfuerzos intelectuales y físicos del profesional en aras de hacer suyo el objetivo y de alcanzar el alto nivel de asimilación, de interiorización y de sistematización de lo que se aspira, para lo cual debe atenderse el ritmo personal y el intercambio colectivo, en la interiorización del modo de actuación profesional desde un enfoque investigativo. .

Constituye una necesidad en el proceso de construcción de una teoría pedagógica cubana, acceder al conocimiento científico acumulado en las tesis doctorales y de maestrías defendidas, con vistas a encontrar regularidades, definir sus tendencias y plantear nuevas vías de solución a problemas de la práctica educativa actual.

Por tanto, en el proceso de la formación investigativa es necesario reconocer en este estudio la construcción histórica colectiva y plural del conocimiento, así como la aplicación en colectivo de las acciones prácticas fundamentadas científicamente, para la solución de las necesidades reales y sentidas.

Como el proceso de formación de los educadores es personalizado, dinámico, interpretativo e irregular, permite comprender y expresar la propia naturaleza contradictoria, irregular, diferenciada, explicativa y valorativa que el nuevo proceso de producción y asimilación del nuevo conocimiento tiene. El valor va más allá de lo producido y asimilado, está en la capacidad para producir formas nuevas en su propia continuidad y arribar a generalizaciones.

De ahí que en la formación investigativa un aspecto que es clave es el estímulo al desarrollo del maestro como un intelectual, no por el simple ejercicio de la investigación, sino por su capacidad de sujeto crítico, y con esta condición, la de

ser mejor ciudadano, a la par de su formación como sujeto culto, inherente también a la condición de intelectual. De intelectual revolucionario, como los grandes maestros de la historia de Cuba. Que el maestro que enseña matemática pueda discutir con un matemático investigador, que se sienta a la misma altura que este aunque con diferente función social.

Entonces, cómo conseguir que el maestro no tenga una mirada ingenua o infantil sobre la ciencia o la realidad, que no sea provinciano. Que no tienda al facilismo en la investigación y mucho menos en la enseñanza. Tampoco la tendencia al dogmatismo o por lo contrario a mudarse de enfoque (hacia el subjetivismo u otro) por estar a la moda. Cómo prevenirlo del formalismo que tanto daño le hace a la educación. Le concedo especial importancia a la caracterización más específica del desarrollo de los maestros, sobre todo al refinamiento de los procesos que propician un mejor funcionamiento de la personalidad.

Por tanto, un enfoque cada vez más efectivo sobre la formación investigativa requeriría un abordaje interdisciplinario, no solo pedagógico y así poder lograr una visión crítica del objeto de investigación o en general, siempre que este se logre sobre la base de una sólida cultura en el educador, como garante de su desarrollo profesional y puedan ser protagonistas de las transformaciones sociales. Por eso trasciende los límites físicos de la escuela y vincula a educadores y educandos a movimientos sociales, sindicatos, ONG, partidos políticos; en fin, a todas las instituciones que realizan actividades de transformación social.

El proceso de formación investigativa debe reconocer que los actuales retos y desafíos son complejos, pero sin dudas el reto principal es contar con los educadores preparados para la formación de los cubanos que garantizarán la continuidad de la Revolución Socialista. Preparados en el contenido, para lograr al decir de Manuel Valdés Rodríguez: “Haced ante todo hombres, porque pueden venir ocasiones también solemnes de la vida, en que en medio de la habilidad de vuestras profesiones, echéis de menos al hombre”<sup>1</sup>

### **Lecciones aprendidas**

La aparición del punto de vista crítico y la correspondiente actitud hacia la realidad, y no la mera eficiencia en la

---

<sup>1</sup> VALDÉS M. S/A Ensayo sobre la educación teórica, práctica y experimental. El Fígaro, La Habana Tomo I pag. 137

solución de las tareas, es la que nos permite hablar verdaderamente de un aprendizaje.

La necesidad de enseñar a los participantes a conocerse mejor como investigadores, a identificar el origen de sus potencialidades, habilidades, preferencias, dificultades en el momento de aprender en este nivel, con el triple objetivo de, por un lado, tratar de anticipar y compensar sus lagunas y carencias durante el aprendizaje, en segundo lugar, conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y resultados obtenidos y, por último, favorecer la adaptación de las actividades y ejercicios presentados a sus propias características para ayudarles a la consolidación de su propia identidad como educadores, desde las relaciones entre innovación e investigación.

Por tanto lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo en que vive dicha situación cada uno de los participantes. De esta manera, es en la vivencia donde se articula el medio en su relación con la persona, la forma en que ella vive y además, se manifiestan las particularidades del desarrollo de su identidad profesional.

Una formación investigativa para la transformación debe promover el conocimiento de sí mismo, del contexto y de su profesión.

Los métodos a utilizar sirven para aprender y a la vez constituyen aprendizajes. Se inicia con la búsqueda permanente del método en su relación con el objeto de investigación que lo condiciona, con el soporte material, las condiciones y las formas de utilización en sistema. Es un camino en espiral que debe permitir el desarrollo de los recursos asociados a la creatividad pues necesitan de iniciativa, decisión, de investigación y de arte.

En la concepción de la investigación no se presentan parámetros cuantitativos estables pues constituye un proceso complejo de los sujetos implicados en el proceso de formación del hombre.

El enfoque dialéctico materialista de la investigación educativa permite superar las fronteras entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre la teoría y la práctica, entre lo nuevo y lo viejo y permite acceder a los nuevos conocimientos necesarios para dar diversidad de soluciones a los problemas identificados en la práctica educativa.

## **Problemas por resolver en la formación investigativa de los educadores**

Se aprecia una buena cantidad de resultados de las investigaciones educativas que constituyen aportes de otras disciplinas, y que están asociadas al proceso educativo, sin embargo su contribución teórica y metodológica corresponde a la antropología, sociología de la educación, psicología de la educación, economía, filosofía y políticas educativas, que no tienen su objeto de estudio desde lo general, en las ciencias de la educación.

La dificultad para identificar claramente los límites en el objeto de estudio de cada una de las ciencias de la educación, lo que ha traído una gran heterogeneidad de interpretaciones y complicado a su vez, el proceso de formación de especialistas capaces de abordar la educación en su integralidad.

La insuficiente elección de fundamentos y referentes teóricos en la búsqueda de sus puntos de contacto o relaciones entre los espacios disciplinares; de ahí la necesidad de un trabajo inter y transdisciplinar tanto para la investigación como para la formación investigativa por los aportes que pueden realizarse al estudio, comprensión y reflexión de estos problemas, sino por su presencia histórica en la construcción del conocimiento educativo. Por tanto se trata entonces en esta confrontación, de agruparse en torno al proceso educativo y construir un basamento epistemológico que le permita al mismo tiempo que consolidar su objeto de estudio, definir el campo disciplinario y construir metodologías específicas para las transformaciones en el proceso educativo.

Es aún insuficiente el análisis de la realidad educacional cubana actual y la valoración de la especificidad territorial atendiendo el principio de la unidad y la diversidad.

La investigación trae consigo un cambio que exige un verdadero conocimiento de la situación real del contexto objeto de estudio y de la teoría que la sustenta.

Existen muchos resultados del trabajo investigativo, que no se introducen en la práctica, lo que constituye un problema a resolver.

La concepción del hombre, colocado en el centro del desarrollo social, lo que debe garantizar la protección de su entorno.

La atención a la diversidad desde las necesidades básicas de aprendizaje de los participantes del proceso formativo.

La visión aditiva del aprendizaje y del trabajo político ideológico, o mientras hablemos del aprendizaje de conocimientos por una parte, y del desarrollo de valores por otra y esto se instrumente de ese modo, seguirá siendo difícil lograr el fin de manera intencionada y masiva. La adquisición de conocimientos, habilidades, y el desarrollo de capacidades y actitudes solo puede ser significativa si produce un impacto importante en la estructura y desenvolvimiento de la personalidad.

### **¿Interrogantes?**

¿Cómo lograr que la formación investigativa continua forme parte del quehacer científico de todos los educadores? ¿El profesional ya formado que ha aprendido formas novedosas, en respuesta a las exigencias de la nueva escuela que se aspira a desarrollar para los nuevos tiempos, está en condiciones de transformarla? ¿Cómo encontrar nuevas vías teórico – metodológicas, en momentos de grandes transformaciones, sobre la base de prácticas investigativas creadoras que no separen la ciencia, del conocimiento derivado de la práctica, la misión del profesional de la educación consolidado en un modo de actuación científico para la transformación de la práctica educativa?

¿Es posible realizar todo el proceso formativo de manera continua sin una transformación de las formas de pensar y actuar, que asuma conscientemente los retos de la nueva revolución educacional que lucha por la elevación de la cultura general e integral en los diferentes contextos de actuación profesional?

¿Cómo lograr que en el proceso investigativo se generen soluciones viables en función de las prioridades, que promuevan formas de trabajo interdisciplinario e identifiquen nuevos problemas aún no resueltos por las ciencias pedagógicas? Es indudable que en la actualidad la producción científica tiene formas interdisciplinarias de producción de nuevos conocimientos.

¿Cuáles son las condiciones en las que la formación del pensamiento teórico se convierta en la norma y no la excepción?

¿En qué medida nuestros programas de doctorados, maestrías y especialidades de postgrado incorporan prácticas multi, inter y transdisciplinarias?

¿Las formas institucionales vigentes (el tipo de universidades que tenemos, la organización a través de departamentos docentes, la cooperación entre universidades) ayudan a fomentar la multi, inter y transdisciplinaria?

La formación y autoformación como educador nos lleva a la siguiente reflexión: “Para pensar al mundo, para pensar la sociedad y para pensarnos a nosotros mismos hemos de adoptar la perspectivas del otro, de todo otro, con quien coordinemos nuestras acciones. No hay idea de Universidad sin cuestionamiento, sin vocación de cambio y transformación”<sup>2</sup>

### **Conclusiones**

En la medida en que el proceso de formación continua sea capaz de convertir el autoperfeccionamiento en una tarea consustancial al modo de actuación de los maestros y profesores y este sea incorporado a una nueva cultura institucional, caracterizada por su dinamismo en la solución de problemas, será más eficiente dicha formación, llegarán a interiorizar dicho modelo de actuación desde el proceso mismo de reflexión- investigación - reflexión.

Propiciar el desarrollo de estrategias para aprender a aprender para enseñar a aprender, a emprender a innovar, para afrontar lo imprevisto, lo nuevo, y extraer provecho de los errores

Resulta esencial una amplia discusión en la comunidad científica acerca de la conceptualización de la investigación educativa, así como de los paradigmas y enfoques a tener en cuenta para alcanzar mayores niveles de desarrollo y resultados adecuados a la realidad social en que se producen.

El ambiente formativo es decisivo para desarrollar una visión del mundo. Los ambientes más abiertos y reales desarrollan una mejor visión del mundo y son capaces de vencer los retos que se les presentan a los actores con mayor facilidad.

Está claro que existen dificultades para lograr una formación investigativa de calidad, matizadas por factores diversos, unos ya mencionados y otros los de carácter epistemológico, teóricos, metodológicos y prácticos, los institucionales y administrativos para garantizar el funcionamiento óptimo del proceso formativo, así como el nivel de preparación de los que ingresan en los diversos programas existentes en el

---

<sup>2</sup> Salomé Cuesta y Bárbaro Mirayes. Tomado de estudios visuales #2 diciembre 2004

país, tanto de maestría como de doctorado. Se trata entonces, de articular orgánicamente el desarrollo de habilidades, capacidades y valores del pregrado con los del postgrado, para logra niveles de sistematización superiores y de manera permanente.

Para la formación investigativa es necesario revelar los fundamentos, enfoques y propuestas de transformación educacional, mediante el análisis crítico de las tesis doctorales defendidas, otros resultados de investigación (tesis de maestrías, investigaciones, publicaciones y otros que resulten de interés).

### **Bibliografía:**

ALARCÓN ORTIZ R. (2015) La Educación Superior en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Conferencia CITMA. Soporte Digital.

ALARCÓN ORTIZ R. (2013) La calidad de la Educación Superior Cubana. Retos Contemporáneos. Congreso Internacional de Pedagogía. Editorial Universitaria Félix Varela, La Habana. Cuba

COLECTIVO DE AUTORES (2013) Y seguimos creciendo desde nuestras raíces. Convenio Cuba-Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Caracas. República Bolivariana de Venezuela.

GARCIA BATISTA G.A.(2010). La formación investigativa del educador. Aportes e impactos. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias. La Habana.

## **PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA CAPACITACIÓN DE EDUCADORES QUE PARTICIPAN DEL PROGRAMA ESCUELAS COMUNITARIAS DEL CUPS**

Dra. Laura Pinto Araújo [lauravpinto25@gmail.com](mailto:lauravpinto25@gmail.com)

Mtra. Claudia Guzmán Zárate [claudia.guzman.zarate@gmail.com](mailto:claudia.guzman.zarate@gmail.com)

Mtra. Mónica Fernández Álvarez [monica.fernandez.ffyl@hotmail.com](mailto:monica.fernandez.ffyl@hotmail.com)

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía social, escuelas comunitarias, educación no formal, educador social, aprendizaje experiencial y situado.

### **R E S U M E N**

La educación no formal como sistema flexible y dinámico, necesita de métodos, herramientas y estrategias que le ayuden a responder de forma adecuada a las necesidades que la población demanda. En este sentido, definir un perfil para el educador social de las escuelas comunitarias del CUPS implica participación e involucramiento, pilares centrales de cualquier propuesta pedagógica bien entendida. Además, implementar estrategias para el aprendizaje significativo basadas en una enseñanza situada y experiencial (solución de problemas auténticos, y apremiantes), implica también poder vislumbrar su potencialidad para promover, a través de la educación, el empoderamiento social y comunitario. Esto significa que mediante el uso de una metodología adecuada para la formación se puede y debe optimar la praxis educativa con vías a la transformación social.

## 1. La Pedagogía Social y los retos del Educador Social hoy

*Todo acto que no se oriente a los intereses de la colectividad es un suicidio, es nocivo para la sociedad y, por lo tanto, para cada uno*  
(Antón S. Makarenko, La colectividad y la educación de la personalidad).

La reciente historia de la Pedagogía Social comienza hacia mediados del XIX en Alemania, de la mano del filósofo Paul Natorp, digno representante de la escuela de Marburgo. En su *Curso de Pedagogía Social* Natorp afirma que la educación es eminentemente social y que el hombre no crece aislado sino bajo el múltiple influjo de los otros, y no es sino gracias a dicho influjo que el hombre llega a ser lo que es. (Natorp, 2001: 97). Es por ello que, para el filósofo de Marburgo, la pedagogía social bien entendida resulta un claro pleonasma. Pero, ¿qué estamos entendiendo hoy por pedagogía social,

Pedagogía Social como la disciplina pedagógica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión / exclusión. Así, y en alusión a esas fronteras, se trata de un trabajo de ampliación –en lo pedagógico y en lo político– de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación. En el sentido de que el momento actual y sus desafíos nos llevan, en educación, a pensar y a actuar más allá (y más aquí), de la escuela o, dicho en otros términos, allí donde la escuela (para poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes) requiere de otros partenaires sociales a fin de poder centrar su función (Nuñez, 2007: 2 y 3).

Así definida, la pedagogía social se entiende como un espacio para repensar e impulsar acciones educativas que favorezcan la participación social con dignidad; el acceso universal a la cultura; y el empoderamiento de las personas para lograr mayor equidad en este complejo y polarizado escenario delineado por las actuales condiciones políticas y económicas en el que hoy nos ha tocado vivir.

Subyace a ella una concepción de la educación que ha rebasado ampliamente las capacidades de la escuela, pues han sido muchas las necesidades y expectativas que como sociedad hemos ido recargando sobre esta moderna institución (Tenti, 2005). Lo cierto es que hoy se han desdibujado las categorías espacio-temporales sobre las que en la modernidad se estructuraba el

acto educativo; pues bajo la comprensión de una educación “a lo largo de la vida”, y el reconocimiento de un aprendizaje continuo, “fuera de las cuatro paredes de la escuela”, los educadores enfrentan hoy los nuevos retos de las sociedades contemporáneas; principalmente aquellos que trae consigo la inminente desintegración del tejido social: marginación, exclusión y violencia.

Así, cabe preguntarnos, qué consecuencias tiene esta particular forma de comprender la educación actual, tanto para el educador como para el educando. Pues,

Hemos aceptado denominar <educación social> a una determinada forma de concebir la educación, rescatando y enfatizando su función social, en la historia y la cultura de los pueblos; en las relaciones intergeneracionales e interpersonales; en la concepción y formulación de los objetivos, contenidos actividades y ámbitos educativos; y en el lugar concebido para el sujeto de la educación, y en consecuencia, para el agente, la relación y acción educativas (Camors, 2014: 154).

Esta nueva manera de concebir a la educación no solo está encaminada a transformar el espacio educativo sino también el tipo de relaciones sociales que se tejen sobre él. En este sentido, no debemos olvidar que las acciones emprendidas siempre estarán encaminadas al logro del respeto a los derechos humanos.

Ahora bien, para favorecer el desarrollo comunitario y la generación de redes sociales de apoyo, el educador social recurre a la animación sociocultural; la gestión cultural; la educación para el ocio y el tiempo libre; la educación para adultos y personas mayores; y la intervención socioeducativa en diversos contextos (familiar, escolar y laboral), así como en distintos ámbitos (educación ciudadana, educación ambiental, educación intercultural, entre otras); a fin de instaurar acciones socioeducativas que permitan el empoderamiento de las minorías y de los grupos sociales desfavorecidos.

Queda claro que esta ampliación del espacio-tiempo educativo implica grandes desafíos para el profesional de la educación que trabaja, principalmente, en el ámbito no formal. En primer lugar y dado que, como vimos, su terreno de intervención y mediación está fuertemente marcado por la vulnerabilidad y la exclusión social; el educador social debe saber identificar las

necesidades reales de los demás adentrándose en el contexto en cuestión, (dejando de lado sus prejuicios y tratando de comprender la lógica de este nuevo escenario), a fin de respetar siempre la capacidad del otro para decidir por sí mismo.

## **2. El papel de la Universidad en la transformación social.**

En México, el Plan Nacional de Desarrollo (PND), concibe hacer del país una sociedad con acceso igualitario y efectivo a los derechos que otorga la Constitución, entre ellos, el derecho a la educación. Los principales objetivos de las políticas públicas quedan establecidos en dicho plan con el fin de lograr: un México incluyente, próspero, con educación de calidad y responsabilidad global. En él se incluyen por primera vez indicadores que reflejen la situación del país en relación con los temas considerados como prioritarios: educación, migración y derechos humanos son algunos de ellos (PND 2013-2018).

Por su parte, el Plan Estatal de Desarrollo (PED) de Puebla, se alinea con el PND para hacer frente a los temas prioritarios del Estado de Puebla entre los que se encuentran: desarrollo humano y bienestar social; democracia; justicia y derechos humanos; medio ambiente y desarrollo sustentable; educación, cultura, ciencia y tecnología, entre otros (PED 2011-2017). Este marco permite comprender el énfasis que los estudios universitarios, deben poner en temas prioritarios para el desarrollo nacional, regional y local.

De esta forma, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2013-2017) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), manifiesta que la educación superior, entendida como bien público, debe estar comprometida en la generación de soluciones a los problemas acuciantes del país y de la región, y que debe ser promotora de un pensamiento crítico y una ciudadanía activa a fin de mitigar las importantes brechas sociales existentes. Para ello, la educación universitaria debe estar implicada en la formación integral de profesionales

capaces de generar, adaptar, innovar y aplicar conocimientos de calidad y con pertinencia social; promoviendo la vinculación, la inclusión, y la equidad bajo principios éticos de desarrollo sustentable y defensa de los derechos humanos.

En concordancia con el PDI, el modelo educativo vigente, Modelo Universitario Minerva (MUM)<sup>1</sup>, pone al estudiante en el centro del proceso educativo dando soporte a la concepción de un currículo correlacionado o integral, el cual permite la interrelación entre las asignaturas y la transferencia de saberes propiciando una visión amplia que reduce la fragmentación del conocimiento (BUAP, 2007).

Las teorías en las que se fundamenta dicho modelo son el constructivismo sociocultural y el humanismo crítico; pero además, este modelo reconoce en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI de la UNESCO, elementos importantes como: la educación a lo largo de toda la vida; la educación para la ciudadanía y la participación activa en la sociedad; la consolidación de los derechos humanos; el desarrollo sustentable; y la democracia y la paz. Todo esto dentro de un contexto de multiculturalidad, interculturalidad, justicia y Responsabilidad Social (RS) (UNESCO, 1998 y 2009).

En la BUAP, la RS y la integración de los estudiantes a la sociedad están enmarcadas en el propio modelo educativo así como en el PDI.

El MUM establece un modelo de integración social que destaca entre sus objetivos la unificación de espacios universitarios y sociales para generar ambientes de desarrollo humano que mediante la educación y participación ciudadana, promuevan el compromiso social así como el desarrollo integral y el pensamiento crítico y libre en la ciudadanía; de esta manera, coadyuven a la difusión de la cultura, a la convivencia en la diversidad, al crecimiento individual y comunitario, a la equidad y a un mayor equilibrio social de todos los sectores que integran la sociedad poblana, siendo partícipes activos en la conformación de una nueva ciudadanía y la de una comunidad que aprende (BUAP, 2007, p. 62-3). Así surge el Centro Universitario de Participación Social (CUPS), fundado en el año 2001 hoy cuenta con 15 años de experiencia en la alfabetización de adultos, así como en la gestión de bibliotecas y escuelas comunitarias.

---

<sup>1</sup> Aprobado por el consejo universitario en noviembre de 2006.

Su objetivo es contribuir a mejorar las condiciones de vida de núcleos sociales marginados del Estado de Puebla y, al mismo tiempo, promover un proceso formativo para los universitarios dentro del ámbito social (CUPS, 2016).

### **3. Las Escuelas Comunitarias del CUPS.**

El programa *Escuelas comunitarias* del CUPS atiende a niños y jóvenes que por diversas razones<sup>2</sup> no pueden integrarse a la educación formal. Una situación que los condena a vivir en condiciones marginales y de exclusión a lo largo de su vida, impidiendo su desarrollo cognitivo, emocional y social (Villaseñor, et. al, 2015).

El CUPS cuenta con 4 escuelas comunitarias estratégicamente ubicadas en el Municipio de Puebla: Col. Barranca Honda (J.A. San Pablo Xochimehuacán); Col. Cerro del Marqués (J.A. La Resurrección); Cuarta sección de San Miguel Canoa; y Col. Aquiles Serdán (J.A. La Libertad); todas ellas en zonas con altos índices de marginación y pobreza. Las escuelas comunitarias son atendidas, principalmente, por estudiantes universitarios que realizan en ellas prácticas profesionales, servicio social y/o voluntariado.

El principal objetivo de este programa es fortalecer y desarrollar las habilidades y capacidades de niños y jóvenes no escolarizados de colonias marginadas del municipio de Puebla a través de cursos y talleres que les permitan hacer frente a sus necesidades económicas, sociales y culturales, mejorando las condiciones en las que viven (CUPS, 2016).

---

<sup>2</sup> Se trata de familias con alto índice de marginalidad y pobreza que no tienen la documentación necesaria (acta de nacimiento, cartilla de vacunación vigente), para poder entrar a la escuela.

#### **4. Los retos de la educación no formal**

La educación no formal es una actividad educativa organizada y sistemática, realizada fuera de la estructura del sistema educativo formal, que se caracteriza por tener mayor relación con el sector productivo y la sociedad civil. Posee un enfoque centrado en el discente y se imparte mediante programas flexibles y de menor duración respecto a los del sistema formal. Este tipo de educación queda fuera del espacio y tiempo educativos acostumbrados, posee mayor amplitud y heterogeneidad, y su prioridad educativa es satisfacer las necesidades de los estudiantes, antes que el pasaje de grado o el cumplimiento de unos objetivos preestablecidos que pueden o no otorgar un diploma que acredite el aprendizaje obtenido. Según el contexto de cada país, la educación no formal puede abarcar programas de alfabetización de adultos; enseñanza básica a niños no escolarizados; competencias para la vida cotidiana; capacitación laboral o conocimientos generales; tareas complementarias a la escuela; educación para el tiempo libre; educación ambiental y ecológica; educación física y para la salud; y programas de expansión cultural, entre otros.

Las actividades de educación no formal les brindan a los niños y jóvenes no escolarizados la posibilidad de acceder a un aprendizaje organizado que refuerza su autoestima y les ayudan a encontrar la manera de contribuir a sus comunidades. En algunos casos, sus actividades pueden servir de “puente” que ayude a los niños y jóvenes no escolarizados a mejorar sus competencias académicas hasta el punto de que puedan reincorporarse al sistema educativo formal (Unesco, s/f).

Sin embargo, uno de los retos más importantes de la educación no formal es precisamente la ampliación del campo escolar al educativo y del educativo a un nuevo marco organizativo y didáctico (Domínguez, s/f); es decir, no se trata de reproducir en este otro espacio lo que la escuela formal hace, sino de concebir actividades educativas que se ajusten a las necesidades y características de este nuevo contexto. Pero, cómo saber cuáles son las necesidades reales de este nuevo contexto sin imponer lo que los demás creemos que necesitan. A

continuación describiremos brevemente el proceso mediante el cual se diagnosticaron las necesidades de las escuelas comunitarias del CUPS para posteriormente analizar la propuesta pedagógica a la que dio lugar.

## **5. Evaluación participativa y diagnóstico de necesidades de las escuelas comunitarias del CUPS**

En el año 2015 la licenciatura en procesos educativos de la BUAP se vincula con el CUPS a fin de desarrollar proyectos<sup>3</sup> conjuntos que permitan, por un lado, vincular a la comunidad universitaria(en un primer momento a docentes y alumnos de la Licenciatura en procesos educativos) con proyectos educativos reales a fin de desarrollar investigaciones relevantes e intervenciones pertinentes y con sentido social. Y por otro lado, coadyuvando a la mejora de la atención brindada por el CUPS a niños y jóvenes a través de su modelo educativo de escuelas comunitarias. De esta forma surge la necesidad de establecer una evaluación de tipo participativa, es decir, con el involucramiento de todas las partes implicadas, para poder establecer apropiadamente las necesidades y retos de dicho programa. En este sentido debemos destacar que la evaluación participativa surge a partir de tres ejes conceptuales, temáticos e interdisciplinarios: la participación, la evaluación y el aprendizaje. De modo que una evaluación de este tipo es entendida, ante todo, como “una oportunidad, tanto para los miembros de la comunidad como para el personal externo, de reflexionar sobre el pasado para tomar decisiones sobre el futuro” (FAO, 2016).

Dicha evaluación tuvo tres etapas y, dentro de ellas, se establecieron diversas fases dirigidas a trabajar en distintas áreas consideradas como prioritarias.

Ahora bien, uno de los principales resultados de la evaluación participativa fue la construcción de un Modelo socioeducativo con enfoque integral en cuyo centro se

---

<sup>3</sup> En este caso se trata del proyecto de investigación 2015-2016 del Cuerpo Académico: Pedagogía social y orientación educativa de la BUAP.

ubican los niños y jóvenes, seguido de los educadores sociales que atienden a dicha población. Es decir, la evaluación sirvió también para refrendar la idea de que ellos son el centro del programa y que todos los esfuerzos deben estar enfocados allí.

En este sentido, una de las áreas de oportunidad detectadas fue la necesidad de contar con materiales didácticos propios, que apoyen el proceso formativo de niños y jóvenes. Pero también se identificó la falta de sistematización, diseño y planificación estratégica de la praxis educativa, así como la necesidad de contar con más y mejores recursos para la formación de los agentes educativos.

Ante esta inquietud, surge la idea de que el cuerpo académico de la Licenciatura en Procesos Educativos pudiera contribuir de forma efectiva al diseño de una propuesta para la capacitación de los educadores sociales.

Recordemos que el educador social del CUPS es un estudiante universitario que labora de forma voluntaria y que, en la mayoría de los casos, no tiene los conocimientos didácticos necesarios para impartir las sesiones. Sin embargo, como vimos, si bien la educación no formal requiere ser flexible en programas y métodos, esto no implica que no haya planeación en ella, pues una de sus características esenciales es la sistematicidad y la búsqueda de coherencia en todo el proceso pedagógico y en sus diversas etapas: investigación, planificación, ejecución y evaluación.

Además, hablamos de un contexto en el que el ausentismo es importante y, por ende, cada sesión debe ser muy bien pensada por el educador, y aprovechada al máximo por el educando.

## **6. Propuesta pedagógica para la capacitación de los educadores sociales**

En concordancia con el Modelo Universitario Minerva y con los propósitos del Centro Universitario de Participación Social (CUPS), el Modelo Socioeducativo para las Escuelas Comunitarias se fundamenta teóricamente en los aportes

deFreinet, Pestalozzi y Freire (CUPS, 2015), con la visión de crear una escuela para la vida en la que los niños y jóvenes beneficiarios del programa se conviertan en impulsores del cambio en su lugar de origen. Para ello, el Modelo Socioeducativo contempla las siguientes dimensiones contextuales: demográfica, económica, política y sociocultural. En dichas dimensiones encontramos a la familia, la comunidad, los vecinos y la propia universidad, que son los ámbitos en los que los actores principales: niños, jóvenes y educadores sociales del CUPS, se desenvuelven.

Debemos subrayar una vez más el hecho de que los educadores del CUPS, a diferencia de los educadores sociales como profesionales universitarios<sup>4</sup> que realizan intervenciones socioeducativas en diversos ámbitos y contextos, son estudiantes universitarios provenientes de diversas carreras y sin preparación alguna para este tipo de labor. Esto los ubica en una posición muy delicada, pues además de enfrentarse de golpe a la dura realidad en la que viven los otros, ellos deben afrontar sus propias limitaciones y carencias para hacerle frente a dicha realidad. No obstante lo anterior, los conocimientos que estos educadores sociales, no profesionales, adquieren a través de la experiencia resultan ser invaluable. Y no sólo lo son para ese joven universitario que en la práctica logra ampliar sus horizontes de reflexión y acción, sino para el desarrollo de una propuesta como ésta, la cual sólo puede estar basada en la experiencia directa del quehacer cotidiano en las escuelas comunitarias, y en la participación activa de todos los actores implicados.

El nivel de la participación en sentido pleno, marca la altura de la integración, la inclusión y la cohesión social. A su vez, la persistencia de la exclusión es la manifestación extrema del fracaso de la participación, tanto en sus planos políticos, económicos, sociales y culturales (Méndez López, et. al. 2013: 326).

De esta manera, y a través de la evaluación participativa realizada, se lograron reconocer muchos de los aciertos, desaciertos y carencias de los educadores en sus prácticas; dando pie a la construcción de un cierto camino signado por

---

<sup>4</sup> En países como España, Uruguay, Argentina o Chile, el educador social posee una formación profesional universitaria que lo habilita para el trabajo en diversos contextos y con distintos actores sociales.

supropiaindicación. A partir de allí se establecieron los principales rasgos a los que responden dichas cuestiones.

El siguiente esquema sintetiza dichos hallazgos:

INDICACIÓN	RASGO
¿Quién es el educador social del CUPS?	IDENTIDAD
¿Cuál es el modelo de intervención socioeducativo en el que se desempeña?	
¿Cuál es su ámbito específico de intervención dentro la escuela comunitaria?	FUNCIONES
¿Cuáles son los contenidos formativos que debe dominar?	DOMINIOS
¿Cuáles son las posibilidades y límites de su intervención?	LÍMITES
¿Cuáles son los principales desafíos a los que debe enfrentarse?	RETOS
Elaboración propia	

Con esta información como base se consideró la posibilidad de comenzar a elaborar una propuesta precisa para la capacitación del educador social del CUPS, perfilada a partir de las indicaciones y rasgos antes definidos a partir de los resultados de la evaluación participativa.

En este sentido cabe aclarar que, dado que los educadores permanecen apenas seis meses en las escuelas comunitarias, el tiempo del que se dispone para brindar dicha capacitación resulta ser muy valioso y limitado a la vez. Es por ello que en esta primera etapa de la propuesta, se trata de definir algunos conocimientos precisos, así como ciertas habilidades y actitudes necesarias para la labor cotidiana.

No obstante, el supuesto fundamental detrás de esta propuesta es que la capacitación que resulte de ella continuará enriqueciéndose con la propia praxis del educador; entendiendo por praxis educativa la acción reflexiva de un educador que reconoce en la investigación permanente y en la relación entre teoría-práctica, el triunfo de su práctica educativa (Freire, 1996).

A partir del ejercicio anterior, se elaboró un esquema que ayudara a establecer dichos rasgos. Veamos a continuación como se concibe el perfil del educador social de las escuelas comunitarias del CUPS.

## Perfil del educador social de las escuelas comunitarias del CUPS

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Conoce el territorio y las necesidades sociales prioritarias de la comunidad y la zona.	Analiza la realidad social de los sujetos para trabajar de forma conjunta en la búsqueda de soluciones.	Muestra una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones. Identifica los factores habituales de crisis y desarrolla la capacidad de mediación y resolución de conflictos.
Comprende cuáles son los mecanismos de coordinación con otras entidades e instituciones	Gestiona servicios que benefician a la comunidad (salud, alimentación, seguridad pública, entre otros.)	Conserva un fuerte compromiso ético-político para el bien común.
Sabe trabajar en equipo a diferentes niveles y con otros educadores	Establece pautas para la vinculación y colaboración interdisciplinar	Manifiesta una comunicación asertiva y cualidades interpersonales que posibilitan y favorecen el trabajo colaborativo
Conoce las características, posibilidades y límites de las diferentes metodologías de intervención del trabajo colectivo e individual	Elabora proyectos educativos colectivos e individualizados. Diseña, utiliza y evalúa los medios didácticos en la intervención Socioeducativa.	Interviene educativamente con los sujetos, las familias y el entorno, reconociendo y respetando la diversidad y la multiculturalidad.
Se documenta y busca información que le permita actualizar y profundizar sus conocimientos relacionados con el trabajo educativo.	Elabora informes educativos de seguimiento	Es capaz de reflexionar sobre su práctica, realizar crítica y autocrítica bien fundada.
Elaboración propia con base en: Fullana, J.; et. al., 2011.		

Derivado de los resultados de ésta primera etapa de la propuesta pedagógica (identificación de necesidades formativas), se consideró cuál sería la metodología más apropiada para dar posterior cumplimiento a la capacitación.

En este sentido y considerando las características y propósitos del propio modelo socioeducativo del CUPS, vimos que es preciso disponer de metodologías que abonen a dichos propósitos con la finalidad de guiar el quehacer cotidiano de los educadores sociales fomentando el autoaprendizaje. Para ello, se propuso trabajar con fundamento en el aprendizaje experiencial y situado.

La teoría del aprendizaje experiencial<sup>5</sup> centra su interés en el papel que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje ya que, en última instancia, el aprendizaje es el proceso mediante el cual construimos conocimiento a través de la reflexión y la significación que otorgamos a las experiencias vividas (Kolb, 1984, citado en Alonso, et al., 2000). La escuela es concebida como una institución social en la que puede desarrollarse una vida comunitaria y, por ende, en ella pueden compartirse experiencias y propiciarse la comunicación entre los

<sup>5</sup> Basada en las teorías de Piaget, Dewey y Lewin, principalmente.

individuos para aprender y a la vez fomentar la cooperación social y la participación democrática (Díaz Barriga, 2003). Un aprendizaje de este tipo se caracteriza por ser activo y netamente experiencial, fungiendo como vínculo entre el aula, la escuela, la comunidad y la vida.

Por su parte, la teoría de la cognición situada, vinculado al enfoque sociocultural vigotskiano, sostiene que el conocimiento siempre es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura. (Díaz Barriga, 2003).

Si hablamos de aprendizaje bajo este enfoque, hablamos de un proceso multidimensional de apropiación de la cultura que implica, entre otras cosas, la recreación de situaciones sociales interconectadas y significativas (Díaz Barriga, 2005).

Concebimos que el empleo de dichas metodologías abonará al autoaprendizaje de los educadores y de los educandos (uno de los pilares centrales del modelo Socioeducativo del CUPS), preparándolos para la solución de problemas cotidianos; y permitiéndoles planear, reflexionar, actuar y evaluar, no solo el problema, sino también su forma de actuar al respecto.

En este proceso, el educador social “aprendiendo enseña, y enseñando aprende” (lema de las escuelas comunitarias del CUPS), lo cual le permite empoderarse en y con su práctica, coadyuvando también a forjar en el otro las bases para un aprendizaje autónomo.

## **Conclusiones**

La educación no formal como sistema flexible y dinámico, necesita de métodos, herramientas y estrategias que le ayuden a responder a las necesidades que la población demanda. En este sentido, el educador social de las escuelas comunitarias del CUPS requiere de una capacitación acotada al contexto en el que se desenvuelve y al ámbito específico en el que se desempeña.

En primer lugar, se identificaron los rasgos principales sobre los cuales debe discurrir dicha capacitación, sin perder de vista las limitaciones espacio-temporales que caracterizan su práctica. El educador debe conocer claramente la identidad del CUPS y su modelo educativo a fin de definir su propia identidad como educador social de las escuelas comunitarias, comprendiendo su función, dominios, límites y retos.

Esto, a su vez, nos permitió avanzar hacia una definición mucho más precisa de superfil, contemplando sus principales conocimientos, habilidades y actitudes.

Por otra parte, entendimos que el aprendizaje experiencial y situado abre la posibilidad de rescatar situaciones cotidianas, recrearlas y aplicarlas en el escenario donde se dan la enseñanza y el aprendizaje. De esta forma, el conocimiento se vincula con aspectos importantes de la vida contribuyendo a su formación integral y al desarrollo de habilidades de autoaprendizaje, aprendizaje cooperativo y a la resolución de problemas reales del entorno; motivo por el cual dicha metodología fue concebida como la más idónea para la capacitación requerida.

Aún falta mucho por hacer para poder implementar y evaluar dicha propuesta. No obstante, creemos que compartir los avances de nuestro trabajo en un escenario como éste nos permitirá enriquecerla y regresar con ajustes pertinentes que la viabilicen.



## REFERENCIAS

Alonso, C. et. al. (2000) Los Estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Mensajero.

BUAP (2007) Modelo Universitario Minerva, documento de integración. Disponible en:

<http://www.minerva.buap.mx/Documentos%20MUM3%20MUM%204%20Integracion%20Social.html>

BUAP (2008) Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU), Documento de trabajo. Disponible en:

[http://www.minerva.buap.mx/MUM\\_implementacionPDF/PIFAU/PIFAUVersionFinal12Febrero2008.pdf](http://www.minerva.buap.mx/MUM_implementacionPDF/PIFAU/PIFAUVersionFinal12Febrero2008.pdf)

Camors, Jorge (2014) El educador social en Uruguay, aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional. Montevideo: Magro.

CUPS (2016) disponible en: <http://www.cups.buap.mx/>

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2), 1-13. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412003000200011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011&lng=es&tlng=es).

Díaz Barriga Arceo, F. (2005). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México McGraw-Hill.

Domínguez Fernández, G. (s/f) Los nuevos retos de las instituciones no formales: nuevas necesidades de formación. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en:

<http://www.oei.es/historico/rifad4.htm#nota>

FAO (2016) Herramientas para la comunidad: conceptos, métodos y herramientas para el desarrollo comunitario. Cap. 5, La evaluación participativa. Depósito de documentos de la FAO. Disponible en:

<http://www.fao.org/docrep/007/x9996s/X9996S03.htm>

Freire, P. (1976) Educación y cambio. Buenos Aires: Búsqueda.

Fullana, J.; Pallisera, M.; Planas, A.; (2011) Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la

formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. OEI, Revista Iberoamericana de Educación, N° 56/1 – 15/07/11.

Natorp, Paul (2001) Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad. Series Memoria y Crítica de la Educación, Volumen 3, Madrid: Biblioteca Nueva.

Núñez, Violeta (2007) Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007.  
[http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta\\_N\\_Pedagogia\\_Social.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf)

Méndez López, A. J., Pérez Cosín, J.V., Uceda i Maza, F. X.(2013) La importancia de la participación social en el proceso de integración social de las diversidades culturales. En: Revista de Trabajo Social y Acción Social nº52, Colegio Profesional de Trabajo Social de Málaga.

TentiFanfani, E (2005) El oficio docente. Buenos Aires: Siglo XXI.

Unesco (1998) Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Disponible en:  
[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Unesco (2009) Directrices sobre políticas de inclusión en la educación, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>  
Unesco, (s/f) Aplicación de las tics a la educación no formal. Disponible en:  
<http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/lifelong-learning/non-formal-education/>

Villaseñor, K.; Pinto, L.; Guzmán, C.; Fernández, M.; Figueroa, M.; (2015) Proyecto escuelas comunitarias CUPS, inédito.

**¿LOS ALUMNOS NORMALISTAS MANIFIESTAN EN LA REFLEXION DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL, SU PERFIL DE EGRESO DURANTE SU FORMACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES?**

**Mtro. Javier Sáenz Gutiérrez**

**Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”**

**Chihuahua, México**

**viersa33@yahoo.com.mx**

Mtro. Blas Alberto Gómez Heredia

Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”

blas-37@hotmail.com

Dr. Juan Manuel Vázquez Molina

Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”

juvamoli@hotmail.com

**Temática General: 3. Desafíos y perspectivas en la formación docente.**

**Resumen**

Utilizar la investigación acción como una herramienta, que los alumnos normalistas de México deben fortalecer y utilizar de manera natural y cotidiana para mejorar permanentemente su práctica profesional, es un compromiso que tanto directivos, docentes, alumnos y tutores que intervienen en su desempeño profesional deben atender muy de cerca.

La presente investigación cualitativa, pretende recuperar, a través del estudio de caso, evidencias que permitan, valorar el proceso que sigue el alumno normalista para sistematizar su práctica y realizar informes que avalen un periodo de desempeño, para identificar elementos de mejora para realizar una docencia de calidad, que se note en su desempeño al egresar de su escuela normal.

Se toma en cuenta a un grupo de 20 alumnos de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, y los docentes que atienden los cursos de sexto, séptimo y octavo semestre para recuperar los procesos de planificación, aplicación, evaluación y replanteamiento de la práctica por jornada de inmersión y obtener evidencias de los avances de mejora que van teniendo los alumnos en los diferentes niveles de informe de la práctica.

Esta investigación está estructurada en tres momentos fundamentales que son: la primera permite establecer un sustento teórico de las competencias del perfil de egreso de los alumnos normalistas en México, así como los procesos de práctica profesional docente, en un segundo momento, se describe el proceso de recolección de las evidencias de los informes de práctica de los alumnos en y una sistematización de la misma y en el tercer momento, se hace una serie de comentarios a los resultados obtenidos durante este proceso de investigación.

### **Introducción.**

Durante los primeros semestres de la malla curricular, los alumnos normalistas en México, tienen contactos con los elementos básicos de una investigación; realizan registro de observaciones, pequeñas encuestas, entrevistas y culminan con un informe donde triangulan diversa información, recabada por ellos y robustecida con las opiniones de autores de textos arbitrados para dar confiabilidad a los elementos primarios de una investigación, posteriormente incluyen diferentes referentes empíricos que consolidan un buen informe, fortaleciendo las habilidades comunicativas a través de los informes que impactan en un solo propósito. MEJORAR CADA DÍA SU PRACTICA PROFESIONAL DOCENTE.

Es preocupación de las instituciones formadoras de docentes entre muchas otras interrogantes las siguientes: ¿De qué manera las Escuelas Normales enfrenta con sus egresados titulados a una sociedad que se encuentra inmersa en una serie de reformas vertiginosas que pretenden atender las políticas internacionales, nacionales y de Estado?, ¿Cómo hacer frente al cumplimiento de los perfiles de egreso de sus alumnos para que se puedan insertar en esta

sociedad con éxito y realicen un buen desempeño profesional, ante una sociedad exigente y evaluadora?, responsabilidad que queda en manos de los docentes, que cubren diferentes perfiles de formación profesional, pero que debe ser acorde a las políticas de Estado.

La metodología utilizada en el presente trabajo es de corte cualitativa, aplicando el estudio de caso para recuperar, organizar e interpretar la información obtenida, tanto de docentes, como de alumnos de 6º y 7mo. Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria ICB.

Esta es la primera parte de dos a realizar, pues se hará un seguimiento, pero ahora como docentes en servicio, e identificar si la aplica en su desempeño profesional ante una sociedad exigente y evaluadora su cultura de mejorar su práctica a través de la investigación acción como proceso de calidad de atención a los alumnos y como parte activa de una comunidad docente a la que se integra con valores y procesos de actualización e innovación permanente.

La segunda parte de la investigación atiende a la interrogante: **¿LOS ALUMNOS NORMALISTAS APRENDEN A SER DOCENTES EXITOSOS DURANTE SU FORMACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES?**, como un proceso de seguimiento de egresados, pero con la misma muestra que se realizó esta investigación.

### **Desarrollo:**

Los alumnos que asisten a las escuelas normales en México, requieren desarrollar a lo largo de 8 semestres (cuatro años) que conforman la Licenciatura en Educación Primaria, una serie de competencias profesionales, genéricas y propias de la Licenciatura, que se concatenan con las habilidades genéricas desarrolladas a lo largo de su formación académica, (Preescolar, primaria, secundaria y nivel de preparatoria) entrelazados por una serie de aprendizajes obtenidos en la práctica durante sus jornadas de inmersión y acercamiento a las escuelas primarias regulares.

En el ACUERDO número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe,

expresa muy claramente las condiciones de los elementos a considerar como fundamentales en un docente al egresar de la escuela Normal (2012):

El perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios; se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos.

La formación de futuros docentes es un compromiso compartido, entre directivos, docentes y los mismos alumnos que al ingresar a las escuelas normales, cuentan con un perfil integrado por una serie de habilidades, conocimientos y una prospectiva de formación, capaces de reflexionar y aprender de manera permanente en su formación profesional.

García, Carlos Marcelo (2007). Hace referencia a los procesos de formación de los futuros docentes y retoma un texto interesante de la OCDE, cuando afirma que:

Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores...Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial.

La formación profesional de los futuros docentes, debe dar respuesta al proceso de interacciones entre el conocimiento, el desarrollo de competencias y el carácter docente, para generar un profesional de la educación, capaz de responder a un contexto heterogéneo, globalizador y complejo, garantizando el éxito que la sociedad exige.

Para Tejada Fernández, José (2009), lo anterior se convierte en un fin, cuando expresa:

Uno de los fines esenciales de la educación formal es la de proporcionar a los alumnos y a las alumnas los conocimientos y destrezas adecuados para participar en el mundo del trabajo. A medida que este propósito se cumple, el sistema escolar

contribuye a combatir la pobreza y la concentración del ingreso nacional en pocas manos.

Los procesos de planeación Institucional deben asegurar que la atención a los diversos cursos establecidos en la malla curricular, logren los propósitos y compromisos establecidos en el desarrollo, fortaleza y consolidación de diversas competencias que aseguren un profesional de la educación preparado para hacer frente a los diversos procesos de competencia profesional docente establecidos por las diversas dependencias de educación en el estado y en el país, egresar licenciados con capacidad crítica y creativa, que permita un excelente actuar en el ámbito de saber hacer y saber enseñar.

Obtener este perfil profesional docente, es un trabajo complejo y complicado, pues el desarrollo de competencias profesionales y genéricas en un alumno normalista, se debe evidenciar en el pensar, el actuar y el saber hacer, para generar una cultura de desempeño docente con una actitud creativa e innovadora, capaz de mejorar su práctica profesional de una manera permanente y eficaz.

En las Escuelas Normales de México, el desempeño académico de alumnos y docentes, se verá reflejado durante todo el trayecto de su formación, y al finalizar la formación inicial se debe elaborar un documento que logre evidenciar en la realidad, sus competencias tanto genéricas como profesionales y sobre todo presentar un examen profesional ante una comisión de titulación establecida por las autoridades de cada escuela Normal, que pueda emitir un dictamen favorable o no, evidenciando el logro del perfil de egreso en su formación inicial, en respuesta a la malla curricular establecida para tal efecto.

Tallaferro, Dilia. (2006), lo escribe de una manera muy específica cuando identifica la función docente, como producto de un seguimiento, educativo, personal y social, al expresar:

Aprender a enseñar no es un acontecimiento ocasional ni de duración limitada, sino un proceso que dura toda la vida, comienza cuando quien sueña con hacer de la docencia su vocación, recibe su primera clase en una institución de formación docente y culmina cuando la vida lo coloca por última vez frente a sus alumnos.

Los alumnos y alumnas normalistas acuden de manera periódica a las escuelas primarias, para adquirir el carácter docente mediante la práctica al planificar, aplicar, evaluar y sobre todo reflexionar sobre su desempeño al elaborar un informe de cada inmersión realizada, a través de instrumentos de captura de información así como procesos de sistematización de la misma, evidenciando áreas de oportunidad y fortalezas obtenidas durante el tiempo de inmersión a la práctica.

Para Rubio, C. (2015), alumna del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria ICB, este proceso se evidencia en la reflexión que realiza al respecto al expresar:

Es por eso que el aprendizaje empírico ayuda en la práctica de la siguiente manera; el docente en formación se da cuenta de diversos factores que obstaculizan y de otros que ayudan a la obtención de los conocimientos de los alumnos, así como de diversas maneras de desenvolverse y desarrollarse en su ámbito áulico y por consiguiente en un lugar externo, la importancia de saber y comprender así como de practicar el trato que se les debe dar a los alumnos, el aprender diversas estrategias para la enseñanza de contenidos, estrategias de conducta, el saber crear y desarrollar así como aplicar planeaciones involucrando aspectos como el contexto, las características de los alumnos y diversos recursos de utilidad para una culminación exitosa.

Sin duda la opinión de la docente en formación es una clara evidencia de la importancia que tiene fortalecer en los alumnos normalistas la manera de fortalecer la propia práctica docente, a través de la sistematización, reflexión y replanteamiento de su desempeño para futuras inmersiones en escuelas primarias con grupos de diferentes contextos y grados educativos.

Corroborar lo anterior la opinión de Hernández, P. (2016), alumno de séptimo semestre de la misma licenciatura cuando expresa en su informe de inmersión a la práctica:

El hecho de planear, no solo consiste en el estructurar un seguimiento de trabajos con propósitos específicos, pues las competencias profesionales involucradas en este hecho van más allá; en la pasada inmersión a los centros escolares la habilidad del docente en formación para seguir planeaciones fue puesta en marcha, pues se encargó de cubrir a la docente titular, por lo que dio seguimiento a un trabajo planeado previamente, trabajando las competencias profesionales y teniendo la oportunidad de desarrollar habilidades docentes dejando de manifiesto lo aprendido a lo largo del trayecto formativo

Directivos, docentes, alumnos y sobre todo los tutores, (Profesores que permiten sus grupos para que los alumnos normalistas acudan a sus prácticas profesionales), deben establecer excelentes estrategias de comunicación, para facilitar un ambiente propicio, que permita al docente en formación, reflexionar sobre su desempeño en la práctica manifestando sus competencias docentes establecidas en el plan a través de la recogida de evidencias, sistematización, evaluación hasta llegar a un replanteamiento de ella, en un proceso de mejora permanente, que logre evidenciar su formación en el fortalecimiento del perfil de egreso.

### **Conclusiones.**

Los alumnos normalistas de México, transitan por una serie de trayectos de formación, en atención a la malla curricular, según el acuerdo 651 de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, y es el Trayecto de Práctica Profesional, la línea encargada de generar la cultura de aprender a planificar y sistematizar el desempeño personal de cada uno de ellos según las jornadas de inmersión a la práctica calendarizadas por el departamento de docencia de cada institución.

A diferencia de otros planes de educación normal, los alumnos regresan de su jornada de práctica con insumos previamente establecidos, los sistematizan y posteriormente se realiza un informe de desempeño, identificando fortalezas del alumno, en función de sus competencias de perfil de egreso, pero también, logran identificar áreas de oportunidad que posteriormente se atenderán en las siguientes jornadas de visita al entorno escolar de educación primaria.

Durante el sexto, séptimo y octavo semestre, los alumnos demuestran con evidencias el avance profesional de su práctica y sobre todo la manera de elaborar los informes de cada una de ellas, asumiendo los compromisos de mejora en el proceso de REPLANTEAMIENTO, que no es otra cosa que el compromiso de fortalecer su desempeño profesional, al identificar las áreas de oportunidad y durante la planificación correspondiente, seleccionar las estrategias pertinentes

que aseguren el éxito de los aprendizajes esperados y sobre todo lograr atender las competencias de perfil de egreso.

Tanto asesores de la escuela normal encargados de vigilar la planificación, aplicación, evaluación y REPLANTEAMIENTO, que hacen los alumnos de la institución para llevar a cabo la práctica profesional como los Tutores, responsables de los grupos de educación primaria, donde se llevará a cabo el trabajo planeado, son responsables de vigilar, orientar y asesorar a los jóvenes para asegurar la recogida de la información mediante instrumentos con alto grado de confiabilidad, para que al utilizarlos de manera adecuada, se haga un excelente informe de práctica cuyo objetivo primordial es la mejora de su desempeño, de manera permanente.

Cotejar sus trabajos con opiniones de autores que fortalezcan sus redacciones, así como el apoyo en los textos empíricos, como el diario de campo, los informes de supervisión de la práctica, opinión de tutor y entrevistas a elementos externos como el director de la escuela primaria, permite triangular una serie de instrumentos que robustecen el informe de práctica, identificando de manera clara los procesos de mejora que sigue los alumnos normalistas durante su formación profesional en las escuelas normales de México.

### **Bibliografía:**

García, Carlos Marcelo (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes Olhar de Professor, vol. 10, núm. 1, 2007, pp. 63-90 Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná, Brasil.

Hernández Bailón, Pedro. (2016), Primer Informe de prácticas, del 12 de septiembre al 7 de octubre. Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo", p. 3. Hidalgo del Parral Chihuahua, México.

Rubio Córdova, Claudia (2015), Segunda jornada de inmersión a la práctica docente, del 30 de mayo al 10 de junio, p. 14. Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo" Hidalgo del Parral Chihuahua, México.

Secretaría de Educación Pública, (2012). ACUERDO número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Diario Oficial de la Federación. México, D.F.

Tallaferro, Dilia. (2006) La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. Educere, vol. 10, núm. 33, abril-junio, pp. 269-273. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

Tejada Fernández, José (2009): COMPETENCIAS DOCENTES. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 13, núm. 2, agosto, 2009, pp. 1- 15 Universidad de Granada. Granada, España

## **Anexos.**

### **Parte del texto de informe de práctica docente de la alumna Rubio, C (2016)**

#### **Práctica docente**

La práctica docente es el momento en el cual el alumno normalista pone a prueba una serie de competencias, saberes, habilidades y actitudes para el desarrollo de esta práctica, es decir, durante un tiempo, el alumno normalista se va formando de manera teórica hasta llegar al momento de ir a poner en juego esos saberes.

Aprender de manera empírica es pasar por un proceso en el cual el aprendizaje se obtiene mediante la experiencia, consiste en todo lo que se sabe y que se repite continuamente sin tener respaldo de algún conocimiento científico.

### **Texto de informe de práctica docente del alumno Hernández, P. (2016)**

#### **El ambiente en clase como mediador para la productividad.**

Antes de definir que es un ambiente de aprendizaje, es importante que se determine primeramente que es el entorno, entendiéndose como todo aquello que rodea al proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, el espacio que rodea al alumno en tanto que está participando de dicho proceso, lo constituye desde elementos materiales como la infraestructura e instalaciones del plantel, así como aspectos que influyen directamente en el alumno tales como factores físicos,

afectivos, culturales, políticos, económicos, sociales, familiares e incluso ambientales. Todos esos elementos se combinan y surten un efecto favorable o no tanto en el aprendizaje del alumno. Los ambientes de clase pueden ser vistos como óptimos para el aprendizaje o bien como espacios formativos, dependiendo del conocimiento que se movilice y el aprendizaje a obtener, si bien ambas denotaciones de ambiente en clase manejan el aprovechamiento del tiempo y los recursos para la productividad de las clases impartidas.

### **Texto de informe de práctica docente de la alumna López, S. (2016)**

#### **2. Tiempos muertos**

Los tiempos muertos ocupan un lugar muy importante dentro del salón de clase ya que durante el desarrollo de la misma se pierde tiempo, por el número de alumnos que forman un grupo, al momento de organizar determinadas actividades, cuando las clases inician, que los padres quieren tratar situaciones de su hijos, o cuando van a entrar del recreo, porque aun entran al salón de clases jugando y cuando los niños van terminando los trabajos distraen a los demás, es importante que la alumna normalista busque alternativas para cuando se presenten las anteriores situaciones aprenda a cómo manejarlas, como se menciona en el texto de Bernar. (2002):

Desde la jornada escolar hasta la distribución en horas del currículo, desde las enseñanzas mínimas y la propia comunidad autónoma, pasando por la uniformidad del horario de los alumnos y de los profesores, se determina un modo inflexible, uniforme y descontextualizado de entender la enseñanza, constituyendo marcos que condicionan totalmente el aprendizaje de los alumnos.

Lo anterior citado hace mención acerca de la distribución del tiempo que se hace desde donde se diseñan los planes y programas dependiendo de la materia, y como durante el grupo se pierde tiempo, el maestro trata de cumplir con las horas requeridas sin contar el tiempo que perdió en organizar al grupo y por ello las dos horas no fueron del todo satisfactorias de trabajo.

# **LOS DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE, RESPECTO AL PERFIL DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DEL CREN PROFRA. "AMINA MADERA LAUTERIO"**

MTRAS: **ALICIA REYES MEDRANO**, ALMA ROCÍO PAREDES SÁNCHEZ Y GRACIELA ROMERO GARCÍA  
CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL "PROFRA. AMINA MADERA LAUTERIO", CEDRAL, S.L.P., MÉXICO. alicerema@hotmail.com  
SIMPOSIO: EDUCACIÓN PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES: POLÍTICAS INNOVADORAS PARA EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE.

## **Resumen**

El presente texto, es producto de algunos hallazgos parciales de los desafíos en la formación docente que enfrentan los maestros de las escuelas normales, en atención al perfil de ingreso de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del plan de estudios 2012 (LEP 2012). El universo de estudio, se compone de 117 estudiantes, cuyas edades fluctúan entre 17 y 20 años respectivamente. De lo anterior, se toma una muestra de 2 estudiantes, cuyos casos son los que más resaltan en las academias de los docentes, remitiéndolos a la oficina de psicopedagogía. Los retos prioritarios a los que se enfrentan los docentes que laboran con estudiantes de nuevo ingreso, son en primera instancia, comprender los aspectos actitudinales que en el ejercicio de la práctica docente resaltan. Es concebible que cada estudiante que ingresa a la carrera trae consigo una trayectoria de vida muy peculiar. Sin embargo, lo que resulta inadmisibles es que en el trayecto de su formación docente, no se generen cambios favorables. Los propósitos implicados en la presente son: Identificar, comprender y explicar las desafíos de la formación docente relacionadas con el perfil de ingreso. La metodología es cualitativa: estudio de caso de acuerdo a Simons (2011)

## **Introducción**

En la actualidad la escuela pública, está viviendo algunos fenómenos sociales recurrentes en su población escolar, el nivel superior, no es la excepción, las problemáticas que se enfrentan día con día, debido a la carencia de valores que se manifiestan de manera cotidiana en los espacios áulicos. De lo anterior se destaca que el problema que más impera es el bullying o acoso escolar en todas sus manifestaciones y en muchas de sus modalidades, mismo que está permeando las relaciones entre los estudiantes de todos los niveles escolares.

Históricamente el Centro Regional de Educación Normal Profra. Amina Madera Lauterio (CREN) ha albergado estudiantes procedentes de estados tales como Sonora, Jalisco Nuevo León, Tamaulipas, Coahuila, Zacatecas, Veracruz entre otros. Sin embargo, existe una tendencia de mayor número de aspirantes del estado de

San Luis Potosí observada en los últimos ciclos escolares. Cabe resaltar que nuestra institución educativa, abre las puertas a todo tipo de estudiantes egresados de cualquier bachillerato que aspiren a estudiar la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) plan 2012. Lo anterior, es motivo de gran trascendencia y un gesto loable por parte de esta institución, ya que facilita las posibilidades de superación a estudiantes con barreras para el aprendizaje y participación social patentizando con ello que nuestra institución pretende atender a la diversidad en un marco de inclusión escolar.

El lugar donde se inserta el presente tema de investigación, se encuentra ubicado en el municipio de Cedral, S.L.P. en la llamada zona altiplano, atiende actualmente una población aproximada de 117 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, los cuales se encuentran distribuidos en 4 grupos por semestre, con una modalidad de organización diferente en 7° semestre, ya que aunque están integrados en cuatro grupos, por las características del Plan de estudios 2012, los cursos que se atienden, se subdividen en grupos más pequeños para brindar la asesoría de la modalidad elegida para su titulación, así como para la autorización y supervisión de la práctica. Para ello los docentes implicados en la atención de los mismos, también atienden a los estudiantes de los primeros semestres, situación que permite hacer una confrontación entre las conductas asumidas por los estudiantes que están cerrando su carrera y aquellos que apenas la están iniciando.

Aun cuando se supone que las escuelas formadoras de docentes como la nuestra, no deberían de vivir esta problemática, pues el ingreso a la carrera está supeditado por el examen denominado EXANI II, lo cual debería garantizar que los estudiantes que ingresan a nuestra escuela han pasado ya un filtro. A pesar de lo anteriormente expuesto, los problemas se están presentando con mucha crudeza y de manera más frecuente que en ciclos escolares anteriores, con los alumnos que cursan los primeros semestres.

El supuesto del que se parte para explicar este fenómeno al interior de nuestra institución es en relación a las decisiones institucionales que se han tomado en cuanto al perfil de ingreso de los estudiantes a la Licenciatura en los últimos años, pues la matrícula ha ido en descenso; consecuencia de las políticas educativas recientes que

han venido a trastocar la imagen de los docentes en general; ahora los jóvenes y sus familias ya no ven la carrera de la docencia como algo redituable pues el papel del maestro así como sus tareas y compromisos han crecido y se han burocratizado aún más de lo que ya estaban, por tanto las decisiones al interior de la institución a partir de que la demanda ha bajado, quizá no han sido las mejores, pues en aras de completar la cantidad acostumbrada de ingreso al primer semestre, se ha dado apertura para que los grupos se completen, aún con estudiantes que no han aprobado el examen, que no reúnen el promedio o que no tienen el interés, la vocación menos la convicción por la carrera, pero que la toman como la única opción que sus padres les ofrecen, pues la institución se encuentra ubicada en un contexto semiurbano, donde es la mejor opción para la gente de este lugar, por el hecho de ser su máxima casa de estudios.

Otro aspecto que influye de manera determinante para el ingreso de los estudiantes a la misma es la situación económica, ya que por este motivo muchos padres que no tienen el recurso para enviar a sus hijos a otros lugares a prepararse los envían a esta escuela a cursar la Licenciatura aun en contra de sus propios intereses, trayendo como consecuencia que los estudiantes ni se comprometen con la carrera, ni se apegan al reglamento de la escuela ni de algunas oficinas o departamentos internos que coordinan algunas tareas esenciales para su formación, como en el caso de la oficina de prácticas pedagógicas o psicopedagogía, que son espacios que tienen un vínculo muy cercano con la formación de los futuros Licenciados en Educación Primaria. A este aspecto se agrega el hecho que los estudiantes ya se conocen desde otros niveles anteriores y en los cuales han tenido algunas diferencias o rencillas que se trasladan hasta este nivel y sin ser conscientes de la formación que están recibiendo y que por supuesto después ellos reproducirán con sus alumnos, quieren seguir comportándose como adolescentes, con una cultura callejera, urbana o bien hasta pandilleril.

Esto demuestra que no es sencillo dilucidar donde inicia el proceso formativo del docente, lo que es posible reconocer es que éste proviene o debe provenir desde antes que el estudiante haya ingresado a la carrera profesional, rescatando la actitud de modelado o imitación de lo que sus maestros hicieron, como elemento clave del proceso formativo. Pues de ahí se derivarán las nuevas concepciones con las cuales el

estudiante matizará su docencia y lo llevarán a reconceptualizar su visión de la profesión a partir de una constante búsqueda que lo lleven a adaptarse a los distintos momentos históricos y contextuales que le toquen vivir.

A partir de lo que se observa y se analiza; se percibe que hay un enorme vacío entre el ser y el deber ser por tanto en el CREN "Profra. Amina Madera Lauterio tiene como desafío y encomienda, atender de manera exitosa, las conductas disruptivas externadas por los estudiantes de primer semestre, desde tres instancias (asesoría, tutoría y psicopedagogía)

- En primer lugar está el asesor de grupo, quien ante situaciones disruptivas internas debe enterarse de cómo están las cosas para poder valorar si la situación se resuelve hablando con el estudiante o con el grupo. Se reorganiza el trabajo, conservando las de grupo y añadiendo las de titulación y de prácticas profesionales.
- En segundo lugar están los tutores que trabajan esta función desde un proyecto institucional enfocado más a la detección de alguna problemática de tipo socioafectiva, que permita valorar como es que ellos están tomando la carrera. Además de orientar y apoyar a los tutorados en la adaptación e integración a la vida institucional para facilitar el trabajo académico fortaleciendo su desarrollo biopsicosocial a través de técnicas de auto-aprendizaje, hábitos de estudio, administración del tiempo y recursos, es coordinado por una profesora y desarrollado por 12 maestros por semestre con un total de 10 estudiantes cada uno.
- Y e tercera instancia esta la Oficina de Psicopedagogía, quien se encarga de brindar precisamente atención psicopedagógica, que tiene como finalidad atender todas aquellas problemáticas de índole personal que afectan el desempeño del estudiante, considerando ante todo que este es un ente social y que por tanto se le debe ofrecer la oportunidad de transitar a la alteridad donde se reconozca como un ser social producto de un contexto y de una cultura determinadas que lo hagan transitar del yo, al nosotros, y que le ayude a emerger como el nuevo sujeto que se requiere, con la visión y compromiso

claros de que como agente social que es, también es transformado socialmente. En estas tareas se implican varias oficinas, departamento y áreas, pues las decisiones que se tomen en relación a los casos atendidos, están mediadas por el conocimiento profundo de las problemáticas que éstos enfrentan y por la mirada de personal externo a la oficina que también tiene la facultad de influir en la toma de decisiones si el caso así lo amerita. El hecho de estar avanzando en la consolidación de procesos de evaluación externa le han venido a dar al trabajo que se desempeña en esta oficina un enfoque más integral pues se ha avanzado en la vinculación con otros departamentos y oficinas y por tanto hacia el trabajo colaborativo, en aras de lograr afinar en mucho ese perfil de ingreso con el que llegan los estudiantes a esta carrera.

Resulta relevante hablar de estas cuestiones sociales porque la formación docente debe implicar “una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores; ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo” (Freire, 1999 p.15)

Dicho todo esto, en relación a una parte importante de la organización de la escuela; se refiere a continuación, el sentido enfático del aspecto axiológico y de la vocación inicial:

Para la realización de este trabajo, se utilizará la hermenéutica, la sociología y la psicología, pues los fenómenos áulicos, deben ser reflexionados desde alguna perspectiva teórica para acercarnos a sus causas, consecuencias y alternativas de solución, como lo son los casos que se han presentado en esta institución en los últimos dos años, con la finalidad de incidir de manera efectiva creando espacios para los valores y creencias personales para conjuntarlos con los elementos curriculares establecidos, que den como resultado una actitud razonada, una práctica que le permita reflexionar a priori y a posteriori sobre el rumbo que desea seguir en el ejercicio de la misma.

En el presente ciclo escolar, se han presentado casos de bullying verbal, bullying cibernético y violencia física. Además, se ha incidido en hurtos en las aulas, que son

reflejo de conductas disruptivas, se han tenido reportes por agresiones físicas dentro y fuera del aula, acoso físico entre compañeros (as) lo cual está generando la desintegración grupal de aquellos grupos donde es más visible, este fenómeno. Se ha presentado con más frecuencia en el grupo de primero "C" donde una estudiante está desestabilizando emocionalmente a una buena parte del grupo, y a integrantes de otros grupos, por lo que en adelante nos centraremos en ella con una metodología de análisis de caso, que permita como lo señala Reguillo (2003) "Poder penetrar hermenéuticamente en las estructuras cognitivas y afectivas de los actores sociales, para encontrar ahí, la presencia de lo social en lo subjetivo" a partir de un análisis de lo discursivo como mediación para la comprensión de la vida social y los constructos personales adquiridos de una realidad a partir de las interacciones que han configurado su personalidad individual y subjetiva. Esto encaminado a compartir y a la vez comprobar el supuesto del cual partimos en este trabajo.

En las entrevistas realizadas, a distintos estudiantes, se ha tendido un acercamiento a su manera de visualizar y entender la profesión, y se ha descubierto que la mayoría de ellos piensa que el ejercicio de la misma no tiene nada de especial, pues consideran que ellos pueden seguir teniendo las mismas prácticas, la misma cultura y sus mismos comportamientos; y que esto no tiene absolutamente nada que ver con la imagen que debe proyectar un docente y mucho menos con su ética profesional.

1. *M. ¿Sabes por qué estás aquí?*

*A. \_de manera sarcástica\_ porque ya hubo algunos o algunas compañeritas que vinieron a llorarle aquí.*

2. *M. Te voy a pedir que nos manejemos con respeto y dejemos ese acento sarcástico, para poder dialogar bien, ¿Estamos de acuerdo?*

*A. Está bien, a ver la escucho*

3. *M. ¿Te puedo preguntar por qué estás en esta carrera?*

*A. Pues que le diré...no precisamente porque me fascine, yo quería ser abogada como mi papá, pero mis papás no estuvieron de acuerdo en ello, y me metieron aquí.*

4. *M¿Qué concepto tienes de la profesión?*

*A. Pues que no tiene nada de especial, es una carrera como cualquier otra, que además ya no tiene tantas ventajas como antes que se podían pensionar y sabe que tantas cosas más, ahora ya es igual que cualquier otra porque la situación ya la pusieron muy difícil con esa disque reforma.*

5. *M. ¿Crees que para ser docente uno tiene que ser una persona que deba observar ciertas normas y valores?*

*A. A mí me cae muy gorda la gente que anda con hipocresías, y que anda de persignada y que habla de un Dios, yo no creo en Dios, de hecho yo soy atea y no me gusta que mis padres me quieran imponer religiones, me gusta defender mis posturas ante muchas cosas que creo.*

6. *¿Cómo cuáles?*

*A. Creo y defiendo la homosexualidad, a los animales no soy agnóstica y no me gusta que me prohíban cosas porque soy niña.*

Después se abordan otros tópicos relacionados ya con su conducta pues es una chica que tiende a caer en los extremos tanto en su lenguaje como en sus actitudes con los compañeros; usando un lenguaje altisonante, ofensivo e insultante, este es un lenguaje que no respeta el ámbito académico y que trastoca la integridad de los otros, ella refiere que le gusta decir las cosas por su nombre y que no forzosamente las palabras que se escuchan mal tiene que ser usadas para agredir sino “porque reflejan lo que las personas son, en palabras cortas y también reflejan una emoción, igual “me fregaron” nunca las ha usado con la finalidad de agredir, sino de expresar lo que siente”.

En contraste con toda esta conducta referida, esta estudiante es una de las que refleja un alto rendimiento escolar en el examen de ingreso, además es una alumna lectora, pero desgraciadamente su inclinación en este ámbito se da por lecturas que tienen que ver con sus creencias sobre religión, maltrato animal, y sobre el maltrato, pues se dice defensora de los derechos de la mujer y por tanto un alma caritativa.

Pero desgraciadamente su discurso moralista se aleja mucho de la realidad pues choca con sus actos agresivos hacia sus compañeros ya que además su tendencia es agredir en particular a las chicas embarazadas, y haciendo un poco uso del psicoanálisis, se percibe que debido a un padecimiento que ella tiene de tipo reproductor se puede explicar su conducta hacia ellas, esto también la hace tener una baja autoestima y una debilidad notoria en el aspecto moral y ético, que contradicen las afirmaciones que ella hace en cuanto a su persona.

Por otro lado otros estudiantes afirman entender la profesión, tener vocación, amar la carrera, en el discurso, pero la verdad es que no lo evidencian en los hechos,

pues son estudiantes que van tropezando constantemente en lo académico, llegan tarde o faltan con frecuencia: como lo es el caso de un estudiante de III semestre.

*M. ¿Te gusta la carrera?, porque aparte de lo que ya hemos comentado, también llegas tarde.*

*A. ¡Siii, si me gusta maestra!!*

*M. Bueno es que el problema también ha trascendido a la práctica docente ¿Por qué has incumplido también con la elaboración de tus materiales y con tu planeación a tiempo?*

*A. Por lo mismo maestra, la verdad si me he descuidado mucho por andar en lo otro, pero no quiero perder mi carrera. Además el dominio de contenido no me falla, solo que me da flojera hacer material didáctico, aparte que no soy muy bueno para eso.*

Pero también se cuenta con casos de estudiantes que con toda la franqueza del mundo afirman que están en esta escuela para darle gusto a sus papás o porque no los dejaron salir a otro lado y/o porque no pasaron el examen en la carrera que habían elegido, existe muy marcado en los grupos de primer semestre, tanto que en lo que va del semestre ya ha habido alrededor de 10 bajas de algunos estudiantes por distintos motivos, sin embargo el problema ha sido más marcado en grupo de 1° "C" Pues es en éste grupo donde la situación con la estudiante entrevistada inicialmente se han salido de control, y se ha convertido en un caso complicado de bullying, que es el motivo por el que inicialmente se le entrevista.

Parafraseando a Hernández Balmonte; "Todo sujeto se encuentra en constante formación, los fines para hacerlo son distintos, -Políticos, sociales, culturales, laborales y otros en el caso del maestro, su tarea educativa tiene relación directa con cada uno de estos espacios y cada uno se impregna en su práctica". Es entonces algo complejo hacer entender a los estudiantes que el docente es un sujeto histórico que tiene vivencias especiales que ninguna otra profesión ostenta, y que esta a su vez debe ir modelando su actuar desde su formación como estudiante. Además les cuesta entender que las instituciones también tienen su visión que intenta enmarcar la formación docente, desde una postura institucionalizada que viene a ejercer un control desde fuera, dando un valor relevante a la exterioridad de ellos como estudiantes por lo que la formación adquiere un carácter prescriptivo. Y los estudiantes deberán

interiorizar esta propuesta institucional para posteriormente exteriorizarla como un aprendizaje asimilado y asumido.

Foucault, (1991) afirma al respecto que la formación con una visión institucional se establece como una manera de alienación el sujeto que se está formando y el formador, que en este caso es la institución, desde una visión muy ortodoxa es un juego de lucha por el poder, o de sujeción.

Sin embargo algo que es real es que si las instituciones no fijan las reglas del juego, la formación valoral quedará de lado, es por eso que se considera importante hacer que los estudiantes reflexionen y se reflexionen como seres subjetivos donde puede haber la parcialidad y la imparcialidad, darle paso a la posibilidad de reinventarse como sujetos y como futuros docentes, potenciando así el doble poder de la subjetividad: Crear e inventar.

Se concibe que esa es y será una de las prioridades y desafíos que debe tener este departamento de psicopedagogía, trabajando conjuntamente con las instancias inmediatas para favorecer un clima de trabajo que transite a una cultura en los estudiantes de dejar de ser en el *yo* para llegar a ser con los *otros*, tal como lo señala Castoriadis, (1998). “El sujeto no se dice, sino que es dicho por alguien; existe, pues, como parte del mundo del otro” (p. 175).

## **Conclusiones**

Las prácticas actitudinales de los agentes que transfiguran en el proceso educativo son producto de una óptica personal ya que a través de los resultados parciales de las entrevistas realizadas, se puede constatar que un alto porcentaje de los estudiantes del primer semestre, no eligió en primera opción la carrera de la docencia, por lo tanto, les resultará difícil lograr identificarse con la misma. Dichas acciones conllevan a que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) reclute empleados que realicen su labor sólo por obtener una retribución económica o desempeñarse con poca calidad. Aunado a lo anterior, es urgente que los directivos y docentes atiendan decididamente el problema de la falta de vocación hacia la labor docente, pero no sólo eso, sino también, los problemas que se derivan de dicha desmotivación hacia su propia formación, no

dejando de lado, las conductas disruptivas derivadas de lo anterior. En este sentido, la figura del asesor, tutor y psicopedagogo(as) deberá detonar en los estudiantes normalistas, mejores expectativas y anhelos académicos.

En definitiva, resulta interesante ahondar en el presente tema de estudio en virtud de los problemas sociales derivados de los escolares que aquejan a las instituciones de nivel superior, sobre todo a las escuelas normales.

De acuerdo a los últimos reportes del COMIE (consejo Mexicano de investigación educativa) en dicha temática existen escasas investigaciones, reportes, entre otros. Por ello, resulta imperioso resaltar la trascendencia que reviste en nuestro país el tema del acoso escolar ya que ha sido poco estudiado y es urgente compartir los nuevos hallazgos. Es preciso resaltar que urge aportar nuevos elementos al campo de la investigación de ésta área. Finalmente, se aduce que quizá la evaluación rigurosa de los estudiantes normalistas vendría a resolver múltiples problemas educativos suscitados en el ejercicio de la profesión docente.

Lo anterior, seguirá siendo la tarea pendiente por cumplir dentro de estos casos que se presenta en esta ponencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A. (2002), *Los residentes vuelven a la escuela*. En Davini, Cristina (Coord.). de aprendices a maestros, enseñar y aprender a enseñar, educación papers Editores, Argentina.

Castoriadis, C. (1998), "El estado del sujeto hoy" en Proyecto y elucidación, Nueva visión, Buenos Aires.

*Freire, P. (1999), Carta a quien pretende enseñar, siglo XXI editores. México.*

Monroy, F. (2016), *Temas de formación docente*, Reflexiones, Diálogos y propuestas, Publicaciones académicas CAPUB, México.

Reguillo, R. (2003), Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: Un debate cualitativo. *Revista Universidad de Guadalajara. No. 17/Invierno.*

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN  
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN MEDIA  
MICRO MISIÓN SIMÓN RODRÍGUEZ

**MICRO MISIÓN SIMÓN RODRÍGUEZ**  
**PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE**  
**CASO: ÁREA LENGUAS EXTRANJERAS**

AUTORA:  
Profa. JHOANNA RUIZ  
UPT – Aragua  
E-mail: [jkrq18@hotmail.com](mailto:jkrq18@hotmail.com)

Venezuela, 2016.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN  
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN MEDIA  
MICRO MISIÓN SIMÓN RODRÍGUEZ

Profa. Jhoanna Ruiz

[Jkrq18@hotmail.com](mailto:Jkrq18@hotmail.com)

## RESUMEN

La Micro misión Simón Rodríguez nace de la consulta nacional por la calidad educativa como programa nacional de formación docente como una manera de contra arrear el ataque que viene sufriendo este sector en las universidades que siempre han estado destinadas a esta labor egresando profesionales descontextualizados de nuestra realidad y formados bajo visiones fragmentarias que cada día afecta más a nuestros estudiantes; el área de lenguas extranjeras, inglés, inicia en febrero del 2015 en la actualidad llega a la culminación de estudios la primera corte de profesores y profesoras bajo una visión distinta del fin de la educación venezolana y la didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el país, con un enfoque que busca desarrollar las cuatro destrezas básicas pero con gran atención a la comprensión auditiva y la producción oral. En este sentido, este trabajo refleja parte de la experiencia de la autora como docente formada en una universidad “autónoma” y ahora tutora en ocasiones facilitadora de este programa en el estado Aragua.

**Palabras claves:** transformación curricular, formación docente, ingles.

## INTRODUCCIÓN

La formación docente en Venezuela, ha estado en manos de instituciones educativas de reconocida trayectoria; es así como se puede encontrar universidades nacionales, experimentales o institutos pedagógicos a lo largo de todo el país, dedicados a esta formación en distintas especialidades de acuerdo a las necesidades del territorio.

Sin embargo, para nadie es un secreto que el sistema universitario en el país vive un proceso de desfragmentación en razón a los que muchos denominan “modelos educativos antagónicos” que en realidad se definen por posiciones políticas específicas resumidas en el apoyo o la oposición a propuestas del estado. Muchas de estas universidades, las opuestas a políticas educativas nacionales, toman la muy famosa “autonomía universitaria” para resguardar su cuota de poder en el manejo y control de las casas de estudios además de destacar en ser semilleros en formación de estudiantes que adversen todo lo actual, es decir, invisibilizan sus reales acciones.

Como consecuencia, estamos en medio de una formación docente actual con una visión fragmentaria, currículo inerte, basada en el desarrollo de competencias, descontextualizada, asignaturas aisladas cada cual con su lógica resultando poco atractiva para la población venezolana quienes difícilmente se deciden a estudiar la docencia. Por lo que es posible contar e nuestras escuelas con docentes “técnicos” saben mucho “que hacer” desligado del aprender haciendo, de nuestra realidad y del ser más humano.

Por todo lo anterior, el Ministerio del poder popular para la Educación (MPPE), ente rector en el país del sector educativo en los niveles de inicial, básica y media, ve con preocupación esta realidad y busca repensar propuestas curriculares, estrategias, didácticas para la formación docente; entonces, impulsa el Programa Nacional de Formación Docente “Micro Misión Simón Rodríguez” en distintas áreas: Ciencias naturales, Memoria territorio y ciudadanía, Lengua, Matemáticas y Lenguas extranjeras iniciando con el inglés.

## DESARROLLO

La micro misión Simón Rodríguez (MMSR), nace como una propuesta del estado venezolano luego del análisis de los resultados obtenidos en la consulta nacional educativa, tal como reseña el MPPE en su documento “Sistema nacional de evaluación de la calidad educativa” (2015)

La consulta nacional por la calidad educativa, arrojó un sentir de la sociedad venezolana que se expresó libre y soberanamente acerca de las prioridades en el proceso educativo. Como bien lo reseñan los resultados, surgen propuestas para continuar avanzando en la **inclusión, goce y ejercicio de los derechos; en la igualdad en condiciones y oportunidades y en la justicia social**. A partir de esta consulta se establecen diez banderas enmarcadas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el Plan de la Patria: 1. Garantizar educación de calidad para todas y todos; 2. Desarrollar una pedagogía del amor, el ejemplo y la curiosidad; 3. Fortalecer el papel de los maestros y las maestras como actores fundamentales de la calidad educativa; 4. Promover un clima escolar caracterizado por la convivencia; 5. Garantizar un sistema de protección estudiantil; 6. Lograr una estrecha relación entre las familias, la escuela y la comunidad; 7. Desarrollar un currículo nacional integrado y actualizado; 8. Garantizar edificaciones educativas sencillas, amigables, seguras; 9. Desarrollar un sistema de evaluación de la calidad educativa y 10. Reconfigurar la organización y funcionamiento del Ministerio del Poder Popular para la Educación. (p.02)

En este sentido, el ente rector en materia educativa inicia el impulso de un nuevo currículo contextualizado e integrado pero que al mirar al maestro en ejercicio notaba un choque entre el deber ser y la realidad; por lo que fue necesario voltear la mirada a las instituciones educativas, por ser responsables de la formación docente, al constatar que esta formación ha estado centrada en armar los aspirantes a docentes con artillería en contra de toda política del estado, decide el MPPE apoyarse de los Programas nacionales de formación (PNF) en alianza con el Ministerio del poder popular para la educación universitaria, ciencia y tecnología (MPPEUCT) para plantear una nueva mirada en la formación de docentes en el país.

En el caso de la MMSR en el área Lenguas extranjeras inicia en el año 2014 el proceso de identificación y selección de los profesores que formarán parte de este programa, en

primer lugar docentes que enseñan inglés pero no tengan título en la especialidad por otro lado, docentes de inglés que buscan actualizar sus conocimientos no solo en el área sino también en didáctica de enseñanza del idioma. En el año 2015, inicia la formación de los profesores todos especialistas en inglés; con alto compromiso patrio, político y con la propuesta presentada, quienes serán los facilitadores durante dos años de los profesores en formación.

Es así como en febrero del 2015, inician las actividades del área de lenguas extranjeras con un equipo conformado actualmente por 24 tutores más de 50 facilitadores y con una matrícula a nivel nacional de más de 1000 profesores en ese año inscritos y distribuidos en todo el país, desde estados centrales como Aragua, Carabobo hasta los más lejanos como Amazonas, Delta Amacuro entre otros.

Resultó un arduo trabajo no solo la conformación del equipo desde la coordinación nacional, sino también, la realización del currículo ajustado al momento y contextualizado a nuestra realidad venezolana, que por muchos años ha trabajado el inglés netamente bajo el enfoque gramática – traducción obviando la funcionalidad del idioma y la competencia comunicativa egresando miles de bachilleres cada año que difícilmente lograban comunicar palabra alguna en inglés luego de 5 años de estudio del idioma en la educación básica y media; sumando así otro elemento importantísimo que justifica la formación de docentes en esta área.

Para la micro misión Simón Rodríguez de lenguas extranjeras ha sido satisfactorio contar con tantos docentes interesados y dedicados a comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés aunado al dominio de la lengua, entendiendo que no es tarea fácil de lograr; e este sentido, el MPPE en alianza con el British Council (BC) adquirió licencias de un curso on line durante un año para todos los profesores en formación, de esta manera lograría la práctica dentro y fuera del centro de formación a esto se suma diversos talleres a nivel nacional de actualización referente a la didáctica en la enseñanza de idiomas como lengua extranjera.

Importante destacar que cada uno de los docentes en formación, especialmente aquellos que no estaban en ejercicio, ingresaron a distintos liceos para llevar a cabo la práctica docente en el área con el apoyo de facilitadores y el MPPE se ubica cada uno en un

centro educativo distinto no solo a trabajar con inglés sino también a identificar las problemáticas relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma con el fin de iniciar un proyecto de investigación bajo la modalidad de Investigación acción participativa que debe generar cambios en la realidad de este proceso.

Al momento, luego de casi dos años de formación y con una matrícula de casi 400 docentes; el gobierno revolucionario además de ofrecer una formación contextualizada, de calidad impulsando el cambio curricular; reivindica a muchos de estos docentes con sus cargos en distintas instituciones a tiempo completo (36 horas) para implementar los cambios que necesitamos tanto en el inglés como en el mismo docente como humano realmente humano y cónsono con su contexto. Asimismo, el MPPE con el BC y el grupo de tutores del área lenguas extranjeras, lideran una investigación a nivel nacional con el fin de revisar el impacto que ha tenido este programa para la educación media venezolana.

Para finalizar vale destacar que la Micro Misión de lenguas extranjeras va llegando a su fin en esta primera cohorte se acercan las próximas y junto al proceso de Transformación Curricular impulsa la formación de maestros y maestras integrales, en el área de inglés y así incluir el idioma desde el 4to grado de educación primaria.

## REFERENCIAS

Ministerio de Poder Popular para la Educación (2015). Sistema nacional de evaluación de la calidad educativa. Disponible en: [http://www.avec.org.ve/imagenes/pagina\\_web\\_2/noticias/noticia\\_102/seminario/3-16.pdf](http://www.avec.org.ve/imagenes/pagina_web_2/noticias/noticia_102/seminario/3-16.pdf) Revisado: Noviembre 2016.

## ANEXOS



## MOTIVACIÓN Y SATISFACCIÓN LABORAL EN DOCENTES DE PREESCOLAR INDÍGENA.

**Nombre del autor:** Juana Angeles Escamilla, Motivación, Satisfacción, Práctica docente, Emociones, Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, México, dadeni\_vare@hotmail.com.

**Resumen:** Los resultados de la presente investigación para alcanzar el grado de maestría se encuentra en proceso, en la cual se focalizan las interacciones y actividades en el aula que se encuentran inmersas en un espacio complejo en el que las actitudes del docente y su motivación se convierten en pieza fundamental en el proceso de su práctica y formas de enseñanza, indispensables para la construcción de los conocimientos aplicados, que le permitirá tener confianza en sí mismos, y transmitirlo con los que interactúa, “la confianza permite tener a los profesores seguridad en sus acciones que desarrollan y enfrentarse con más riesgo a los que conlleva la profesión docente” (Marchesi A. 2007).

Por lo tanto una satisfacción a nivel profesional e individual, conceptualizado desde Jhonsmarshall (2001) *“la motivación es más bien un proceso dinámico que un estado fijo, la activación siempre va estar en función de un motivo intrínseco o extrínseco”* entre la motivación y satisfacción laboral se van a encontrar las necesidades psicológicas del docente. Para Maslow (1987) la satisfacción de estas necesidades se ven cada vez más frustradas en una sociedad que privilegia la movilidad y el individualismo.

Lo cual es importante mencionar que alguna de las aportaciones que este estudio tendrá en el ámbito educativo será interpretar y describir una parte de la realidad educativa de cómo se vive los procesos, cuáles son los factores y elementos que propician la motivación y la satisfacción laboral en los docentes con respecto a sus actitudes, emociones, vivencias de sus prácticas educativas.

**Temática: Desafíos y perspectivas en la formación docente.**

Se pretende que los resultados que se obtengan en esta investigación sean un referente para la docencia del nivel Preescolar Indígena y que sean de análisis, reflexión, y aplicación en la práctica educativa.

## **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación está enfocada en la reflexión y análisis de las prácticas docentes en el nivel de Preescolar Indígena, como espacio en el que el docente juega un papel fundamental debido a que le corresponde trabajar con alumnos de edades que oscilan entre los 3 y 5 años, es un momento crucial en la vida del infante, porque es donde se desarrollan sus habilidades cognitivas, sociales, emocionales y motrices por lo tanto la tarea del docente resulta compleja y el dominio teórico, práctico, y el autocuidado de sus emociones que le posibilite propiciar procesos empáticos, confianza y seguridad en el mismo para poderlo transmitir en su práctica .

EL docente de Preescolar Indígena, se encuentra involucrado en una cultura con un pasado, que le ha generado sentimientos de desconfianza, de exclusión, además de sufrir los estragos de la políticas educativas en específico, cuando se castellaniza la educación en México, donde se prioriza el español y se deja de lado la lengua materna (Hñahñu). Generando en el docente sentimientos de inferioridad que se vienen a reflejar en su práctica diaria.

Todo el proceso formativo desde su historia de vida personal, la formación profesional, primeras experiencias de trabajo en nuevos contextos, todas estas situaciones vividas reflejan su estado motivacional que han tenido desde su inicio como docente a la actualidad.

En estos procesos de motivación y satisfacción de sus práctica profesionales el maestro vive momentos de inestabilidad, de frustración, e incertidumbre, cambian sus planes y proyectos de vida, para la mayoría se da cuenta que el proceso de práctica docente, se da cuenta que la exigencia es mayor de lo que pensaba. Esto

les permito asumir un compromiso profesional y propiciar el cambio en la niñez, dejaron de lado su vida emocional.

El sustento de la investigación está basado en la perspectiva humanista, posibilita ver a docente como ser humano con habilidades y capacidades para cubrir sus necesidades, el proceso de cognición y pensamientos y emociones (Reeve, 2010).

El objeto de investigación es la acción humana, acciones establecidas a partir de las representaciones de significado que las personas realizan. Desde este enfoque la realidad educativa es una construcción que deriva de las interpretaciones subjetivas y los significados que los participantes le otorgan siendo relevante las teorías sobre los fenómenos educativos, que nos lleva a comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes (Santa María José ,2011).

Se realizaron entrevistas estructuradas como una herramienta fundamental, que facilito la interpretación e indagación de aquellas experiencias, percepciones, necesidades, emociones significativas que pasan a formar una parte de un curriculum oculto de la vida del docente en el aula toda esta información

Como hace mención Schawartz, Howardz y Jerry Jacobs (1984), para poder comprender los fenómenos sociales el investigador necesita descubrir la definición de la situación del actor, su percepción e interpretación de la realidad y la forma en que estas se relacionan con su comportamiento, la percepción de la realidad del actor gira sobre su interpretación actual de sus interacciones sociales en el que él y otros participan lo cual a su vez se apoya en su uso de los símbolos e general y del lenguaje en particular.

El trabajo también se realizó a través de la observación directa como herramienta cualitativa, otras estrategias que complementaron el trabajo de indagación lo constituyeron el registro en notas y las pláticas informales, el diario de campo los cuales fueron esenciales en el proceso de recopilación de los datos empíricos que ser descritos; interpretados y valorados conforme al enriquecimiento teórico que permitió un ejercicio de triangulación con lo observado en distintos momentos del trabajo de campo y el análisis de los datos.

## DESARROLLO

Las prácticas educativas que se desarrollan en los centros escolares están mediadas por el conjunto de actividades que realiza el docente, en su desarrollo van implícitos, perspectivas, intereses, compromisos personales que vienen a conformar la manifestación de su responsabilidad profesional.

Es la suma de todo un conjunto de actitudes y emociones que van inmersas en todas y cada una de las actividades cotidianas que comúnmente realiza, los cuales se conocen como el trabajo escolar, de esa forma dentro del proceso del trabajo diario están presentes los factores motivacionales propios del docente que guardan estrecha relación con las tareas que emprende y el resultado de su trabajo.

Este conjunto de actitudes profesionales y personales que se manifiestan en el ejercicio docente se consideró necesario develarlos a fin de comprender las situaciones y condiciones a las que se enfrenta en este complejo marco de lo educativo, el cual no solamente se refiere a los procesos didácticos de enseñanza en las aulas sino que abarca otras dimensiones y espacios como los administrativos, de gestión, de atención de algunos aspectos propios del contexto relacional social. Acercarse a su conocimiento requirió del planteamiento de algunas interrogantes como las siguientes

¿De qué elementos depende que el docente considere placentero o desagradable su intervención dentro del desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje?

¿Qué hace que los docentes muestran responsabilidad, compromiso, orgullo o en su caso indiferencia e indolencia por trabajar en el nivel de educación preescolar indígena?

Existe la posibilidad de que estas emociones junto con las formas de actuar se originen en ciertas experiencias significativas propias de su trayectoria de vida personal y profesional, los que por su importancia marcaron la vida del docente y en consecuencia estos se pongan de manifiesto en el desarrollo de su práctica,

también formen parte de sus motivaciones y satisfacción dentro de su trabajo. Acceder a su comprensión fue la motivación para el desarrollo de la presente investigación que permitió develar y conocer los comportamientos emocionales del docente indígena, los cuales se extrajeron de sus formas de actuar y sentir con respeto a la motivación generada en el aula, en sus logros de gestión administrativa y de mejoras de infraestructura del contexto comunitario de adscripción. Como parte de su trabajo diario las exigencias de que es objeto en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estas condiciones en las que se desenvuelve el docente vienen a conformar gran parte de su estado emocional; de incertidumbres, de expectativas, frustraciones en el desarrollo de su práctica.

Es aquí donde radica la mayor complejidad de trabajar con la infancia inicial, cuando el docente tiene que enfrentar sus propios problemas, complejos, frustraciones vividas en la infancia que pueden ser condicionantes presentes en la motivación para su trabajo en el aula. Por lo tanto la siguiente pregunta de investigación guía la investigación en curso:

**¿Cuáles son las condiciones que facilitan, movilizan o generan en el docente de preescolar indígena motivación y satisfacción dentro del desarrollo de sus prácticas de enseñanza escolar?**

### **Experiencias significativas en la profesión del docente.**

La forma de ingresar al sistema de educación indígena de los docentes tienen características en común, entre ellas encontramos: la forma en que ingresaron al sistema sin conocimiento alguno para trabajar con niños en edades tempranas, carecían del conocimiento en los planes y programas de estudio, de estrategias pedagógicas, la falta de un conocimiento teórico-didáctico, antropológico lingüístico además que el docente se enfrentó problemas de índole social que le demandaron un trabajo arduo.

Ante estas situaciones que se enfrentó el docente es inherente que su trayectoria profesional y personal se encuentra inmersos en diversas situaciones que están

estrechamente relacionadas con las emociones vividas en la práctica docente, todo cambio genera un momento de desestabilidad en el docente se enfrentó a un campo desconocido que le generó sentimientos de frustración, angustia y miedo.

Provocando también ciertas manifestaciones de desequilibrio emocional, en principio de asimilar la responsabilidad adquirida, el renunciar a sus expectativas iniciales de vida como es el caso de una maestra que comenta: “ni idea tenía yo pensaba estudiar contabilidad, nunca pasó por mi cabeza ser maestra de preescolar 002/02/12/15 Y.

Cuando digo frustraciones las docentes narran que sus expectativas de vida al iniciar la docencia estaban encaminadas a proyectos diferentes a la docencia, en esta misma sintonía la docencia en su momento fue una forma de cubrir una necesidad entre ellas las necesidades económicas.

La estabilidad laboral como una fuente de motivación de su trabajo, propicio que las condiciones de vida mejoraran, a pesar de encontrarse en esta situación de percibir el sueldo el docente no se encontraba satisfecho con lo que realizaba, como lo narra la docente “era más esa la necesidad y como yo, siendo la mayor, tenía que estudiar para apoyar la familia decía mi papa tú ya eres grande, y ya tienes 17 años 002/02/12/15 Y.C la situación que vive el docente es una combinación de emociones coraje, tristeza y de impotencia por que la docente comenta “Como que te educan, la manera de educarte, en ese entonces te educaban para obedecer si ellos te decían esto pues esto, y de ellos si está bien, me educaron a mí para obedecer y como yo era la hija mayor la hija buena, todo hacia lo que papa le decía” 002/02/12/15 Y.C

Por otra parte es posible decir que estas manifestaciones e insatisfacciones del docente en su papel de maestro repercuten en sus prácticas, en el momento que el docente no alcanza a sentirse a gusto con lo que realiza, puede llegar a repercutir en la vida de los alumnos. “Recuerdo que solo iba a trabajar dos veces a la semana, porque los demás días iba a la escuela para concluir la prepa pero el supervisor habló conmigo y me sugirió que no faltara a clases y bueno pues perdí el semestre y ya no termine la prepa. 05/02/15 C. Por lo tanto la insatisfacción de realizar una

actividad que no va acorde con las expectativas de vida del docente resulto ser una carga llena de tensiones y de dilemas.

Estos procesos los vivieron las docentes que se enfrentaron a momentos de angustia e incertidumbre primero por no saber qué hacer con un grupo de niños, esa responsabilidad que asumieron por circunstancias de necesidad laboral, de contar con un empleo que les brindara seguridad en la consecución de un salario, la docencia se convirtió en un mundo complejo de la enseñanza.

### **Tensiones emocionales en la práctica docente**

Las presiones a las que se enfrenta el docente no le dan la oportunidad de detenerse a mirarse a sí mismo entre estas actividades que las docentes de preescolar indígena enfrentan la carga excesiva del trabajo administrativo además de la encomienda del dominio de los planes y programas de estudios, mejorar estrategias, es el contenedor de angustias de los padres de familia, inclusive diariamente tiene que estar en constante lucha de que las cosas mejoren realizando un papel de agente de cambio como lo menciona la siguiente docente “ Trabajo con las madres de familia cuestiones de higiene personal , problemáticas sociales, entrega de documentación, gestión, trabajar con el grupo, subir información a la plataforma 22/09/16 G.A.” Tiene que hacer frente a muchas circunstancias de manera aislada, en solitario, es aquí donde el docente le es difícil analizar todas esas emociones vividas en el aula.

El estado emocional del docente es cambiante ante estas circunstancias vividas en su práctica docente que mucho de esto influye para que el docente le encuentre el sentido a su práctica y motivación a lo que realiza. ( Marchesi,2007:200):

Comprender las dificultades de enseñar y las tensiones emocionales que esta tarea conlleva. La violencia de la sociedad, la marginación de determinados colectivos de personas, las desigualdades sociales y la falta de recursos familiares y personales contribuyen a que las relaciones en el seno de la escuela sean potencialmente más conflictivas.

Es verdad que el docente tiene que desarrollar la habilidad de un dominio de los contenidos escolares, pero que también es necesario que alcance una educación emocional desde lo observado en las práctica de las docentes es la parte que se queda olvidada, *“los profesores a su vez deben saber que el acierto en su actividad profesional y su satisfacción emocional dependen principalmente de su equilibrio emocional por lo que han de estar atentos a su cuidado (Marchesi, 2007: 202).*

Esta limitante en las habilidades emocionales, es cuando los docentes se enfrentan ante situaciones que les genera ciertos sentimientos que no identifican o que les resultan confusos, “Cuando tienes esta información sientes como tu corazón se arruga, un sentimiento a que se deberá ese sentimiento; no es posible que esos papás hagan eso que maltraten a su pareja y dañen a sus hijos.” 001/13/11/15 G.A.

EL docente se conduce mediante en curriculum oculto, en el que están presentes sentimientos que no alcanza a identificar pero que están enmarcados en un pasado de su vida personal, de algunas vivencias de la infancia que marcaron su vida, por lo tanto asume el papel de catalizador de las problemáticas familiares, al escuchar las preocupaciones de sus alumnos denota que el docente ha generado en sus alumnos confianza y aceptación lo que le posibilita formar parte de ese mundo y contexto.

En determinados momentos las docentes muestren diferentes actitudes esto va a depender de sus experiencias significativas de su vida escolar (DIAZ, 2006). *“una elaboración y atribución de sentido producida por el sujeto docente sobre algún tipo de acontecimiento escolar o situación identificado como relevante y vital para su vida personal y profesional”*

De acuerdo a estas experiencias que el docente ha vivido durante su infancia, en el hogar, en la escuela y en la docencia esto nos lleva a entender por qué en algunos docentes muestran ciertas actitudes y comportamientos como: escuchar a los alumnos, comprometerse con su práctica, esforzarse por el cambio.

Estos desafíos motivados por la incertidumbre pueden generar el docente cierto interés y motivación por tratar de responder a las exigencias que provienen de su responsabilidad laboral, emerge entonces lo que “denomina como la *Motivación intrínseca que viene a ser una propensión inherente a involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades y al hacerlo buscar y dominar desafíos óptimos* (Deci y Ryan, 1985), como se puede observar el docente comienza a involucrarse con mayor compromiso con la tarea asignada.

Estos momentos de incertidumbre, de soledad y de vacío de conocimientos en el desarrollo de la enseñanza escolar puede transformarse en un incentivo importante para continuar con la búsqueda en la intención fortalecer su bagaje de conocimientos profesionales, aunque esta metamorfosis positiva se observe solo en algunos casos.

### **Compromiso personal con la práctica docente**

Para enmendar en parte las carencias de diverso tipo que observan en el contexto en que están adscritos, así se tiene que las maestras se enfrentan a desafíos que en muchas de las ocasiones están fuera de su alcance, no obstante contribuyen desde sus posibilidades a procurar atenderlas y que estas disminuyan su impacto en los habitantes del lugar.

En específico de los niños que atiende como es el caso de la maestras quienes confiaron parte de sus tareas que en este ámbito realizan “Los niños llegaban solos, y luego eran seis niños, y entonces que material, todo tu lo tenías que llevar para que trabajara. 002/02/12/15. Esto es cuanto a las dificultades de las carencias de materiales didácticos así como de útiles escolares necesarios para desarrollar las actividades de enseñanza.

Estas condiciones que movilizan al docente de tener una motivación en sus prácticas para que se conviertan en retos y logros, considerando que la motivación de los docentes puede darse de manera intrínseca y extrínseca, entendida la motivación intrínseca como la propensión inherente a involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades y al hacerlo buscar y dominar desafíos óptimos (Deci y Ryan, 1985).

Esta motivación intrínseca tiene que ver con los procesos subjetivos que mueven al docente para lograr una meta, es decir: que el docente le encuentre el sentido y realice una revisión interna acerca de su trabajo en el aula, donde pueda identificar sus habilidades y capacidades

### **Reconocimiento en la labor docente.**

Es importante conocer cuan motivado se encuentra el docente en su ejercicio profesional, porque esto va a posibilitar el logro de sus metas que lo pueden llevar a una satisfacción de sus logros o a una frustración, que quizá podría afectar la su vida anímica de él y la de sus alumnos poniendo en riesgo el aprendizaje y la enseñanza en el aula.

Es necesario decir que la motivación es el motor que mueve y que impulsa al ser humano a lograr ciertas metas sin embargo pueden existir diversas circunstancias que lleven al docente a disminuir o impulsar el logro de esas metas. (Revee, 2010), hace ver que la motivación puede *“Cambiar de intensidad ya que son procesos subjetivos que vive el ser humano”*, esas sensaciones que le provoca su tarea dentro del aula se presentan de diversas maneras cuando el docente recibe reconocimiento por parte de los alumnos o de los padres de familia, en agradecimiento a su labor de gestor, de generador del cambio social.

En las prácticas del docente un elemento importante es el reconocimiento que le dan los padres de familia a su tarea Maslow (1987) *concibe dos necesidades de estima: la primera es que tenemos el deseo de competir y de sobresalir como individuos, en segundo necesitamos el respeto de los demás: posición, fama, reconocimiento y apreciación de nuestros méritos”* el reconocimiento esto propicia que el docente se sienta satisfecho con las actividades que realiza y motivado a realizar otras actividades.

Estas muestras de afecto que los alumnos hacia el maestro son un aliciente para la maestra “Y algo bueno niños que me tuvieron mucho cariño, mucho aprecio que hasta la fecha, aprendí mucho con usted, usted me enseñó que la luna, los sentidos, que esto que el otro 003/02/12/15 C”. Las gratificaciones que la docente de

preescolar indígena vive al interior del aula o desde el momento que fue asignada para pertenecer al grupo.

## CONCLUSIONES

El objeto de estudio planteado en la presente investigación es de gran relevancia el poder analizar, conocer e identificar los procesos y condiciones que generan en el docente la motivación y satisfacción en sus actividades diarias en el aula, al mismo tiempo la investigación contribuye a revelar la parte oculta aquellas vivencias, emociones, gratificaciones de ser docente, estos primeros análisis del dato empírico nos posibilita conocer e interpretar la forma de percibir , analizar los procesos subjetivos que surgen de las prácticas del docente y contribuya a la mejora de los procesos educativos en el aula.

Considero importante que la investigación tenga un alcance en el que el docente no sea visto como simple aplicador de contenidos si no como un ser humano el cual, siente, piensa y sobre todo que el propio docente alcance a realizar una reflexión sobre su práctica e identifique lo que le hace sentirse satisfecho y le motiva seguir trabajando como maestro se podrá ver reflejado en su rendimiento en la transferencia de conocimientos debido a que si él se encuentra motivado generará en el alumno ese interés por seguir descubriendo cosas nuevas que le permitirán construir un nuevo conocimiento, en palabras (Marchesi, 2007:209).

*“Lo éxitos y los fracasos , los aciertos y errores, las tristezas y las alegrías en la esfera afectiva, familiar y económica social e incluso política también sin duda en la salud condicionan la capacidad para encontrar significado a la acción docente e influyen en las actitudes con las que cada profesor se enfrenta a la tarea de enseñar”*

El docente se encuentra frente a condiciones de aprendizaje forzoso con base a las necesidades, mezcla sus miedos con sus iniciativas y su valor producto de sus experiencias, pues de recordar que en esos momentos no cuenta con una formación, nadie le enseñó a realizar lo que se le solicita, por tanto lo va desarrollando en la marcha de acuerdo a las necesidades que se presenten

## BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Díaz, Cristian, propiciar voces y construir historias: la tarea de convertir la experiencia escolar en relato pedagógico de si mismo. Ponencia presentada en el II. Encuentro Internacional de Historia Oral. Ciudad de Panamá. Febrero 3-2007.
- ✓ Marchesi A. (2007) Sobre el bienestar docente. Competencias emociones y valores Madrid, ALIANZA.
- ✓ Schwartz, Howard y Jerry Jacobs (1984) "Métodos Cualitativos y métodos cuantitativos: dos enfoques a la sociología" 20-36 En Ibid. Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad. México: Trillas. LÍNEA.
- ✓ Woolfolk, Anita E. (1999). Motivación Temas y explicaciones. "*Psicología Educativa*". pp. 371-395. PRENTICE HALL, México, SEPTIMA EDICION.
- ✓ Husen torsten (1988), "Paradigmas de la investigación educación: un informe del estado de la cuestión"46-59 En Dendaluce, Iñaki (Coord) Aspectos Metodológicos de la investigación educativa. Madrid Narcea.
- ✓ Sánchez, Puentes Ricardo (1993) "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación 64-68. En Perfiles educativos. México: CISE-UNAM. Revista No. 61. Julio Septiembre.
- ✓ Johnmarshall R. (2001). "Motivación y Emoción" "McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.
- ✓ Johnmarshall R. (2010). "Motivación y Emoción" "McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.
- ✓ Fadiman J, Frager R. (2002). Jerarquía de necesidades" Maslow "Teorías de la personalidad (pp. 461-463) segunda Edición en español por Oxford University Press México, S.A. de C.V.



Libertad y Orden

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDIO**

APROBADA POR RESOLUCIÓN 3298 DE OCTUBRE 16 DE 2012  
EXPEDIDA POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE ARMENIA, QUINDIO  
AUTORIZADA PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIA SEGÚN  
RESOLUCION 9196 DE AGOSTO 28 DE 2012 EXPEDIDA POR EL MNISTERIO DE EDUCACION NACIONAL



**MUDIMATE (MUESTRA DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS)**

**AUTORES:** Clarena María Marín Romero

Beryenith Marcela Muñoz

**CATEGORÍA CIENTÍFICA:** Investigador Titular.

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA:** Escuela Normal Superior Del Quindío.

**PAÍS DE ORIGEN:** Colombia

**CORREO ELECTRÓNICO:** [clamaro73@hotmail.com](mailto:clamaro73@hotmail.com)

**FORMA DE PRESENTACIÓN DE RESULTADOS:** Muestra Didáctica.

**SIMPOSIO QUE TRIBUTA EL TRABAJO:** Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible



Libertad y Orden

## INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDIO

APROBADA POR RESOLUCIÓN 3298 DE OCTUBRE 16 DE 2012  
EXPEDIDA POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE ARMENIA, QUINDIO  
AUTORIZADA PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIA SEGÚN  
RESOLUCION 9196 DE AGOSTO 28 DE 2012 EXPEDIDA POR EL MNISTERIO DE EDUCACION NACIONAL



### RESUMEN

La experiencia significativa MUDIMATE, es un proyecto que se desarrolla en La Escuela Normal Superior del Quindío del municipio de Armenia (Quindío) y que tiene como objetivo fortalecer el conocimiento matemático mediante estrategias prácticas y pedagógicas, con el fin de que los alumnos aprendan y obtengan el conocimiento de operaciones por medio de un juego didáctico, contribuyendo a estimular y motivar a la población estudiantil del nivel primario para el proceso de aprendizaje-enseñanza.

MUDIMATE, es una experiencia que se trabaja con maestros en formación, pero cuyo impacto es directo sobre toda la población de preescolar y básica primaria tanto de la institución, como de todas las instituciones del municipio de Armenia y del departamento del Quindío, donde los maestros en formación realizan sus prácticas pedagógicas.

Este proyecto es liderado por las docentes Clarena María Marín Romero y Beryenith Marcela Muñoz, con la participación directa de los estudiantes de II y III semestre del Programa de Formación Complementaria de la institución. Es preciso aclarar que la Escuela Normal Superior del Quindío en su calidad de institución formadora de maestros para el preescolar y la básica primaria, debe propender por enseñar las áreas básicas, principalmente la matemática, de manera lúdica, con materiales concretos, de tal forma que el proceso de aprendizaje sea significativo para los estudiantes, es la razón por la cual, desde el espacio académico “Didáctica de la Matemática”, se orienta la participación de los estudiantes en este proyecto.



Libertad y Orden

## INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDIO

APROBADA POR RESOLUCIÓN 3298 DE OCTUBRE 16 DE 2012  
EXPEDIDA POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE ARMENIA, QUINDIO  
AUTORIZADA PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA SEGÚN  
RESOLUCIÓN 9196 DE AGOSTO 28 DE 2012 EXPEDIDA POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL



### INTRODUCCIÓN

“La Escuela Normal Superior del Quindío (ENSQ), es una entidad de formación inicial de maestros comprometida en formar normalistas superiores con principios éticos y pedagógicos, competentes para desempeñarse en contextos sociales y culturales diversos, en atención educativa inicial y básica primaria, quienes a partir de la investigación crítico-reflexiva participan en la transformación de las realidades sociales.” (Misión de la ENSQ)

Teniendo en cuenta la misión institucional en el año 2007, se toma el espacio académico Didáctica de las Matemáticas por parte de la docente Clarena María Marín y con ello se empieza a indagar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y se evidencia la apatía por el área en muchos de los niños de básica primaria de las instituciones donde se realizaba en ese momento la práctica pedagógica. Ante esta situación es indispensable buscar estrategias que permitan a los futuros maestros generar procesos de enseñanza, lúdicos, didácticos y acordes a las exigencias que día a día hacen nuestros niños y ante todo que garanticen un proceso de aprendizaje de la matemática para la vida, no sólo para la evaluación. Es allí donde surge MUDIMATE, como una alternativa para que los maestros en formación desde autonomía y con base en el modelo pedagógico socio-crítico de la institución, planeen, construyan, apliquen y compartan estrategias “juegos didácticos para el desarrollo de su práctica pedagógica.

**MUDIMATE** tiene como objetivos específicos:

- Fortalecer el conocimiento matemático, mediante estrategias prácticas y divertidas con el fin de que los participantes aprendan, refuerzan el conocimiento; pero sobre todo apliquen los valores y principios que han adquirido a lo largo de sus vidas.



Libertad y Orden

## INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDIO

APROBADA POR RESOLUCIÓN 3298 DE OCTUBRE 16 DE 2012  
EXPEDIDA POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE ARMENIA, QUINDIO  
AUTORIZADA PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA SEGÚN  
RESOLUCIÓN 9196 DE AGOSTO 28 DE 2012 EXPEDIDA POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL



- Fomentar conciencia en los estudiantes acerca de la importancia de las matemáticas en sus vidas y los valores indispensables para la sana convivencia escolar.
- Incentivar el compromiso y la participación de la comunidad educativa, en la construcción de la convivencia escolar que tenga como componente central las matemáticas y el ejercicio de los derechos-deberes de cada uno de los actores.

En sus comienzos MUDIMATE, tuvo una moderada participación, pero con el pasar de los años ha llegado a convertirse en uno de los proyectos con los cuales la institución es reconocida por la comunidad Quindiana, dando así cumplimiento a su visión: "... Ser reconocida como una Institución líder en la formación integral de un nuevo maestro responsable de la educación en el nivel preescolar y básica, en el ciclo de primaria, con una sólida conceptualización pedagógica y didáctica, para que desde la dimensión crítico social asuma su profesión con carisma ético y con sentido de transformación social.

Este reconocimiento se ha dado gracias al trabajo colectivo de las docentes Clarena María Marín Romero y Beryenith Marcela Muñoz quienes se dieron a la tarea organizar esta idea inicial en un proyecto sistemático, que sea vivido por todos los miembros de la comunidad educativa.



Libertad y Orden

## INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDIO

APROBADA POR RESOLUCIÓN 3298 DE OCTUBRE 16 DE 2012  
EXPEDIDA POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE ARMENIA, QUINDIO  
AUTORIZADA PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIA SEGÚN  
RESOLUCION 9196 DE AGOSTO 28 DE 2012 EXPEDIDA POR EL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL



### DESARRALLO

Cada año se inicia el proyecto con los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, trabajando todos los referentes teóricos del área de matemáticas, como son: lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje, cuando estas concepciones teóricas han sido apropiadas por los estudiantes se orienta la búsqueda de una herramienta didáctica, generalmente juego inventado o adaptado a las necesidades que se han evidenciado a través de la práctica pedagógica, teniendo en cuenta la visión como un recurso didáctico con fundamentación propia del área y no solo por el juego.

La construcción o adaptación de esta herramienta debe tener un sustento teórico que permita a cualquier docente que vaya a utilizarla, tener claridad sobre su funcionamiento y sobre qué aportes hace dicha herramienta al desarrollo del pensamiento matemático.

Cada grupo de estudiantes presenta un anteproyecto que contiene:

- Nombre del proyecto
- Nombre de los integrantes (Máximo 3).
- Objetivo General
- Objetivos Específicos
- Marco teórico: Estándar, pensamiento y sistema de numeración y Derechos Básicos de Aprendizaje que sustenta la propuesta
- Manual de manejo (Bosquejo)



## **INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDIO**

APROBADA POR RESOLUCIÓN 3298 DE OCTUBRE 16 DE 2012  
EXPEDIDA POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE ARMENIA, QUINDIO  
AUTORIZADA PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIA SEGÚN  
RESOLUCION 9196 DE AGOSTO 28 DE 2012 EXPEDIDA POR EL MNISTERIO DE EDUCACION NACIONAL



- **Bibliografía**

Durante el año se pasa por varias revisiones a cargo de las docentes, quiénes determinan cuáles de los proyectos serán presentados en la muestra pedagógica que la institución realiza cada año, teniendo en cuenta aquellas propuestas que estén referenciadas de manera adecuada y que realmente satisfagan las necesidades de las comunidades en las cuales se está realizando la práctica pedagógica.

El colegio ese día se engalana de matemáticas para recibir a visitantes propios e invitados y hacer la demostración de cada una de las herramientas construidas. Este día todos los estudiantes puedan hacer uso de ellas y esta Muestra se constituye en un proceso de validación que permite establecer cuáles podrán ser donadas a las instituciones públicas del municipio y departamento.

Las herramientas pedagógicas incluyen su respectivo manual con los referentes teóricos y el mecanismo de funcionamiento.

Así mismo en los últimos años se han escogido los mejores trabajos para ser publicados en una revista que se comparte con la comunidad Quindiana.



Libertad y Orden

## INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDIO

APROBADA POR RESOLUCIÓN 3298 DE OCTUBRE 16 DE 2012  
EXPEDIDA POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE ARMENIA, QUINDIO  
AUTORIZADA PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIA SEGÚN  
RESOLUCION 9196 DE AGOSTO 28 DE 2012 EXPEDIDA POR EL MNISTERIO DE EDUCACION NACIONAL



### CONCLUSIONES

- Se ha logrado que mejore la actitud hacia el área de las matemáticas no sólo de nuestros estudiantes, sino de todos los estudiantes donde se realiza la práctica pedagógica.
- Año tras año se crean y recrean diversas formas de entender y estudiar las matemáticas que difieren del concepto tradicional que la ubican como una disciplina de rigor estricta y difícil de entender.
- La actitud del público que visita la Muestra, es de aceptación, debido a las diversas estrategias lúdicas empleadas para su aprendizaje que se exponen en el marco del evento.
- La institución ha logrado procesos de acercamiento y sensibilidad por parte de autoridades educativas del municipio y el departamento, para promover las actividades de divulgación de enseñanza de las matemáticas, lo cual se ve reflejado en el apoyo para participar en eventos de educación.
- Se han realizado dos ediciones de la revista MUDIMATE la cual se socializa con toda la comunidad no solo Quindiana sino de Colombia.



Libertad y Orden

## INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDIO

APROBADA POR RESOLUCIÓN 3298 DE OCTUBRE 16 DE 2012  
EXPEDIDA POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE ARMENIA, QUINDIO  
AUTORIZADA PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIA SEGÚN  
RESOLUCION 9196 DE AGOSTO 28 DE 2012 EXPEDIDA POR EL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL



### BIBLIOGRAFÍA

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Matemáticas: Lineamientos Curriculares. Cooperativa Editorial Magisterio. 1998. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Ley 115 de 1994: Ley General de Educación. Ediciones Lito Imperio. 1999. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Decreto 1860 de 1994: Reglamentario de la Ley General de Educación. Ediciones Lito Imperio. 1999. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Documento de Estándares Básicos De Calidad en Matemáticas y Lenguaje. Mayo del 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Documento de Derechos Básicos de Aprendizaje.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Documento de Matriz de referencia.



# **INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDIO**

APROBADA POR RESOLUCIÓN 3298 DE OCTUBRE 16 DE 2012  
EXPEDIDA POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE ARMENIA, QUINDIO  
AUTORIZADA PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIA SEGÚN  
RESOLUCION 9196 DE AGOSTO 28 DE 2012 EXPEDIDA POR EL MNISTERIO DE EDUCACION NACIONAL



## **ANEXOS**

# O AUDIOVISUAL COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS<sup>1</sup>

**Maria da Conceição Silva Soares**

Profª Drª da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ  
Brasil

**E-mail: ceicavix@gmail.com**

Simone Gomes da Costa

Profª da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro  
Dotouranda na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ  
Brasil

Comunicação oral - Simpósio 3

## **Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible**

**Resumo** - Este texto se ocupa da experiência produzida com a pesquisa *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença: modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares*, desenvolvida entre 2012 e 2014 com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública situada na cidade do Rio de Janeiro, com a qual buscamos investigar e intervir nas redes de significações sobre gênero e sexualidade tecidas na/com a formação de professoras. A referida pesquisa-intervenção teve como objetivo problematizar formas hegemônicas e naturalizadas de pensar gênero e sexualidade, instaurando micropolíticas de resistência e invenção de novos processos de significação. Com o propósito de promover fissuras no já sabido, estruturamos o processo de investigação em três etapas, que denominamos: memórias fílmicas; exibição e debates de filmes sobre as temáticas em questão; e produção de audiovisuais com as estudantes. Após a análise do processo, inferimos que alguns preconceitos e dicotomizações foram desconstruídos, outros, talvez, produzidos. Contudo, foram postos em xeque os essencialismos e os binarismos em relação às identidades, os regimes de verdade que os instituem e as práticas que os produzem e naturalizam.

**Palavras-chave:** Audiovisuais. Gênero. Sexualidade. Formação de professoras.

### **Introdução - A paisagem (audiovisual) de uma pesquisa**

Problematizar as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidades tecidas com diferentes usos de narrativas audiovisuais em *espaçostempos*<sup>2</sup> de formação de professores é a proposta deste texto, que abarca a

---

<sup>1</sup> Optamos por alternar as palavras professoras e professores durante esse texto para, dessa forma, driblar a regra que reduz o plural, no duplo sentido, e o universal ao masculino.

<sup>2</sup> Essa forma de grifar juntas algumas palavras que costumam designar opostos que se excluem é uma tentativa de problematizar um modo de conhecer que tornou-se hegemônico na ciência moderna e que se processa por meio de classificação das coisas e das pessoas em polos binários.

experiência vivida em uma pesquisa-intervenção nos/com os cotidianos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), *dentrofora* da sala de aula.

A pesquisa em questão, *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença: modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares*<sup>3</sup>, foi desenvolvida em um período de dois anos, 2012 - 2014, com uma turma de estudantes do curso que escolheu trabalhar essa temática na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) por nós ministrada. A turma era formada por aproximadamente 20 moças que, apesar de muito diferentes entre si, compartilhavam experiências como praticantes<sup>4</sup> das narrativas cinematográficas que circulam nas diversas telas. Poderíamos dizer que, dessa forma, elas partilhavam um comum eletronicamente e digitalmente produzido.

Considerando que em nossa época vivemos uma audiovisualização da cultura sem precedentes (KILPP, 2012), em meio a qual somos interpelados a conhecer e a nos expressarmos com imagens e sons, nos propomos a experimentar fragmentos da tessitura das redes de *saberesfazeres* no curso de formação em suas articulações com as apropriações de narrativas audiovisuais, buscando problematizá-la. Em conformidade com as premissas das pesquisas nos/com os cotidianos, buscamos capturar essa tessitura em ato, ou seja, experimentando-a em meio à produção de narrativas (orais, escritas, desenhadas e audiovisuais) criadas pelas estudantes.

A noção de intervenção que norteia nossa atitude em pesquisa não tem a ver com um direcionamento da aprendizagem visando à assimilação de determinados conteúdos curriculares definidos *a priori* com o uso das tecnologias. O conceito também não se aplica à interferência que qualquer pesquisador produz no que elabora como seu objeto, pois, com Kastrup (2007), entendemos que sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, são forjados no próprio processo do conhecimento. O si e o mundo são coengendrados na ação e em relação, e

---

<sup>3</sup> Pesquisa realizada com apoio do CNPq e da FAPERJ.

<sup>4</sup> De acordo com Certeau (1994), os usuários, ou os praticantes, dos produtos culturais criam outras coisas com as apropriações que fazem destes, e que são informadas por interesses e desejos que não os do mercado.

encontram-se num processo de transformação permanente. A intervenção, nesse processo, é o movimento que provoca uma ruptura em relação às certezas, produzindo uma quebra na cadeia de padrões de pensamentos habituais, abrindo possibilidades diferentes àquelas contidas nas representações que já temos.

Nossa pesquisa-intervenção na formação de professoras buscou provocar perturbações e rupturas nas formas hegemônicas e naturalizadas de pensar gênero e sexualidade, instaurando micropolíticas de resistência e invenção de novas significações e de outras estéticas de existência. Para isso, o trabalho foi estruturado em três movimentos.

No primeiro momento, criamos situações que impulsionaram a produção, com as estudantes, de memórias/histórias/sentidos relacionados às narrativas cinematográficas e às vivências no cinema que, segundo elas, teriam marcado suas vidas. Essas atividades foram nomeadas como *Memórias Filmes* e *Top Five*<sup>5</sup>.

No segundo momento, exibimos filmes de ficção e documentários selecionados pela equipe da pesquisa, os quais abordavam questões sobre as temáticas que nos interessava discutir, ou seja, a construção social dos gêneros e as políticas culturais que regulamentam e normalizam a sexualidade. Paralelamente a essas exhibições, realizamos rodas de conversas para debater as obras fílmicas assistidas e os textos teóricos indicados para leitura.

Por fim, no terceiro movimento da pesquisa, produzimos audiovisuais com as estudantes. Foram realizados um documentário, intitulado *Toda forma de amor*, e uma ficção, intitulada *Guarde no armário somente suas roupas*.

Antes de abordarmos nossas aprendizagens com cada uma das etapas da pesquisa, julgamos interessante apresentar algumas ideias que nos ajudaram a pensar os mútuos agenciamentos entre narrativas audiovisuais e a formação de professores.

### **Audiovisualidades, experiência e processos de subjetivação**

---

<sup>5</sup> O nome Top Five foi tomado de empréstimo de um quadro apresentado no programa televisivo CQC e que se ocupa a cada semana de situações cômicas apresentadas em outros programas.

Tomamos o ato de praticar audiovisualidades<sup>6</sup> na contemporaneidade como uma experiência que, conforme Quéré (2010), implica se deixar afetar e agir. Se apropriar de uma experiência, segundo esse autor, implica dizê-la, fazê-la sua. Interação, emoção e produção de sentidos estão intimamente mesclados na experiência audiovisual. O consumo e a produção de narrativas audiovisuais estão imbricados com a fabricação de subjetividades.

Com Guattari (2012), entendemos que subjetividades não são criações do inconsciente e sim fabricações que se realizam em meio às grandes máquinas sociais, entre elas as máquinas tecnológicas de comunicação. Essas máquinas operam no núcleo da subjetividade humana, no seio da inteligência, da sensibilidade e dos afetos. A subjetividade é fabricada além do indivíduo e, em certos contextos, se individua em uma pessoa ou em um grupo, constituindo territórios existenciais autorreferenciais, e dessa forma configurando aquilo que percebemos como “eu” ou como “nós”. Os processos que subjetivam, conforme Guattari (1999), remetem tanto às modelizações operadas pelas estruturas de poder/saber, como à autodelimitação realizada por meio de usos singulares de conteúdos e materiais heterogêneos agenciados/engendrados por sistemas maquínicos.

A essa concepção, Kastrup (2005) acrescenta que o conceito de subjetividade se refere tanto ao processo de produção quanto às formas que resultam desse processo, ou seja, aos seus produtos. Ela propõe pensar a formação de professores como processo de produção da subjetividade.

Habitar a paisagem audiovisual resulta, para Rincón (2002), em marcar a subjetividade segundo os consumos de imagens que cada sociedade realiza. A criação audiovisual, nessa contingência, está associada à necessidade social de produzir imagens sobre si mesmo e de imaginar tanto memórias como também aquilo que se quer ser. A cultura audiovisual excita o olhar e orienta a atenção para as imagens.

## **Filmes que marcaram nossas vidas**

---

<sup>6</sup> De acordo com Killp (2012) audiovisualidades é como estão sendo chamadas as produções engendradas no limiar do audiovisual, embaçando as fronteiras construídas pelos pesquisadores e realizadores entre códigos imagéticos, gêneros e produção-consumo.

*Memórias fílmicas* e *Top Five* foi como nomeamos as duas primeiras experiências que realizamos no primeiro movimento da pesquisa com a intenção de começar uma conversa sobre cinema. Essa primeira etapa buscou interrogar e intervir nos modos como as narrativas cinematográficas afetavam as estudantes.

A atividade denominada “Memórias fílmicas” aconteceu no primeiro dia de aula: cada moça escreveu em um pedaço de papel o que primeiro lhe vinha à memória quando lhe perguntavam sobre uma situação marcante em relação a um filme ou uma cena de cinema. A seguir, cada uma falou para a turma sobre suas memórias e histórias, que já não eram mais só de cinema, mas de vida, e então nós conversamos a respeito.

As análises indicaram que as memórias narradas (e reinventadas na interpelação do presente) apontavam para as redes afetivas-sensíveis com as quais as cenas, os filmes ou as situações vividas diante da tela foram tecidas. São com essas redes afetivas-sensíveis que as cenas, os filmes, as histórias e os personagens são recebidos, aceitos, recusados, apropriados, traduzidos, negociados, hibridizados. As narrativas orais transbordaram o que estava escrito no papel e produziram momentos intensos.

Os filmes e situações marcantes apresentados estavam quase sempre associados às amizades e aos familiares perdidos, a momentos inesquecíveis da infância ou adolescência e ao primeiro namorado, entre outros momentos especiais. Já em relação aos filmes, quase todos os apontados versavam sobre histórias de amor, cuidado e superação. Entre deles, um destaque nesse primeiro dia foi para os filmes de princesas, como gostavam de chamar as meninas. Discutimos os padrões de beleza e a heteronormatividade na indústria cinematográfica e também em outras manifestações culturais como nos programas televisivos, na publicidade, nas artes visuais, nos livros didáticos e nos discursos científicos. Durante essa atividade conversamos sobre a própria conversa como procedimento em pesquisa.

A segunda atividade que desenvolvemos nessa primeira etapa da pesquisa, nomeada *Top Five*, se constituiu por uma apresentação escrita e outra audiovisual dos cinco filmes mais importantes que cada uma assistiu. A primeira coisa que nos

chamou atenção foi o uso das tecnologias para as apresentações, quase todas em *Power Point* e/ou em vídeo. Algumas apresentaram o trailer dos filmes, outras editaram algumas cenas, outras apresentaram fotos e sinopses e uma delas chegou a editar um vídeo no qual ela própria, com uma performance totalmente midiática, apresentava os trailers dos filmes e tecia comentários sobre eles.

Como na experiência anterior, a maioria dos filmes apontados se configurava como comédias românticas e dramas com diferentes histórias de superação (da pobreza, no medo, da doença, do abandono, de maus-tratos, etc.), sempre temperados com fantasia e final feliz. Alguns desses filmes foram vistos no cinema, outros em DVDs alugados de locadora e outros no computador, contudo, a maioria dos filmes apontados foi assistida na TV aberta (principalmente na programação Sessão da Tarde – *Rede Globo*) ou nos canais de filme de TV por assinatura.

Perguntadas sobre o porquê de tantos filmes de amor, as alunas foram enfáticas na resposta: porque somos meninas e meninas gostam de filmes de amor. Essa discussão levou ao reconhecimento, por parte das estudantes, que o amor, o cuidado e o estímulo à superação são atributos e valores do feminino e, concomitantemente do trabalho docente, por ser este exercido principalmente por mulheres.

Mesmo considerando a importância de uma sensibilidade docente informada pelo amor, pelo cuidado e pelo incentivo à superação, concordamos sobre a necessidade de discutir mais as significações e as aprendizagens em relação aos gêneros e a sexualidade que realizamos com o cinema e com os demais contextos cotidianos, como a universidade, para desnaturalizar as práticas normalizadoras e alargar as possibilidades de existência e profissionalização. Foi o que buscamos com o segundo eixo dessa pesquisa-intervenção.

### **Problematizando gênero e sexualidade nas/com as narrativas audiovisuais**

A seguir, foi dado prosseguimento à pesquisa com a realização do segundo eixo, com a exibição de filmes que abordam de forma mais direta os temas que norteiam a investigação. Inicialmente, exibimos na sala de aula o documentário *Meu eu secreto: histórias de crianças transgêneras*, que problematiza a relação de três

crianças com suas respectivas famílias e a escola. Para orientar os debates sobre o documentário, foi proposta a discussão de um texto teórico que problematiza a escola como lugar de criação das diferenças. A seguir, e com o mesmo propósito, foram exibidas as obras *Uma linda mulher*, que conta a história de uma prostituta que muda de vida ao relacionar-se com um executivo, *Orações para Bobby*, a história de um adolescente gay que se suicida por não ter sido aceito pela família e *As melhores coisas do mundo*, que narra o drama vivido por um adolescente na escola por temer que os colegas descubram que seu pai é gay. Paralelamente às exibições, as estudantes leram e debateram textos que discutem as relações entre escola, currículo e a produção dos diferentes, conforme as significações e práticas relacionadas às performances de gênero e aos modos de viver a sexualidade.

Entre os filmes exibidos, destacamos neste texto a narrativa cinematográfica *Orações para Bobby*, com posterior realização de debates e a proposta de reelaboração, em diferentes linguagens, da história retratada. O filme conta a história de Bobby, um jovem em conflito consigo mesmo e com a família, que acaba suicidando-se por não se sentir aceito por ser homossexual.

Um dos grupos formados para contar a história de Bobby em uma linguagem diferente da narrativa cinematográfica clássica optou por realizar um *draw movie*, que é um tipo de relato audiovisual desenhado e montado numa sequência quadro a quadro sem a preocupação de criar ilusão de imagem em movimento como numa <sup>7</sup>animação. Conforme as realizadoras da obra, o *draw movie* é uma tendência em produção audiovisual na internet.

Outro grupo, para contar de outra forma a história de Bobby optou por uma produção em formato de programa de auditório de TV intitulado Casos de Outras Famílias, uma paródia de *Casos de Família*, programa apresentado no canal SBT. A paródia produzida pelas estudantes de Pedagogia teve como mote Minha tia matou meu primo. Além de ser muito engraçado, chamou nossa atenção no programa a paródia inteligente e irônica em relação ao sensacionalismo da TV, à espetacularização dos dramas familiares cotidianos e ao merchandising, entre outros procedimentos comuns em programas desse tipo na TV. Vale destacar que

---

<sup>7</sup> Disponível no endereço eletrônico: <<http://www.youtube.com/watch?v=IHyz5mnq634>>.

as futuras professoras, ao contrário do costumamos ouvir por aí, sabem manejar os dispositivos de produção de imagens, escolher bem os ângulos de filmagem, escrever textos e editar programas, além de desempenharem performances midiáticas convincentes diante das câmaras.

### **A guisa de conclusão - criando histórias e possibilidades para o conhecimento**

Na terceira etapa da pesquisa, criamos com as estudantes três vídeos: o documentário *Toda forma de amor*, a ficção *Guarda somente suas roupas no armário* e o *making off* todo o processo, que constitui parte importante do corpus da pesquisa.

O processo de produção envolveu dois semestres letivos, incluindo as diferentes etapas: sinopses, roteiros, construção dos personagens, figurinos e cenários, no caso da ficção, e da escolha das fontes e perguntas, no caso do documentário, além das gravações e edição.

Foram necessárias muitas negociações durante esse processo, não só entre as alunas, como entre as alunas e a equipe da pesquisa, principalmente em relação à construção dos personagens e às técnicas de produção. Ao contrário do que propôs a equipe da pesquisa, as estudantes recusaram se enquadrarem nas funções específicas e nas etapas da produção profissional de vídeo (roteiro, produção, fotografia, cenografia, figurino, elenco, direção e etc.) e optaram por participar de todo processo, por exercerem juntas todas as funções e, principalmente por atuarem diante das câmeras, pois queriam se ver e serem vistas na tela, ainda que apenas por seus próprios públicos. Queriam experimentar viver como outras. Queriam se ver e se ouvir sendo outras. Queriam inventar novas possibilidades para suas existências.

Num primeiro momento, avaliamos que o protagonismo era uma questão engendrada nas próprias rotinas dos professores, como estar no centro da sala de aula falando para um “público” diante de si e dançar com os alunos nas festas escolares, entre outras práticas. Contudo, não era só isso. A prática de exposição de si, a necessidade de ser visto, de se dar a ver, é recorrente nesses tempos de mídias digitais e internet. Conforme Bruno e Pedro (2004), os novos dispositivos de

produção e circulação de imagens possibilitaram o ingresso do indivíduo comum e da sua realidade cotidiana no domínio do espetáculo, do que se supõe digno de visibilidade. Isso possibilita um sentido e uma experiência de si que se constituem na exposição ao olhar do outro. Trata-se se, portanto, de novos modos de subjetivação de socialização.

Um dos dois audiovisuais produzidos pelas estudantes, o documentário *Toda forma de amor*, apresentou entrevistas com pessoas que experimentam o que elas consideraram diferentes formas de amor. Mesmo se tratando de um documentário, uma das realizadoras foi entrevistada. Além disso, fotografias de todas as

Feito ao modo das produções do grupo *Porta dos Fundos*<sup>8</sup>, o vídeo ficção apresentou uma paródia do comercial de cosméticos do fabricante *Nívea* e duas esquetes de humor, *A Fofoqueira*, que ironiza uma mulher que fofoca com uma vizinha sobre a vida dos outros sem desconfiar que o filho é gay, e *Uma menina em campo*, em que pais que assistem crianças jogando futebol questionam e criticam a presença de uma menina no time e depois descobrem que a criança é filha de um casal de lésbicas. Os textos e a tipificação dos personagens para diversos estereótipos em relação os gêneros e à orientação sexual. Alguns preconceitos e dicotomizações foram desconstruídos, outros, talvez, produzidos. Contudo, o que foi posto em xeque foram o essencialismo das identidades, os regimes de verdade sobre as diferenças e os modos de produzi-los.

Os vídeos foram apresentados em sala de aula em um clima de euforia e emoção compartilhado pelas estudantes e por nós, professoras, não apenas pelo êxito na realização de um trabalho criativo e coletivo, como também por assumirmos, juntas, o desejo de problematizar, permanentemente, nossos pontos de vista naturalizados sobre gênero, sexualidade, docência e práticas educativas.

---

<sup>8</sup> Conforme informação disponibilizada no site, PORTA DOS FUNDOS é um coletivo de humor criado por cinco amigos que, insatisfeitos com a falta de liberdade criativa da TV brasileira, decidiram montar um canal de esquetes de humor no Youtube. Em menos de dois anos de existência, o grupo atingiu a incrível marca de 1 bilhão de visualizações e mais de 9 milhões de assinantes, se tornando o maior fenômeno da internet brasileira e um dos maiores canais do mundo. Disponível em: <http://www.portadosfundos.com.br/>. Acesso em fevereiro de 2015.

A cena final apresentada no vídeo de ficção deu conta, simbolicamente, do que experimentamos nesse momento: todo mundo saindo, literalmente, do armário. Ou seja, foi como se estivéssemos nos livrando, mesmo que provisoriamente, de tudo que nos engessava e nos impedia de criar nossa existência, nosso conhecimento e nossa forma de pesquisar e de fazer educação.

## Referências

BRUNO, Fernanda; PEDRO, Rosa. Entre aparecer e ser: tecnologia, espetáculo e subjetividade contemporânea. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 4., 2004, Porto Alegre. *Anais eletrônicos*. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/errata/RosaPedroFernandaBruno.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, André (Org.). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 2012.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KILLP, Suzana. Dispersão-convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisuais. In: MONTAÑO, Sonia; FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana. *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

QUÉRÉ, Louis. O caráter impessoal da experiência. In: LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos; GUIMARÃES, César (Orgs.). *Entre o sensível e o comunicacional*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RINCÓN, Omar. *Televisión, video y subjetividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2002.

# **OBSERVACIÓN EN EL AULA: UNA MANERA DE FORMACIÓN CONTINUA EN ESPACIOS ESCOLARES**

**(Indicación: La formación inicial y permanente de los educadores)**

***Expositora: Maria Regina dos Passos Pereira***

***Doutoranda em Linguística Aplicada***

***mariaregina.passos@gmail.com***

***Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP***

***Brasil***

## **Resumen**

Este trabajo trata de la formación continua de profesores por medio de observaciones en el aula, con la utilización de filmación y secciones reflexivas como manera de mejorar la práctica docente. Por creer en la necesidad de desarrollar la colaboración y la argumentación en los espacios escolares, optamos por hacer las secciones reflexivas en la perspectiva crítico-colaborativa, una vez que este abordaje trae la posibilidad de la negociación entre profesor observado y coordinador observador. La sección reflexiva, momento entre observado y observador, tiene por base la Teoría de la Actividad (Leontiev, 1978), es decir, el profesor observado y observador irán analizar la clase basándose en los componentes de la actividad: instrumentos, sujetos, reglas, comunidades, división del trabajo y objeto. La argumentación, por proporcionar el embate entre sentidos para producción de significados compartidos, es uno de los instrumentos de mediación usados en la sección reflexiva, una vez que la calidad de los argumentos usados por el observador para discutir la práctica del profesor, podrá determinar su nivel de reflexión para que ocurra una propuesta de cambio en su práctica en el aula. De esta manera, evidenciamos resultados positivos de la formación continua en espacios escolares.

## Introducción

Este trabajo tiene por finalidad exponer la formación continua de profesores a través de las observaciones en el aula, con el auxilio de filmaciones y secciones reflexivas. Por muchos años actué como profesora y durante este periodo fueron incontables las formaciones por las cuales pasé, juntamente con muchos otros educadores, sin embargo, los resultados esperados para el aula no eran percibidos y a cada año observábamos que no ocurrían cambios significativos en la práctica pedagógica. Sabíamos con certidumbre que la formación inicial estaba deficiente y que, cada vez más, era la escuela la responsable por la formación del profesional para el ejercicio de la docencia. Pero no había preparo suficiente por parte de los coordinadores y gestores para tan grande tarea.

De esta manera, tenemos en los últimos años la presencia de la descreencia en las Escuelas Públicas Brasileñas, el desencanto y la falta de preparación de los profesores y la insatisfacción de la comunidad, en virtud del descompás de la escuela con la vida que se vive. La crisis presentada puede ser atribuida a la falta de dinero, a la falta de ganas de los gobernantes, bajos sueldos, instalaciones precarias, no adaptación de los nuevos alumnos a los antiguos profesores, entre otras.

El fracaso de la escuela pública brasileña, revelado en los índices de reprobación, evasión y en los resultados de los indicadores educacionales como el *Índice de Desenvolvimento da Escola Básica – IDEB*, generados, también, por la *Prova Brasil*, aparejo del *Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB*, muestra la distancia y el descompás de la escuela con la vida y, consecuentemente, con el mercado de trabajo, además de revelar una fragilidad en la didáctica y en las cuestiones teóricas.

Al final de la década de 1990 y en la primera década del siglo XXI, muchas sugerencias de formaciones tienen nacido para que la escuela logre éxito en sus

objetivos, sin embargo, los resultados continúan insatisfactorio, hasta porque hay una tendencia en cuestionar la escuela de manera bastante simplificada.

Algunas frases ya se convirtieron comunes: “las familias no tienen estructura”; “los alumnos están sin ganas”; “los profesores no tienen preparación suficiente y no saben enseñar”; “las escuelas no tienen recursos materiales”; entre otros comentarios. Estas cuestiones son discutibles, pero no pueden ser analizadas de forma simple, una vez que se localiza en un área que va más allá de las condiciones materiales. Es necesario tener proyectos significativos que puedan venir al encuentro de las reales necesidades.

## **Desarrollo**

Diversas formaciones y proyectos promovidos por las Secretarías de Educaciones en todo Brasil movilizan gestores y profesores de las redes públicas, pero muchas veces no hacen la diferencia en lo que se refiere al éxito de los alumnos, ya que los indicadores educacionales de la última década no fueron los resultados esperados para afirmar que la formación continua promovida por los gobiernos tuviesen influenciado de manera significativa el hacer pedagógico y el éxito del alumno, salvo situaciones insólidas y puntuales.

En este contexto, los proyectos necesitan ser significativos para que vengán al encuentro de las reales necesidades de aquellos que trabajan en la educación. Según Libâneo (2004), poner la escuela como sitio de aprendizaje de la profesión profesor significa comprender que es en la escuela que él irá desarrollar los saberes necesarios para enseñar, mediante un proceso al mismo tiempo individual y colectivo.

De esta manera es preciso pensar en una forma viable de formación continua y acompañamiento de los profesores por los gestores de la escuela, de una manera que no parezca una supervisión fiscalizadora, pero que tenga una perspectiva de acompañamiento e intervenciones colaborativas. En Brasil, Chile y en los Estados Unidos se observa que la mayoría de los profesores actúa de forma solitaria,

decidiendo lo que y como enseñar. Eso hace que el profesor bien preparado pueda innovar en pro del aprendizaje, pero también ofrece margen para que los que no tienen preparación continúen enseñando de manera poco adecuada o no suficiente.

En los días actuales tenemos un gran movimiento internacional en torno de los resultados escolares, a causa de: (a) las exigencias de la sociedad moderna; (b) del creciente avance de la ciencia y de la tecnología; (c) del interés en el desarrollo humano; una vez que los sujetos críticos, creativos y talentosos son los recursos más valiosos de una sociedad. Para que haga desarrollo de estos sujetos necesitamos de una búsqueda de consciencia por los educadores que hacen el cotidiano escolar, es decir, profesores y gestores, partiendo de las necesidades de los discentes y de los docentes de acuerdo con su época, en las nuevas tecnologías y en la evolución científica de la práctica cotidiana del trabajo del profesor. Según Liberali (2008),

Actuar como educador crítico tendría, en su base, dar voz activa a los estudiantes en sus experiencias del aprendizaje y utilizar el lenguaje crítico condeciente para tratar de problemas cotidianos. Trabajar con ese lenguaje crítico abriría las puertas para el lenguaje de las posibilidades.

En los últimos años, mucho se piensa y actúa en el sentido de mejorar la formación continua del profesor. Son muchos los autores que se interesan por el asunto, como: Alarcão (2003), Guerra (2008), Libâneo (2006), Shimoura (2007), Liberali (2008), Schettini (2008), Furlaneto (2007), Magalhães (2007), entre otros. Todos tienen la formación del profesor como foco, trabajan la formación crítico-reflexiva de los docentes, como afirma Liberali (2008:38): “La reflexión crítica implica la transformación de la acción, es decir, transformación social. No basta criticar la realidad, pero cambiarla, ya que el individuo y la sociedad son realidades indisociables”.

Con este trabajo tengo el objetivo de presentar la formación continua de los profesores, partiendo de la Teoría de la Actividad Socio-histórico-cultural, en este sentido, como afirma Magalhães (2007), “El dialogo entre investigador y profesores tiene por objetivo relacionar la teoría y la práctica de forma analítica y no en la discusión de actividades educativas o su contenido...” (p. 55) Mi objetivo es el de propiciar al

profesor y al coordinador la oportunidad, de juntos, pensaren la clase como una “ACTIVIDAD”, en la cual los participantes tendrán la oportunidad de reflejar sobre los elementos que la compone (instrumentos, sujetos, reglas, comunidad, división del trabajo y objeto), en el caso, la clase.

Con base en la perspectiva socio-histórico-cultural (Vygotsky, 1934), los sujetos se constituyen en la relación de unos con otros, de esta manera en sus prácticas sociales los sujetos se comprometen en actividades que propician oportunidades de desarrollo mutuo. Según Leontiev (1972) las actividades surgen a partir de una necesidad vivida por un grupo social, de esta manera, la formación continua con foco en la observación del aula y de la sección reflexiva surge de la necesidad de fortalecer la acción del profesor en el aula con el objetivo de que la frase: “Queremos formar alumnos críticos y reflexivos” sea primero vivida y puesta dentro de la acción del profesor, ya que solamente se forman alumnos críticos y reflexivos si los profesores así fueren.

El proceso de formación continua, por medio de las clases filmadas, ocurre partiendo del presupuesto que tanto el profesor observado y el coordinador observador se formaran al mismo tiempo, una vez que un actuará en la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) del otro, ofreciendo así que el profesor se convierta en un mejor actor en su acción docente y el coordinador se torne un coautor de esta acción. Este modo de formación continua ocurre de la siguiente manera: el coordinador debe acercarse del profesor para que el mismo no siéntase vigilado, pero apoyado en su proceso de formación continua en su ambiente de trabajo, la escuela. El docente participante irá en un primero momento recibir algunas cuestiones para hablar de su historia de vida y su elección para la carrera docente.

Tras este inicio, extremadamente necesario ya que auxilia el profesor a sentirse a gusto y seguro para abrir la puerta de su aula, el coordinador incluye en la agenda la primera clase filmada y solicita al profesor el plan de clase, que aquí llamaremos de objeto idealizado. Después de la clase filmada, el profesor recibe cuestiones que lo ayudaran a describir su clase y una copia de la filmación, pues en el momento de la

descripción de la clase el profesor usa de su lugar de practicante para hablar de su propia acción, llegando de esta manera a nuevas conclusiones sobre su trabajo. En seguida será incluso en la agenda la primera sección reflexiva; en la cual juntos, profesor y coordinador, verán trozos de la filmación que el observador creer que sea importante para un análisis sobre la descripción de la clase, reflejando si la clase planeada (idealizada) se acercó de la clase realizada.

Después de la primera sección reflexiva, se hace una inclusión en la agenda para la segunda clase observada filmada; la filmación de la clase será entregue al profesor, además de un texto de apoyo teórico sobre la Teoría de la Actividad, que subsidiará el análisis que hará de su propia clase. En la segunda sección reflexiva, será concedido al profesor una tarjeta para que, con base en la clase observada, pueda rellenar el cuadro que contienen los siguientes cuestionamientos: ¿quiénes son los sujetos de la clase?; ¿Cuáles fueron los instrumentos (libros, géneros textuales, entre otros) usados para la mediación del aprendizaje y desarrollo del contenido planeado?; ¿Cuáles reglas fueron establecidas para el profesor y el alumno durante la clase propuesta?, ¿Como fue hecha la división del trabajo entre sujetos y la comunidad que hicieron parte de esta clase?; ¿Como fue la participación de todos los colaboradores de esta actividad, es decir, profesor, alumnos y indirectamente los otros profesionales (comunidad) que, de alguna forma contribuyen para que la clase ocurra de manera satisfactoria? ¿El objeto realizado (clase observada) se acercó del objeto idealizado (clase planeada)?

Abajo el cuadro con los componentes de la Actividad que forman parte de la sección reflexiva.

Instrumentos	¿Los instrumentos (material didáctico, argumentos, películas, géneros textuales) utilizados fueran adecuados al propósito de la clase?
--------------	--

Sujetos	¿Los sujetos se involucraron, participaron y colaboraron con su propio aprendizaje y de los demás colegas?
Reglas	¿Las reglas estaban claras para que la actividad ocurriese con ética y criticidad?
Comunidad	¿La comunidad (gestores, padres, otros funcionarios) contribuyó para el resultado positivo en el aprendizaje del alumno?
División del trabajo	¿La división del trabajo ocurrió con imparcialidad?; ¿Todos (profesor y alumno) participaron activamente de la clase propuesta?
Objeto	¿El resultado que se esperaba de la clase observada fue alcanzado?

Con la colaboración observador y observado reflejan conjuntamente en cuales componentes de la Actividad hay la necesidad de una intervención en la práctica docente y desde este punto se piensa en estrategias de mediación para la próxima clase. En este encuentro es incluido en la agenda la filmación de la próxima clase. Importante destacar que en cada sección reflexiva el profesor observado estará aprendiendo con el coordinador observador a ser un profesor mejor. De este modo, un actúa en la zona de desarrollo proximal del otro y ambos crecen profesionalmente.

La sección reflexiva propicia a los participantes tener vez y voz activa, de manera que queden evidenciados cuales son los componentes de la actividad social (instrumentos, sujetos, reglas) necesitan de una reflexión más profundizada para que

los cambios necesarios surjan de la colaboración y de la argumentación entre los participantes en la pesquisa.

Según Magalhães (2007), la colaboración lleva en consideración aspectos como la autonomía y acción de ambos, profesor observado y coordinador observador, así como la oportunidad del profesor reflejar sobre el motivo de la grabación en video.

## **Conclusión**

**En la perspectiva socio-histórica-cultural de la formación continua, la lingüística Aplicada posibilita la comprensión del papel del lenguaje en las formaciones de profesores representadas por la sección reflexiva, de manera que si pueda percibir que el lenguaje es fundamental para cambiarnos nuestro modo de ser, estar y actuar en el mundo.**

**Según Magalhães (2011), la organización del lenguaje de manera intencional es reflexiva y propicia el desarrollo de sí y del otro. Mateus (2009), afirma que “el punto primordial de la teoría vygotskiana reside en el concepto de la transformación y en el potencial del controle del ser humano sobre el mundo a su vuelta” (p. 19). La reflexión crítica ven con la función de dar voz activa a los profesores en sus experiencias y de utilizar el lenguaje crítico condeciente para tratar de los problemas cotidianos (Liberali, 2008) pertinentes a la escuela.**

**Para Pontecorvo (2005) la discusión como un raciocinio exteriorizado colectivo, en el cual el conocimiento se construye mediante la concatenación de los argumentos por medio de un pensamiento colectivo, pasa para el otro, como si no fuera individuos distintos, pero un único sujeto. En este sentido, el lenguaje es constitutivo del ser humano, mediando el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

## **Bibliografia**

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

ENGESTRÖM, Y. Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In DANIELS, H. (Org.) **Uma introdução a Vygotsky**, São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

FERNÁNDEZ, C.F.A. **Didáctica! Qué didáctica?** FERNÁNDEZ. C.F.A; FERNANDEZ, C.S.R.; LAVASTIDA, C. M.F; GONZÁLEZ, C. S.F. (Orgs.), Cuba: Ed. Pueblo y Educación, 2004.

FIDALGO, S.S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ed. Ductor, 2007.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão na Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Ed Alternativa, 2004.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Taubaté/SP: Cabral Editora, 2008.

LLANTADA, M.M.; MUJICA, J. L. H. La enseñanza problemática y el desarrollo de la creatividad. In: RAMIS, L. J. G (Org.). **La Creatividad en la Educación**. Cuba: Ed. Pueblo y Educación, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C., A Pesquisa Colaborativa em Lingüística Aplicada. In SHIMOURA, A.S., FIDALGO, S.S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ed. Ductor, 2007.

PONTECORVO, C. **Discutindo se aprende: Interação Social, conhecimento em aula**. São Paulo: Editora Artimed, 2005.

RIVERO, C. M. L., GALO, S. (Orgs.). **A formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. Bauru: EDUSC, 2004.

SCHETTINI, R. H. **Atividade em sala de aula: Um dilema muito discutido, mas pouco resolvido**. São Paulo: Ed. Andross, 2008.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas**. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

Título: Orientación y proyectos de vida profesional como premisas para el éxito en la educación superior.

Dr.C. Jorge Luis del Pino Calderón, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” (UCPEJV) E Mail: [jorgepc@ucpejv.rimed.cu](mailto:jorgepc@ucpejv.rimed.cu) CI 58061100386 Director del Centro de Estudios Educativos de la UCPEJV

Lic. Martha Más García, Facultad “Enrique Cabrera”, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. E Mail: [mmas@infomed.sld.cu](mailto:mamas@infomed.sld.cu), CI 59080501011 Asesora de investigaciones

Síntesis: En este trabajo se presenta una concepción de la formación vocacional y la orientación profesional (FVOP) como proceso pedagógico, incluido en la educación integral y que debe contribuir específicamente a la elaboración del proyecto de vida profesional y a la preparación de los estudiantes para realizar una selección profesional responsable. Se reflexiona sobre la contribución que puede hacer la FVOP en la enseñanza general a la transformación personal - profesional que exige la educación superior. Se destaca el lugar del preuniversitario en el trabajo de FVOP según la etapa de la educación profesional de la personalidad por la que atraviesan sus estudiantes y se precisan los objetivos a lograr en ese periodo. Se analiza cómo las universidades pueden participar en los procesos de FVOP de los preuniversitarios y se dan sugerencias concretas de tareas a realizar considerando los contextos y las particularidades de la época actual.

Palabras Claves: formación vocacional y orientación profesional, educación superior, educación integral, proyecto de vida.

## **Orientación y proyectos de vida profesional como premisas para el éxito en la educación superior.**

### **INTRODUCCIÓN**

Frente al pragmatismo reinante en gran parte de la educación superior actual dedicada a formar fuerza de trabajo para un mercado convertido en dictador de los cánones del desarrollo, nuestro país erige una concepción humanista, en correspondencia con sus ideales sociales y su tradición pedagógica. La formación de un profesional integral es el gran reto de la educación superior cubana. Ello implica lograr graduados competentes, al nivel de las exigencias técnicas de su época, con pensamiento interdisciplinar, creatividad y habilidades para el trabajo en equipo, a la vez que comprometidos con el desarrollo económico y social de su país y dispuestos a cooperar con cualquier proyecto internacional que signifique progreso con justicia social.

Estos propósitos demandan la organización y ejecución de verdaderos proyectos educativos, en función del crecimiento personal y profesional de los estudiantes, pues con frecuencia ingresan a las universidades jóvenes cuya selección profesional no fue adecuada, con mala calidad en su motivación, insuficiencias académicas y poco desarrollo de cualidades de la personalidad como la independencia, la autodeterminación y la perseverancia.

Por su complejidad, la solución de esta problemática no solo puede buscarse en el ámbito de la educación superior, es necesario lograr una mayor preparación de los estudiantes para su ingreso a la universidad, lo que exige que desarrollen intereses profesionales en la enseñanza general y se preparen para una elección profesional responsable (González, V. 2003). Esta es la misión esencial de la educación desde el preuniversitario: contribuir de manera significativa al desarrollo de proyectos de vida profesionales y personales en sus estudiantes para su inserción en el mundo laboral y social con responsabilidad y creatividad.

La ayuda al estudiante en ese proceso desde un vínculo desarrollador es un factor determinante. La Orientación Educativa y profesional es una disciplina científica, que puede aportar conocimientos, vías y técnicas para alcanzar esos objetivos.

De eso se trata cuando desde el sistema nacional de educación se trabaja en la llamada Formación Vocacional y Orientación Profesional (FVOP). En esta dirección del trabajo educativo se incluye todo lo que se hace desde los círculos de interés y las sociedades científicas, la vinculación de las clases a la vida laboral y las profesiones, visitas a centros de estudios profesionales y de trabajo, charlas informativas, etc.

Sin embargo, esta área de la educación ha sido muchas veces mal trabajada y/o subestimada tanto desde la educación general como desde la superior. En el contexto de la primera, pese al trabajo y el esfuerzo del Ministerio de Educación (Mined), la labor de FVOP ha sido limitada en muchas ocasiones a la preparación de los procedimientos burocráticos necesarios para la selección profesional y el otorgamiento de carreras y al proceso de "captación" para cubrir las plazas de las carreras más demandadas. En los predios de la segunda, la principal preocupación ha estado en exigir preparación académica a los estudiantes que ingresan, mientras los aspectos referidos a la calidad de su motivación profesional y sus cualidades personales con frecuencia han sido relegados a un segundo plano, a pesar de que se han desarrollado también experiencias significativas en la ayuda a los estudiantes.

La educación superior asumida como formación continua incluye la formación inicial de pregrado, la llamada preparación para el empleo (en los primeros años de trabajo en el centro laboral) y el posgrado. A través de ese proceso se debe conformar la identidad profesional de los sujetos y por tanto su consolidación como profesionales. La FVOP tiene un carácter estratégico en tanto contribuye a estos propósitos a través de todo el proceso educativo del individuo y a su vez es una vía de gestión de la fuerza laboral de un país.

En este trabajo se presenta una concepción de la formación vocacional y la orientación profesional (FVOP) como proceso pedagógico y componente de la educación integral en todos los niveles de educación, que debe contribuir específicamente a la elaboración del proyecto de vida profesional y a la preparación de los estudiantes para realizar una selección profesional responsable. Se destaca el lugar de la institución educativa y los educadores para centrar este proceso, con la activa participación de empresas, organismos, universidades y centros de trabajo de la comunidad y la sociedad en general, incluyendo los medios de difusión masiva. Se reflexiona sobre el lugar particular del preuniversitario en la preparación del estudiante para lograr una selección profesional responsable y sobre el papel que pueden jugar las universidades en este proceso, como parte de su labor para lograr más calidad en sus ingresos y después mejores graduados.

Esta ponencia se fundamenta en el trabajo desarrollado durante años por los autores en la investigación de las problemáticas de los estudiantes de la educación superior en Ciencias Pedagógicas y Médicas y los resultados de investigaciones del Programa Ramal “Formación Inicial y permanente de los profesionales de la educación”, ya desaparecido.

La concepción a que se hace referencia en esta ponencia se conformó recientemente de manera conjunta por los proyectos de investigación: “Una metodología socioeducativa para la orientación profesional-vocacional hacia las carreras consideradas prioridades sociales de la provincia de Guantánamo” de la Universidad de Guantánamo, dirigido por la Dr. C. Zulema Matos Columbié y “La Orientación profesional en preuniversitarios desde la práctica laboral investigativa” de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, que fundó la Dr. C. Isel Parra y ahora dirige la Dr. C. Regla Alicia Serra y donde participa uno de los autores de este trabajo.

## **DESARROLLO**

### Una concepción estratégica y continua de la FVOP.

En correspondencia con el modelo educativo cubano, la concepción de la FVOP que se asume tiene sus fundamentos en la tradición pedagógica cubana, en particular en el pensamiento de José Martí y Fidel Castro y en una visión marxista de la sociedad, la educación y el ser humano. Sobre esos pilares se asume el Enfoque Histórico Cultural (EHC) de L. S. Vigotski y sus seguidores.

Si la FVOP tiene como fin contribuir al proyecto profesional de vida del sujeto y a su inserción en la actividad laboral del país, en un momento y contexto concretos, como vía de aportar a la sociedad y obtener una independencia económica, no hay dudas de que está incluida en lo que José Martí llamó “la educación para la vida”. Recordemos: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (Martí, J 1975: t. 8: 281).

Reflexionando sobre la necesidad de que los ciudadanos asumieran su propio proyecto nos alertó:

“La mayor parte de los hombres ha pasado dormida sobre la tierra. Comieron y bebieron; pero no supieron de sí. La cruzada se ha de emprender ahora para revelar a los hombres su propia naturaleza, y para darles, con el conocimiento de la ciencia llana y práctica, la independencia personal que fortalece la bondad y fomenta el decoro y el orgullo de ser criatura amable y cosa viviente en el magno universo.(Martí, J. 1975 t. 8: 289).

Aludiendo a la relación sociedad – individuo y a la importancia social de la educación profesional dijo: “Quien quiera nación viva, ayude a establecer las cosas de su patria de manera que cada hombre pueda labrarse en un trabajo activo y aplicable una situación personal independiente. Que cada hombre aprenda a hacer algo de lo que necesitan los demás” (Martí, J.:1975, t. 8: 285).

Con el triunfo de la Revolución en 1959, estas ideas encontrarían las condiciones sociales para su implementación. En el pensamiento de Fidel Castro y en la concepción y práctica educativa que se fue instaurando bajo su dirección, la preparación de los jóvenes para su inserción en el mundo laboral y el estímulo y garantía para que desarrollaran sus proyectos de vida profesional tomaron espacio en los modelos educativos de las distintas escuelas y en particular en las vocacionales. “... El objetivo de la educación es preparar al individuo para su vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad, y eso está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida. Educar al hombre, entre otras cosas, para la producción, para los servicios, para servir a los demás, para cumplir sus más elementales obligaciones sociales. .... “(Citado por Barrabía, O. s/f: 72)

Las acciones dirigidas a la formación de intereses se fueron haciendo habituales en los distintos niveles de educación: círculos de interés, monitores, vínculos con la comunidad, actividades científicas, etc. Al respecto Fidel señalaba: “En este tipo de escuela se adquiere, además, una educación general básica, con la práctica en los laboratorios, con Círculos de Interés Científico, con algunas actividades de investigación. Adquieren la enseñanza general y la cultura general; se desarrolla la inteligencia, se adquieren conocimientos, se amplía el campo cultural en todos los órdenes. De manera que a nuestro juicio se trata de una escuela de carácter integral...” (Citado por Barrabía, O. s/f: 91)

La cita anterior nos ilustra que para la concepción educativa de Fidel las actividades de formación vocacional y orientación profesional eran concebidas dentro de la idea más general de la educación integral. De hecho, los palacios de pioneros, instituciones dedicadas a la estimulación de los intereses de los niños por las distintas actividades y profesiones sociales, fueron catalogados por él como “centros de formación”.

¿Cómo se puede definir entonces la FVOP a partir de los fundamentos antes enunciados y de la propia práctica educativa desarrollada por Cuba en esta dirección?

Se define como “un sistema de actividades e influencias educativas dirigidas a estimular la formación y desarrollo de intereses profesionales y valoraciones positivas hacia el mundo del trabajo en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de nuestras instituciones educativas en correspondencia con las necesidades y posibilidades sociales e individuales y a prepararlos para elegir responsablemente un camino profesional y a enfrentar con éxito los conflictos que este les depare” (Pino, J. L. y otros 2016: 4)

La educación profesional de la personalidad es un proceso continuo que se desarrolla a través de las diferentes edades y niveles de educación. Es una dimensión esencial de la educación integral cuyo objetivo es la definición del proyecto de vida profesional del educando y su inserción en la vida laboral de la sociedad. Dentro de la educación general su fin esencial es el ingreso del estudiante, con la preparación académica y psicológica adecuada, a la formación profesional sea de nivel medio o superior o en algunas ocasiones (la menos deseada) la vinculación directa sin preparación específica del adolescente o joven a alguna actividad laboral.

En nuestro país se ha acuñado el término Formación Vocacional y Orientación Profesional (FVOP) para integrar en una sola expresión el propósito de la formación vocacional (desarrollo de intereses profesionales) y de la orientación profesional (ayuda al estudiante en la difícil tarea de elegir una carrera de manera responsable y después lograr el crecimiento personal que la formación en ella demanda).

Lo anterior explica que la FVOP no se debe limitar a la educación general sino que se extiende a la formación de pregrado en las universidades, la etapa de la formación para el empleo e incluso pueda accionar después en la vida laboral plena.

Por su responsabilidad con la formación de la fuerza de trabajo del país, la FVOP es una actividad de interés para toda la sociedad. Los organismos estatales, las empresas y diferentes organizaciones civiles deben participar de manera consciente y planificada en ella, pues estarán cumpliendo su necesaria función educativa y gestionando su propia fuerza de trabajo. Esto determina la dimensión social y económica de la FVOP que estará por supuesto marcada por el modelo socioeconómico del país e incluso las particularidades de cada territorio.

Tiene una importante dimensión psicológica por su concreción a través de las motivaciones y decisiones de un sujeto específico. Por eso se hace necesario garantizar su protagonismo en todas las actividades. Y es además un problema y un reto pedagógico por ser parte de la educación integral, por tener su principal contexto de organización y desarrollo en la institución educativa y por los métodos que utiliza.

En correspondencia con las ideas anteriores y en particular los planteamientos del EHC, esta concepción asume además las siguientes ideas.

- Los intereses profesionales (llamados tradicionalmente vocación) no son innatos. Se adquieren a través de la historia del sujeto, en la actividad y comunicación que despliega en los diferentes contextos educativos y laborales.
- No hay una relación directa, lineal, entre las influencias externas y el desarrollo de intereses y la preparación del sujeto para la selección profesional. Estos logros del desarrollo emergen a partir de la relación entre los factores externos y los internos del sujeto.
- En la determinación del resultado de las influencias educativas juegan un papel esencial las vivencias del sujeto en sus contextos educativos y en sus vínculos con el mundo laboral.
- La FVOP es inclusiva, asume la diversidad y el enfoque de género.
- La FVOP respetará el derecho de todos los estudiantes a recibir información y tener vivencias de acercamiento a cualquier carrera. Sobre esa base se establecerán prioridades para aquellas carreras de más demanda social que serán denominadas prioridades sociales. Esta categoría se le otorgará a determinadas carreras al inicio del

curso a partir de los criterios de los gobiernos provinciales y/o municipales. Al ser más de una carrera la que tenga esta condición es posible hacer una jerarquización de las mismas. Por ejemplo, en estos momentos las carreras pedagógicas tienen un primer lugar en esa jerarquía en varios territorios del país

- La FVOP actúa a lo largo de la vida del estudiante y participan en ella todos los niveles de educación pero en cada uno de ellos se deben definir objetivos, contenidos y vías y procedimientos particulares o adaptados a la situación social del desarrollo de sus estudiantes y las características de la institución. Para esta definición se pueden asumir las etapas de la educación profesional de la personalidad (González, V. 2007).

### El sistema de FVOP en el nivel de preuniversitario: particularidades y trabajo en sistema con la educación superior.

Aunque actualmente el ingreso a la educación superior en nuestro país se puede hacer desde otros niveles de educación e incluso sin que el interesado esté directamente vinculado a programa educativo alguno, se profundizará en la educación preuniversitaria por ser la que de manera más clara evidencia la relación entre la educación general y la superior en el tema del ingreso y de la cooperación en el área de la FVOP.

El estudiante promedio de preuniversitario, por su situación social del desarrollo, puede inferirse que está transitando por la segunda etapa de la educación profesional de la personalidad: la preparación para la selección profesional. Pero debemos tener presente que haber arribado a este nivel educacional no garantiza que todos los estudiantes hayan cumplido a cabalidad los objetivos de la primera etapa, ni que se logre siempre, a través del preuniversitario, la disposición para ingresar a la educación superior. Esta diversidad puede y debe ser trabajada por la FVOP.

Sin embargo, podemos decir que muchos estudiantes de preuniversitario, sobre la base del trabajo educativo y en particular de sus vivencias personales, se van inclinando hacia determinada familia de profesiones y hacia carreras específicas y hacen su lista de opciones. Es importante que comprendan que las carreras más ofertadas reflejan las necesidades y prioridades sociales, pero significan también alternativas y posibilidades que pueden utilizar para garantizar su ingreso a la educación superior si asumen la máxima de que lo único negativo es que no tengan opciones o intenciones de continuar estudios.

La FVOP debe estimular la reflexión del estudiante sobre el proceso de elección y la trascendencia de ese acto, con el cual deberá responsabilizarse. Muchas veces no se llegan a desarrollar todavía intereses profesionales como tales, pero se ha demostrado que si la elección profesional es un acto de autodeterminación las posibilidades de permanencia y éxito en la profesión se elevan, pues los intereses profesionales se pueden desarrollar después ya en la educación superior, aún cuando la carrera que pudo obtenerse no sea la pensada o elegida en primera instancia. Lo esencial sería lograr una elección profesional responsable (González, V. 2003). Esta autora la define como aquella que es “consciente y comprometida, resultado de un complejo proceso de análisis y valoración del sujeto acerca de sus posibilidades motivacionales e intelectuales y de las posibilidades que le brinda el contexto histórico-social en el que se desarrolla, para el estudio de diferentes profesiones”. (González, V.2003: 5).

El estudiante debe tener un profundo conocimiento de sí mismo, identificar sus fortalezas académicas y la dirección de sus intereses, siempre con la mayor amplitud posible y considerando alternativas. El trabajo educativo debe sensibilizarlos de manera paulatina con

las necesidades sociales, que determinan la condición de priorizadas en algunas carreras y explica que sean más ofertadas, pero presentarlas también como oportunidades, al ser alternativas de selección que pueden garantizar el ingreso de los estudiantes a la universidad y la construcción de sus proyectos de vida profesionales. Cuando existen intereses cognoscitivos firmes hacia un área de la realidad social, flexibilidad de pensamiento y deseos de desarrollo profesional, los sujetos son capaces de enfrentar la frustración de no acceder a la carrera soñada inicialmente, insertarse en otra y reorientar su motivación en los primeros años de la formación profesional.

Para lograr estos objetivos, el estudiante de preuniversitario necesita mucha información sobre su entorno laboral y las ofertas de ingreso a la universidad que tiene ante sí, incluyendo los datos sobre el número de plazas y el nivel de la competencia por ocuparlas.

Además le es imprescindible acumular vivencias de vínculo a los contextos laborales y a los profesionales destacados que laboran en ellos.

Un elemento esencial de la FVOP en este nivel educativo es la creación de espacios de reflexión desde diferentes dispositivos grupales para que el estudiante tome su decisión después evacuar sus dudas, evaluar opiniones divergentes e integrar argumentos. Aquí lo deseado es que tome una decisión autodeterminada y asuma un compromiso personal y social con su carrera. En esta dirección hay que utilizar los espacios informales, los que se estructuran en las clases, y otros que puedan planificarse con estos fines, incluyendo aquellos organizados como programas que pueden incluso ser implementados por psicólogos que se inserten en el trabajo de la escuela y utilicen los recursos de esa ciencia. (Almeyda, A. 2014).

El sistema de FVOP debe ocupar un lugar central en el proyecto educativo de cada preuniversitario. Para su construcción se necesitan definir con claridad los objetivos, los contenidos y las vías y métodos a utilizar para ello. En la concepción de la FVOP para el trabajo del Mined en Cuba, presentada recientemente se hace una propuesta de estos aspectos que aparece como anexo en este artículo.

La universidad y el mundo del trabajo y las profesiones es un contenido esencial del imaginario social de profesores, estudiantes y padres de ese nivel educativo. Aparece como aspiración, como meta de triunfo personal y cuando el desarrollo psicológico lo permite juega un papel importante en la regulación personal del estudiante, sobre todo en la medida que este avance en la construcción de un proyecto de vida profesional. Dentro de ese imaginario hay que considerar la representación social que de las diferentes profesiones tienen los padres, estudiantes y profesores en un momento dado por su incidencia en la toma de decisión sobre la selección profesional. En la actualidad hay profesiones – y dentro de ellas las que hemos denominado como priorizadas por su alta demanda social – que están afectadas por esa representación social al considerarse que exigen mucho sacrificio y son poco remuneradas económicamente. Esos atributos hacen que muchos no las consideren como alternativas para construir sus proyectos de vida. Las carreras pedagógicas pueden ser un ejemplo de esta problemática. Estos factores de la representación social se complejizan cuando se vinculan a mitos y creencias falsas que debe combatir la FVOP, como aquellos de que hay carreras que conducen al éxito y otras que no, de que se nace predestinado a una profesión y de que la selección de la carrera y el puesto de trabajo es una cuestión puramente personal que no necesita ni debe considerar el contexto social.

El análisis anterior conduce a la idea, demostrada en la práctica, de que para tener éxito en el completamiento de la cobertura de profesiones y especialidades que demanda la vida

económica y social del país, la FVOP necesita ser complementada con políticas sociales que estimulen el acceso a unas u otras profesiones según las prioridades establecidas.

Todas estas problemáticas deben ser estudiadas científicamente para elevar el rigor de las políticas que se implementen para su enfrentamiento y en eso las universidades deben tener protagonismo. De hecho cada carrera debe conocer cuál es la imagen de su profesión en la población y en particular en los estudiantes de preuniversitario y los mecanismos motivacionales que más estimulan su selección. A partir de ahí diseñar su estrategia de FVOP que debe actualizar sistemáticamente y desplegar por todas las vías posibles. Pero, ¿cómo pueden las universidades participar en la FVOP que realizan los preuniversitarios? Se pueden recomendar algunas ideas que en la práctica han demostrado su eficiencia, pero a partir de la máxima de que es la institución educativa (el preuniversitario en este caso) el que organiza su implementación que debe ser en un sistema que integre de manera coherente todas las actividades e influencias educativas, considerando sus características (sobre la base de un diagnóstico), las ofertas de carreras en cada momento concreto y entre ellas las que en su territorio se consideren prioridades sociales y por tanto tengan más plazas.

Las universidades deben estar presentes en la FVOP del preuniversitario a través de actividades como:

- Conferencias especializadas sobre familias de profesiones y carreras específicas que preferentemente deben ser realizadas por profesores o graduados de esas especialidades y donde también se sensibilice a estudiantes y familiares con las carreras priorizadas por la alta demanda social de sus profesionales.
- Elaboración de materiales informativos sobre las carreras para incluirlos en el buró de información profesional del preuniversitario (incluyendo audiovisuales).
- Presentación de materiales audiovisuales realizados por la universidad que informen de manera amena de los perfiles profesionales de sus graduados, de tareas destacadas e innovadoras en el área de desempeño de la profesión y las características de los planes de estudio y la vida universitaria .
- Estimular y facilitar el acceso sistemático a los Sitios Web de las universidades por estudiantes, profesores y familiares para la información directa y actualizada sobre carreras, profesiones y logros de sus ciencias afines e incluso el intercambio directo con docentes y directivos de las diferentes carreras.
- Sociedades científicas preparadas por la universidad o en colaboración con ella que familiaricen a los estudiantes con aspectos novedosos y atractivos de las profesiones y sus ciencias afines.
- Participación a través de profesores universitarios en actividades científicas de estudiantes y profesores en los preuniversitarios o en eventos de mayor alcance como los de Pedagogía en municipios y provincia, donde puedan compartir con estudiantes.
- Cines debate acerca de filmes que aborden la vida de profesionales o fenómenos asociados a determinadas carreras. Se pueden hacer ciclos preparados por especialistas de la universidad y del cine que puedan llevarse a los preuniversitarios y ser presentados y comentados por profesores de los preuniversitarios preparados para ello o por activistas de la comunidad o del consejo de escuela.
- Participación de estudiantes de preuniversitario en actividades de conmemoración de fechas significativas asociadas a profesiones y carreras previstas para ser seleccionadas por ellos.

- Invitación de estudiantes seleccionados para participar en la universidad en eventos científicos asociados a carreras de su preferencia.
- Puertas abiertas donde los estudiantes se informen ampliamente de las carreras de las universidades y donde tengan vivencias de diálogos con profesores y especialistas destacados y de visitas a laboratorios, aulas especializadas, etc.
- Preparación académica (según posibilidades) de grupos de estudiantes de preuniversitario, donde se logre además un reforzamiento de su motivación intrínseca por la carrera.
- Participación en espacios televisivos y/o de radio para abordar aspectos del proceso de selección de la carrera y los conflictos más típicos del mismo.

## **CONCLUSIONES**

- En Cuba se ha ido consolidando una concepción para la realización de los procesos de formación vocacional y orientación profesional que se asumen en una unidad (FVOP) como componente de la educación integral de todos los estudiantes y sistematiza las ideas pedagógicas elaboradas en nuestro país para este trabajo desde fundamentos martianos, fidelistas, marxistas e histórico culturalista.
- La FVOP se trabaja desde un modelo pedagógico y se fundamenta en el protagonismo y la creatividad de la institución educativa para integrar el trabajo de la comunidad y la sociedad en general sobre esta temática.
- Cada nivel de educación tiene sus propios objetivos y contenidos de trabajo en la FVOP y específicamente el preuniversitario debe preparar al estudiante para lograr una selección profesional responsable y elaborar un proyecto de vida a partir de su ingreso a la educación superior
- El éxito de los estudiantes en la educación superior está también determinado por la calidad de su elección profesional y esto solo se alcanza si ha existido una adecuada orientación profesional en la educación preuniversitaria e incluso en los niveles precedentes.
- Las universidades deben participar de manera activa en la FVOP de los preuniversitarios y para ello deben aprovechar sus potencialidades y elaborar una estrategia de FVOP que impacte en los preuniversitarios de los que recibirá estudiantes.

## **ANEXO**

### **PRECISIONES PARA EL TRABAJO DE FVOP EN EL PRE UNIVERSITARIO**

#### **Objetivos generales:**

- 1) Facilitar toda la información posible sobre las carreras disponibles para la selección haciendo énfasis en las más priorizadas.
- 2) Estimular el desarrollo de intereses intrínsecos hacia familias de profesiones y carreras concretas hacia las cuales el estudiante se incline.
- 3) Facilitar la identificación de alternativas de selección por los estudiantes para elevar la probabilidad de ingreso a la educación superior.
- 4) Propiciar que los estudiante tengan vivencias de vínculo a las profesiones al visitar centros de trabajo e intercambiar con los profesionales.
- 5) Sensibilizar a los estudiantes con las necesidades sociales y las carreras más demandadas y garantizar que identifiquen en ellas oportunidades para su ingreso a la educación superior.
- 6) Preparar a los estudiantes para una selección profesional responsable y socialmente comprometida, como proyecto profesional de vida.
- 7) Preparar a los familiares de los estudiantes para que contribuyan a una selección profesional responsable de sus hijos que considere las carreras priorizadas como opciones o alternativa de selección.

#### **Contenidos fundamentales a trabajar:**

Carreras disponibles para ser elegidas por los graduados de preuniversitario: perfiles, opciones de empleo y perspectivas de desarrollo. La complejidad de la selección profesional. La selección profesional responsable. Temores y obstáculos a vencer en el proceso de selección profesional e inserción en el centro de formación profesional. Papel de la familia y otra influencias.

El proyecto de vida profesional, su significación trascendental para el individuo y la sociedad. Las carreras priorizadas y más demandadas como necesidad social y oportunidades de desarrollo profesional.

El acceso a la universidad como meta personal y resultado de una etapa de la vida. Exigencias de los estudios superiores y responsabilidad ante los mismos.

#### **Actividades y vías a utilizar:**

- La clase
- Charlas informativas
- Programas y Grupos de reflexión
- Sociedades científicas
- Proyectos sociales y técnicos
- Buró de información profesional
- Puertas abiertas (visitas a universidades) y Visitas a centros de trabajo
- Monitores
- Medios audiovisuales y software
- Preparación de la familia
- Orientación individual

## BIBLIOGRAFÍA.

- Almeyda, A. Programa de orientación profesional para favorecer la realización de una elección profesional responsable de los estudiantes de 12º grado que aspiran a ingresar en la Educación Superior. Proyecto de Doctorado en Ciencias Psicológicas. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Barrabía, O. s/f Concepción fidelista sobre el aprendizaje. Fundamento de la pedagogía revolucionaria cubana después de 1959.
- Barriento R.; Matos, C. y Acosta, N. (2014) La visión integradora de la Orientación profesional-vocacional en la familia de carreras de la Educación Técnica y Profesional como prioridades sociales en Guantánamo. Ponencia en CD-Room. II
- Taller Provincial de Orientación Profesional y Primer Simposio de Ciencias Pedagógicas “Juan Carlos Gallego Torres”, in memoriam”. ISBN 978-959-18-1012- Guantánamo,
- Domínguez, L. (1992) Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Psicológicas. Universidad de la Habana. Cuba
- Domínguez, L. (1995). Orientación educativa y profesional. Material elaborado para la Maestría en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Domínguez, L. (2005). Motivación profesional y personalidad. En Fernández, L. Pensando en la Personalidad. La Habana: Editorial Félix Varela.
- González, F. (1983) Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.
- González, V. (1989). Niveles de integración de la motivación profesional. (tesis inédita de doctorado). Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana.
- González, V. (1994). Motivación profesional y personalidad. Universidad San Francisco Javier de Chuquisaca, Sucre, Bolivia.
- González, V. (2003). La Orientación profesional desde la perspectiva histórico- cultural del desarrollo humano. Revista Cubana de Psicología. Vol. 20 (3).
- González, V. (2007). La elección profesional responsable: elemento esencial en la calidad del acceso y la permanencia del estudiante a la Educación Superior. Revista Cubana de Educación Superior XXVII (3), pp. 3-14.
- Ibarra, L. (1988) La formación de las intenciones profesionales en los alumnos de perfil de mando de la Academia Naval. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Psicológicas. Academia de las F. A. R. La Habana, Cuba.
- Martí, J. (1975) Obras Completas. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- Matos, Z. (2003) Orientación Profesional-Vocacional. Un Modelo Pedagógico para su Desarrollo en el Preuniversitario del Territorio Guantanamero. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.
- ----- (2008) Sistema de acciones para el desarrollo de la Orientación profesional-vocacional hacia las carreras pedagógicas en los diferentes

niveles de educación. Informe Final de Resultados del Proyecto de investigación. (Programa Ramal No. 8). UCP. "Raúl Gómez García". Guantánamo,

- ----- (2015) Metodología socioeducativa para el trabajo de orientación profesional-vocacional hacia las carreras consideradas prioridades sociales en Guantánamo. Proyecto de Investigación. (Programa Nacional). Informe de Rendición de Cuentas de los años 2013 y 2014. Universidad de Guantánamo.
- Pino, J. L. (1998) La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una perspectiva desde el enfoque problematizador. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana, Cuba.
- Pino, J. L y otros. (2009) Orientación profesional pedagógica; su inserción en el proceso docente educativo del centro escolar. Seminario Nacional de Educadores. Mined, La Habana, Cuba.
- Pino, J. L. y Miranda, T. (2012) Informe de balance del Programa Ramal 8 (2008 - 2012) MIned. La Habana, Cuba.
- Pino, J. L; Matos, Z; Parra, I. (2016) "Concepción de la formación vocacional y la orientación profesional para el trabajo en el Ministerio de Educación de la República de Cuba" Documento inédito. UCPEJV.
- Plá López, R. (2008) Estrategia de preparación para a docentes y dirigentes para el desarrollo de la Orientación Profesional Pedagógica. Resultado del proyecto: La formación y superación de los profesores y directivos en su modo de actuación para la dirección de la orientación profesional pedagógica en la provincia de Ciego de Ávila. (Documento inédito).
- Vigotski, L. S. Obras Escogidas. Editorial Pedagoguika, Moscú, 1983.

# PAISAGENS DA ILHA: O ENSINO DE GEOGRAFIA “DENTROFORA”<sup>1</sup> DA ESCOLA EM VITÓRIA/ES

Pedro Silva Goldring Soares

Professor substituto de Geografia da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo  
Brasil

E-mail: [pedrogoldring@gmail.com](mailto:pedrogoldring@gmail.com)

Comunicação oral – relato de experiência

Simpósio: Desafíos y perspectivas en la formación de profesionales en una universidad  
innovadora

## Resumo

Este texto busca discutir o projeto “Paisagens da Ilha”, realizado em 2014 com estudantes do sexto ano de uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória, Espírito Santo, Brasil, e que teve por objetivo potencializar o ensino de Geografia com aulas de campo que aconteceram em dois pontos elevados – Convento da Penha e Parque da Fonte Grande - de onde é possível avistar aspectos da paisagem urbana da Região Metropolitana. Considerando que a tessitura dos conhecimentos não acontece exclusivamente dentro da sala de aula e que ela ocorre nos mais variados *espaçostempos*, no entrecruzamento de *saberesfazeres* criados nos diferentes contextos e ambientes em que vivemos e *aprendemosensinamos*, o projeto idealizado pelo professor da disciplina foi realizado com a ajuda de bolsistas, alunos do curso de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo à época, entre os quais se inclui o autor deste texto, oportunizando a formação de professores para o desenvolvimento de práticas curriculares que alarguem as possibilidades para a compreensão da própria ação humana sobre o mundo. A experiência apontou que as práticas educativas fora do espaço escolar reforçam as relações interpessoais entre professores e alunos, muitas vezes engessadas pelas rotinas dos ambientes escolares.

**Palavras-chave:** Práticas Educativas. Ensino de Geografia. Aula de Campo. Paisagens Urbanas.

## ***Introdução: A paisagem de uma pesquisa-experiência em docência***

A tessitura dos conhecimentos não acontece exclusivamente dentro da sala de aula, ou mesmo dentro dos “muros” da escola, ela ocorre nos mais variados *espaçostempos* e em redes, no entrecruzamento de *saberesfazeres* criados nos diferentes contextos e ambientes em que vivemos, trabalhamos e *aprendemosensinamos* (ALVES, 2008a). Por esse motivo, consideramos importante oportunizar práticas curriculares que possibilitem alargar as experiências dos estudantes e, assim, aumentar as

---

<sup>1</sup> Seguindo alguns pressupostos dos estudos com os cotidianos, optamos pela utilização da juntabilidade de termos antes compreendidos como dicotômicos, procurando romper com a limitação imposta pelas ciências da Modernidade. Esse movimento surge para desenvolver compreensões necessárias às nossas pesquisas.

possibilidades para a criação de conhecimentos e para a compreensão da própria ação humana sobre o mundo.

O projeto “Paisagens da Ilha”, realizado em novembro de 2014, foi voltado para o ensino de Geografia e elaborado pelo professor da disciplina, Fabiano Boscaglia, que atua na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Suzete Cuendet, em Vitória/ES, e contou com a participação dos bolsistas Carlos de Jesus, Clebson dos Santos, Francielle Almeida, Jordano Gagno Brito, Pedro Silva Goldring Soares, Thaine Ribeiro e Vitor Goulart, compondo o corpo de integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no referido ano.

A escola Suzete Cuendet atendia, na época, a 671 alunos, sendo 323 (48%) no horário matutino e 348 no vespertino (52%). A escola contava com uma boa infraestrutura que incluía quadra poliesportiva coberta, auditório equipado com datashow, computador e sistema de som, biblioteca bem equipada e uma sala específica para planejamento de aula, que contava com mais dois computadores, livros didáticos, mapas cartográficos e ar-condicionado.

O projeto “Paisagens da Ilha” consistiu em propiciar aos alunos a possibilidade de ampliar sua leitura de mundo, ou, quem sabe, o sentimento de mundo como propôs Alves, considerando que “mergulhar com todos os sentidos” no universo a ser estudado possibilita uma atenção à vida cotidiana e a “tudo que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não” (2008b, p.21). Refletir sobre o espaço vivido implica o exercício da cidadania, além de mobilizar ações de sustentabilidade e solidariedade, potencializando a emergência de sujeitos emancipados e participativos.

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (CALLAI, 2005, p. 228)

É preciso que o estudante experimente a cidade produzida por processos e não se

contente com uma definição “simplista” que os livros didáticos e as mídias oferecem. Agier (2011) defende a ideia que a cidade já não pode ser considerada uma coisa que possa ser vista ou um objeto que se possa apreender como totalidade. Segundo autor, não podemos explicá-la apenas com dados estatísticos, mapas ou imagens, embora sejam importantes, mas precisamos entender que o espaço geográfico não se constitui apenas do visível, ele traz informações que fogem do simples olhar.

Para Callai (2005), fazer a leitura do espaço é um processo iniciado a partir do momento em que a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens, para isso é preciso olhar, observar, descrever, registrar e analisar. Não podemos cair no equívoco da geografia tradicional positivista, que trabalha o espaço fragmentado, onde os elementos são desconectados, isolando-os entre si. É preciso analisar então o todo, até porque os processos que produzem a paisagem fazem referência entre si, seja relevo, hidrologia, urbanização, especulação imobiliária, ou qualquer outro tema da Geografia.

Callai (2005) diz ainda que o interessante na educação da criança é o aprendizado e os significados que elas dão aos espaços, como ela produz sentidos a partir da sua vivência e do desenvolvimento do seu pensamento. Nesse sentido, importa ao professor poder trabalhar, desde o momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço e com o saber ler as dinâmicas que formam as paisagens, desenvolvendo ainda a capacidade de ler os significados que os estudantes expressam. De acordo com Dourado:

A preocupação do professor, enquanto mediador da interpretação feita pelos alunos dos fenômenos materializados no espaço, será a de possibilitar a todos subsídios para que possam fazer uma leitura da realidade cotidiana, com redobrada atenção e reconhecendo que o espaço geográfico é o resultado da atuação de múltiplos atores sintagmáticos. Essa compreensão certamente influenciará a adoção de uma postura crítica frente às contradições que envolvem a sociedade, permitindo que os alunos façam a junção entre a teoria e os fenômenos materializados no território. (2013, p. 12)

Ao sair em campo com alunos, dentro do projeto “Paisagens da Ilha”, buscamos favorecer a compreensão sobre o surgimento e a evolução do fenômeno da urbanização no município de Vitória, identificando as paisagens que caracterizam a

cidade em um contexto metropolitano sob uma leitura geográfica. Escolhemos a turma do 6º ano para participar do trabalho de campo devido à relação dos conteúdos abordados em sala de aula com os espaços a serem visitados, auxiliando no processo *ensinoaprendizagem*.

Com ALVES (2008b) entendemos que a escola é um importante espaço de produção de ideias e de experiências. Em conformidade com essa autora, propomos que a teoria deve ser pensada como um sólido apoio, mas, ao mesmo tempo, como um limite ao conhecimento a ser tecido, permanentemente, com a prática. Tecer o conhecimento em rede exige múltiplos caminhos e a inexistência de hierarquia entre os saberes das disciplinas escolares e também entre os saberes científicos e os saberes do cotidiano.

Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes os métodos etc. Mais que isso, será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e também complexas relações. (ALVES, 2008b, p. 26)

Com o propósito de ampliar os *espaçostempos* de *ensinoaprendizagem*, os bolsistas do PIBID organizaram uma visita aos pontos escolhidos para a aula de campo, que serão detalhados adiante, com o objetivo de preparar melhor a atividade, assimilando as características dos espaços, prevendo obstáculos e dificuldades, organizando os percursos. Após o trabalho pré-campo, foi organizada uma apresentação a respeito da área de estudo e seus aspectos naturais, sociais, econômicos e urbanísticos, associando os conceitos estudados em sala de aula.

Foi discutido previamente em sala de aula alguns objetivos e atividades específicas da aula de campo, assim como os comportamentos considerados inadequados e desrespeitosos. Reforçamos a necessidade para uma consciência ambiental e harmônica nos espaços públicos. Com essa conversa, acreditamos mobilizar melhor os alunos para que exercessem ações sustentáveis e solidarias, reforçando sua compreensão de espaço e sua preocupação com o meio ambiente.

Combinamos que os alunos levariam máquinas fotográficas ou celulares com câmera para registrar imagens que lhe chamassem atenção, no intuito de dar total liberdade para a segunda etapa do projeto, que se consistiu na confecção de cartões postais<sup>2</sup>, apresentando a paisagem escolhida e a descrição das características observadas no espaço vivido, e/ou em seu entorno. A confecção foi em sala de aula com o auxílio do professor e dos bolsistas.

Além de reforçarmos elementos importantes da paisagem, como os prédios, pontes, relevo e também diversas rugosidades, trabalhamos suas expressões artísticas como a fotografia e o desenho. Com esse trabalho, buscamos vestígios da ação humana sobre o espaço ao longo do tempo.

Chamemos rugosidades ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou arranjos. É dessa forma que elas são uma parte desse espaço-fator. Ainda que sem tradução imediata, as rugosidades nos trazem os restos da divisão do trabalho já passada (todas as escalas da divisão social do trabalho), os restos dos tipos de capital utilizados e suas combinações técnicas e sociais com o trabalho. (SANTOS apud SANTOS; COSTA, 2011, p. 7- 8)

Conforme o combinado, os trabalhos produzidos foram expostos no I Sarau Geográfico EMEF Suzete Cuendet, que aconteceu na própria escola, junto com atividades de outras turmas. Esse evento acontece em todas as escolas que possuem bolsistas do programa PIBID em Geografia, tornando-se uma espécie de “marca registrada” e considerada indispensável pelos integrantes. Os cartões postais deveriam conter a imagem da paisagem fotografada na parte frontal, enquanto o desenho e a descrição da paisagem viriam no seu interior. Os cartões foram expostos em varais.

### **Aulas nas alturas para ver Vitória de cima**

Os pontos de visitação escolhidos foram Parque Municipal da Fonte Grande e o Convento da Penha, localizados, respectivamente, nos municípios de Vitória e Vila

---

<sup>2</sup> Trata-se de um pequeno retângulo de papelão fino, com a intenção de circular pelo Correio sem envelope, tendo uma das faces destinada ao endereço do destinatário, postagem do selo, mensagem do remetente e na outra alguma imagem. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cart%C3%A3o-postal>.

Velha. O objetivo da visita foi observar, descrever e refletir sobre a paisagem urbana da Região Metropolitana da Grande Vitória. Ambos os pontos estão localizados em regiões de elevada altitude e relevo acentuado. Nos locais de visita os professores acompanharam os alunos e os monitores esclarecendo possíveis dúvidas.

Conforme o roteiro elaborado, no dia determinado para a aula de campo nos deslocamos para os dois pontos de observação e experimentação. Primeiro fomos ao Convento da Penha, um dos pontos turísticos mais famosos do Espírito Santo, localizado a 154 metros de altitude. O Santuário de Nossa Senhora da Penha foi fundado por Frei Pedro Palácios, que chegou ao local em 1558, trazendo consigo o Painele de Nossa Senhora das Alegrias e por isso é considerado um dos templos religiosos mais antigos do Brasil. O complexo do convento está localizado em Vila Velha, cidade que faz parte da Grande Vitória e que foi a primeira capital do Espírito Santo, e abrange uma área de 632,226 m<sup>2</sup>, englobando uma série de outros monumentos e atrativos, além de fornecer uma visão panorâmica de Vila Velha e Vitória.

A seguir, de acordo com o previsto, nos deslocamos para o Parque da Fonte Grande, a maior unidade de conservação ambiental da capital, sendo possível observar várias espécies de repteis, mamíferos e outros animais originários distribuídos ao longo dos 21,8 km<sup>2</sup> de extensão do parque. O parque abrange os morros da Fonte Grande, Mulundú, Santa Clara, Pedra do Vigia, Bastos e Pedra dos Olhos e segundo a prefeitura municipal de Vitória, o ponto culminante atinge quase 309 metros de altitude. O parque ainda conta com mirantes naturais que proporcionam múltiplas visões de Vitória e de seu entorno.

Ambos os pontos apresentam elevada altitude e relevo acentuado, contudo as paisagens revelam diferentes aspectos da cidade de Vitória. Enquanto é possível avistar dos mirantes do parque da Fonte Grande uma paisagem com muitos elementos naturais, como áreas de Manguezal ou de própria Mata Atlântica, e também regiões mais periféricas da cidade, do Convento da Penha destaca-se os bairros mais capitalizados, com edificações altas e modernas. Esse contraste entre os dois pontos

foram fundamentais na escolha dos locais.

### **Aprendizagens com as trilhas e montanhas da Ilha**

Seguindo o roteiro previamente estabelecido, saímos da EMEF Suzete Cuendet aproximadamente às 7h30min em um ônibus da prefeitura em direção ao primeiro ponto. O percurso foi marcado por muitas canções e euforia. Alguns alunos revelaram nunca terem atravessado a ponte que liga o município de Vitória ao de Vila Velha. Chegando ao Convento da Penha, organizamos os alunos para que durante a subida de 154 metros ninguém se dispersasse do grupo. Durante o trajeto foi possível observar vários elementos naturais como cupinzeiros, beija-flores, aranhas, macacos e outros

A subida pela estrada, rodeada de vegetação nativa, foi extremamente proveitosa e enriquecedora. Foi durante esse *espaçotempo* que os alunos desenvolveram maior interesse e crítica sobre os elementos que os rodeavam. Eles não levaram câmera fotográfica e tão pouco possuíam celular com esse recurso, por isso o professor e os bolsistas ficaram responsáveis por registrar momentos e paisagens interessantes.

O restante da experiência também foi repleta de discussões e trocas, principalmente entre bolsistas e os alunos. Um dos estudantes observava atentamente o voo dos urubus e comentava com alguns bolsistas e colegas que aqueles animais estavam praticando atos de acasalamento e que seu ninho era feito na terra e não nas árvores. Posteriormente o garoto revelou ter feito um trabalho sobre essa espécie na escola e admitiu ser um grande admirador de animais, além da vontade de se tornar biólogo.

A troca, o desenvolvimento das relações de amizade, respeito e parceria que foram estabelecidos entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e professores foram fundamentais e ultrapassaram o planejamento inicial, tornando-se uma das características fundamentais no desenvolvimento da aula campo.

Chegando às escadarias, próximo à entrada do convento, os alunos puderam contemplar várias paisagens urbanas da cidade de Vitória e Vila Velha. Na parte lateral

do convento, direcionada ao leste, é possível visualizar o mar e grande parte do município de Vila Velha.

Durante a observação da paisagem um aluno perguntou se o líquido preto embaixo da ponte era petróleo, e, para sua “decepção”, a resposta foi negativa. O líquido, na verdade, era esgoto residencial vindo do valão que passa embaixo da ponte. Segundo Pavani (2013), é por meio da leitura da paisagem que os estudantes podem observar, identificar, descrever ou comparar elementos que compõem o arranjo espacial construído através de processos históricos e assim atribuir-lhe significado.

Às 9h os alunos lancharam e partiram para o segundo ponto de observação do convento. .Desta vez a vista estava direcionada para o município de Vitória. A partir dessa paisagem, os alunos perceberam a grande densidade urbana e a especulação imobiliária característica daquelas regiões.

Durante a caminhada de volta ao ônibus, foram observados e registrados uma coruja e uma aranha, que também foram incluídas nos cartões postais confeccionados.

A chegada ao Parque da Fonte Grande ocorreu por volta das 10h e 30min. A caminhada do estacionamento até o mirante foi rápida, mas marcada pela presença das antenas de televisão e rádio que também fazem parte da paisagem do parque. Nos dirigimos ao mirante principal do parque, de onde é possível se observar vários elementos da paisagem local. Após a observação e os registros, nos dirigimos de volta ao ônibus com destino final à EMEF Suzete Cuendet.

A avaliação das atividades realizadas pelos alunos durante o projeto foi feita de forma contínua, acumulativa e sistemática, objetivando diagnosticar a situação da aprendizagem de cada aluno. As avaliações foram realizadas individualmente e tiveram como critério principal o entendimento e a participação dos alunos durante a aula de campo e a confecção dos cartões postais. De maneira geral todos os alunos se envolveram e produziram trabalhos de boa qualidade.

A exposição dos trabalhos foi vista por todos os alunos e funcionários da escola. Os cartões ficaram expostos em um varal localizado próximo à entrada do auditório. Após a exposição os alunos pediram, insistentemente, que os cartões fossem devolvidos para que pudessem mostrar para os familiares. Eles foram prontamente atendidos.

### **Considerações finais**

Com essa experiência, inferimos que as práticas educativas escolares têm papel fundamental na criação de conhecimentos, mas, conforme a ideia da tessitura de conhecimentos em rede, precisamos considerar que é necessário ir além da sala de aula e dos “muros” das escolas. É preciso compreender que a aprendizagem significativa, que faz sentido, ocorre através de práticas sócias e experiências coletivas. A escola pratica a sistematização do conhecimento através da teoria, contudo, a teoria nunca pode ser desassociada da prática, assim como a paisagem não pode ser estudada de forma fragmentada.

A experiência dos alunos nos trabalhos realizados fora de sala de aula resultou em aprendizado, fruto de relações coletivas com o espaço e posteriormente reforçado com a sistematizado de atividades. Para Pavani (2013, p. 106), “as aulas de campo em espaços não formais potencializaram a construção de conceitos científicos que a mera memorização não daria conta de realizar.” Além disso, as práticas fora do espaço escolar reforçam as relações interpessoais entre professores e alunos, tão engessadas pela repetição das rotinas nos ambientes escolares.

### **Referências**

ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L.(orgs.). *O sentido da escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2008a.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008b.

AGIER, M. *Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

DOURADO, J. GEOGRAFIA . “Fora” da sala de aula: importância do trabalho de campo para a Geografia Agrária. In: *Campo-território: Revista de Geografia Agrária*. V. 8, n. 15, p. 1-22, fev., 2013.

CALLAI H. *Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental*, Cad. CEDES. Vol.25. Nº 66. Campinas - SP, 2005.

PAVANI, Elaine Cristina Rossi. *Aulas de campo na perspectiva histórico crítica: contribuições para os espaços de educação não formal*. Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2013 - Dissertação de Mestrado.

SANTOS, H. E.; COSTA, F. R.. *Concepções teóricas acerca da produção do espaço: (des)construção e rugosidades do Centro Comercial de Campo Mourão*. I Simpósio de Estudos Urbanos, Universidade Estadual do Paraná, 2011. Disponível em: [http://www.mauoparolin.pro.br/seurb/Trabalhos/EIXO\\_7\\_MEMORIA\\_URBANA\\_E\\_MEMORIA\\_DAS\\_CIDADES\\_11\\_ARTIGOS/SANTOS\\_CONCEPCOES\\_TEORICAS\\_ACERCA\\_DA\\_PRODUCAO\\_DO\\_ESPACO.pdf](http://www.mauoparolin.pro.br/seurb/Trabalhos/EIXO_7_MEMORIA_URBANA_E_MEMORIA_DAS_CIDADES_11_ARTIGOS/SANTOS_CONCEPCOES_TEORICAS_ACERCA_DA_PRODUCAO_DO_ESPACO.pdf). Acesso em: 23 de mar. de 2015.

## Evento Pedagogía 2017

**Temática 3:** Desafíos de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación por un desarrollo sostenible..

**Título de la ponencia:** Perfeccionamiento de planes de estudio: validación, investigación e innovación curricular.

**Autora:** Dr.C. Teresita del Carmen Miranda Lena [teresitaml@ucpejv.rimed.cu](mailto:teresitaml@ucpejv.rimed.cu)

### Introducción.

El perfeccionamiento continuo de la educación superior cubana es un proceso amplio, diverso y complejo que abarca toda la vida universitaria y su comunidad de estudiantes y profesores.

La validación de planes de estudio y programas ha estado en el centro de este proceso en el entendido de que son estos documentos rectores los que orientan y conducen el desarrollo del currículo de las carreras universitarias en el cumplimiento de los objetivos generales del modelo del profesional.

En las carreras pedagógicas existe una rica experiencia en cuanto a los procesos de validación de planes de estudio y programas, lo que ha contribuido a la efectividad de este proceso con los planes de estudio D que se aplican en estas carreras desde el curso 2010-2011.

Esta validación de los planes de estudio y programas se realiza como un proyecto de investigación dirigido a obtener una metodología que oriente la realización sistemática de esta labor incorporada al trabajo metodológico que en los diferentes niveles de sistematicidad de las carreras por los profesores de la universidad y con la participación de los tutores de las escuelas donde ejecutan los estudiantes su práctica docente.

Al mismo tiempo, y como resultado del proyecto, se han determinado innovaciones curriculares que tanto en lo conceptual como en la práctica educativa, amplían y enriquecen la labor formativa de los profesores y las posibilidades a utilizar resultados de investigaciones educativas en la elevación de la efectividad y la calidad de la formación profesional de los futuros educadores. Demostrar los resultados significativos de este proceso que han viabilizado el perfeccionamiento para la implementación de los planes de estudio E en las carreras pedagógicas es el objetivo de esta ponencia.

### Desarrollo.

El perfeccionamiento de planes de estudio es un proceso continuo, dinámico, de acercamiento permanente a las condiciones reales del desarrollo social y del progreso de las ciencias. Ello obliga a un trabajo sistemático de análisis de los resultados de su ejecución por el colectivo de docentes de las carreras.

Esta concepción sobre el perfeccionamiento continuo ha estado presente desde la Reforma Universitaria de 1962.

En este documento se declara: Los planes de estudio constituyen un... *“proceso continuo de adaptaciones y reajustes, que debe seguir muy de cerca al*

*incesante flujo del progreso humano.*<sup>1</sup> Con esta afirmación se determina con claridad la concepción del perfeccionamiento continuo de los planes de estudio a tenor de los avances, progresos y nuevas necesidades que a nivel social precisan. Y cómo la universidad debe avanzar dando respuesta a estas nuevas necesidades y problemáticas sociales, económicas y políticas desde su responsabilidad social en la formación de profesionales de alta calificación y con investigaciones que tengan un fuerte vínculo social. Más adelante se precisa:

*“( ... ) Todos los planes y muchas de las demás regulaciones señaladas en estas Bases, son de carácter provisional, y están llenos de las limitaciones que las circunstancias del momento determinan( ... )”.* Y concluye: *“Queda al futuro la responsabilidad de continuar la obra en perenne edificación.”*<sup>2</sup>

La validación de planes de estudio y programas se incarta en el centro de este proceso de perfeccionamiento continuo, en el entendido de que son estos documentos rectores los que orientan y conducen el desarrollo del currículo de las carreras universitarias en el cumplimiento de los objetivos generales del modelo del profesional.

En las carreras pedagógicas existe una rica experiencia en cuanto a los procesos de validación de planes de estudio y programas, lo que ha contribuido a la elaboración de los planes de estudio D que se aplican en estas carreras desde el curso 2010-2011.

La actual validación de los planes de estudio y programas en las carreras pedagógicas se sostiene en experiencias anteriores, en la profundización de sus referentes teóricos y prácticos, y sus resultados se revelan no sólo en las modificaciones o ajustes en los documentos rectores de la formación de educadores para su mejoramiento, sino en otras propuestas innovadoras dirigidas a elevar la calidad de esta formación en las Universidades y Facultades de Ciencias Pedagógicas cubanas.

Se parte de entender que los resultados de nuestras investigaciones deben dar solución o alternativas viables a problemáticas científicas reales, de modo que se conviertan en herramienta de desarrollo de la educación en estrecha interrelación con la docencia de pregrado y posgrado, y con la actividad práctica de los estudiantes en las instituciones educativas.

Se le otorga esta posición a la investigación, porque es la actividad universitaria encargada de elevar la producción y circulación de conocimientos, en correspondencia con las necesidades y demandas de la educación cubana; hoy enfrascada en un profundo proceso de perfeccionamiento de la gestión de la institución educativa, del currículo escolar y de los programas y actividades escolares. El perfeccionamiento del SNE exige a la universidad cambios en los contenidos de la carrera para que los egresados puedan integrarse son efectividad en el sistema.

---

<sup>1</sup> Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba, Consejo Superior de Universidades. 1962, P.22

<sup>2</sup> Idem. P.22

En la búsqueda de lograr que la validación de los planes de estudio y programas sea una actividad propia de la vida universitaria, se diseñó un proyecto de investigación tomando en cuenta la experiencia acumulada en estas carreras pedagógicas y los últimos estudios sobre la validación en Cuba y en otros países. El objetivo del proyecto es obtener una metodología que oriente la realización sistemática de la labor validatoria incorporada al trabajo metodológico que, en los diferentes niveles de sistematicidad de las carreras, se realiza por los profesores de la universidad, con la participación de los tutores de las escuelas donde ejecutan los estudiantes su práctica docente.

Ello conduce a un trabajo sistemático de análisis de los resultados de la ejecución del proceso de formación desde la actividad particular de cada profesor y por los colectivos pedagógicos de las carreras.

El proyecto comenzó en el curso 2010-2011 y debe concluir en el 2016-2017. Se ha seguido el avance de los estudiantes y profesores desde el primer año de las carreras hasta el quinto año. Progresivamente se han aplicado diferentes instrumentos para obtener información fidedigna no sólo de los resultados, sino del propio proceso de formación y valoraciones de los profesores y colectivos pedagógicos.

En particular, en el quinto año se realizó una indagación profunda de los objetivos generales del modelo del profesional logrados hasta ese año de las carreras. Para ello se aplicaron los siguientes instrumentos: encuestas a profesores y estudiantes, entrevistas a profesor principal del colectivo de año y del colectivo de carrera de las facultades, a los directivos de las escuelas de práctica docente, y a profesores de la universidad y tutores que atienden a los practicantes en las escuelas.

Los resultados más significativos fueron:

- Sobre los documentos rectores: Favorables criterios sobre el *Modelo del Profesional*. Se recomienda mejorar el *Plan del Proceso Docente* en algunas cuestiones entre ellas, en la alta carga docente por año. Los *programas de disciplina* deben mejorar las indicaciones metodológicas y de organización.

En sentido general, las Comisiones Nacionales de Carrera y los colectivos de carrera en las universidades, se pronuncian por la separación de las especialidades de Matemática-Física, Biología- Geografía, Biología-Química y Educación Laboral- Informática.

Las opiniones de los estudiantes de quinto año encuestados, en general son favorables. Los aspectos donde un mayor número de estudiantes, expresan insatisfacción en relación con la preparación recibida, y que afectan estos aspectos de su modo de actuación profesional pedagógico son los siguientes:

- La atención a los padres o familiares de los escolares.
- La atención a las diferencias individuales de sus educandos..
- La organización de actividades educativas en la escuela.

Estas opiniones coinciden con las insuficiencias que tanto los profesores de la universidad como los tutores de las escuelas han observado en los estudiantes.

La investigación realizada ha tenido impacto, primero en cada universidad y carrera pedagógica donde se valoraron los resultados positivos y las insuficiencias y se tomaron medidas inmediatas y perspectivas para resolver problemas desde cada instancia. Por otro lado, las Comisiones Nacionales de Carrera fueron disponiendo de una información exacta y generalizada de la evolución que iba teniendo el trabajo de formación profesional en cada universidad.

Los resultados de esta investigación, han servido de referente para el actual proceso de transformación curricular con los nuevos planes de estudio E, dando un importante aporte para responder a las innovaciones curriculares que implica este nuevo plan, que en esencia son:

- *La formación de pregrado en carreras de perfil amplio en una disciplina, reenfoquándolas hacia la solución de los problemas generales y frecuentes de la profesión en **el eslabón de base** de la profesión.*
- *Reducir la **duración** de las carreras a cuatro años.*
- *Considerar el sistema de **formación continua** de los profesionales cubanos en tres etapas: pregrado, preparación para el empleo y postgrado.*

Todo ello teniendo como premisa fundamental la **formación integral** del profesional universitario.

Uno de los importantes resultados derivados del proceso de validación ha sido precisamente la determinación del eslabón de base de las carreras pedagógicas, complejas en sí mismas en tanto forman a un educador profesional que realiza su labor desde la estimulación del desarrollo de las capacidades de los educandos y el contenido de disciplinas docentes en las diferentes instituciones educativas en los distintos niveles de educación. Se trabaja e interactúa con seres humanos con sus historias de vida y sus particulares físicas y contextuales, familiares, etc., lo que introduce elementos de complejidad en las relaciones de carácter educativa.

La categoría **eslabón de base de la profesión**, fue planteada por Carlos M. Álvarez de Zayas en el libro *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana*. En este texto apunta que para cumplir los objetivos del Modelo del Profesional, *“el proceso docente se debe organizar de modo tal que el estudiante vaya pasando por distintas esferas de actuación propias del eslabón básico de esa profesión...”*<sup>3</sup> Y más adelante agrega: *“Para poder establecer el objeto de la profesión, se debe analizar la práctica profesional actual y perspectiva delimitando los problemas que se presentan en el objeto de profesión que son transformados, resueltos,*

---

<sup>3</sup> Álvarez de Zayas, CM. *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana*. 1989. P.101

*mediante la actividad del profesional,escogiendo dentro de esos problemas los más comunes y que se presentan en el eslabón de base.”<sup>4</sup>*

A partir de estos criterios, se realizó la indagación pertinente en función de mayor precisión de esta eslabón de base en el actual proceso de perfeccionamiento del plan de estudio.

1. El profesional que se forma en las carreras pedagógicas es un maestro o profesor (según el uso el maestro es el docente de la educación primaria y el profesor es el docente de los niveles de educación que le continúan) cuya tarea principal es la educación utilizando la vía de la conducción del aprendizaje asociada con la preparación del estudiante para que sea un aprendiz durante toda la vida. De ahí que este profesional se califique como un profesional de la educación o educador.
2. La esfera de actuación genérica en la que se ejerce la profesión de educador es la escuela o institución educativa para abarcar desde el círculo infantil. La escuela, según Josefina López Hurtado *“como organización social concebida para ofrecer la educación sistemática a las nuevas generaciones, continúa siendo factor decisivo en la formación del hombre.”<sup>5</sup>* Para calificarla con las palabras de J. Martí, *“Gran bendición sería, si las escuelas fuesen aquí..., casas de razón donde con guía juiciosa se habituase al niño a desenvolver su propio pensamiento, y se le pusiese delante, en relación ordenada, los objetos e ideas, para que deduzca así las lecciones directas y armónicas que le dejen enriquecido con sus datos, además que fortificado con el ejercicio y gusto de haberlos descubierto.”<sup>6</sup>*
3. Josefina López también plantea que el maestro, el educador requiere el “conocimiento cada vez más profundo de cómo se organiza y dirige el proceso educativo” puesto que, “al alcanzar un dominio de los fundamentos científicos de cuya construcción es partícipe, logre que su actividad resulte más eficiente y creativa y por lo tanto menos agotadora, pero al propio tiempo, que alcance logros superiores en la formación del educando, en sus capacidades para crear y en su enriquecimiento espiritual, que le hará sentirse más satisfecho y realizado al convertirse en un nuevo eslabón de la transformación de la práctica social.”
4. Por otro lado, Rita Marina Álvarez de Zayas plantea que en “la educación es importante distinguir tres dimensiones: el proceso educativo, la ciencia didáctica y el currículum”<sup>7</sup>

“El análisis desde este enfoque contribuirá a la comprensión de que se trata de un mismo objeto: la educación, que se estudia desde diferentes ángulos: el real y objetivo del proceso, el conceptualizado de la ciencia didáctica y el de la aplicación de estos conceptos al campo curricular”<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Idem. P. 114

<sup>5</sup> López Hurtado, Josefina y colaboradores. La Pedagogía como ciencia. 2004.P.3

<sup>6</sup> Martí, José. Ideario Pedagógico,1961, p. 12

<sup>7</sup> Álvarez de Zayas, Rita M. Hacia un currículo integral y diferenciado. 1997.P.11

<sup>8</sup> Idem. P.11

5. El proceso educativo se efectúa por un conjunto de acciones que llevan a cabo sus protagonistas: en los roles de educadores y educandos, en un contexto social determinado, a lo largo de sus ciclos vitales. Es de naturaleza social.
6. Lo ejecutan seres humanos: maestros, alumnos, la familia, amigos, cumplimentando sus respectivos roles en su interacción, y esta circunstancia le imprime un sello peculiar que es el de lo humano, lo subjetivo, lo irrepetible, lo particular, lo auténtico.
7. Constituye una unidad de múltiples influencias que abarca todas las esferas del desarrollo del educando.
8. Es la función principal de las instituciones educativas al concretar la realización de la educación dentro del marco escolar específico.
9. *“El concepto de educación como proceso, obliga al docente, al educador, a entrar en el juego de la educación como sujeto activo y dinamizador; a ver al alumno como ente que interactúa y a la sociedad como el entorno igualmente activo, no frío ni estático como marco que de luz o sombra; sino como sistema de factores económicos, políticos, sociales, culturales que se introducen en el proceso y que revierten su reflejo sobre aquellos, en una interacción flexible, fresca y vital”<sup>9</sup>*

Desde esta perspectiva de análisis, el proceso educativo escolar es dinámico, complejo, vital; y se realiza cada día en el aula, en el museo, en las excursiones docentes, en el campo de deportes, en la casa de estudio de los compañeros del aula, en las actividades artísticas, en los círculos de interés, excursiones recreativas, matutinos, celebración de efemérides, de cumpleaños en la escuela y en otras muchas actividades extraescolares. Es la escuela insertada en el hogar y en la comunidad, son estos insertados en la escuela.

En este conjunto de actividades, algunas se enmarcan en el proceso de enseñanza aprendizaje y todas en el proceso pedagógico escolar, siempre que se realicen con una finalidad educativa. Puesto que, el proceso pedagógico es consciente, planificado y sistemático dirigido a la educación de la personalidad de los educandos y, además, toma en cuenta las otras múltiples influencias educativas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende como las relaciones sistémicas y sistemáticas que se producen entre sus sujetos o protagonistas del PEA para la apropiación de la cultura en la institución educativa en función del encargo social.

Este se organiza a partir de los niveles del desarrollo actual y potencial de los educandos, y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en función del desarrollo humano y social sostenible.

---

<sup>9</sup> Idem.P.12

El maestro o profesor es formador de personalidades, y no sólo enseñante, porque entra en la vida de sus estudiantes.

Los estudiantes son sujetos individuales, pero al tiempo son miembros de una familia, de grupos de intereses afines, son seres que forman parte con otros niños y con los maestros, de la vida.

De ahí que la educación sea entonces un proceso real y subjetivo, particular y social, en una palabra, vital.

El proceso educativo escolar supone una integralidad entre el proceso pedagógico y su expresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se toma en cuenta las vivencias del educando y las expresiones de la vida práctica, dentro del contexto social en que viven educandos y educadores.

A la integralidad no se va a llegar por la simple adición de actividades, sino por la solución desarrolladora de las contradicciones generadas en este proceso.

Como se comprende, es en el proceso educativo escolar, entendido como la unidad del proceso pedagógico y el de enseñanza-aprendizaje, donde se *manifiestan* los problemas más generales y frecuentes inherentes al objeto de trabajo, donde se debe ubicar al recién graduado y tiene la posibilidad de desempeñar sus funciones y desarrollar un primer nivel de resolución de los problemas profesionales.

Estas precisiones permiten hacer mejores determinaciones de los problemas profesionales que debe resolver el egresado y, en consecuencia, reducir el tiempo de duración de las carreras a cuatro años.

Sobre la formación integral, se entiende que expresa el desarrollo armónico de las facultades humanas en lo afectivo, lo intelectual y lo ejecutivo y garantiza el vínculo del sujeto con la cultura, las contradicciones y anhelos de una época y un país determinado. La integralidad permite el disfrute pleno de los valores espirituales creados por la humanidad, abre el camino para la identificación con los mismos y condiciona la capacidad del hombre para entender su mundo, asumir una posición crítica sobre el mismo y ser útil en él.

El sujeto integral es ante todo aquel que asimila un amplio espectro de la herencia cultural de la humanidad y lo incorpora a su subjetividad, a su conducta e inevitablemente a su concepción de la vida. La integralidad presupone un conocimiento y una comprensión amplia de la realidad histórica que se vive y el desarrollo de la sensibilidad ante las demandas humanas de su época, logrando en el individuo una correspondencia entre el pensar, el sentir y el actuar, al enfrentarse a los más apremiantes problemas humanos.

A la formación integral le es inherente la inserción social del estudiante y su identificación con lo valioso del trabajo pedagógico que realiza en la institución educativa para los educandos y demás colegas. El estudiante siente comprometida su subjetividad y desarrolla sus potencialidades creativas.

Cuando logramos que el estudiante tenga una auto conciencia clara de quien es, dónde está y qué lugar ocupa en la sociedad cubana, está más preparado para entender y enfrentar las contradicciones de su época.

La integralidad es, por tanto, una concepción pedagógica, es parte esencial del humanismo. Desde estos presupuestos es fácil entender que en la historia de la humanidad la única sociedad interesada en el hombre integral es la socialista. Al sistema capitalista (y mucho más a su expresión neoliberal) le es inherente - y conveniente - un sujeto fragmentado, pragmático, insensible y enajenado.

Otro de los aportes que pudo realizarse desde los resultados sistemáticos obtenidos en la validación de planes de estudio y programas fue la elaboración del Modelo General del Profesional de la Educación.

Este Modelo General del Profesional de la Educación responde a la profesión de educador, para la que se preparan los estudiantes en una estructura de carreras pedagógicas que se corresponden a los diferentes tipos y niveles de educación. Dado que se trata de una única profesión, existen elementos comunes a todas las carreras pedagógicas en cuanto al ideal educativo, las características de la profesión, las instituciones educativas, los problemas profesionales, las funciones profesionales pedagógicas y las cualidades que reflejan los valores de la profesión.

Las ideas principales que se incorporan al modelo y constituyen innovaciones curriculares son las siguientes:

- El proceso educativo escolar supone una integralidad entre el proceso pedagógico y su expresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se toma en cuenta las **vivencias** del educando y las expresiones de la **vida práctica**, dentro del **contexto social** en que viven educandos y educadores.
- La **integralidad** a la que no se va a llegar por la simple adición de actividades, sino por la solución desarrolladora de las contradicciones generadas en este proceso.
- Currículo **flexible y abierto**
- Proceso de enseñanza-aprendizaje **desarrollador**, desde la integralidad de las ideas pedagógicas de Martí, Vigotsky y Fidel.
- Conducción sistemática del desarrollo de los estudiantes hacia **niveles superiores**
- **Enfoque interdisciplinario**
- Todo dirigido al **desarrollo integral** de la personalidad.

Se consideran innovaciones curriculares, en el entendido que *“La innovación curricular es un proceso de transformación del currículo que modifica de fondo y/o de forma el currículo de un programa o carrera académica vigente, con la premisa de mejorar sustantivamente las condiciones presentes del mismo,*

*para el cumplimiento más eficiente de los objetivos y optimizar la pertinencia de su perfil profesional. “<sup>10</sup>*

En el proyecto de investigación se parte de asumir la definición general de innovación que ofrece Jorge Núñez Jover y sus colaboradores, que en esencia plantean: *“Innovar es aprender a producir y a usar conocimiento nuevo o aprender a combinar y utilizar los existentes, en nuevas formas, ante viejos y nuevos problemas”<sup>11</sup>* (Núñez, Armas, Alcázar y Figueroa, 2013, P.141)

Lo valioso de esta definición es que evidencia los nuevos nexos que se establecen entre innovación, aprendizaje y conocimiento con lo que enriquece la formación profesional de los educadores y abre posibilidades ilimitadas para su incorporación al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las innovaciones curriculares:

- Suponen una idea percibida como novedosa, y a su vez incluye la aceptación de dicha novedad.
- Implican un cambio que busca la mejora de una práctica curricular.
- Es un esfuerzo consciente y planificado encaminado a la mejora cualitativa de los procesos curriculares.
- Conlleva un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación.

Por ejemplo: el enfoque interdisciplinario implica lograr una mayor colaboración entre profesores, una mayor aplicación al mundo real, un mejor rendimiento de los estudiantes, un mejor desarrollo de habilidades intelectuales superiores y de habilidades profesionales.

La interdisciplinariedad no puede ser un fin en sí misma, pues no todo puede integrarse ni tampoco hay que forzar los contenidos.

La innovación curricular puede surgir de la cotidianidad del trabajo pedagógico y didáctico y constituye una forma de trabajo científico investigativo. Así en el transcurso del proyecto de investigación se incorporaron innovaciones curriculares a partir de tesis de doctorado de miembros del proyecto. Tal es el caso de la metodología para la derivación de los objetivos de año.

Se sabe que la formulación de los objetivos de año deben reunir dos requisitos: ser integradores, derivados gradualmente de los objetivos generales del modelo del profesional y tomar en cuenta las características de los estudiantes y del grupo. Se elaboró una metodología utilizando la categoría nexo didáctico que aporta la tesis de doctorado de la Dr.C. Melba Polo Robaida

---

<sup>10</sup> A. Díaz Barriga, 1998, P.38

<sup>11</sup> Núñez, Armas, Alcázar y Figueroa, 2013, P.141

para encontrar el hilo conductor que guiara el proceso de derivación de objetivos de año..

### **Conclusiones.**

- La validación de planes de estudio y programas constituye un valioso recurso para lograr el perfeccionamiento continuo desde una posición científico-investigativa de los profesores, que comprende el trabajo metodológico y la autopreparación para la formación integral de los profesionales de la educación.
- Durante el proceso de investigación se descubrieron las potencialidades de la innovación curricular para descubrir nuevas vías y métodos que fortalezcan la pertinencia social de los educadores.
- La formación integral de los estudiantes universitarios de las carreras pedagógicas debe dar como resultado graduados con un sólido desarrollo político; dotados de una amplia cultura humanista, científica, ética, pedagógica y medio ambiental; comprometidos y preparados para defender la Patria socialista y las causas justas de la humanidad con argumentos propios y competentes para el desempeño profesional pedagógico en las instituciones educativas. Estos elementos concatenados entre sí, constituyen un sistema complejo cuyo principal resultado es la preparación de los egresados de las carreras pedagógicas para encontrar solución a los problemas de la práctica, de forma creadora.
- Son los docentes universitarios de las carreras pedagógicas, los encargados de forjar a los nuevos educadores, lo cual exige de ellos su ejemplo personal en las cualidades que queremos que posean los estudiantes, capacidad de comunicación y una alta calificación profesional para ser el principal gestor del rigor y la calidad del proceso de formación de los profesionales de la educación.

### **Bibliografía.**

- Álvarez de Zayas,CM. (1989) Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. Impresora "André Voisin" Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba
- Álvarez de Zayas,Rita M. (1997) Hacia un currículo intrínseco y diferenciado. Editorial Academia.La Habana, Cuba.
- Consejo Superior de Universidades (1962) Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba. Colección Documentos. 10 de enero de 1962.
- Díaz Barriga, A. (1998) Tendencias e innovaciones curriculares en la educación superior. Ponencia presentada en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. (En soporte digital)
- López Hurtado, Josefina y colaboradores.(2004) La Pedagogía como ciencia. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba
- Martí Pérez, José. (1961) Ideario Pedagógico. Imprenta Nacional de Cuba.
- Núñez Jover,J. y colaboradores. Educación Superior, innovación y desarrollo local: experiencias en Cuba. En:Revista Universidad de La Habana.No.276, julio-diciembre, 2013.Ps. 137-162

## **PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD**

Siderly do Carmo Dahle de Almeida – Dra. – Icteti - Brasil – Siderly.c@gmail.com

Alvaro Martins Fernandes Junior – Me. – Puc SP – Brasil –  
alvarojunior777@gmail.com

**Viviane Marques Goi** – Me. – Puc SP – Brasil – vmgoi@terra.com.br

**Simpósio** - Tema 3: Desafios e perspectivas na formação de professores

### **RESUMO**

Há exatamente vinte anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil - 9394/96 instituiu em seu art. 87 a chamada "Década da Educação" em que se pretendia promover a formação em nível superior de todos os professores em exercício, determinando ainda que "cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deveria (...) realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância". (BRASIL, 1996). Muitos dos parágrafos da lei foram posteriormente revogados, no entanto, neste período, começam a surgir cursos de graduação na modalidade a distância, especialmente os de formação de professores – inicialmente o magistério superior e, após, a pedagogia, e também o curso de administração, para suprir a demanda existente. Este artigo aponta que a modalidade EAD necessita, baseada na democratização do conhecimento, ser aberta, espontânea, de vanguarda, criativa e global, pois se encontra em um permanente processo de mudança e sistematização desenvolvendo a competência de autoestudo e de análise da própria essência, assim como da natureza do outro, levando o sujeito que busca mudar o mundo a querer entender a si próprio e suas necessidades de transformação.

### **1 INTRODUÇÃO**

A Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, em seu relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil – Censo EAD 2013, aponta que existem 1772 cursos regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições participantes do Censo, atingindo 692.279 alunos regularmente matriculados nestas mesmas instituições. (ABED, 2013, p. 68). Aqui não se

contabilizam os cursos semipresenciais, cursos livres e educação corporativa que, somados aos cursos totalmente a distância contabilizam 15.733 cursos e 4.044.315 alunos impactados.

Ainda de acordo com o Censo da ABED, entre os principais obstáculos enfrentados pelas instituições participantes do Censo, está a resistência dos educadores à modalidade EAD, ou seja, vinte anos após a promulgação da lei, ainda se percebe uma oposição a modalidade de ensino.

Tendo em vista este cenário, o problema de pesquisa que se propõe neste artigo é “Quais os principais desafios e perspectivas encontrados pelos professores no que tange a sua formação para a EAD?” Este problema, procede ao seguinte objetivo “Analisar os principais desafios e perspectivas que os docentes que atuam na EAD enfrentam, tendo em vista a sua formação.”

Assim, este trabalho estrutura-se da seguinte maneira: após esta introdução far-se-á uma apresentação de como se encontra a questão da formação docente para a modalidade EAD no Brasil, posteriormente analisam-se os principais desafios e perspectivas para o docente que atua na EAD, finalizando-se o texto com algumas considerações finais acerca do assunto debatido.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EAD**

Observando a Lei 9.394/96, o artigo 80 é o primeiro a se mencionar a Educação a distância, exibindo o seguinte texto: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996)

Salienta-se então que interessa ao Poder Público que se compartilhe o saber sistematizado por meio de currículos e programas de Educação a distância, levando a possibilidade de acesso e a democratização do conhecimento em todos os seus níveis a todos os cidadãos.

Nos parágrafos que acompanham este art. 80, é possível avaliar que a Federação organiza os regulamentos para que se concretizem os exames e futuros

registros de diplomas em cursos que se realizem em tal modalidade. O artigo 82 faz referência aos estágios, indicando que as instituições de ensino devem sistematizar as normas para que estes se realizem, advertindo que tal estágio não constitui vínculo empregatício de qualquer natureza.

Após quase dez anos da publicação da Lei 9.394/96, o Presidente da República estabelece o decreto que regulamenta o artigo 80, apresentando o seguinte texto:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Assim, observa-se uma definição para a EAD que apresenta a tecnologia como qualidade *sine-qua-non* para que o processo de ensino e de aprendizagem se efetive nessa modalidade observando-se inclusive a distância espaço-temporal como característica particular da mesma. No parágrafo primeiro do artigo, se estabelece que necessariamente na educação a distância, é preciso que haja momentos presenciais especialmente no que tange a avaliação dos educandos.

A despeito de toda legislação e estudos sobre a modalidade, é preciso salientar que muitos cursos oferecem ainda uma visão tradicional de ensino, atendo-se mais as ferramentas oferecidas e as tecnologias empregadas para oferecer material aos alunos, remetendo ao instrucionismo do início do século passado, importando-se muito mais com os aspectos do ensinar do que com as possibilidades e condições de o aluno efetivamente aprender.

O favorecimento do que Paulo Freire e Edgar Morin apresentam como aspectos do perfil de um sujeito, crítico, criativo e reflexivo, acaba ficando para um segundo plano.

Os atuais usos ou mesmo abusos na utilização dessas novas tecnologias na educação sinalizam que grande parte desses cursos vem arquitetando ambientes que privilegiam os aspectos informativos e instrutivos sob a égide do velho paradigma, em detrimento dos aspectos construtivos, criativos e reflexivos relacionados ao processo

de aprendizagem e às questões que envolvem o desenvolvimento humano. (MORAES, 2002, p. 17).

É preciso ressaltar que a função de professor em instituições de ensino superior no Brasil envolve distintos profissionais que não tem formação docente alguma. São bacharéis e tecnólogos que saem de seus cursos de direito, medicina, engenharia etc e entram para a docência. A formação mínima é exigida por lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indica que “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. (BRASIL, 1996, p. 25)

Parece simples exercer a docência. Muitos professores que hoje ocupam cadeiras nos cursos superiores, nunca tiveram nenhum contato com disciplinas que promovam aspectos importantes do processo de ensino e de aprendizagem. Acontece que isso poderia ajuda-los, e muito, em seu fazer docente.

Para Behrens (2011) existem quatro grupos de docentes universitários:

- a) Os profissionais de áreas distintas do conhecimento que atuam em tempo integral na docência
- b) Os profissionais liberais que atuam em suas profissões e dedicam algumas horas por semana a docência (em geral, horistas nas IES)
- c) Docentes advindos das licenciaturas e da pedagogia que atuam tanto no ensino básico quanto no superior e
- d) Profissionais das licenciaturas e da pedagogia que atuam na universidade em tempo integral.

Não há como fazer transferência do conhecimento docente. Para Zabalza (2014, p. 141)

O exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência.

Ou seja, como em qualquer outra profissão, para atuar na docência é preciso formação específica. Entender as metodologias de ensino, compreender o que é didática, a importância do planejamento no ensino, como avaliar os alunos e

também como nos avaliar enquanto educadores que somos. Além disso, outras características são essenciais ao profissional que decide dedicar-se ao ensino superior.

Gil (1997) estabelece uma série de características que são requeridas ao professor universitário, entre elas:

- Boa resistência ao cansaço físico
- Sistema respiratório com capacidade funcional
- Voz clara
- Acuidade visual e auditiva
- Ser emocionalmente estável
- Ter iniciativa e autoconfiança
- Ser disciplinado
- Ter paciência
- Saber trabalhar com cooperação
- Boa memória
- Ser observador
- Raciocínio rápido e lógico
- Ser crítico

Além dessas características físicas, psicológicas e intelectuais, alguns requisitos técnicos são apreciados, como o preparo específico para atuar com determinado conteúdo curricular, ter cultura geral e conhecimentos e habilidades didáticas. É neste último requisito que vamos nos ater. Tais habilidades envolvem o planejamento de ensino, a compreensão de como acontece a aprendizagem, conhecer métodos e técnicas de ensino e, por fim, saber elaborar instrumentos de avaliação.

### **3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O DOCENTE QUE ATUA NA EAD**

É foco de estudo de diversos pesquisadores e autores na área de educação superior tais como Tardif (2012), Kuenzer (2000), Vasconcelos (2010), a realidade

de bom número de professores universitários, que, advindos de “programas de pós-graduação que se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica”, (VEIGA, 2001, p. 76) são colocados frente a docência sem prática e sem teoria alguma, tendo, obviamente, muitos problemas no início de suas carreiras enquanto docentes.

A necessidade de formar profissionais que reflitam sobre sua prática evidencia a importância da educação continuada no contexto atual. Essa formação inicia-se a partir de um processo reflexivo que desencadeia o diálogo entre ideias e teorias que permitem compreender melhor e analisar os diversos aspectos ligados à prática educacional. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada podem ser consideradas processos dinâmicos de adequação do profissional às exigências apresentadas em sua profissão.

De acordo com Libâneo (2010, p. 202),

Maior qualidade do ensino requer investimento prioritário na profissionalização dos professores, implicando formação pré-serviço, e formação continuada no trabalho, salários dignos e plano de carreira. A desqualificação profissional do magistério é uma dura realidade que joga por terra qualquer esforço de inovação organizacional, didática e curricular.

Na educação, objetiva-se um desenvolvimento que mantenha estreita relação com o desempenho da prática educativa. Dessa forma, pode-se considerar que as recomendações da lei tornam necessária a implementação de investimentos com o objetivo de melhorar a ação pedagógica. A partir dessa perspectiva, é possível constatar a necessidade de refletir sobre as práticas da formação de professores para que se torne possível oportunizar conhecimentos teóricos, práticos e desenvolvimento de competências docentes que garantam uma melhor compreensão da organização da prática.

Considerando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional como aspectos fundamentais no processo de viabilização de uma formação contínua de qualidade, Nóvoa (1995, p. 25) enfatiza que

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em

formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Mill (2012) sugere algumas atividades e saberes docentes para atuação na EAD:

Atender as demandas dos alunos, ajudando-os na aquisição de uma metodologia autônoma de estudo e aprendizagem.

Auxiliar os alunos na compreensão do material didático do curso, estimulando o aprofundamento dos conteúdos das disciplinas.

Promover situações de estímulo a prática reflexiva e a participação crítica auxiliando-os na construção dos seus conhecimentos

Estimular os alunos a buscar informações pertinentes em bibliotecas virtuais, auxiliando-os na familiarização como o hábito da pesquisa bibliográfica

Promover a construção coletiva de vínculos afetivos, orientando os alunos na construção de identidade com o curso, instituição e com a comunidade virtual de aprendizagem.

Um termo não cabe, de modo algum na organização docente da EAD: improviso. Assim, preparar um material, uma aula, uma atividade para a EAD requer da equipe docente minucioso cuidado. Tudo deve ser milimetricamente calculado para que o aluno sinta-se seguro e amparado tanto no que se refere as questões pedagógicas quanto ao que se refere as questões operacionais.

Atuar a distância exige do docente autonomia, criatividade, criticidade, colaboratividade e vontade de aprender cotidianamente, pois inúmeras são as tecnologias de informação e de comunicação disponíveis. Além da atuação em estúdio, o professor precisa entender e atuar em um ambiente virtual de aprendizagem, precisa, quando conteudista, escrever dialogicamente e pensar fóruns e atividades que provoquem a autonomia, a criatividade, a criticidade e o trabalho colaborativo também dos alunos.

Kuenzer alerta que se exige do docente cada vez mais

o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta,

comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. (KUENZER, 2001, p.18)

Deste modo, o fazer pedagógico que se realizava até fins do século passado, tornaram-se obsoletos, fazendo-se imprescindível buscar que professores e alunos se organizem e se preparem para desenvolver a “capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de maneira original, o que implica o domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar”. (KUENZER, 2001, p.18)

Some-se a isso, a necessidade de aprender a atuar na modalidade a distância, pensando não apenas a aula, mas a construção do material didático, das atividades, das avaliações, da forma de “dialogar” com os educandos.

Na EAD o processo é muito parecido, lembrando apenas que, nesse caso, é imprescindível que o professor tenha total domínio do conteúdo, uma vez que não terá alunos em seu ambiente de trabalho e, assim, não havendo com quem estabelecer discussões, precisa dominar a aula durante todo o período estabelecido.

Masetto (2003) reforça que a carreira docente vem sofrendo transformações nas últimas décadas e é necessário pensar em formação continuada para que os professores possam dar conta de suas tarefas

As carreiras profissionais também estão se revisando com base nas novas exigências que lhe são feitas, em razão de toda essa mudança que vivemos atualmente: formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações, por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação. (MASETTO, 2003, p.14)

Se fosse para escolher uma palavra para definir o trabalho docente na EAD, esta palavra seria “organização”. Nesta modalidade não é possível pensar em uma aula sem que a mesma seja rigorosamente planejada.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse processo de formação contínua estimula o amadurecimento teórico e prático do professor, possibilitando, assim, o aperfeiçoamento de sua prática educativa, lembrando que as Universidades fundam-se sobre três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão e, para ser professor universitário, é preciso agir nestas três frentes e é isso que, basicamente, os diferencia dos professores que atuam em outros níveis de ensino. Ou seja, além de ensinar, é preciso constantemente pesquisar e publicar suas pesquisas (pesquisa) e estar envolvido com as práticas profissionais dos cursos em que atua (extensão universitária). Na EAD isto também se faz necessário.

Os professores que atuam na EAD vieram do ensino presencial e, a princípio, tendem a repetir o mesmo modelo. Reaprender o ofício para dar conta de atuar neste novo cenário, não é uma tarefa fácil nem mesmo para docentes consagrados no ensino presencial. Além de todo o estresse que a atuação no estúdio causa a princípio, faz-se necessário dividir a tarefa de ensinar com outros personagens que vem compor o cenário: os tutores online e os presenciais.. Neste caso, autonomia, colaboratividade e divisão de tarefas são aspectos que merecem destaque. Em sala de aula presencial, o professor pensa, elabora e organiza o modo como pretende utilizar sua hora aula. Na EAD há toda uma equipe que precisa trabalhar em parceria para o sucesso da aula.

#### REFERENCIAS

ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, 2013. Curitiba: Ibpx, 2014.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2001. p. 57-68.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 9394/96**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 5 out. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm) Acesso em 5 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

KUENZER, A. (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Polidocência na Educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORAES, Maria Candida (Org.). **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas, SP: Unicamp/NIED, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática**: O ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD**

Siderly do Carmo Dahle de Almeida – Dra. – Icteti - Brasil – Siderly.c@gmail.com

Alvaro Martins Fernandes Junior – Me. – Puc SP – Brasil –  
alvarojunior777@gmail.com

**Viviane Marques Goi** – Me. – Puc SP – Brasil – vmgoi@terra.com.br

**Simpósio** - Tema 3: Desafios e perspectivas na formação de professores

### **RESUMO**

Há exatamente vinte anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil - 9394/96 instituiu em seu art. 87 a chamada “Década da Educação” em que se pretendia promover a formação em nível superior de todos os professores em exercício, determinando ainda que "cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deveria (...) realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância". (BRASIL, 1996). Muitos dos parágrafos da lei foram posteriormente revogados, no entanto, neste período, começam a surgir cursos de graduação na modalidade a distância, especialmente os de formação de professores – inicialmente o magistério superior e, após, a pedagogia, e também o curso de administração, para suprir a demanda existente. Este artigo aponta que a modalidade EAD necessita, baseada na democratização do conhecimento, ser aberta, espontânea, de vanguarda, criativa e global, pois se encontra em um permanente processo de mudança e sistematização desenvolvendo a competência de autoestudo e de análise da própria essência, assim como da natureza do outro, levando o sujeito que busca mudar o mundo a querer entender a si próprio e suas necessidades de transformação.

### **1 INTRODUÇÃO**

A Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, em seu relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil – Censo EAD 2013, aponta que existem 1772 cursos regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições participantes do Censo, atingindo 692.279 alunos regularmente matriculados nestas mesmas instituições. (ABED, 2013, p. 68). Aqui não se

contabilizam os cursos semipresenciais, cursos livres e educação corporativa que, somados aos cursos totalmente a distância contabilizam 15.733 cursos e 4.044.315 alunos impactados.

Ainda de acordo com o Censo da ABED, entre os principais obstáculos enfrentados pelas instituições participantes do Censo, está a resistência dos educadores à modalidade EAD, ou seja, vinte anos após a promulgação da lei, ainda se percebe uma oposição a modalidade de ensino.

Tendo em vista este cenário, o problema de pesquisa que se propõe neste artigo é “Quais os principais desafios e perspectivas encontrados pelos professores no que tange a sua formação para a EAD?” Este problema, procede ao seguinte objetivo “Analisar os principais desafios e perspectivas que os docentes que atuam na EAD enfrentam, tendo em vista a sua formação.”

Assim, este trabalho estrutura-se da seguinte maneira: após esta introdução far-se-á uma apresentação de como se encontra a questão da formação docente para a modalidade EAD no Brasil, posteriormente analisam-se os principais desafios e perspectivas para o docente que atua na EAD, finalizando-se o texto com algumas considerações finais acerca do assunto debatido.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EAD**

Observando a Lei 9.394/96, o artigo 80 é o primeiro a se mencionar a Educação a distância, exibindo o seguinte texto: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996)

Salienta-se então que interessa ao Poder Público que se compartilhe o saber sistematizado por meio de currículos e programas de Educação a distância, levando a possibilidade de acesso e a democratização do conhecimento em todos os seus níveis a todos os cidadãos.

Nos parágrafos que acompanham este art. 80, é possível avaliar que a Federação organiza os regulamentos para que se concretizem os exames e futuros

registros de diplomas em cursos que se realizem em tal modalidade. O artigo 82 faz referência aos estágios, indicando que as instituições de ensino devem sistematizar as normas para que estes se realizem, advertindo que tal estágio não constitui vínculo empregatício de qualquer natureza.

Após quase dez anos da publicação da Lei 9.394/96, o Presidente da República estabelece o decreto que regulamenta o artigo 80, apresentando o seguinte texto:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Assim, observa-se uma definição para a EAD que apresenta a tecnologia como qualidade *sine-qua-non* para que o processo de ensino e de aprendizagem se efetive nessa modalidade observando-se inclusive a distância espaço-temporal como característica particular da mesma. No parágrafo primeiro do artigo, se estabelece que necessariamente na educação a distância, é preciso que haja momentos presenciais especialmente no que tange a avaliação dos educandos.

A despeito de toda legislação e estudos sobre a modalidade, é preciso salientar que muitos cursos oferecem ainda uma visão tradicional de ensino, atendo-se mais as ferramentas oferecidas e as tecnologias empregadas para oferecer material aos alunos, remetendo ao instrucionismo do início do século passado, importando-se muito mais com os aspectos do ensinar do que com as possibilidades e condições de o aluno efetivamente aprender.

O favorecimento do que Paulo Freire e Edgar Morin apresentam como aspectos do perfil de um sujeito, crítico, criativo e reflexivo, acaba ficando para um segundo plano.

Os atuais usos ou mesmo abusos na utilização dessas novas tecnologias na educação sinalizam que grande parte desses cursos vem arquitetando ambientes que privilegiam os aspectos informativos e instrutivos sob a égide do velho paradigma, em detrimento dos aspectos construtivos, criativos e reflexivos relacionados ao processo

de aprendizagem e às questões que envolvem o desenvolvimento humano. (MORAES, 2002, p. 17).

É preciso ressaltar que a função de professor em instituições de ensino superior no Brasil envolve distintos profissionais que não tem formação docente alguma. São bacharéis e tecnólogos que saem de seus cursos de direito, medicina, engenharia etc e entram para a docência. A formação mínima é exigida por lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indica que “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. (BRASIL, 1996, p. 25)

Parece simples exercer a docência. Muitos professores que hoje ocupam cadeiras nos cursos superiores, nunca tiveram nenhum contato com disciplinas que promovam aspectos importantes do processo de ensino e de aprendizagem. Acontece que isso poderia ajuda-los, e muito, em seu fazer docente.

Para Behrens (2011) existem quatro grupos de docentes universitários:

- a) Os profissionais de áreas distintas do conhecimento que atuam em tempo integral na docência
- b) Os profissionais liberais que atuam em suas profissões e dedicam algumas horas por semana a docência (em geral, horistas nas IES)
- c) Docentes advindos das licenciaturas e da pedagogia que atuam tanto no ensino básico quanto no superior e
- d) Profissionais das licenciaturas e da pedagogia que atuam na universidade em tempo integral.

Não há como fazer transferência do conhecimento docente. Para Zabalza (2014, p. 141)

O exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência.

Ou seja, como em qualquer outra profissão, para atuar na docência é preciso formação específica. Entender as metodologias de ensino, compreender o que é didática, a importância do planejamento no ensino, como avaliar os alunos e

também como nos avaliar enquanto educadores que somos. Além disso, outras características são essenciais ao profissional que decide dedicar-se ao ensino superior.

Gil (1997) estabelece uma série de características que são requeridas ao professor universitário, entre elas:

- Boa resistência ao cansaço físico
- Sistema respiratório com capacidade funcional
- Voz clara
- Acuidade visual e auditiva
- Ser emocionalmente estável
- Ter iniciativa e autoconfiança
- Ser disciplinado
- Ter paciência
- Saber trabalhar com cooperação
- Boa memória
- Ser observador
- Raciocínio rápido e lógico
- Ser crítico

Além dessas características físicas, psicológicas e intelectuais, alguns requisitos técnicos são apreciados, como o preparo específico para atuar com determinado conteúdo curricular, ter cultura geral e conhecimentos e habilidades didáticas. É neste último requisito que vamos nos ater. Tais habilidades envolvem o planejamento de ensino, a compreensão de como acontece a aprendizagem, conhecer métodos e técnicas de ensino e, por fim, saber elaborar instrumentos de avaliação.

### **3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O DOCENTE QUE ATUA NA EAD**

É foco de estudo de diversos pesquisadores e autores na área de educação superior tais como Tardif (2012), Kuenzer (2000), Vasconcelos (2010), a realidade

de bom número de professores universitários, que, advindos de “programas de pós-graduação que se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica”, (VEIGA, 2001, p. 76) são colocados frente a docência sem prática e sem teoria alguma, tendo, obviamente, muitos problemas no início de suas carreiras enquanto docentes.

A necessidade de formar profissionais que reflitam sobre sua prática evidencia a importância da educação continuada no contexto atual. Essa formação inicia-se a partir de um processo reflexivo que desencadeia o diálogo entre ideias e teorias que permitem compreender melhor e analisar os diversos aspectos ligados à prática educacional. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada podem ser consideradas processos dinâmicos de adequação do profissional às exigências apresentadas em sua profissão.

De acordo com Libâneo (2010, p. 202),

Maior qualidade do ensino requer investimento prioritário na profissionalização dos professores, implicando formação pré-serviço, e formação continuada no trabalho, salários dignos e plano de carreira. A desqualificação profissional do magistério é uma dura realidade que joga por terra qualquer esforço de inovação organizacional, didática e curricular.

Na educação, objetiva-se um desenvolvimento que mantenha estreita relação com o desempenho da prática educativa. Dessa forma, pode-se considerar que as recomendações da lei tornam necessária a implementação de investimentos com o objetivo de melhorar a ação pedagógica. A partir dessa perspectiva, é possível constatar a necessidade de refletir sobre as práticas da formação de professores para que se torne possível oportunizar conhecimentos teóricos, práticos e desenvolvimento de competências docentes que garantam uma melhor compreensão da organização da prática.

Considerando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional como aspectos fundamentais no processo de viabilização de uma formação contínua de qualidade, Nóvoa (1995, p. 25) enfatiza que

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em

formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Mill (2012) sugere algumas atividades e saberes docentes para atuação na EAD:

Atender as demandas dos alunos, ajudando-os na aquisição de uma metodologia autônoma de estudo e aprendizagem.

Auxiliar os alunos na compreensão do material didático do curso, estimulando o aprofundamento dos conteúdos das disciplinas.

Promover situações de estímulo a prática reflexiva e a participação crítica auxiliando-os na construção dos seus conhecimentos

Estimular os alunos a buscar informações pertinentes em bibliotecas virtuais, auxiliando-os na familiarização como o hábito da pesquisa bibliográfica

Promover a construção coletiva de vínculos afetivos, orientando os alunos na construção de identidade com o curso, instituição e com a comunidade virtual de aprendizagem.

Um termo não cabe, de modo algum na organização docente da EAD: improviso. Assim, preparar um material, uma aula, uma atividade para a EAD requer da equipe docente minucioso cuidado. Tudo deve ser milimetricamente calculado para que o aluno sinta-se seguro e amparado tanto no que se refere as questões pedagógicas quanto ao que se refere as questões operacionais.

Atuar a distância exige do docente autonomia, criatividade, criticidade, colaboratividade e vontade de aprender cotidianamente, pois inúmeras são as tecnologias de informação e de comunicação disponíveis. Além da atuação em estúdio, o professor precisa entender e atuar em um ambiente virtual de aprendizagem, precisa, quando conteudista, escrever dialogicamente e pensar fóruns e atividades que provoquem a autonomia, a criatividade, a criticidade e o trabalho colaborativo também dos alunos.

Kuenzer alerta que se exige do docente cada vez mais

o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta,

comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. (KUENZER, 2001, p.18)

Deste modo, o fazer pedagógico que se realizava até fins do século passado, tornaram-se obsoletos, fazendo-se imprescindível buscar que professores e alunos se organizem e se preparem para desenvolver a “capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de maneira original, o que implica o domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar”. (KUENZER, 2001, p.18)

Some-se a isso, a necessidade de aprender a atuar na modalidade a distância, pensando não apenas a aula, mas a construção do material didático, das atividades, das avaliações, da forma de “dialogar” com os educandos.

Na EAD o processo é muito parecido, lembrando apenas que, nesse caso, é imprescindível que o professor tenha total domínio do conteúdo, uma vez que não terá alunos em seu ambiente de trabalho e, assim, não havendo com quem estabelecer discussões, precisa dominar a aula durante todo o período estabelecido.

Masetto (2003) reforça que a carreira docente vem sofrendo transformações nas últimas décadas e é necessário pensar em formação continuada para que os professores possam dar conta de suas tarefas

As carreiras profissionais também estão se revisando com base nas novas exigências que lhe são feitas, em razão de toda essa mudança que vivemos atualmente: formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações, por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação. (MASETTO, 2003, p.14)

Se fosse para escolher uma palavra para definir o trabalho docente na EAD, esta palavra seria “organização”. Nesta modalidade não é possível pensar em uma aula sem que a mesma seja rigorosamente planejada.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse processo de formação contínua estimula o amadurecimento teórico e prático do professor, possibilitando, assim, o aperfeiçoamento de sua prática educativa, lembrando que as Universidades fundam-se sobre três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão e, para ser professor universitário, é preciso agir nestas três frentes e é isso que, basicamente, os diferencia dos professores que atuam em outros níveis de ensino. Ou seja, além de ensinar, é preciso constantemente pesquisar e publicar suas pesquisas (pesquisa) e estar envolvido com as práticas profissionais dos cursos em que atua (extensão universitária). Na EAD isto também se faz necessário.

Os professores que atuam na EAD vieram do ensino presencial e, a princípio, tendem a repetir o mesmo modelo. Reaprender o ofício para dar conta de atuar neste novo cenário, não é uma tarefa fácil nem mesmo para docentes consagrados no ensino presencial. Além de todo o estresse que a atuação no estúdio causa a princípio, faz-se necessário dividir a tarefa de ensinar com outros personagens que vem compor o cenário: os tutores online e os presenciais.. Neste caso, autonomia, colaboratividade e divisão de tarefas são aspectos que merecem destaque. Em sala de aula presencial, o professor pensa, elabora e organiza o modo como pretende utilizar sua hora aula. Na EAD há toda uma equipe que precisa trabalhar em parceria para o sucesso da aula.

#### REFERENCIAS

ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, 2013. Curitiba: Ibpx, 2014.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2001. p. 57-68.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 9394/96**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 5 out. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm) Acesso em 5 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

KUENZER, A. (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Polidocência na Educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORAES, Maria Candida (Org.). **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas, SP: Unicamp/NIED, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática**: O ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# **PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): contributos e implicações na efetivação de políticas públicas educacionais\***

João Batista Rodrigues dos Santos<sup>1</sup>

[batistajbrs@hotmail.com](mailto:batistajbrs@hotmail.com)

Kelly Cristina Vaz de Carvalho Marques<sup>2</sup>

[kellyvaz18@hotmail.com](mailto:kellyvaz18@hotmail.com)

**Raquel Maria Vieira do Rosário<sup>3</sup>**

[raquelmvr@yahoo.com.br](mailto:raquelmvr@yahoo.com.br)

## **RESUMO**

O presente artigo objetiva suscitar uma análise reflexiva acerca das nuances que permeiam a efetivação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), evidenciando dessa forma suas implicações e desafios enquanto política pública educacional. Visando retratar uma breve contextualização da legislação que envolve sua constituição, organização e implementação da política. Desta forma, é importante ressaltar que esta é uma pesquisa bibliográfica qualitativa e que consistiu primeiramente em um levantamento sobre o estado da arte do tema, demonstrando ainda, grandes lacunas, sobre o desenvolvimento das políticas de formação, aprofundando-se em André (2015), Dourado (2011), Gatti (2001) dentre outros. É pertinente salientar que ainda tem-se como meta descrever o PARFOR, buscando identificar as contribuições e os impactos desta política para o cenário educacional Brasileiro. Assim, abordaremos inicialmente a problemática relativa à formação de professores no contexto neoliberal e as imposições dos organismos internacionais relativos à formação de Professores da educação básica; a concepção do PARFOR como política de formação docente, destacando os aspectos normativos, que dão sustentação legal a constituição e implementação do programa, os aspectos conceituais que dão sustentação programática, bem como, os aspectos financeiros e a apresentação de resultados do programa em âmbito nacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política Educacional. Parfor. Formação de Professores. Neoliberalismo.

**NATIONAL PLAN FOR TEACHER TRAINING OF BASIC EDUCATION (PARFOR): contributions and implications in the implementation of educational public policies.**

## **ABSTRACT**

This article aims at proving a reflexive analysis about the nuances that permeate the implementation of the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR), thus showing its implications and challenges as a public educational policy. Aiming to portray a brief contextualization of the legislation that involves its

constitution, organization and implementation of the policy. In this way, it is important to emphasize that this is a qualitative bibliographical research and that it consisted primarily of a survey of the state of the art of the subject, also showing great gaps in the development of training policies, deepening in André (2015) , Dourado (2011), Gatti (2001) and others. It is pertinent to point out that we still have as a goal to describe PARFOR, seeking to identify the contributions and impacts of this policy for the Brazilian educational scenario. Thus, we will initially address the problems related to teacher training in the neoliberal context and the impositions of international organizations related to the training of teachers of basic education; PARFOR's conception as a teacher education policy, highlighting the normative aspects, which give legal support to the constitution and implementation of the program, the conceptual aspects that give programmatic support, as well as the financial aspects and the presentation of results of the program at the national level

**KEY WORDS:** Educational Policy. Parfor. Teacher training. Neoliberalism.

## **INTRODUÇÃO**

A política de formação de professores no contexto nacional é relativamente recente data da década de 30 mediada pela luta incansável de educadores e educadoras, que fizeram e fazem a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade para todos são suas principais bandeiras de luta e de vida. Assim, foram os pioneiros, que souberam dedicar-se tanto a uma causa, que ainda hoje, são referencias em educação tanto no Brasil como no exterior. A bandeira de lutas é que se possa dar ao professor Brasileiro, as condições reais de formação inicial e continuada, para que se possa ter estabelecido um plano de carreira e de vencimento que venha a valorizar o profissional docente, motivar a vinda de novos jovens para abraçar a carreira docente e ser fonte de realização, para quem já está inserido na carreira, sinta-se cada vez mais realizado/a com o trabalho que realiza, tendo claro sua contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e tendo mais oportunidades de crescimento pessoal e social a todos/a, para que possamos assim, efetivamente construir o País que queremos e que merecemos.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

As políticas das reformas impostas ao país na década de 1990 representaram uma tentativa do governo de Fernando Henrique Cardoso, combater a forte “crise fiscal”, e acenar para os organismos internacionais que estavam fazendo o dever de

casa. Para tanto, criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Coube ao novo ministério estabelecer o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Assim, procedeu-se a uma ampla e irrestrita reforma, adequando o País, aos ditos internacionais.

O governo neoliberal estabelecido no Brasil, procurando atender aos preceitos internacionais defensores do “estado mínimo”, propiciou também, uma ampla reforma educacional, com o estabelecimento de novas diretrizes educacionais. Estas diretrizes foram definidas tendo como pano de fundo, os acordos internacionais dos quais o Brasil era signatário. Como a Conferência de Jomtien, realizada em Tailândia pela UNESCO, que culminou com a proclamação da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e a Conferência realizada em 1993 em Nova Deli, sobre “Educação para Todos”. Em ambas as conferências se ressalta a necessidade de universalizar a educação básica garantindo uma maior oportunidade de aprendizagem às crianças e jovens, colocando o País, diante de um desafio grandioso que consistia na formação de professores para fazer cumprir o que fora assinado nas duas conferências e nas diretrizes das organizações internacionais de financiamento.

A LDB aprovada em dezembro de 1996, por meio da Lei 9.394/96, tratou entre seus vários temas, da admissão do professor por meio de concurso público para atuarem nas redes públicas, regulamentando o que já havia sido preceituado na Constituição Federal de 1988. Tratou também, da qualificação mínima a ser exigida dos professores para atuarem em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. A lei definiu ainda prazos para que todos os professores tivessem formação em curso superior, além de estabelecer os critérios e normas para a organização dos cursos destinados a formação de professores.

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Diante de tais fundamentos e apoiados nos recursos do FUNDEF, que redistribuiu os recursos da educação entre estados e municípios considerando o número de alunos e tendo vinculado obrigatoriamente 60 por cento de seus recursos

ao pagamento dos salários dos professores em exercício. Para além dos salários, relata Souza (2005), que durante os cinco primeiros anos do fundo, foi possível usar parte dos recursos para formação de professores leigos, resultando segundo o governo da época na “redução de mais de 262 mil para 70 mil, em sete anos, do número total de funções docentes sem qualificação na educação infantil e no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries”. Chama atenção ainda o registro feito por Souza (2005), que ocorreu uma “elevação rápida dos salários, a definição dos planos de carreira **atraentes**, e a realização de concursos públicos para a contratação de professores se deu **graças ao aumento dramático de recursos à disposição dos municípios**” (grifo nosso).

De acordo com o diagnóstico do Plano Nacional de Educação (2001 – 2010), o objetivo central do Plano seria a melhoria da qualidade de ensino e para tanto, isto só seria possível se fosse promovida ao mesmo tempo a valorização do magistério, que consistiria em uma política global focada na formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira, bem como a formação continuada. De acordo ainda com o documento, existe um grande problema de evasão dos docentes, que anualmente abandonam a docência. Neste sentido, ressalta o (PNE 2001-2010), que: “... formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico”. Percebe-se assim, a sensibilidade, quanto a necessidade de formar mais professores, mais, além disso, mantê-los na carreira docente é imprescindível.

Em estudo publicado recentemente, André (2014), relata que analisando o relatório: “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006) constatou que o documento ressalta que:

[...] as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que facilite seu sucesso. O relatório mostra que em diversos países há uma preocupação com a desistência de professores competentes, o que os tem levado à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão. (ANDRÉ, 2014, p.214)

No estudo em questão, a autora relata analisando as taxas de abandono da docência em diversos países, pode constatar que as taxas são mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, diminuindo a medida que aumenta o tempo de serviço., vindo a ficar mais altas novamente quando se aproxima a idade de aposentadoria. No estudo, ficou claro que a maior vacância, se dá para professores do sexo masculino e nas áreas de matemática, química e física. Porém, o que causou maior perturbação a pesquisadora, foi a constatação de que a vacância entre os professores americanos e ingleses, se dá entre aqueles que tem conhecimentos acadêmicos consistentes e entre os que tem melhores qualificações. Isto mostra o quanto o Brasil precisa avançar no sentido de construir bases que possam tornar a carreira docente socialmente reconhecida, e que possa significar fonte de realização profissional e não de adoecimento. No Brasil, há uma tendência dos profissionais docentes da educação básica, quando bem qualificados, migrar para o ensino superior ou para instituições privadas.

## **A CONCEPÇÃO DO PARFOR COMO POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **Aspectos Normativos.**

O Governo Federal criou em 2003, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de institucionalizar uma política de formação continuada de professores da educação infantil e ensino fundamental. De acordo com o MEC, as Universidades integradas a rede, constituíram Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. O Centro tem a função de elaborar e desenvolver pesquisas e parcerias com outras instituições. Além, de fazer a articulação com as secretarias de Educação e fazer a elaboração de material didático para facilitar o trabalho. Com a edição do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi instituído a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – CAPES e o PARFOR, por meio da portaria normativa MEC n.9 de 2009.

**Art. 1º** Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos

profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, DEC. 6.755 DE 29/01/2009).

Ao instituir a Política Nacional de Formação de Professores, o governo chamou para si a responsabilidade, de implementar uma rede de formação, em parceria com os outros entes federados, (DF, Estados e Municípios), e além de instigar, as universidades a fazerem sua parte quanto a pesquisa e ensino, voltadas para a formação docente.

O Decreto 7.692 de 02 de março de 2012 aprovou o novo Estatuto da Capes e alterou a denominação da Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. As atribuições da nova Diretoria estão estabelecidas no art. 24 do Estatuto da Capes.

Dentre as atribuições da DEB, é preciso destacar o sentido, a concepção de sistema aí proposto, uma vez, que mesmo, se tratando de um regime federativo, é necessário ir além, para que se possa efetivamente consolidar um regime de plena colaboração entre os entes federados. Sob pena de continuarmos tendo inúmeras iniciativas isoladas e grande desperdício de recursos. Nesta perspectiva, o inciso II, deixa evidente, quem vai subsidiar, quem vai pagar a conta. É o governo federal por meio da capes. No inciso III, fica estabelecido o apoio financeiro, por meio da concessão de bolsas e auxílios para estudos e pesquisas. Não fica claro, no inciso IV, como se dará o estímulo ao ingresso na carreira do magistério. Talvez, este estímulo, só seja possível, depois de se fazer o reconhecimento social e melhorar as condições da carreira docente. Quanto ao inciso V, temos assistido uma rápida corrida aos meios de formação por plataformas digitais, hoje, sempre exploradas principalmente por instituições privadas, por meio de uma crescente oferta de cursos de licenciaturas online ou semipresenciais. De toda forma, o estabelecimento desta política, fortaleceu o órgão gestor e suas políticas. Neste sentido, Souza (2014), destaca que o estabelecimento da Política Nacional de Formação no âmbito da CAPES,

[...] legitimou e fortaleceu propostas que já vinham sendo desenvolvidas pela CAPES, tais como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência),<sup>4</sup> o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>5</sup> e o Observatório da Educação,<sup>6</sup> assim como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB),<sup>7</sup> entre outras, que passaram a configurar o Parfor de forma integrada, pelo menos na lei. (SOUZA, 2014, p. 10).

## **PARFOR: conceito e importância**

O Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR - foi criado em 28 de maio de 2009, destinado a formação de professores em serviço. Suas diretrizes estão fundamentadas no Plano de Metas Compromisso - Todos pela Educação - lançado em 2007, como política de governo. O Parfor foi concebido na modalidade presencial destinado a formação inicial e desenvolvido em parceria com a União, Estados, DF, Municípios e as Instituições de Educação Superior (IES).

Por meio do Decreto nº 8.752 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, operou-se alterações na legislação para adequar a Política de Formação às metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº. 13.005 de 24 de junho de 2014. O Decreto, institui alterações na legislação relativa a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, DECRETO nº. 8.752/0502016).

De acordo com o relatório técnico da CAPES (2013), o PARFOR é destinado a professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuem a formação exigida pela LDB. As turmas especiais devem ser compostas por alunos que comprovarem estar no exercício da docência na rede pública, na área ou disciplina em que atuam e para a qual não tem formação superior ou licenciatura. É necessário ainda, após a inscrição do Professor, que o sistema de ensino ao qual está vinculado, deve atestar que o aluno atende aos requisitos do programa.

O Programa oferece cursos de Licenciatura para os docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica. Curso de segunda Licenciatura para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em áreas distintas da sua formação inicial e Cursos de formação pedagógica, para docentes ou tradutores

interpretes de libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência da docência na rede pública da educação básica.

### **Quanto ao Financiamento e Resultados da Política de Formação.**

O programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR PRESENCIAL é realizado mediante a concessão de recursos de custeio e de bolsas. O montante de recursos de custeio é calculado considerando os números de turmas especiais em funcionamento.

**TABELA 01 – TOTAL DE INVESTIMENTO EM TURMAS ESPECIAIS DE 2009 A 2013**

<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>TOTAIS POR ANO</b>
01	2009	12.394.341,09
02	2010	70.914.408,33
03	2011	110.987.220,82
04	2012	162.895.436,02
05	2013	171.919.765,09
-	Total	<b>529.111.171,35</b>

Fonte: elaboração dos autores em conformidade com os dados apresentados no relatório da CAPES, 2013.

Se por um lado, cresceu o investimento ano a ano, como demonstrado na tabela 01, acima. Isto é positivo, por outro lado, cresceu também a demanda. De um total de mais de 360 mil alunos demandados, 78,92% são oriundas das redes municipais, enquanto o restante, 21,08% são demandados pelos Estados. O grande problema deste investimento, consiste no fato de que parte significativa dele, foi destinado a instituições privadas. Do total de Instituições Ensino Superior, 40% são públicas, 27,37% são Estaduais, 3,16% são Municipais e 29,47% são Privadas sem fins lucrativos.

**TABELA 02. QUADRO DE DEMANDA PARA 2013**

<b>Nº</b>	<b>Rede Municipal</b>	<b>Rede Estadual</b>	<b>Total</b>
01	78,92%	21,08%	361.020

Fonte: elaboração dos autores em conformidade com os dados apresentados no relatório da CAPES, 2013.

De acordo com o relatório da CAPES, 2013, foram ofertadas entre 2009 a 2013 por meio do Programa de Formação de Professores (PARFOR), um total de 244.065 vagas, das quais 70,09% foram cursos de primeira licenciatura,

26,59% de segunda licenciatura e 3,32% de Formação Pedagógica. Revelando ainda a grande tendência de atendimento relativo a primeira licenciatura.

**TABELA 03: QUADRO DE MATRICULAS POR CURSOS 2009 – 2013**

<b>Ano da oferta</b>	<b>1ª Licenciatura</b>	<b>2ª Licenciatura</b>	<b>Formação Pedagógica</b>	<b>Totais</b>
2009	8.826	1.208	0	10.034
2010	22.012	2.387	95	24.494
2011	11.279	1.040	0	12.319
2012	13.221	3.300	307	16.828
2013	5.214	1.150	181	6.545
<b>Total</b>	<b>60.552</b>	<b>9.085</b>	<b>583</b>	<b>70.220</b>

Fonte: Relatório Capes - 2013

O relatório do CAPES, 2013, revelou que apenas os Estados de Alagoas, Sergipe e Goiás não ofertaram turmas do Parfor, porém, Goiás, tem professores matriculados em cursos ofertados no Distrito Federal. Segundo o relatório ainda, foram implantadas 2.145 turmas, das quais, 48,86% estão no Norte, 38,18% estão no Nordeste, 7,76% no Sul, no Sudeste com 3,81% e no Centro-Oeste com 1,38% do total de matrículas. Demonstrando que as regiões mais pobres da Federação demandaram mais turmas, buscando assim a qualificação de seus professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao propor uma discussão a cerca da Política Nacional de Formação de Professores, e em especial o PARFOR, não se pode deixar de considerar, o alcance das políticas de formação, hora pensadas e desenvolvidas em âmbito nacional, hora localizada, quer seja no município, no Estado ou mesmo em uma Instituição de Ensino Superior. O importante, mesmo é reconhecer, que a formação inicial e continuada de professores representa ainda um grande desafio ao país e que embora esteja pautada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sem uma política integrada de formação, carreira e vencimentos, fica cada vez mais difícil atrair jovens para a formação e fica ainda mais difícil manter na rede publica os bons professores.

O PARFOR se apresenta como uma política de formação que tem se mantido, independentemente de governo, mas como toda política, necessita fazer o processo de avaliação para que se possa ter uma real dimensão do alcance, das vantagens,

mas também dos pontos que merecem ser corrigidos, para que mais professores tenham a oportunidade da formação. A avaliação se faz necessária para se saber qual está sendo o impacto desta política de formação nacional na qualidade da educação em nossas salas de aulas Brasil afora. Se o impacto for próximo do tamanho do investimento, ótimo. Se for diferente, é necessário redefinir novos parâmetros e diretrizes de funcionamento para a Política Nacional de Formação.

## REFERÊNCIAS.

ANDRÉ, Marli. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação de 2001 – 2010. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.** Estabelece a Política Nacional de Formação de Professores para Educação Básica. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 24 de junho de 2014.** Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília.

\_\_\_\_\_. CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão(2009 – 2013).** Brasília, 2013.

DELE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1099-1120, out/dez, 2010

DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (Org). **Políticas Públicas & Educação Básica.** São Paulo:Xamã, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte– Brasília: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). O ensino fundamental. In:\_\_\_\_\_. **Organização do ensino no Brasil:** níveis e modalidades na constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada:** educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SOUZA, Valdinei Costa. **Revista Brasileira de Educação.** v. 19 n. 58 jul. -set. 2014

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: Reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

## **POLIEDROS QUE VUELAN.**

AUTOR: ROBERTO ANTONIO SALVADOR.

INSTITUCION: ESCUELA NORMAL SUPERIOR FEDERAL DE OAXACA.

CORREO ELECTRONICO: antonio\_salvador\_roberto@hotmail.com

PAÍS: MÉXICO

TEMÁTICA GENERAL: Aportes de las Ciencias de la Educación al desarrollo de la práctica educativa.

### **RESUMEN**

El presente trabajo es el resultado de la experiencia que he tenido al trabajar de una forma dinámica y atractiva algunos contenidos de geometría dentro de la materia de matemáticas, teniendo la intención y el objetivo de compartir con nuestros compañeros profesores esta fructífera actividad a través de un taller.

En concreto se trata de trabajar contenidos de geometría a nivel medio básico a partir de la elaboración de globos aerostáticos, estos globos aerostáticos son retomados de un juego tradicional que se realiza en varias regiones de México: La región de los Tuxtlas, en el estado de Veracruz; La región de los valles centrales en el municipio de Santiago Etlá en el estado de Oaxaca; La región de la Mixteca en el municipio de Putla, Oaxaca; y en muchos rincones de la gran extensión territorial de México.

Esta actividad está diseñada para realizar un trabajo colaborativo, dinámico, ameno, interesante, creativo y que genere aprendizajes significativos a partir de la vivencia que tiene el alumno al participar en la elaboración de un globo aerostático en forma de POLIEDRO, además de brindar la oportunidad de correlacionar contenidos de las diversas áreas del conocimiento que conforman la ciencia matemática y otras ciencias afines a ella.

Es gratificante y motivante para el profesor, ver el interés que muestran los alumnos en esta actividad, ya que se comprometen en ella por convicción en lo que están haciendo y teniendo el objetivo claro al cual se va a llegar, siendo esta la clave para el aprendizaje duradero.

## INTRODUCCIÓN

El Enfoque Histórico-Cultural plantea con claridad la determinación de los procesos intelectuales del hombre, al expresar que éste se da en elaboración histórica de la sociedad, acumulada y transmitida a las nuevas generaciones, y que es ahí donde hay que buscar las causas originales de las estructuras psicológicas complejas del hombre que le permiten el conocimiento.

Vigotsky plantea que la construcción del conocimiento se realiza a través de diferentes mediadores. En todo el proceso educativo, tanto los docentes como sus propios alumnos, lo que hacen es mediar entre los conocimientos tal como están desarrollados hasta ese momento por la cultura en que se aprende y el sujeto que intenta apropiárselos. Ello es posible gracias a la mediación de los instrumentos psicológicos.

Vigotsky también plantea la función que cumplen los procesos de enseñanza en el desarrollo intelectual a través del concepto de ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO, que es la distancia existente 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.

El docente debe comprender que al emplear métodos participativos, es frecuente que se parta de las propias experiencias de los actores del proceso, para abordar la teoría e ir de ésta a la práctica, logrando así un aprendizaje más significativo. Además, dichos métodos y técnicas no pretenden la aceptación acrítica de la palabra del docente, sino que estimulan la búsqueda de la verdad a través del trabajo conjunto de indagación y reflexión, aproximando la enseñanza a la investigación científica, a la actividad productiva y social, brindando una mayor solidez a los conocimientos adquiridos.

El hombre no es un ser cuyas reacciones responden directamente a estímulos del medio, sino que, a través de su ACTIVIDAD se pone en contacto con los objetos y fenómenos de la realidad circundante, actúa sobre ellos, modificándolos y transformándose a si mismo.

El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Vygotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción -plano interpsicológico- se llega a la *internalización* -plano intrapsicológico.

Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos diferentes. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño (sujeto de aprendizaje) como una categoría intrapsicológica. Al igual que otros autores como Piaget, Vygotsky concebía a la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Vygotsky, afirma que todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas.

Con todos estos fundamentos, productos de la investigación de los expertos, se puede concluir y afirmar que toda actividad generadora de interés tiene como resultado seguro el aprendizaje de los contenidos que el profesor desea que sus alumnos obtengan.

## DESARROLLO

Los globos se elaboran con papel de china y las piezas que se trazan y cortan tiene la forma de figuras geométricas, es ahí donde inicia el trabajo con los contenidos de geometría, porque los alumnos tienen que trazar, medir, calcular, estimar, verificar, etc., para poder obtener la figura básica del trabajo, que es un triángulo isósceles, del cual, después de recortarlo se reafirman los conceptos de perímetro y área de triángulos, pudiendo incluirse aquí, algo sobre el contenido del Teorema de Pitágoras, ya que al alumno solo se le da la medida de la base y la altura del triángulo y para obtener el perímetro se requiere de la medida de los lados.

Posteriormente al recortado de los triángulos, se unen cinco de ellos para formar una pirámide pentagonal, rescatando con este paso lo referente a las características de una pirámide, clasificación de las pirámides, perímetro y área de la base de la pirámide, así como volumen de la misma.

La pirámide es la pieza para construir un globo aerostático de doce picos, popularmente en la región de donde tomamos la actividad, les llaman ILAMAS, por su gran parecido a una fruta típica de la región. Ya con el globo construido se pueden tratar los contenidos sobre los POLIEDROS, considerando que estas pirámides pentagonales al unirse forman un POLIEDRO REGULAR NO CONVEXO, denominado también PEQUEÑO DODECAEDRO ESTRELLADO.

Muy aparte de los contenidos de matemáticas (Aritmética, Geometría, Álgebra) se pueden tratar contenidos de otras materias, tales como FÍSICA (razones por las que el globo vuela); EDUCACIÓN ARTÍSTICA (elaboración de un trabajo manual); ESPAÑOL (redacción de un instructivo); QUÍMICA (composición y clasificación de los materiales utilizados); EDUCACIÓN CÍVICA (trabajo colaborativo en el aula); y otros contenidos de las mismas materias y de otras, según la necesidad e ingenio del profesor de matemáticas.

Esperando que este trabajo sea de su interés porque lo maravilloso de esto es ver en el aire a un POLIEDRO VOLANDO, quedo a sus órdenes MTRO. ROBERTO ANTONIO SALVADOR.

## CONCLUSIONES

La pertinencia de la búsqueda de alternativas didácticas y de estrategias para la enseñanza de los contenidos de matemáticas es innegable, dados los resultados académicos en esta materia y la conceptualización que tienen de ella la mayoría de los estudiantes de todos los niveles y en todos los países.

Buscar alternativas para lograr el objetivo de un aprendizaje significativo en matemáticas es un compromiso y responsabilidad de todo maestro.

Por los motivos antes expuestos, tengo la certeza que la propuesta que hoy ofrezco tiene la pertinencia de alcanzar el objetivo de ser una estrategia efectiva en la enseñanza de las matemáticas, sustentada en las bondades de la aplicación del juego como un elemento importante en la didáctica de las matemáticas.

Es prudente expresar que en el ámbito de trabajo docente real, ya en el aula y con la guía del programa de estudios, puedo expresar que con la aplicación de esta estrategia podemos lograr el aprendizaje significativo de los siguientes contenidos:

- a).- Uso de las unidades lineales y cuadráticas.
- b).- Uso correcto de los instrumentos de medición.
- c).- Identificación y trazo de figuras geométricas básicas.
- d).- Perímetro y área de figuras geométricas básicas.
- e).- Identificación y construcción de cuerpos geométricos.
- f).- Volumen de cuerpos geométricos.
- g).- Área de cuerpos geométricos.
- h).- Identificación y clasificación de poliedros.

La oportunidad que he tenido de poner en práctica la utilización de esta estrategia, me permite expresar las siguientes afirmaciones:

a).- El aprendizaje de los contenidos del programa de matemáticas adquiere una perspectiva diferente al trabajarse con interés, por lo que su comprensión es un aprendizaje sólido y significativo.

b).- Los contenidos de otras materias se pueden correlacionar con los de matemáticas.

c).- Posibilita realizar un trabajo en equipo, lo que permite la socialización del conocimiento y por consecuencia la reafirmación del mismo.

d).- Despierta el interés en los alumnos, lo que es suficiente para que trabajen con entusiasmo y compromiso.

e).- Desarrolla la creatividad del alumno al pensar en las formas, colores, dimensiones, etc., con las cuales elaborara su trabajo.

f).- Fomenta la puesta en práctica de los valores universales o propios de la cultura en la que se desenvuelven.

g).- Permite valorar las tradiciones y costumbres de nuestros pueblos y países al resaltar de ellas las enseñanzas que nos transmiten.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. Distrito Federal, México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Sierra, D. y Guédez, C. (2006). *Juega y aprende a calcular*. Venezuela: Fe y alegría.

Fuenlabrada, I. y otros. (1994). *Juega y aprende Matemáticas*. México: Secretaría de Educación Pública.

Tirapegui, C. (2004). *El juego y la Enseñanza de la Matemáticas*. Venezuela: Material mimeografiado.

## ANEXOS

Para efectos de este apartado, anexo fotos que ejemplifican la aplicación de esta estrategia:





## **CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGIA 2017**

La Habana Cuba.

Línea: Educación y formación docente

Autores: Janeth Saker García<sup>1</sup> – Adriana Barrera Saker<sup>2</sup>

### ***¿Por qué la formación docente amerita una vía emergente metodológica para la transformación de la práctica pedagógica?***

Los requerimientos y desafíos científicos que demanda el nuevo siglo no admiten pausa para la educación, si bien ésta última ha mantenido incólume su misión, también es posible advertir que ese ritmo ha sido alterado por situaciones particulares desencadenadas por un mundo en permanente convulsión, no obstante, las resistencias emergen como escudos protectores de saberes estáticos e inalterables, respaldados por currículos tradicionales que direccionan acciones repetitivas y ritualizantes en la formación docente.

Se hace necesario apropiarse en los procesos de formación docente, la inserción de nuevas teorías, susceptible de comprender las “resistencias que se producen en las aulas... que ven a la institución escolar no únicamente como un sistema de reproducción, sino también de producción... que permite otorgar otras funciones al sistema educativo, así como otros roles al profesorado” Torres (2005:p,114) El curriculum oculto

---

<sup>1</sup> *Post-Doctorado en Ciencias de la Educación y la Complejidad Universidad Simón Bolívar 2015-2016, Doctora en Ciencias de la Educación, Uniatlántico, Magíster en Administración y Supervisión Educativa, Universidad Externado de Colombia, Licenciada en Educación-Psicopedagoga. Decana Facultad Ciencias de la Educación Universidad Americana, Docente en Educación Superior Postgrado y Pregrado. Asesora de Proyectos de Investigación en Postgrado. Autora de libros, capítulos de libro y artículos publicados en revistas indexadas. Asesora de procesos de implementación de Sistemas de Gestión de Calidad en Instituciones de Educación Superior CNA: (Autoevaluación con fines de acreditación, creación o renovación de registros calificados en programas de pregrado y posgrado). Par académico de Ministerio de Educación Nacional. Docente Investigadora ASOCIADO-COLCIENCIAS 2016.*

<sup>2</sup> *Especialista en Gestión del talento humano. Psicóloga. Joven investigadora Colciencias 2015-2016.*

La escuela, el docente, y el currículo, constituyen una triada metodológica capaz de responder integralmente a los desafíos de un entorno dialéctico y complejo, no es desde la soledad disciplinar, sino desde la dialogicidad interdisciplinar donde se abren opciones epistemológicas de complementariedad, susceptibles de provocar cambios en las estructuras mentales de las instituciones y de los individuos que la conforman.

Al respecto Martínez (1997:p 164) expresa “la complejidad de la realidad con que nos enfrentamos a diario, exige que se aplique el principio de la complementariedad, es decir, que se transite el camino de la interdisciplinariedad”.

Una método interdisciplinar propicia rupturas paradigmáticas en el quehacer profesional del docente, abrirse un espacio en medio de un enjambre multidiverso de disciplinas, es mover los falsos cimientos que da la certeza; avanzar hacia caminos iluminados por la incertidumbre, es avanzar hacia una realidad multidiversa y compleja, al respecto Torres (2015:p, 8) expresa: “Si asumimos que la realidad es compleja y multidimensional, es obvio que la motivación para su estudio, al menos en las etapas obligatorias del sistema educativo obliga a organizar los contenidos escolares de un modo que facilite la significatividad, que el alumnado capte desde el primer momento que estamos hablando de algo con posibilidades de suscitar su interés” .

Recuperar el sentido de la escuela, es penetrar en los imaginarios que circulan en las nuevas generaciones de docentes con visión planetaria, ello implica que las unidades académicas formadoras de docentes, deban “repensar los conceptos y marcos de pensamiento que se han venido utilizando para estudiar y analizar la sociedad” Touriane (2007:p,79) Alicia del siglo XXI, que se debate en un mundo de incertidumbres y de complejidades de difícil comprensión para una escuela con prácticas hegemónicas. Avanzar hacia la inserción de nuevos paradigmas, es crear las condiciones a nuevas formas de pensar y actuar, en palabras de Touriane, significa *“una nueva manera de pensar la sociedad: un nuevo paradigma que, sin duda, aparece cargado de incertidumbre”*.

La esencia de una metodología interdisciplinar con enfoque emergente, vincula la integralidad de conocimientos y hace posible identificar la apertura de diálogos convergentes entre los saberes disciplinares, así el conocimiento unido a la acción genera en los docentes, condiciones para la transformación de la realidad en la cual se encuentra inmersa la escuela.

Los procesos de investigación conducentes a la transformación de la comunidad docente, implica asumir los postulados de Elliot (2005: Pág. 73): al considerar que “la investigación acción “educativa” supone el estudio de las estructuras curriculares, no adoptando una postura despegada, sino comprometida con la realización de un cambio valioso”, donde el sujeto docente aislado, experimenta impotencia para efectuar el cambio, dado que la ignorancia de otros saberes, merma el privilegio de apropiarse habilidades y técnicas emergentes, situación que finalmente lo reduce a una dependencia lineal.

Esta tipología de docentes, compensan sus limitaciones metodológicas invocando una sensación de poder emanada del saber disciplinar. Tal situación, genera una especie de barrera visible e invisible para la circulación de saberes interdisciplinares, tan necesarios en un mundo que se abre a realidades planetarias.

La premisa de un proceso de cooperación académica entre docentes de varias disciplinas, no es suficiente pero si necesario para dar un salto hacia una nueva forma de pensar y sentir la educación.

*La escuela necesita de una transformación a fondo, en lo que tiene que ver con la naturaleza y la función social del conocimiento que se promueve y el papel que este conocimiento juega en la transformación individual y social. Por lo tanto, los problemas que están incitando al cambio en el contexto sociocultural y los procedimientos para incidir en ellos, debe ser*

*parte de la práctica pedagógica que se desarrolla en la organización escolar". Correa (2012:p,143)*

La interdisciplinariedad fisura las fronteras cognitivas disciplinares, y sin negar su importancia procura articular sistémicamente sus saberes, profundizando en sus aprendizajes, reconociendo y respetando el escenario de poder disciplinar, pero iluminando otras opciones metodológicas que ven en la circulación de saberes, una posibilidad de conjunción entre el mundo objetivo y el mundo subjetivo.

Es decir, la posibilidad de apropiarse una práctica pedagógica que al decir de Freire, establezca una interrelación de conocimientos desde el aula hacia el contexto social, cultural y viceversa, es constituir un bucle articulador entre el Sujeto de la educación y el Objeto de las instituciones, donde las mediaciones provocarían escenarios de complementariedad y liberación.

La concepción de bucle para la investigación-acción asumido en este proyecto posdoctoral, toman como referencia metodológica los planteamientos de González (2009:348) cuando considera que una concepción de "bucle educativo" está asociado a un elemento de ida y vuelta en cualquier proceso de aprendizaje, enseñanza y desaprendizaje.

El mismo autor, amplía su concepción al considerar que otras formas de bucle educativo serían la meta-cognición, la sensibilidad cognitiva, el currículo, la didáctica compleja, la investigación transdisciplinar, y otras más que forman parte del proceso educativo. Así el concepto se concibe como "*... todo aquello que ahora está y en otro momento cambia de manera simple o compleja, que por su naturaleza dialógica en tiempo y espacio no tiene límite*".

Es decir, un conocimiento que reta las fronteras disciplinares y avanza entre la incertidumbre, lo posible, lo indeciso, lo oscuro: la complejidad. Este escenario de complejidades abren una gran reto para el docente del siglo XXI, dado que al entrar en crisis la concepción tradicional de aula, su visión pedagogía se altera, induciéndolo a considerar una práctica dialogante de saberes mediados por la creatividad, la innovación y lo complejo, pues debe admitir que un aula no tradicional lo reubica en el contexto de

*“...una educación que no se limite a transmitir los valores y conocimientos del pasado, sino a investigar y crear nuevos saberes y prácticas, una educación para un mundo que reconoce la emergencia de lo nuevo, que admite y valora la transformación y la creatividad tanto como la herencia cultural”. Najmanovichy (2012 – Pag 165).*

Un proceso de liberación disciplinar, es un proceso de liberación humana, y es desde este postulado, donde, la escuela y el docente apropian su responsabilidad social, por ello, la PPIC asume una concepción de investigación-acción, participativa, consensuada, reflexiva y dialogante, premisa fundamental en contextos emergentes que luchan por una emancipación comunitaria, garante de un intercambio pertinente de ideas, saberes, valoración, respeto y conocimientos.

Asumir acciones emancipadoras desde el aula como vía hacia la liberación del pensamiento humano, induce a una revolución de ideas que sin medir fronteras, puedan adoptar prácticas pedagógicas interdisciplinares, posibilitadoras de un movimiento divergente y convergente de saberes, en el contexto de un escenario que privilegie la reflexión colectiva.

La perspectiva de impulsar procesos de pensamiento crítico hacia la identificación de nuevas realidades, identifica el propósito de promover acciones pertinentes a los desafíos

de la ciencia y del desarrollo humano; al respecto, Freire (2004) señala que: *“la práctica pedagógica siendo conjunto de saberes buscan tener impacto en el proceso educativo, exige conciencia del inacabamiento, exige el reconocimiento de ser condicionado”*.

Postulado que al llevarse a la formación docente, propicia la emergencia de una práctica pedagógica que viabilizaría desde la educación, una cascada ininterrumpida de saberes e interrogantes interconectados, que hacen del conocimiento una fuente inagotable de experiencias interdisciplinarias, inherentes a la complejidad del mundo actual.

Esa red interconectada de saberes interdisciplinarios, propiciada por una nueva concepción de práctica pedagógica, hará de la educación un escenario que admita la comprensión e interpretación de una nueva realidad, sustentada en visiones hologramáticas, que hacen del sujeto-docente de la educación, un actor multidimensional que no solo transforma su entorno, sino que lo adapta a contextos donde prime la dignidad humana, ecológica y ambiental.

Una PPIC transversalizada por la investigación, hará de la formación docente una vía metodológica de provocación epistemológica al poder disciplinar positivista, dado que privilegia los procesos de transformación en el ser humano y en sus relaciones e interconexiones con el mundo físico, emocional, cultural y social.

Desde esta perspectiva, la educación formativa para la transformación, apropia en la investigación - acción una vía metodológica de pertinencia contextual para avanzar hacia un nivel de crítica, valoración y autoestima, sentir de una emergente comunidad docente que asume la educación con profunda sensibilidad humana.

De esta manera, la educación enfrenta la emergencia de un cambio de paradigma que sugiere la confrontación de nuevas realidades, y es en este contexto, donde los docentes en

formación deben comprender que esos cambios requieren vocación y convicción ideológica, política y cultural, pues se enfrenta a un escenario multidiverso y complejo.

Una investigación que vincula la acción y la participación, resarce su visión cualitativa e identifica que el sujeto tiene especial relevancia y colaboración en el mismo. El sujeto (Maestro-estudiante en formación) es acción y conciencia, que al ser constructor del mundo, elabora, reelabora y desecha día a día construcciones subjetivas y objetivas del mundo en el cual vive.

Así, la formación docente dada su naturaleza científica, está sometida a una dialéctica ininterrumpida de saberes que comprometen la voluntad del sujeto que desea el conocimiento, al cual no renuncia, por el contrario lo interroga y lo hace movable y dinámico en el espacio ideal de la escuela: el aula.

No obstante, hay que considerar que no toda la población que integra la comunidad docente está revertida de homogeneidad, las resistencias son visibles, situación que implicó adelantar procesos de sensibilización, que finalmente captaron la voluntariedad de docentes ubicados en áreas geográficas distintas y en niveles de formación posgradual.

### ***Objeto y sujeto de análisis investigativo.***

El contexto de análisis toma como referencia la significativa importancia que desempeña la formación docente posgradual en el escenario de la educación.

La necesidad de identificar la articulación epistemológica, teórica y metodológica entre los programas de formación avanzada y las grandes tendencias mundiales, pone de manifiesto, el reto de develar la realidad académica en la cual se sustenta la formación docente.

Los programas de maestría en educación, constituyen el universo objetivo de la investigación, y los docentes-estudiantes de estos programas de nivel posgradual, constituyen el universo subjetivo de análisis investigativo.

***Estrategias metodológicas para la recolección de información.***

Son diversas las estrategias metodológicas a utilizar en contextos de formación docente de nivel avanzado, la naturaleza cualitativa de la investigación, prioriza la identificación de la información requerida mediante participaciones, actitudes, percepciones, voces, opiniones y significados de silencios y gestos. Su complejidad ameritó una variedad de estrategias para la recolección de la información; la matriz integradora da cuenta de ello:

## **PRÊMIO EDUCADOR SANTISTA - BRASIL: UMA PESQUISA DOCUMENTAL A RESPEITO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Elisete Gomes Natário - *Universidade Metropolitana de Santos / Universidade de Taubaté* –São Paulo– Brasil – e-mail: profelisetenatario@gmail.com;

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva – *Universidade Católica de Santos/ Prefeitura Municipal de Santos* – São Paulo – Brasil – e-mail: sandrafreitas@santos.sp.gov.br

### **RESUMO**

A ação docente e sua valorização se tornam possível ao ser dada visibilidade aos projetos realizados por professores em sala de aula. A fim de valorizar os projetos educacionais dos professores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental foi realizado o Prêmio Educador Santista, promovido pela Secretaria de Educação de Santos- Brasil. Este estudo teve como objetivos: a) levantar a quantidade de projetos encaminhados para o Prêmio Educador Santistano período de 2009 e 2015; b) identificar a quantidade de projetos e o nível de ensino ao qual são destinados os 20 projetos finalistas do Prêmio Educador Santista no referido período. A metodologia constitui-se de uma pesquisa documental. As fontes documentais coletadas foram 140 projetos educacionais do referido Prêmio no período de 2009 a 2015. Verificou-se que em 2009, 2010 e 2011 a quantidade de projetos foi, respectivamente, de 67, 62 e 62; em 2013 houve uma redução e seu ápice foi em 2015 com 79 projetos. Constatou-se que os projetos concentraram-se na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Os projetos dos professores do Ensino Fundamental II, foram em menor quantidade, seguidos os projetos de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras- chave:** Práticas Educativas. Trabalho com Projetos. Formação de professores.

## INTRODUÇÃO

Alguns autores como Hernández (1998) e Henández e Ventura (1998), realizam estudos acerca do trabalho com projetos, discutem uma nova visão educativacom propostas que aproximam o conteúdo dos alunos, tornando-os protagonistas de seus saberes.

Costa (2001, p. 104) salienta que a educação com projetos é considerada “uma forma diferente e fecunda de abordar os conteúdos curriculares”, que, por “tratar-se de uma metodologia integradora de disciplinas e áreas culturais distintas, se torna uma grande promotora e facilitadora das atividades interdisciplinares”.

Neste sentido, a relevância deste estudo é identificar as práticas educativas evidenciadas por projetos no cenário da sala de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O Universo é a cidade de Santos- Brasil, considerada “Cidade Educadora” desde 2008, cujo modelo educacional adotado possibilitou tal titulação. O município integra uma rede municipal que tem a educação como prioridade.

O objetivo da Cidade Educadora, segundo Asociación Internacional das Ciudades Educadoras (AICE, 1994) é utilizar os espaços públicos e comunitários como meio de educar, a educação ocorrer em todos os espaços da cidade, além de formar cidadãos conscientes e atuantes. O ambiente escolar deve estender ações, projetos que ultrapasse o limite da estrutura física da escola, contando também com o envolvimento da comunidade em geral, como partícipe das ações da escola.

Tendo como objetivo permanente “o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes”. Como também, promover “a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida” (AICE, 1994).

Neste sentido, a cidade de Santos, município portuário, sede da Região metropolitana da Baixada Santista, localizada no litoral do Estado de São Paulo, no Brasil. Como área de 280 km<sup>2</sup>, possui 433.966 habitantes, com 81 escolas municipais, 28.902 alunos, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino de jovens e Adultos e Educação Especial .é aproximadamente 4.000 mil professores.

Neste universo, portanto, a Secretaria de Educação deste município lança em 2009, o Prêmio Educador Santista que surge da necessidade de identificar, reconhecer, valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade, planejadas e executadas por Professores das escolas públicas do município de Santos. Estes projetos são desenvolvidos em sala de aula e inscritos pelos educadores com normativas descritas em um regulamento, cabe ao docente, enviar um relato estruturado e material comprobatório da experiência relatada.

Cabe refletir sobre a ação docente e sua valorização, quando se torna possível dar visibilidade a estes projetos e possibilitar posterior trocas de saberes e reconhecimento de metodologias diferenciadas e que se aproximam do aluno.

Após o período de inscrição, estes projetos são numerados e passam por duas Bancas Avaliadoras, a primeira, composta de especialistas da própria Secretaria de Educação que por meios de critérios de seleção (clareza no relato, coerência entre o objetivo, conteúdo e metodologia, descrição das etapas, material comprobatório, avaliação dos resultados), mensuram notas que definirão os 20(vinte) projetos com maiores notas.

A segunda Banca Avaliadora, composta de especialistas de Universidades que tenham o comprometimento com a leitura dos 20 (vinte) projetos, e seleção dos 5 (cinco) finalistas, entre eles o “Educador Santista” do ano.

Estes finalistas são anunciados em cerimônia e premiados com: bolsas de estudos de pós- graduação, viagens com acompanhante, notebook e bolsa de estudos em curso de inglês/ espanhol.

Este estudo teve como objetivos a) levantar a quantidade de projetos encaminhados para o Prêmio Educado Santista, anualmente, no período de 2009 e 2015; b) identificar a quantidade de projetos e o nível de ensino ao qual são destinados os 20 projetos finalistas do Prêmio Educador Santista no referido período.

As práticas dos educadores têm que revelar que a escola não só prepara para o mundo do trabalho, mas também para a formação do cidadão para atuar na vida adulta e pública (Sacristán e Gomez, 1997). Segundo Freire (2004), educar é um ato político, não temos como dissociar um do outro.

O fortalecimento da formação dos professores é imprescindível para que se estabelecesse uma cultura de formação baseadas no estudo, reflexão e diálogo como vemos na citação de Giroux (1997)

...uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com as definições em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais (Giroux, 1997, p. 7).

## **METODOLOGIA**

Este estudo constitui-se de uma pesquisa documental por buscar em fontes documentais as respostas aos seus objetivos - no que se refere as características dos projetos do Prêmio Educador Santista no Brasil (Gil, 2008).

Como primeiro momento, foi realizado um estudo documental dos dados dos projetos inscritos no Prêmio em tela, que traz em seu bojo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2008).

### ***Materiaise Procedimento de Coleta de Dados***

As fontes documentais coletadas nesta pesquisa foram 140 projetos educacionais do Prêmio Educador Santista no período de 2009 a 2015. As pesquisadoras foram ao Departamento de Planejamento da Secretaria de Educação de Santos – Brasil, onde tais dados se encontram e solicitaram à coordenadora do referido Prêmio o material para análise. A coleta de dados ocorreu no próprio local. Os projetos foram compilados, por meio de planilha, contendo os seguintes dados: Nome do projeto, Níveis de Ensino - Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); Público Alvo.

Primeiramente os projetos foram quantificados por ano de inscrição, para visualizarmos nosso cenário de atuação.

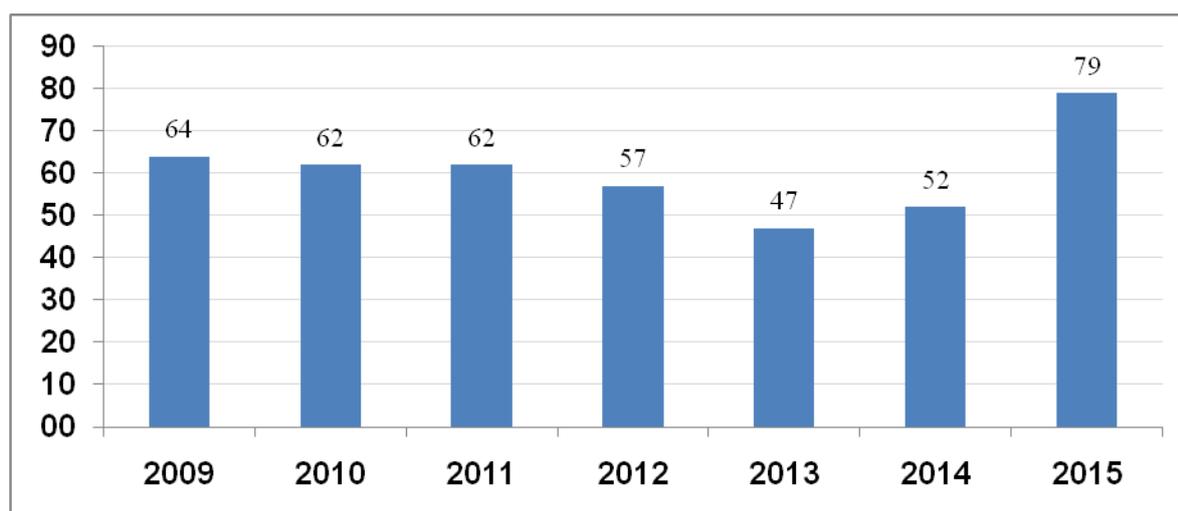
## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com vistas a elaborar um mapeamento, que constitui um desenho heterogêneo, ou ainda um mosaico de projetos em uma linha de pesquisa quantitativa para entender este trabalho com projetos educativos de professores nas escolas municipais de Santos, os resultados são apresentados a seguir:

Verifica-se que desde 2009 com o surgimento do Prêmio Educador Santista, a quantidade de professores que enviaram seus projetos extracurriculares a Secretaria da Educação manteve-se nos três primeiros anos – até 2011, depois teve uma redução por dois anos seguidos - até 2013 e nestes dois últimos anos aumentou, chegando ao seu ápice com 79 projetos em 2015, conforme Gráfico 1.

Foram inscritos em 2009, 64 projetos dos quais foram selecionados 20 projetos, a saber: 07 projetos de Educação infantil, 08 de Ensino Fundamental I e 05 de Ensino Fundamental II, como mostra o Gráfico 1 e 2. Verifica-se uma equivalência da quantidade de projetos escritos nos 3 níveis de ensino. Os projetos mostraram atender aos quesitos de: clareza no relato, coerência entre o objetivo, conteúdo e metodologia, descrição das etapas, material comprobatório, avaliação dos resultados, segundo a Banca examinadora.

**Gráfico 1- Total de Projetos inscritos no Prêmio Educador Santistano período de 2009 a 2015**

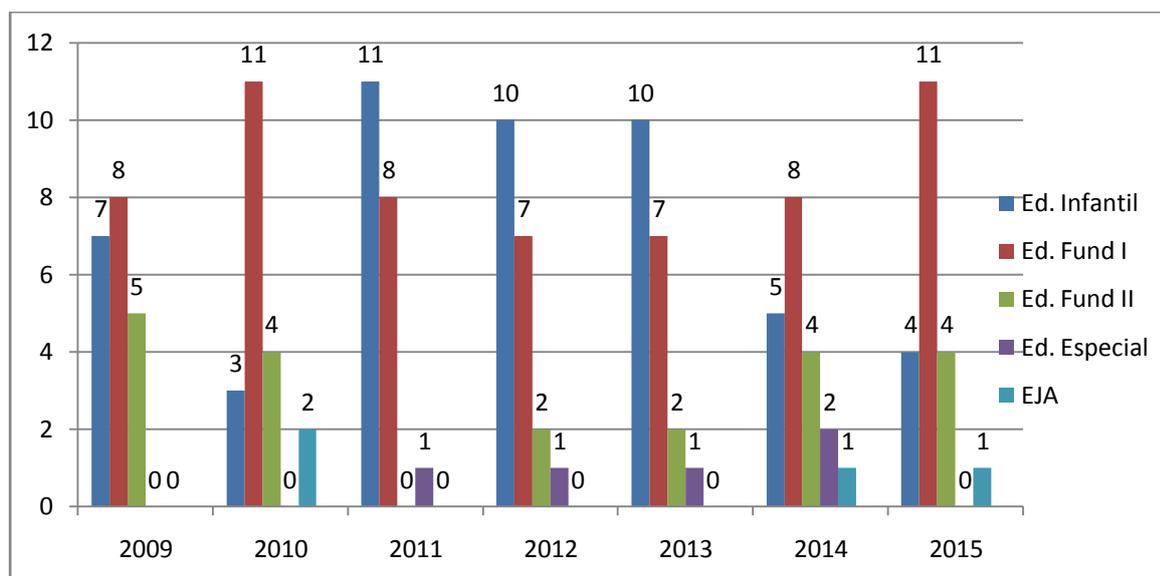


Fonte: Secretaria de Educação do Município de Santos, 2016

Foram inscritos em 2009, 64 projetos dos quais, após passarem pela Comissão avaliadora, foram selecionados 20 projetos, a saber: 07 projetos de Educação infantil; 08 de Ensino Fundamental I e 05 de Ensino Fundamental II, como mostra o Gráfico 1 e 2.

Verifica-se uma equivalência da quantidade de projetos escritos nos 3 níveis de ensino. Os projetos mostraram atender aos quesitos exigidos para a avaliação: clareza no relato, coerência entre o objetivo, conteúdo e metodologia, descrição das etapas, material comprobatório, avaliação dos resultados., segundo a Banca examinadora.

**Gráfico 2- Quantidades de Projetos selecionados por nível de ensino- período de 2009 a 2015**



Fonte: Secretaria de Educação do Município de Santos- 2016

Em 2010, se inscreveram 62 professores com seus projetos sendo que após a avaliação da Banca examinadora, foram selecionados 20 projetos - 03 na Educação Infantil, 11 do Ensino Fundamental I e 04 do Ensino Fundamental II e 02 da Educação de Jovens e Adultos, conforme ilustram os Gráficos 1 e 2.

Neste mesmo ano, verifica-se uma concentração (n=11) de projetos do Ensino Fundamental I – crianças do 1º ao 5º ano. Em seguida, 4 projetos do Ensino Fundamental II – crianças do 6º ao 9º ano – e 3 projetos na Educação Infantil. Um ponto relevante é que surgem 2 projetos de Educação de Jovens e Adultos – pessoas a partir de 16 anos que podem voltar a estudar por estar em

defasagem de idade com o ano escolar e incluir seu curso em menos tempo do que no ensino regular. Mesmo sendo 2 projetos selecionados de ensino na 'Educação de Jovens e Adultos' deve-se procurar um incentivo nesta modalidade, pois é importante buscar a quitação de uma dívida social ao aluno que não concluiu seus estudos em tempo esperado e assim permitir que avancem em sua escolaridade, possibilitando o acesso a níveis de ensino mais avançados.

No ano de 2011 foram inscritos 62 projetos, que após o crivo avaliativo dos 20 projetos selecionados, observa-se que a maioria destes foram destinados a Educação Infantil (n=11), 08 no Ensino Fundamental I e 01 na Educação Especial. Neste ano houve a seleção de um projeto de Educação Especial que mostra uma convergência as preocupações com a inclusão escolar e social das nossas crianças.

Em 2012 e 2013 foram inscritos, respectivamente, 57 e 47 projetos. Os 20 projetos finalistas tiveram a mesma configuração: 11 projetos (maioria) foram de Educação Infantil, 07 projetos foram de Educação Fundamental I, 02 de Educação Fundamental II e 01 projeto de Educação Especial.

Em 2014 houveram 47 projetos enviados pelos professores. Entre os 20 finalistas, a maioria (n=08) era do Ensino Fundamental, 05 eram da Educação Infantil, 04 do Ensino Fundamental II, 02 da Educação Especial e 01 da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2015, foram inscritos 79 projetos - maior quantidade de projetos que o Prêmio Educador Santista recebeu desde seu surgimento (Gráfico 1). Eles contemplaram os seguintes níveis de ensino: 04 a Educação Infantil; 11 projetos (maioria) do Ensino Fundamental I, 04 do Ensino Fundamental II e 01 da Educação de Jovens e Adultos, conforme consta no Gráfico 2.

Verificou-se que os professores do Ensino Fundamental II foram os que menos encaminharam projetos ao Prêmio Educador Santista. Cabe ressaltar que a Secretaria de Educação em Santos somado forças na formação continuada dos professores do 1º ao 5º ano o que suscita que este seja um fruto deste investimento. Conforme salientam Giroux (1997); Freire (2004), a formação dos professores é imprescindível para que se estabelecesse uma cultura de formação baseada no estudo, reflexão, diálogo e cidadania.

## Conclusão

Verifica-se que os projetos entregues pelos professores concentraram-se na Educação Infantil, que contemplam crianças até 5 anos, no Ensino Fundamental I crianças de 6 anos até 11 anos de idade. Os projetos dos professores do Ensino Fundamental II com alunos de 11 anos até 15 anos, inscritos em menor quantidade, seguidos os projetos de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Um ponto relevante a se considerar é que a Educação Especial na rede de Santos foi especificada quantitativamente, no Gráfico 2, pela única escola com atendimento especializado com "Oficinas Pré-Profissionalizantes", com o objetivo de possibilitar ao aluno com necessidades educacionais especiais, "muitas vezes severas", adquirir um nível máximo de autonomia pessoal. Também incluso neste item, o atendimento educacional especializado, com o atendimento domiciliar para alunos com comprometimentos e que não podem ser atendidos na escola.

Observamos que no ano de 2015, no ápice de entrega de projetos (Gráfico 1), pode-se justificar tal feito pelo investimento da Secretaria de Educação nos projetos: " Santos à Luz da Leitura e Feira de Ciências", com formação específica aos Professores Coordenadores e demais integrantes o que motivou às escolas a desenvolverem seus projetos tendo estes como norteador.

Entende-se que a formação continuada dentro do espaço escolar é essencial, permitindo ao professor apropriar-se dos conhecimentos, ressignificando e renovando suas práticas com a implementação de projetos e com apoio e reconhecimento dos órgãos competentes governamentais.

## REFERÊNCIAS

AICE, *La Carta da Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*, Barcelona, 1990.

COSTA, A.C.G. da. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para educador*. Belo Horizonte: Universidades, 2001.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. (1997). Professores com intelectuais transformadores (cap. 9). In \_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

HERNÁNDEZ, F. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre:Artes Médicas, 2000.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sacristan, J. Gimeno; Gómez, A. L. Pérez (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**PROGRAMA BASADO EN EL ENFOQUE INTERACCIONISTA RELATIVISTA Y  
EN LAS ZONAS DE DESARROLLO PRÓXIMO PARA MEJORAR LA GESTION  
PEDAGÓGICA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL IV DE LOS ESTUDIANTES DE  
PREGRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNS 2015**

**Autor Dr. Juan Benito ZA VALETA CABRERA ([jube65@hotmail.com](mailto:jube65@hotmail.com))  
Coautora Dra. Maribel Enaida Alegre Jara ([marena\\_roma@hotmail.com](mailto:marena_roma@hotmail.com))  
Coautora Mg. Brinelda Lilia Julca Castillo ([brine610@gmail.com](mailto:brine610@gmail.com))  
Coautora Mg. Jessica Nataly Gallardo Ramirez ([jessicagr78@hotmail.com](mailto:jessicagr78@hotmail.com))  
**Docentes de las Universidad Nacional del Santa - Perú****

La presente investigación es un estudio de la influencia del programa basado en tesis Piagetanas y Vigotskianas en el mejoramiento del nivel de aprendizaje en gestión pedagógica de la asignatura práctica profesional IV de los estudiantes de Pregrado de la EP de Educación Primaria de la UNS, 2015.

El objetivo de la investigación fue Determinar si un programa basado en el Enfoque Interaccionista - Relativista y en las zonas de desarrollo próximo mejora el nivel de Gestión Pedagógica de la práctica preprofesional IV de los estudiantes de pregrado de Educación Primaria de la UNS, 2015

El diseño de contrastación de hipótesis empleado fue el pre experimental de un solo grupo intacto con pre y post test. El estudio se realizó con 21 estudiantes del VII ciclo en la asignatura ya indicada. Los instrumentos diseñados por el investigador fueron un pre y post test y una ficha de seguimiento. Para el procesamiento estadístico se hizo uso de las tablas y gráficos estadísticos y la prueba Z para comparar dos proporciones.

Los resultados obtenidos confirman que la aplicación de este programa mejora significativamente el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo general fue determinar si un programa basado en el Enfoque Interaccionista - Relativista y en las zonas de desarrollo próximo mejora el nivel de Gestión Pedagógica de la práctica pre profesional IV de los estudiantes de pregrado de Educación Primaria de la UNS, 2015.

**PROPUESTA DE UN PROGRAMA BASADO EN EL ENFOQUE  
INTERACCIONISTA RELATIVISTA Y EN LAS ZONAS DE DESARROLLO  
PRÓXIMO**

**A. FUNDAMENTACIÓN**

La propuesta se fundamenta en:

**1. La teoría Psicogenética de Jean Piaget**

La propuesta se fundamenta en las tesis e implicancias pedagógicas de Piaget y principalmente en la tesis referida a la epistemología al responder a la interrogante ¿De dónde proceden los conocimientos? Piaget unifica las propuestas empiristas y racionalistas al afirmar que los conocimientos proceden de la experiencia más la razón. Es decir que los conocimientos son la resultante de la interacción de la experiencia sensorial más la literatura científica. De allí que se le considere como el enfoque interaccionista relativista.

El docente tiene que hacer que el estudiante interactúe con su medio natural: plantas, animales, seres no vivientes; o social: personas, familias, etc. Que sería la experiencia sensorial y luego el encuentro con los libros, con la literatura científica para confrontar y saberes y luego arribar a conclusiones valederas.

**2. La Teoría Histórico - Cultural de Lev Semionovich Vygotsky**

La enseñanza, función y responsabilidad de las instituciones educativas de cualquier nivel y en particular de los docentes, consiste en generar zonas de desarrollo próximo (ZDP), para que los aprendices pasen de la zona de desarrollo real (ZDR), a la zona de desarrollo potencial (ZDPot).

El aprendizaje ocurre cuando el individuo realiza la actividad empleando instrumentos, signos, símbolos y las normas de interacción. Los signos y símbolos no modifican materialmente el estímulo, sino a la persona que lo utiliza.

**3. Modelo de desarrollo cognoscitivo de Schaie**

El estudiante universitario se encuentra en la etapa de logros, que comprende de los 19 o 20 a los 30 años de edad.

Adquiere el conocimiento no solo para su propio beneficio, sino con un sentido de aplicación presente y futura. Usa lo que sabe para perseguir metas como la carrera y la familia. El sujeto adquiere no sólo más información y habilidades, de los que adquirió en la etapa anterior, sino además competencia e independencia como individuo integrante de un grupo social, en un marco práctico de aplicación inmediata y a mediano plazo.

## **B. PRINCIPIOS**

### **1. El adulto joven es un operador formal.**

El adulto joven es capaz de razonar y formular deducciones o inferencias y obtener conclusiones adecuadas sobre la base solo de enunciados. “Los objetivos pueden ahora construirse mentalmente; las operaciones que antes tenían que ser llevados a cabo en el ámbito físico han sido ahora internalizados o interiorizados” (Gardner, 1997. p. 41).

### **2. El estudiante universitario adquiere conocimiento con un sentido de aplicación presente y futura.**

Según el modelo de desarrollo cognoscitivo de Shaie, el adulto joven, se encuentra en la etapa de logros, de 19 o 20 a los 30 años de edad. Adquiere más información y habilidades que en la etapa anterior y además competencia e independencia como integrante de un grupo social, que le posibilita el perseguir o lograr metas como la carrera y la familia.

### **3. El adulto joven hace uso de la autonomía en su aprendizaje.**

Como síntesis de los principios anteriores dado que:

- El objeto de conocimiento puede ser ahora construido mentalmente.
- Adquiere más información y habilidades que en la etapa anterior así como competencia e independencia.
- Sabe cómo motivarse así mismo en el aprendizaje (autodirección).
- Sabe cómo escribir un trabajo o tarea (administración de tarea).
- Sabe cuándo y cómo recompensar o criticar a los pares o subordinados (administración de otros).

### **4. El aprendizaje del adulto joven es un proceso eminentemente activo.**

El aprendizaje es el resultado de la interacción del sujeto con el medio natural y social, individual y grupalmente, donde el estudiante es el protagonista principal del proceso y, el docente es solo el promotor mediador.

### **5. Acompañamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Siguiendo el pensamiento de los psicopedagogos cognitivos se debe proveer de ayudas necesarias para que ocurra la interacción del sujeto con el objeto de aprendizaje o en otros términos el pase de la ZDR a la ZDPot, a través de las ZD Próximo.

Estas ayudas de las que son responsables las instituciones educativas y los docentes pueden ser: estrategias diversas, materiales o acciones de tutoría en la realización de las tareas o actividades de aprendizaje.

## **6. Cooperación.**

Permite el intercambio, la construcción en colectivo y de ayuda mutua, consolidando en el estudiante los valores solidarios.

## **7. Investigación.**

Se convierte en principio primordial desde el docente en un diseño de un proceso académico pertinente, exigente y coherente a las exigencias del entorno del estudiante.

## **8. Responsabilidad.**

La responsabilidad compartida de los estudiantes para cumplir con las actividades académicas dentro y fuera del aula, en los plazos y exigencias asumidas.

## **C. OBJETIVOS**

### **1. Objetivo General**

Mejorar el nivel de aprendizaje en gestión pedagógica de la práctica profesional IV de los estudiantes del pre grado de educación primaria de la Universidad Nacional del Santa 2015.

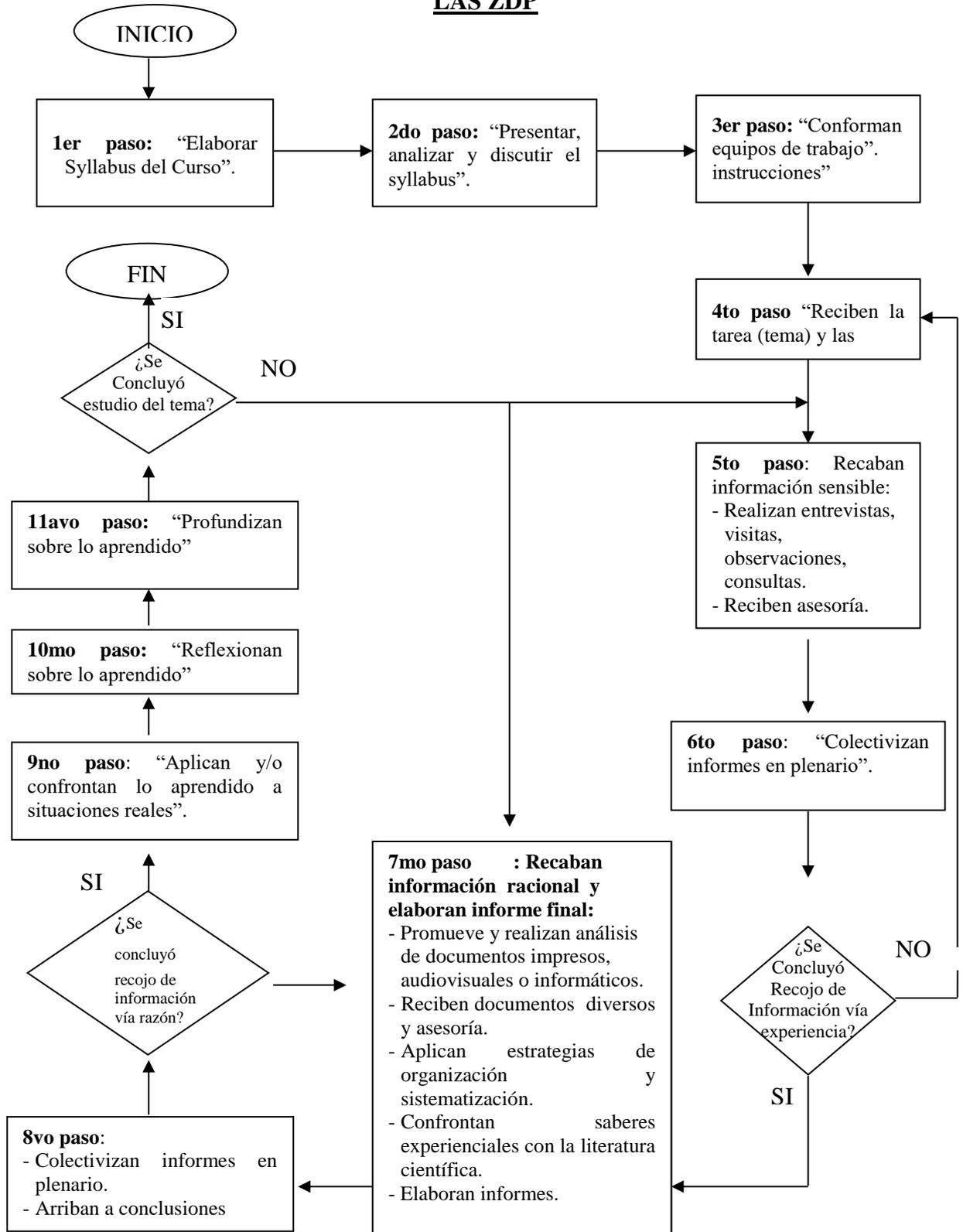
### **2. Objetivos específicos**

- a) Mejorar el nivel de aprendizaje en el manejo teórico del enfoque interaccionista relativista y en las zonas de desarrollo próximo articulado a los procesos pedagógicos y didácticos .
- b) Mejorar el nivel de aprendizaje en el diseño, implementación, ejecución y evaluación de las sesiones de aprendizaje.

## D. DISEÑO DE LA PROPUESTA

### PROGRAMA BASADO EN EL ENFOQUE INTERACCIONISTA-RELAIVISTA Y EN

#### LAS ZDP



## **E. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA**

En el diseño del programa se presenta una visión global de cómo se enseña y aprende los contenidos de la gestión pedagógica de la asignatura práctica profesional IV, en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa, basada en el enfoque interaccionista relativista y en las zonas de desarrollo próximo. Describimos a continuación cada uno de sus componentes.

### – **Paso 1 : Elaboración del sílabo**

Es elaborado por el docente de la asignatura, antes de comenzar el ciclo académico. Está estructurado en tres unidades que corresponde a cada una de las dimensiones de la práctica: la acción pedagógica (a la que hemos denominado gestión pedagógica), la práctica administrativa y la práctica de promoción educativa comunal.

### – **Paso 2: Presentar, analizar y discutir con los alumnos el sílabo.**

El primer día de clase se hizo entrega de un ejemplar del sílabo a todos los estudiantes. El análisis y discusión se realizó con la técnica de lluvias de ideas o tempestad cerebral, a fin de modificar, incluir o eliminar aquellos sistemas que no fueron pertinentes a la formación de docentes de la especialidad. La propuesta fue aceptada tal como fue presentado por el docente de asignatura

### – **Paso 3 : Constituir los equipos de trabajo y elegir a los responsables**

El profesor debe exponer con claridad los criterios por los que se ha de regir la formación de los equipos y las funciones que deberán desempeñar los responsables.

### – **Paso 4 : Reciben la tarea (tema) y las instrucciones**

El profesor alcanzó los temas y las actividades a realizar. Asimismo las instrucciones verbales pertinentes.

### – **Paso 5 : Recogen información sensible y elaboran el informe**

Los estudiantes en forma organizada recogieron información sobre el tema basados en la experiencia, a través de: entrevistas, visitas, observaciones, consultas a expertos, u otros, según la naturaleza del tema y elaboraron los informes

### – **Paso 6: Colectivizan informes en plenario.**

Presentan sus informes en plenario dándose paso a preguntas y aclaraciones correspondientes. Así mismo se plantean preguntas de tipo formativo: ¿Se concluyó con el recojo de información vía experiencia?

... NO: retornan al paso 4to. Alternativa SI: avanzan al paso 7mo.

### – **Paso 7: Recaban información racional y elaboran el informe.**

Los estudiantes reciben documentos diversos y asesoría del docente, aplican estrategias de organización y sistematización de la información, confrontan saberes experienciales con la literatura científica correspondiente y elaboran sus informes.

– **Paso 8: Colectivizan informes en plenario.**

Se realiza en clase, con participación de todos los estudiantes y del docente de asignatura, empleando técnicas participativas como la mesa redonda, panel, panel fórum, simposio o cualquier otra técnica de dinámica grupal. Se ampliará y se llegará a conclusiones en los temas abordados y con ayuda del docente, quien actuará además como moderador.

Se plantearán las interrogantes formativas: ¿Se concluyó con el recojo de información vía razón? ... NO: retornan al 7mo paso. Alternativa SI: avanzan al 9no paso.

– **Paso 9: Aplican y/o confrontan lo aprendido a situaciones reales.**

Los estudiantes diseñan sesiones de aprendizaje, la parte correspondiente a etapas, estrategias pedagógicas y didácticas donde se va evidenciando el enfoque

– **Paso 10: Reflexionan sobre lo aprendido.**

Se plantean preguntas a modo de meta cognición y se continúa reforzando el aprendizaje con el enfoque propuesto.

– **Paso 11: Profundizan sobre lo aprendido.**

El docente promoverá y/o abordará la temática con profundidad.

¿Se concluyó con el estudio planteado? Alternativa NO: retornar al paso 5to; Alternativa SI: fin estudio.

– **REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

**1. Aportes de las teorías Psicológicas Cognitivas**

a) **Aportes de la Teoría Psicogenética de J. Piaget**

Piaget desarrolló una teoría detallada y comprensible que explica cómo se desarrolla la inteligencia; centrándose en su teoría fundamental: "El desarrollo intelectual es un proceso en el cual las ideas son reestructurados y mejoradas como resultado de la interacción del individuo con el medio ambiente". (cit. Labinowicz, 1982. p.35).

- **Tesis fundamentales**

- **La inteligencia** es la capacidad para adaptarse al medio ambiente o, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas. No sólo es genética, también se desarrolla y pasa por cuatro niveles, períodos, estadios o etapas: Sensoriomotriz, Preoperatorio, Operaciones concretas y operaciones formales, que comprende desde cuando nace el ser humano hasta los 15 o 16 años aproximadamente y en adelante. Cada una con sus características específicas que no es necesario para este estudio (Véase Labinowicz, 1982. P.60).

**"El orden por el que pasan los niños a las etapas de desarrollo no cambia"**. Todos los niños pasan del periodo sensorio motriz al periodo preoperatorio y no pueden pasarse del sensorio motriz a las operaciones formales por ejemplo; Pero al pasar de un período a otro, los niños, van cambiando. Algunos niños pueden alcanzar las últimas etapas a una edad más temprana con respecto al promedio, ... (cfr. Labinowicz, 1982. pp. 87-88). No hay períodos estáticos. La conclusión de uno es el inicio del otro. Entonces, según Piaget todos los seres humanos comparten funciones de adaptación y organización, ya sean niños, jóvenes, adultos o ancianos, todos aprendemos y nos desarrollamos y al hacerlo, lo hacemos de manera única, con nuestro propio nivel de conocimientos, desarrollo y estilo personal; aprendemos mediante los procesos de adaptación y organización (invariantes). Pero ocurre que cada persona desarrolla sus propios esquemas de pensamiento, a los que se les conoce con el nombre de Variantes.

- **La epistemología**, según Piaget (1945), es “la teoría del conocimiento válido, incluso si el conocimiento no es nunca un estado y constituye siempre un proceso; dicho proceso es esencialmente el tránsito de una validez menor o una validez superior”. (cit. Cueva, 2002, p. 60).

. Existen dos corrientes epistemológicas que intentan dar respuesta a lo pregunta ¿Dónde se originan los conocimientos?; el racionalismo y el empirismo.

Los empiristas como Bacón, Locke, Berkeley y otros señalaron que el conocimiento proviene del exterior del individuo, de su experiencia y es a través de los sentidos que llegan al cerebro. Además consideran que toda persona no tiene conocimientos en el cerebro, es uno tabula rasa y por lo tanto, se tenía que inscribir las experiencias interactuando con el mundo que los rodea.

Por otro lado, los racionalistas, como Descartes, Leibnitz, Kant, entre otros, rechazaban radicalmente los tesis empiristas y señalaban que lo mejor forma de

alcanzar la verdad era o es a través de la razón pura. Además, enfatizaban que nuestros sentidos muchas veces nos conduce a ilusiones perceptivos. Y, por el contrario, la certeza y la claridad del conocimiento matemático está basado en la razón y por lo tanto, es allí donde se originan los conocimientos.

Sin embargo, para Piaget, el conocimiento se origina con las experiencias y culmina en la razón, es una suerte de síntesis; su posición es Interaccionista relativista, porque considera que el conocimiento es una construcción que se logra mediante un proceso interactivo entre la experiencia sensorial y la reflexión cognitiva, indisociables entre sí.

- **El conocimiento**, desde esta perspectiva, "Conocer no consiste, en efecto en copiar lo real", sino en obrar sobre ello y en transformarlo (en apariencia o en realidad), a fin de comprobarlo en función de los sistemas de transformación a los que están ligados estas acciones" (Piaget, cit. Cueva, 2002, p. 62).

En consecuencia, todo conocimiento se obtiene mediante un proceso interactivo entre el sujeto (estructuras cognitivas) con un objeto o un acontecimiento del mundo exterior.

#### – **Implicancias pedagógicas**

- **Aprendizaje**

Según Piaget, el aprendizaje es concebido como un proceso de construcción de los conocimientos por el que aprende, a través de un proceso de interacción de sus estructuras mentales con el medio. (cit. Cueva, 2002, p. 65)

Dicho de otro modo, el aprendizaje es concebido como el proceso de equilibrio entre la asimilación y la acomodación para su adaptación del medio ambiente.

La asimilación debe entenderse como el proceso de incorporación de los conocimientos a la estructura cognitiva del aprendiz y, la acomodación como el proceso de estructuración de ese conocimiento asimilado. Piaget advertía que el exceso de asimilación genera mucha estabilidad y el exceso de acomodación mucha inestabilidad, en consecuencia el alumno va a aprender cuando se logra un equilibrio entre ambos procesos.

- **Enseñanza**

Según Piaget consiste en proponer actividades de aprendizaje, donde los estudiantes manipulen materiales y otros recursos para poder relacionar con los conocimientos que posee y lo estructuren o reestructuren con los nuevos saberes

- **Contenidos**

Piaget cuestionó la práctica de las escuelas y universidades de aprender solamente habilidades y datos específicos así como la memorización de la información; lo que más se debe considerar son: “Los mecanismos generales de acción y pensamiento, y corresponde a la inteligencia en el sentido más amplio y cabal”. (Furth y Wachs, cit. Cueva, 2002, p. 76). Se trata entonces no de contenidos específicos para el aprendizaje; sino de grandes contenidos para el desarrollo.

Los contenidos para el período, estadio o etapa de desarrollo de nuestro interés: en la Etapa de las **operaciones formales**: Razonamiento hipotético deductivo, razonamiento científico inductivo, abstracción reflexiva, operaciones prepositivas o combinatorias, esquemas operativos formales, probabilidades, el sentimiento idealista, la formación de la personalidad, etc.

- **Metodología**

Para poder plantear una nueva concepción metodológica. Piaget advirtió que se tiene que tener en cuenta la finalidad de la educación, educar es adaptar al individuo al medio ambiente, y los métodos tendrán que favorecer a esta adaptación, teniendo en cuenta el nivel del desarrollo mental del aprendiz.

Los métodos tradicionales han terminado por concebir a la educación como una simple transmisión de los valores colectivos de generación en generación; en cambio los métodos activos consideran que se debe tener en cuenta para diseñar o seleccionar un método, el nivel de desarrollo del aprendiz.

El docente actúa como un promotor del desarrollo integral del estudiante y éste como el actor de su propio aprendizaje.

- **Materiales y recursos educativos**

El docente al promover la interacción de los estudiantes con objetos y materiales; tiene que, organizar, adaptar producir materiales y otros recursos didácticos; y, de igual manera estar en expectativa, abierto a lo inesperado para la exploración.

El contar con materiales educativos y con el conocimiento de la diversidad de cómo funciona un conjunto de objetos, ayudará al maestro a organizar encuentros de aprendizaje; donde los estudiantes manipularán los objetos y reflexionarán sobre las acciones realizadas hasta llegar al pensamiento.

- **Evaluación**

Para entender la evaluación desde esta perspectiva, se hace necesario establecer la diferencia entre la evaluación modelo empirista con el modelo piagetiano.

La concepción empirista sostiene que el aprendiz adquiere la información y las habilidades desde fuera del alumno, en gran medida a través de experiencias sensoriales y por transmisión social, del docente a otras personas y que, los métodos de enseñanza deben efectivizar que la transmisión sea más eficiente. Para evaluar esa eficiencia, se tiene que construir instrumentos que nos permita medir las respuestas correctas de los alumnos, como una señal que el alumno aprendió (cfr. Kamii, 1984).

Para la concepción piagetiana, por el contrario, los conocimientos (específicos y generales) de los aprendices son construidos durante un tiempo prolongado, a partir de muchas ideas “erróneas”; es decir, el docente tiene que valerse de los errores cometidos por los alumnos (concepción del error constructivo) porque son ellos los que impulsan hacia un conocimiento válido.

“... Lo que importa no es el número de respuestas acertadas que el niño haya aprendido en el pasado, sino en qué medida las construcciones anteriores, (aunque fueran erróneas) capacitan al niño para construir los conocimientos futuros. (cfr. Kamii, 1984).

La evaluación debe ser permanente, esto es: inicio, formativa y final.

#### **b) Aportes de la Teoría Histórico – Cultural de Lev. S. Vygotsky**

Psicólogo, cuya perspectiva de aplicación es concordante con nuestro sistema educativo.

##### **– Ideas Fundamentales**

- Consideró al hombre como producto de procesos sociales y culturales.
- Psicología como un todo y en su perspectiva histórica.
- Metodología para su estudio a la metodología del materialismo dialéctico e histórico.
- Al estudiar la naturaleza del pensamiento consideró a los signos o símbolos así como a los instrumentos como auténticos mediadores para interiorizar la cultura.
- Asociar la Psicología Científica con la intervención pedagógica.
- Estableció existencia de dos tipos procesos para desarrollar las funciones psicológicas superiores:
- Dominio medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: lenguaje, lectura, escritura, cálculo, el dibujo, etc.

- Desarrollo FPS especiales: atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc.
  - Actividad con ayuda de instrumentos es un componente de transformación del medio.
  - La actividad del hombre es la que permite desarrollar los procesos de los FPS.
  - El conocimiento es producto de la activación de las estructuras cognitivas, se construye por medio de las operaciones y habilidades cognoscitivas al interactuar con el contexto.
  - El desarrollo de las FPS, se da en dos planos o niveles: el nivel interpsicológico y luego el nivel intrapsicológico. El primero implica interacción entre personas (aprendizaje) y el segundo interacción consigo mismo (desarrollo). El paso de un nivel a otro se a través del proceso de interiorización.
- **Implicancias pedagógicas**
- **Fines de la educación**  
Promover el desarrollo sociocultural e integral del alumno. Adquirir información por su cuenta. Juzgar la validez de la información. Hacer inferencias lógicas.
  - **Conceptualización Aprendizaje**  
El buen aprendizaje es solamente aquel que precede al desarrollo. No hay aprendizaje sin desarrollo ni desarrollo sin aprendizaje. Se produce cuando el individuo realiza la actividad empleando instrumentos y signos o símbolos.
  - **Conceptualización de Enseñanza**  
Proceso de generar zonas de desarrollo próximo en los aprendices, estimulando los procesos del aprendizaje, a través de tareas escolares y diversidad de estrategias, para que los estudiantes pasen de lo que saben a lo que deben saber. El rol del docente en un primer momento es directivo del proceso de aprendizaje, posteriormente no directivo, en la medida que el aprendiz va logrando avances.
  - **Metodología**  
Se fundamenta en la creación de ZDP con los alumnos para determinados dominios del conocimiento. Tharp Y Gallimori consideran que el traspaso y cesión del control del maestro al alumno se da a través de la combinación de estrategias: modelamiento, manejo de la contingencia, retroalimentación, instrucciones verbales, interrogación y estructuración cognitiva.
  - **Contenidos**

Vygotsky no habló de contenidos de aprendizaje; sino de cultura.

Hoy lo conocemos como contenidos de aprendizaje: conceptuales o declarativos, procedimentales y actitudinales.

- **Evaluación**

Se debe establecer relación dinámica y de afectividad entre evaluador y evaluado. Evaluar los productos; pero con énfasis en los procesos en desarrollo. Tener en cuenta que alumnos requieren mayor ayuda, cuando tienen menor potencial de aprendizaje. La evaluación debe Posibilitar lineamientos de política educativa para encaminar la intervención pedagógica.

(cfr. Guzmán y Hernández, 1993; Cueva, 2002)

- c) **Complementariedad de las Teorías Psicogenética e Histórico Cultural**

Se presentará a continuación la coincidencia o complementariedad de ambas teorías y luego como opera en el aula.

- Si consideramos para Piaget, que el aprendizaje depende del nivel de desarrollo y que para Vygotsky “un buen aprendizaje es solamente aquel que precede al desarrollo”; se podría afirmar que existe contradicción insalvable, sin embargo estas posiciones no hacen sino confirmar que lo que realmente existe es una relación de complementariedad, una interdependencia, dado que no existe aprendizaje sin desarrollo, ni desarrollo sin aprendizaje. En esencia se trata de una interacción entre el sujeto y el medio socio-cultural.
- La enseñanza para Piaget consiste en promover el desarrollo de los alumnos a través de métodos activos, indirectos; donde el alumno interactúa con su medio natural o social: plantas, animales, seres no vivientes; con su medio social: personas, familias, escuelas, instituciones, libros, etc. donde el docente, en su rol no directivo, plantea retos, orienta después que el aprendiz realice sus propias actividades, luego reajusta y consolida la construcción de conocimientos.

Para Vygotsky, la enseñanza está relacionada con generar o proponer zonas de desarrollo próximo que los aprendices a través de las tareas escolares o actividades para ayudar a los alumnos a incorporar la cultura o patrones culturales (contenidos) y posibilitar su aplicabilidad a la vida cotidiana. El rol del docente es el de ser un mediador, directivo al inicio y no directivo en la medida en que los estudiantes demuestren avances en su aprendizaje.

De ambos planteamientos se rescata el hecho que se trata no de enseñarle directamente y negarle la posibilidad de aprender por sí mismo; sino de promover o proporcionarle ayuda para que al interactuar construya sus conocimientos. Desde esta perspectiva los roles No directivo (Piaget) y Directivo y No directiva (Vygotsky) son complementarios y aunque no sea explícito en Piaget para promover el desarrollo de los alumnos, se necesita alcanzar ayudas.

- El rol del docente, promotor del desarrollo integral del alumno o mediador, creador de zonas de desarrollo próximo son en esencia complementarios y están orientados a la cuestión común que tiene que promover o ayudar a la interacción del alumno con el objeto de conocimiento.
- El rol de los alumnos debe ser eminentemente activa, ya sea equilibrando lo asimilado y acomodado (Piaget) o incorporando la cultura al cerebro del aprendiz, a través de la actividad y empleando mediadores. (Vygotsky)
- Utilización de materiales educativos para interactuar: ser manipulados por ellos o siendo soportes y parte de la creación de zonas de desarrollo próximo.
- Los contenidos de aprendizaje en sus tres tipos: conceptuales, procedimentales o actitudinales, como objeto de conocimientos obtenidos vía interacción del alumno con ellos o lo que Vygotsky llamó cultura, vía inter o intrapsicológico.
- La coincidencia en evaluación que toma en cuenta los saberes previos, el proceso y el producto, dado que debe ser permanente y si es cierto debe enfatizar en los procesos; no debe descuidar los productos.
- Finalmente, si bien es cierto que las investigaciones de Piaget y Vygotsky fueron realizadas en niños; particularmente, los aportes de Vygotsky, según los neovygotskianos, son aplicables al aprendizaje de los adultos “... la obra disponible de Vygotsky se ocupa fundamentalmente de los niños; pero se puede observar que los mismos procesos de autoayuda y de ayuda por parte del otro en la zona de desarrollo próximo aportan también en el adulto que aprende. Sólo así se podrá conocer de todo lo que es capaz de hacer el ser humano cuando se le brindan las condiciones necesarias para su desarrollo”. (Tharp y Gallimore, cit. por Moll, 1990 y Gonzalez, 1996).

Por extensión es factible aplicar los aportes de Piaget a la vida universitaria, porque en esencia, se trata de construir o reconstruir el conocimiento en todos los niveles educativos para que realmente un aprendizaje sea significativo y funcional.

Asimismo, que la teoría psicogenética y la histórico-cultural por los considerandos abordados pueden ceder a un modelo didáctico en todos los niveles educativos y en particular en el universitario.

## **2. Aprendizaje en el adulto joven**

### **a) El adulto Joven**

Para referirnos al aprendizaje del adulto, se precisará en primera instancia al ser adulto y de este al adulto joven o temprano y luego se abordará el aprendizaje del mismo.

A partir de mediados del siglo XX aparecen los primeros estudios que tienen su foco en las etapas de vida posteriores a la adolescencia, incluyendo primero la adultez y recién en los últimos años a un número creciente de estudios sobre la adultez media y vejez. Destacan los estudios de K. Warner, Schaie, George Vaillant, Daniel Levinson y Ravenna Helson, entre otros (Cfr. Undurraga, 2004; Papalia, Wendkos y Duskin, 2007).

Expresión de esta tardía inclusión del adulto como objeto de estudio de la psicología del desarrollo, es la ausencia de una definición ampliamente aceptada para el concepto de adultez. AL respecto, para formular las definiciones existentes, se han utilizado criterios diversos, siendo los más comunes el cronológico, biológico, cognitivo, sociológico y el legal, que al ser utilizados por separado denotan problemas.

Una definición que no deviene en incompleta o ambigua o ausente, y se configura como una definición amplia de adultez y que además es generalizable a múltiples contextos lo proponen Berwart y Zegers, 1981, que sostienen que “adulto es todo aquel que se siente como tal y es percibido y aceptado como tal en la sociedad en que vive” (cit. Undurraga, 2004. P 29-30).

Por otra parte, la mayoría de científicos del desarrollo, como Neugarten y Moore; Erikson; Levinson; Havighurst; Papalia, Wendkos y Duskin, coinciden en diferenciar tres grandes etapas, aunque las edades oscilantes de cada una no coincidan:

- La adultez temprana o joven (de 20 a 30) años
- La etapa de la madurez ( de 40 a 50 años) y
- La senectud o últimos años de la madurez (de 65 años en adelante)

Se puede observar que en esta diferenciación de etapas no se precisan los periodos de transición, que se presentara en la propuesta de Levinson.

(Cfr. PUCP, 2000; Undurraga, 2004; Papalia, Wendkos y Duskin, 2007).

Es necesario precisar que el estudiante universitario se ubica en la primera etapa, es decir es un adulto joven o temprano, pues su edad oscila entre los 18 y 25 años de edad y, desde el punto de vista legal se le considera como adulto.

Así mismo, que no se estudia aquí las características del adulto en general, sino las más significativas que corresponde al adulto joven para tener en cuenta sus implicancias en la práctica pedagógica universitaria y de la propuesta didáctica en esta investigación.

De la diversidad de estudios realizados por Craig, 1988, Menin, 1986, Havighurst, 1953, tratados en Undurraga, 2004 p.3 y Ludojoski, 1972 en PUCP, 2000; entre otros; se asumen las ideas de Levinson quien señala que para ingresar a la adultez, el joven debe haber alcanzado cuatro aspectos fundamentales del desarrollo humano:

- Encontrar un mentor, es decir un adulto mayor que lo guíe.
  - Estudiar una carrera y realizarla en la práctica.
  - Establecer la intimidad en relación con los otros (familia, pareja, amigos, etc.)
  - Definir claramente su “sueño” de meta, de logros en la edad adulta.
- (cit. PUCP. 2000. p. 22)

Como se habrá logrado apreciar resulta de vital importancia el conocimiento de las características del adulto joven, para el tratamiento curricular y la intervención pedagógica en la formación académica profesional del estudiante universitario.

#### **b) Aprendizaje del adulto joven**

Para entender el modo de aprender del adulto joven, lo que implica el análisis de las características o aspectos de su desarrollo intelectual; acudiremos a los aportes de los teóricos e investigadores del desarrollo que han estudiado la cognición adulta desde diversas perspectivas. Algunos sean centrados en etapas como es el caso de Schaie en su modelo del desarrollo cognoscitivo, otros como Robert Sternberg en su teoría triarquica de la inteligencia, en los tipos o aspectos de la inteligencia e inclusive la teoría de Jean Piaget; el estudiante universitario, por ser un adulto joven, tiene autonomía en su aprendizaje.

(Cfr. Schaie, Cit. PUCP, 2000; Papalia, Wendkos, Duskin, 2007. Pp 524-525).

Se puede precisar, a modo de conclusión en este rubro, que el estudiante universitario, se encuentra en la etapa de adultez joven o temprana, por su madurez psicofísica, su autonomía y madurez personal al establecer relaciones íntimas, interactuar con otros, conocerse a sí mismo y apoyarse en su experiencia y, como tal tienen autonomía en su aprendizaje.

### 3. Practica Pre profesional en la carrera profesional de Educación Primaria

La práctica pre profesional, según el currículo de la carrera y el Art. 4 del Reglamento de práctica pre profesional, es el conjunto de experiencias curriculares graduales, continuadas e integrales que permiten al estudiante articular los conocimientos de las diversas asignaturas en la intervención pedagógica, en un contexto real a fin de complementar y consolidar su formación profesional.

Las prácticas profesional I y II (práctica profesional inicial I y II) se desarrollan en el IV y V ciclos. Las práctica profesional III y IV (Práctica profesional intermedia I y II) se desarrollan en el VI y VII ciclos. Las prácticas profesionales V y VI (Prácticas intensivas I y II) se desarrollan en el VIII y IX ciclos de la carrera profesional.

La fase intermedia es la etapa donde el estudiante intensifica sus experiencias en la observación, planificación, implementación, ejecución y evaluación de sesiones de aprendizaje (Dimensión acción educativa), así como en la administración educativa (Dimensión administración ) y promoción educativa comunal (Dimensión Promoción educativa comunal). A la primera dimensión es lo que estamos denominando gestión pedagógica.

#### – RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la información presentada en la Tabla N° 08 y el gráfico N° 02, al aplicar la ficha de seguimiento en el diseño, implementación, ejecución y evaluación de una una clase antes y después de aplicar el programa; se puede apreciar que la mayoría de estudiantes, en el diseño, implementación, ejecución y evaluación de una sesión de aprendizaje antes del programa se encontraron en el nivel regular (95.24%). Y contrariamente, después del programa, en la sesión de aprendizaje final, sólo el 4.76% conservó el nivel regular que no es significativo. Y que el porcentaje en el post test migró a bueno y excelente, en un 38.10% y 57.14%, respectivamente.

De las comparaciones realizadas, se infiere que el nivel de aprendizaje en práctica profesional IV: **gestión pedagógica**, de los de los estudiantes de pregrado de educación primaria de la Universidad Nacional del Santa 2015, se elevó significativamente.

Esto se explica, en la medida que el programa propuesto basado en el enfoque interaccionista relativista y en las zonas de desarrollo próximo permite una interacción del aprendiz con el objeto de conocimiento en dos niveles, primero aprendizaje vía

experiencia sensible y luego vía racional, transitando de lo que sabe a lo que debe saber, de tal manera que se prevé, organiza, ejecuta y evalúa el aprendizaje del estudiante, compartiendo responsabilidades y roles, donde el estudiante sabe cuáles son sus roles, procesa información, hace uso de asesoría del docente según sus expectativas e intereses, comparte y colectiviza dicha información y, el docente es el permanente promotor del aprendizaje del estudiante, proporcionando zonas de desarrollo próximo según necesidades y expectativas, respetando la característica fundamental del adulto joven, estudiante universitario, la de ser autónomo en su aprendizaje.

#### – **CONCLUSIONES**

- El programa basado en el enfoque interaccionista relativista y en las zonas de desarrollo próximo mejora significativamente el nivel de aprendizaje en gestión pedagógica de la práctica pre profesional IV de los estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Santa; tal como se evidencia en la concentración en los niveles bueno 47.62% y excelente 42.86% obtenido del post test, Tabla N° 03 y Gráfico N°01 y, en la prueba de hipótesis cuya decisión es significativa. Corroborada con la concentración en los niveles bueno 38.10% y excelente 57.14% en el diseño, implementación, ejecución y evaluación de una sesión de aprendizaje después del programa.
- El programa basado en el enfoque interaccionista relativista y en las zonas de desarrollo próximo, se configura en una alternativa didáctica efectiva para concretizar en los hechos la concepción constructivista en la asignatura de práctica profesional en la dimensión gestión pedagógica.

#### – **RECOMENDACIONES**

- Que las Direcciones de Departamento y Direcciones de Escuela Profesional de la UNS propicien y/o impulsen la aplicación de programas basado el enfoque interaccionista relativista y en las zonas de desarrollo próximo, en las asignaturas de los estudios universitarios.
- Que otros investigadores interesados en programas basados en el enfoque interaccionista relativista y en las zonas de desarrollo próximo, empleen otros diseños de investigación y/o pruebas estadísticas a fin de otorgar mayor consistencia a los resultados y efectividad de este método en la enseñanza universitaria.

## -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANIS, A. (2004). *El saber hacer en la profesión docente: formación profesional en la práctica docente*. (2a. reimpresión). México: Trillas.
- CARRASCO, S. (2009). *Metodología de la investigación científica: pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. (2a. reimpresión). Lima: San Marcos.
- COLL, C., MARTIN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLE, I. y et.al. (2004). *El constructivismo en el aula*. (14a ed.) Barcelona: Grao.
- CUEVA, W. (2000). *Teorías psicológicas: tesis fundamentales y sus implicancias pedagógicas*. Trujillo: Gráfica Norte.
- DIAZ - BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (2a. ed.). México: Mc Graw-Hill.
- GUZMAN, J. y HERNÁNDEZ, G. (1993). *Implicancias educativas de seis teorías psicológicas*. México: UNAM.
- HERNANDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª. ed.). México: Mc.Graw.Hill
- LABINOWICZ, E. (1980). *Introducción a Piaget: pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- MOLL, L. (1990). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicación de la psicología socio – histórica en la educación*. (3ª. ed.). Buenos Aires: Aiqué.
- MONEREO, C. y OTROS (1998). *Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- PACHECO, A. (2004). *Aprendiendo a enseñar, enseñando aprender en la universidad*. Lima: Arte y nuevos medios.
- PAPALIA, D.; WENDKOS, S.; DUSKIN, R. (2007). *Desarrollo humano* (9ª. ed.) México: Mc Graw Hill.
- PINO, R. (2010). *Metodología de la investigación*. (1ª reimpresión). Lima: San Marcos.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERU. FACULTAD DE EDUCACIÓN. (1994). *Métodos y técnicas de la investigación educacional: segunda unidad didáctica*. Lima: PUCP-CISE
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (2000). *Didáctica de la educación superior: primera unidad didáctica* (5ª. ed.). Lima: PUCP.
- RODRÍGUEZ, A. y SANZ, T. (1996). *La escuela nueva*. En UNIVERSIDAD DE LA HABANA; *Tendencias pedagógicas contemporáneas* (pp. 17-26). Tolima: Corporación Universitaria de Ibagué.
- UNDURRAGA, C. (2004). *¿Cómo aprenden los adultos?* Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- UNIVERSIDAD DE LA HABANA (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Tolima: Corporación Universitaria de Ibagué.
- ZABALA, A. (1995). *La práctica educativa: como enseñar*. Barcelona: Grao.

**TÍTULO:** Programa para gestionar la capacitación de la reserva joven en la Dirección Municipal de Educación de Cifuentes.

## RESUMEN

El proceso de preparación y superación garantiza la adquisición y evolución de la capacidad de dirección de los dirigentes en sus tres niveles: cognitivo, afectivo y conductual, si es correctamente dirigido, es decir, es un proceso que permite la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y reforzamiento de valores a los dirigentes. Este trabajo realizado en la Dirección Municipal de Educación de Cifuentes surge de la necesidad de un programa para gestionar la capacitación de la reserva joven. Se aplican diversas técnicas, métodos, principios y tendencias modernas, como análisis documental, observación directa, entrevistas, encuestas, entre otras. Arribando a la conclusión de que existe un inadecuado nivel de capacitación ya que a pesar de haber realizado algunas acciones estas no responden a las necesidades individuales y organizacionales de un Programa de Capacitación que consta de tres áreas de actuación con sus correspondientes acciones para la implementación. Los especialistas en su totalidad determinaron que es pertinente la aplicación de un programa en la entidad objeto de estudio práctico.

## INTRODUCCIÓN

Los profundos cambios económicos, políticos y sociales de nuestra época obligan a las organizaciones a replantarse y reconsiderar, bajo nuevas perspectivas, el desarrollo de los recursos humanos, Granell y Parra (1995). El aumento de la competitividad, el rápido y creciente desarrollo tecnológico, la fuerte tendencia hacia la globalización del mercado, las nuevas características y tendencias demográficas, así como las exigencias de la fuerza laboral, impulsan a las organizaciones a ser más innovadoras y a realizar esfuerzos en la búsqueda de diferentes maneras de potenciar y convertir sus recursos humanos en una verdadera ventaja competitiva, lo cual ha sido reforzado por el auge, sobre todo a partir de la década de los noventa, de la teoría de los recursos y capacidades.

La gerencia de Recursos Humanos es la meta primordial que permite al personal adaptarse a los cambios internos y del entorno. Para ello, se necesita tener una visión estratégica que permite mirar hacia el futuro, anticipar necesidades y planificar estrategias de capacitación. Específicamente en la preparación y superación de cuadros y reservas constituye una herramienta fundamental dentro de este proceso.

La capacitación de cuadros y reservas se convierte en una poderosa arma para perfeccionar el trabajo en las organizaciones y aumentar los niveles de contribución en el plano individual, organizacional y social, sobre todo en estos momentos donde el país enfrenta la actualización del modelo económico y a partir de ello un conjunto de transformaciones desde todos los ámbitos. Para ello, se necesita tener una visión estratégica que permita mirar hacia el futuro, anticipar necesidades y planificar estrategias tendentes a la satisfacción de esas necesidades, e incluso, a generar el futuro.

Ante las nuevas realidades, se impone la necesidad de buscar nuevas formas que permitan un mayor desarrollo de la creatividad y de las capacidades gerenciales para encontrar soluciones a problemas latentes y que ayuden a materializar las estrategias, así como la eficiencia y la eficacia de la organización.

Esto supone que la gestión de la capacitación en todos los niveles que permita alcanzar el avance armónico y equilibrado del sistema, por lo que debe lograrse que funcione con eficiencia, eficacia y suficiente flexibilidad para reaccionar ante los cambios del entorno, que permita además a los principales agentes de cambio puedan asumir su verdadero rol y contribuir al mejoramiento del proceso docente – educativo.

El sistema de educación cubano tiene la responsabilidad de la formación de las presentes y futuras generaciones, por lo cual necesita de la preparación de todo el personal docente en todas las estructuras de dirección que tienen a su cargo

donde es clave la existencia de altos niveles de capacitación de cuadros y reservas de este sector.

Sin embargo, durante los últimos años se han desarrollado múltiples programas para la capacitación de los cuadros y reservas del sector educacional pero el proceso no se concentra a aspectos particulares de cada organización y tampoco a las necesidades individuales de las personas atendiendo a las carencias de conocimientos, habilidades y actitudes que estas puedan tener .

Esta problemática se manifiesta de forma particular en la Dirección Municipal de Educación en Cifuentes en la cual a pesar de haber realizado algunas acciones de capacitación aún resultan insuficientes particularmente para la reserva joven que necesita de una actualización y preparación constante en el plano individual, organizacional y social.

## DESARROLLO

### PROGRAMA PARA GESTIONAR LA CAPACITACIÓN DE LA RESERVA JOVEN EN LA DIRECCIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE CIFUENTES.

Luego de obtener los resultados del diagnóstico, en el presente capítulo, se describe la propuesta del programa para gestionar la capacitación de preparación de la reserva joven en la Dirección Municipal de Cifuentes de acuerdo a las necesidades reales conformándose además un sistema de acciones encaminadas a dar solución a las deficiencias detectadas.

Descripción del programa para gestionar la capacitación de la reserva joven en la Dirección Municipal de Educación de Cifuentes.

Un programa implica proceder con método para ejecutar determinadas acciones, es una secuencia programada de acciones/actividades específicas para influir en una variable concreta, contribuyendo a su transformación o modificación, de acuerdo con patrones esperados preestablecidos. Mesa y Vila (2011),

La propuesta se realiza tomando en cuenta las políticas establecidas, resoluciones y cartas emitidas para el trabajo con la reserva joven.

Los rasgos fundamentales de un programa son los siguientes:

- **Carácter objetivo:** Debe partir de necesidades concretas y bien identificadas en la práctica.
- **Focalización:** La variable sobre la que se influye se torna hilo conductor y eje central de todo el programa.
- **Enfoque sistémico:** Debe quedar bien establecida la interrelación entre cada uno de los componentes del programa y la cualidad que persigue.

- **Carácter flexible:** Debe permitir la asimilación de cambios en tanto varíen las condiciones en las cuales se desarrolla y atender a la evolución de la variable a considerar.

Se requiere observar en el diseño y puesta en práctica del programa los principios siguientes:

1. Acorde a la política del PCC, el Estado y el Gobierno.
2. Proceso continuo que se inicia durante el ejercicio de su profesión, con la identificación de sus potencialidades y capacidades para el liderazgo, a partir de lo cual se elabora su plan de desarrollo como reserva y transita de forma escalonada.
3. Está en correspondencia con la planificación del país a largo plazo.
4. Combina armónicamente la preparación teórica y práctica, con el consecuente enfoque político-ideológico.
5. Se diseña en correspondencia con el perfil del cargo o para el cual se prepara el cuadro, a partir del resultado de su evaluación y de la determinación de las necesidades de aprendizaje.
6. Se adecua a las condiciones generales y particulares de cada nivel y se irá modificando atendiendo a las transformaciones que se produzcan y a las necesidades del cuadro y sus reservas.
7. Se basa en la responsabilidad y el compromiso del cuadro y sus reservas con su superación, potenciando su auto preparación.
8. El Jefe de cada nivel de dirección es el responsable del desarrollo de la estrategia de preparación y superación de cuadros y reservas.

Para satisfacer estos principios, es necesario que el programa tenga en consideración las siguientes exigencias:

- **Pertinencia:** El programa se caracteriza por la actualidad y posibilidad de aplicación en el gobierno, mediante el empleo de métodos y técnicas acordes a la realidad del municipio.
- **Orientación a la acción:** Cada una de las áreas de actuación implica la realización de acciones concretas para el perfeccionamiento del sistema de información, lo que comprende preparación del personal implicado en las acciones.
- **Claridad y explicitación:** Las acciones por área deben ser presentadas de modo tal que puedan ser comprendidas por todo el personal implicado.

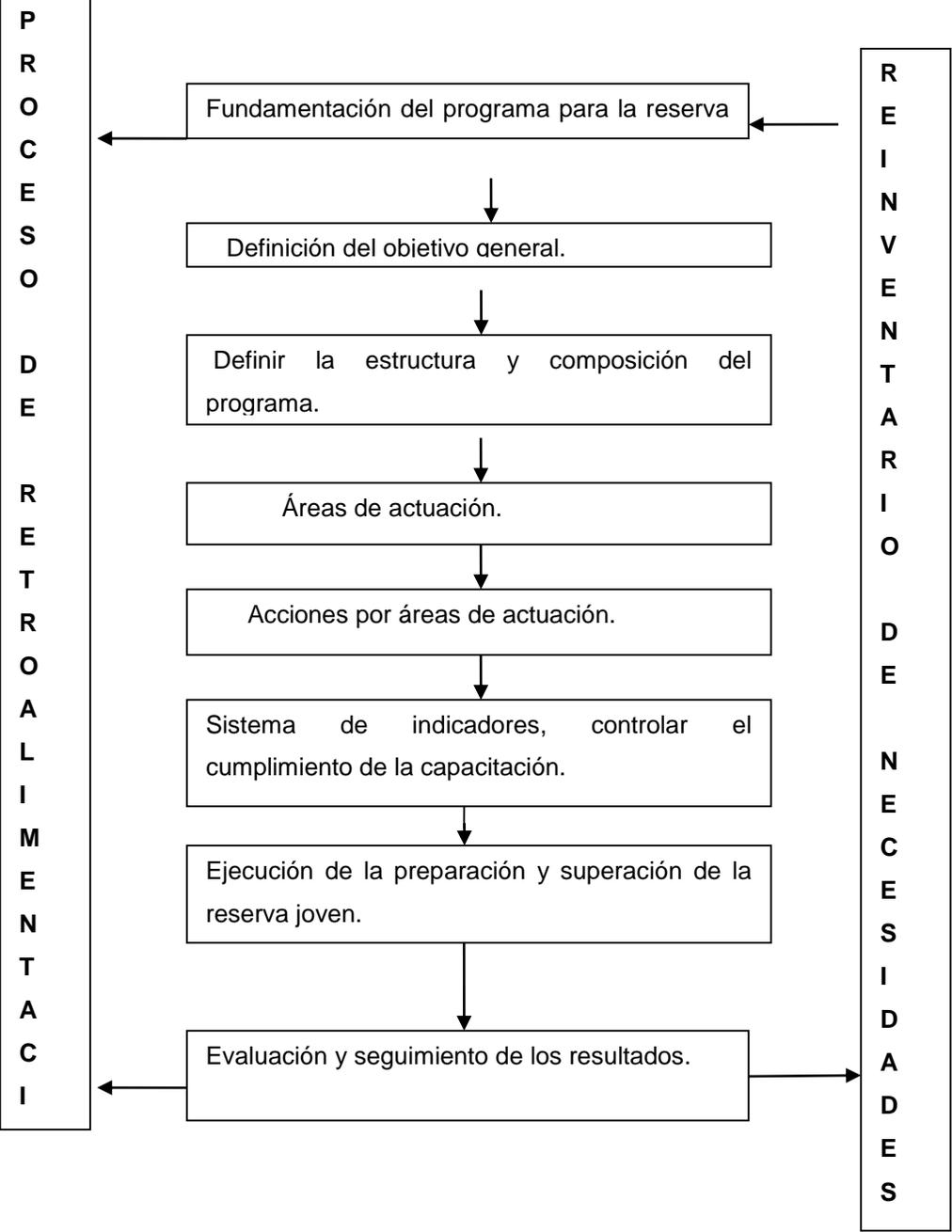
- Viabilidad: Relacionado con la posibilidad y facilidad de aplicación práctica del programa.

Para garantizar el cumplimiento del objetivo del programa es necesario que en el órgano objeto de estudio estén presentes los siguientes requisitos:

1. Aplicación de un sistema de trabajo integral, desde la instancia nacional hasta la base, que priorice la preparación político-ideológica.
2. Fortalecimiento de las habilidades directivas de las reservas.
3. Delimitación de las responsabilidades que competen a cada instancia de dirección en su implementación.
4. Determinación de los perfiles de competencia de cada cargo y del contenido de los programas de estudio, según la categorización de la reserva.
5. Existencia de un plan de desarrollo individual para cada cuadro y sus reservas, de obligatorio cumplimiento por este y el control, periódico por parte del jefe.
6. Evaluación del impacto de la preparación y superación, valorando su efecto en el cuadro y sus reservas, a partir del resultado de su trabajo y el cumplimiento de las funciones del cargo que ocupa.

En el caso específico del programa para la reserva joven las acciones a considerar están en función de los impactos que se esperan lograr, ofrece un instrumento organizativo para la concepción del trabajo.

**PROGRAMA PARA GESTIONAR LA CAPACITACIÓN DE LA RESERVA JOVEN**



Etapas del programa para gestionar la capacitación de la reserva joven.

**Fuente:** .Elaboración propia.

**Fundamentación del programa:** Justificar el requerimiento del programa es decir hacia dónde va encaminado, dónde el punto de partida, es la determinación de las necesidades a resolver.

**Definición del objetivo general:** Los objetivos, son la categoría rectora del proceso de capacitación. Una vez realizado el estudio a profundidad del grupo de participantes en la capacitación, y de los resultados actuales y los esperados es posible entonces determinar las brechas entre el estado actual y el deseado y qué conocimientos, actitudes y habilidades prácticas se deben lograr en los capacitados. Esto conduce a la determinación de los objetivos a alcanzar que se entrelazan con objetivos específicos.

**Definir la estructura y composición del programa:** Es la etapa más importante de la planificación de la capacitación; es poner a punto los objetivos, contenidos y métodos de aprendizaje. Es un guión que deberá tener el conjunto de elementos necesarios para desarrollar la actividad de que se trate, se debe tener en cuenta los objetivos, el espacio, el tiempo, los insumos necesarios, las características del grupo, el contexto y las lógicas de aprendizaje.

**Áreas de actuación:** La capacitación afecta en forma directa áreas específicas de la conducta de los individuos, se trata entonces de identificar las áreas de mejora en la concepción del programa que constituyen prioridades identificadas y se convierten en ejes de transformación para la capacitación y desarrollo de los recursos humanos.

**Acciones por áreas de actuación:** Todo evento de capacitación deberá ser planificado y antes de desarrollarse debe contar con un plan de acciones como soporte al programa. Su importancia radica en que servirá de guía para desarrollar eventos de capacitación en forma técnica evitando de esta forma, las improvisaciones, costos innecesarios y su contenido está basado en las necesidades reales orientado a lograr los objetivos propuestos.

**Sistema de indicadores para controlar el cumplimiento de la capacitación:** Controlar, mediante indicadores concretos, es el curso que ha venido siguiendo el plan de acciones de capacitación establecido; con el fin de verificar si se vienen alcanzando o no los resultados esperados ya que es en esta etapa donde definitivamente se verifica la efectividad de la ejecución.

Definir cuáles indicadores serán utilizados y los objetivos deben ser aterrizados mediante una métrica específica que permita precisarlos en medida o indicadores

concretos. Este seguimiento busca detectar y corregir oportunamente aquellas desviaciones que pueden estar sucediendo en relación con el plan a seguir.

**Ejecución de la preparación y superación de la reserva joven:** Esto comprende ajuste de las condiciones para la puesta en marcha que comprende la puntualización y familiarización. Aseguramiento y logística.

**Evaluación y seguimiento de los resultados:** Este proceso debe aplicarse con el propósito de verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos, finalidades del proceso de capacitación y debe realizarse antes, durante y después. Comprende las acciones encaminadas a controlar la ejecución de las actividades del programa de capacitación pero además proporciona a las personas en capacitación información sobre el proceso.

La evaluación es parte inseparable del programa y tiene el propósito de verificar el éxito del programa, es necesario implementar la evaluación sistemática, que comprende:

- Evaluación de las reacciones de los capacitados al contenido del programa y al proceso en general.
- Evaluación de los conocimientos que se hayan adquirido mediante el proceso de capacitación. (Anexo 6)
- Evaluación por parte de los participantes a quienes imparten los cursos. (Anexo 7)
- Evaluación del desempeño de los resultados o mejoras medibles para cada miembro que participa en el proceso de capacitación. (Anexo 8)

### **Programa para gestionar la capacitación de la reserva joven en la Dirección Municipal de Educación de Cifuentes.**

Para lograr efectividad de la capacitación de la reserva joven se define:

#### **Fundamentación**

Proporcionar a la organización y al departamento de cuadro un documento que sirva de guía para el desarrollo de eventos en esta área enfocado específicamente a la reserva joven. Además de proponer la estructura lógica y coherente que facilite el proceso de capacitación y que a su vez se ajuste a las necesidades reales.

Para definir el objetivo general se efectúa una reunión de trabajo en el marco del consejo de dirección donde se analiza el diagnóstico presentado y con ello definir cuál ha de ser el objetivo de dicho programa. Lo que ofreció el siguiente resultado:

#### **Objetivo general:**

Contribuir al desarrollo integral de la reserva joven a través de la capacitación a fin de incorporarla al proceso de desarrollo del Ministerio de Educación.

En este sentido se definen los **objetivos específicos** siguientes:

- Dotar a la reserva joven de los medios que faciliten el desempeño laboral para ocupar cargos de dirección.
- Mejorar las actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas de la reserva joven.

En este caso el programa se presenta a partir de un esquema de trabajo alineado, coherente y participativo que atienda todas las necesidades de formación y entrenamiento identificados en el diagnóstico. Se decide trabajar las diferentes formas de capacitación con la reserva joven y se definen los métodos, mediante los cuales se hará llegar los contenidos.

- Rotación en puesto.
- Entrenamiento.
- Discusión (En grupos, plenarias, paneles, talleres integradores, mesas redondas, confrontación...)
- Situaciones.
- Casos de conocimiento gradual de la situación.
- Análisis de la documentación de trabajo.
- Incidentes.
- Juegos de roles.
- Simulación.
- De pensamiento creador.

Para el logro de los objetivos propuestos se sugiere que para implementar se tome en cuenta las distintas áreas de intervención.

Estructura

### **Áreas de actuación**

Contiene tres grandes ejes de transformación los cuales son:

- Capacitación: Son todos los esfuerzos pedagógicos, académicos y prácticos que ofrece la empresa para trabajar en el desarrollo, implementación y puesta en práctica de habilidades, conocimientos y creencias que permitan a todos los trabajadores ofrecer un valor agregado en la contribución que realizan a la organización el trabajo diario.

- Documentación básica: Es la puesta en práctica de todos aquellos elementos definidos por la organización como importantes para comenzar a crear, fortalecer y difundir.
- Calidad y pertinencia de la información: Son todas aquellas acciones que involucran procesos de cambio y/o transformación de manera oportuna y con calidad requerida para ser más efectivos en el cumplimiento de la razón de ser de la organización.

### **Acciones por áreas de actuación**

Una vez que la alta dirección del objeto estudio práctico ha definido y establecido su marco estratégico, es preciso que los especialistas de capacitación se involucren en las acciones para lo cual se tuvieron en cuenta los problemas presentes en esta área y así dar cumplimiento al objetivo general del programa. Estas acciones se enmarcaron en las áreas de actuación mencionadas anteriormente, para lograr un mayor control sobre las mismas, además de identificar rápidamente los responsables de su cumplimiento.

### **PLAN DE ACCIONES:**

#### **1- ENCUESTA PARA EL PROCESO DE PREPARACIÓN Y SUPERACIÓN DE LA RESERVA JOVEN.**

Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_

Cargo que ocupa en la entidad: \_\_\_\_\_

Años de servicio en el sector: \_\_\_\_\_

1. ¿Cuáles son las principales limitaciones que usted tiene en la actividad de preparación y superación?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

2. ¿Qué necesidades de capacitación usted tiene en la temática de preparación técnico-profesional?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Qué necesidades de capacitación usted tiene en la temática de preparación económica?

4. ¿Qué necesidades de capacitación usted tiene en la temática de preparación en dirección?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

5. ¿Qué sugerencias usted nos daría para la mejora de la actividad en la actividad de preparación y superación de cuadros?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Gracias por su colaboración pues para nosotros es muy importante su opinión.

**2-Instrumento para la evaluación de programas de capacitación.**

Instrucciones: Coloque una "X" en el apartado SÍ en NO o en A VECES, según sea la respuesta que haya elegido a las siguientes preguntas:

EL INSTRUCTOR	SÍ	NO	A VECES
¿Se tomaron en cuenta las características de los participantes?			
¿Están bien planteados los objetivos?			
¿El contenido es coherente con los objetivos?			
¿El apoyo didáctico es el adecuado?			
¿Se contempla la existencia de medios didácticos de enseñanza para adultos? De no ser así ¿Está justificado?			

En caso de que no exista y se justifique, explicar en estos renglones dicha Justificación.

\_\_\_\_\_

En caso de haber colocado una "X" en el apartado NO, en cualquiera de las Preguntas, listarla (s) para que se tomen las medidas pertinentes.

\_\_\_\_\_

**3-Instrumento para la evaluación de los participantes al instructor.**

Nombre del curso: \_\_\_\_\_

Nombre del instructor: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Número de sesión: \_\_\_\_\_

Instrucciones: En la parte superior derecha existen cinco posibles respuestas a cada pregunta, elija una de ellas y coloque una "X" en el cuadro respectivo.

El instructor	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1. Toma en cuenta sus opiniones y/o expectativas.					
2. Plantea el o los objetivos de la actividad a desarrollar.					
3. Llega temprano a sus sesiones.					
4. Quedan entendidas las exposiciones o explicaciones que realiza.					
5. El apoyo didáctico que utiliza le ayuda a entender mejor determinado tema.					
6. Aclara sus dudas.					
7. Su relación con usted es cordial.					
8. La relación que mantiene con el grupo es cordial.					

#### 4-Instrumento para el análisis del desempeño.

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del trabajador: \_\_\_\_\_

Puesto que desempeña: \_\_\_\_\_

Tipo de capacitación impartida: \_\_\_\_\_

Realizó: \_\_\_\_\_

#### DESEMPEÑO

TAREAS	EXCELENTE	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL

Observaciones para llenados por capacitación:

---

---

## **5-Curso de Cultura Económica.**

**Objetivo:** Desarrollar una cultura económica en la reserva joven, que adquieran los conocimientos básicos para enfrentar posibles problemas financieros y contables, el correcto manejo de la actividad contable así como el cumplimiento de regulaciones vigentes en este campo. Para ellos se proyectan las siguientes actividades internas.

1. Realizar talleres con especialistas de CANEC.
2. Realizar conferencias sobre las normas, regulaciones y procedimientos de la actividad contable.
3. Una vez al mes se desarrollará un ciclo de estudio sobre el libro "Herramientas para el Control"
4. Desarrollar una actividad de supervisión en los diferentes departamentos para analizar el funcionamiento correcto de cada área contable.

## **6-Curso de dirección.**

**Objetivo:** Lograr que la reserva joven adquiera conocimientos, habilidades, logren desarrollar y aplicar técnicas para solucionar problemas, conflictos, trabajos en equipo y perfeccionar sus métodos y estilos de dirección como verdaderos cuadros de dirección dentro de la organización.

1. Desarrollo de un Diplomado en Dirección.
2. Taller sobre los métodos y estilos de dirección para incorporar su experiencia al sistema de dirección de la entidad.
3. Orientar a través de un estudio individual el análisis sobre el Capítulo 1 del Decreto 281 Reglamento para la implantación y consolidación del sistema de dirección y gestión empresarial para el desarrollo de un panel.
4. Orientar el análisis del Manual de Dirección de la entidad para contestar un examen escrito y comprobar si adquirieron los conocimientos.

## CONCLUSIONES

- El estudio bibliográfico realizado en la construcción del marco teórico-referencial de esta investigación permitió profundizar en el tema de la capacitación definiendo claramente la importancia de la preparación y superación de cuadros y reservas como una herramienta en el logro de la eficiencia del trabajo de dirección.
- Como resultado del diagnóstico realizado a la Dirección Municipal de Educación de Cifuentes se pudo constatar que entre las principales insuficiencias se encuentra la no existencia de un programa de capacitación para asumir cargos de dirección acorde a las características y particularidades de la organización objeto de estudio práctico.
- El programa propuesto tiene como objetivo contribuir al perfeccionamiento del sistema de capacitación existente en la Dirección Municipal de Cifuentes y fomentar el desarrollo de la reserva joven, sugiriendo para ello, un conjunto de acciones para cada área de actuación identificada y la evaluación del proceso.

Ficha del ponente

Autor: Humberto Tejeda Cárdenas

Grado científico:

Título académico: Licenciado

Categoría docente: no

Nivel en el que trabaja: Dirección Municipal de Educación

Centro de trabajo: Dirección Municipal de Educación. Cifuentes

Cargo que desempeña: Metodólogo

Correo electrónico: [humberto@cf.vc.rimed.cu](mailto:humberto@cf.vc.rimed.cu)

Dirección particular: Martí #17. Cifuentes. Villa Clara

TÍTULO: PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LA PREPARACIÓN DE LAS PRE – RESERVAS Y REP.

AUTOR: ELISEO OVIDIO ORTIZ DE ARMAS.

CATEGORÍA CIENTÍFICA: MÁSTER EN CIENCIAS.

CENTRO: ESCUELA PEDAGÓGICA OCTAVIO GARCÍA HERNÁNDEZ.

CARGO: DIRECTOR.

CORREO ELECTRÓNICO: ovidio58@ogarcia.ci.cf.rimed.cu

El trabajo con las pre-reservas y REP en la escuela se inició desde la reapertura del centro como centro de formación de maestros y educadoras, siendo una prioridad para el trabajo con los estudiantes que serán la cantera y continuidad de la labor educacional en cada uno de los territorios.

En este trabajo se exponen los resultados alcanzados hasta la presente etapa:

Una mayor motivación y voluntariedad de sus integrantes en todas las tareas asignadas con responsabilidad y gran compromiso.

Mayor disciplina y protagonismo en las diferentes actividades que se desarrollan en el centro.

Compromiso con la labor e incondicionalidad de los futuros educadores del siglo XXI.

Participación en los eventos de diferentes niveles con buenos resultados en la calidad de la clase, exposiciones de experiencias y la aplicación de diferentes medios de enseñanzas y la aplicación de las TIC en el proceso educativo.

Intercambios con los educadores de más experiencias del centro y del territorio.

Entrevistas a dirigentes educacionales y con experiencias en dirección de los diferentes niveles.

La participación en encuentros con otras escuelas pedagógicas y con otros estudiantes de este movimiento de reservas.

Aplicación de sus experiencias en la dirección de las organizaciones políticas y de masas.

## INTRODUCCIÓN

“El secreto para lograr mayores éxitos está en la capacidad de los cuadros para abarcar en conjunto la complejidad de la situación, establecer las prioridades, organizar el trabajo, cohesionar las fuerzas, exigir disciplinas, educar con ejemplo, explicar las necesidades de cada tarea, convencer, entusiasmar, levantar el espíritu y movilizar la voluntad de la gente”

Raúl Castro Ruz

**Pre Reserva Especial Pedagógica. (PREP)** Está constituida por jóvenes estudiantes de carreras pedagógicas que se caracterizan por el ímpetu juvenil, interés por el estudio, por lo nuevo, por desarrollar cualidades del verdadero revolucionario, de manera que les permite llevar adelante determinadas tareas directivas desde su puesto de trabajo que los forma como cantera de los directivos educacionales. Para su nombramiento se necesita la existencia en el joven de principios de voluntariedad e incondicionalidad.

### Objetivos

La preparación político – pedagógica y técnico – profesional de los REP y PREP como futuros cuadros.

¿En qué consiste la propuesta?

Direccionar desde el plan de trabajo anual un grupo de actividades a desarrollar de conjunto con los cuadros de dirección, guías y claustro pedagógico, encaminados a la preparación de las REP y PREP como futuros cuadros.

Los componentes esenciales para la preparación son:

Preparación política.

Preparación en temas de dirección científica.

Preparación económica.

Preparación para la defensa.

Preparación técnica profesional.

¿Cómo surge la idea?

A partir de la necesidad planteada por el centro, teniendo en cuenta el envejecimiento poblacional, entre ellos, los cuadros y el papel que siempre (históricamente) han jugado nuestros jóvenes en la realización y desarrollo de las tareas asignadas.

## DESARROLLO

En Cuba la formación de los cuadros y sus reservas es una tarea priorizada por el Partido y el Gobierno, por lo que desde el triunfo revolucionario, en enero de 1959, se han venido realizando esfuerzos en este sentido, en todos los sectores del país. El Ministerio de Educación ha estado inmerso en esta tarea desde 1990. A los efectos creó el movimiento de la Pre Reserva Especial Pedagógica (PREP)<sup>1</sup> y Reserva Especial Pedagógica (REP)<sup>2</sup>, como cantera de los dirigentes del sistema educacional.

El 19 de abril del 2000, el Ministerio de Educación aprobó el Reglamento Ramal para el trabajo con los cuadros, donde se plantea como línea a seguir con la Pre Reserva Especial Pedagógica, su consolidación como buen maestro y su preparación para formar parte, después de graduado, de la Reserva Especial Pedagógica, y precisa que debe ser objeto de una atención sistemática y diferenciada.

Esto exige trabajar desde edades tempranas con los jóvenes que integrarán la reserva especial pedagógica y por extensión cuadros y directores. En esta etapa todavía el joven se está formando, completando aún su personalidad, madurando biológica y psicológicamente y eso permite accionar sobre ellos en el orden cognitivo y formativo y lograr capacidades comunicativas, creatividad, en la esfera motivacional, en la toma de decisiones, en la habilidad para delegar tareas, flexibilidad cambios, relaciones interpersonales adecuadas, control en lo político ideológico, la consagración al estudio, al trabajo, la capacidad para el análisis, para enfrentar asuntos polémicos, el dominio del acontecer nacional e internacional, exigencia, entre otros. Acciones que dan cumplimiento al Reglamento Nacional de Trabajo con los Cuadros y las Reservas.

La formación como futuros directores, garantiza la continuidad y el perfeccionamiento de la política educacional.

Por otra parte en el artículo 36 de los Estatutos del Partido Comunista de Cuba que trata sobre el papel de las organizaciones de base de la política de cuadros, actualiza las definiciones y conceptos aprobados en la Primera Conferencia Nacional del Partido y profundiza en la esencia de la labor desarrollar en este aspecto, al expresar:

“Las organizaciones de base debe ejercer el control y contribuir a elevar la exigencia sobre la selección, preparación, ubicación de los cuadros y su reservas. Velarán porque se distingan por su firmeza y fidelidad a la Revolución, por su sólida preparación técnica y profesional, su ejemplo personal, probadas las cualidades éticas, políticas e ideológicas y asuman los principios consagrados en la Constitución de la República de Cuba, así como la política del partido, sean o no militantes del Partido Comunista de Cuba o de la Unión de Jóvenes Comunistas. En su labor no suplanta las responsabilidades de los jefes sino que complementan su papel, respetando su autoridad en las decisiones que les competen en este ámbito, alertando y exigiendo cuando resulte necesario.

También en el código de ética de los cuadros del estado cubano se plantean los preceptos que estos deben cumplir donde se expresa que hoy, cuando la Revolución ha probado su madurez para preservar las conquistas de más de tres décadas y realiza transformaciones económicas que garanticen el camino socialista en condiciones de mayor descentralización y de diversos escenarios económicos y políticos, la actividad de los cuadros de dirección requiere altos valores morales, profunda sensibilidad revolucionaria y un claro sentido del deber, que condicionen su diario comportamiento

En estas circunstancias se reafirma cada vez más la necesidad de preservar la ética como un elemento esencial de la política en Cuba, como conquista de la revolución, como guía del proceso revolucionario e hilo conductor de la gestión del gobierno.

El precepto martiano “La Patria es ara y no pedestal” significa usar la autoridad y el poder que el pueblo y la Revolución otorgan – y por los cuales debemos responder cada día- , como un honor y compromiso para contribuir a la obra colectiva, que es desarrollar una sociedad socialista en condiciones complejas y adversas, pero sobre sólidas bases, gestadas a lo largo del proceso revolucionario.

Si bien la preservación de los principios revolucionarios que han conformado una genuina cultura política y ética de la Revolución Cubana es una responsabilidad de todo nuestro pueblo, quienes lo representen en diferentes niveles de dirección y ostenten funciones estatales y gubernamentales tienen el deber de actuar acorde con dichos principios como única forma de legitimarlos, tanto en el desempeño del cargo como en la vida personal.

Formula valores y principios sustentados por la revolución que adquiere hoy mayor relevancia. Se inscribe en el conjunto de acciones éticas a las que nos convoca la Revolución Socialista por su propia naturaleza popular y sus humanos objetivos estratégicos. Estos constituyen un culto a la dignidad y sensibilidad del hombre, desde posiciones marxistas leninistas y en síntesis con la más avanzada tradición nacional que, al sentir de José Martí, considera que "Todo hombre está obligado a honrar con su conducta privada, tanto como con la pública, a su Patria".

En correspondencia con ello, nuestros cuadros han de hacer suyos los siguientes preceptos:

- ) Ser sincero, no ocultar ni tergiversar jamás la verdad. Luchar contra la mentira, el engaño, la demagogia y el fraude.
- ) Cultivar vergüenza, el honor y la dignidad.
- ) Fomentar y cumplir la disciplina, el respeto y la lealtad conscientes al Partido, a la Constitución y demás leyes.
- ) Educar y practicar la exigencia y el respeto consigo mismo y con los demás.
- ) Ser estricto cumplidor de los compromisos y de la palabra empeñada.
- ) Combatir la apatía, la indolencia, el pesimismo, el hipercriticismo y el derrotismo.
- ) Ser honrado y practicar consecuentemente la crítica y la autocrítica.
- ) Considerar como actitud dañina el espíritu justificativo, la inacción frente a las dificultades y errores y la ausencia de iniciativas.
- ) Saber rectificar buscando soluciones nuevas para los problemas nuevos y viejos.
- ) Vincularse con los trabajadores y el pueblo, demostrar respeto y confianza en ellos y sensibilidad para percibir sus sentimientos, necesidades y opiniones.
- ) Basar las relaciones de amistad en la coincidencia de los principios y en la moral revolucionaria.
- ) Mantener una correcta administración de los recursos del Estado.
- ) Utilizar las prerrogativas y facultades inherentes al cargo así como los medios y recursos conferidos, sólo para los requerimientos del trabajo.
- ) Entregarse por entero y con amor al desempeño cabal de la responsabilidad encomendada.
- ) Observar en su actividad laboral y social un estilo de vida que lo haga acreedor al respeto y la confianza de los demás.
- ) La administración estatal no confiere ningún derecho, ni ninguna preferencia sobre los demás que no cumplan esas funciones.

- )] La corrupción denigra tanto a quien incurre en ella como a quien la tolera.
- )] Compartir con los subordinados las dificultades y los grandes esfuerzos, aportando y exigiendo todo el empeño y consagración necesarios.
- )] Apoyarse en el razonamiento colectivo y en la capacidad personal para tomar decisiones.
- )] Decidir, dentro de las facultades que le corresponden, sin aguardar por orientaciones superiores innecesarias, y sin temor a las consecuencias de un eventual error personal.
- )] Desarrollar la disposición al diálogo y a la comunicación eficaz con el colectivo.
- )] Ser discreto y viabilizar la información pública.
  - .Fomentar una política de cuadros sobre las bases del mérito y la capacidad.
- )] Mostrarse solícito ante los problemas de sus compañeros.
- )] Considerar la competencia profesional, la integridad moral y el mejor derecho del trabajador sobre la base de la idoneidad y la capacidad real probada.
- )] Asumir la autoridad otorgada como un honor y un compromiso, nunca como una ventaja personal.
- )] Asumir y contribuir, conscientemente desde sus funciones, a defender, preservar y ser fiel a los principios que entrañan a la Patria, la Revolución y el Socialismo.

Por otra parte en las normativas e indicaciones metodológicas para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas se plantea que:

La Reserva Especial Pedagógica (REP) ha propiciado la incorporación a cargos de dirección de jóvenes con preparación, cualidades y disposición para enfrentar las tareas de dirección dentro del sector de la Educación. En correspondencia con ello, la Pre reserva Especial Pedagógica (Pre REP) se ha convertido en un movimiento político importante dentro de las filas de los estudiantes que se forman como docentes, que ha contribuido al fortalecimiento y compromiso de estos jóvenes ante las tareas asignadas.

El objetivo de este movimiento es prepararlos para ocupar cargos de dirección en los centros educacionales donde laborarán una vez graduados.

Las transformaciones aplicadas en la formación del personal docente en los últimos cursos escolares determinan la necesidad de hacer transformaciones a lo normado por la Carta Circular No. 3 de 2011, firmada por la Ministra de Educación con fecha 24 de febrero de 2011, ya que se han producido cambios en cuanto a la incorporación al Movimiento de la Pre REP de los egresados de las escuelas pedagógicas, cuya primera graduación tuvo lugar en julio de 2014.

El presente documento pretende ofrecer orientaciones que guíen el trabajo para seleccionar, atender y preparar la Pre REP en las escuelas pedagógicas.

Orientaciones para la selección, atención y preparación de la Pre REP en las Escuelas Pedagógicas.

La dirección de las escuelas pedagógicas, en coordinación con la Dirección Provincial de Educación, es la máxima responsable del trabajo que se desarrolle en la atención a los estudiantes incorporados al Movimiento de la Pre REP, en correspondencia con las prioridades de la estrategia provincial para la formación de los cuadros en el sector

educacional, así como del control y la supervisión del trabajo que al respecto se realice por las Direcciones Municipales de Educación.

La detección de los jóvenes con potencialidades para integrar la Pre REP se comenzará desde el primer año, a partir de ir identificando, de conjunto con la FEEM, aquellos que presentan potencialidades para asumir responsabilidades y que se vayan destacando por su disciplina, comportamiento social, compromiso revolucionario, resultados académicos, responsabilidad ante las tareas y cualidades que lo distingan dentro de su colectivo estudiantil. En este año debe darse una información detallada, por diversas vías, para que los estudiantes conozcan en qué consiste el Movimiento de la Pre REP, cuáles son sus objetivos y los requisitos que se plantean para integrarlo.

Esta labor de intercambio y diagnóstico de las potencialidades de los estudiantes se continuará durante el segundo año de la formación, al término del cual se hará una asamblea en cada grupo en la que se propongan los estudiantes que cumplen los requisitos para integrar el Movimiento de la Pre REP y que hayan hecho explícita su disposición para ello. Luego, se efectuará un análisis de esas propuestas por los claustros, bajo la dirección del profesor guía. El consejo de dirección de la escuela pedagógica y la dirección de la FEEM a este nivel aprobarán los estudiantes de cada especialidad que integrarán, a partir de 3er año, el Movimiento de la Pre REP.

Durante el 3er año los integrantes de la Pre REP recibirán una atención diferenciada por parte de la dirección de la escuela pedagógica, así como de la FEEM. Estos jóvenes podrán ir asumiendo responsabilidades en el orden académico y político, que permitan ir ratificando las cualidades que los hicieron acreedores de esa condición, entre las que se encuentran las responsabilidades dentro de la organización estudiantil a nivel de grupo, unidad de estudio o centro, en las actividades del sistema de formación laboral, como cantera para responsabilidades políticas dentro de la UJC (si fueran miembros de esta organización), al frente de sociedades científicas, en actividades como el Movimiento Juvenil Martiano y otras de carácter comunitario.

Entre las tareas que pueden acometer los integrantes del movimiento están los intercambios con cuadros y funcionarios de los centros educacionales donde realizan las actividades del sistema de formación laboral con el objetivo de familiarizarse con las funciones, cualidades, conocimientos, habilidades y modos de actuación para el desempeño de cada cargo.

En esta etapa, la dirección de la escuela pedagógica y de la FEEM, en sus diferentes niveles, organizarán y ejecutarán acciones dirigidas a la preparación y atención diferenciada de los jóvenes integrantes de la Pre REP, de forma tal que puedan ir evaluando su comportamiento y les aseguren un tratamiento diferenciado acorde con los intereses para los cuales fue creado este movimiento.

La pertenencia al Movimiento de la Pre REP no tiene carácter permanente, por lo que al concluir el 3er año se hará una nueva valoración por los factores tanto a nivel de asamblea de la FEEM como del claustro para determinar qué integrantes permanecerán como tales, cuáles no deben continuar y cuáles que no lo integraban han demostrado cualidades para su incorporación.

Para la ubicación en las instituciones docentes de las educaciones Primaria, Preescolar y Especial de los estudiantes de la Pre REP durante su período de práctica laboral de 4º año, se tendrá en cuenta esta condición, de modo tal que estos jóvenes puedan tener la oportunidad de aportar soluciones a los problemas que se presenten,

fundamentalmente en instituciones priorizadas del territorio, que, a la vez, cuenten con el personal calificado y de experiencia que pueda asumir la función de ser sus tutores. Esta ubicación debe hacerse de conjunto con las direcciones municipales de Educación.

Las direcciones de las escuelas pedagógicas, con las direcciones municipales de Educación y la FEEM, establecerán un sistema de atención a estos jóvenes que permita incorporarlos a tareas propias de su nueva condición durante su práctica laboral y, a la vez, evaluar periódicamente el cumplimiento de los requisitos que los hacen acreedores de esa condición.

Al concluir el 4º año se hará una valoración integral por los factores correspondientes para determinar la permanencia dentro del movimiento de los integrantes de la Pre REP o para hacer nuevas propuestas de incorporación.

Las Comisiones de Cuadros municipales y provinciales, en coordinación con las escuelas pedagógicas, incorporarán en su plan de temas el análisis, cada tres meses, del trabajo realizado con la Pre REP.

A la valoración del trabajo con la Pre REP en las Comisiones de Cuadros municipales y provinciales debe invitarse al director de la escuela pedagógica y a representantes de las instituciones formadoras y de la FEEM.

Al estudiante que integra la PREP se le da una atención según el año de la carrera y el plan de estudio de la especialidad, incorporando aquellas acciones que permitan ir preparándolo y evaluándolo como futura reserva de cuadro. Su estructuración se realiza de conjunto con las organizaciones estudiantiles, ya que una de las vías de comprobar la incondicionalidad y posibilidades de estos jóvenes es precisamente asumiendo responsabilidades dentro de dichas organizaciones, lo cual puede irse profundizando en las prácticas docentes que se desarrollan en 3ro y 4to años de la carrera.

Es necesario evaluar sistemáticamente la evolución y los resultados de la actividad de los estudiantes de forma integral, particularmente en el cumplimiento de las responsabilidades que les hayan sido asignadas. Para ello, se desarrollan sistemáticamente los activos con las REP Y PREREP donde se produce el intercambio con los principales cuadros de la escuela presidido por el director, dirigentes de FEEM y la UJC donde se valora el desarrollo alcanzado por cada estudiante y sus perspectivas, su actitud, aptitud y proyección frente a las tareas que se le asignen así como la ubicación actual o futura, a fin de que puedan mantenerse dentro del movimiento.

En el cuarto año de la carrera se debe brindar una valoración final para determinar la incorporación definitiva a la reserva especial pedagógica precisando, las potencialidades que posee cada uno de sus miembros y las recomendaciones correspondientes para darle seguimiento una vez incorporados a la actividad profesional, así como brindar los criterios que resulten conveniente en el proceso de ubicación de estos graduados, de acuerdo con las indicaciones que se brindan en cada curso escolar por la instancia superior de dirección.

La propuesta de las actividades como tal, que sería el desarrollo de este trabajo está dividida en 5 aspectos fundamentales.

Estas actividades están encaminadas a lograr una formación integral, abarcan los aspectos:

- Político – ideológico.
- Preparación para la defensa.
- Administración y dirección.
- Científico – metodológico.
- Investigativo.

Aspecto 1: Político – ideológico.

Dirigir el debate del acontecer nacional e internacional en el matutino del grupo.

2- Impartir temas políticos en correspondencia con la estrategia de formación de valores.

Autoprepararse en el estudio y análisis de los discursos de los principales dirigentes de la Revolución según cronograma.

Aspecto 2: Preparación para la defensa.

Estudio de la ley Nro. 75 de la Defensa Nacional.

Estudio de la ley Nro. 42: Símbolos Patrios.

Estudio y análisis de los capítulos y artículos de la Constitución de la República de Cuba.

Aspecto 3: Administración y dirección

Estudio y análisis del código de ética de los cuadros.

2- Estudio de la RM 60/2011.

3- Estudio y análisis del uso del presupuesto.

4- Estudio y análisis de la RM Reglamento Ramal de la disciplina de los trabajadores de la educación.

5- Estudio y análisis de la RM 357: Reglamento Escolar.

6- Estudio de la RM 200/2014: Reglamento del trabajo metodológico del Ministerio de Educación.

7- Participar en un punto del Consejo de Dirección del centro.

8- Dirigir un punto de la reunión del departamento.

9- Visitar clases de conjunto con el Jefe de Dpto.

10- Rotación por el cargo.

Aspecto 4: Científico – metodológico.

Estudio y análisis de los temas del seminario nacional 2015 - 2016.

2- Estudio de las normativas e indicaciones metodológicas y de organización del trabajo en la Escuela Pedagógica.

3- Estudio del perfil del egresado de las Escuelas Pedagógicas.

Estudio de la RM 238/2014: Reglamento para la aplicación del sistema de evaluación escolar.

Estudio de Programas y OM de la especialidad que imparte o estudia.

6- Prepararse en el software educativo de la enseñanza.

7- Participar en los activos y sesiones de preparación.

8- Impartir actividades metodológicas:

Taller metodológico - Clase abierta: La atención a la diversidad.

9- Impartir actividades metodológicas:

Taller metodológico - Clase abierta: La evaluación y sus diferentes formas en el PDE.

Taller metodológico - Clase abierta: La utilización de las TIC como estrategia curricular.

#### Aspecto 5: Investigativo

Preparar a los monitores para lograr motivación hacia la carrera.

2- Prepararse para impartir clases el día del monitor.

3- Participar con una experiencia pedagógica en el evento científico de la REP.

Crear una sociedad científica.

Integrar una sociedad científica.

6- Participar en la exposición de medios de enseñanza.

7- Participar en el evento por la calidad de la clase.

Para incrementar, fortalecer y motivar este movimiento se ha desarrollado en la escuela un grupo de actividades que contribuyen además a su reafirmación vocacional tales como:

Encuentro intergeneracional con docentes egresados de los diferentes planes de formación de maestros.

Conversatorio con alfabetizadores.

Intercambio con cuadros destacados de la escuela y las instancias superiores.

Intercambio con cuadros centrales de las organizaciones políticas y de masas del territorio.

Excursiones pedagógicas a lugares de relevancia histórica cultural: (Anexos)

Monumento a Manuel Ascunce Domenech en Limones Cantero. Memorial a José Martí en Hanábana. Casa Natal de José Martí. Museo de la Revolución. Museo Nacional de Bellas Artes. Casa natal de Fidel y Raúl en Birán, Holguín.

Entre las actividades que dimanar de estos momentos con la historia están los concursos donde los estudiantes expresan en la práctica del ejercicio y desde las clases que planifican la inclusión de estas experiencias y a su vez tributan a festivales de clases, exposiciones de medios de enseñanzas.

## **CONCLUSIONES**

Podemos plantear que esta experiencia se está poniendo en práctica y no ha sido validada ya que para ello se necesita de mediatez para evaluar resultados, pero sí podemos apreciar fortalezas y debilidades en el corto tiempo de su aplicación.

Fortalezas:

Motivación y voluntariedad de sus integrantes.

Espíritu de disciplina y responsabilidad.

Compromiso de sus integrantes

Hoy contamos con 91 egresados integrantes de la REP distribuidos en los diferentes municipios de la provincia y ejerciendo como cuadros 23.

Debilidades

No en todos los casos se realiza adecuadamente el proceso de selección.

No en todos los Territorios durante las prácticas docentes se les ofrece la atención requerida a los estudiantes que integran este movimiento.

No siempre se le da continuidad a la preparación de los egresados con potencialidades para integrar las reservas de cuadros.

## **RECOMENDACIONES**

Coordinar con los directivos de los diferentes territorios para que brinden una adecuada atención a los integrantes de PREP Y REP garantizando desde la escuela el proceso de entrega pedagógica.

Apoyar y motivar a los jóvenes en la realización de las actividades que se planifiquen.

Lograr una mayor orientación y preparación de los profesores guías para lograr la adecuada selección de las PREP

*“El objetivo de la educación es preparar al individuo para su vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad.”*

*Fidel Castro Ruz.*

## **BIBLIOGRAFÍA**

Carta circular 12 del MINED 1991 “Atención a la Pre reserva especial pedagógica. Curso 91-92 La Habana

Carta circular 3 del 2011

Código de ética de los cuadros del estado cubano. 17 de julio 1996

Discurso pronunciado por Raúl Castro Ruz en el acto del 44 aniversario del asalto al cuartel Moncada en las Tunas el 26 de julio 1997

Información interna para los núcleos del PCC RSB 130

Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas. Volumen II

Seminario Nacional de preparación del curso escolar 25013-2014

## ANEXOS









**CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2016**  
**EVENTO DE LOS OACE Y ESCUELAS RAMALES**

**Título:** Propuesta de guía para el uso de los laboratorios de idiomas en las escuelas pedagógicas

**Nombres y apellidos de los autores:** Lic. Marjory Fritze Armas.

**Centro o institución:** Ministerio de Educación (Organismo de la Administración Central del Estado)

**Cargo:** Metodólogos-inspectores.

**Correos electrónicos:** [marjory.fritze@nauta.cu](mailto:marjory.fritze@nauta.cu)  
[marjory.fritze@gmail.com](mailto:marjory.fritze@gmail.com)

### **Resumen**

Los laboratorios de idiomas para la formación de profesores de inglés para primaria tienen como objetivo principal el entrenamiento sistemático de las habilidades comunicativas orales del idioma Inglés como lengua extranjera (listening y speaking). Con el uso de las herramientas del software NewClass, los profesores y estudiantes exploran diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas que facilitan la adquisición no solo de habilidades orales sino también escritas con mayor efectividad.

La presente ponencia resalta las principales ventajas del uso del software NewClass en su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, plasmadas en el capítulo 9 “Manual para el uso de los laboratorios de idiomas”, contextualizado en Normativas e Indicaciones Metodológicas y de Organización para el Desarrollo del Trabajo en las Escuelas Pedagógicas, Volumen II. Para la validación del manual se realizaron diferentes talleres regionales con un enfoque teórico – práctico – metodológico acerca de la parte técnica de los laboratorios y software NewClass, y su vínculo con diferentes tipos de listening, ejercicios y actividades. La simbiosis entre el manual y los talleres se fundamentan y se caracterizan por su enfoque comunicativo como máxima concepción metodológica y la actualización del uso de nuevas tecnologías y procedimientos para la clase de listening.

## INTRODUCCIÓN

*“The most basic and powerful way to connect to another person is to listen. Just listen. Perhaps the most important thing we ever give each other is our attention.”*

---

*Rachel Naomi Remen<sup>1</sup>*

Las escuelas pedagógicas se reabren en el curso escolar 2010-2011 con el objetivo de formar a los maestros y educadoras que se necesitan en cada territorio del país para continuar perfeccionando el proceso docente-educativo en primaria, círculo infantil y especial. En el curso escolar 2013-2014 entra en vigor la Resolución Ministerial No. 153/2013 donde se aprueba el plan de estudio para la formación de maestros de inglés de educación primaria debido a la necesidad de cobertura docente para trabajar en estos centros y elevar, de esta forma, la calidad del aprendizaje del idioma extranjero desde los primeros grados.

Dentro del plan de estudio de esta especialidad la asignatura con mayor frecuencia es Práctica Integral de Lengua Inglesa(PILI), la cual tiene como finalidad la formación de un egresado competentemente comunicativo que haya alcanzado el nivel B1 de desarrollo de su competencia comunicativa, según el Marco Común Europeo. Para el logro de este objetivo la asignatura PILI enfoca el proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA) al desarrollo de las cuatro habilidades del idioma: escuchar, hablar, leer, y escribir (listening, speaking, reading and writing); de forma que el egresado pueda comunicarse tanto oralmente como por escrito.

Por la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades orales desde el comienzo del aprendizaje de un idioma se le concibió especial atención en las orientaciones metodológicas de la asignatura por la Dr. Isora O'Farri, en el cual se establecen los contenidos de los programas, desde primero hasta cuarto año, con un enfoque comunicativo. Sin embargo, la aplicación eficaz de estrategias cognitivas que permitan un entrenamiento sistémico y sistemático de las invariantes relacionadas al listening eran limitadas debido a las condiciones y recursos que se necesitan para ello.

En vistas a solucionar estas dificultades se decidió invertir en medios de enseñanza que facilitaran la reproducción de materiales de audio y audiovisuales que apoyaran el PEA de las habilidades orales. La selección de esos recursos resultó en la inserción de laboratorios de idiomas en todas las escuelas pedagógicas del país. Estos laboratorios cuentan con una tecnología avanzada y un software NewClass, que brinda variadas posibilidades para la creación de diferentes tipologías de ejercicios y actividades con la finalidad de entrenar las habilidades listening y speaking de los estudiantes en formación.

Debido a la no existencia de un manual de instrucciones en español o en inglés y la complejidad del software NewClass, se vio la necesidad de crear un manual donde se registraran las funciones y mecanismos de trabajo con los recursos del laboratorio y de las herramientas del software. En la creación del material se aplicaron varias técnicas para la recopilación de información y se tuvieron en cuenta lo siguiente: las explicaciones del técnico representante de la empresa NewClass; los conocimientos técnicos de los integrantes del equipo de ingenieros de la empresa CINESOFT; las imágenes tomadas por el metodólogo – inspector Lic. Ernesto Prado; y las experiencias adquiridas durante los procesos de montaje y configuración de los laboratorios de las escuelas pedagógicas de La Habana.

Desde los puntos de vista técnico y metodológico, el propósito del material creado es explicar y mostrar a los docentes que imparten idioma inglés las ventajas y limitaciones que posee el

hardware y software de los laboratorios, entre otros aspectos relacionados con los mismos. El lenguaje empleado en el manual se caracteriza por ser asequible a aquel personal docente que no sea especialista o tenga suficientes conocimientos de informática y cuenta con varios acápites que facilitan su comprensión.

Durante este período se aplicaron entrevistas a los docentes que imparten PILI para diagnosticar sus destrezas y la actualización de sus conocimientos respecto al empleo del software NewClass y los procedimientos para el entrenamiento de diferentes tipos de listening en los estudiantes. Los resultados obtenidos confirmaron que un porcentaje importante de los docentes solo empleaban de dos a tres herramientas del software y a los laboratorios como una extensión del aula para realizar ejercicios relacionados a los componentes del lenguaje y a todas las habilidades del idioma. Desde el punto de vista metodológico, la planificación de dichas clases estuvieron bien logradas; sin embargo, se comprobó que el aprovechamiento de los recursos en función del desarrollo de las habilidades orales no era suficiente.

Por todo lo antes expuesto se planificó un taller regional que cumplimentara la finalidad del manual y el objetivo fundamental del uso de un laboratorio de idiomas, escuchar y hablar. Este taller se impartió en las tres regiones del país: en la región occidental en una de las Escuelas pedagógicas de La Habana como sede, en la región central en la escuela pedagógica de Villa Clara y en la región oriental en una de las escuelas pedagógicas de Santiago de Cuba.

La finalidad de esta ponencia, por tanto, es caracterizar el folleto *Actualización de las Indicaciones sobre el Uso de los Laboratorios de Idiomas en las Escuelas Pedagógicas* y su vínculo con el *Taller Regional sobre el uso de los laboratorios de idiomas*.

## **DESARROLLO**

Los laboratorios de idiomas cuenta con un mobiliario con características específicas en su hardware y software. En la confección del folleto se tuvieron en cuenta aquellos elementos que les son necesarias conocer a los docentes de modo que puedan garantizar y controlar la conservación de los mismos. Para ello se destinaron varias sesiones en la estructura interna del mismo.

Seguidamente se relacionan las sesiones con una síntesis de su contenido.

### **I. Breve descripción del Laboratorio**

En esta sesión se hace una caracterización general del laboratorio de idiomas, su finalidad y sus ventajas desde punto de vista metodológico.

### **II. Componentes del laboratorio**

Esta sesión aborda los componentes del laboratorio, desde la mesa del profesor hasta la cabina de los estudiantes. También se describe el sistema operativo que se emplea en las computadoras que componen al laboratorio, y los programas que se autorizan a emplear.

### **III. Programas**

En esta sesión se establece la utilidad de los software que se emplearán además del NewClass y de la carpeta compartida.

#### **IV. Metodología para el uso del Software NewClass dirigida a los docentes.**

Esta sesión detalla la función de cada una de las herramientas que contiene el software NewClass y los pasos a seguir para su activación. Se comienza con los pasos para comenzar y terminar la clase cuando se trabaja con el software.

En el primer subtítulo *Descripción de las opciones en la barra de herramientas* se hace referencia a las ventajas y pasos para la activación de las opciones que están en la barra horizontal de la ventana del software. Estas son: Radio, Habla libre, Habla designada, Número, Diálogo e Interrupción. Estas herramientas pueden alternarse con las de la columna de opciones.

En la herramienta Radio se explica que esta permite la multidifusión de la pantalla del profesor, o sea, que los estudiantes pueden ver lo mismo que el profesor, incluso lo que éste está haciendo en su computadora. El docente puede enviar videos, audiciones, PowerPoint, documentos de Word, etc., a los estudiantes para realizar diferentes tipos de ejercicios o actividades. A través de la herramienta Habla libre los estudiantes pueden interactuar, hablar, al mismo tiempo haya sido seleccionado o no por el docente. Por otra parte, la herramienta Habla Designada le brinda al profesor la posibilidad de seleccionar los estudiantes, hasta 4 como máximo, que desea que interactúen, hablen o hayan pedido la palabra; y los estudiantes que no hayan sido seleccionados no podrán hablar, solo escuchar; y los seleccionados no podrán desactivarla, sólo el profesor puede hacerlo.

La herramienta Número permite la creación de los listados de los semigrupos que trabajan en el laboratorio y nombrar las terminales de los alumnos. Esta herramienta ayuda al control de la conservación de las maquinas ya que siempre serán los mismos estudiantes los que trabajarán en una cabina determinada. Para mantener una conversación en privado entre un alumno y el docente sin que el resto de los estudiantes escuchen lo que se habla se activa la herramienta Diálogo. Por último, en el caso que se trabaje con la herramienta de la columna de opciones Sesión de grupo, es necesario presionar la herramienta Interrupción para que el docente pueda interactuar con los equipos formados sin que el resto escuche lo que se habla.

En el segundo subtítulo *Descripción de la columna de opciones* se hace referencia a las herramientas que se ofrecen en la columna de opciones. Con ellas se pueden alternar las de la barra de herramienta. La columna de opciones permite transformar el laboratorio y la posición de los estudiantes. Las ventajas metodológicas de dichas herramientas consisten en que se pueden hacer trabajo por equipos, juegos de roles, sistematizar contenidos relacionados con las otras habilidades del idioma, entre otras. Las herramientas que permanecen activadas en los laboratorios de las Escuelas Pedagógicas son: Clase en el aula, Prueba de aula, Aprendizaje autónomo, Sesión de grupo, Sala de charla, y Radio multicanal.

En la opción Clase en el aula el profesor puede trabajar con los elementos de la barra de herramientas excepto con Interrupción. *Para realizar una comprobación oral corta se emplea Prueba de aula* la cual cuenta con dos tipos de ejercicios: *multiple choice* y un *verdadero o falso*. *Este tipo de comprobación servirá como una forma de autoevaluación para los educandos.*

Cuando se emplea Aprendizaje autónomo el profesor permite a los estudiantes salir del software del NewClass y tener acceso al Windows. Los estudiantes pueden hacer secciones de autoestudio al emplear otros softwares y ficheros de la Carpeta Compartida y del paquete de Microsoft Office. A través de esta herramienta se puede reforzar la sistematización de los contenidos relacionados con las otras habilidades y con los componentes del lenguaje.

Para el trabajo en parejas o equipos se concibe la herramienta sesión de grupo. En esta opción el profesor puede seleccionar la cantidad de estudiantes que desea para formar equipos de forma vertical u horizontal y enviarles videos y audiciones. Al emplear Sala de charla el profesor puede hacer que los estudiantes ejerciten oralmente diferentes temas por equipos que ellos pueden elegir y cambiar cuando deseen. En la opción Radio multicanal los educandos verán o escucharán el video o audiciones que el profesor haya preparado en un listado de reproducción. Se pueden colocar hasta 8 videos o audiciones. Los estudiantes son libres de escoger el que deseen ver u oír.

#### **V. Problemas y errores detectados**

Esta sesión aborda las limitaciones que presentan el mobiliario, el hardware y el software NewClass con la finalidad de prevenir el deterioro de los mismos y malas manipulaciones.

#### **VI. Indicaciones para el uso, conservación y resguardo del laboratorio.**

En esta última sesión se realizan plasman una serie de indicaciones que ayudan fundamentalmente al resguardo y conservación de los recursos que poseen los laboratorios con el objetivo de alargar su vida útil y la corrupción del sistema operativo.

### **Taller Regional para el uso de los laboratorios de idiomas en las escuelas pedagógicas**

El objetivo principal del taller fue preparar a los docentes en el uso de los laboratorios de idioma y del software NewClass para que desarrollen las habilidades orales del idioma Inglés como lengua extranjera en los alumnos de las escuelas pedagógicas en los estudiantes de la especialidad Profesores de Inglés de Primaria. Taller consistió en diversas actividades desarrolladas en dos días durante 8 horas de trabajo.

A continuación se describe el cronograma de actividades desarrolladas en el taller.

#### **1er día**

##### **I. *Descripción y explicación técnica y metodológica sobre el laboratorio y el uso del software NewClass.***

Se les explica y adiestran a los docentes respecto a las características del laboratorio y su funcionamiento. Para ello nos basamos en el folleto y las nuevas actualizaciones del software proveídos por el técnico de la empresa recientemente.

Valoración: A través de una encuesta colectiva a cada grupo por región y entrevistas individuales se pudo constatar la satisfacción y la necesidad de superación de los participantes en el taller. Contamos con docentes con diferentes niveles de habilidades informáticas. Los docentes en las tres regiones del país sugieren estabilizar este tipo de talleres para analizar los resultados obtenidos en el uso de los laboratorios y socializar sus

experiencias con el uso de los laboratorios. Los docentes sugieren un máximo de frecuencia para los encuentros cada 3 meses y rotar las cedes.

## II. *Actividad práctica:*

Los profesores deberán demostrar sus niveles de conocimiento relacionados con la enseñanza de habilidades orales comunicativas con la creación de ejercicios o actividades para ser usados en el software NewClass.

A continuación se realiza la descripción de *Actividad práctica metodológica en idioma Inglés sobre el uso del software NewClass para el desarrollo de las habilidades orales del idioma*

Se le orientó a los docentes que crearan por dúos o equipos de hasta 3 participantes diferentes tipos de ejercicios o actividades para el entrenamiento de la habilidad listening en nuestros estudiantes. Para ello se les provee de una carpeta llamada **sample 3 “TheCaribbean”** en la cual se les da varios materiales audio- audiovisuales a escoger uno para la actividad.

Después de finalizada la creación de los ejercicios se les orientó asumir el rol de profesor a un representante por equipo y presentar sus ejercicios o actividad al resto de los participantes. Al finalizar cada demostración los participantes podían sugerir o modificar las actividades presentadas y propiciar el debate sobre la enseñanza del listening.

Valoración: La actividad se valoró como fructífera debido a que se propició el intercambio de aspectos metodológicos basados en la experiencia de los docentes. Los docentes de las tres regiones propusieron realizar este tipo de actividad metodológica cada tres meses máximo con el objetivo de actualizar y socializar los aspectos metodológicos de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, fundamentalmente entrenamiento de las habilidades del idioma: listening, speaking, reading y writing (escuchar, hablar, leer y escribir). Los docentes consideraron que necesitan más horas de práctica para lograr vincular las opciones del NewClass con la tipología de ejercicios o actividades que ellos han de realizar. Debido a ello, sugieren que se planifiquen actividades prácticas metodológicas similares a la realizada.

## 2do día

### I. *Actividad práctica:*

- Clase de presentación de algunos tipos de listening, diferentes estrategias cognitivas que permiten apoyar el desarrollo de estrategias metacognitivas de listening en nuestros estudiantes;
- Desarrollo de Oral communicativeskills (habilidades comunicativas orales)
- Conclusiones

En esta segunda parte de *la Actividad práctica metodológica en idioma Inglés sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas orales y el uso del software NewClass* se les presenta una clase a los profesores cuyo tema es la influencia del hombre en la naturaleza.

Para el desarrollo de la actividad los profesores jugaron el rol de estudiantes. Se mostraron todas las etapas de una clase, diferentes tipos de listening y de taxonomy que se pueden emplear en una clase en el laboratorio. El objetivo fundamental de la actividad fue demostrar la importancia que tiene un laboratorio de idiomas en desarrollar las habilidades orales listening y speaking (escuchar y hablar) y como debemos prepararnos para poder explotar los recursos que tenemos para una mayor efectividad.

Para el desarrollo de la clase fueron empleados varios materiales audio y audiovisuales los cuales están guardados en la carpeta llamada **sample 1 “Nature”**.

Valoración: Se constató una adecuada preparación metodológica de los profesores en las tres regiones, pero se necesita continuar profundizando en las estrategias cognitivas y metacognitivas para la enseñanza y entrenamiento de las habilidades comunicativas orales, listening y speaking.

## CONCLUSIONES

El folleto Actualización de las Indicaciones sobre el uso de los Laboratorios de Idiomas en las Escuelas Pedagógicas está destinado a la instrucción y adiestramiento de los docentes que imparten la asignatura PILI en las escuelas pedagógicas al facilitar la comprensión y uso de los recursos de los laboratorios para perfeccionar la enseñanza de las habilidades orales comunicativas en los educandos de la especialidad profesores de primaria de inglés.

## BIBLIOGRAFÍA

1. *Cambridge International Electronic Dictionary.*
2. \_\_\_\_\_ Oxford Electronic Dictionary.
3. \_\_\_\_\_ Webster Electronic Dictionary.
4. Acosta Padrón, Rodolfo, et al. *Communicative Language Teaching.* Sumptibus Publications. 1997. Carrera de Inglés Soporte Electrónico. 2da edición
5. Antich de León, Rosa, et al: *Metodología de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras.* Pueblo y Educación. Cuba. 1988
6. Byrne, Donn. *Teaching Oral English.* Edición Revolucionaria. Guanátamo. Cuba. 1989.
7. Gonzalez Cancio, Roberto. *La Clase de Lenguas Extranjeras, Teoría y Práctica.* Pueblo y Educación. Cdad. Habana. 2009.
8. Harmer, Jeremy: *The practice of English language teaching.* Electronic book.

9. M.EdNhlanhlaMpofu and MB.EdHlatshwayoThoko. Zimbabwe
10. MohanrajJayashree: Let us hear them speak. SAGE Publications Asia-Pacific Pte Ltd. Singapore 049483
11. Richards, Jack C. Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Electronic book
12. TKT Cambridge Coursebook. Cambridge. University Press.
13. Ur, Penny. A course in Language Teaching. Practice and theory. Cambridge. University Press. 1995. Carrera de Inglés Soporte Electrónico. 2da edición
14. Uría Peña, A et al. Efectividad de los Medios de Enseñanza en el Proceso Docente. Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba. 1990.
15. Valdés Marín, Rafael. Minimal Terminology about the Teaching- Learning Process of Foreign Languages. Enrique J. Varona University of Pedagogical Sciences. Material digitalizado

### **Anexos**

Anexo 1: fragmentos e imágenes del folleto

#### **Cabina del estudiante:**

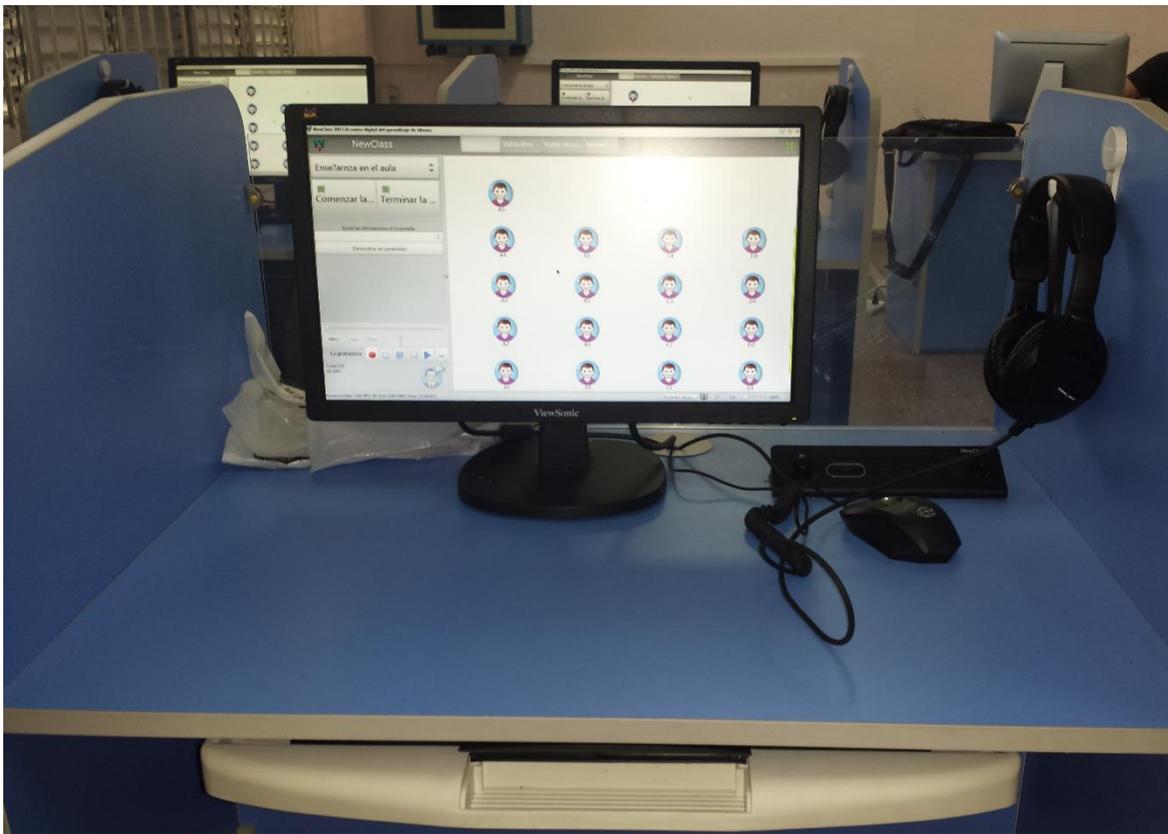


Ilustración 1 Cabina del estudiante

## Programas y software

### Breve descripción del Laboratorio.

El sistema operativo del laboratorio es Windows 7 a 32 bits. La empresa NewClass diseñó un software para que se puedan trabajar con mayor facilidad las habilidades orales del idioma.

Las computadoras de los estudiantes funcionan como una versión más moderna de cliente ligero, lo que significa que los estudiantes pueden realizar diversas tareas, como trabajar con el paquete de office y tener acceso a la información que el profesor desee compartir con ellos. Por otra parte, no tendrán acceso a ningún otro programa que no se les haya enviado o permitido utilizar desde la cabina del profesor.

Para que los estudiantes tengan acceso a libros y cualquier otro documento que no funciones con el software del Newclass el profesor debió haber activado la función “**Aprendizaje Autónomo**”. De esta manera los estudiantes podrán realizar tareas individuales o colectivas, ejercicios de diferentes tipologías, traducción escrita u oral-escrita, entre otras. O sea, la computadora del estudiante, de cliente, pasa a ser una computadora normal.

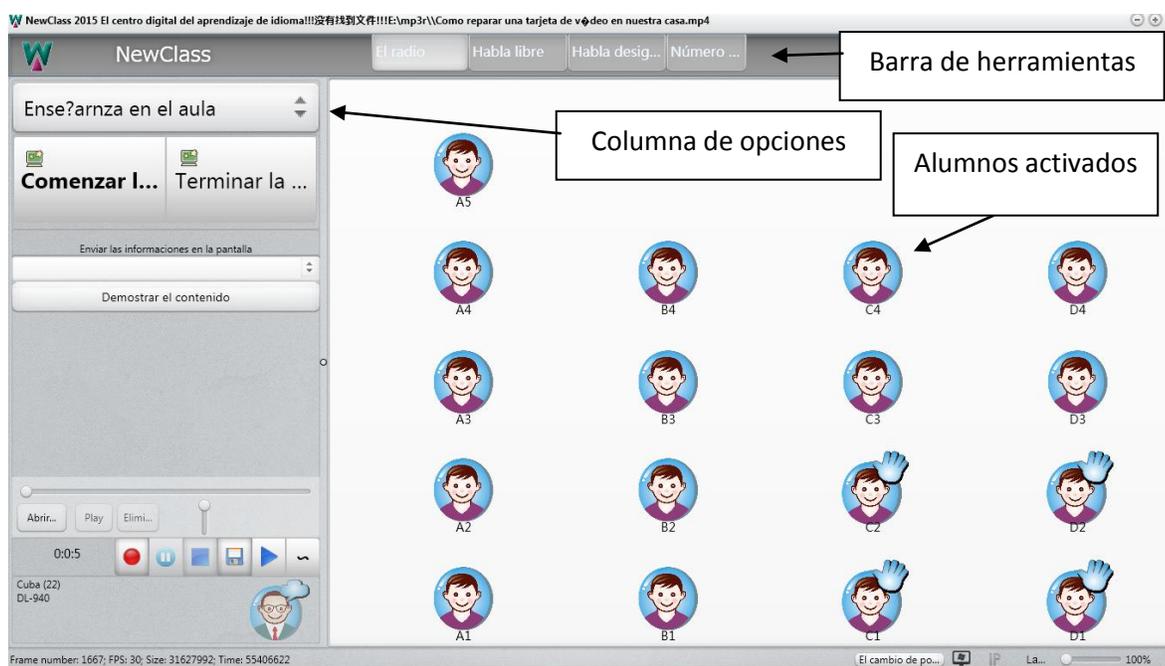
Cuando alguna terminal indique error o bloqueo se deberá reiniciar apagando la terminal y luego volviéndola a encender. Esta acción deberá ser acometida por el técnico del laboratorio.

## Shadow Defender:

Programa que se emplea para evitar que la computadora se llene de información chatarra; o sea, permite que se copien películas y otros documentos pero después del apagado de la terminal se borrarán. Para que se mantengan los archivos que son de interés del técnico del laboratorio o de los docentes hay que desactivar el shadow defender, copiar lo que se desee y luego volverlo a activar. También se da la opción de escoger los discos que deseen proteger al hacer 'clic' en **Enter Shadow Mode**, como se muestra en la siguiente secuencia de imágenes.

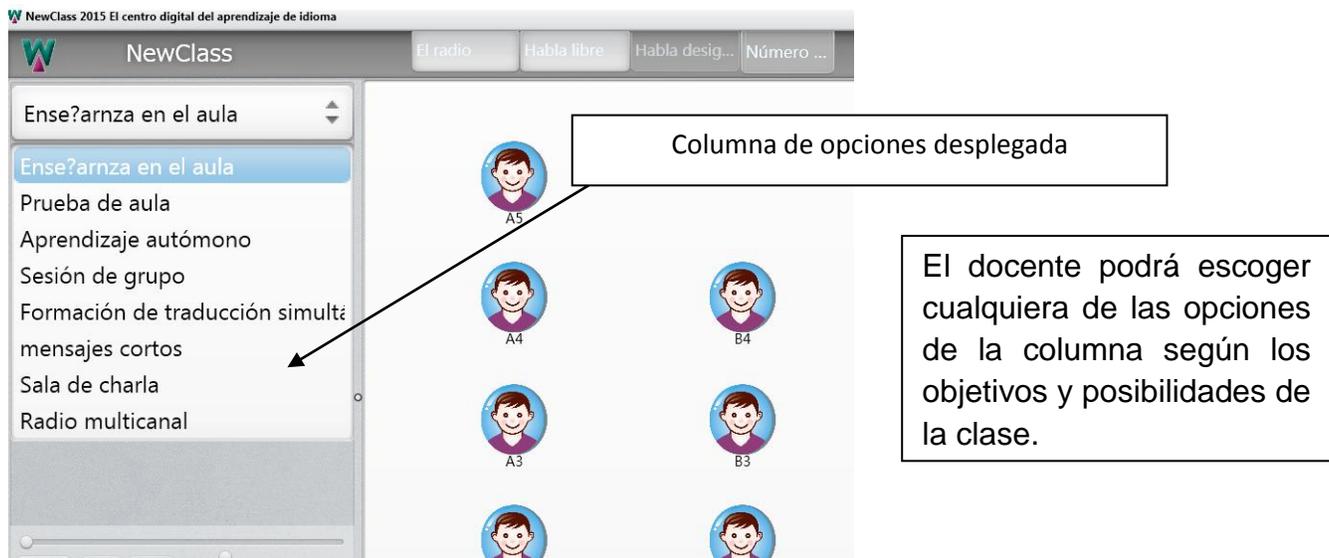
## Carpeta Compartida:

Los estudiantes tienen la opción de enviar sus documentos, por ejemplo textos escritos, respuestas de ejercicios, comentarios, entre otros al emplear la carpeta compartida para lo cual se ha creado una imagen de la carpeta o un acceso directo en el escritorio. En dicha carpeta los estudiantes copian sus documentos, respuestas de ejercicios o actividades orientadas por el profesor quien al tener acceso a ellos puede reenviar las calificaciones, sugerencias y ejercicios individuales dándole seguimiento al diagnóstico. El profesor pudiera emplear dicha carpeta compartida para depositar la documentación necesaria para el autoestudio y trabajos investigativos de los alumnos.



Cada opción de la **barra de opciones** trae un grupo de funciones para hacer modificaciones de calidad. No deben ser empleadas por el profesor **solo los técnicos** a partir de lo que indique su manual.

### Descripción de las Despliegue de la columna de opciones



# REFLEXIONES DEL PRIMER ESPACIO ESTATAL NORMALISTA, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y LAS NUEVAS PERSPECTIVAS DEL NORMALISMO.

**Autores:** Dr. José Manuel Hernández Franco, Dr. Wilbert Pinelo Alegría y Dra. Marisol Sánchez Méndez.

Desafíos y perspectivas en la formación de profesionales en una universidad innovadora.

Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Primaria. México.

jmanufranco35@gmail.com

## RESUMEN

A través de los años la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” ubicada en el Estado de Tabasco, México; Licenciatura en Educación Primaria, se ha instruido con base a las especificaciones y políticas federales pertenecientes a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); en la actualidad dicho panorama requiere ser más específico con el fin de impactar en la práctica y formación docente, preocupados por ampliar dicha visión es que docentes investigadores pertenecientes a la institución proporcionan a ex-normalistas, docentes en formación e investigadores el 1er. Foro Estatal de Seguimiento a Egresados Docentes en Transformación, “Nueva visión en la calidad del Normalismo”, Dicho espacio funge como el primer intercambio en el Estado, enfocado en conocer la vivencias y experiencias pedagógicas a las cuales se enfrentan los docentes, el panorama actual de la educación y el conocimiento mediático del contexto áulico.

Sabedores del compromiso educativo este primer espacio estatal resaltó la multiplicidad de conocimiento y de los contextos dentro del sureste mexicano, ya que se reúne a los diversos actores de la educación plasmando el compromiso del Normalismo en respuesta de las nuevas exigencias educativas, y quedando como punta de lanza para la continuidad en las investigaciones.

## **INTRODUCCIÓN**

Las exigencias educativas actuales y los contextos cambiantes de la sociedad y la política, ponen a los docentes en nuevas vertientes enfocadas en la restructuración de atención en el aula. El panorama actual de las escuelas normales, en específico de la Normal Primaria “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” ubicada en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, con el fin de innovar en la captación de temáticas estructurales que ayuden a la actualización docente, así como el otorgarle espacios de análisis y reflexión se aboca a la creación del 1er. Foro Estatal de Seguimiento a Egresados docentes en transformación. “Nueva visión en la calidad del Normalismo”.

La importancia de conocer a través de vivencias el panorama educativo de nuestra región, genera la búsqueda de alternativas de cambio; tales relatorías mostraron el intercambio de experiencias áulicas de los docentes normalistas preocupados por la formación de nuevos estudiantes. Los trabajos realizados en el marco del 1er Foro Estatal, concluyeron en temáticas educativas actuales, algunas de ellas surgidas dentro de las aulas normalistas y otras de la investigación en la práctica; todas ellas enfocadas en las experiencias pedagógicas a las cuales se enfrentan los docentes en educación básica, el panorama actual de la educación y el conocimiento mediático de cómo cada docente se enfrenta a determinado contexto áulico.

## **DESARROLLO**

A través de los años nuestra institución, que desde 1969 emplea un plan de estudios a 4 años; se ha instruido con base a las especificaciones y políticas federales pertenecientes a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). El cual instruye de manera general tomando en cuenta los diversos contextos que se viven en México; en la actualidad, dicho panorama requiere ser más específico con el fin de impactar en la práctica y formación docente. Dentro de los antecedentes de la institución sólo se tiene registro de encuentros académicos internos, como son las Jornadas Normalistas y Coloquios de las diversas experiencias como docentes en formación.

La institución ha organizado dos foros de egresados del plan 1997, el primero en el año 2009 y un segundo en 2014, sin embargo hasta la fecha no se contaba con un proyecto de seguimiento a egresados como tal que permitiera focalizar a los ex normalistas en el mercado laboral, debido a lo anterior se construyó el programa de seguimiento a egresados de la escuela normal primaria en el año 2014, para lograr tener una base de datos concreta de nuestros egresados del plan educativo perteneciente a 1997 hasta antes de su conclusión, y pudiera existir antecedentes para poder implementar este seguimiento en las futuras generaciones del plan de estudio 2012.

Como sabedores del amplio compromiso de los docentes, la innovación en la visión del Normalismo requiere el intercambio periódico de las experiencias e investigaciones áulicas, académicas y educativas. Por ello fue necesaria la creación de un espacio en donde se concentraran las diversas vivencias e investigaciones docentes con el fin de darle continuidad y sustento a dichas experiencias, que sirvan para seguir nutriendo la formación de los futuros docentes.

En relación con las acciones planteadas dentro del Proyecto Anual del Departamento de Seguimiento a Egresados de la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Primaria, se encuentra la organización de un 1er. Foro de Egresados, con la finalidad de ubicar la trayectoria profesional de los egresados y otros factores, que puedan ser útiles a la institución para reorientar algunas actividades que permitan:

1. Dimensionar el nivel de conocimiento que obtuvieron los ex alumnos en relación con la realidad laboral y su práctica profesional.
2. Ubicar las áreas de oportunidad en los desarrollos académicos del currículum, con la visión de ofertar a nuestros egresados talleres, diplomados y/o postgrados.
3. Utilizar los insumos obtenidos para fortalecer las áreas de docencia, gestión, tutorías, extensión y difusión, control escolar e investigación.

La invitación al Foro se hace extensiva a Docentes y Egresados de las EN públicas y particulares, IESMA y UPN e interesados en la Investigación, buscando el impacto en su práctica docente, a través de conferencias, talleres, carteles, videos y mesas de trabajo relacionadas con temas de interés como Planeación Didáctica Argumentada, Inclusión Educativa, las TIC, Evaluación e Investigación; tópicos derivados de la Reforma Educativa actual.

### **Objetivo general del foro.**

A través de la realización del foro se pretende generar valores de dominio metodológico y no sólo de tipo curricular, para incentivar el desarrollo de conocimientos básicos en los docentes en formación inicial, continua y en servicio, que permitan lograr conocimientos para organizar, sistematizar y especializarse en el campo de las competencias que demanda la reforma educativa actual.

### **Objetivos específicos del foro.**

1. Concretar la construcción de la base de datos del Departamento de Seguimiento a Egresados para cumplir con el objetivo del mismo.
2. Evaluar el impacto del egresado y el contexto que lo define.
3. Mejorar el nivel de desempeño de los egresados en el proceso de ingreso, promoción y permanencia en el espacio laboral.
4. Generar espacios de análisis y discusión entre los docentes para compartir experiencias.
5. Clarificar temas comunes de los procesos metodológicos de la reforma educativa.

Para lograr la consecución de los objetivos tanto específicos como general del foro se decidieron abarcar las siguientes temáticas para las conferencias y talleres que se ofertarán:

1. Políticas educativas en la formación docente en México.
2. La escuela un espacio de reflexión para la movilización de aprendizaje.
3. Procesos de lectoescritura en el aula

4. Uso de las TICS para la innovación educativa.
5. Mi práctica docente para la investigación e innovación educativa.
6. Temas transversales y coyunturales a la formación de los futuros docentes.
7. Alcances de la ruta de mejora.

La búsqueda de alternativas actuales en la educación para la creación y comprensión de esquemas basados en las experiencias de los diversos actores; nos aporta una nueva visión de lo que en la actualidad se requiere para la formación de docentes así como el acompañamiento de dicha labor educativa. A través de las vivencias sustraídas del 1er. Foro de Seguimiento a Egresados, destacamos términos inmediatos que generalizan la práctica de cada uno de los docentes en transformación.

Retomamos elementos específicos que nos amplían el panorama de la educación actual. Para el universo la multiplicidad, que rescata Bergson, define a cada uno de los elementos que se encuentran en el espacio perfectamente distinguible unos de otros a raíz de su respectiva distancia. La multiplicidad en el espacio, requiere, la definición de criterios de semejanza que hagan medible la variedad a la que se refieren. Desde su perspectiva cartesiana la multiplicidad numérica es representada por un número, el cual se distingue en el espacio, y que es próximo a otras cifras numéricas, esto destaca la unificación de criterios que serían la unidad de semejanza que pondera la variedad de los elementos. (Montenegro, 2008)

Para nosotros como docentes es una realidad que cada uno representa una unidad en el espacio que en conjunto se asocia con otros actores de la educación para conocer, indagar, experimentar y difundir las experiencias vividas dentro de los diversos contextos áulicos, los cuales se entrelazan por la búsqueda de educar al ser humano con herramientas fundamentales sin importar el ambiente y el contexto en el que se desenvuelvan.

Para conocer más acerca del papel del docente dentro del universo de la educación; las investigaciones y vivencias serían la punta de lanza para el conocimiento acertado de las problemáticas a las que cada uno de ellos se enfrenta, así como las alternativas de

mejora que cada uno de ellos pueda generar, dependiendo del contexto áulico en el que se desarrollen. El propósito fundamental de conocer el estatus de cada ex-alumno normalista, se basa en la búsqueda de conocimiento en cuanto al desempeño profesional; así como también dan la pauta para la mejora del desarrollo curricular, cuestión que es cambiante dependiendo de la situación del contexto local y social. Dentro de las escuelas normales, los programas de seguimiento a egresados deben ser enfocados a la reingeniería técnico-científicas para los procesos de formación como para los procesos de trabajo, con el único fin de seguir proporcionando acciones que respondan a las demandas educativas. (Asociación Columbus, 2006)

A través de la siguiente grafica se puede visualizar la asistencia de diversos participantes dentro de este Primer Foro Estatal, dichas estadísticas nos dieron la pauta para tener una visión más concreta del quehacer docente, así como también se rescataron temas que hoy en día forman la parte medular para la formación docente del sureste mexicano.

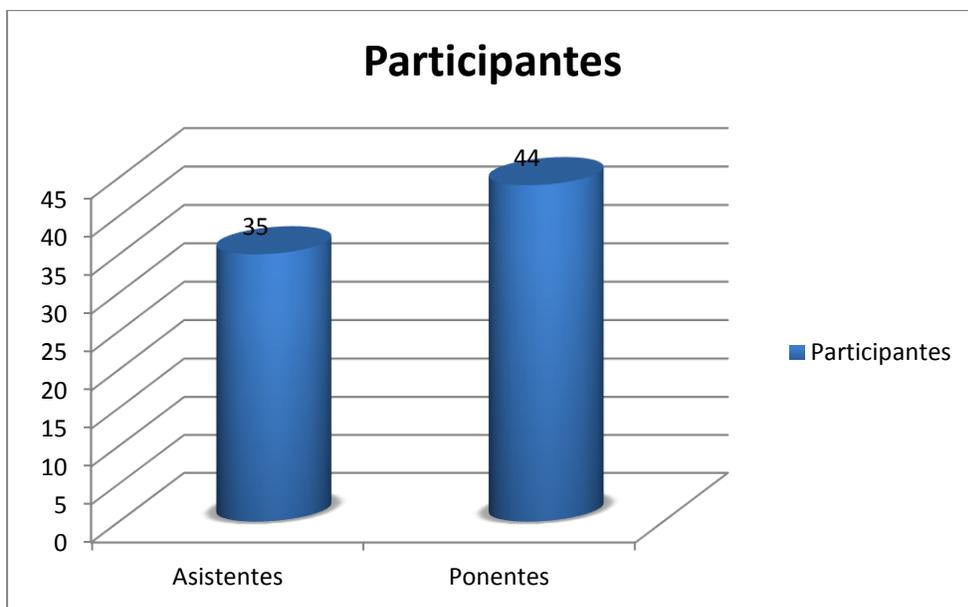


Tabla 1 (Docentes en transformación, 2016)

Otra de las graficas que se pueden observar nos aporta a los ponentes que presentaron las diversas investigaciones que cada uno de ellos ha realizado a lo largo de los años y que dichas investigaciones se centraron en tres temas importantes:

1. Mesa 1: La escuela un espacio de reflexión para la movilización de aprendizaje.
2. Mesa 2: Mi práctica docente para la investigación e innovación educativa.
3. Mesa 3: Temas transversales y coyunturales a la formación de los futuros docentes.

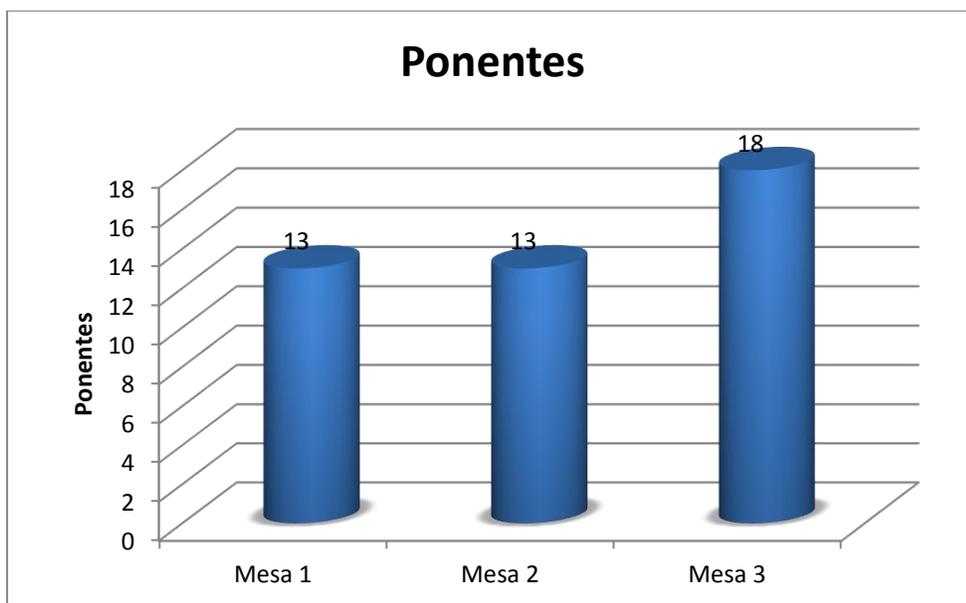


Tabla 2 (Docentes en transformación, 2016)

Este primer espacio ha servido para la consolidación del nuevo perfil docente, ya que como se observa cada uno de los temas está directamente relacionado con el fortalecimiento del perfil, así como la formación visionaria de los normalistas, siendo la Escuela Normal, una de las bases solidas para la preparación de futuros docentes, encaminados y preparados para los diversos contextos que en este espacio se pudieron observar.

A diferencia de los que se piensa en cuanto a la formación de futuros docentes, la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” cuenta con los resultados de evaluación aplicadas a los alumnos de sexto y octavo semestres de las escuelas Normales Oficiales y Particulares que imparten la Licenciatura en Educación Primaria, con los que se hizo un comparativo en relación a los rasgos del perfil de egreso.

Los alumnos de sexto semestre, en el examen general de conocimiento aplicado por el CENEVAL en el año 2009, obtuvieron mayor número de aciertos en relación a la escuela normal urbana de Balancán, escuela normal particular incorporada Colegio Montecristo, S.C y Escuela Normal Particular “Justo Sierra Méndez” . Dicho efecto también se observó con los alumnos de octavo semestre de la escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, ya que obtuvieron mayor número de aciertos en el examen general de conocimientos aplicado por el CENEVAL en el año 2009 en relación a las escuelas antes mencionadas.

Observándose que los alumnos de octavo semestre en el examen general de conocimientos en el 2009, obtuvieron un mejor porcentaje en relación a los alumnos de sexto semestre de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen.

En el examen intermedio y general de conocimientos realizados por el CENEVAL en el Estado de Tabasco a los alumnos de la licenciatura en educación primaria en el año 2013 de las Escuelas Normales, nuestra institución se ubicó debajo de las escuelas Normales de Balancán, Centro de Estudios Culturales y Justo Sierra Méndez.

### **CONCLUSIONES.**

Los retos actuales del Normalismo en el sureste siguen basándose en los múltiples escenarios culturales que en México se vislumbran, siendo la regionalización la base de la mejora de los escenarios, buscando articular las bases normalistas con una visión global que actúe de forma local, ya que las escuelas normales han sido, a lo largo de su historia, un gran semillero de pensamiento pedagógico en los cuales se ha estudiado por años la teoría educativa que forme a docentes pedagógicos. (Hurtado Con ello el quehacer educativo actual se define a través de las experiencias de los docentes en acción, los cuales conocen la herencia pedagógica de la formación normalista, la cual

es fundamental para la formación de redes pedagógicas; dichas redes nacen de la investigación visionaria actual que las escuelas normales buscan generar. Tal es el caso del 1er. Foro de Seguimiento a Egresados, docentes en transformación; el cual dotó a los participantes de temáticas actuales, las cuales nacieron de la experiencia activa de los participantes docentes en formación, docentes activos, directivos y supervisores, individuos inmersos dentro del ambiente educativo actual.

El panorama para el fortalecimiento del cimiento educativo tendrá que seguir siendo responsabilidad de las escuelas normales, ya que sólo en ellas se puede dotar de la pedagogía necesaria para la formación de docentes. A lo largo del intercambio de experiencias impresas dentro del 1er. Foro Estatal Docentes en Transformación, nos queda claro que las expectativas de los docentes para la búsqueda de la mejora en la calidad educativa, es y será el común denominador que siga dotando de nuevas visiones dentro de los diversos contextos áulicos; así como también la formación de futuros docentes se renovará con el seguimiento a dichos espacios de investigación que generen perspectivas enfocadas en el fortalecimiento del Normalismo.

La formación docente sólo será exitosa si se imparte desde un enfoque normalista-pedagógico, ya que la historia nos dictamina que la responsabilidad de la educación pública en México se enaltece con la búsqueda del mejoramiento educativo encabezado por uno de los actores principales: los docentes.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

- Docentes en Formación. (2016). Memorias, 1er. Foro Estatal de Seguimiento a Egresados Docentes en transformación, “Nueva visión en la calidad del Normalismo”. Villahermosa, Tabasco. Tabla 1 y 2.
- Gonzalo Montenegro. (2008). Multiplicidad e imposibilidad en Deleuze. CUADRANTEPHI, No. 17, 3-4.

- Patricia, Hurtado. (siglo XIX). Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas normales 1921-1984. 2016, de biblioteca unam Sitio web: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_27.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm)
- Red GRADUA2 y la Asociación Columbus. (2006). MANUAL DE INSTRUMENTOS Y RECOMENDACIONES SOBRE EL SEGUIMIENTO DE EGRESADOS. Monterrey, Nuevo León, México: Proyecto GRADUA2.

**RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN EJERCICIO:  
“UN COLECTIVO DOCENTE EN MOVIMIENTO”  
ESPACIO DE INNOVACIÓN Y ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO  
PROFESIONAL DOCENTE**

Ana Inés Mandl Ruiz

Dependencia: Escuela N° 76 (CEIP)

Correo electrónico: anamandl@hotmail.com

Alejandra Marcela Rodríguez Cammarano

Dependencia: Institutos Normales de Montevideo (CFE).

Correo electrónico: alejarodriguez@vera.com.uy

Ximena María Trucco Rojas

Dependencia: Escuela N° 49 Habilitada de Práctica (CEIP)

Correo electrónico: ximenatrucco@gmail.com

Postulación: Sede Buenos Aires

**Experiencia innovadora y alternativa: marco de referencia**

Esta propuesta presenta una experiencia particular de formación docente en ejercicio, desarrollada por un grupo de maestras uruguayas del departamento de Montevideo, en el período 2011-2016. Dicha singularidad se basa en los rasgos *innovadores* y *alternativos* que la caracterizan.

Al describir los móviles y las particularidades que hacen posible que un grupo de maestras sostenga en el tiempo su participación en este colectivo autoconvocado, es que se reconocerá el valor de la modalidad instalada como estrategia para la construcción del desarrollo profesional docente.

Se torna pertinente explicitar los conceptos “innovación y alternativa” a los que se hace referencia. Sus significados enmarcan teóricamente el devenir de esta propuesta.

Según Carbonell, se entiende a la innovación

“... como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y a su vez, de introducir en una

línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula.” (Carbonell 2001:17).

Por otra parte, Puiggrós conceptualiza a las alternativas en el campo educativo como:

“Otra situación, proyecto, propuesta, programa, solución, otra formación subjetiva, otro sujeto pedagógico, que puede ser opuesto al anterior, contener zonas de coincidencia y de diferencia, o bien ser portador de elementos de experiencias precedentes, ordenados en una nueva configuración.” (Puiggrós: 2004).

En adelante, al ir reconociendo la modalidad de formación en ejercicio que se presenta se podrán reconocer las diferentes dimensiones que encierran las conceptualizaciones anteriormente citadas.

### **Génesis de “Un colectivo docente en movimiento”**

*"Andábamos sin buscarnos pero sabiendo que andábamos para encontrarnos."*

*Julio Cortázar*

Las maestras que formamos parte de “*Un colectivo docente en movimiento*” hemos cursado nuestra formación inicial en los Institutos Normales. Este punto de partida nos vincula y encuentra en tanto permanecemos en el ejercicio de nuestra profesión.

Asimismo señalamos como fortaleza en la conformación del grupo

“... el integrar inscripciones institucionales múltiples (maestras de aula, maestras directoras, maestras que están trabajando fuera de la escuela) y perspectivas diversas sobre las trayectorias educativas construidas en espacios no escolares (clínica psicopedagógica, espacio de educación ‘no formal’, ámbitos universitarios y de formación docente).” (Bonilla y otros 2012:60).

En este recorrido las maestras que se integran y vinculan a la propuesta han asumido diferentes roles y grados de participación: algunos docentes han permanecido durante todos estos años, otros maestros se integran circunstancialmente al colectivo, hay quienes hacen hincapié en la participación de las instancias de sistematización y producción teórica, quienes cargan los espacios de comunicación y réplica de lo que allí acontece, quienes completan los encuentros de construcción de estrategias para abordar el cotidiano escolar.

El origen de esta propuesta se centra en inquietudes compartidas sobre diversos planos de insuficiencias que reviste el recorrido que se transita, tanto a nivel personal como colectivo en el ejercicio de la docencia, independientemente de la etapa de la carrera en la que se está. Noveles maestros, maestros practicantes, maestros “experientes”, se dan lugar para pertenecer a este grupo en el que encuentran la posibilidad de promover avances y construir marcos teóricos de referencia pensados colectivamente para el ejercicio de su profesión.

Desde una perspectiva freiriana se podría entender como la conciencia del inacabamiento en relación a la actitud con la que se enfrenta la tarea. De aquí la búsqueda constante hacia nuevas instancias de formación de las integrantes del colectivo, convencidas de que la concepción del quehacer docente exige intercambios, reflexiones, cuestionamientos y aportes teóricos diversos para nutrir un hacer que se rehace y vuelve a evaluarse desde diversas perspectivas.

Si bien en nuestro país existen diversos formatos escolares (Tiempo Completo, Tiempo Extendido, Aprender, Práctica, Común) no todos cuentan con salas docentes remuneradas, o sea, de espacios que permitan coordinaciones, intercambios, encuentros entre los colectivos docentes de cada institución. En líneas generales la potencia y el aprovechamiento de dichas salas es muy variable y está condicionado por las singularidades de cada colectivo. La mayor parte del tiempo en estas jornadas se aborda la urgencia y aspectos de la cotidianidad del centro (situaciones de niños, familias; tensiones; problemas administrativos, organizacionales; etc.); a la vez que se analiza la agenda única y estándar establecida para todas las escuelas del territorio por la administración central de la educación. Es así que estos encuentros fortuitamente se conforman como espacios de reflexión y análisis pedagógicos/didácticos.

Es posible avizorar múltiples causas que desembocan en esta realidad: baja carga horaria de estas salas, remuneración que se recibe al participar de las mismas, multiempleo, escaso reconocimiento y valorización colectiva acerca de la importancia de lo grupal en el ejercicio de la profesión, marcas de identidad de la institución, relaciones humanas, etc.

Desde esta compleja y fragmentada realidad laboral y cotidiana que transitan los maestros uruguayos, el *colectivo en movimiento* comparte en su primera narrativa publicada las siguientes razones para conformar el grupo:

“Por un lado, identificamos la interpelación que nos generan los ‘aprendizajes’ en tanto tarea irrenunciable de la escuela. Ante esto, optamos por no resignarnos y

encerrarnos exclusivamente en las explicaciones contextuales o de condiciones de la época que nos toca vivir. No se trata por cierto de recurrir a fórmulas de optimismo u omnipotencia; se trata de pensar y hacer en el margen de lo que sí pueden los niños y las niñas, de lo que sí podemos sus maestras. Compartimos la lectura de que la construcción de esta situación nos incluye, nos sentimos y nos sabemos parte del problema y parte de la posibilidad de transformarlo. Aparecen entonces una serie de razones que nos convocan a partir de la necesidad de repensar nuestras prácticas de enseñanza”. (Bonilla y otros 2012:60).

### **Rasgos distintivos: aportes para el desarrollo profesional docente**

*“Libres son  
quienes crean,  
no copian,  
y libres son  
quienes piensan.  
Enseñar, es  
enseñar a  
dudar”.*

**Eduardo Galeano**

Al relevar antecedentes en materia de la formación en ejercicio se desprende que la formación y la carrera docente encierran uno de los problemas y una de las posibles áreas de intervención estratégica que revisten los sistemas educativos. En ese sentido, se postula que se torna imprescindible apostar al desarrollo profesional docente, definido como aquel que “recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores pueden experimentar a lo largo de su trayectoria laboral.” (Terigi y otros, 2014:16).

Se entiende que esta experiencia ubica a los docentes en un *espacio de autoformación*, que apela a la potencia del encuentro para la interrogación, la reflexión y la mejora de las prácticas docentes. Se asume la responsabilidad de generar y sostener un ámbito donde *recuperar trayectorias pedagógicas* nacionales divergentes, resignificarlas y a la vez construir una identidad profesional que conjugue lo esencial en la cotidianidad del trabajo del aula con una apropiación crítica del saber.

Todos sus integrantes, en planos de *horizontalidad*, buscan enriquecer sus marcos teóricos de referencia partiendo de conocer y reinterpretar, a la luz de nuevos aportes teóricos, una metodología de enseñanza que se ha implementado en nuestro

territorio a partir de 1960. Esto permite evocar las voces y los constructos históricos de colegas que nos antecedieron dejando mojones en el devenir de la profesión docente a escala territorial. Así es que maestras que han vivenciado esta modalidad de trabajo metodológico, comparten sus experiencias y lineamientos que enmarcaron sus trayectorias como docentes. En ellas se reconoce que han asumido la responsabilidad de compartir y colectivizar un acumulado, volviéndolo disponible y reanudando así el gesto de transmisión entre docentes apelando a la restitución de la memoria de prácticas pedagógicas.

Así el colectivo va construyendo una *agenda abierta* que nace de los intereses y planteos que circulan en cada encuentro. Estos tienen una frecuencia quincenal y no forman parte del horario de la jornada laboral. A partir de las necesidades y reflexiones que circulan entre los participantes se formula el orden del día del siguiente encuentro. Su planificación consiste en los acuerdos y planteos que los propios integrantes sistematizan a partir de experiencias del quehacer docente y que dan respuestas a las inquietudes manifestadas en cada jornada de intercambio.

La herramienta que conduce y da forma a esta trayectoria es la palabra hablada, la interrogante compartida, la respuesta construida entre todas. Cabe remitirse al aporte de Litwin al afirmar que: "... la pregunta cobra sentido si ayuda a comprender mejor, favorece los procesos de transferencia y estimula la construcción de niveles cada vez más complejos del pensar. La buena pregunta ayuda y no entorpece, entusiasma y no inhibe, estimula y no atemoriza." (Litwin, 2008:84).

### **La experiencia en clave territorial e histórica**

*"Alguma coisa está fora da ordem..."*

*Caetano Veloso*

A partir de un recorrido histórico regional podemos señalar que en Latinoamérica, las reformas educativas de la década del noventa, además de desplegar políticas focalizadas y compensatorias atendiendo factores exógenos, promovieron la profesionalización docente como motor de cambio para incidir en la calidad educativa a través de *capacitaciones* y del *perfeccionamiento* docente. Éstas se comprenden como la posibilidad de desarrollo de la competencia intelectual para que el docente asuma la responsabilidad individual de mejorar resultados.

Progresivamente se da un desplazamiento, que busca algunas respuestas centradas en las tensiones e insuficiencias de las propuestas educativas respecto a la calidad de la formación.

“En efecto, como parte del reconocimiento del valor del saber producido en la práctica misma de la enseñanza y en las propias escuelas, comienzan a difundirse y a constituirse en una tendencia en las políticas de desarrollo profesional docente, las estrategias de asesoramiento, las comunidades de prácticas, la constitución de redes de maestros y las herramientas del llamado aprendizaje colaborativo (Aguerrondo y Vezub, 2011) o mutuo (McKinsey, 2007).” (Terigi y otros, 2014:45).

Investigaciones recientes (INEEd-UNICEF, 2014), verifican que, en Uruguay, el desarrollo institucional ha estado ligado prioritariamente a la formación inicial, al tiempo que las políticas de desarrollo profesional no han contribuido a la construcción de un continuo a medida que avanza la carrera docente. Al respecto se afirma:

“El país no ha logrado aún diseñar un sistema de formación de docentes que incluya una visión de formación y desarrollo a lo largo de la vida profesional. La formación docente ha estado caracterizada por una educación inicial para maestros y profesores, cursos de actualización, especialización y -a partir de la creación del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES)- de posgrado, pero sin que estos cursos se integren coherentemente en un sistema de formación y profesionalización de los educadores, que le permita a cada profesional planificar y transitar de manera armónica y pertinente el trayecto desde la formación previa y requerida para comenzar el ejercicio docente, hacia el acompañamiento académico y formativo necesario para el desarrollo de la profesión.” (INEEd-UNICEF, 2014).

Si bien se ha iniciado un reconocimiento de la voz de los docentes en la formulación de necesidades y demandas de formación orientadas a la reflexión conjunta, las propuestas de formación en ejercicio o servicio disponibles continúan desarrollando –a nuestro criterio- propuestas que consisten en acercar a los docentes los saberes, contenidos, y habilidades generados por la academia y mediados por los “especialistas” en las distintas didácticas, para luego ser replicados/aplicados de manera individual y solitaria por los maestros en los grupos con los que trabajan.

“En educación, independientemente del nivel de que se trate, la administración del sistema tiende a constituirse en la norma que define las relaciones entre los expertos y los docentes, entre niños y educadores, entre la forma y el contenido del quehacer profesional. La afirmación de los educadores como intelectuales transformativos (Giroux) -coherente con la idea de los educadores como agentes

activos en la producción de conocimientos, de habitus (en el sentido de Bourdieu), de estilos de relación que realizan o deben realizar permanentemente— difícilmente encuentra correlato en la práctica y presenta a los educadores como sujetos funcionales a una tarea pedagógica que les es ajena y les preexiste.” (Díaz, Grau, 2004: 154).

El Departamento de Formación en Servicio dependiente del CEIP propone cursos de actualización destinados a maestros, organizados en las cinco áreas consignadas en el único Programa de Educación Inicial y Primaria que rige en Uruguay para escuelas públicas y privadas habilitadas. Esto implica que cada curso se centra en un área de conocimiento: Matemáticas, Lengua, Artístico, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. A su vez los subdivide en tres módulos independientes que refieren a un campo o a una disciplina que forma parte del área de conocimiento. Por ejemplo para el Área del conocimiento Artístico en un primer módulo se refiere a la didáctica de las Artes Visuales y la Expresión Corporal, en el segundo Teatro y complementa Artes Visuales y un tercero para Literatura y Música. Se propone así una actualización que apunta a un nivel de especificidad desde lo disciplinar y desde lo didáctico exhaustivo que entendemos comprimido y desintegrado.

Cabe destacar que la experiencia de este colectivo transcurre en carriles paralelos a los mencionados, consolidándose en *marcos institucionales alternativos* a los formales. Existe una inquietud casi perturbadora de conocer otras maneras de hacer que no integren el circuito hegemónico de la formación docente. Por esta razón no reviste de méritos ni de reconocimientos académicos que favorezcan la carrera de los maestros. Los constructos y las necesidades a las que responde la experiencia son, por lo tanto, del orden de lo subjetivo. Los maestros encontramos la posibilidad de repensar nuestro día a día en una clase donde las ciencias y el arte, las palabras y los números, se ponen a disposición de nuestros alumnos desde un *continuo integrador*.

El tener la posibilidad de enmarcar metodológicamente nuestra tarea, a partir de *elaboraciones colectivas*, nos hace parte, no nos deja solos al momento de ser evaluados y de fundamentar las decisiones de cómo y por qué enseñamos a los niños con una modalidad no siempre en sintonía con las prácticas masificadas que se proponen en las aulas uruguayas.

## **Recuperar la voz de las maestras**

*“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”.*

**Paulo Freire**

La *memoria* de este colectivo está configurada por una síntesis rigurosa que se propone *rescatar* los procesos teórico/prácticos transitados. Se materializa en narrativas editadas, audiovisuales producidos por el grupo, instrumentos de evaluación, registros de vínculos generados con otros agentes educativos, socialización de la experiencia en debates, participaciones en clases de didáctica con estudiantes magisteriales, intercambios en salas docentes de escuelas con colectivos de maestros que vislumbran una forma de hacer en el cotidiano escolar alternativa a lo instalado,

Así se toma la palabra, desde el convencimiento de una contribución tentativa que permite volver visibles y accesibles el itinerario de preguntas y problemas sobre las prácticas de enseñanza y los aprendizajes que se formula el colectivo. Se ponen generosamente a disposición los marcos de esta experiencia formativa, el conjunto de materiales de referencia consultados y los diferentes abordajes de los mismos, como el análisis de las distintas formas de producción que se han generado.

Se produce y elabora desde un *saber situacional*, leyendo y pensando la cotidianidad del aula y poniéndola a dialogar con otros planos de la institucionalidad que la contiene. Macros y micros espacios se conjugan en una práctica que dice de las relaciones de poder que la subyacen. Es el sabernos actores políticamente comprometidos con el rol que desempeñamos lo que nos habilita a la búsqueda de esta *trayectoria* que intentamos recuperar, resignificar y *legar* para que otros hagan lo mismo con nuestra construcción.

## **A modo de cierre una apertura...**

*“Si nos espera el olvido, tratemos de no merecerlo”.*

**Alejandro Dolina**

Entendemos que esta experiencia de formación configuraría una contribución a la producción intelectual y a la memoria pedagógica nacional, especialmente si consideramos que en nuestro país, se discute y proyecta el perfil de un maestro con

formación universitaria que resignifique su rol integrando actividades de enseñanza, investigación y extensión.

Teniendo en cuenta que de las últimas investigaciones nacionales se desprende que

“(…) la práctica docente no puede ser definida ni regulada de antemano, mucho menos desde ámbitos ajenos a la escuela. (…) la práctica de enseñanza exige la producción permanente, por parte de los docentes, de un saber situacional (Hargreaves, 1996), que no se identifica punto a punto con las teorías disponibles en el campo educativo y que, en ocasiones, opera en estado práctico (Gimeno Sacristán, 1991; Bromme, 1988; Perrenoud, 1994, entre otros)”. (Terigi y otros, 2014: 25).

Se apela desde “*Un colectivo docente en movimiento*” a la construcción de la identidad del magisterio en tanto profesionales sustentados en *procesos de autoría*, munidos de herramientas sólidas para *sistematizar y divulgar* el conocimiento producido a la comunidad docente. Esto, porque se cree y reconoce el valor del saber que nace del ejercicio de la profesión, del encuentro con los colegas y con cada uno de los niños que año a año encontramos a diario en las aulas.

Desde el relato y la intención de compartir este recorrido, cabe atender la advertencia y la invitación que se desprenden de las palabras de Diker:

“Muchas experiencias valiosas permanecen desconocidas aún para colegas que trabajan en la misma institución, porque las condiciones de ejercicio laboral en las instituciones formadoras no habilitan espacios sistemáticos de intercambio y porque en muchos casos estas experiencias suelen valorarse sólo como un modo particular de resolver un problema también particular y no como una alternativa formativa que vale la pena comunicar”. (Diker, 1997: 216).

Así, desde los aciertos y los errores, desde las certezas y las incertidumbres, desde los encuentros y desencuentros, se continúa buscando completar las insuficiencias que configuran los escenarios que habitamos como maestras. Transitar, sistematizar y poner a circular este modo de hacer, nos permite resignificar la tarea y ejercerla con entusiasmo. En el entendido que somos una herramienta democratizadora para las sociedades actuales: no nos resignamos. Seguimos en el camino de contagiar a otros colectivos, convencidas de que otras realidades son posibles.

## **Bibliografía:**

- Bonilla, S. y otras (2012): Un colectivo docente en movimiento: narrativa de la experiencia en curso, en: Revista Quehacer Educativo N° 113: 60-64. Montevideo: FUM-TEP.
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Ed. Morata,S.L.
- CEIP - ANEP (2010) Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Documento 1. Montevideo.
- Frigerio, G., Diker, G. (2004) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Frigerio, G. (2016) Conferencia Inaugural La docencia en los tiempos contemporáneos. Montevideo: ANEP Consejo de formación en Educación.
- INEEd. (24 de 08 de 2015). Recuperado el 24 del 10 de 2015, de <http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Modelos%20de%20desarrollo%20p>
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (2005) De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Diker, G., Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F., Diker, G., Briscioli, B., Lifschitz, C. (2014) Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay. Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico multipaís. Tomo VI. Montevideo: MEC-INEEd.

## Resumen

La experiencia “*Un colectivo docente en movimiento*” puede comprenderse como un proyecto particular de formación en ejercicio divergente. Está formado por un grupo de maestras uruguayas que se convoca a la búsqueda de formas alternativas e innovadoras que ensayen respuestas y provoquen movimientos en nuestra comunidad educativa. En el entendido que los procesos de formación no son lineales ni acabados, desde la necesidad de repensar dialógicamente la teoría y la práctica y la posibilidad de restituir el rol docente como constructor de su propia historia, proponen una modalidad de formación en ejercicio que no está contemplada en las propuestas provenientes de los organismos oficiales de la educación en nuestro territorio.

Para conocer esta experiencia situacional proponemos un recorrido que exponga algunos marcos teóricos de referencia que sustentan las características de la propuesta; a continuación delinear las razones que llevan a este grupo de maestras a autoconvocarse; posteriormente en clave de desarrollo profesional docente vislumbrar el valor que asume lo colectivo en esta modalidad, la cual a continuación, se situará a escala regional; finalmente compartimos los canales que el colectivo ha ido construyendo como estrategia para recuperar la voz de las maestras.

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Mary Francisca do Careno<sup>1</sup> – UNESP/ UNISANTOS / MACKENZIE - Brasil  
mcareno@uol.com.br

Eixo 3- Desafios e perspectivas na formação de professores.

## RESUMO

O objetivo é apresentar, com base na Teoria das Representações Sociais, (MOSCOVICI, 2007), as contribuições da formação docente em serviço e suas práticas pedagógicas em relação à aplicação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil do município do Guarujá/SP-Brasil. Volta-se a dois processos: formação de professores em serviço e mudanças de postura na profissão, em razão dos conhecimentos adquiridos; e um desafio: lidar com a questão da diversidade racial na sala de aula sem ter tido, no currículo do curso de Pedagogia, disciplinas que abordem o tema. Pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, uso de questionários, entrevistas gravadas em dois Núcleos de Educação Infantil. O material textual, é proveniente das falas, a respeito das lutas que travam pelo reconhecimento da carreira e suas experiências de percurso. A análise, ancorada nas orientações de Bardin (2007), Bogdan; Biklen (1994), Nóvoa (1999) e Munanga (2005), estrutura-se em três dimensões: identitária, pedagógica e política. Os resultados mostram duas frentes diferenciadas: a resignação à situação atual da carreira profissional ou a luta pelo reconhecimento e valorização da carreira; com relação à Lei 10.639/03, constatou-se que os professores a desconhecem e quando a conhecem é só superficialmente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Representações sociais. Lei 10639/03.

## Introdução

A situação educacional brasileira ainda inspira muitas demandas. Segundo Duarte (2015), por exemplo, embora mais de 42 mil crianças tenham entrado mais cedo na escola, um total de 13,2 milhões de brasileiros ainda continuam sem saber

---

<sup>1</sup> Aposentada da UNESP. \*Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Instituições de ensino: políticas e práticas pedagógicas”. Líder: Profa. Dra Maria de Fátima Barbosa Abdalla. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos- UNISANTOS. \* Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: O discurso pedagógico de Paulo Freire: uma leitura. Líder: `Profa. Dra. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Programa de Pós-graduação em Letras.

ler nem escrever. Desse universo, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2014, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, o alento chegou com a “expansão da educação infantil no Brasil, a faixa etária em que mais cresceu o número de pessoas frequentando a escola no país”. Entre 2013 e 2014, o aumento foi na faixa de 4 a 5 anos de idade, na qual as crianças estão na pré-escola.

O governo, entretanto, com a crescente crise econômica tem feito alguns cortes no orçamento do Ministério da Educação e em 2015, ocorreu a maior redução, segundo afirmam pesquisadores. Foi no ProInfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), programa federal que enfoca justamente a construção de creches e pré-escolas, que isso ocorreu, embora o avanço na educação infantil esteja ameaçado pela atual situação. Esse cenário demonstra um cerceamento do direito do acesso ao conhecimento pelas minorias, no nosso caso, o das crianças de 0 a 5 anos e tem como consequência um aprofundamento da exclusão social.

Primeira etapa para o acesso ao saber e em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino. No entanto, a integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária. (BRASIL, 2009)

Esses dados envolvem a urgência de contratação de novos profissionais cuja formação tem se tornado um tema bastante recorrente nas discussões sobre a educação no Brasil, o que nos conduz aos processos formativos iniciais e os de formação continuada, ou seja, há que se caminhar em duas direções diferenciadas e complementares, que dizem respeito ao professor como aluno, e ao professor como docente.

O trabalho vai se voltar a esses dois processos, pois trata da formação de professores em serviço e das mudanças de postura na profissão, em razão dos conhecimentos adquiridos. Além disso, aborda um dos maiores desafios que hoje os cursos de formação de professores enfrentam no Brasil: lidar com a questão da diversidade racial na sala de aula sem ter, no currículo do curso de Pedagogia, disciplinas que abordem o tema.

Assim, o texto aborda a questão da formação de professores, a temática racial na escola brasileira e os desafios enfrentados por esses formandos diante da realidade escolar. Os dados são analisados, a partir do que vem sendo discutido por educadores como: Nóvoa (1999), Freire (1997) e Munanga (2005), respaldando a análise com a teoria das representações sociais-TRS de Moscovici (2001, 2007).

Em sendo uma pesquisa qualitativa, o interesse voltou-se ao modo como as estudantes-professoras dão sentido à profissão e como interpretam os significados desafiadores surgidos da formação. Assim, na concepção de alguns autores (MOSCOVICI, 2007; JODELET, 2001) pode-se compreender como encontraram a ancoragem para enfrentarem os desafios da profissão, destacando, na suas falas, por que buscam o reconhecimento da luta pela formação e como trabalham a questão da diversidade racial na escola.

Os objetivos desejados são i) mostrar, por meio da análise das representações das docentes da Educação Infantil envolvidas, o que realmente tem interferido na sua docência: a instabilidade na carreira e as exigências burocráticas diárias; ii) apresentar, com base em aportes teóricos, como é trabalhada a Lei 10.639/03, marco fundamental na história das lutas antirracismo e pela democratização do ensino.

### **Políticas de formação de docentes no Brasil**

Conhecer os instrumentos legais que normatizam e orientam a formação docente importa para estabelecer as políticas públicas voltadas para a educação e que norteiam as representações e o trabalho com a diversidade das estudantes-docentes frente à profissão. Vários têm sido os documentos, desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP 09/2001 e o Parecer CNE/CP 27/2001, e que provocaram mudanças na estrutura dos cursos de formação (Curso de Pedagogia e Curso Normal Superior); e a Portaria Normativa n. 9, de 30/06/2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Parfor.

Segundo a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior), o Parfor, em sua modalidade presencial, é um “Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29/ 01/ 2009”. Implantado “em regime de colaboração entre a

Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES”, o programa “fomenta a oferta de turmas especiais” em cursos de Licenciatura, de Segunda Licenciatura e de Formação Pedagógica. Os docentes integrantes da presente pesquisa incluem-se na primeira modalidade, ou seja: “docentes (...) em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula” (BRASIL, 2012).

Todos estes dispositivos legais respaldaram as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e contribuíram nas orientações para a formulação de projetos de educadores comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas. Eles deram respostas, nas várias áreas de conhecimento preocupadas com a questão da diversidade racial, para demandas da população, por meio da construção de uma política curricular que combatesse o racismo e as discriminações, especialmente dos negros.

O Ministério da Educação e do Desporto, (...) busca caminhos apropriados e eficazes para lutar contra aos diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária.” (MUNANGA, 2005, p. 20)

### **Da teoria das representações**

Considerou-se fundamental o estudo das representações sociais, porque possibilita compreender o modo como essas docentes constroem o seu conjunto de saber e expressam sua identidade social, cultural e profissional.

Procurou-se identificar as representações que elas apresentam a respeito da escola e do percurso de vida que trilham e trilharam até se inserirem no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR. Essas questões vistas à luz da TRS (MOSCOVICI, 1978, 2007), ressaltam a existência de uma tensão entre identidade cultural, subjetividade das professoras e o cumprimento às normas que o sistema escolar impõe, mas que nem sempre considera os inúmeros fatores sociais e familiares que interferem nessa decisão.

Nóvoa (1999) aborda, com muita clareza, esta questão ao considerar que “os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores” (NÓVOA, 1999, p. 17).

O autor reforça o comentário ao apresentar ainda os “contornos profissionais dos anos vinte que ainda podem ser considerados muito atuais”, sendo nitidamente expressos nas respostas aos questionários respondidos. Trata-se de indivíduos que:

( ) aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projecto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua actividade. (NÓVOA, 1999, p. 20)

Das informações oferecidas pelos sujeitos investigados, o *corpus* total foi composto, pelo que Moscovici (1978; 2001; 2007) chama de “universo de opinião”, considerado em três dimensões: a informação, o campo de representação ou imagem e a atitude. Também, consideraram-se, nesta parte de análise, dois eixos temáticos – a formação docente e a diversidade racial . Ambos os eixos serão permeados por um terceiro: as representações sociais

### **Da análise do universo de opiniões**

Os dados categorizados por trechos e retirados das respostas aos questionários respondidos pelas docentes tiveram, como base, os eixos temáticos e formaram 138 excertos, entendidos como fenômenos observáveis (JODELET, 2001, p. 17), pois traduzem “o modo como o grupo se pensa em suas relações com os objetos que o afetam” (p.34). Entendemos que eles expressam significado e sentido às representações sociais das estudantes-professoras sobre os eixos temáticos, “respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Neste sentido, refletimos dimensionalmente, com Moscovici (1978), que “os pontos de vista dos indivíduos e grupos são encarados, tanto pelo seu

caráter de comunicação quanto pelo seu caráter de expressão” (p.49). E, dessa forma, as informações, suas imagens e, em especial, as atitudes das professoras pesquisadas foram levados em conta, porque, como reflete o autor, é no “comportamento impregnado de significações” que “os conceitos ganham cor ou se concretizam (ou, como é costume dizer, *objetivam-se*), enriquecendo a tessitura do que é, para cada um de nós, a realidade”, conforme Moscovici (1978, p.51, *apud* ABDALLA, 2008, p. 45).

A grande preocupação das estudantes-professoras é com a função que exercem e o cargo que possuem. Pajens e ADIs têm funções específicas, em colaboração. As primeiras têm função mais de Cuidadoras, mas com as ADIs elaboram o planejamento escolar. As segundas, além de colaborarem com o planejamento, cuidam dos registros e das avaliações das crianças. O problema é o não reconhecimento pelo esforço traçado e o salário recebido. As Pajens recebem bem menos que as ADIs, embora, na prática, realizem as mesmas funções. O grande desafio hoje em dia é a luta para se conseguir igualar a carga horária e os vencimentos salariais e serem reconhecido o esforço de conseguir se formar. Fundaram uma Associação- a APADI que reivindica, entre outras coisas, reconhecimento e valorização da carreira..

### **A questão racial na Educação Infantil com a Lei 10.639/03**

Depois de décadas de lutas do Movimento Negro Brasileiro pelo direito de os negros terem acesso ao conhecimento institucionalizado, finalmente, em 2003, o que já deveria ser um direito virou lei. Foram incluídas, no currículo escolar do país, a história e a cultura negras, com a mesma importância das origens portuguesa e indígena do povo. Com efeito, a lei 10.639/03, em seu Art.26 A, explicita que “ Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares torna-se obrigatório o ensino de história e cultura Afro-Brasileira”. No Art. 79 B, estabelece também que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Com estes dispositivos legais e publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, vieram as orientações para formulação de projetos dos docentes e pesquisadores comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas. Aprovado em 2004, este parecer

“procurou dar respostas na área de educação para demanda da população afrodescendente, por meio da construção de uma política curricular que combatesse o racismo e as discriminações, especialmente dos negros. (BRASIL, 2004)

Finalmente, o governo ouviu as reivindicações de mais da metade da população que não se via representada como participante da construção da sociedade. Em 2008, outra conquista surge com a promulgação da Lei 11645/08 que trata das questões indígenas e vem se somar à luta, pois incorpora a Lei 10.639/03. Outra conquista foi o estabelecido no objetivo no. 08 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Na sua Proposta Pedagógica e Diversidade, orienta que “As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem ‘o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”. (BRASIL, 2009)

A partir da sanção dessas leis, todas as escolas de Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada passaram a ter de implementar o ensino das culturas indígena e africana, da luta do povo negro no país e de toda a história indígena e afro-brasileira nas áreas social, econômica e política. O conteúdo deve ser ministrado nas aulas de história e, claro, em todo o currículo escolar, como nas disciplinas de artes plásticas, literatura e música.

É fundamental para se ter uma sociedade democrática, ter, desde cedo, reconhecida a participação de todos os segmentos da população na construção do país e desmistificar, desde os primeiros anos escolares, a colonização feita somente pela imigração europeia ocultando ou folclorizando as presenças negra e indígena. Esse raciocínio autoriza violências diversas e o surgimento de ações de racismo e discriminação tão presentes no mundo de hoje. De acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003,

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e

valorizem a importância dos diferentes grupos étnico raciais para a história e cultura brasileiras. (BRASIL, 2003).

Em coerência com as posições teóricas escolhidas, retomamos as ideias desses estudiosos todos, a fim de conhecermos as representações que os professores têm a respeito das relações étnico-raciais na escola.

Os dados indicam, com relação à Lei 10.639/03 que os professores a desconhecem e quando a conhecem é só superficialmente. Ao serem informadas a respeito da importância da aplicação da Lei para diminuir as tensões das relações raciais na escola e indagadas se ela vem sendo implantada, as docentes afirmam que a conhecem, mas a aplicam nos meses de maio ( dia 13 especialmente) e novembro ( dia 20, Dia da Consciência Negra, já estabelecido na Lei 10.639/03) quando dão sempre alguma atividade aos alunos para lembra-los da época da escravidão.

Em seus escritos, as respondentes traçam as próprias trajetórias pessoais/profissionais, citam exemplos de situações vividas e esclarecem a posição atual delas, como educadoras que são, a respeito da luta pela permanência no curso de formação conciliada com a vida profissional e os múltiplos papéis desempenhados no ambiente familiar. Sentiu-se, pelas respostas obtidas, a necessidade de ter uma melhor compreensão desses universos e, para facilitar tal pretensão, elaboraram-se os quatro eixos ou quadros de categorias, baseados na TRS (MOSCOVICI, 1978) e na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007). Delimitado o campo da pesquisa, identificados os problemas identitários acima, algumas questões surgiram: Que problemas encontra(ra)m para exercer os desafios da profissão? Como as determinações legais vêm normatizando e (des)orientando as representações dessas docentes frente à profissão docente?

### **Consideração Finais**

Os resultados mostram, com relação à posição política das professoras-Parfor um universo escolar, resultado do conhecimento teórico e prático aprendido durante o curso, com duas frentes diferenciadas: a resignação à situação atual da carreira profissional ou a luta pelo reconhecimento do lugar que lhes estava designado no Plano de Carreira e Remuneração do sistema educacional em que estão inseridas.

O sonho é ver reconhecido o diploma universitário adquirido em 2014, ou seja: (re) construção da identidade profissional e resistir” a uma estrutura engessada ou permanecer enfatizando os limites da formação.

Os dados indicam, com relação à Lei 10.639/03 que os professores a desconhecem e quando a conhecem é só superficialmente. Ao serem informadas a respeito da importância da aplicação da Lei para diminuir as tensões das relações raciais na escola e indagados se ela vem sendo implementada, as docentes afirmam que a conhecem, mas que a aplicam mais especificamente nos meses de maio (dia 13, especialmente) e novembro (dia 20, Dia da Consciência Negra), quando sempre dão alguma atividade aos alunos para lembrá-los da época da escravidão (CARENO, 2010)

Precisávamos checar como a 10.639 estava sendo trabalhada na escola.. Logo percebemos vários pontos em comuns nas análises, que culminavam em uma implementação fragmentada com apoio incipiente dos/as gestores/as escolares, tendo como característica uma baixa institucionalização. Para muitos, basta fazer uma feira no dia 13 de maio, levar um grupo de capoeira para escola no dia 20 de novembro que se acreditava estar implementando a lei.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M. F. B.. **O Sentido do Trabalho Docente e a Profissionalização: Representações sociais dos Professores Formadores**. Pós-Doutorado. Relatório Final apresentado ao Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC/SP - Psicologia da Educação. São Paulo, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 12 nov. 2013.

BRASIL. **Portaria normativa no. 9**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: MEC, 08/05/ 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília/DF, [s/a]

BRASIL. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/CEB, 2009b.

BRASIL – MEC/ SECAD. **LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003.

BRASIL – MEC/ CNE/ Conselho Pleno/DF. Resolução no. 1, de 17 de junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/CES, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em 06/11/2010..

Careno, M. F. do. **Representações sociais de professores sobre as relações étnico-raciais na escola**. Dissertação de Mestrado, Mestre em Educação. Universidade Católica de Santos/SP, Brasil, 2010.

DUARTE, Alessandra. Pnad 2014: país ainda tem 13 milhões de analfabetos. Disponível em:< <http://oglobo.globo.com/economia/pnad-2014-pais-ainda-tem-13-milhoes-de-analfabetos-18039728#ixzz4OijLPPru> >. Rio, Nov. 2015 Acesso em: 25 out. 2016.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JODELET, D. (org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001, p. 45-66.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

Título: Resultados del Proyecto Movilidad de Docentes en Cuba

Autores:

**Rosa Rodríguez Gómez.** Ministerio de Educación (OC) Jefe de Departamento.

Correo: [rrgomez@mined.rimed.cu](mailto:rrgomez@mined.rimed.cu)

Grado científico. Dr. C. Profesor titular

Profesor de Educación Superior. Imparte docencia en la UCP Enrique José varona.

Centro de trabajo. Ministerio de Educación.

Cargo que desempeña. Jefe de departamento de Superación Docente.

**Dr. C. Ramón López Machín.** Asesor de Educación Especial de la Dirección de Formación del Personal Pedagógico del Ministerio de Educación (Organismo Central).

Correo [rlopez@mined.rimed.cu](mailto:rlopez@mined.rimed.cu)

**MSc. María Caridad García Velíz.** Metodóloga del equipo de Educación Especial del Ministerio de Educación (Organismo Central). [mariacaridad@mined.rimed.cu](mailto:mariacaridad@mined.rimed.cu)

Resumen

El trabajo está orientado a la divulgación de los resultados obtenidos en el proyecto de Movilidad de Docentes, a partir de la participación de Cuba tanto en la Red interna como en las externas. Contiene las acciones realizadas y los resultados alcanzados en cada una de las redes de movilidad en las que se participó, con las temáticas que se debatieron.

De manera particular el trabajo desarrollado por la Red en Cuba orientado al intercambio de experiencias psicopedagógicas relacionadas con la atención integral a los niños, adolescentes y jóvenes con trastornos del espectro autista, en diferentes contextos y modalidades de atención educativa; a conocer las políticas, formas organizativas, didácticas y metodológicas, así como las vías de formación y de capacitación de los docentes para garantizar una respuesta educativa eficaz y debatir sobre el rol que desempeñan los diferentes agentes de socialización en la atención integral a estas personas.

## Introducción

El programa “Redes Académicas de Formación Docente”, en su edición de 2015, se enmarca en el proyecto centrado en el desarrollo profesional docente, aprobado en la Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Panamá el 12 de septiembre de 2013.

“El programa asumió como objetivo la creación de las redes académicas de formación docente consistente en proporcionar un impulso para la creación y fortalecimiento de redes de innovación y de intercambio de experiencias entre instituciones educativas identificadas por los países, que respondan a sus prioridades y que promuevan la investigación educativa mediante sus docentes en servicio.

Durante el año 2014 se desarrolló una primera reunión internacional para impulsar este programa y articular las diferentes prioridades manifestadas por los representantes institucionales de los diferentes países interesados en participar en la propuesta. De esta forma, desde noviembre de 2014 hasta julio de 2015, en la primera edición de esta iniciativa, se han realizado un total de 266 movilidades con la participación de 15 países iberoamericanos” <sup>(1)</sup>.

Las temáticas sobre las que se desarrollaron las redes en las que Cuba participó están relacionadas con: desarrollo de profesores noveles; desarrollo profesional docente; formación inicial de los docentes; intervención educativa en los trastornos del espectro autista y educación inclusiva. También como parte del proyecto en otros países se trabajó en: educación artística; incorporación de las TIC al ámbito educativo; bibliotecas escolares y de aula; convivencia escolar; educación intercultural bilingüe; educación en valores y derechos humanos; educación inicial; currículo educativo y evaluación de los aprendizajes; innovación escolar y educación media; liderazgo y organización escolar; alfabetización inicial en lengua y matemáticas e innovación educativa.

De esta manera los docentes seleccionados por los países, han tenido la oportunidad de visitar otros países durante una semana y conocer la realidad educativa de las distintas temáticas desde una perspectiva legislativa, académica y también práctica. Para ello, las agendas de las visitas se han configurado como una propuesta integral que de manera general se tuvo en cuenta: la organización del sistema educativo del país receptor; la visita a determinadas instituciones y universidades, con trabajo e investigación especializada en las distintas materias; la asistencia a centros educativos, así como contacto con docentes nacionales, lo cual jugó un papel preponderante por la riqueza de los intercambios realizados.

Cuba se integró a este proyecto y participó en las redes de movilidad de Colombia, Uruguay, Argentina y Brasil, así ejecutó la red del Espectro Autista a la que asistieron docentes y directivos de España, Chile, Uruguay y Paraguay, unido a los nuestros. Se pudo intercambiar con distintos países acorde a las temáticas y las agendas que se presentaron.

De manera particular, Cuba tuvo la posibilidad de realizar una semana de intercambio sobre los trastornos del espectro autista en cuanto a las variabilidades de su manifestación en las alteraciones de la socialización, la comunicación y la conducta, así como la importancia de concebir y ejecutar buenas prácticas para la adaptabilidad y funcionamiento en diferentes contextos sociales.

En correspondencia con lo antes expresado se propone como objetivo de este trabajo “Divulgar las acciones realizadas y los resultados alcanzados en cada una de las redes de movilidad en las que Cuba participó.

## **Desarrollo**

Entre los esfuerzos por mejorar la calidad de la formación inicial docente en la región, cabe destacar algunas iniciativas innovadoras como son: pruebas de egreso o habilitación para el ejercicio profesional; la formulación de estándares y lineamientos para orientar los currículos y procesos evaluativos de las instituciones formadoras; el fortalecimiento de las relaciones entre estas instituciones con las escuelas de educación básica, así como la instalación de sistemas de acreditación de instituciones formadoras y sus programas.

En Cuba se desarrollan esfuerzos por el logro de un modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica e innovadora; que exige el incremento continuo de la calidad y la pertinencia en la formación integral de los estudiantes, con énfasis en los valores de la Revolución Cubana, y en la creación, extensión y difusión del conocimiento. En este sentido el profesorado está preparado para dar respuestas a los problemas más generales y frecuentes que se presentan en la profesión.

Es por ello que la participación en el proyecto de Movilidad de Docentes constituyó un espacio muy importante para el intercambio de experiencias sobre los logros, dificultades y proyecciones sobre las prácticas educativas en diferentes contextos y niveles.

## **Acciones desarrolladas por Cuba en el proyecto de Movilidad de Docentes de la OEI**

Cuba participó en la redes de 4 países, que fueron Uruguay, Colombia, Brasil y Argentina con 2 profesionales a cada uno (Ver anexo 1). Se intercambio en distintos temas relativos a labor de los profesionales de educación desde diferentes aristas, entre ellas:

### **En la red de Educación Inclusiva, en Uruguay, fueron tratados los siguientes temas:**

- El Sistema Nacional de Educativo (SNEP) de Uruguay.
- Instituciones del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) sus modalidades y dispositivos educativos para niños de condición autista en el marco de una educación inclusiva en Uruguay, compartiendo reflexiones, perspectivas, proyecciones y aportes mutuos.
- Instituciones del Consejo de Educación Secundaria (CES), la propuesta educativa de Liceos con Tutorías destinado jóvenes de la enseñanza media básica en el marco de una educación inclusiva en Uruguay.
- Aproximar a los docentes visitantes a los aspectos relevantes de la implementación de las líneas de acción del Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos en territorio (CODICEN).
- Conocer instituciones, modalidades y dispositivos educativos para niños y niñas de Primera Infancia (desde el nacimiento a los 6 años), compartiendo reflexiones y aportes mutuos.

**En la red de Formación Inicial de los Docentes, en Colombia, se intercambi6 sobre:**

- El proceso de formaci6n de los profesionales en los pa6ses participantes.
- El intercambio de experiencias pedag6gicas con profesores de distintos centros formadores.
- La formaci6n de maestros de en escuelas pedag6gicas. Planes de estudio y concepci6n de esta formaci6n.

**En la red de Desarrollo Profesional Docente, en Brasil, se analizaron tem6ticas relacionadas con:**

- El potencial del museo de Ciencias y Tecnolog6as para la formaci6n de profesores.
- Contenidos del 6rea de Historia y Geograf6a.
- Saberes disciplinares e interdisciplinares en la formaci6n docente.
- Sistema de formaci6n de profesores en Cuba y Brasil.
- Formaci6n profesoral en el 6rea de lenguas.
- Contenidos de la formaci6n de profesores de Qu6mica.
- Visita a la biblioteca y laboratorios especializados.

**En la red de Desarrollo de Profesores Noveles, en Argentina, se abordaron los siguientes temas:**

- El sistema formador de desarrollo profesional docente.
- El sistema formador y la inserci6n profesional a la docencia en cada uno de los pa6ses participantes.
- El Desarrollo Profesional Docente. Normativa y l6neas de acci6n.
- El Acompa6amiento a Docentes Noveles, principales concepciones.
- Los dispositivos de acompa6amiento: La co-observaci6n, taller de an6lisis de las pr6cticas, seminarios transversales y disciplinares.

Durante la semana de intercambio en cada una de estas 4 redes, los participantes de Cuba presentaron experiencias relacionadas con el trabajo de los profesionales de la educaci6n, acorde al contenido previsto en las agendas, por ejemplo, en Uruguay se present6 la atenci6n a los ni6os, adolescentes y j6venes con trastornos del espectro autista desde una educaci6n inclusiva; en Argentina la labor de los docentes noveles como reserva especial pedag6gica; en Brasil la formaci6n de los profesores en las carreras de Preescolar y Primaria y en Colombia, la concepci6n de las escuelas pedag6gicas.

**Cuba coordin6 la Red: Trastornos del Espectro Autista y desarroll6 la modalidad de Visita Dirigida, en La Habana, del 16 al 21 de marzo de 2015. Cuyo contenido estuvo orientado a:**

- El intercambio de experiencias pedag6gicas relacionadas con la atenci6n educativa integral a los ni6os, adolescentes y j6venes con trastornos del espectro autista desde diferentes contextos y modalidades de atenci6n educativa.

- El conocimiento de las políticas, formas organizativas, didácticas y metodológicas, así como las vías de formación y de capacitación de los docentes para garantizar la respuesta educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con trastornos del espectro autista.
- El intercambio sobre el rol que desempeñan los diferentes agentes de socialización en la atención integral a los niños, adolescentes y jóvenes con trastornos del espectro autista, con énfasis en la familia.

En esta movilidad participaron 4 países, Chile, Paraguay, Uruguay y España con dos profesionales cada uno, que fueron:

### **Durante la semana de la visita se desarrollaron las siguientes actividades**

#### **Conferencias**

- El sistema educativo cubano. Estructura y principios básicos que lo sustentan.
- La política del Ministerio de Educación para la atención educativa integral a escolares con necesidades educativas especiales en Cuba.
- La formación del docente de la educación Especial en Cuba.
- Sistema de evaluación psicopedagógica para los niños, adolescentes y jóvenes con trastornos del espectro autista.
- La educación familiar en las escuelas para los niños, adolescentes y jóvenes con trastornos del espectro autista.

#### **Intercambios**

- Intercambios de experiencias pedagógicas sobre la atención educativa integral a personas con trastornos del espectro autista entre especialistas cubanos y participantes en la Red.
- Visita a la escuela especial Solidaridad con Panamá, para escolares con limitaciones físico motoras. Recorrido por salones de clases y talleres. Conversación con directivos, docentes, trabajadores y alumnos.
- Visita a la escuela especial Dora Alonso para niños con diagnóstico del espectro autista. Entrevista con directivos, docentes, trabajadores y alumnos. Observación de actividades con escolares y familias.
- Visita a la escuela pedagógica de formación docente Salvador Allende. Dialogo con directivos, docentes y estudiantes sobre las experiencias didácticas y metodológicas que reciben para la atención a los niños, adolescentes y jóvenes con trastornos del espectro autista.
- Visita a las escuelas especiales Cheché Alfonso y Sierra Maestra I, para el intercambio con directivos y docentes sobre la preparación laboral de los adolescentes y jóvenes con autismo. Recorrido por talleres.
- Intercambio con profesores y estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Especial, en la universidad de ciencias pedagógicas Enrique José Varona.
- Reflexión colectiva sobre experiencias recibidas y propuestas de la Red.
- Información ofrecida por cada uno de los países a los participantes cubanos. (Ver anexo 1).

A solicitud de la OEI se elaboró y se envió un capítulo sobre los trastornos del espectro autista, para su publicación electrónica, lo cual se materializó en el libro electrónico titulado: Redes Académicas de Movilidad Docente. Un intercambio de

experiencias iberoamericanas para conocer diversas realidades desde la práctica. Publicado en el sitio de la OEI. Madrid, febrero de 2016, con ISBN: 978-84-7666-220.

**Durante el desarrollo de todas las acciones concebidas para Cuba como parte del proyecto, se realizaron actividades relacionadas con:**

1. Realización de intercambios con las diferentes redes, acorde a las agendas.
2. Reuniones con los directivos de los distintos niveles de educación, para la selección de los participantes en cada Red, acorde a las temáticas.
3. Intercambios de información con los diferentes especialistas que participaron como conferencistas en la movilidad en Cuba.
4. Sesiones de preparación con los participantes, en las temáticas objeto de intercambios en las redes de otros países.
5. Sesiones de trabajo para la preparación de los materiales acorde a las agendas recibidas de las redes de otros países.
6. Aseguramiento de toda la logística de transporte, traslados internos, hospedajes y alimentación de cada participante en la Red.
7. Comunicación permanente con cada uno de los países participantes, en cuanto a las cartas de invitación, los datos de interés y la información de todas las actividades a desarrollar durante la semana de visita dirigida, en estrecha relación de intercambio con la coordinadora de la Red por la OEI, la compañera Belén de la Torre.
8. Planificación, organización y desarrollo de la agenda de trabajo de la movilidad en Cuba, con el cumplimiento de cada una de las actividades concebidas.
9. Intercambio de información entre los participantes de los diferentes países y los directivos, claustros y estudiantes de las instituciones visitadas y con especialistas nacionales de experiencia en el trabajo con trastornos del espectro autista.
10. Se intercambió información sobre la temática relacionada con el espectro autista, mediante la entrega de un libro a los participantes en la movilidad, que contiene información sobre educación inclusiva.

### **Logros obtenidos con la iniciativa en función de los objetivos del proyecto**

- La posibilidad de reunir a profesionales de la educación de distintos países, con un fin común, para debatir sobre temáticas significativas en el trabajo docente.
- El intercambio de saberes entre profesionales de la educación, en diferentes temas del quehacer docente, contribuyó a enriquecer el conocimiento de cada uno de los participantes.
- El intercambio de información que facilita y perfecciona la labor docente que realizan.
- El compromiso, el deseo y la pasión de cada participante en la Red, por lograr mejores resultados en su trabajo, manifestado en los intercambios realizados y en los contenidos compartidos.
- La elaboración e intercambio de materiales didácticos.
- La utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones en función del trabajo de las redes.

- La eficiencia de la OEI en la comunicación sistemática, la prontitud de las respuestas, la garantía de los pasajes y de toda la documentación para los viajes.
- La atención recibida por los participantes en cada uno de los países, la seriedad y el respeto entre todos.
- La unidad en los criterios dados de los temas recibidos, en función del mejoramiento de la educación de cada país participante.
- Lo interesante de las temáticas concebidas en las agendas de cada Red en la que se participó.
- El diálogo y la observación de prácticas de aprendizaje de manera directa, previstos en los distintos contextos educativos, en la mayoría de las agendas.
- El impulso para la creación o fortalecimiento de redes de innovación y de intercambio de experiencias entre instituciones educativas identificadas por los países, que responda a sus prioridades y que promueva la investigación educativa.
- La publicación de la experiencia de Cuba en la atención educativa integral a los escolares con trastornos del espectro autista.

**A partir de los intercambios realizados con los participantes en cada una de las redes se precisaron las siguientes propuestas de mejora y continuidad del proyecto en su segunda etapa.**

- Propiciar una Red de colaboración e intercambio profesional entre los países.
- Modelar y conformar prácticas de enseñanza, estrategias, materiales y orientaciones, como marcos teóricos de referencias, con la flexibilidad suficiente, que permitan la contextualización del tema abordado y que contribuyan al mejoramiento del desempeño profesional de los docentes o al tratamiento de temas que requieren seguir buscando alternativas para su implementación.
- Intercambiar información entre los miembros de las redes con mayor sistematicidad, por la vía de las tecnologías de la información y las comunicaciones o de manera directa, siempre que sea posible.
- Proyectar asesorías, entrenamientos, cursos, talleres entre los países que conforman las redes, a partir de las potencialidades de cada uno en la temática que se aborda.
- Crear una plataforma de información con acceso a todos los profesionales implicados en las redes.

De manera particular en la Red del Espectro Autista, a partir de un análisis integral de avances limitaciones y retos, como resultado del debate profesional realizado, durante la semana de la movilidad y el posterior intercambio de información se pudo valorar las siguientes proyecciones de trabajo.

1. Establecer intercambios científicos entre equipos multidisciplinarios de distintos países, que contribuyan a una mejor preparación para la realización de un diagnóstico de mayor certeza y diferencial a las personas, que aporte mayor utilidad para la intervención educativa.
2. Planificar y desarrollar “escuelas de educación familiar”, para establecer relaciones de colaboración con la familia, fundamentar las estrategias a seguir, intercambiar información mediante distintos medios, entre ellos registros fílmicos donde estén grabados los aprendizajes más significativos del escolar, con materiales relacionados con edición de boletines y revistas periódicas que recojan temas de autismo o del trabajo realizado por la escuela y en el hogar.
3. Organizar sistemas de acciones con enfoque diferenciado y personalizado en cuanto a las particularidades del trabajo que se debe desarrollar para el logro de la relación familia- escuela - comunidad.

La elaboración e implementación de sistemas de acciones que deben estar dirigidas desde las reuniones periódicas de los padres con los profesionales que atienden a los escolares, donde se les informa sobre la evolución de sus hijos y se ofrecen pautas para el hogar, hasta la elaboración de bibliografías para las familias, así como las visitas tanto de los padres a las escuelas, como de los profesionales a los hogares de los educandos, para valorar de manera coordinada el comportamiento del escolar y orientar la continuidad del trabajo educativo. También es muy útil para los profesores y las familias el conocimiento de la comunidad donde viven, por la implicación que tiene en el desarrollo de distintas actividades de socialización de esos escolares con su entorno.

4. Elaborar propuestas que contengan estrategias, acciones, pasos algoritmos, entre otros, de utilización de recursos curriculares y metodológicos, para el logro de los objetivos en cada una de las áreas más afectadas en el autismo, relacionadas con la socialización; la comunicación, el lenguaje y la autonomía personal en función de los niveles cognitivos de cada escolar.

Los recursos metodológicos deben tener una concepción bien definida en cuanto al logro, en los escolares con autismo, de objetivos relacionados con el uso social de los objetos, el conocimiento y la adaptación a las normas de cada contexto, el logro de la comunicación verbal o no verbal que permita entender y ser entendido, conocer y comunicar emociones a los demás, aprender y reaccionar ante las demandas de su entorno, expresar necesidades básicas, pensamientos y sentimientos, así como alcanzar gradualmente mayores niveles de autonomía.

Desde la intencionalidad del área curricular se debe trabajar para lograr desarrollar en los escolares con autismo las asociaciones sencillas, la adquisición de pautas simples de asimilación, el desarrollo de habilidades de comprensión, razonamiento, percepción y solución de problemas, desarrollo de la memoria semántica y la adquisición de nuevos patrones de comportamiento, entre otros. Por lo que resulta muy importante la adecuación y concreción del currículo escolar a las particularidades y necesidades de los escolares en cada etapa educativa.

5. Socializar con la comunidad educativa las concepciones pedagógicas instrumentadas, a partir del trabajo multidisciplinar, en cuanto a la descentralización y flexibilidad del currículo y las normativas escolares, así como en la estructuración y desarrollo de modelos de atención, en función de una respuesta desarrolladora integral en la atención a niños, adolescentes y jóvenes que presentan trastornos del espectro autista.
6. Modelar, por la vía de la investigación, buenas prácticas de atención educativa a personas con autismo, mediante la conformación de estrategias, metodologías, acciones, algoritmos y orientaciones, que constituyan, marcos teóricos y prácticos de referencias, con la flexibilidad suficiente, que permitan la contextualización del tema abordado y que contribuyan al mejoramiento del desempeño profesional de los docentes. También el estudio de temas que requieren seguir buscando alternativas para su implementación.
7. Estimular la consulta permanente de fuentes bibliográficas, documentos y datos, organizar conferencias actividades científicas y debates que propicien una actualización teórico y prácticas de los profesionales sobre los trastornos del espectro autista.
  - Propiciar la producción de fuentes bibliográficas que contribuyan al estudio y al debate científico entre docentes y especialistas.
  - Conformar una Red permanente de colaboración e intercambio profesional entre instituciones educativas identificadas por los países, que responda a sus prioridades y que promueva la investigación educativa.
  - Intercambiar información por la vía de las tecnologías de la información y las comunicaciones o de manera directa, siempre que sea posible.
8. Proyectar reuniones con especialistas y profesionales de distintos países, que trabajan con personas que presentan autismo, con un fin común: debatir sobre la temática en función de la atención integral a los autistas. Lo que contribuye a la búsqueda colectiva de concepciones de aprendizajes desde diferentes puntos de vista, a partir de los niveles de ayuda que requieren, con la utilización de sistemas de comunicación alternativos, mediante la utilización de calendarios, pictogramas, entre otros medios y materiales.
9. Crear una plataforma de información con acceso a todos los profesionales implicados en la Red, donde se promueva:
  - La observación de actividades pedagógicas desde diferentes modalidades de atención y contextos educativos.
  - El intercambio con docentes y familias de niños, adolescentes y jóvenes con trastornos del espectro autista.
  - La formación de una red de especialistas.
  - El intercambio de materiales y recursos didácticos, informaciones sobre reuniones, seminarios en relación al autismo y resultados de investigaciones.
  - El desarrollo de curso y proyectos comunes de formación y capacitación de docentes entre los países participantes en la red.

10. Contar con apoyo y asistencia técnica especializada de los diferentes países. Colaborar en la formación de especialistas, sobre la base de las fortalezas y potencialidades que tienen los países. Proyectar desde el pregrado la formación inicial de docentes y mediante el postgrado asesorías, entrenamientos, cursos, talleres, diplomados, maestrías y doctorados, a partir de las experiencias y logros de cada uno en la temática.

## **Conclusiones**

La proyección y ejecución de una semana de intercambio con especialistas y profesionales de los distintos países que integran cada Red contribuyó a la socialización de concepciones educativas desde diferentes puntos de vista y niveles de ayuda.

El desarrollo de cada movilidad fue una experiencia muy significativa e interesante para el desempeño de los profesionales, ya que pudieron conocer distintas concepciones de atención educativa y tener vivencias desde diferentes aristas para el trabajo de una temática y de manera particular y específica como la relacionada con los trastornos del espectro autista.

La unidad en los criterios dados de los temas recibidos, en función del mejoramiento de la educación de cada país participante y el compromiso, el deseo y la pasión por lograr mejores resultados en su trabajo, manifestado en los intercambios realizados y en los contenidos compartidos.

Fue consenso de los participantes en cada Red que el intercambio de saberes entre profesionales de la educación, en diferentes temas de la labor docente, contribuyó a enriquecer el conocimiento de cada uno de los participantes y que los aprendizajes que se derivaron de la experiencia que pudieron vivir durante la semana de la movilidad estuvieron relacionadas con:

- El conocimiento de las políticas, formas organizativas, didácticas y metodológicas, así como las vías de formación y de capacitación de los docentes para garantizar la respuesta educativa a los niños, adolescentes y jóvenes.
- El diálogo y la observación de prácticas de aprendizaje de manera directa, previstos en los distintos contextos educativos.
- La socialización de información que facilita y perfecciona la labor docente que realizan.
- La utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones en función del trabajo de cada Red.
- El impulso para la creación o fortalecimiento de redes de innovación y de intercambio de experiencias entre instituciones educativas identificadas por los países, que responda a sus prioridades y que promueva la investigación educativa.

- La observación sobre el rol que desempeñan los diferentes agentes de socialización en la atención integral a los niños, adolescentes y jóvenes con énfasis en la familia.

La preparación de familias, comunidades, docentes y especialistas, para realización y la ejecución de buenas prácticas en la atención a la diversidad de niños, adolescentes y jóvenes con trastornos del espectro autista, en dependencia de sus manifestaciones psicológicas y sus potencialidades funcionales constituyen un propósito de extraordinaria importancia.

Constituyó un aspecto de alto valor el intercambio realizado, durante la movilidad, con los directivos de los distintos niveles de educación (Viceministros, directores nacionales y de centros escolares), así como las sesiones de trabajo con los diferentes especialistas que participaron como conferencistas y las informaciones recibidas.

### Referencias bibliográficas

- [http://www.oei.es/formaciondocente/programa\\_movilidad.php](http://www.oei.es/formaciondocente/programa_movilidad.php). Libro electrónico: Redes Académicas de Movilidad Docente. Un intercambio de experiencias iberoamericanas para conocer diversas realidades desde la práctica. Publicado en el sitio de la OEI. Madrid, febrero de 2016, con ISBN: 978-84-7666-220. Pág 7.

### Bibliografía

- Cuxart, F. "El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos" Ediciones Aljibe Málaga, 2000.
- Colectivo de autores. "Fundamentos de Psicología" II parte. Capítulo 9 Editorial Pueblo y Educación. 2013.
- Gómez Leiva, Inalvis. Un acercamiento al autismo. Ed Pueblo y Educación. La Habana. 2005.
- Gómez Palacio, Margarita. La Educación Especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela. Fondo de Cultura Económica, México, 2002.
- [http://www.oei.es/formaciondocente/programa\\_movilidad.php](http://www.oei.es/formaciondocente/programa_movilidad.php). Libro electrónico: Redes Académicas de Movilidad Docente. Un intercambio de experiencias iberoamericanas para conocer diversas realidades desde la práctica. Publicado en el sitio de la OEI. Madrid, febrero de 2016, con ISBN: 978-84-7666-220.
- [www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf](http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf)
- López Machín, Ramón. Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2000.
- "Los trastornos del espectro autista" Revista Pediatric's Integral. Volumen XVI, Número 10, diciembre 2012.
- Miranda Lena Teresita y Verena Páez Suárez: Ante los nuevos retos cambios curriculares en la formación del profesional de la educación. Editorial Ciencia y Técnica, La Habana, 2003.

- Marchesi Álvaro, César Coll, Jesús Palacios. Compilación: “Desarrollo Psicológico y Educación” Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Segunda edición. Págs: 330-331-340-341. Alianza Editorial S. A. Madrid, 1999.
- OEI. Proyecto iberoamericano para colaborar en el desarrollo profesional de los docentes. 2014-2017. Madrid. España. 2013.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid, España. 2010.
- Red de Trastornos del Espectro Autista. Informes presentados por los países participantes (Chile, España, Paraguay, Uruguay y Cuba). La Habana, marzo de 2015.
- Riviére Gómez, Ángel. El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas. 1997.
- Tamarit, Javier. “Trastornos del espectro autista”, según DSM-V, 2012. <http://www.theatlantic.com>
- ROCA, E. Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avances en las Metas Educativas 2021. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). 2014. Disponible en: <http://oei.es/xxivcie/Miradas2014Web.pdf>
- SITEAL. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Buenos Aires: UNESCO - IPE – OEI. 2014.

## Anexo 1

### Ministerio de Educación República de Cuba

#### **Propuesta de participantes en el proyecto de Movilidad de Docentes**

**Colombia. Tema:** Formación Inicial de los Docentes

Duración una semana, del 19 al 24 de abril de 2015

**Ena Margarita Machado Bravo.** Vicerrectora de Pregrado de la UCP Félix Varela, Doctora en Ciencias con experiencia en la formación de pregrado. Ha trabajado de manera sistemática en la instrumentación del Plan D y de las estrategias curriculares. También es la que asumirá la acción que le corresponde a Cuba en el 2015, en el proyecto de Movilidad de Estudiantes y esa visita le permite conocer los planes de estudio de otros países, lo que contribuye a su preparación para la instrumentación del cuatrimestre, para los estudiantes de los países que participarán en nuestra acción.

**Yanet Sánchez Díaz.** Directora de la escuela pedagógica Salvador Allende de La Habana. Es Doctora en Ciencias y tiene experiencia de dirección en la formación de maestros para la educación Infantil. Puede exponer e intercambiar sobre la formación de docentes de Nivel Medio Superior en Cuba y la significación de esta política para la educación cubana.

**Argentina. Tema:** Desarrollo de Profesores Noveles

Duración una semana, del 7 al 13 de junio de 2015

**Arday Prieto González.** Director del instituto preuniversitario Eduardo García Delgado, es Máster en Ciencias de la Educación. Graduado en el año 2009, de la carrera de Matemática-Computación. Ha transitado como profesor, jefe de departamento de Ciencias Exactas y Subdirector de Trabajo Educativo en Preuniversitario. Los resultados de su desempeño son buenos. Puede intercambiar sobre la labor que desempeña en la preparación de los estudiantes para el ingreso a la Educación Superior y sobre las adecuaciones en preuniversitario.

**Osdeni Arsenio Antúnez Herrera.** Director de la secundaria básica Julio Antonio Mella, de Marianao. Graduado en el año 2011, de la carrera de Profesor General Integral. Ha impartido clases de Historia y Educación Cívica, fue alumno ayudante durante la carrera y Presidente de la FEU de la UCP Enrique José Varona. Tiene buenos resultados en su labor de dirección. Se encuentra realizando estudios de doctorado. Puede exponer sobre la labor que desempeñan los profesores noveles como reserva especial pedagógica y de la instrumentación de las adecuaciones en secundaria básica.

**Uruguay. Tema:** Educación Inclusiva

Duración una semana del 17 al 21 de noviembre 2014

**Laude Cruz Camejo,** Directora de la escuela Dora Alonso, Es licenciada en Educación Especial. Tiene más de 10 años de experiencia en trabajo con niños y adolescentes diagnosticados con Autismo. Ha dirigido durante 6 años la subdirección general del proceso docente educativo, en la atención a estos niños y adolescentes con estos trastornos en diferentes centros docentes y lleva 3 años de directora. Cursa el doctorado curricular y está en fase de defensa de tesis. Porque es uno de los centros seleccionados para la Red de Cuba en marzo de 2015 y eso le permite prepararse para la instrumentación de la visita dirigida nuestra.

Duración una semana, del 24 al 29 de mayo de 2015

**Tatiana Saavedra Escalona.** Directora de la escuela especial Cheché Alfonso, de La Habana. Es licenciada en Educación Especial y tiene más de 15 años de experiencia en atención a niños, adolescentes y jóvenes con autismo, que es la acción que le corresponde a Cuba dentro de la educación inclusiva, por lo que esta visita le permitiría prepararse para intercambiar sobre esta temática.

En esta temática ahora es una sola propuesta ya que participó en Uruguay, en noviembre de 2014, la directora de la escuela especial Dora Alonso de La Habana.

**Brasil. Tema:** Desarrollo Profesional Docente

Duración una semana, del 11 al 15 de mayo de 2015

**Olga Lidia Pérez Fleites.** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Jefa de carrera de Preescolar y de la Disciplina de Formación Laboral e Investigación en la UCP Félix Varela de Villa Clara. Carrera acreditada por la Junta de Acreditación Nacional.

**Juana Elena Fragoso Ávila.** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Decana de la facultad de Educación Infantil y presidenta de la Comisión Nacional de Carrera de Primaria de la UCP Félix Varela de Villa Clara.

La propuesta se fundamenta en que son las personas que dirigen las carreras que se aprobaron para realizar la acción que le corresponde a Cuba en el 2015, en el proyecto de Movilidad de Estudiantes y esa visita les permite conocer los planes de estudio de otros países, lo que contribuye a la preparación de ambas para la instrumentación del cuatrimestre, para los estudiantes de los países que participarán en nuestra acción.

## **Anexo 2**

### **Información socializada con los participantes cubanos en la Red del Espectro Autista por los países que asistieron.**

#### **Chile**

Los niños con trastornos de espectro autista (TEA) quienes se encuentran integrados en el sistema de enseñanza común y para quienes se trabaja para dar respuestas educativas que favorezcan el aprendizaje y la integración con su entorno social. Para ello se han generado planes de intervención ajustados a las características de cada alumno y a las características de su entorno escolar y social. Se realizan apoyos específicos a los padres y colaborando en la educación a la comunidad cercana sobre la temática de inclusión y los beneficios de valorar y respetar las diferencias.

En la Red de Maestros de Maestros se comparten las prácticas y se aprende de las experiencias que ofrecen otros docentes, se fomenta la participación activa con docentes donde se desarrolla asesoría pedagógica directa abordando situaciones específicas de mejoramiento centradas en matemáticas con el objeto de colaborar en el fortalecimiento de prácticas docentes de los profesores diferenciales y en la intervención en el aula común y el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas de la comuna.

El Programa de Integración Escolar cuya tarea se fundamenta en el tratamiento multidisciplinar de niños que presentan Necesidades Educativas Especiales, en contextos de aula regular de conjunto con los docentes de aula lo que favorece la plena inclusión, son aceptados y valorados de acuerdo a sus características particulares.

Junto con eso, existe un mecanismo de apoyo pedagógico y uso de tecnologías de la información y las comunicaciones, que permite que todos los niños presentes en el aula puedan acceder a objetivos de aprendizajes dispuestos para su formación. Se realiza una planificación diversificada para todos los alumnos presentes en el aula, entregando apoyos diferenciados para cada necesidad. De igual forma existe una formación íntegra, fundamentada en el respeto hacia el otro y la solidaridad entre todos.

#### **España**

Existe una educación inclusiva, para los estudiantes con TEA en centros normales y en centros de educación especial. Se realizan diversas experiencias de trabajo como alumnos que aun pudiendo manifestar con las medidas educativas adecuadas un ajustado desarrollo, aprendizaje y participación en un centro ordinario, precisa, necesariamente y de forma complementaria a la atención educativa recibida en su grupo de referencia, condiciones de estructura y supervisión en los procesos

educativos en los que participa, en especial en las primeras etapas del desarrollo, por ejemplo:

La educación asistida, ejemplo con animales (perros) que focaliza sus objetivos de intervención en desarrollar las habilidades lectoras de un grupo de alumnos con TEA. Es un proyecto de trabajo que se desarrolla de forma interdisciplinar con profesionales del colegio y una empresa externa (Espacio Itaca) junto a la que se colabora, de modo que el equipo de trabajo está constituido por las tutoras de las aulas implicadas, la logopeda, una psicóloga y un técnico especialista en intervenciones asistidas con perros. Entre todos proporcionan a los alumnos una nueva experiencia de aprendizaje en colaboración con los perros que asisten a las aulas.

En las experiencias con el alumnado con TEA, dentro del centro de educación no especial se trabaja en la atención personal para garantizar la formación educativa, adecuando las programaciones curriculares a sus necesidades. El trabajo en la formación psicosocial y personal a través de la transversalidad curricular, resulta altamente recomendable y se encuentra apoyado desde un punto de vista educativo en el desarrollo de diversas materias. Bajo este contexto educativo, se pone en marcha el Aula Preferente de Apoyo al Alumnado con TEA, bajo un enfoque de aprendizaje significativo se entrenan habilidades básicas de comunicación y conductas prosociales recreando escenarios naturales para facilitar la extrapolación. Todas las actividades propuestas tienen un carácter globalizado y contextualizado tanto desde el punto de vista curricular como social, incluyen tanto a los alumnos como al resto del profesorado y las familias.

## **Uruguay**

Desde la Educación Especial desarrollan un proyecto de capacidades en la discapacidad con niños autismo, iniciando un proceso de mejora en la cobertura de niños diagnosticados en edades cada vez más tempranas, así como en la conformación de una comunidad de práctica para extender los saberes con la intencionalidad de potenciar y generar nuevos conocimientos sobre las modalidades de intervención más ajustadas a las necesidades de esta población. También trabajan en aula hospitalaria; en la supervisión y asesoramiento de docentes de la subárea Autismo-Psicosis y en la elaboración de una malla curricular para niños con autismo. Desde la Inspección Nacional de Educación Especial se desarrolla un proceso de mejora en la cobertura a un número creciente de niños diagnosticados con autismo.

## **Paraguay**

Se trabaja en la consolidación de la educación en la diversidad y la inclusión, en este sentido desde el Centro Nacional de Producción y Apoyo a la Discapacidad se realizan monitoreos y asistencia técnica a los docentes, equipos técnicos y padres de niños con diagnóstico de TEA que asisten a las escuelas regulares, lo que promueve la eliminación de barreras que pudieran interferir en el proceso de aprendizaje desde el enfoque de la Educación para Todos. También se trabaja en aulas de Educación Especial, con niños y niñas con TEA.

Respecto a la preparación de los claustros para la atención a los niños adolescentes y jóvenes con TEA, desde la Dirección de Educación Para Personas con Necesidades Educativas Especiales dependiente de la Dirección General de Educación Inclusiva, se han organizado e instrumentado capacitaciones con profesionales nacionales e internacionales, entre los temas abordados se encuentran: diagnóstico; sistemas alternativos de comunicación; abordaje pedagógico y adecuaciones curriculares. Realizadas en módulos presenciales con técnicos y docentes de diferentes instituciones de educación especial del país.

**Título:** Sistema de acciones para la capacitación de los directores en el trabajo de formación vocacional hacia carreras pedagógicas en una red escolar.

**Nombres y apellidos:** Janitse Disney Serrano Lorente..

**Centro de trabajo:** Dirección Municipal de Educación en Jimaguayú.

**Cargo que desempeña:** Subdirectora General.

**Correo electrónico:** janitseserrano@ji.cm.rimed.cu.

Esta investigación se llevó a cabo en la red escolar del Consejo Popular Jimaguayú, la misma da respuesta a una de las principales problemática que enfrenta el municipio relacionada con la Formación Vocacional hacia carreras de perfil pedagógico, lo cual se evidencia en los bajos índices de solicitud de esta especialidad por los educandos que hoy cursan el séptimo, octavo y noveno grado y las dificultades afrontadas en la captación y selección de los alumnos egresados de noveno grado, así como el elevado porcentaje de deserción en el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas y los primeros años de las carreras, determinándose como principal causa el débil trabajo realizado por los directores, a partir del uso efectivo de las potencialidades de la red escolar donde laboran. Lográndose a través de la profundización en la temática y con criterios de sus resultados, elevar la capacitación de los directores en conceptos fundamentales como Formación Vocacional, Orientación Profesional y Formación Vocacional hacia carreras de perfil pedagógico y garantizar a partir de la implementación del sistema de acciones concebidas un modo de actuación coherente con todos los agentes que integran la red escolar, desde una concepción científica validada por un grupo de especialistas.

## INTRODUCCIÓN.

La Formación Vocacional hacia el estudio de carreras de perfil pedagógico en los últimos tiempos se ha convertido en uno de los temas de mayor preocupación y ocupación para todos en las distintas instancias, ya que la adecuada selección de los futuros profesionales de la educación constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar la continuidad histórica de la Revolución, pues como expresara el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz: " *Sin educación no hay Revolución posible...*"(1).

Entre los principios básicos que sustentan las actuales transformaciones educacionales que se desarrolla en todas las enseñanzas, se encuentra la atención desde los primeros grados a las potencialidades, intereses y motivaciones de cada educando, por lo que se convierte la Formación Vocacional en un propósito de la escuela que como institución desempeña un papel protagónico, pues es la encargada de proporcionarle a cada escolar los conocimientos, habilidades y capacidades indispensables para enfrentarse a la vida, por lo que es a ella a la que le corresponde, en primer lugar, despertar la vocación hacia profesiones que la sociedad por su importancia, demanda con mayor celeridad, como son las de perfil pedagógico.

Los docentes en el desarrollo de su accionar formativo, tanto en el ámbito escolar como extraescolar, tienen la responsabilidad de realizar múltiples acciones en aras de garantizar en sus alumnos la adecuada formación y orientación de su vocación, en correspondencia con sus gustos, capacidades y posibilidades reales. Ese gran empeño requiere de profesionales con óptima preparación, así como un profundo amor por la labor que desempeñan y que el maestro José de la Luz y Caballero definió puntualmente cuando enunció: "*la llama santa del entendimiento no puede encenderla el que no la siente arder en su pecho.*"(4), que sean capaces de instruir, educar y desarrollar actividades que integren las exigencias actuales en función de potenciar valores cívicos y ciudadanos y contribuyan a orientar a los educandos de forma acertada y para lograr este cometido es imprescindible contar con directivos capacitados para planificar, organizar, dirigir y controlar de forma científica los recursos con que cuenta como parte de la red escolar en que está enclavado su centro.

La familia por su parte desempeña un papel importante en la elevación de los intereses vocacionales de sus hijos hacia aquellas especialidades que desde su concepción contribuyen al fortalecimiento de los valores y principios ético, morales y políticos de nuestra Revolución, ya que la vocación no es hereditaria sino que se forma y desarrolla, a partir de las influencias e interacción del individuo con su medio social.

Como se valora anteriormente, en los planes de estudio se concibe el tratamiento a la Formación Vocacional, desde la clase como su núcleo básico, no obstante en los diversos análisis que se promueven sobre esta temática por los distintos niveles y, a pesar de los encomiables esfuerzos que se han hecho por todos los que intervienen de una forma u otra en el proceso educativo, se reconoce que aún esta actividad, sobre todo hacia carreras de perfil pedagógico, no alcanza los resultados que espera y necesita el país y mucho menos nuestro municipio, donde aún existe déficit de personal docente en la mayoría de las enseñanzas y se detectan disímiles dificultades en el proceso de captación y formación, que se evidencian en las muestras de inseguridad ante la elección de esta opción, el elevado porcentaje de deserción en el IPVCP y en los

primeros años de las carreras, así como las desmotivaciones personales de los docentes titulados, que se reflejan en el elevado número de solicitud de Conjunta # 2, y en esto incide el débil trabajo efectuado por los directores en la conducción de este proceso, siendo necesario la búsqueda de nuevas vías que conlleven a alcanzar los resultados esperados.

Las actividades que hasta ahora se desarrollan con los estudiantes resultan poco efectivas para lograr motivar hacia el estudio de carreras de perfil pedagógico, al no garantizarse la prioridad y sistematicidad que requiere esta tarea, por lo que se declara como **objetivo** en el presente trabajo: Diseñar un sistema de acciones dirigidas a la capacitación de los directores en el trabajo de formación vocacional hacia carreras pedagógicas en una red escolar.

El **objeto de investigación** se enmarca en la capacitación de los directores de la red escolar de Jimaguayú y el **campo de acción** en la preparación de los directores de la red escolar de Jimaguayú en la dirección del trabajo con la Orientación Profesional Pedagógica.

Para el desarrollo del trabajo se proponen las **preguntas científicas** que a continuación se relacionan:

1. ¿Qué basamentos teóricos y metodológicos sustentan una estrategia para la capacitación de los directores de la red escolar de Jimaguayú en la dirección del trabajo con la Orientación Profesional Pedagógica?

2. ¿Cuál es el estado actual de la capacitación de la red escolar de Jimaguayú en la dirección del trabajo con la Orientación Profesional Pedagógica?

3. ¿Qué estrategia se debe elaborar para elevar la capacitación de la red escolar de Jimaguayú en la dirección del trabajo con la Orientación Profesional Pedagógica?

4. ¿Cómo evaluar la calidad y efectividad de la estrategia propuesta para la capacitación de los directores de la red escolar de Jimaguayú en la dirección del trabajo con la Orientación Profesional Pedagógica?

Con este material docente se desea **transformar** la capacitación de la red escolar de Jimaguayú en la dirección del trabajo con la Orientación Profesional Pedagógica

Se consideraron como **tareas de investigación** de este trabajo:

1 Determinación de los basamentos teóricos y metodológicos que sustentan una estrategia para la capacitación de los directores de la red escolar de Jimaguayú en la dirección del trabajo con la Orientación Profesional Pedagógica.

2 Diagnóstico y caracterización del estado actual de la capacitación de los directores de la red escolar de Jimaguayú en la dirección del trabajo con la Orientación Profesional Pedagógica.

3 Elaboración de una estrategia para elevar la capacitación de los directores de la red escolar de Jimaguayú en la dirección del trabajo con la Orientación Profesional Pedagógica.

4 Evaluación de la efectividad de la estrategia propuesta, a partir criterios de especialistas en el tema.

## DESARROLLO.

La Formación Vocacional tiene sus orígenes en 1908 con la creación en la ciudad de Boston, Estados Unidos, del Primer Buró de Orientación Vocacional a cargo de F.Parsons, quien acuña el término "Vocational Guidance". Este centro tenía la misión de brindar asistencia a adolescentes y jóvenes que solicitaran ayuda para la elección de la profesión que les garantizara una inserción rápida y eficiente en sus estudios profesionales. Esta asesoría fue muy bien acogida no sólo por los educandos y padres de familia sino también por los empresarios y directivos que veían así la posibilidad de garantizar la calidad de sus empleados. A partir de este momento se desarrolla rápidamente en Estados Unidos y ya en 1921 se crea la Asociación Nacional de Orientación Vocacional y comienzan los primeros estudios teóricos en esta temática.

La Formación Vocacional como un proceso que transcurre a lo largo de la vida de la persona, comienza desde las primeras edades y no culmina con el egreso del estudiante de un centro profesional sino que se extiende hasta los primeros años de su vida profesional. Por otra parte la Formación Vocacional es concebida como parte del proceso de educación de la personalidad del sujeto que lo prepara para la elección, formación y actuación profesional responsable, en el que interviene en calidad de orientador no un determinado "especialista" (psicólogo, pedagogo, instructor) de manera aislada, sino todos los agentes educativos de la escuela, la familia y la comunidad (padres, maestros, representantes de instituciones sociales) que conjuntamente con los psicólogos y pedagogos conforman el equipo de orientadores profesionales.

En esta etapa la Formación Vocacional se expresa en el trabajo dirigido al desarrollo de intereses cognoscitivos, conocimientos y habilidades específicas relacionadas con aquellas asignaturas o esferas de la actividad humana en las cuales el sujeto muestra marcadas inclinaciones y/o posibilidades en el orden intelectual para su ejecución, así como al desarrollo de una actitud reflexiva, volitiva e independiente en relación con el proceso de formación de dichos intereses, conocimientos y habilidades.

El Sistema Nacional de Enseñanza tiene el deber de preparar los futuros profesionales, técnicos y obreros en las diferentes ramas de la producción y los servicios para su futura incorporación a este complejo mundo, lo que le permitirá sentirse útiles y satisfechos, por lo que se hace necesario que el proceso de Formación Vocacional se organice y realice de forma sistemática y eficiente, así el estudiante podrá efectuar su selección conciente, fundamentada en sus propias aspiraciones y que a su vez se corresponda con las necesidades del país.

Es por ello que para la Formación Vocacional se necesita de la relación de ayuda que establece el Orientador Profesional (psicólogo, pedagogo, maestro, instructor) con el Orientado (el estudiante) en el contexto de su educación (como parte del proceso educativo que se desarrolla en la escuela, la familia, la comunidad) con el objetivo de propiciar las condiciones de aprendizaje necesarias para el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del estudiante que le posibiliten asumir una actuación autodeterminada en el proceso de elección, formación y desempeño profesional.

Existen diversos criterios sobre la formación vocacional. Algunos autores consideran que se nace con ella, otros con los cuales coincide la autora, aseguran sobre la base de las

experiencias humanas acumuladas, que se forma a partir de determinada orientación, que se forma a partir del proceso de educación profesional del estudiante, a través del cual obtiene un conocimiento de las distintas esferas y puede relacionarlos unos con otros, según el ambiente en que se desenvuelva, las carreras que están más valoradas en ese momento y las influencias más cercanas, lo cual le va a permitir finalmente inclinarse por la especialidad a que se consagrarán. En correspondencia con Formación Vocacional y tomando en cuenta las concepciones y criterios citados y manejados en otras bibliografías relacionadas con el tema, la autora conceptualiza como:

- ❖ **Formación Vocacional:** Proceso que se desarrolla a largo plazo, a partir de la integración de influencias pedagógicas y sociales, con el objetivo de asistir a los educandos en la selección de la profesión futura, sobre la base de las necesidades sociales, intereses y capacidades.
- ❖ **Orientación Profesional:** Proceso que se desarrolla a corto plazo con el objetivo inmediato de orientar a los adolescentes y jóvenes de los grados terminales de los diferentes niveles de educación hacia las profesiones específicas que requiere el país.
- ❖ **Formación Vocacional hacia carreras de perfil pedagógico:** Sistema de influencias políticas, psicológicas, pedagógicas y sociales que tiene como objetivo pertrechar a los niños y jóvenes con los valores, conocimientos, sentimientos y actitudes acerca del magisterio para que una vez llegado el momento, estos sean capaces de elegir una carrera de perfil pedagógico con plena convicción, de acuerdo con las exigencias y necesidades del país.

La formación de los intereses vocacionales es una labor en la que se imbrican los diferentes factores de la sociedad y la escuela y que se resuelve sólo se cuenta con directores de escuela competentes, capaces de lograr una adecuada organización del proceso docente educativo, el trabajo metodológico y la cooperación de las organizaciones políticas y de masas del centro y la comunidad, los medios de difusión masiva y la familia. Este proceso debe hacerse dentro y fuera de los marcos de la escuela y utilizarse diversas actividades para su realización. Por lo que se infiere que no es innato, ni hereditario, sino que se forma y desarrolla en función de un complejo sistema de actividades e interacciones, en la que transcurre la vida del individuo.

El director aprovechando el nivel de preparación general que posee cada maestro de sus centro y las potencialidades que le ofrece el Consejo Popular tiene que lograr imbricar todos estos recursos para que se desempeñe un papel significativo en la Orientación Profesional hacia carreras pedagógicas, es por ello que en la medida que incrementa su preparación y la de sus docentes logrará que se adentren en la esfera de intereses, gustos, inclinaciones, capacidades, aptitudes y destrezas específicas que posee cada estudiante y en consecuencia ejercer su acción. Por ello es tan importante el rol del directivo; que con su ejemplo debe incentivar a que cada maestro motive al estudiante por su clase, su asignatura y especialmente su profesión; que establezca una comunicación positiva con sus educandos, desprovista de reservas, sin que esto menoscabe el respeto por el sagrado acto de educar y sobre todo, que el alumno pueda apreciar que está frente a un hombre de elevados valores, coronado con su esfuerzo por la ciencia y la cultura.

Es en la institución educativa, bajo la dirección de directores altamente calificados, desde donde mejor se procuran las condiciones para la conducción científica del proceso de formación y desarrollo de la personalidad. En el caso que nos ocupa, la enseñanza Secundaria Básica, requiere asumirla desde lo curricular, lo familiar y lo sociopolítico, de manera que lograr que la acción coherente de los distintos factores posibilite educar a los estudiantes en un sistema de valores que abarque lo intelectual, lo profesional, lo moral, lo político – ideológico, lo físico, lo estético, lo económico y lo ambiental; es decir, todas las esferas de la actividad humana es un reto que se impone.

En este quehacer se emplean dos vías esenciales: el proceso docente educativo y el trabajo metodológico y es obvio que así sea, por cuanto todo el conjunto de actividades se organizan desde el proceso docente y tiene su base en la sólida preparación de los docentes. De hecho, ambos componentes interactúan mutuamente en lo docente y extradocente y se enriquecen en el ciclo que se reformula y cambia, en dependencia de los resultados que se van obteniendo.

Conviene apuntar que estos criterios teóricos – prácticos no desestiman de ningún modo, la posible existencia de intereses profesionales en los alumnos, por lo que en este tipo de centro se concibe la orientación profesional como la dirección coherente de los estudiantes con el objetivo de lograr en ellos una autodeterminación profesional pedagógica ascendente y estable, considerándolos sujetos activos del cambio desde su formación como bachilleres.

En el desarrollo de la investigación se efectuó un diagnóstico inicial con el propósito de profundizar en la caracterización y diagnóstico de los directores de la red escolar de Jimaguayú, esencialmente, en lo referente a la preparación que poseen sobre el contenido de los principales documentos normativos, las vías y actividades para desarrollar el trabajo de Orientación Profesional Pedagógicas y determinar las regularidades más significativas, utilizando la técnica de encuesta, se elaboró y aplicó entrevistas a los Metodólogos Integrales y Jefes de Ciclo y Grado y a los estudiantes con el objetivo de conocer cuáles son las razones que avalan que los mismos no opten por carreras pedagógicas. Además se efectuó un análisis detallado de los informes de visitas, la observación de 15 clases y la evaluación del desempeño de los directores, con la aplicación de una guía de observación que para este fin se elaboró.

La estrategia para perfeccionar la capacitación de los directores de escuela en la dirección de la orientación profesional pedagógica se caracterizó por su:

**Objetividad:** Es objetiva porque las acciones que conforman la misma surgen a partir del resultado del diagnóstico aplicado y de las necesidades de capacitación de los directores para garantizar efectividad en la dirección de la Orientación Profesional Pedagógica.

**Flexibilidad:** Está susceptible a cambios por su capacidad de rediseño, argumentación en correspondencia con los resultados del diagnóstico, las metas y las necesidades que emanen del mismo.

**Aplicabilidad:** Es aplicable, a partir de su ajuste a las condiciones concretas de cada escuela, es de fácil aplicación por todos los sujetos involucrados en la misma.

**Nivel de actualización:** La estrategia materializa las actuales concepciones pedagógicas sobre estrategia de capacitación.

**Carácter de sistema:** La concepción de la estrategia parte de la interrelación que existe entre sus componentes, diagnóstico, objetivo general y particular, etapas, acciones y evaluación.

**Carácter reconsiderativo de la práctica:** la selección de los contenidos en correspondencia con las necesidades cognoscitiva de los directores permitieron guiar la autovaloración del cumplimiento de su función social, reconsiderar su modo de actuación profesional.

**Carácter vivencial:** Las vivencias de los directores fueron elementos imprescindibles y permanentes del sistema de contenido.

**Carácter contextualizado:** Las acciones tienen la posibilidad de adecuarse a las características de cada director y de interactuar con los contextos en que actúa.

Entre las acciones a desarrollar se implementaron un grupo de talleres y visitas de Ayuda Metodológica que propiciaron que los directores de la red escolar se apropien del modo de actuación para la dirección de la Orientación Profesional Pedagógica: conocimientos (saber), las habilidades (saber hacer), las motivaciones (deseos de hacer), las actitudes (saber ser). El desarrollo de estos talleres se insertó como parte de la Preparación metodológica directores concebidos en el sistema de dirección municipal el 1er jueves de cada mes.

### **Taller # 1**

**Objetivo:** Favorecer un ambiente adecuado que permita la disposición hacia la transformación y las reflexiones teóricas entorno a la dirección de la Orientación Profesional Pedagógica y las relaciones afables entre los participantes,.

**Título:** La Orientación Profesional Pedagógica: Su inclusión en la práctica educativa.

**Método:** Debates, intercambios.

**Medios:** Vivencias de los directores de la red escolar Jimaguayú.

**Responsables:** Autora de la tesis.

**Participantes:** Los directores de la red escolar Jimaguayú.

**Formas de evaluación:** Registro de las vivencias de los directivos.

**Plazos para su realización:** diciembre (Preparación Metodológica Municipal con directores)

### **TALLER # 2**

**Objetivo:** Debatir entorno a las definiciones que existen sobre la Orientación Profesional Pedagógica: su importancia, sus principios, sus etapas, sus contenidos, actividades, vías y los fundamentos que la caracterizan para propiciar conocimientos, motivaciones y actitudes positivas en la dirección de la orientación profesional pedagógica.

**Título:** **Fundamentos** teóricos metodológicos sobre la Orientación Profesional Pedagógica.

**Contenidos:** Definiciones, principios, etapas, contenidos, fundamentos, e importancia de la dirección de la orientación profesional pedagógica.

**Métodos:** Técnicas de reflexión y debate, discusión.

**Medios:** Materiales mimeografiados y tesis relacionadas con la temática objeto de investigación, testimonios,.

**Responsable:** Autora de la Tesis.

**Participantes:** Los directores de escuela y directivos de experiencias

**Formas de evaluación:** PNI. (Positivo, Negativo, Interesante).

**Plazos para su realización:** enero (Preparación Metodológica Municipal con directores)

### **Taller # 3**

**Objetivo:** Reflexionar en la misión de los directores de escuela y las formas de organizar el proceso de Orientación Profesional pedagógica.

**Título:** La misión y formas de organización de la Orientación Profesional Pedagógica desde la práctica escolar.

**Contenidos:** Misión, Formas de organización, dominio de la metodología de la Orientación Profesional Pedagógica, habilidades para utilizar la información que se poseen sobre la temática en el proceso de comunicación para su dirección, diagnóstico de las características de la escuela, la familia y la comunidad para el desarrollo de la Orientación Profesional Pedagógica, introducción del contenido y la metodología de la Orientación Profesional Pedagógica en su actividad de dirección, conocimiento de la política educacional y las características, necesidades del territorio en relación con la Orientación Profesional Pedagógica, conocimiento de la preparación y el estado de implicación de la escuela, la familia y la comunidad en la Orientación Profesional Pedagógica, conocimiento de la dirección de la Orientación Profesional Pedagógica en el sistema de trabajo.

**Método:** Discusión grupal, reflexión y debate.

**Medios:** Materiales de apoyo sobre Luz y Caballero, Varela, Gabriela Mistral, Fidel Castro Ruz.

**Responsable:** Autora de la tesis.

**Participantes:** Los directores de la red escolar Jimaguayú.

**Forma de evaluación:** Técnica de PNI (Positivo, Negativo, Interesante).

**Plazos para su realización:** febrero (Preparación Metodológica Municipal con directores)

### **ACCIÓN 5.** Desarrollo de la primera visita de Ayuda Metodológica.

Esta actividad se ejecutará en los tres centros que integran la red escolar del Consejo Popular Jimaguayú (CI Los Retoñitos, SI Tamara Bunke, ESBU 4 de Abril, lo cual propiciará la integración de los contenidos teóricos para su dirección efectiva en la práctica pedagógica.

#### **Ayuda Metodológica 1**

**Título:** ¿Cómo capacitar a los directores en su desempeño para la dirección de la Orientación Profesional Pedagógica en una red escolar, desde el trabajo metodológico?

**Objetivo:** Demostrar a los directores de la red escolar Jimaguayú cómo aplicar los contenidos teóricos para la dirección de la orientación profesional pedagógica, desde el trabajo metodológico.

**Contenidos:** Contenidos del modo de actuación para la dirección de la orientación profesional pedagógica.

**Métodos:** Elaboración conjunta, debate, intercambio de reflexiones.

**Medios:** Documento creado por la autora con las dimensiones de la OPP.

**Responsables:** Autora de la tesis.

**Participantes:** Directores de la red escolar Jimaguayú.

**Formas de evaluación:** Evaluación del desempeño de los directores durante las Visitas de Ayuda Metodológica.

**Plazos de realización:** mayo (según plan de trabajo)

## Ayuda Metodológica 2

**Título:** ¿Cómo capacitar a los directores de la red escolar Jimaguayú en la dirección de la Orientación Profesional Pedagógica, desde los principales órganos de dirección?

**Objetivo:** Demostrar a los directores de la red escolar Jimaguayú cómo dirigir la Orientación Profesional Pedagógica, desde los principales órganos de dirección?

**Contenidos:** Contenidos del modo de actuación para la dirección de la orientación profesional pedagógica desde los principales órganos de dirección.

**Métodos:** Elaboración conjunta, debate, intercambio de reflexiones.

**Medios:** Power Point elaborado por DPE de Camaguey sobre los órganos de dirección

**Responsables:** Autora de la tesis.

**Participantes:** Directores de la red escolar Jimaguayú.

**Formas de evaluación:** Evaluación del desempeño de los directores durante las Visitas de Ayuda Metodológica.

**Plazos de realización:** junio (según plan de trabajo)

La estrategia elaborada para capacitar a los directores de la red escolar Jimaguayú en la dirección de la Orientación Profesional Pedagógica, se sometió al análisis de 11 especialistas (**Anexo 11**), con el propósito de validar su confiabilidad, que a consideración de la autora poseen las condiciones idóneas. Todos graduados en educación, como promedio 12 años de experiencia en Educación, y que por tanto, son conocedores del trabajo que se realiza. De ellos 5 están categorizados como instructores adjuntos de la universidad Ignacio Agramontes Loynaz.

Para evaluar la calidad y efectividad de la estrategia diseñada se tuvo en consideración su introducción a la práctica educativa, la cual demostró cambios sustanciales en la capacitación de los directores de la red escolar Jimaguayú en su modo de actuación para dirigir la Orientación Profesional pedagógica, así como en el contexto que le rodea. Los indicadores propuestos se tuvieron en cuenta para la evaluación y posterior validación,

aplicándose una prueba de salida (diagnóstico final) en la que se midió los mismos indicadores.

La constatación final se realizó con la aplicación del (post- test) compuestos por la encuesta a la estructura municipal y de escuela, el cuestionario de autoevaluación y la guía de observación a la actividad de OPP en los EMC, los datos fueron

### **Dimensión Cognitiva.**

Se manifiestan cambios muy significativos en la dimensión cognitiva, en el indicador 1 (Conocimiento alcanzado por el director de los documentos normativos(RM 170/2000, RM 177/07 y de la Carta Metodológica Provincial) que rigen la Orientación Profesional, así como las vías y actividades para garantizar su concreción.) que pasó del valor 1 al 3, mientras que el indicador 2 (Conocimiento de las acciones que contienen las estrategias que para la Orientación Profesional hacia carreras pedagógicas se han diseñado a nivel Mcpal y Provincial) que se encontraba en el nivel 1 (Bajo) asciende a un nivel superior pasa al nivel 3 (Alto): Después de aplicada la estrategia su obtuvo como resultado que en el nivel Alto se ubican el 100% de directores

Se manifiesta un cambio cualitativo en esta dimensión, a partir de que los directores adquirieron conocimientos sólidos acerca de la política educacional, de las características específicas del territorio y su centro, datos concretos y precisos que apoyaron los criterios que de la profesión ofrecieron a los estudiantes en su contacto con ellos en la práctica, permitió un conocimiento profundo sobre la necesidad de maestros en su escuela; propició conocer profundamente la historia de vida de educadores ejemplares del territorio con una trayectoria educativa digna, que conocieran y dominaran algunos contenidos psicológicos para operar con este saber en la práctica (necesidades, motivos, intereses, intenciones profesionales, motivación).

De igual forma existe un incremento en todo lo concerniente a la teoría: definiciones ofrecidas por diferentes investigadores de la temática, su importancia, sus principios, etapas, contenidos, fundamentos, permitió además el conocimiento del estado de preparación de la escuela, la familia y la comunidad en la dirección de la Orientación Profesional Pedagógica, propició además la profundización en correspondencia con la metodología sobre la Orientación Profesional Pedagógica, el trabajo con los monitores, las aulas pedagógicas, los círculos de interés pedagógicos, y otras actividades que antes estaban muy circunscritas y limitadas a lo tradicional, a la empiria, los directores se apropiaron de todo lo relacionado con los conocimientos de dirección para introducir en la práctica la Orientación Profesional Pedagógica, es decir, cómo planificar, cómo orientar, como aplicar, cómo evaluar y cómo controlar la Orientación Profesional Pedagógica, lo que evidencia que en esta dimensión se manifiesta un cambio muy significativo en cuanto al nivel de conocimientos general para poder direccionar de forma efectiva la orientación profesional pedagógica.

### **Dimensión Ejecutiva.**

En la valoración final de esta segunda dimensión que aparece en el (anexo 26) se constató que existen cambios muy significativos en los tres indicadores que la integran(Indicador 3 Capacidad para elaborar las acciones que conforman la estrategia para la Orientación Profesional hacia carreras pedagógicas del centro; Indicador 4 Comunicación que logra en las preparaciones que realiza con sus docentes sobre las vías y actividades para aplicar las acciones que conforman la estrategia para la Orientación Profesional hacia carreras pedagógicas del centro y el indicador 5. Capacidad para detectar dificultades en la implementación de las acciones que conforman la estrategia para la Orientación Profesional

hacia carreras pedagógicas del centro) que se encontraban en la escala 1 (Bajo), pasan a una escala 3 (Alto).

En esta dimensión se manifiestan cambios cualitativos significativos, evidenciado en la participación en los talleres, así como en su desempeño en las visitas de Ayuda Metodológica, se evidencia que los directores han asumido, un saber hacer a partir de los conocimientos que han adquirido en la teoría, demuestran un desenvolvimiento más efectivo al usar la información y dar argumentos precisos, poner ejemplos concretos, ofrecer datos certeros en el proceso de comunicación, logran una comunicación más asertiva a la hora de compulsar y orientar no solo a los estudiantes, sino a su familia, a la escuela, la comunidad.

Significativo ha sido el cambio a la hora de diseñar, diagnosticar, evaluar e informar los resultados a sus subordinados, se logró además, el diseño coherente de estrategias para la OPP, con acciones concretas que han permitido una imbricación de la familia y la comunidad en este proceso, se logró que los directivos elaboraran instrumentos que permitieran diagnosticar el nivel de preparación de la escuela, la familia y la comunidad en el proceso de orientación profesional pedagógica, así como diagnosticar aspiraciones, intereses, motivaciones de los estudiantes a partir del diseño de instrumentos que lo constaten, permitió, determinar el impacto de la aplicación de las estrategias, determinar regularidades para el diseño de nuevas acciones, establecer lineamientos para la generalización de las mismas, se logró que este proceso formara parte de las prioridades de las visitas de Ayuda Metodológica y visitas especializadas, esto corroboró que a partir de la implementación de la estrategia, los directivos hayan adquirido habilidades para dirigir con efectividad este proceso, que garantiza la formación de los futuros profesionales de la educación.

Se evidencia como aspecto positivo, que a partir de la capacitación realizada a los directores, en la práctica pedagógica, independiente de otros factores que pueden haber influido en el resultado, se obtuvo un incremento en la captación e ingreso al Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas del municipio, el plan de ingreso estaba previsto para 40 plazas, se captaron 45 estudiantes lo que constituye un 125% de ingreso, aspecto que corrobora en la práctica la efectividad en la preparación de los directivos.

## CONCLUSIONES.

El desarrollo de la investigación permitió realizar las conclusiones siguientes:

- 1 La capacitación de los directores para enfrentar el trabajo de Orientación Profesional pedagógica en las Secundarias Básicas del municipio Jimaguayú es aún insuficiente, y en el contexto de estos centros se muestran aspectos positivos y negativos, así como condiciones y factores externos que no pueden ser obviados para la elaboración de cualquier proyecto de intervención en este sentido.
- 2 La instrumentación de este proceso requiere de un ordenamiento que parte de la precisión de la misión de los directores de estos centros en este sentido, la adopción del enfoque motivacional del proceso docente educativo y la organización del trabajo metodológico, de manera que ello permita incidir en los alumnos como sujetos activos en el logro de estos propósitos.
- 3 Las vías que tradicionalmente emplean los directores para dirigir la Orientación Profesional Pedagógica en esta enseñanza resultan insuficientes. En tal sentido la estrategia que se propone para capacitar a los directores en el trabajo con la Orientación Profesional pedagógica, ilustra que es posible instrumentar acciones que insertadas en la formación del bachiller posibilitan alcanzar este fin.
- 4 Aunque la propuesta no fue sometida a un riguroso proceso de experimentación, los resultados obtenidos demuestran su factibilidad, así como su efectividad dado los cambios cualitativos que se experimentaron en la capacitación de los directores de las dos Secundarias Básicas del territorio con respecto a su función como máximos dirigentes del proceso de autodeterminación profesional y su enriquecimiento cultural de los escolares de sus escuelas.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Abarca Molina Angelina. "Tendencias futuras de la orientación. Una perspectiva ecológica calidad de vida", en, Revista de la Universidad de Costa Rica. Volumen 17 No 1 de 1993.
- Álvarez Aguilar, Nivia. et. al. "La educación en valores del estudiante universitario a través del proceso docente educativo", en Monografía CECEDUC Camagüey, 1999.
- \_\_\_\_\_.et. al. El enfoque humanista como condición para la formación de valores en los estudiantes de la Educación Superior. CECEDUC. Universidad de Camagüey, 1999.
- \_\_\_\_\_. Conferencias del curso de postgrado sobre la preparación de los escolares para la elección consciente de la profesión. ISP José Martí, Camagüey, 1988.
- Álvarez de Zayas, Carlos. Didáctica. La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1999.
- Barrabía Monier, Odalis. Análisis valorativo del trabajo que se realiza en la asignatura Historia de la Educación para la formación y desarrollo del interés profesional de los alumnos de primer año del ISPEJV. Tesis en opción al grado científico de Msc. La Habana, 1998.
- BARREIRO, LUIS. Características de la Capacitación a Dirigentes. CETED. Habana. 1990.
- Basso Pérez, Zoraida y Reinaldo Cueto. Indicaciones y orientaciones para el trabajo de los colectivos docentes de los grupos de nuevo ingreso al ISP, Sancti Spíritus, 1998. (material impreso)
- Basso Pérez, Zoraida. El estudio de la motivación por la carrera una contribución a la orientación profesional del grupo de 2. año de Español – Literatura. Sancti Spíritus, 1998 (material impreso)
- Báxter Pérez, Esther. "La comunicación educativa" ¿Le corresponde solo al maestro? Pedagogía '95, curso 33. La Habana, 1995.
- Beltrán Babastro, Gertrudis. Los grupos de orientación psicológica: una alternativa para la formación de valores en adolescentes y Jóvenes. Monografía. ISP. Guantánamo, 1997.
- Bernaza Rodríguez, Guillermo. Orientar: una necesidad del aprendizaje significativo. Pedagogía '97. La Habana, 1997.
- Bonilla Gamboa, Flory S. "Orientación para cumplir tareas adultas, en Revista Educación. Costa Rica, 1992.
- Bozhovich, L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Pueblo y Educación. La Habana, 1976.
- Brito Héctor. et. al Psicología general para los ISP. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1997.
- Canfux, Verónica. et. al. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Editores e impresores, S.A. Colombia, 1996.
- Cárdenas Morejón, Norma. "La orientación profesional", Pedagogía 99; Curso 15. La Habana, 1999.
- Castro Alegret, Pedro Luis. "Formación de los planes futuros y selección de la profesión". En ¿Cómo la familia cumple su función educativa. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de

la Habana, 1996.

Collazo Delgado, Basilia. La orientación en la actividad Pedagógica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1992.

Cuba. Documentos Normativos Resolución Ministerial 83/97.

Cuba. MINED. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.

Cuba MINED. Estrategia pedagógica para el ingreso a las carreras pedagógicas. s f.

Cuba. MINED. Indicaciones para el desarrollo del trabajo de orientación profesional pedagógica en los IPVCP. La Habana, 2000.

Cuba MINED. Resumen de los principales aspectos tratados en el encuentro con directores de Preuniversitarios Vocacionales Pedagógicos del país. La Habana, 1996.

Chaves, Justo y Lesvia Cánova. Presente y futuro en la pedagogía como ciencia en América Latina. ICCP. La Habana, 1994.

Del Pino, Jorge Luis. La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una propuesta desde el enfoque problematizador. Curso # 15 de Pedagogía '99. Ciudad de la Habana, 1999.

\_\_\_\_\_. La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una propuesta desde el enfoque problematizador. Tesis Planteada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de la Habana, 1998

Dugarov, S.G. La orientación profesional pedagógica y las vías para su realización. Ministerio de Educación. La Habana, 1978.

Enciclopedia Microsoft Encarta 99.® (c).

García Ramis, Lizardo Et. al. Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1996.

González Rey Fernando. Comunicación Personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.

\_\_\_\_\_. Motivación profesional en los adolescentes y jóvenes. Ciencias Sociales. La Habana, 1983.

\_\_\_\_\_. Motivación moral en adolescentes y jóvenes. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1983.

González Maura, Viviana. Diagnóstico y orientación de la motivación profesional. Curso # 2 de Pedagogía '97. Ciudad de la Habana, 1997.

González Maura, Viviana. "El Interés profesional como formación motivacional de la personalidad". En Revista Cubana de la Educación Superior 18(2), 1998.

\_\_\_\_\_. "La orientación profesional en la Educación Superior", en Revista Cubana de la Educación Superior No. 3 1998.

\_\_\_\_\_. Diagnóstico y orientación de la motivación profesional. En. Curso #2 de Pedagogía '97. Ciudad de la Habana, 1997

\_\_\_\_\_. et. al. Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1995.

El maestro y la orientación profesional. Reflexiones desde un enfoque humanista. ISPEJV. (material mimeografiado) s.f.

González Serra, Diego Jorge. Teoría de la motivación y práctica profesional. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.

\_\_\_\_\_. La motivación. Una orientación para su estudio. Editorial Científico Técnica. Ciudad de La Habana, 1982.

\_\_\_\_\_ et. al. "Motivación y orientación profesional". En Encuentro de Educadores por un mundo mejor. La Habana, febrero de 1990.

Gómez Mauro. Los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas (IPVCP): una experiencia de nuevo estilo pedagógico en la educación. En curso # 61 de Pedagogía '99. Ciudad de la Habana. 1999.

Hedesa Pérez, Isidro. et. al. ¿Cómo orientar hacia las profesiones desde las clases? Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1976.

Johnson Harold, F: Curriculum y Educación. Editorial Pardos Ibérica, España, 1982.

Koniajina, L.V. "La formación del ideal estético moral mediante los recursos de la literatura" en La educación por el mundo 32 La Habana, 1884.

Lanuez Bayolo, Miguel y Ernesto Fernández Rivero. "Metodología de la investigación educativa." En Material Docente Básico. Maestría en Ciencias de la Educación. IPLAC, Ciudad de la Habana, 1997.

Leiva González, Raquel: "El principio de la relación intermateria, a través de la Didáctica General y las Metodologías especiales." En Pedagogía'95 año II, enero- marzo.

León Ortega, Fernando. Un proyecto para la orientación de corte pedagógico. Pedagogía'97. La Habana, 1997.

Manzano Guzmán Roberto. Una experiencia cubana en la formación vocacional y la orientación hacia carreras pedagógicas. Pedagogía '97. La Habana, 1997.

MINED. Resumen del encuentro de directores de IPVCP. La Habana, junio de 1996. (material impreso).

## **SISTEMAS DE COMPETENCIAS PARA LOS DOCENTES DE LA UTCH**

Autor: Harold Romaña Mena

Dr. En ciencias Pedagógicas

Universidad Tecnológica del Chocó.

Colombia

E-mail: harome20@yahoo.es

Forma de presentación: Ponencia

**Simposio:** Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

### **Resumen.**

Hoy se trabaja en Colombia por el fortalecimiento de la educación en todos los ámbitos. En la Educación Superior se ha trazado un proyecto viable para el país, en el que todas las Universidades se constituyan y operen de forma práctica, de manera que involucren conceptos de pertinencia, calidad, equidad, eficacia y eficiencia; que incorporen la planeación en procesos académicos y administrativos, modernicen la administración y fortalezcan sus finanzas, racionalicen el uso de sus recursos, se fortalezcan como organizaciones competitivas y hagan de la investigación uno de los ejes rectores de la actividad académica, y, ante todo, se comprometan a enfrentar y solucionar las diferentes necesidades sociales del país. En este trabajo se exponen los resultados de una metodología que nos permitió identificar y diseñar un sistema de competencias que son las requeridas por los docentes para un mejor desempeño en la gestión, dirección de los procesos de enseñanza aprendizaje.

### **Introducción**

El documento Visión Colombia 2019 (2006) destaca como acción necesaria el fortalecimiento de la gestión de las instituciones educativas y de la administración del sector, esto es su eficiencia. Así mismo plantea que tradicionalmente dicho sector ha estado orientado al trabajo por procesos, no por resultados. A la restricción de recursos –que se agravan cuando son utilizados de manera ineficiente-, se suman fallas elementales de gestión tales como ausencia de información, de procesos claros y sistemas de trabajo; la resistencia al cambio de los actores involucrados, y los múltiples intereses particulares que inciden en las decisiones.

Avanzar a la descentralización y autonomía de las instituciones educativas y en su modernización es uno de los principales desafíos que enfrentará el sector y la gestión educativa en los próximos años, lo que derivará a un mejor servicio y una mayor responsabilidad de los distintos niveles de administración del sector.

Este mejoramiento de la gestión exige competencias en los directivos y los gestores de procesos educativos, como líderes y responsables de la implementación de la gestión educativa en sus organizaciones.

## **Desarrollo**

La calidad de la educación en Colombia ha sido de interés para los diferentes actores educativos, las comunidades académicas y los entes gubernamentales y políticos.

La metodología utilizada para el **Diseño de Perfiles de Competencia de Docentes y Directivos** es una metodología basada en el Modelo funcional, también llamado análisis funcional, cuyo objetivo es identificar las competencias requeridas para una función determinada.

Se tomó este modelo ya que:

- Evidencia los aspectos relacionales e interdependientes entre el sistema y el entorno
- Enfatiza los resultados. Ya no interesan tanto los caminos de resolución de

- Las situaciones, sino que éstas se resuelvan, se centra en lo que el trabajador logra
- Sirve para buscar caminos alternativos, dotando al trabajador de la posibilidad de probar diferentes formas de hacer, diferentes métodos, para llegar a los resultados que se esperan
- Desde este enfoque de las competencias, la observación del desempeño es relevante para determinar el nivel de competencia. En la actuación se integran no solamente los conocimientos y habilidades requeridas, sino las conductas necesarias para el logro de los resultados esperados.
- Su valor como herramienta radica en su representatividad, pues es realizado por aquellos y aquellas personas que cumplen las funciones y sus supervisores.
- Establece y define funciones y resultados, no tareas, ni el proceso que se lleva a cabo para llegar a los resultados.
- Tiene carácter formativo, facilita la comunicación y permite reflexionar acerca de la organización del trabajo y su mejoramiento.
- Se van desagregando las funciones en un proceso que va de lo general a lo particular, hasta llegar a las más pequeñas, que son los elementos de competencia (realizaciones que ejecuta una persona).

A partir de estos criterios se construyó esta metodología que consta de seis pasos lógicamente estructurados, donde partiendo de lo más general lo cual puede ser válido para la determinación de las competencias en cualquier institución educativa, se va contextualizando con las especificidades del contexto educativo de la UTCH, que es nuestro caso de estudio, mostrando un modo específico para que las competencias identificadas y requeridas por docentes y directivos expresen los requerimientos exigidos y contenidos en la política educativa colombiana y la expresión más concreta de su manifestación en un entorno educativo concreto.

A continuación se describen los pasos a seguir, los dos últimos que son los que concretan se tratan en epígrafes apartes,

Pasos a seguir para la identificación de las competencias de los docentes y directivos de la UTCH

1. Identificación del propósito del sector educativo o de Institución en cuestión
2. Identificación de las funciones de los directivos y docentes
3. Identificación de los grupos competencias
4. Determinar los elementos de competencias
5. Identificación de las competencias y sus criterios de desempeños para los docentes de la UTCH.
6. Identificación de las competencias y sus criterios de desempeños para los Directivos de la UTCH

A continuación se muestran las competencias y sus criterios de desempeño que fueron identificadas para su desarrollo en los docentes y directivos que corresponden a los resultados del quinto y sexto paso de la metodología

## **SISTEMAS DE COMPETENCIAS PARA LOS DOCENTES DE LA UTCH**

El concepto de competencias docentes adquiere una connotación que tiene que ver con características específicas de los desempeños docentes asociados, sí, a las funciones y responsabilidades propias del quehacer cotidiano (lo genérico), pero sobre todo articuladas estrechamente a una práctica docente concreta. Esto significa que a un estilo y una posición de práctica docente en particular les corresponden desempeños múltiples y específicos, que en términos pedagógicos designamos como competencias docentes (Guzmán y Marín, 2011).

### Competencias éticas:

- Se compromete con el entorno social y cultural del establecimiento.
- Su ejemplo permanente de preocupación por el desarrollo del entorno social y cultural del establecimiento, ha influido positivamente en profesores, alumnos.
- Afronta los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Previene la violencia en la escuela.
- Lucha contra la discriminación y dogmas sexuales, étnicos y sociales.

- Participa en la elaboración de reglamentos acerca de reglas de vida y conducta.
- Analiza la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en el aula.
- Desarrolla la responsabilidad, solidaridad y sentimiento de justicia.

### Competencias sociales

- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Toma en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Respetar y cuidar el medio ambiente
- Es autocrítico y crítico.
- Brinda información veraz.

## **COMPETENCIAS PEDAGOGICAS**

### Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.

- Dominar para determinadas disciplinas los contenidos que sean enseñados y su traducción en objetivos de aprendizaje.
- Trabajar a partir de los propios alumnos.
- Trabajar a partir de los errores y los obstáculos del aprendizaje.
- Construir estrategias didácticas.
- Desarrollar a los alumnos en actividades de investigación y proyectos en función de la asimilación de los contenidos.

### Dirigir el proceso de aprendizaje.

- Estructurar situaciones problémicas, ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos.
- Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza (enfoque sistémico).
- Establecer lazos en el aprendizaje a partir de las precedencias.

- Observar a los alumnos en situaciones de aprendizaje con una visión formativa.
- Realizar constataciones periódicas de las competencias logradas y tomar decisiones al respecto.

#### Desarrollar requerimientos de diferenciación.

- Llevar a cabo una enseñanza individualizada en el grupo de alumnos
- Llevar a cabo el proceso docente con una concepción más amplia
- Propiciar apoyo integral, trabajar con los alumnos de mayores dificultades.
- Desarrollar la cooperación entre los alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua

#### Desarrollar a los alumnos en su propio aprendizaje y en su trabajo.

- Promover el deseo de aprender explicitar la relación entre el saber y el trabajo docente y desarrollar en el alumno la capacidad de autoevaluación
- Favorecer la concepción de proyectos personales en los alumnos.

#### Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos

- Diseña de manera organizada el proceso de aprendizaje de sus alumnos.
- Diseña procesos y experiencias de aprendizaje en contextos reales.
- Utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus alumnos y a las características de la disciplina académica.
- Se asegura de que los escenarios incluyan actividades que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.

#### Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno

- Ofrece pautas y guías para llevar a cabo las actividades.
- Sugiere, orienta y cuestiona a los alumnos orientando el proceso de aprendizaje.
- Facilita los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades.

- Verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de las actividades.

#### Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso

- Evalúa y retroalimenta el proceso de desarrollo de los alumnos.
- Diseña rúbricas para evaluar el desarrollo de habilidades actitudes y valores.
- Evalúa, documenta y mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso.

#### Competencias científicas

- Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos
- Realización de proyectos innovadores propios de la universidad
- Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades
- Impulso de la innovación y en la investigación científica

#### Competencias Comunicacionales

- Expresa de forma clara y asequible los contenidos
- Sabe escuchar con empatía
- Sensibiliza a los estudiantes en el análisis, revisión y mejora de su propia formación
- Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de otros docentes.

#### Manejo de las nuevas tecnologías,

- Tiene una actitud crítica, constructiva y positiva hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Conoce las posibilidades de las nuevas tecnologías para la mejora de la práctica docente.

- Aplica las TIC en el ámbito educativo en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula.
- Selecciona, utiliza, diseña y produce materiales didácticos con TIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos (multimedia, páginas web...) y que conviertan el aula en un laboratorio desde el que fomentar el protagonismo y la responsabilidad en los alumnos.
- Utiliza con destreza las TIC, tanto en actividades profesionales como personales.
- Promueve en los alumnos el uso de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de información y vehículo de expresión de sus creaciones.

#### Experto en su disciplina académica

- Domina ampliamente la disciplina académica.
- Participa en procesos de actualización constante en su disciplina.
- Actualiza su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo al nivel de sus alumnos.

### **CONCLUSIONES**

Se presenta un modelo para la formación de competencias para que los docentes puedan enfrentar con éxito la gestión integral de la universidad, en el modelo se sistematiza y establece la relación que existe entre las competencias de docentes la eficiencia de la gestión integral de la Universidad.

Se determina el sistema de competencias a formar y desarrollar en los docentes de la universidad para lograr la gestión integral de la Universidad y poder cumplir con más eficiencia su responsabilidad social. Y se exponen las principales manifestaciones de estas competencias, las que actuarán como indicadores para evaluar el desempeño tanto de docentes como de los directivos.

Se establecen los procedimientos para la formación de las competencias en docentes y directivos, y se diseña un sistema de capacitación para que desde las funciones que les correspondan puedan desarrollar estas competencias y se puedan evaluar sus cambios y las incidencias de los mismos en la gestión integral.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aguerro, Inés (2007). Escuelas por el cambio. Un aporte a la gestión escolar, Buenos Aires: UNESCOIPE.
- Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE (2004). Documento
- Bolívar, A. (2009). “Una dirección para el aprendizaje”, REICE, vol. 1, núm. 7 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.htm>
- BOTELLA, Teruel. (1998) Metodología para el Diseño de la Formación Profesional basada en Competencias. Ponencia publicada por Cinterfor Uruguay. Disponible en [http:// www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy) . Consultado el 30/06/2014
- Brockbank, A. y McGill, I. (2008). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2008). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.
- Calvo, G. (2006). La inserción de los docentes en Colombia. Algunas Reflexiones. Ponencia presentada en el Taller Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente La experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Bogotá, D. C.: Conversemos sobre Educación (Fundación Corona; Corpoeducación; Proyecto Educación compromiso de todos; CEDE, Uniandes; Fundación Compartir; GTD-PREAL), noviembre 23 de 2006.
- ECHEVERRÍA, B. (2005). Competencias de acción de los profesionales de la orientación. ESIC, Madrid.
- Marín, R. y Guzmán, I. (2012). Formación-evaluación: una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes. En E. Cisneros Chacón, B.

García Cabrero, E. Luna y R. Marín Uribe (coords.), Evaluación de competencias docentes en la educación superior (pp. 203-247). México: Juan Pablos Editor.

- Navío, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro-EUB.
- ZABALZA, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Narcea, Madrid.

# PEDAGOGÍA 2017

ENCUENTRO INTERNACIONAL POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES



“TAREAS DESARROLLADORAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO PRIMARIO”

Autoras: Dr. C. Odalis Lorié González

Dr. C. Cristina Savón Leyva

M S. c. Arianne Ortega Vega

RESUMEN

“TAREAS DESARROLLADORAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO PRIMARIO”

Nombre del Ponente: Odalis Lorie González. Profesora Titular

Grado Científico o Académico: Doctora en Ciencias

Nivel en que Trabaja: Superior

Centro de Trabajo: Universidad Guantánamo

Cargo: Jefa de Departamento de Postgrado

Departamento en el cual colabora: Primaria

Dirección Particular: Máximo Gómez No. 504 % 2 y 3 Norte. Guantánamo

Carnet de Identidad: 64082528698

Email: lorie@cug.co.cu

Ha participado en eventos de Pedagogía de base, Provincial y en Eventos Internacionales:

Sí \_\_\_X\_\_\_ No \_\_\_\_\_.

Se proponen tareas para la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Española en la formación inicial del maestro primario. Se orientan en función de un proceso educativo reflexivo, activo, que permite el máximo desarrollo de las potencialidades de todos los estudiantes, en un clima participativo y además de pertenencia, cuya armonía y unidad contribuye al logro de los objetivos y metas propuestas con la colaboración de todos. Pone énfasis en el aprender para enseñar y en el desarrollo integral del ser humano desde la asignatura Práctica Integral del Idioma.

“Tareas desarrolladoras para la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Española en la formación inicial del maestro primario”

## Introducción

Las exigencias actuales para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje en la escuela primaria, propone algunos elementos esenciales para la adecuada dirección, por parte del maestro, los cuales constituyen núcleos centrales del modelo de escuela primaria que se instrumenta en la actualidad en el sistema educativo cubano, como parte de las prioridades contempladas por este nivel de enseñanza.

En este orden, resulta importante tener en cuenta las condiciones de nuestras escuelas primarias y con ello la relación entre la unidad y la diversidad, lo cual se traduce de la siguiente forma: la unidad representa el fin y los objetivos que se deben lograr en todos los escolares cubanos, y la diversidad, las diferentes situaciones que se dan en el contexto, es decir cada escuela presenta condiciones particulares en cuanto a las características de sus grupos escolares, de su personal docente y del entorno social en que está enclavada.

Justamente, teniendo en cuenta esta concepción es que se ha elaborado este trabajo. Se sustenta en una dinámica de enseñanza - aprendizaje desarrollador y en dos investigaciones ramales referido a: "La implementación del nuevo modelo de escuela primaria" y "Los procedimientos y tareas de aprendizaje".

Desde esta perspectiva, se abordan las tareas de aprendizaje que favorecen en el contexto áulico enunciativo la orientación interactiva, fundamentada en la teoría histórico cultural, la cual conduce al desarrollo dialéctico del pensamiento, pues lo guía hacia la búsqueda del conocimiento dado en y mediante la práctica social. Consiguientemente, se han tenido en cuenta los niveles de ayuda y de desempeño.

De igual forma, se ha considerado la demostración para el desempeño profesional pedagógico, o sea el cómo proceder en la escuela primaria desde la lógica del que aprende. Por tanto, desde la formación inicial del maestro primario se enseña para aprender a enseñar.

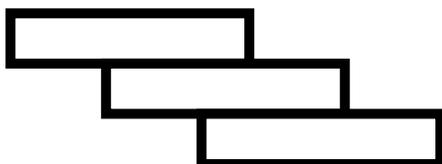
### Tareas de aprendizaje desarrollador en la asignatura Lengua

A continuación se presenta un sistema de tareas de aprendizaje para el trabajo con la asignatura Lengua Española en la escuela primaria desde una concepción desarrolladora, de las cuales se apropiará el estudiante en formación de la carrera Educación Primaria para enseñar.

Se ha concebido la orientación general interactiva de cada tarea de aprendizaje teniendo en cuenta los niveles de ayuda, con énfasis en: la orientación general, estímulo adicional, más estímulo, reiteración de dicha orientación, a través de enunciaciones favorecedoras del camino para alcanzar - mediante la ejecución - el conocimiento el cual será transferido en el ejercicio profesional.

#### 1. Buscando el todo en la escalera

Si tienes tres grupos de unidades de la lengua que colocar en una escalera para construir un texto descriptivo, en cuál irá: el adjetivo, el adjetivo en la oración y el adjetivo en el texto. Escríbelo en la escalera.



¿Cuál es el todo en la escalera?

-----

¿Por qué?

Buscando el todo en la escalera constituye una tarea de aprendizaje que permite al maestro en formación explorar - mediante la lógica aplicada por los escolares - si se ha interiorizado la función de la noción gramatical "adjetivo" en el texto.

Niveles de ayuda en la orientación interactiva

#### Orientación general

Al colocar las unidades deben recordar al:

- Texto como la unidad superior en la que concurren casi todas las partes.
- Adjetivo como la palabra que expresa una cualidad del sustantivo.
- Sustantivo como la palabra que nombra.

Recordar además, que:

- Es en el texto donde las palabras cobran su verdadero significado.
- El adjetivo cobra su verdadero valor en el texto.
- En el texto descriptivo hay predominio de adjetivos.

Antes de colocar las unidades en la escalera:

- Las ubicarás por orden en una lista teniendo en cuenta la unidad superior.
- Por último colocarás las unidades en la escalera.

#### 2. Desintegrando el texto

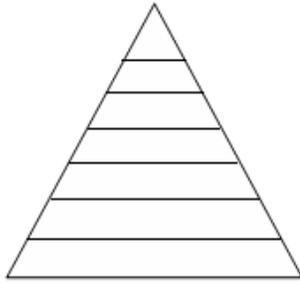
A continuación se te presenta un texto para que lo desintegres y agrupes en un triángulo las palabras que expresan cualidades y en el vértice del triángulo coloques la palabra más destacada a la cual se le atribuyen esas cualidades.

Texto.

... Un niño bueno inteligente y aseado es siempre hermoso. Pero nunca es un niño más bello que cuando trae en sus manecitas de hombre fuerte una flor para su amiga (...)

José Martí Pérez

La Edad de Oro



Desintegrando el texto permitirá al maestro comprobar si los alumnos tienen pleno dominio semántico de los adjetivos como noción gramatical referidos a las palabras que designan la realidad objetiva.

Niveles de ayuda en la orientación interactiva

Para desintegrar el texto se te recomienda hacer tres columnas:

- Una con las palabras que expresan cualidades.
- Otra con las palabras que nombran la realidad.
- La última con todas las demás palabras que quedan.

Debes recordar:

- ¿Qué es un triángulo?
- ¿Cuál es el vértice en esa figura?

Deberás identificar:

- ¿Cuál de las palabras que nombran es la más importante en el texto?
- ¿Cuáles adjetivos se refieren a esa palabra que nombra?

### 3. Definiendo la belleza

Apóyese en el significado del texto anterior y enuncie cómo define la belleza en el niño. Para ello piense en sustantivos y adjetivos. (Texto de la tarea 2).

a) Combínelos y enuncie.

Definiendo la belleza puede ser otra variante de trabajo con el texto, permite que el maestro reafirme los conocimientos acerca del adjetivo y ejercite la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo para el logro de la coherencia en la construcción del discurso.

Niveles de ayuda en la orientación interactiva

Para la definición de la belleza debes leer nuevamente:

- El texto.
- Los adjetivos colocados en columna 1.

Se recomienda:

- La incorporación de otros adjetivos que consideren importantes para la definición.

Por último:

- Exprese su consideración.

#### 4. Intentando esconder las palabras

Intente esconder los sustantivos del texto anterior. (Texto de la tarea 2).

- a) ¿Qué ha sucedido?
- b) ¿Por qué?

Intentando esconder las palabras permite profundizar en la estructura del texto, en la coherencia global. En este caso, se aprecia la falta de precisión, por cuanto no se nombra la parte de la realidad objetiva de la que se habla.

Niveles de ayuda en la orientación interactiva

Los sustantivos que tienes en la segunda columna:

- Elimínelos.
- Ahora, vaya al texto, no y péguele una tirilla a todos los sustantivos.

Expresa, qué ha pasado con el texto en cuanto a:

- Significado.
- Precisión.
- Unidad.

Finalmente:

- Diga si identificas de quién se habla en el texto.

#### 5. Intentando esconder las palabras

Intente esconder las formas verbales en el texto:

Texto

Cuando un niño quiera saber algo que no esté en La Edad de Oro escribanos como si nos hubiera conocido siempre, que nosotros le contestaremos...

José Martí Pérez

La Edad de Oro

En este intentar esconder las palabras no se precisa el contenido predicativo por tanto queda sin expresarse objetivamente el comportamiento del sujeto, la idea de acción, excluyendo el contenido temporal y modal, o sea el momento en que se produce la acción. Dicha acción tiene su punto de referencia en el acto de habla: presente, pasado y futuro.

Niveles de ayuda en la orientación interactiva

Lea el texto detenidamente:

- Identifique las formas verbales.
- Péguele una tirilla que las cubra.

¿Qué ha pasado con el texto en cuanto al:

- Contenido predicativo, o sea el qué se dice...

- Comportamiento del sujeto.
- La idea de acción.

El punto de referencia de la idea de acción en el acto de habla en qué tiempo está:

- Presente
- Pasado.
- Futuro

#### 6. Buscando la razón

Cristina le dice a Clemencia que en todas las oraciones se pueden identificar los complementos verbales y Clemencia le dice que esa idea es falsa.

a) ¿Quién tiene la razón Cristina o Clemencia? ¿Por qué?

Buscando la razón permite al maestro que el escolar profundice, a partir de la comparación de estructura, en la palabra más destacada dentro del sintagma verbal, que sirve de apoyo para determinar los complementos verbales, los cuales amplían, precisan y complementan la significación del verbo en la oración gramatical.

Niveles de ayuda en la orientación interactiva

Para buscar la razón debes construir dos oraciones con la estructura siguiente:

- Sustantivo + adjetivo + forma verbal.
- Sustantivo + adjetivo + forma verbal + complemento circunstancial de lugar.

Se te ofrecen ejemplos de oraciones:

- El niño estudioso llegó.
- El niño estudioso llegó de Cienfuegos.

Compare las oraciones:

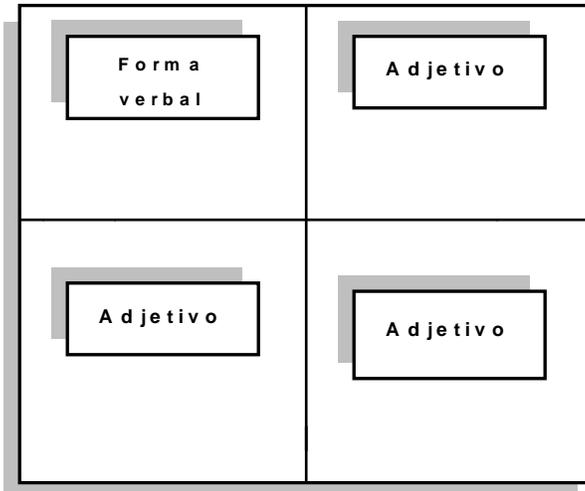
- Identifique en qué se diferencian.
- ¿Cuál de las dos oraciones es la que presenta un predicado que precisa o amplía la significación del verbo?

Lea nuevamente la situación:

- Identifique, cuál de las dos tiene la razón.

#### 7. Excluyendo una palabra

Fíjate bien en el esquema. Si necesitas comunicarte con alguien, de las cuatro nociones gramaticales presentadas cuál usted excluye. ¿Por qué?



Excluyendo una palabra facilita comprobar el conocimiento del escolar acerca de las nociones gramaticales y su valor funcional en la comunicación, por cuanto las formas verbales por su contenido sirven para expresar el comportamiento del sujeto que puede aparecer expreso o no expreso, es decir atiende la realidad en su devenir de ahí la idea de acción, proceso o estado.

Por tanto, a través de una forma verbal se transmite un mensaje.

Niveles de ayuda en la orientación interactiva

Para excluir la palabra:

- Construya un pequeño discurso en el que exprese a tu maestra el momento elegido para estudiar en el hogar.
- Revisa en profundidad lo construido.

Identifica la palabra o palabras que expresen el comportamiento del sujeto:

- Elimínelas.

Fíjate si el texto expresa:

- Acción
- Proceso
- Estado

Ahora recupere las palabras que a su juicio expresan el comportamiento del sujeto:

- Encierre cada una - en el caso que tenga más de una - en un círculo.
- Enúnciela en el discurso a ella sola.
- Se puede afirmar que transmite un mensaje.
- Concretamente, qué idea: acción, proceso o estado.

Finalmente, cuál es la palabra que no debe faltar en la transmisión de una comunicación.

## 8. Escribiendo los pasos

Construya un cuento como tipo de texto narrativo.

a) ¿Cuáles pasos realizaste para construirlo?

Escribiendo los pasos permite al maestro en formación comprobar la lógica coherente del escolar, y cómo él ha aprendido, favoreciendo la atención a la diversidad a partir del diagnóstico.

En este caso, el escolar debe situar el ambiente, los personajes y esbozar la acción. Asimismo brindará solución al conflicto planteado de manera creativa en la que predomine su imaginación.

En conclusión, se trata de que el maestro en formación se dote de las herramientas necesarias que le permita lograr el desarrollo en los escolares mediante tareas de aprendizaje, de ahí que se enseñe para aprender a enseñar, a hacer.

## Bibliografía

- Álvarez, A.: Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural, en *Infancia y Aprendizaje Journal for the study of Education and development*.51-52|1990. Editorial Aprendizaje, S. A. Madrid.
- Amador, A: La preferencia en las relaciones interpersonales en grupos escolares de adolescentes y jóvenes en libro"El adolescente cubano: Una aproximación al estudio de su personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1995.
- \_\_\_\_\_. La preparación del maestro y las relaciones en el grupo escolar. *Revista Ciencias Pedagógicas* No. 19. C. de la Habana, 1989.
- Avendaño, R. Influencia del procedimiento de control en la actividad de caligrafía. *Revista Ciencias Pedagógicas*No. 11, La Habana 1985.
- Báxter, E.; Amador. A. y Bonet, M. El trabajo educativo en la institución escolar, en libro"Selección de Temas Psicopedagógicos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 2001.
- Bell, R.y otros *Pedagogía y diversidad*. Casa Editora Abril. La Habana 2001.
- Campistrous, L. y Rizo, C.: *Aprende a resolver problemas aritméticos*. Editorial Pueblo y Educación. La habana 1996
- Castellanos, D. y otros: *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos, ISPEJV. La Habana, Cuba, 2001
- Coll, C. Y otros: *Desenvolvimento psicológico e educacao*. Vol. 2. Editorial Artes Médicas. Porto Alegre. Brasil 1996.
- Coll, C.-J.O nrubia: El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14 Enero-Marzo 1995, página 4-19 ISSN:1131-8600
- Davidov, V.:V.:*La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial Progreso. Moscú, 1988.
- Foro Mundial sobre la Educación. Dakar Senegal 2000.
- Galperin, P. Ya.: *Sobre la formación de los conceptos de las acciones mentales en Temas de Psicología*. Editorial Orbe, Ciudad de la Habana, 1979.
- ICCP. Ministerio de Educación: *Problemas Psicopedagógicos del aprendizaje*. Colectivo de autores. Cuba, 2008.
- Informe de resultados del Programa Ramal 3: *Modelo de Escuela Primaria*. ICCP, 2010.
- Labarrere, A.: *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los estudiantes*. Editores Ángeles, México 1994.
- \_\_\_\_\_: *La ayuda prematura: Causas y consecuencias de un error pedagógico en Problemas Psicopedagógicos del aprendizaje*. Editado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana 1995.
- López, J.: *La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares*, en *Temas de Psicología para maestros II*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1989.
- \_\_\_\_\_ : *Algunos aspectos de la dirección pedagógica de la actividad cognoscitiva de los*

escolares en Problemas Psicopedagógicos del aprendizaje. Editado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana 1995.

Lorié González, Odalis. Modelo didáctico de la comprensión de textos en la formación del maestro primario. - Tesis en opción al grado de doctor en ciencias pedagógica, -UCP frank País García, Santiago de Cuba.

Markova, A. K. La formación de la actividad docente y el desarrollo de la personalidad del escolar. En Formación de la actividad docente de los escolares, de J. Lompscher, A. K. Markova y V. V. Davidov. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1987.

Moll, L.: Vigotsky y la Educación. Editorial Artes Médicas. Porto Alegre 1996.

Newman, D. Griffin, P. y Cole, M.: La zona de construcción del conocimiento. Ediciones Morata, S. A. Madrid 1991

Rico Montero, Pilar: La formación de las acciones de control y valoración de la actividad docente en escolares primarios. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de la Habana, 1988.

-----: El control, la valoración y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, en el Adolescente Cubano: Una aproximación al estudio de su personalidad. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana 1995.

-----: Reflexión y Aprendizaje en el aula. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1996.

-----: Técnicas para un aprendizaje desarrollador en el escolar primario. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana 2002.

-----: La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y Tareas de Aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2008.

Rico, P. y otros: Hacia el Perfeccionamiento de la Escuela Primaria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 2000.

-----: Selección de Temas Psicopedagógicos. Editorial Pueblo y Educación 2000.

-----: El Modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2008.

-----: Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación, 2007.

Roloff, G. La inclusión del alumno en el proceso evaluativo y su papel en la formación de la autovaloración. En el libro: Investigaciones de Psicología Pedagógica acerca del escolar cubano. Editorial Pueblo y Educación, La Habana 1987.

Resultados investigativos obtenidos por el Grupo de Investigación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba en el Proyecto Ramal 3 entre los años 2004 hasta el 2009.

Resultados investigativos obtenidos por el Grupo de Investigación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Guantánamo en el Proyecto Ramal No 3 entre los años 2008 hasta el 2010.

Resultados investigativos obtenidos por el Grupo de Investigación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Villa Clara en el Proyecto Ramal No 3 entre los años 2008 hasta el 2010.

Resultados investigativos obtenidos por el Grupo de Investigación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de las Tunas en el Proyecto Ramal No 3 entre los años 2008 hasta el 2010.

Santos, E. M.: Perfeccionamiento de la enseñanza de los conocimientos citológicos en la escuela primaria cubana. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de la Habana, 1989.

Silvestre, M.: Aprendizaje, Educación y Desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, Cuba 1999.

Silvestre, M. y Rico, Pilar. El proceso de enseñanza - aprendizaje, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba 1997.

Talizina, N. F.: Psicología de la Enseñanza, Editorial Progreso, Moscú 1988.

Talizina, N. F. La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. Ministerio de educación Superior, La Habana 1987

Venguer, La relación entre la educación y el desarrollo. Revista Psicología Educativa. La Habana, 1974.

Villarini, A. R.: La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento. Proyecto Educación Liberal Liberadora. Puerto Rico, 1989.

Zajarova, A. V. Y Botsmanova, M. E.: Las particularidades de la reflexión como neoformación psíquica en la actividad docente, en libro "Formación de la actividad docente de los escolares". Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana. 1982.

Zilberstein, J.: Aprendizaje, enseñanza y desarrollo, en el libro ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? De Silvestre, M. y Zilberstein, J. Ediciones CEIDE, México 2000.

Vigotsky, Lev. Pensamiento y Lenguaje. -- La Habana: Ed, Revolucionaria, 1981.

# TENSIONES QUE GENERAN EL SIGNIFICADO DEL CAMBIO EN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN

**Mtro. Blas Alberto Gómez Heredia**  
*Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"*  
[blas-37@hotmail.com](mailto:blas-37@hotmail.com)

**Dr. Juan Manuel Vázquez Molina**  
*Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"*

**Mtro. Javier Sáenz Gutiérrez**  
*Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"*

## Resultados de investigación

**Temática general:** Desafíos y perspectivas en la formación docente.

**Simposio:** Desafíos y perspectivas en la formación de profesionales en una universidad innovadora

## Resumen

El presente documento fundamenta la investigación que se llevó a cabo mediante un estudio de caso para indagar acerca de la pregunta ¿Qué significado le dan los maestros en formación al cambio educativo? Es razonable pensar que los maestros en formación enfrentan en su trabajo circunstancias similares a las del maestro en servicio. La transición de la modernidad a la postmodernidad genera tensiones que influyen en el trabajo del maestro. Es relevante para las instituciones formadoras de docentes conocer y describir cómo el maestro en formación resuelve estas tensiones. La primera tensión hace referencia a la forma en como los maestros en formación entienden su trabajo, como trabajo industrial o como trabajo de conocimiento. La segunda tensión radica en la disonancia cognitiva responsable de movilizarse o no ante un cambio generada por la intensificación, sentimientos de culpa y el aislamiento. La tercera reside en la conveniencia de iniciarse en una innovación resolviendo la tensión entre calidad técnica y factibilidad de la innovación. Los resultados obtenidos revelan que los maestros en formación le dan más importancia al trabajo de conocimiento, a salir del aislamiento y a la factibilidad de la innovación, para iniciarse en el cambio educativo.

**Palabras clave:** Cambio educacional, trabajo docente, tensiones postmodernas, docentes en formación, escuelas normales.

## **Introducción**

**Problema.** Todo cambio genera incertidumbre y ansiedad (Fullan, 2002). En este sentido los maestros enfrentan un mundo postmoderno en constante transformación, situación que los lleva desempeñar un nuevo rol (Hargreaves, 1996) en el cual están en permanente contacto con cambios e innovaciones. Lo anterior produce tensiones entre diversos factores de acuerdo a la forma en como los maestros entienden y abordan su trabajo.

El resultado de la resolución de estas tensiones es la manera en cómo le dan significado al cambio, y a su vez este significado es el responsable de que tomen o no, la decisión de iniciarse en una innovación o cambio educativo. De acuerdo a la literatura revisada y las características de formación establecidas en las escuelas normales públicas, es razonable pensar que los maestros en formación enfrentan algunas tensiones de manera similar a como lo hacen los maestros en servicio (Kennedy, 2005)

**Objetivos.** De acuerdo con lo anterior este documento pretende dar a conocer mediante los resultados y su discusión, información significativa sobre los factores (resultado de resolución de tensiones) que pesan más para que un maestro en formación decida movilizarse o iniciarse ante una innovación o un cambio educativo. Respondiendo con esto a la pregunta de investigación ¿Qué significado le dan los maestros en formación al cambio educativo?.

**Pregunta.** ¿Qué significado le dan los maestros en formación al cambio educativo?. Se parte del supuesto que la formación del maestro puede, en cierta forma, influir sobre la forma en la que los maestros, de acuerdo a Fullan (2002) y Hargreaves (1996) le dan significado al cambio educativo. Aunque es cierto que los maestros en formación no pueden ser considerados completamente como maestros, también es cierto que en los 4 años o más años que dedican a su formación se pretende que se vayan socializando a la profesión docente. No pueden considerarse simplemente como “no-maestros”. Siendo así, es posible que algunos rasgos que tienen los maestros en ejercicio en relación al

significado que le dan al cambio educativo empiecen a presentarse durante el proceso de formación.

## **Desarrollo**

**Metodología.** Con el propósito de obtener datos empíricos sobre el significado que le dan al cambio los maestros en formación, se procedió a invitar a maestros en formación de tres instituciones diferentes de una misma región al norte de México a participar en un programa de desarrollo profesional diseñado para maestros en ejercicio. El programa de desarrollo profesional se diseñó utilizando tecnologías de información y comunicación basadas en Internet, y su propósito era mejorar las habilidades de enseñanza de los participantes sobre las ciencias para alumnos de nivel básico. Siendo un programa innovador en general, incluso para maestros en ejercicio, se consideró como un caso válido de cambio educativo, donde los maestros en formación se enfrentarían a una situación muy diferente a lo que hubieran hecho antes, y que tenía como propósito un cambio en la forma de enseñar, y un cambio en la forma de desarrollarse profesionalmente. Al participar en este programa los maestros en formación tendrían que encontrarle significado al cambio educativo planteado, ya que las estrategias de enseñanza y contenidos a trabajar en el programa les generarían algunas tensiones en cuanto a la manera en que entienden el trabajo docente (Brünner, 2003; Burbules y Callister, 2001; Tedesco, 2000).

La investigación busca observar con más detenimiento algunos de los elementos sociales y culturales que se manifiestan en la formación de los maestros, para diferenciar aquellos que se generan desde la misma formación del maestro, y aquellos que se presentan después, como consecuencia del ejercicio de la profesión, para tratar de reducir la complejidad para entender mejor la disposición, o falta de disposición, del maestro al cambio educativo. ¿Cuáles elementos que intervienen para que el maestro en ejercicio le dé significado al cambio se dan desde su formación? ¿Cuáles de estos elementos cambian entre la formación y los primeros años de ejercicio del maestro? Poder diferenciar entre aquellos elementos que se derivan de la formación y aquellos que se derivan del trabajo del maestro en sí ayudará a entender las diferencias entre los elementos de proceso que impactan el cambio educativo y los elementos estructurales

derivados del trabajo mismo del docente, que son más difíciles de establecer y mucho más difíciles de cambiar.

De acuerdo a la revisión de la literatura y la pregunta de investigación ¿Qué significado le dan los maestros en formación al cambio educativo?, se tomó la decisión de basar la investigación en un modelo teórico basado en tres tensiones que entran en juego cuando un trabajador de conocimiento le da significado a un cambio educativo. El modelo se presenta en la Figura 1.

Tensión 1		Tensión 2			Tensión 3	
Trabajo de conocimiento	Trabajo Industrial	Intensificación	Sentimiento de culpa	Aislamiento	Calidad técnica de la innovación	Factibilidad de la innovación
Como entiende su trabajo		Disonancia cognitiva			Conveniencia de la innovación propuesta	
Resolución de tensiones						
¿Qué significado le dan al cambio educativo los maestros en formación?						

Figura 1. Tensiones que dan significado al cambio educativo

El método utilizado es un estudio de caso (Stake, 1999) para entender el significado que le dan al cambio educativo los maestros en formación. Dado el planteamiento del problema se considera este enfoque el más adecuado debido a la falta de investigaciones sobre este tema. La mejor manera de obtener datos empíricos que permitan responder la pregunta es hacer el estudio de caso. Al hacer un registro cuidadoso de los eventos que se presentan ante esta situación, participación en el

programa de profesionalización basado en tecnología, y la perspectiva de los maestros en formación participante, se podrá identificar con claridad qué significado le dan al cambio educativo al resolver las tensiones indicadas en el modelo, y que decisión toman respecto a movilizarse o no ante un cambio.

La muestra para el estudio de caso constó de 5 participantes de la licenciatura en educación primaria y 5 de la licenciatura en educación preescolar (seleccionados de los 120 invitados a participar) todos alumnos de sexto semestre, seleccionados de manera específica buscando tener en la muestra integrantes que participan frecuentemente, infrecuentemente y escasamente, considerando estos niveles de participación adecuados para la metodología de recolección de datos y los propósitos de la investigación

Se determinó utilizar entrevistas a profundidad y la observación como herramientas para la recolección de datos, pues con éstas se obtuvo información suficiente y adecuada que permitió tener los insumos necesarios para desarrollar la investigación, ya que la observación permitirá una descripción y comprensión del proceso y sus resultados, así mismo las entrevistas proporcionarán además de un análisis más detallado de la información recogida, una visión de las múltiples realidades que se presentan en el caso (Stake, 2006).

**Resultados.** Los resultados muestran que los maestros en formación perciben su labor más como un trabajo de conocimiento que como trabajo industrial, en donde la aplicación de cambios educativos les ayuda a hacer mejor y más fácil su trabajo, ven la necesidad de adoptar recursos, estrategias y métodos de trabajo con un enfoque flexible y centrado en la generación y aplicación de conocimiento.

El uso de tecnología es un aspecto reiterativo que asocian con el trabajo de conocimiento, señalan que por medio de esta tienen la posibilidad de intercambiar fácilmente experiencias, conocimientos, ideas, estrategias y maneras de pensar. Resaltan la importancia del uso de la tecnología como soporte para el trabajo de conocimiento, pues aunque no lo manifiestan literalmente distinguen como esta facilita el recabar, procesar, modificar y organizar información lo que lleva a una pronta y acertada toma de decisiones, como lo muestra el comentario del siguiente participante.

Se usan técnicas basadas en las TICS las cuales actualmente todos deben saber manejar y de hecho muchos lo sabemos, y es relevante que no solo se utilicen como diversión si no que se utilicen como herramientas para la educación, sin embargo no todos tienen acceso a estas herramientas tecnológicas o bien no tienen las habilidades para manejarlas, por otra parte este tipo de cambio ayuda a ampliar la gama de conocimientos dada la facilidad y rapidez de acceso a la información de diversas fuentes y regiones lo que permite intercambiar experiencias. (Entrevista – Maestro en formación de primaria 4)

Hargreaves (1996) menciona como la sociedad postmoderna se basa entre otras cosas, en los avances tecnológicos y científicos, principalmente en las tecnologías de la información y la comunicación, permitiendo una organización y procesamiento más rápido de la información y por consecuencia un acceso y divulgación generalizada de la misma. Los maestros en formación resuelven la tensión de igual forma, fundamentan el uso de tecnología como una de las principales herramientas para su trabajo, reconociendo también los beneficios que les aporta en su labor.

Los entrevistados resaltan su interés por sustituir enfoques tradicionalistas de enseñanza en donde el maestro es la única autoridad encargada de dirigir, transmitir, valorar y retroalimentar los conocimientos y destrezas, por métodos más innovadores donde el maestro y el alumno se ven como colegas, utilizando la autorregulación y el autoaprendizaje como una de las principales herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, así lo menciona uno de los entrevistados respecto a la forma en que percibe su trabajo.

En esta forma de trabajo nosotros podemos avanzar conforme queramos, no está alguien que nos esté manejando al paso que él quiere si no que de acuerdo a nuestras necesidades e intereses y la retroalimentación que recibimos de los demás participantes en la innovación, nosotros mismos nos ponemos metas de hasta dónde queremos llegar ya es una decisión muy personal. (Entrevista – Maestro en formación de primaria 2)

Flores y Flores (2006) mencionan respecto al rol del maestro como trabajador de conocimiento, sobre su labor de detectar y solucionar problemas de manera constantemente en su contexto laboral por medio de información extraída de la generación y aplicación autónoma y flexible de conocimiento, pudiéndose observar como los maestros en formación están en sintonía con esta forma de entender su trabajo.

Los maestros en formación distinguen el aislamiento como principal (no único) factor generador de una disonancia cognitiva que los lleva a movilizarse ante un cambio o innovación, le dan significado al cambio como la oportunidad de salir del encierro intelectual, emocional y físico en el que se sienten. Se sienten aislados debido a la falta

de oportunidades que su entorno le ofrece para intercambiar experiencias y conocimientos, viendo reducido su espacio intelectual al contacto con sus maestros en el aula y con sus compañeros en de la comunidad escolar, al respecto uno de los entrevistados indica.

Al principio me daba algo de temor ya que siempre había trabajado sola y estaba acostumbrada a eso, pero ahora que tengo la oportunidad de interactuar con otras personas me parece de mucha relevancia para mi preparación. (Entrevista – Maestro en formación de preescolar 8)

Esta interacción no solo la aprecian como un intercambio social y cultural de experiencias, también le dan un valor a la cuestión académica y profesional enfocado a su trabajo docente. Una clara evidencia de esto es el comentario que uno de los maestros en formación hace.

Consiste en intercambio de experiencias que permiten enriquecer las formas de trabajo gracias a la comunicación que se puede establecer y con esta compartir entre otras cosas estrategias didácticas. (Entrevista – Maestro en formación de primaria 1)

Hargreaves (1996) hace alusión al aislamiento como una condición del lugar de trabajo por sus características académicas y administrativas, más que como una decisión personal necesaria para realizar su trabajo, situación que ciertamente se evidencia en como los maestros en formación resuelven la disonancia cognitiva que les produce los factores de cambio contemplados en esta tensión. El autor también menciona la intensificación como consecuencia de la proliferación de tareas administrativas y de evaluación, la cual elimina las oportunidades de realizar un trabajo más creativo. De igual forma describe la culpabilidad como un sentimiento inherente a la profesión docente, la cual es precursora de la innovación y en otros casos de frustración o ansiedad. Ambas aseveraciones, intensificación y culpabilidad no tienen tanto peso como el aislamiento para el significado que le dan al cambio los maestros en formación.

El análisis de los resultados obtenidos revela como los maestros en formación resuelven la tensión respecto a la conveniencia de la innovación inclinándose por su factibilidad, es decir su utilidad, funcionalidad y oportunidad, como significado del cambio, dando menor importancia a la calidad de la innovación como factor para iniciarse en un cambio. Así lo percibe el siguiente entrevistado.

En base a esta innovación se generan estrategias de aprendizaje y vivencias propias que permiten ir construyendo conocimientos, además de que existen diversas estrategias que

me han servido para aplicar con los niños las cuales han generado aprendizajes significativos. (Entrevista – Maestro en formación de preescolar 6)

De igual manera es más probable que se inicien en el cambio si en ese momento les ayuda a cubrir una necesidad académica o administrativa, o bien les ayuda a hacer más fácil y rápido su trabajo, decisión que también se ve influida si la innovación les permite responder a diversas actividades que realizan cotidianamente, el siguiente extracto de entrevista lo demuestra.

Me parece muy buena ya que anteriormente trabajaba de manera individual y el trabajo de esa manera es más pesado y con esta innovación el intercambio de conocimientos aligera esta carga. (Entrevista – Maestro en formación de primaria 5)

También mencionan en los resultados cómo el iniciarse en innovaciones factibles les brindará la oportunidad de ampliar en un futuro sus opciones de desarrollo profesional y laboral, al respecto el siguiente entrevistado opina.

Me parece muy buena ya que urge un cambio en el sector educativo y el uso de nuevas tecnologías en particular nos abrirá más puertas, el utilizar este tipo de estrategias nos va a dar más campo de acción. (Entrevista – Maestro en formación de preescolar 6)

Fullan (2002) señala que la factibilidad de la innovación se presenta cuando resulta evidente para los maestros que cubrirá una necesidad y que presenta claramente los beneficios o utilidad que ofrece, además de la disponibilidad individual y colectiva de los involucrados para movilizarse, en esta tensión sucede lo mismo con los maestros en formación avistan el significado del cambio educativo en relación a la factibilidad de la innovación.

## **Conclusiones**

De acuerdo al análisis de los resultados se llegó a las siguientes conclusiones respecto a la pregunta de investigación ¿Qué significado le dan los maestros en formación al cambio educativo?

Es factible indicar la influencia del permanente contacto con la tecnología que los maestros en formación han establecido a lo largo de su vida social y escolar, la cual es probablemente en parte responsable de generar las tensiones descritas en el modelo teórico, y estas a su vez influyen en el significado que le dan al cambio educativo. No obstante este contexto productor de las tensiones generadas entre trabajo de conocimiento y trabajo industrial, intensificación, sentimiento de culpa y aislamiento,

calidad técnica de la innovación y factibilidad de la innovación no son necesariamente negativas ni positivas para tomar la decisión de iniciarse en un cambio.

En el caso de los maestros en formación parece ser que resultan positivas, este beneficio intelectual y personal se ve reflejado claramente en los resultados obtenidos pues se percibe que entienden su trabajo como de conocimiento, inclinándose a iniciarse en cambios educativos fundamentados en estructuras y formas de trabajar basadas en el conocimiento acordes a la sociedad que los vio nacer, y que exige profesionales integralmente competentes, capaces de dirigir y promover su desarrollo intelectual y personal en cualquier organización.

Contemplan el uso de las tecnologías de la información y comunicación como una de las principales herramientas para realizar su trabajo de conocimiento, y con esto poder enfrentar un contexto social cimentado en la información y la globalización, y sienten que el maestro y la educación en general, como formadores y educadores de los individuos que integran esta comunidad mundial no deben quedar al margen en el uso de este tipo de recursos.

Se detectó que los maestros en formación le dan significado al cambio como una oportunidad para salir del aislamiento en el que se perciben, siendo este el principal promotor de la disonancia cognitiva que los mueve a buscar una coherencia intelectual, y claramente avistan que pueden lograrlo por medio de innovaciones que les permitan trabajar con diversas formas de pensar y abordar su trabajo. Los beneficios de estas posibles comunidades de aprendizaje y culturas de enseñanza están por encima de la intensificación y sentimiento de culpa.

La factibilidad de la innovación fue de igual relevancia que el trabajo de conocimiento y el aislamiento como significado del cambio por parte de los maestros en formación para movilizarse ante una innovación. Les es más significativo una innovación que les venga a cubrir una necesidad, un cambio que les sea útil y funcional a corto plazo, que una innovación técnicamente perfecta, prefieren lidiar con una innovación un tanto deficiente técnicamente, que con una que no le encuentren razón de ser en ese momento.

## Referencias

- Brünner, J. J. (2003). *Educación e Internet ¿La próxima revolución?* (Vol. 376). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Burbules, N. C., & Callister, T. A. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información* (L. Wolfson, Trad.). Barcelona: Granica.
- Flores Kastanis, E., & Flores Fahara, M. (2006). El maestro como trabajador de conocimiento y la promesa de una nueva escuela pública. La presentación de una perspectiva alternativa para mejorar las condiciones bajo las cuáles se da la labor educativa. [Versión Electrónica]
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación* (A. Solà & C. Sánchez, Trads. Vol. 14). Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (P. Manzano, Trad.). Madrid: Morata.
- Kennedy, M. (2005). *Inside Teaching: How Classroom Life Undermines Reform*. Cambridge, MA, EUA: Harvard University Press.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Nueva York: Guilford.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso* (Á. Gallardo, Trad. 2a. ed.). Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento* (Vol. C.P. 584). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

# **TRANSVERSALIZACIÓN DE LOS EJES DE IGUALDAD INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN, ECUADOR**

Autores:

- Madelin Rodríguez Rensoli. Doctora en Ciencias Pedagógicas (PhD). Universidad Nacional de Educación. Ecuador. Email: [madelin.rodriguez@unae.edu.ec](mailto:madelin.rodriguez@unae.edu.ec)
- Wilfredo García Felipe. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Nacional de Educación. Ecuador.
- Maribel Sarmiento Berrezueta. Doctora en Ciencias Pedagógicas (PhD). Universidad Nacional de Educación. Ecuador.

Forma de presentación de los resultados científicos. Sesión de debate.

Simposio al que tributa el trabajo. Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

Resumen.

La Universidad Nacional de Educación en el Ecuador, única en el país, desde su Centro de Apoyo en la región amazónica, provincia Sucumbíos, de riqueza natural y cultural con comunidades indígenas como los afros, shuar, cofanes y kichwas, implementa un proyecto de investigación dirigido a la transversalización de los ejes de igualdad interculturalidad y ambiente en los procesos que desarrolla. Se desarrolló un estudio diagnóstico a partir de talleres socializadores de autodiagnóstico que favoreció la obtención de información para emprender este proceso. La investigación acción favoreció los resultados, centrada en un proceso de diálogo y reflexión.

Se presentan resultados que parten del reconocimiento de los presupuestos históricos y legales, la caracterización del estado actual y la concepción teórica metodológica a asumir para la trasnversalización desde la nivelación, profesionalización y formación continua que desarrolla la universidad. Se realiza desde la implementación de procedimientos metodológicos que promueven la

enseñanza personalizada, el diálogo e intercambio de ideas y experiencias, las cuales, muy acertadamente son el reflejo del modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación: el aprendizaje basado en problemas complementado con el aula invertida. Además desde la ejecución del acompañamiento y la consultoría a partir de la lesson study.

Introducción.

Entre las Instituciones de Educación Superior del Ecuador, la Universidad Nacional de Educación, única en el país, tiene la gran misión de “contribuir a la formación de talento humano del sistema educativo para la construcción de una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos de excelencia caracterizados por rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad.” (UNAE, 2014). Son “dos hechos los que rodean y atraviesan el origen de la UNAE, el cambio de época, y la importancia mundial que tiene la formación de maestros para la transformación de la educación en cualquier país y en concreto en el Ecuador” (Álvarez González, 2015).

La necesidad de que egresen de esta institución profesionales con una educación ambiental, que desde su rol como maestro movilicen la personalidad de sus estudiantes y demás agentes educativos hacia el emprendimiento de acciones productivas hacia la naturaleza en los diferentes contextos en que se desempeñen, constituye un estímulo para el desarrollo de una investigación relacionada con la transversalidad de los ejes de igualdad interculturalidad y ambiente en el contexto de la UNAE-Amazonía. Y cumplir con un postulado de las Naciones Unidas para los Programas de Formación Ambiental, “pensar globalmente y actuar localmente” (Pierre, 2007).

La Resolución SE-002-No.041-CG-UNAE-R -2015, establece la extensión de esta universidad a la “Amazonía ecuatoriana en virtud de la falta de oferta académica en educación superior en la zona, la falta de docentes con título profesional y con los conocimientos necesarios para contribuir a la formación de educadores y pedagogos para la transformación del sistema educativo.” De ahí que se apertura la UNAE – Lago Agrio, en la provincia Sucumbios, desde la necesidad de la educación como derecho de todos los sujetos en la sociedad, constituyendo una esfera de prioridad

pública. En consecuencia se emprende el trabajo de identificar los procesos que se ejecutarían en la UNAE Amazonía, para propiciar desde las fortalezas y debilidades propiciar la transversalidad de estos ejes de connotación en la educación en el país.

## Desarrollo.

En América Latina, existe una peculiar atención a la diversidad cultural, elemento que caracteriza a los países del área, en la que se promueven relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural, en condiciones de igualdad. Por ello la interculturalidad debería ser entendida como “un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.” (Walsh, 2012).

Además, son objetivos del Buen Vivir, “la satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte dignas, el amar y ser amado, y el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas.” (SENPLADES, 2013)

El tratamiento del tema ambiental ha ido consolidando paulatinamente una perspectiva sistémica y global para analizar las distintas problemáticas, su alcance e interrelaciones. La Carta Mundial de la Naturaleza (1982) establece que: “[...] a) La especie humana es parte de la naturaleza y la vida depende del funcionamiento ininterrumpido de los sistemas naturales que son fuente de energía y de materias nutritivas, b) La civilización tiene sus raíces en la naturaleza, que moldeó la cultura humana e influyó en todas las obras artísticas y científicas, y [que] la vida en

armonía con la naturaleza ofrece al hombre posibilidades óptimas para desarrollar su capacidad creativa, descansar y ocupar su tiempo libre (...)." (Unidas, 1982)

La diversidad y riqueza incomparable de recursos naturales que posee el Ecuador se refleja en la diversidad de paisajes, volcanes, manglares, montañas, lagunas, flora y fauna endémica y nativa. La Amazonía ecuatoriana, conocida comúnmente como el Oriente, se extiende sobre un área de 120000 km<sup>2</sup> de exuberante vegetación propia de los bosques húmedos tropicales, así como la Cordillera de los Andes la cual forma el límite occidental de esta región. Con clima cálido, húmedo y lluvioso, hábitat de grupos étnicos indígenas como Shuar, Kichwa, Siona, Secoya y Cofán, la cual conserva sus tradiciones y costumbres.

Paralelo a ello, tiene una repercusión imperante en el desarrollo de este trabajo, el conocimiento de que en los últimos siglos, se han reducido y hasta eliminado de manera impresionante un importante número de ecosistemas y formas de vida, que son también el hábitat de numerosas comunidades indígenas que por siglos han convivido y conservado esos recursos. Sin embargo las presiones sobre estos se mantienen e incrementan, lo que necesita un fuerte impulso en el trabajo que realizan las instituciones educativas en la formación de las nuevas generaciones y la comunidad para desarrollar una cultura ambiental que favorezca la responsabilidad en la preservación y conservación de la naturaleza.

“La especie humana no se encuentra en el centro de la grandiosa red planetaria de la vida, de la biosfera, que es el conjunto de seres vivos, sus interacciones y sus ambientes. Como lo expreso José Martí: “El hombre no es un soberbio ser central, individuo de especie única, a cuyo alrededor giran los seres del cielo y de la tierra, animales y astros; sino la cabeza conocida de un gran orden zoológico.” Las redes de la diversidad del planeta no tienen un centro único, sino que constituyen un sistema policéntrico, y el ser humano forma parte de él. De este modo, toda acción humana afecta a la biosfera y así resulta afectada por su propia acción. La cultura humana cuenta con medios suficientemente poderosos para trascender los procesos naturales, y destruir la red de redes de la vida. Así, nuestra especie se autodestruiría en un holocausto inútil y tal vez, de consecuencias universales en su sentido más amplio y absoluto, pues ni siquiera sabemos si exista otra vida inteligente en el cosmos.” (Alonso González, y otros, 2007)

La sociedad impone un orden cultural al medio natural, a la naturaleza, y aun cuando es consciente, este no es racional. La ciencia ha demostrado que la humanidad ha puesto en peligro el funcionamiento de la Tierra, de su medio natural, de ahí que la UNESCO en las celebraciones por el Día Mundial de la Ciencia 2015, planteó, “el tema de este año, la ciencia para la sostenibilidad mundial: interconexión, colaboración, transformación. El principal desafío de nuestra época es proteger los procesos naturales de la Tierra para asegurar el bienestar de la civilización, la erradicación de la pobreza y la reducción de conflictos por los recursos naturales, sosteniendo a su vez la salud del ecosistema y de los seres humanos.” (UNESCO, 2015).

La SENESCYT (2015), aborda que “la reconceptualización de la naturaleza es uno de los pilares fundamentales donde se apoya la construcción de la sociedad del Buen Vivir, que concibe la prolongación en el tiempo de las culturas humanas y de la biodiversidad, así como la responsabilidad con el planeta y con las generaciones futuras. Se basa en la comprensión de que vivir plenamente no es un logro individual, sino que depende también de la plenitud de las demás formas de vida, del ambiente en su conjunto, y que el camino a la „vida buena“ implica transformar y reorientar la producción de conocimientos y saberes en función de la sociedad biocéntrica como objetivo colectivo. Esta concepción plantea un giro cultural, socioeconómico, político, epistemológico y de conciencia muy profundo.” (SENESCYT, 2015)

Los documentos legales sustentan la educación en el Ecuador y constituyen un marco legal de referencia en la fundamentación de este proyecto. El artículo 26, de la Constitución de la República del Ecuador establece que la educación “(...) es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.” (Constituyente, 2008)

Además se sustenta en los elementos que plantea el Plan Nacional del Buen Vivir (2013), las Agendas Nacionales de Igualdad (2013-2014), la Ley Orgánica de Discapacidad (2012), la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) y el

Reglamento de Régimen Académico (2013). En la LOES y Reglamento al Régimen Académico son muy claros en cuanto a incorporar las medidas de acción afirmativa en favor de poblaciones históricamente excluidas, garantizar la vinculación de las personas con discapacidad y promover el respeto a los derechos de la naturaleza.

La SENESCYT (2015), plantea que transversalizar se refiere a la “necesidad de incorporar una perspectiva particular en todos los niveles y pasos del ciclo de los proyectos y la política pública; perspectiva que promueve un determinado objetivo, ya sea la igualdad de género o la protección del ambiente. De esta forma, la transversalización se refiere a considerar verticalmente, a través de todos los niveles de la institución, y horizontalmente, a través de todos los momentos del ciclo de un proyecto o política, las implicaciones del enfoque de igualdad que se propone abordar. En último término, contribuye al logro de mayores niveles de coherencia entre el discurso, la teoría y la práctica de una institución con respecto a la problemática en la que desea intervenir. El trabajo en la transversalización de enfoques, en particular de género, durante las dos últimas décadas ha generado importantes lecciones y aprendizajes que han sido retomados en el presente documento.” (SENESCYT, 2015)

De ahí que transversalizar los ejes de igualdad de interculturalidad y ambiente, constituye un objetivo fundamental que parte del reconocimiento institucional de las problemáticas que existen, así como de las prácticas que atentan contra el desarrollo efectivo de estos dos procesos.

Bajo la perspectiva de la investigación acción participativa se inicia la conceptualización de las categorías: enfoque intercultural; educación ambiental y valores compartidos que constituirán las dimensiones a tener en cuenta para la identificación de indicadores en la evaluación de los resultados de este proyecto. Ellas son:

**Enfoque intercultural:** abarca dos componentes, que son asumidos como inseparables: la igualdad de los pueblos y nacionalidades, y la interculturalidad. El reconocimiento de la diversidad de la población y desarrollar una identidad colectiva basada en el diálogo ente sujetos diversos en condiciones de igualdad. Los **indicadores** son:

- Definición de concepción teórica, metodológica y de marco legal que se asumirá.
- Diseño y ejecución de programas y proyectos de interaprendizaje en vínculo con comunidades étnico-culturales diversas de la provincia, desde la socialización de fuentes de conocimientos, nuevos valores y diálogos interculturales.
- Incorporación de conocimientos científicos y tecnológicos de las diferentes culturas a los procesos que se desarrollan en la UNAE – Lago Agrio.
- Implementación de acciones académicas, investigativas y de vinculación de carácter participativo, que permitan sistematizar, difundir y transversalizar los conocimientos de pueblos y nacionalidades, preservar las lenguas originarias y su incorporación en términos de aprendizajes.
- Ejecutar proyectos integradores de saberes en vínculo con comunidades étnico-culturales diversas, en tanto fuente de conocimientos, nuevos valores y diálogos interculturales.
- Transversalizar el enfoque intercultural y de igualdad étnico-cultural en las mallas curriculares de todos sus programas promoviendo una ecología de saberes.

**Educación ambiental:** como manifestación de las transformaciones en la personalidad abarca desde el punto de vista sociocrítico la autovaloración y valoración sistemática de las transformaciones en lo intelectual, actitudinal y emocional en el ámbito del contexto de la investigación y su correlación. Esta dimensión se sustenta en la necesidad de observación de las transformaciones de la personalidad, bajo los efectos de la correlación de los indicadores. Los **indicadores** son:

- Actitudinales (forma de trabajo y disposición);
- Promover el respeto de los derechos de la naturaleza, el derecho a un ambiente sano y una educación y cultura ecológicas.
- Estados emocionales.
- Generar insumos metodológicos con información actualizada para su transversalización curricular.

- Promover programas de vinculación con la comunidad en torno a la conservación del ambiente e interculturalidad.
- Trabajar colaborativamente para alcanzar un mismo objetivo.

La Nivelación Emblemática cuenta con 22 estudiantes, se desarrolla en la Unidad Educativa del Milenio “Camilo Gallegos Domínguez” por un período de 18 semanas. Se inició el 1ro de mayo con la participación de la comunidad en sus actividades iniciales. En este proceso se consolida la preparación de los estudiantes para realizar el examen ENES. La apertura de la Nivelación estuvo organizada en 4 etapas. En la primera se realizaron los estudios de mercado con la participación de funcionarios de la UNAE, visita al territorio, desde los encuentros con algunos miembros de los grupos focales, aplicación de encuestas con el objetivo de conocer los estudiantes que tenían condiciones para acceder, así como el criterio de la ciudadanía para el perfeccionamiento de las acciones a cumplir y gestionar el escenario en la que se desarrollaría el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La segunda etapa tuvo como objetivo la difusión de la oferta académica mediante ruedas de prensa, entrevistas en vivo, boletines, spot de radio, redes sociales, atención personalizada. Además se desarrolló la feria: la amazonia vive la educación superior. En la tercera etapa se realizó la postulación y la aceptación de los cupos. Se desarrollaron talleres de preparación de ENES, evaluación diagnóstica, proceso de matrículas, inauguración de la Nivelación Emblemática e inducción sobre el modelo pedagógico de la UNAE. La cuarta etapa se concentró en el monitoreo y la evaluación.

La segunda tarea estuvo en función de realizar el estudio de mercado para la implementación del Programa de Profesionalización y de Educación continua. Para ello se hizo necesario organizar grupos focales con la incorporación de otros agentes que facilitara obtener mayor información para iniciar este diseño. Actualmente ya se ejecuta el Programa de Educación Continua, la cual se ha organizado en tres momentos:

- **Primero**, de socialización de los resultados del acompañamiento realizado por los grupos, los cuales serán expuestos de forma tal, que todos los

docentes participantes puedan aportar criterios de la construcción realizada desde el registro anecdótico realizado.

- **Segundo**, de reflexión teórica desde la experiencia práctica declarada por los diferentes grupos. Se reflexionará sobre las teorías que sustentan, transitando por el camino de la teorización de sus prácticas. En este espacio se presentarán materiales audiovisuales y se orientará el trabajo en grupo lo que favorecerá el análisis crítico y la profundización del tema.
- **Tercero**, de organización del acompañamiento y del trabajo autónomo semanal en función de la estrategia didáctica innovadora. Cierre del encuentro.

Este programa responde a la concepción de la UNAE, no se concibe la socialización de estrategias y metodologías de aprendizajes para ser aplicadas, sin tener en cuenta la práctica en cada uno de los contextos de actuación de los docentes participantes. Desde este programa se propiciará el cuestionamiento para reflexionar, enriquecer o modificar desde la particularidad de cada contexto y en el que se producirá un aprendizaje colectivo tanto de los docentes facilitadores como de los participantes, donde somos aprendices de estas nuevas realidades, promoviendo un proceso de construcción permanente durante el desarrollo del programa. Lo que podrá significar que a partir de las vivencias y construcciones teóricas que hagan los docentes participantes de forma cooperada, se podrá hacer modestas contribuciones al Modelo Pedagógico de la UNAE, desde la praxis pedagógica en la Amazonía.

#### Conclusiones.

Los resultados parciales alcanzados en la investigación que se desarrolla, parte de la necesidad de socializar los resultados del diagnóstico de la UNAE Amazonía que favorezca la transversalización de los ejes de igualdad interculturalidad y ambiente. Se considera un primer acercamiento a un resultado integrado de su propia práctica desde sustentos teóricos prácticos a los que ellos arribarán desde el trabajo conjunto docente – tutor y docente participante, en la que sus vivencias y experiencias en la implementación de alternativas de soluciones, así como el intercambio con los demás miembros del grupo, constituirán pautas importantes para la concreción del mismo.

## Bibliografía.

- Alonso González, H., González Bermúdez, F. M., Fontanela Rizo, J. L., De Armas, De Armas, L. F., Espinosa, J., Herrera Oliver, P. (2007). *Biodiversidad de Cuba*. Ciudad de Guatemala. Guatemala.: Ediciones Polymita, S.A.
- Álvarez González, F. J. (2015). Universidad Emblemática de formación de maestros y maestras para el Buen Vivir. Un acercamiento a una propuesta de identidad. En F. J. Álvarez González, H. Quinn, Á. Pérez Gómez, J. Prats, A. Didirksson, F. Peñafiel, & S. Fernández de Córdova, *Hacer bien, pensar bien y sentir bien* (pág. 223). Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación.
- Constituyente, A. N. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito, Ecuador.
- SENESCYT. (2015). Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente. Quito: Pág 149. Quito, Ecuador: SENESCYT/UNESCO/IAEN.
- SENPLADES. (2013). Plan Nacional de Desarrollo. Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. . Quito, Ecuador.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. . París.
- Unidas, N. (1982). Carta Mundial de la Naturaleza. Nueva York: A/RES/37/7.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad Crítica y (de) Colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Serio Pensamiento decolonial. Instituto Científico de Culturas Indígenas. Amawta Runakunapak Yachay. Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia.

# **Título: Un ejercicio integral en las escuelas pedagógicas: La culminación de estudios**

**Autora: MSc. Vilma Hernández Silverio**

## **Introducción**

Una de las tareas esenciales en nuestra sociedad en los momentos actuales, es la de formar un profesional de la educación que esté en capacidad de lograr los objetivos del Sistema Nacional de Educación en las diferentes educaciones y que pueda contribuir a que todo nuestro pueblo alcance una cultura general integral.

El sistema educativo cubano inmerso en las transformaciones que se han proyectado en la nueva revolución educacional tiene un impacto directo en esa formación y exige ampliación del perfil, mayor rigor y profesionalidad de los docentes en el cumplimiento de sus funciones. Las escuelas pedagógicas como instituciones formadoras tienen ante sí el reto de cumplir con ese encargo social, incorporar el alto desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y producir las transformaciones necesarias.

La construcción del modelo de la sociedad socialista a la que aspiramos dentro del impetuoso desarrollo de científico-técnico en un mundo cada vez más cambiante, exige elevar la calidad del cumplimiento de los indicadores de eficiencia del trabajo educacional y la efectividad del proceso pedagógico, constituye un objetivo fundamental como una vía esencial que motive al docente al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y como parte de él, la evaluación como sistema, ello constituye un desafío para las escuelas pedagógicas en sus cuatro especialidades Maestro Primario, Educador de Preescolar, Maestro de Educación Especial y Maestro de Inglés de educación Primaria.

La reapertura de estos centros formadores después de más de tres lustros condicionó la formación de un claustro muy heterogéneo en cuanto a su procedencia y en su mayoría falta de experiencias en el trabajo de escuelas pedagógicas, impuso un gran tarea, con relación a la evaluación de sus estudiantes desde la preparación individual y colectiva en las diferentes actividades de carácter metodológico, superación e investigación, para cumplir con su carácter continuo, de manera tal que les permitiera la constante comprobación de los resultados del proceso docente educativo, convertirla en su guía orientadora, al conocer sus logros, deficiencias y las causas que los originan; estimular la actitud positiva ante el estudio, contribuir a educar en cualidades morales positivas, a la vez que proporcionar el desarrollo de intereses cognoscitivos; así como la ampliación de los conocimientos, habilidades, capacidades y hábitos.

Dentro del sistema de evaluación establecido para estas instituciones por el Apartado Decimotercero, en que se precisa que las referidas escuelas se regirán por la supramentada Resolución No.120/09, en tanto, la Circular No. 8 de fecha 22 de noviembre de 2011, reguló el modo específico de proceder para realizar las evaluaciones a los estudiantes de los estos centros, adquiere una importancia esencial el ejercicio de culminación de estudios que tienen que realizar como aval de su formación después de su trayectoria académica durante cuatro años en cada especialidad y que de acuerdo con la mencionada Circular, la Dirección de Formación de Personal Pedagógico, en

coordinación con las direcciones nacionales de Preescolar, Primaria y Especial, tiene la responsabilidad de determinar sus bases.

Lo antes señalado hizo que se desarrollara un proceso de orientación continua a los directivos de las escuelas pedagógicas en la aplicación del sistema de evaluación, desde el primer año de manera tal que se constituyeran las bases esenciales para el ejercicio final, por lo novedoso que resultaba para todos y no contar con la preparación requerida.

Se ha podido constatar además, por la experiencia práctica, en visitas de inspección integrales, de ayuda metodológica, especializadas y en la participación directa en actividades metodológicas y consejos de dirección de estos centros, lo que tiene su expresión en:

- el dominio teórico y práctico de los sistemas de evaluación de las enseñanzas de procedencia instituciones a partir de los objetivos de cada educación y no en los procesos fundamentales de la formación del profesional pedagógico de nivel medio superior,
- la insuficiente preparación de los funcionarios de la Dirección Provincial de Educación, responsabilizados con la atención de las escuelas pedagógicas directores y profesores de estos centros, en las características de esta formación y en particular del nuevo modelo a que aspiramos.
- el sistema de trabajo de la Dirección Provincia y Municipal de Educación, la preparación de los subdirectores y jefes de departamentos de las educaciones vinculados con estos centros, no satisface las exigencias de las peculiaridades del nuevo modelo pedagógico, para la formación de maestros primarios, educadores preescolares, maestros de educación especial y maestros de Inglés de Educación Primaria en correspondencia con las condiciones actuales. lo cual limita la calidad de su futura labor profesional.
- la organización de estas instituciones educacionales aún no integran las transformaciones profundas en los diferentes niveles educacionales, lo que se evidencia en las relaciones entre la Dirección Municipal de Educación, instituciones, organizaciones, y en las estrategias, los métodos y estilos de dirección, en el tiempo que se dedica a la orientación y al control a todo el sistema de formación, en particular al práctico docente lo cual debe conducir al perfeccionamiento de la gestión de las estructuras educacionales, para lograr un docente de calidad.

Esta situación señaló el camino a seguir a partir de la experiencia de las escuelas pedagógicas en la aplicación del sistema evaluativo en cada plan de estudio de las especialidades que desarrollan, lo que permitió, en reuniones, intercambios, visitas a actividades metodológicas y a clases, hacer las precisiones necesarias para los fundamentos esenciales a tener en cuenta, en la realización del ejercicio de culminación de estudios y que se indicaron desde el curso 2010-2014 en que se produjo la primera graduación.

## **Desarrollo**

El trabajo de las escuelas pedagógicas encaminado a cumplir su principal misión, formar a los docentes de nivel medio superior con la calidad que se requiere acorde con los

requerimientos del modelo económico y social que construimos, se convierte en una actividad imprescindible en el desarrollo educacional en cada territorio.

En la actualidad es una prioridad, la preparación de sus estudiantes para el ejercicio de culminación de estudios, que cierra del ciclo del sistema práctico docente de primero a cuarto años, y que se erige como la columna vertebral del plan de estudio, alrededor del cual se integran todas las asignaturas y los diferentes procesos que tienen lugar en las instituciones formadoras.

Constituye la vía por excelencia para garantizar la vinculación de la teoría con la práctica centrada en los problemas profesionales que enfrenta el estudiante en su contexto laboral y social y que se desarrolla en los escenarios escolar, familiar y comunitario, se manifiesta así el vínculo con la realidad social del país y de cada territorio en particular. Es uno de los requisitos indispensables para el egreso de los estudiantes que se forman en las escuelas pedagógicas

La forma de culminación de estudio es un ejercicio profesional cuyo contenido se ajustará a las características del nivel de educación en que los egresados ejercerán su labor educativa y consistirá esencialmente en la demostración y fundamentación metodológica de una actividad en la que se manifieste el dominio integral del perfil del egresado de cada especialidad y los modos de actuación del profesional de estos niveles de educación.

En las todas las especialidades, se demostrará el desarrollo de habilidades profesionales en la dirección del proceso docente educativo, donde se revele la formación integral alcanzada por los estudiantes.

Los resultados obtenidos en este ejercicio en las tres graduaciones con que hoy contamos, han permitido identificar, aciertos, desaciertos, logros y dificultades en el proceso de formación de estos jóvenes profesionales por un lado y por el otro precisar los elementos fundamentales para evaluar la calidad de su realización.

En tal sentido, se elaboraron indicaciones generales que constituyen las bases para preparar, organizar y ejecutar el ejercicio de culminación de estudio y se deben adecuar a las características de cada institución, claustro y estudiante en particular. (Anexo 1).

El ejercicio profesional se concreta en la dirección de proceso docente educativo a-través de dos variantes:

- a) Una clase o actividad (esta última en el caso de las educadoras de preescolar), la que puede contar con la presencia o no de los educandos de la institución donde se realiza la práctica docente.
- b) Fundamentar metodológicamente un sistema de clases, una clase, una actividad y además un estudio de caso, solo para educación especial.

El ejercicio tiene categoría de integral, sistémico, por lo que cumplirá con las exigencias siguientes:

- Manifestar el desarrollo de las habilidades profesionales del perfil del egresado.
- Demostrar el conocimiento integrado de las asignaturas de los ciclos de formación general, pedagógica y de la especialidad.

- Expresar el dominio de la lengua materna en las habilidades comunicativas generales (expresión oral, lectura y escritura).

- 

Para arribar a este ejercicio son premisas:

- Cumplir el plan de estudio, con todas las asignaturas del currículo aprobadas, tal como se establece en la Resolución Ministerial No238/2014.
- Obtener resultados satisfactorios en el sistema práctico docente de primero a cuarto años de la especialidad.
- Alcanzar evaluación satisfactoria en la trayectoria académica como estudiante de la escuela pedagógica.

Por consiguiente se impuso la necesidad de lograr la preparación de los estudiantes, en aras de ponerlos en condiciones de realizar como se requiere el ejercicio profesional, desde su ingreso en la institución formadora, lo que condiciona la existencia de un claustro cada vez más acorde con las características de estos centros con capacidad para:

- Impartir clases y actividades docentes educativas de calidad.
- Crear de conjunto con las direcciones provinciales y municipales las condiciones óptimas para el desarrollo del sistema de formación práctico docente.
- Diseñar las actividades de la práctica en correspondencia con el diagnóstico de cada estudiante.
- Seleccionar y preparar a los directores y tutores de las instituciones en que realizarán la práctica docente de segundo a cuarto años.
- Prepararlos en el contenido de las asignaturas y actividades de los grados y años de vida en que serán ubicados.
- Dar a conocer y preparar a los estudiantes las variantes del ejercicio profesional según la especialidad desde que inicien el cuarto año.
- Asesorar sistemáticamente a los tutores de los estudiantes de cuarto año durante la práctica concentrada.
- Propiciar el conocimiento del acto de presentación del ejercicio y en consecuencia que el estudiante se apropie de los requerimientos que se exigen en su presentación.
- Coordinar el acompañamiento y apoyo de los agentes sociales de la comunidad.

Por la importancia del ejercicio profesional se sistematizaron las experiencias obtenidas en este proceso lo que facilitó determinar algunos aspectos para su realización, desarrollo y evaluación y que se exponen a continuación:

a) **Para la realización del ejercicio profesional se tendrá en cuenta**

Según la variante seleccionada:

**Especialidad Educador de Preescolar**

- Actividad programada.
- Actividad independiente.
- Juego de roles.
- Actividad conjunta en el programa Educa a tu Hijo:

En las tres primeras variantes deberán además, proponer orientaciones para las familias, derivadas de las actividades realizadas.

### **Especialidades de Maestro Primario y Educación Especial**

- Análisis metodológico de un sistema de clases o de una clase.
- Impartir una clase.
- En Educación Especial además, podrán realizar un estudio de caso.

En todos los casos el ejercicio se realizará ante el tribunal nombrado al efecto, el que tiene en cuenta la variante seleccionada, contenido del ejercicio, contexto en que se realizará:

-Si el ejercicio es con los educandos, tiene que corresponderse con el tipo de clase y - contenido del desarrollo del programa en el momento en que lo realice.

-Si el ejercicio es sin los educandos explicará como impartiría la clase o actividad (como en un festival de la clase o de actividades). No se utilizarán a los presentes como si fueran educandos.

En cualquiera de esas opciones el estudiante responderá a las preguntas que realice el tribunal sobre cualquier aspecto metodológico que se considere necesario. Debe fluir de la manera más natural posible, evitar ambientes artificiales.

#### **b) En el desarrollo del ejercicio**

Dentro de los aspectos que contiene la realización del ejercicio profesional está la preparación del escenario en que se presentan los estudiantes y por su importancia ha de cumplir con las exigencias establecidas.

- Asegurar las condiciones ambientales adecuadas. El local debe estar organizado en correspondencia con las características del ejercicio. Ubicación apropiada del tribunal y del estudiante que se examina.
- Crear un clima psicológico favorable antes, durante y después de realizado el ejercicio.
- Presentar al estudiante. Breve caracterización (a partir de la caracterización integral y la evaluación de la práctica concentrada).
- Exigir al estudiante el uso correcto del uniforme. Porte y aspecto adecuados.
- Mantener el rigor y solemnidad en el ejercicio.

#### **c) Valoración y evaluación del ejercicio**

Este aspecto integrante de la evaluación final del estudiante es medular al permitir la retroalimentación y perfeccionamiento del plan de estudio de las diferentes especialidades porque nos revela de manera general, el nivel de los conocimientos teóricos y prácticos alcanzados integralmente, por los estudiantes y en particular la formación de los valores ético-profesionales.

La valoración y evaluación se realizará de acuerdo con los elementos siguientes:

- Ajuste a la variante seleccionada.
- Aplicación de los conocimientos pedagógicos y psicológicos adquiridos y demostración de las habilidades profesionales fundamentales, lo que se pondrá de manifiesto en:
  - Planificación de la clase o actividad en función de la productividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Aseguramiento de las condiciones higiénicas y de organización.
  - Motivación y orientación hacia los objetivos.
  - Dominio del contenido.
  - Orientación de las tareas de estudio independiente, extraclase que exijan niveles crecientes de asimilación.
  - Atención a las diferencias individuales.
  - Sistema de actividades del educador y del educando, donde se demuestren los métodos, procedimientos y medios de enseñanza seleccionados y el uso racional del tiempo en cada una de las actividades.
  - Uso correcto de medios informáticos, en particular el software educativo.
  - Utilización de las formas de evaluación individual y colectiva que se apliquen.
  - Aprovechamiento de las potencialidades de la clase u otras actividades del proceso para la formación integral del educando.
- Demostración de las habilidades profesionales fundamentales.
- Dominio de la lengua materna.

La evaluación será cualitativa: Excelente, Muy Bien, Bien, Regular, Insuficiente, como se refrenda en el Anexo No.9 de la Resolución para la aplicación del sistema de evaluación vigente. La responsabilidad de determinar los parámetros para otorgar cada categoría, es de la escuela pedagógica, de conjunto con la Dirección Provincial de Educación y la Facultad Pedagógica de la Educación Infantil de la Universidad en cada territorio.

Quedó demostrado, a modo de resumen, que para alcanzar la integralidad en el desarrollo de este ejercicio profesional y poner a los estudiantes en posición de éxito es fundamental es indispensable:

- Conducir con acierto la preparación por los profesores de las escuelas pedagógicas con el apoyo de docentes, tutores y directivos de la institución en que realiza la práctica docente.
- Seleccionar adecuadamente la variante del ejercicio en correspondencia con sus posibilidades.
- Atender a cada estudiante de acuerdo con el nivel alcanzado en las habilidades, profesionales, sus logros y dificultades.
- Conocer con antelación por los integrantes del tribunal que evaluará el ejercicio, variante seleccionada, contenido de la clase, actividad o estudio de caso, caracterización integral, evaluación de la práctica laboral concentrada.
- Revisar por los tutores de las instituciones educativas donde el estudiante realiza la práctica concentrada y por los profesores de las escuelas pedagógicas que los atienden en esa etapa, la planificación y desarrollo del ejercicio profesional que presentarán.

- Asegurar las condiciones ambientales de los locales designados para el ejercicio, crear el clima psicológico apropiado, así como exigir el porte y aspecto acorde con la ética del profesional.
- Incentivar el acompañamiento de tutores, directivos de las instituciones educativas donde realizaron la práctica docente y de la familia.

En la organización y desarrollo del ejercicio de culminación de estudios deberá realizarse coordinaciones con todas las organizaciones políticas y de masas de las comunidades donde están ubicadas las instituciones educacionales y divulgarse a toda la población para que su realización sea un acontecimiento que contribuya a enaltecer la labor de los futuros educadores.

### Conclusiones

- La integralidad del ejercicio profesional de la culminación de estudios en las escuelas pedagógicas tiene como pilar fundamental:  
El cumplimiento del plan de estudio,  
el desarrollo de las habilidades profesionales que caracterizan el perfil del egresado, y su materialización en el sistema práctico docente desde primero a cuarto años.
- Lograr que sea integral implica la interrelación en la práctica de la acción coherente y sistémica de todos los factores responsabilizados con la formación de Maestro Primario, Educador de Preescolar, Maestro de Educación Especial y Maestro de Inglés de educación Primaria desde primero a cuarto años.
- La calidad del egresado de las escuelas pedagógicas se garantiza en tanto se asegure su preparación integral desde su ingreso a la escuela pedagógica y se considere el ejercicio profesional de culminación de estudios como garante de la calidad de su formación.

### Bibliografía

Ministerio de Educación: Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las escuelas pedagógicas, Ed. Pueblo y Educación, La Habana ,2014.

\_\_\_\_\_ : Resolución Ministerial 238/2014.Reglamento para la aplicación del sistema de evaluación escolar, Ed. Pueblo y Educación, La Habana 2014

## ANEXO 1

### INDICACIONES SOBRE LA CULMINACIÓN DE ESTUDIOS DE LOS ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS.

1.-El ejercicio podrá realizarse en una de las variantes siguientes:

a).-Dirigir una clase o una actividad: Con los educandos en la institución donde realizan la práctica docente o sin los educandos.

b)- Fundamentar metodológicamente un sistema de clases, una clase, una actividad o un estudio de caso.

.2.- Según la especialidad que cursa el ejercicio profesional consistirá en:

#### **Especialidad Educador de Preescolar.**

- **Actividad programada:** en un área del conocimiento y desarrollo del programa educativo de los diferentes ciclos.
- **Actividad independiente:** diferentes opciones que contemplen actividades de las áreas del conocimiento y desarrollo.
- **Juego de roles:** se concibe de acuerdo con el año de vida y se tendrán en cuenta los argumentos que reflejen el entorno que rodea a los niños.
- **Actividad conjunta en el programa Educa a tu Hijo:** con familiares y niños atendidos en el programa.

En las tres primeras variantes deberán además, proponer orientaciones para las familias, derivadas de las actividades realizadas.

#### **Especialidades de Maestro Primario y Educación Especial.**

- Análisis metodológico de un sistema de clases o de una clase de cualquiera de las asignaturas del grado en que realiza la práctica.
- Impartir una clase de cualquiera de las asignaturas del grado en que realiza la práctica.
- En Educación Especial además, podrán realizar un estudio de caso del grado en que realiza la práctica y la propuesta de una o más variantes de solución.

En todos los casos el ejercicio se realizará ante el tribunal nombrado al efecto.

- 3- En el plan de estudio de cada especialidad, se asignan 240 horas en cuarto año para la preparación del ejercicio de la culminación de estudio, de las cuales 180 horas (10 horas semanales) se desarrollan en el primer semestre en la Escuela Pedagógica y 60 horas se distribuirán durante el segundo semestre, etapa en que los estudiantes estarán en la práctica docente concentrada, en una institución de la educación para la cual se preparan. Las actividades a realizar deben estar debidamente planificadas, en correspondencia con las necesidades de los estudiantes, a partir de los resultados alcanzados en la práctica sistemática de segundo y tercer año de manera tal que les sirva además, de preparación para la práctica concentrada. En ambos semestres predominarán las actividades prácticas.

Primer semestre (en la escuela pedagógica, 180 horas), Tener en cuenta entre otros aspectos los siguientes:

- Definir los logros y dificultades de cada estudiante, y organizar las actividades con carácter individual y grupal,
- reorganizar los grupos de acuerdo con los niveles alcanzados en las habilidades profesionales, si fuera necesario, seleccionar los profesores que atenderán a los estudiantes,
- registrar en libretas todas las actividades y revisarlas por los profesores responsables, con las anotaciones correspondientes en cuanto a la calidad y dominio del contenido, la ortografía, la caligrafía (letra legible y con los rasgos y enlaces establecidos), avances y dificultades,
- evaluar el dominio de la lengua materna (**como se plantea en el punto No 13**)
- informar el resultado de esta etapa de la preparación a los directores y tutores que atenderán al estudiante, en la institución educativa en que se ubiquen.

### **Segundo Semestre (en la institución educativa, 60 horas)**

- Preparar el ejercicio según la variante y boleta seleccionada,
- tener en cuenta que el contenido de la boleta seleccionada pudo ser impartido por el estudiante con sus educandos, o pudo ser observado por el estudiante si lo impartió el tutor en el grado que se ubicó durante la práctica concentrada,
- registrar las actividades de preparación, las que se revisarán por el tutor y el profesor de la escuela pedagógica que atiende al estudiante,
- valorar los resultados, señalamientos, orientaciones según corresponda, por el tutor de conjunto con el profesor de la escuela pedagógica, que atiende al estudiante,
- evaluar el dominio de la lengua materna (**como se plantea en el punto No 13**)

4-Esta preparación será conducida por los profesores de las escuelas pedagógicas y en el segundo semestre contará además, con el apoyo de docentes, tutores y directivos de la institución donde realizan la práctica docente.

5-Los estudiantes conocerán desde el inicio de cuarto año las variantes por las que podrán optar y a lo largo del curso recibirán la preparación general y específica que le permita realizar la actividad que seleccionen como contenido del ejercicio de culminación de estudio.

6-A partir de la tercera semana de la práctica docente de cuarto año los estudiantes seleccionarán la variante a desarrollar en el ejercicio en el centro donde realizan la práctica docente.

7-Las boletas se confeccionarán con actividades de todas las áreas del conocimiento y desarrollo de los diferentes años de vida de Preescolar y de todos los grados y asignaturas de los niveles educativos Primaria y Especial. Se tendrá en cuenta el contenido que se desarrolla en ellos, a partir del período y momento en que se incorporan los estudiantes a la práctica concentrada.

8-Se elaborarán las boletas en los meses de febrero y marzo por los subdirectores docentes y profesores seleccionados de la escuelas pedagógicas, de conjunto con los metodólogos provinciales de las diferentes especialidades, los decanos o especialistas de

las facultades pedagógicas de la educación infantil de las universidades que atienden la escuela, con el Visto Bueno de los subdirectores provinciales a los que estos centros se subordinan.

9-Todos los estudiantes seleccionarán, durante el mes de marzo, una boleta entre las correspondientes al año de vida o grado en el que se encuentre ubicado en la práctica docente.

10- Los profesores de las escuelas pedagógicas con los tutores de las instituciones educacionales donde están realizando las prácticas asesorarán a los estudiantes con el objetivo de colocarlos en posición de realizar exitosamente el ejercicio profesional.

11-Podrán realizar el ejercicio en la institución donde hacen la práctica docente, en otra institución educativa seleccionada en el municipio o en la escuela pedagógica, de acuerdo con la especialidad, las características de cada estudiante y las condiciones de cada provincia. **(Ver Anexo 1)**

12- Los directores de las escuelas pedagógicas, subdirectores provinciales, y decanos de la facultad de educación infantil o especialistas de educación infantil de las universidades, conformarán los tribunales, los que estarán integrados por tres miembros como mínimo; un profesor de la asignatura o del área de desarrollo que corresponda, uno de Formación Pedagógica General y el otro de Español- Literatura (especialista), los que pueden ser docentes de las escuelas pedagógicas, de las universidades, funcionarios de las direcciones de educación provincial y municipal de los niveles educativos Preescolar, Primaria, o Especial.

La preparación de los tribunales se realizará en abril, previo al desarrollo del ejercicio de culminación de estudios, para ello recibirán del subdirector docente:

- La información relacionada con la concepción del ejercicio profesional según las variantes establecidas, los parámetros para otorgar cada categoría evaluativa, aspectos organizativos según el lugar donde se realice el ejercicio profesional, etc.
- La boleta y variante seleccionada por cada estudiante, según corresponda.
- La caracterización integral y la evaluación de la práctica concentrada.

**(Ver Anexo 2)**

Los integrantes se prepararán de conjunto en; los contenidos de la asignatura o del área de desarrollo, elementos de pedagogía-psicología, y el dominio de la lengua materna. Cada miembro puntualizará los elementos esenciales que deben estar presente en el ejercicio profesional, de acuerdo con la variante y contenido de cada boleta de los estudiantes que se presentarán ante el tribunal.

Si el ejercicio profesional se realiza en la variante a), dirigir una clase o una actividad, con los educandos o sin los educandos, el tiempo de duración se corresponderá con lo establecido para cada clase o actividad, más 15 minutos de intercambio con el tribunal. Si lo realiza en la variante b), fundamentar metodológicamente un sistema de clases, una clase, una actividad o un estudio de caso la exposición no excederá de 30 minutos más los 15 minutos de intercambio con el tribunal.

En ningún caso el estudiante tendrá que entregar antes, por escrito, el ejercicio a realizar. Lo entregará al presidente del tribunal en el momento de su presentación.

13- Se evaluará el dominio de la lengua materna durante la **preparación y realización** del ejercicio de culminación de estudio. Se comprobarán las habilidades comunicativas generales siguientes:

**Expresión oral:** dicción, articulación, claridad, sencillez, expresividad, coherencia, utilización del vocabulario propio del contenido de las asignaturas o del área de desarrollo que corresponda.

**Lectura:** postura correcta al leer, la fluidez, expresividad y comprensión de lo leído.

**Escritura:** Se considerará la ortografía, la caligrafía (letra legible y con los rasgos y enlaces establecidos), ajuste a las normas gramaticales, originalidad, dominio de las técnicas del resumen (en forma de esquemas lógicos, enunciado, sumarios o párrafos) y utilización del vocabulario propio del contenido de las asignaturas o áreas de desarrollo que corresponda.

14- La calificación del ejercicio será cualitativa en las categorías de Excelente (E), Muy Bien (MB), Bien (B), Regular (R) e Insuficiente (I). La calificación obtenida por cada estudiante se registrará en el acta de comparecencia al ejercicio profesional y en la certificación de estudios terminados. Para considerarse aprobados los estudiantes deberán obtener, como mínimo, la categoría de R.

Serán responsables de determinar los parámetros para otorgar cada categoría, los subdirectores docentes y profesores seleccionados de la escuelas pedagógicas, de conjunto con los metodólogos provinciales de las diferentes especialidades, los decanos o especialistas de las facultades pedagógicas de la educación infantil de las universidades que atienden la escuela, con el Visto Bueno de los subdirectores provinciales a los que estos centros se subordinan.

15- Para obtener la condición de graduado de la escuela pedagógica en la especialidad correspondiente, además de haber aprobado todas las asignaturas del currículo, constituirá un requisito indispensable haber aprobado el ejercicio profesional de culminación de estudio.

16- El estudiante que resulte desaprobado tendrá derecho a una segunda convocatoria; para los varones y hembras que se incorporaron voluntariamente al Servicio Militar General será dos semanas después de la primera convocatoria; y el resto de las hembras lo harán en la última semana de agosto.

A partir de estas indicaciones generales, en cada centro se precisarán, otros elementos de carácter organizativo y metodológico que aseguren la mejor preparación de los estudiantes y el desarrollo adecuado del ejercicio profesional de culminación de estudio.

El calendario escolar regula el inicio duración de la práctica docente, en el segundo semestre. Con una semana de receso escolar en el mes de abril y dos semanas o tres de culminación de estudios

Estas actividades deberán coordinarse con todas las organizaciones políticas y de masas de las comunidades donde están ubicadas las instituciones educacionales y divulgarse a toda la población para que su realización sea un acontecimiento que contribuya a enaltecer la labor de los futuros educadores.

Por la importancia que tiene el ejercicio de culminación de estudio, se validarán cada uno de los pasos del procedimiento durante cada curso escolar 2015-2016; y de conjunto con la Dirección Provincial de Educación y las universidades se elaborará un informe valorativo con las sugerencias correspondientes, con el objetivo de tenerlo en cuenta en el proceso de validación que realizarán las Comisiones Nacionales de Especialidades.

## ANEXO 2

### **Caracterización integral del estudiante**

Se elabora en la escuela pedagógica a partir de expediente académico por el profesor guía y el claustrillo. En la caracterización integral del estudiante se valorará la trayectoria académica de primero a cuarto año, sobre la base del cumplimiento de los deberes escolares y el cumplimiento del perfil del egresado. ( dos cuartillas como máximo)

Consideramos se deben tener en cuenta entre otros aspectos los siguientes:

-Valoración del cumplimiento de los deberes escolares. (Señalar los elementos más destacados como logros sostenidos, insuficiencias o dificultades no resueltas)

- Evaluar las habilidades profesionales que corresponden a cada especialidad y que aparecen en el perfil del egresado (Normativas e Indicaciones metodológicas). Señalar el nivel alcanzado, las más logradas y aquellas en las que se debe seguir trabajando.

### **Evaluación de la práctica concentrada de cuarto año**

Se realiza en la institución educativa donde esté ubicado el estudiante. Es responsabilidad de los directores en coordinación con los tutores y profesores de las escuelas pedagógicas.(dos cuartillas como máximo). Esta evaluación debe tener su centro en el desempeño del estudiante durante la práctica.

Deben corresponderse con las actividades de este período y las habilidades que adquiridas por los estudiantes. Tendrá un carácter valorativo, no debe reflejarse en una planilla con indicadores prefijados. Pudieran ser elementos a evaluar:

- Cumplimiento de la asistencia, puntualidad y aprovechamiento de la jornada de la práctica.
- Dirección del proceso educativo de las actividades, clases o u otras actividades docentes. Logros y dificultades sobre la base del perfil del egresado.
- Participación activa en la preparación metodológica y política.
- Participación en actividades pioneriles y extraescolares.
- Participación en actividades con las familias de los educandos que atiende.
- Elaboración de medios de enseñanza.
- Vínculo de la actividad educativa con la instructiva.
- Independencia cognoscitiva
- Actitud ante la superación y la investigación
- Porte y aspecto del practicante
- Relaciones interpersonales con directivos, colectivo pedagógico, educandos , familiares y comunidad
- Recomendaciones

Se firmará por el director de la escuela, con el visto bueno del profesor de la escuela pedagógica que atiende al practicante.

Estos documentos se entregan al tribunal con al menos una semana antes de la realización del ejercicio de culminación de estudios. **Los dos documentos se archivarán en el expediente académico del estudiante.**

Una experiencia que promueve la actuación reflexiva, crítica y participativa de los futuros maestros

Autora: Lesbia Gertrudis Cánovas Fabelo

Centro: Asociación de Pedagogos de Cuba

Presidente de Honor

Correo electrónico: [lesbia@rimed.cu](mailto:lesbia@rimed.cu)

## Resumen

La educación contribuye decisivamente en el proceso que tiene lugar en cada individuo para la asunción de las relaciones sociales, desde las que establece consigo mismo, con su familia y demás seres humanos, con la cultura creada por la humanidad y con la naturaleza, mediante su incorporación a una amplia gama de actividades que los prepare para la vida.

La dirección pedagógica del Proyecto Con infinito amor. La educación del carácter y los valores familiares está encaminada a preparar a los adolescentes que se forman como maestros para que sean mejores personas, aprendan a involucrarse y comprometerse con su realidad.

La formación del carácter de un individuo se produce en el proceso de interacción con el medio natural y social en el cual se desarrolla. La escuela es la institución que tiene más posibilidades de garantizar esa interacción. La educación desempeña el papel fundamental en la conformación del carácter.

Si se aplican métodos científicos para la formación del carácter de los futuros maestros, se estará en condiciones de formar educadores que autorregulen su conducta y los utilicen en la educación de sus propios alumnos.

El proyecto ha provocado cambios en las conductas comunicativas, afectivas y sociales de los estudiantes.

Una experiencia que promueve la actuación reflexiva, crítica y participativa de los futuros maestros

Lesbia Gertrudis Cánovas Fabelo

Asociación de Pedagogos de Cuba

Presidenta de Honor

[lesbia@rimed.cu](mailto:lesbia@rimed.cu)

“...es urgente poner en la educación más sentimiento.”

José Martí

## Introducción

La esencia humana para Carlos Marx, es el conjunto de las relaciones sociales. Justamente, de esta sentencia puede extraerse la razón principal que coloca la labor del profesional de la educación como la más importante en una sociedad. Su contribución es decisiva en el proceso que tiene lugar en cada individuo para la asunción de esas relaciones sociales, desde las que establece consigo mismo, con su familia y demás seres humanos, con la cultura creada por la humanidad y con la naturaleza, mediante su incorporación a una amplia gama de actividades que los prepare para la vida real que viven, no para la que idealmente quisiéramos que vivieran.

En relación con el papel que cumplen la escuela y los docentes, un conjunto de resultados de investigaciones recientes alertan sobre la insatisfacción de los adolescentes y jóvenes con la educación que reciben. Consideran insuficientes, la preparación para enfrentar las dificultades que se le presentan y para orientarse sobre su futuro profesional; el tratamiento de temas tan cruciales en estas edades como son la sexualidad y las relaciones de pareja o los que les posibilitan entender los propios cambios anatómico-fisiológicos por los que atraviesan en esta etapa. Tomar en consideración sus intereses y necesidades, entre otras, son también carencias que sienten.

En los centros formadores de maestros y profesores en particular, es muy significativo que aunque reconocen la labor educativa que se realiza en estas instituciones y, se destaca positivamente el papel de los profesores, señalan la falta de ejemplaridad en algunos de ellos y el manejo inadecuado de situaciones de indisciplina o atención a los estudiantes. Muestran insatisfacción porque no se toman en cuenta sus opiniones, no se sienten respetados y no pueden contar con los profesores cuando los necesitan.

Señalan su poca participación en la toma de decisiones acerca de las actividades que se planifican o diseñan y en la solución de los problemas. Rechazan las actividades formales, monótonas, falta de interés y tradicionalistas presentes en la labor educativa. El protagonismo estudiantil y el papel de sus organizaciones se ven limitados ante un sistema muy vertical o centralizado en la dirección y los docentes, quienes deciden en el régimen de vida y funcionamiento de la escuela.

Hay un reconocimiento a la familia como el principal medio de influencia en su formación, pero una parte de los estudiantes no proceden de familias que pudieran ser consideradas como las que están en mejores condiciones para cumplir su función educativa.

En este contexto, desde hace 2 años se desarrolla el Proyecto Educativo Con infinito amor: La educación del carácter y los valores familiares. Se concluyó la fase de pilotaje y se aprecia su utilidad en la formación de los futuros maestros, al haber provocado algunos cambios en las conductas comunicativas, afectivas y sociales de los estudiantes.

## Desarrollo

La dirección pedagógica del Proyecto encamina su contribución a la formación del ser humano al que se aspira. Su visión es preparar a los adolescentes que se forman como maestros para que sean mejores personas, aprendan a involucrarse y comprometerse, lo que también se promueve entre los profesores. Coloca en primer plano al estudiante como persona humana de bien (buena persona) porque es su interés que esa sea la base que le sirva para el desempeño exitoso de su rol profesional como educador.

Con la labor educativa de los educadores y las instituciones educativas, entendida en su amplio sentido, se cumple el encargo social de contribuir de manera consciente y planificada a la formación de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes. Guiada por el criterio fundamental de la diferencia y unidad de la personalidad y su medio externo socio histórico, de que ambos interaccionan y por esa vía se identifican, penetran y determinan recíprocamente puede comprenderse la función activa y creadora de la subjetividad humana, tan importante para el proceso educativo.

Desde el ingreso a las escuelas pedagógicas el centro de atención se coloca en la formación de esos adolescentes como futuros profesionales de la educación. Su ejercitación como maestros y educadores se incrementa progresivamente durante la formación de nivel medio y se focaliza su preparación para continuar estudios superiores. Sin embargo, es insuficiente la prioridad que se confiere al conocimiento de sí mismos, de sus conflictos, necesidades e intereses de todo tipo, a la reflexión sobre su cotidianidad de manera realista, especialmente cuando para una gran mayoría, ese espacio tan necesario tampoco existe en sus hogares.

De ahí que el Proyecto se ha propuesto acompañar a los estudiantes en su activa incorporación al reconocimiento de quiénes y cómo son, de dónde vienen y hacia dónde quieren y deben dirigir su futuro, desde el presupuesto vigotskiano de que la educación es la que guía el desarrollo, lo precede y conduce.

En la formación de maestros es imprescindible tener en cuenta que en la autorrealización se expresa el rol activo y creador de la personalidad, y que aunque todo ser humano se autorrealiza en alguna medida, el contenido y predominio o no, de la autorrealización es condicionado en todo momento y determinado en definitiva, por el medio social. La elaboración personal de metas surge como una creación, a partir de la conducta adaptativa y reactiva evocada por el medio social. (González, 2008).

El psiquismo humano constituye la unidad de autorrealización, adaptación y reacción al mundo externo, y el peso relativo de cada uno de estos componentes depende de la interacción individuo-medio y del momento histórico en que se viva. La formación en espacio de poca participación e implicación, hace predominar la conducta adaptativa. (González, 2008: 17).

No siempre en la labor educativa se toma suficientemente en consideración que en el proceso de desarrollo de la subjetividad humana surge la personalidad como configuración psicológica sistémica, cuyos contenidos se distinguen por la estrecha unidad de lo cognitivo y

lo afectivo. Esta formación posee un carácter irrepetible, ya que la forma en que se estructuran y funcionan los contenidos personalológicos, resulta particular y diferente para cada sujeto. (Domínguez, 2006, 51)

El centro o núcleo de la personalidad es la esfera de necesidades y motivos, alrededor de la cual se integran otros componentes de la misma, como son las capacidades y las cualidades, el carácter y las cualidades derivadas del temperamento.

Así también para Rubinstein (1965), el carácter constituye un sistema -consolidado en el individuo- de inducciones y motivos generalizados. El aspecto inductor o motivacional de la función reguladora de lo psíquico se consolida en la persona en forma de carácter. El proceso en virtud del cual se forman las propiedades del carácter de la persona es un proceso de generalización y automatización de sus incitaciones o inducciones, de sus motivos de conducta. Una propiedad del carácter es una tendencia, un motivo de conducta.

Los rasgos que constituyen el carácter se van conformando en el proceso de la actividad recíproca entre el sujeto y el medio, en la cual se desarrollan también las funciones psíquicas que le permiten apropiarse de los conocimientos científicos, técnicos y valores culturales e ideológicos vigentes en su época. De manera que estos elementos del psiquismo: área intelectual y del carácter, se desarrollen juntos e imbricados entre sí.

Las posturas científicas desde las Ciencias de la Educación, permiten desterrar los criterios fatalistas sobre la naturaleza y el desarrollo del carácter de un individuo. Bien vale la idea martiana acerca de que: "...el talento la Naturaleza lo da y vale lo mismo que un albaricoque o una nuez; pero el carácter no, el carácter se lo hace el hombre". (Valdés, 2012, 72).

El carácter lo conforman diferentes cualidades que son motivos generalizados y se expresan en rasgos estables de nuestra forma de actuar, los cuales se encuentran asociados a un tipo de conducta definida. Estas cualidades o rasgos del carácter imprimen a la actuación de cada persona un sello propio. Ejemplo de estos rasgos del carácter son la sociabilidad, la timidez, la introversión, la persistencia, entre otros. (Domínguez, 2014,12)

Lo formación del carácter de un individuo se produce mediante el proceso de su actividad con el medio natural y social en el cual se desarrolla. Por tanto, los determinantes básicos de su estructura son las condiciones económicas, sociales y culturales, así como las posibilidades del sujeto para conocer el contexto en que se desenvuelve su vida.

La escuela es la institución que tiene más posibilidades de garantizar una óptima interacción entre el sujeto y su medio natural y social. Ella sistematiza la adquisición de conocimientos científicos y de los valores culturales e ideológicos que caracterizan un tipo de sociedad. La educación desempeña un papel fundamental en la conformación del carácter.

Por esta razón, en las instituciones formadoras de los maestros y profesores se tienen que lograr: el desarrollo de los intereses, necesidades, aspiraciones e inclinaciones de los adolescentes y jóvenes en correspondencia con esas etapas de su vida; conseguir la mejor armonía entre la acción, el sentimiento, el pensamiento y el lenguaje, así como estimular la fuerza con la cual el sujeto lucha por los objetivos que se plantea en la vida.

Esto exige un cambio radical en la dirección del aprendizaje para que sea un proceso significativo, al propiciar que el alumno, como parte de su aprendizaje, relacione los nuevos conocimientos y procedimientos con los que ya posee. Resulta de especial importancia el significado que tenga para él el nuevo conocimiento; las relaciones que pueda establecer

entre los conocimientos que aprende y sus motivaciones, sus vivencias afectivas, las relaciones con la vida y con los diferentes contextos sociales que le rodean.

Lo anterior permitirá que los nuevos contenidos cobren para el alumno un determinado sentido por su significación desde lo personal, contribuyendo al desarrollo de sus motivaciones por el estudio y el logro de un proceso de asimilación más sólido, con mayores posibilidades de generalización.

La preparación de adolescentes y jóvenes responsables, que autorregulen su comportamiento en los diferentes contextos de actuación, entre otras cosas, requiere que aprendan a ejercer la crítica y la autocrítica con autonomía. Ellos deben y pueden ser capaces de valorar las consecuencias de sus acciones antes de emprenderlas, así como de analizar el fruto de sus realizaciones.

De igual manera, deben tomar sus decisiones en el seno de los grupos y bajo su influencia. Los valores y normas que están actuando en el grupo de estudiantes tienen gran influencia en su comportamiento y se interiorizan. Se comparte con Estévez (2008) que en el grupo, los adolescentes interactúan directamente entre sí, llegan a integrar una formación relativamente estable en el tiempo, con una determinada estructura (roles o papeles y reglas o normas grupales) y procesos dinámicos internos. Es decir, que posee sus propios estilos de comunicación y forma de tomar decisiones, un determinado grado de cohesión y motivación, así como un modo específico de establecer las relaciones interpersonales entre sus miembros.

La formación de las orientaciones valorativas, las opiniones morales y sociales, que muchas de las veces no se han conformado en estas edades como verdaderos valores de la personalidad, dependen de estas influencias grupales. Para los adolescentes es importante la posición que ostenten dentro del grupo. En muchas ocasiones recurren a comportamientos específicos que reflejan la necesidad de ser aceptados en su grupo de coetáneos.

Se han mencionado algunas ideas sobre el aprendizaje de los elementos básicos del carácter con el propósito de demostrar la necesidad de establecer una metodología para el desarrollo de los rasgos que lo conforman. Su utilización desde las edades más tempranas permitiría la formación de una conducta socialmente ajustada y evitaría la extensión de conductas antisociales como consecuencia de la no dirección del desarrollo de esta área de la personalidad.

Si se aplican métodos científicos para la formación del carácter de los futuros maestros, se estará en condiciones de obtener educadores, que como resultado de este trabajo, autorregulen su conducta y lo utilicen en la educación de sus propios alumnos.

Existen diferentes recursos para formar el carácter. El más importante de ellos se refiere al clima general de las relaciones entre maestro-alumno porque orienta la forma de lograr en ellos una estructura del sí mismo positivo, así van incorporando un sistema de cualidades psíquicas que le reflejan los demás, como rasgos que él posee; destacando en su conducta aquellos aspectos que le devuelven una imagen positiva de su persona.

Otro aspecto decisivo es tomar en cuenta la participación de los estudiantes en la decisión de las actividades de toda índole que se generan en la institución educativa, así como las que promueve en vinculación con el entorno comunitario. Propiciar que ellas respondan a sus necesidades e intereses

La metodología que se aplica en la dirección del aprendizaje centrada en el propio estudiante, donde este tiene posibilidades de investigar por sí mismo los conocimientos necesarios, siguiendo la secuencia de operaciones establecidas por el educador, le permite alcanzar la independencia y seguridad requeridos para conocer el resto de la cultura que posee la sociedad y que por su extensión la escuela no puede ofrecer.

Los elementos de tipo psicológico y pedagógico ofrecidos son algunos de los fundamentos del Proyecto que se presenta en la presente ponencia. En ella se exponen los resultados de la sistematización de una investigación acción participativa, cuyo pilotaje se realizó durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016, en tres escuelas pedagógicas, en las cuales se han instrumentado las ideas esenciales sobre una metodología que propicia la formación del carácter y los valores familiares en los futuros educadores.

Abarcó una muestra de 47 grupos docentes, con 1210 estudiantes y 26 profesores de las escuelas: Tania la Guerrillera, en la provincia de Pinar del Río, Presidente Allende, en la provincia de La Habana y René Fraga, en la provincia de Matanzas.

El Proyecto tiene como objetivo: Reforzar la labor educativa que se realiza en las escuelas pedagógicas, encauzándola hacia la educación del carácter y los valores familiares, para lograr en los maestros en formación, como grupos destinatarios, motivos de conducta en correspondencia con su profesión y los valores de nuestra sociedad, preparándolos para contribuir a formarlos en sus futuros educandos.

Como meta se proyecta que: Los jóvenes maestros asumen una actuación reflexiva, crítica y participativa en la autoeducación de las propiedades de su carácter y la manifiestan en su desempeño profesional, desde una posición transformadora.

La metodología se fundamenta en las concepciones que consideran la labor educativa como un proceso basado en la participación, la reflexión, el diálogo, la autovaloración; utilizando la investigación acción participativa en la adquisición del conocimiento, así como en el análisis y solución de los problemas; en un clima de trabajo donde predomina la afectividad y el respeto entre los participantes, con lo cual se propician cambios en la conducta de los destinatarios del proyecto, quienes al aplicarla en cada una de las actividades previstas, se van apropiando de ella para utilizarla en su labor docente, con lo cual se va transformando su desempeño como educadores.

A continuación se exponen el procedimiento seguido y los resultados de la sistematización de la experiencia realizada en grupos, escuelas y a nivel nacional. En la etapa de sistematización la coordinación nacional realizó talleres de capacitación con los profesores coordinadores en cada escuela. En los talleres de sistematización a nivel de escuela estuvieron representados estudiantes de los grupos de las 3 etapas. Matanzas realizó previamente sendos talleres con una representación de estudiantes de cada etapa y se designó a uno de ellos para socializar los resultados en el taller a nivel de escuela, el cual fue conducido por 2 estudiantes que forman parte del colectivo de coordinadores de los talleres. A partir de la reconstrucción histórica, el ordenamiento y clasificación de la información se realizó la sistematización de la experiencia.

El objeto de la sistematización es la experiencia vivida en el Proyecto “Con infinito amor”. La educación del carácter y los valores familiares, en sus tres etapas (de agosto de 2014 a junio de 2016).

El objetivo de la sistematización es la necesidad de mejorar el Proyecto “Con infinito amor” y socializar, con las escuelas que se incorporan el próximo curso escolar, los aprendizajes adquiridos.

El eje de la sistematización es la metodología, entendida como la relación entre los componentes del proceso. Identificar qué cambió en la metodología, en cuáles de los aspectos que la integran se produjeron los cambios y cuáles fueron. Se puso énfasis en revelar hasta qué punto la metodología influyó en el proceso y los resultados del Proyecto. En las respuestas a esas preguntas están los aprendizajes obtenidos.

La Primera etapa: Pilotaje (abril de 2014 a enero de 2015). La 1ra parte de esta etapa estuvo dirigida a preparar el pilotaje (abril a agosto de 2014). Las principales acciones realizadas estuvieron dirigidas a:

El estudio del programa sobre Educación del carácter y los valores familiares, de la Fundación Educativa Internacional (FEI), en el cual se definen las temáticas que se trabajarán para realizar su adaptación a nuestras concepciones e identidad. Aunque la crítica del material no se ha realizado con la profundidad necesaria, en el 1er taller nacional se decidieron los temas que se abordarían y se realizaron formulaciones sugestivas para acercarlos más a los intereses de los estudiantes.

La búsqueda de información sobre los indicadores nacionales y locales de los problemas que se abordan en el Programa; la revisión de los planes de estudio de las especialidades que reciben los estudiantes en la carrera para identificar asignaturas y contenidos coincidentes con el Programa del Proyecto, fueron otras de las acciones. Se informó sobre el Proyecto a directivos, estudiantes, profesores y familiares.

Se constituyeron los equipos coordinadores nacional y en cada escuela. La preparación realizada en el Taller Nacional (26 y 27 de agosto de 2014) resultó muy útil. Sin embargo, no se logró estabilidad en todos sus miembros, sobre todo en la escuela Presidente Allende, no en todos los casos funcionan como equipo de conductores, recayendo en algunos de sus miembros las acciones de coordinación. En la escuela Tania la Guerrillera 2 de sus miembros no fueron ejecutores directos del proyecto en la 2da. y 3era. etapa.

En la 2da parte de la Primera etapa se inició la ejecución del Proyecto (septiembre de 2014 a enero de 2015). Las acciones realizadas permitieron la preparación del resto de los miembros de los grupos coordinadores y los profesores que coordinaron los talleres en cada escuela, aunque no tuvo la sistematicidad requerida. 14 profesores coordinaron los 7 grupos pilotos que se conformaron: 4 en Pinar del Río y 3 en Matanzas con 144 estudiantes, de los cuales: 35 eran de 1er. año, 40 de 2do., 25 de 3ro y 44 de 4to. Los grupos estuvieron integrados por estudiantes de todos los grados<sup>1</sup>.

El desarrollo del programa se concibe mediante la realización de talleres, entendidos como “La actividad educativa que tiene como esencia construir un saber, desarrollar una habilidad, crear un hábito, fortalecer un valor, mediante el trabajo creativo de los estudiantes”. Diálogo, 2013, 17.

---

<sup>1</sup> La Habana utilizó los Talleres de Formación Profesional con otro programa, por lo que no se consideró en la experiencia.

El taller no es considerado solo una forma de organización, sino “un método general para dirigir la actividad cognoscitiva, cuya esencia es la construcción del conocimiento teórico y práctico, desde una perspectiva participativa, a partir del intercambio de conocimientos y experiencias, en la que adquiere igual significado, tanto el conocimiento como los métodos, procedimientos y técnicas de pensar y elaborar el mismo”. Matos, 2004, 69.

El Taller requiere un cambio en el estilo de dirección del profesor para su conducción, por lo que es necesario crear un clima grupal favorable que facilite las relaciones entre los participantes. Por ello al inicio cada grupo establece sus reglas de trabajo.

La organización de los Talleres es esencialmente participativa. Cambia el rol del profesor trasmisor de conocimientos, como el único que sabe y explica, por una conducción provocadora de reflexiones que promueva la externalización y el debate franco y abierto de los saberes por parte de los estudiantes. Se ofrece la posibilidad de exponer los puntos de vista divergentes, confusiones y se extraen aprendizajes de los errores, propiciando la construcción colectiva de saberes. Se debate desde posturas reflexivas y críticas, pero prima el respeto.

Se trabaja en grupos pequeños o equipos, con materiales y situaciones de aprendizajes variados, de modo que entre ellos se complemente el contenido y se logre un auténtico conocimiento grupal, sobre el tema que se trate, lo que implica conocimiento y aplicación de los principios del trabajo en grupo.

El trabajo en taller implica proporcionar las herramientas psicopedagógicas necesarias, esto es: La utilización de técnicas participativas, instrumentos, métodos y recursos mediadores que faciliten operar con el contenido, conectarlo con lo aprendido, aplicarlo a situaciones nuevas, descubrir el conocimiento, de modo que el aprendizaje posea auténtico significado para los estudiantes. (Martínez, 2016, 16)

El conocimiento, dominio y empleo de estas herramientas contribuye a que el estudiante aprenda a aprender, favorece los procesos de autoconocimiento, autovaloración y autorregulación. Facilita la toma de conciencia de las fortalezas, debilidades y potencialidades propias y se convierte en sujeto responsable de su educación y desarrollo.

En el Proyecto se concibe el taller introductorio como una fuente principal para identificar las representaciones, opiniones, criterios que tienen los estudiantes sobre los problemas existentes en los adolescentes y jóvenes de su contexto escolar y comunitario, en relación con los temas propuestos en el programa. La conducción del taller debe posibilitar que se convierta en una sesión de diagnóstico y autodiagnóstico que guiará los restantes talleres, para lo cual se podrán emplear las técnicas que cada facilitador considere más efectivas. Los resultados de este taller constituirán el punto de partida para determinar los contenidos básicos que se debatirán en cada tema.

Al terminar el 1er. taller, se motiva a los integrantes del grupo para que indaguen acerca de los problemas que decidieron serán contenido de debate en cada una de las temáticas, estimulando un proceso de investigación acción donde los estudiantes sean los protagonistas y puedan presentar, de forma creativa, los resultados de su búsqueda y preparación previa a la ejecución de los talleres. Esto podrá hacerse individualmente o por equipo.

Los resultados de este taller constituyen el punto de partida para determinar los contenidos básicos que se debatirán en cada tema.

En las tres etapas se ejecutaron los 10 talleres de reflexión y debate consensuados en el Primer Taller nacional. En ellos se trataron los temas del programa sobre Educación del carácter y los valores familiares siguientes:

#### Educación del carácter

1. La necesidad de una educación del carácter.
2. Los principios universales y las metas en la vida.
3. Las metas en la vida como referente para una educación del carácter.
4. Las causas y la resolución de conflictos.

#### Educación de valores familiares

1. La familia como la escuela del amor.
2. Construyendo matrimonios sanos, firmes y felices.
3. Preparando a la juventud para el matrimonio.
4. Educación de los padres.

#### Educación para el amor y la sexualidad

1. Las consecuencias de la revolución sexual.
2. La educación para el amor y la vida en familia. ¿Qué camino tomar?
3. La ética del verdadero amor y la sexualidad.
4. El abuso de las drogas –un enfoque en la prevención.

Con el propósito de motivar hacia las temáticas del programa, los talleres se convocaron con formulaciones más cercanas a la cotidianidad de los estudiantes como fueron: En la unidad dedicada al carácter, por ejemplo: ¿Me gusta mi carácter?, ¿Cómo quisiera ser?, ¿Adicto o no, qué camino elegir? En la referida a los valores familiares: ¿Mi familia es...? Qué pienso sobre el matrimonio? ¿Qué percepción tengo del amor y el respeto en la familia? Con relación a la educación para el amor y la sexualidad: ¿Soy sexy?, ¿Y mis derechos sexuales?, ¿Pienso ya en el amor con un enfoque de género?, entre otros.

En la 1ra. etapa, en Pinar del Río no se utilizó el 1er taller para realizar el diagnóstico y en Matanzas el tiempo resultó insuficiente para identificar y analizar los problemas existentes en el contexto escolar y comunitario. En general, sus resultados no constituyeron un real punto de partida para determinar los contenidos básicos que se debatieron en cada tema. La adecuación de las temáticas generales acordadas a los intereses y necesidades identificadas en el diagnóstico o expresadas por los estudiantes se realizó durante toda la etapa.

Las escuelas presentaron su propuesta de programa en el taller nacional. Pinar del Río tiende a ajustarse más a las temáticas establecidas en el Programa de la Federación Educativa Internacional, Matanzas se ajustó a la adecuación acordada en el Taller Nacional de agosto y la Presidente Allende aplicó un programa para los talleres profesionales confeccionado por una profesora en función de su maestría.

Los Cuadernos de Registro de cada grupo tienen suma importancia para el seguimiento y evaluación de la experiencia. No en todos los grupos se reflejó la dinámica de lo acaecido en

cada taller y menos aún las valoraciones surgidas en los debates; salvo excepciones, los estudiantes no llevan la libreta destinada a anotar sus reflexiones. No se contó con orientaciones precisas de cómo realizar las relatorías.

No se cumplió el monitoreo previsto a las escuelas. Ni se realizó la preparación especial prevista para los estudiantes de 4to. año que salían a la práctica laboral en el 2do. semestre.

Se realizó el Taller de evaluación en cada escuela y el nacional, con muy buena participación y resultados. Independientemente de lo no se realizado, la evaluación efectuada evidenció una gran satisfacción de los estudiantes y profesores.

Segunda etapa: Extensión del pilotaje (febrero de 2015 a junio 2016)

La 1ra parte estuvo dedicada a la preparación y extensión a otros grupos de 1ero.a 3er. años (febrero-junio de 2015). Se siguió el mismo programa de trabajo que en la etapa anterior.

La ejecución del proyecto se realizó en 28 grupos escolares, con 776 estudiantes, conducidos por 26 profesores. No se incluyeron grupos de 4to. año por la salida a la práctica. Se incorporaron nuevos profesores coordinadores de grupos hasta la cantidad de 27.

Tampoco fue posible monitorear la labor que realizan los estudiantes de 4to. año durante su práctica laboral en las escuelas porque hubo muchas afectaciones. Se realizaron pocas visitas por parte del grupo coordinador nacional. Se intercambiaron con los directivos y profesores que trabajan en el Proyecto en la escuela Presidente Allende para dar inicio en el siguiente curso escolar.

El 3er. taller nacional se realizó con el objetivo de evaluar la marcha del Proyecto, validar los programas aplicados en las escuelas y la metodología empleada. También se dedicó mucha atención a capacitar acerca de cómo hacer la sistematización. Se entregaron folletos y un CD con un programa de entrenamiento sobre el tema. Las nuevas profesoras que integran el grupo coordinador en la escuela Presidente Allende participaron en el taller. La escuela de Pinar del Río incrementó excesivamente la cantidad de grupos y estudiantes sin tener todas las condiciones creadas por lo que tuvo afectaciones para concluir en el tiempo establecido en todos los grupos. Esto influyó en que disminuyera la asistencia y motivación de los estudiantes.

La valoración realizada puso de manifiesto que el proyecto estaba siendo exitoso y motivador, considerando que hay cuatro razones fundamentales del éxito:

1. La metodología participativa utilizada, con los estudiantes como actores.
2. La selección de los mensajes para los temas que se llevaron a los talleres por su cercanía a las necesidades e intereses de los estudiantes.
3. El dominio y comprensión que han ido alcanzando los profesores coordinadores sobre los contenidos de los temas a trabajar y la metodología.
4. La pasión que le imprimen los coordinadores para mejorar la calidad de la formación de los futuros maestros.

En la 2da parte. de esta etapa: Ejecución y sistematización: septiembre 2015 a junio de 2016, se concluyó el trabajo en los grupos donde faltaron talleres por desarrollar para

terminar el ciclo. (Septiembre a diciembre). Se incorporaron 12 nuevos grupos, 290 estudiantes que fueron conducidos por 9 profesores, porque una 3era. versión enriquecería la sistematización. En Matanzas se incluyeron como coordinadores de grupos a estudiantes destacados, entre los que ya recibieron los talleres, previa preparación, los cuales cumplieron la tarea con mucha responsabilidad y son altamente valorados por sus compañeros.

Los 4 talleres nacionales realizados con los grupos coordinadores estuvieron dedicados a: Concientizar la necesidad, esencia y metodología del proyecto; la validación de los programas y la metodología empleada; la evaluación de la experiencia y la sistematización del pilotaje, así como el diseño de la extensión progresiva.

Los factores que han impulsado el Proyecto son:

- La necesidad del cambio.
- El aprendizaje de la metodología utilizada (Educación Popular).
- La dirección colectiva ha sido fundamental.
- El apoyo recibido por parte de las direcciones de las escuelas.
- El apoyo del Grupo Coordinador Nacional del Proyecto.
- Los talleres nacionales realizados. y

Los principales factores que lo han debilitado son:

- El miedo a enfrentar el proyecto.
- La ruptura de la estructura organizativa de la institución para aplicar el Proyecto.
- El escepticismo porque es frecuente que se inicien proyectos y después no continúen.

Las evaluaciones realizadas en el 2do. y 3er. taller, consideraron el proceso en su integralidad. El cumplimiento de los objetivos del proyecto, la participación, motivación e implicación de los sujetos que intervienen en él, su capacitación; la planificación, el programa utilizado, la metodología, los métodos y medios, la organización y la evaluación.

Estas evaluaciones no produjeron una calificación, sino la identificación de lo logrado y lo que faltó por lograr, así como las razones que lo explican. Fue resultado de la reflexión de los participantes sobre todo lo que contiene la práctica realizada con el propósito de ver qué cambios pueden mejorarla.

Los principios que rigen la evaluación en el Proyecto son:

- La participación colectiva, donde educador y educando comparten democráticamente la dirección, ambos enseñan y aprenden, por eso evalúan.
- El objeto de la evaluación es el proceso vivido, sus resultados e impactos.
- El objetivo es aprender de lo vivido para hacerlo mejor en el futuro y no para medir, ni cuantificar.
- Se evalúa mediante un diálogo respetuoso, incluyente, provocador de participación y estimulante.
- La evaluación es una actitud permanente de los sujetos y no un momento del proceso.
- En ella se aprende no solo de los éxitos, sino también de los fracasos.
- Los logros alcanzados no se utilizan para competir con otros, sino para servir mejor a los demás. Éticamente coherente con el programa. (González, 2015,12).

El recuento de la práctica es fácil, pero no da aprendizajes, para lograrlo hay que aprender a cuestionarla. El grupo tiene que aprender a cuestionar la práctica. Eso requiere preguntarle a la práctica e identificar qué salió bien, en qué aspectos hubo equivocaciones, qué cambios se deben realizar.

Constituyen aprendizajes la comprensión de que la metodología no se reduce al conjunto de métodos, es más abarcadora porque incluye al educador y al educando, como sujetos que intervienen en el proceso, los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, las formas organizativas y la evaluación. Ella no es más que la relación entre todos estos elementos, la cual debe ser más coherente para lograr los objetivos del Proyecto.

También son aprendizajes, la utilización de dos nuevos elementos para la valoración, a partir de esclarecer la diferencia existente entre un resultado y un producto. El nuevo modelo para evaluar rompe la monotonía y reduce los errores y distorsiones que se generan con la evaluación.

Considerando como resultados los cambios producidos en los sujetos o en el contexto como consecuencia directa de su participación en el proyecto; el nivel de conocimientos y de desarrollo de habilidades que se dan en los participantes, en la familia, la escuela y la sociedad, en la etapa de pilotaje no se previó evaluar el impacto, sino los resultados alcanzados en los participantes hasta este momento.

La activa participación de los estudiantes en las actividades del Proyecto y la satisfacción que sienten; su presentación en el Encuentro regional de escuelas pedagógicas por parte de los estudiantes de la escuela René Fraga de Matanzas, la inclusión como sociedad científica en la escuela Tania la Guerrillera de Pinar del Río y la inclusión de algunos estudiantes de los grupos del Proyecto en el trabajo comunitario, son indicadores importantes de los resultados alcanzados. En ellos se expresan los cambios que se están produciendo en los sujetos que participan, el nivel de conocimientos adquiridos sobre las temáticas del Programa y el desarrollo de habilidades para el debate. Ya se pone de manifiesto el inicio de una reflexión crítica ante las problemáticas analizadas.

También se han producido modificaciones en el contexto, al mejorar la comunicación entre los estudiantes con sus padres y, entre ellos han disminuido los niveles de violencia, fundamentalmente la verbal y la tensión en las relaciones al interior de los grupos.

Los productos son resultados concretos, tangibles, cuantificables y verificables. Entre ellos se incluyen: La adecuación del Programa, a partir de identificar los intereses y necesidades de los estudiantes; la confección de varias técnicas participativas para facilitar el cumplimiento de los objetivos de los talleres; el diseño del logotipo que expresa las ideas que rigen el Proyecto, los videos de actividades realizadas por los grupos, las exposiciones fotográficas y el álbum de cada escuela, la presencia en programas de TV y radio; las memorias de los 4 talleres nacionales, los diplomas entregados a estudiantes, docentes y grupos coordinadores; la ponencia presentada y el curso impartido sobre el Proyecto en el Congreso Internacional Pedagogía 2015. Se consideran que son bastantes pero pudieran ser más.

El nivel de satisfacción es un indicador de gran importancia para los que participan en un Proyecto de estas características y que no siempre se tiene en cuenta. Pero ello no es

suficiente, es necesario ver su influencia en los cambios que tienen lugar en los sentimientos, pensamientos y conductas de los participantes. Estamos iniciando un proceso y se aprecia que el proyecto ha provocado ciertos cambios en las conductas comunicativas, afectivas y sociales en los estudiantes y profesores implicados.

Al preguntar a los estudiantes en diferentes momentos, acerca de lo que les aporta el proyecto tuvieron las expresiones siguientes: (Se colocan textualmente las frases expresadas, solo se agrupan según las unidades de análisis).

- Debaten temas cercanos a su edad, que les interesan. Les despierta interés, los anima, los motiva y saca de la monotonía. Propicia la participación, es dinámico. La utilización de técnicas participativas. Su realización en espacios abiertos, fuera del aula. Pueden hablar, ser sinceros. Se puede expresar libremente lo que se piensa. No hay miedo a equivocarse.
- Les permite compartir ideas, inquietudes y opiniones. Facilita el fortalecimiento de valores. Los ayuda a tener una nueva visión de la realidad. Permite enfrentar la crisis de valores, de sentimientos.
- Trata de mejorar su forma de ser y actuar. Los enseña a autoanalizarse, a reflexionar cómo nos vemos y somos. Enseña a cómo comportarse. Aprenden a controlarse. Ayuda a vencer obstáculos Transforma su carácter. Permite identificar lo que hay que cambiar. Proporciona herramientas para el cambio, para la transformación.
- Coloca al ser humano en primer plano. Enseña a ponerse en lugar del otro, a cómo tratar a los demás. Promueve la voluntad de servir.
- Promueve la coeducación. Estimula las relaciones, a unirnos y ayudarnos. A darse cariño. Solidaridad.
- Mejoran como persona. Los prepara e instruye para su profesión. Les ofrece un modelo de cómo trabajar con los niños. Logran transmitir las enseñanzas a los demás. Brinda enseñanzas para la vida.

## Conclusiones

En las condiciones actuales es imprescindible que las instituciones que forman maestros reconozcan la significación de la orientación histórico-cultural en el proceso de educación de la personalidad de los estudiantes y presten especial atención a la subjetividad de los adolescentes que se forman en ellas.

De acuerdo con la experiencia obtenida en el pilotaje del Proyecto Con infinito amor. La educación del carácter y los valores, la metodología utilizada resulta útil para la formación de los jóvenes maestros.

El proyecto ha provocado cambios en las conductas comunicativas, afectivas y sociales de los estudiantes.

## Bibliografía

Dr.C. Del Pino Calderón, Jorge Luis y Marta Más El estudio de la subjetividad del educador y su desarrollo integral y continuo en la investigación educativa actual. Ponencia presentada en el Congreso Pedagogía 2015. La Habana.

Dr.C Domínguez García, Laura. Psicología del Desarrollo. Problemas, Principios y Categorías. México, 2006.

----- En: Hacer y pensar la Psicología. Curso de Universidad para Todos. Tabloide, Parte 2, La Habana, 2014

Ms C. González Rodríguez, Nydia. ¿Cómo evaluar resultados y procesos de capacitación? Material impreso. La Habana, 2015

Dr.C González Serra, Diego Jorge. Psicología de la motivación. La Habana, 2008.

Dr.C. Estévez, Keyla. Estrategia educativa para la autodirección pioneril en la secundaria básica actual. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas, ICCP. La Habana, 2008.

Lic. Martínez Bello, Jenniffer. La preparación del estudiante de la especialidad de Psicología Pedagogía para el desempeño de la función orientadora. Matanzas, 2016

Dr.C. Matos Columbié, Ceila. El Taller: Una Alternativa Didáctica para la estimulación del desarrollo intelectual de los escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sexto grado de la Educación Primaria. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Guantánamo, 2004.

Dr.C. Mendoza Portales, Lissette y otros. Prácticas cubanas para educar en valores y la convivencia ciudadana. La Habana, 2013

Minujin, Alicia y otros. Sistema autorregulado. Material mimeografiado, La Habana, 1994.

Proyecto Con infinito amor. Memorias de los 4 talleres nacionales. La Habana, 2014-16.

Preguntar, dudar y opinar: Taller. En; Boletín Diálogo No. 33, La Habana, 2013.

Rubinstein, Serguei L. El ser y la conciencia. La Habana, Editora Nacional de Cuba, 1965.

Valdés Galarraga, Ramiro. Diccionario del Pensamiento Martiano. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 2012.

**CONGRESO PEDAGOGÍA 2017**

**EVENTO DE LOS OACE**

**FICHA DEL PONENTE**

Nombre y apellidos: Lesbia Gertrudis Cánovas Fabelo

Grado científico: Doctor en Ciencias Filosóficas

Categoría docente: Profesor Titular

Centro: Asociación de Pedagogos de Cuba

Presidente de Honor

Correo electrónico: [lesbia@rimed.cu](mailto:lesbia@rimed.cu)

Dirección particular: Calle 84 No. 502 apto 214 e/ 5ta y 5ta A, Playa, La Habana

Carné de identidad: 47111703691

Otros eventos de Pedagogía en que participé: 1986, 90, 93, 95, 97, 99, 2001, 2007, 2009, 2011, 2013 y 2015

Proyecto de investigación de la APC: Con infinito amor. La educación del carácter y los valores familiares.

# UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA AL UTILIZAR EL JUEGO Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN UN GRUPO DE PREESCOLAR

Lic. Clarita Olivares Arellano

**Dr. René López Auyón**

Dr. Erasmo Arriaga López

Institución a la que pertenecen: Escuela Normal de Capulhuac

País: México

Correo electrónico: reloau@gmail.com

Forma de presentación de sus resultados científicos: Ponencia

Simposio al que tributa el trabajo: Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

## Resumen

La educación es el proceso mediante el cual el ser humano se forma en el ámbito familiar y se extiende a las instituciones formales donde a los educandos se les estimula para el desarrollo de competencias. Las instituciones educativas juegan un papel importante porque en ellas se desarrollan los procesos formativos, en donde los estudiantes construyen saberes que les permiten desarrollarse en el entorno social por lo que es de suma importancia conocer el hacer docente: debilidades, fortalezas y áreas de oportunidad. En el presente escrito se aborda el juego y la resolución de problemas como estrategias didácticas en la intervención docente, porque se identifica como una necesidad en la formación, así como de la intervención con sentido didáctico. La identificación del tema permite que se redacten actividades donde se vislumbra la debilidad que se encuentra presente en el desarrollo de las intervenciones, así como las posibles causas que la originaron. Para ello, se propone una propuesta de intervención en la cual se describen elementos clave abordando posibles recomendaciones que se pudieran atender en las futuras intervenciones profesionales con la finalidad de aportar ideas al lector sobre la mejora en la práctica.

## Introducción

En la actualidad, la sociedad requiere de docentes preparados, que respondan a los cambios vertiginosos, a las incertidumbres, docentes con competencias acordes a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive a nivel mundial y, que impacta tanto en el ámbito nacional, estatal y local. Ante este reto, la Educación

Normal, es un elemento esencial que promueve la formación inicial de docentes de educación básica con la intención de lograr la mejora en la formación de niños, adolescentes y jóvenes. En la formación docente se considera la práctica profesional para atender y desarrollar las estrategias didácticas en donde los alumnos no solo aprendan a través de actividades cotidianas sino que permitan desenvolverse en un ambiente de aprendizaje significativo. Las estrategias didácticas son motivo de interés porque al no desarrollar las actividades con la estrategia que se implementa los alumnos tienden a dispersar la atención y a no mostrar rendimiento. El título de “El juego con intención pedagógica y la resolución de problemas para favorecer el reconocimiento del número” se enmarca en una de las competencias profesionales que especifica el perfil de egreso del Plan de estudios 2012: “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.” (SEP, 2012, pág.12) y la unidad de competencia que se hace implícita es: “Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje.” (SEP, 2012, pág. 12)

## Desarrollo

Los indicadores que la problemática plantea en el tema son: no hacer lo que se les solicita, dificultad ante las actividades encomendadas y el no atraer la atención de los alumnos cuando es necesario; el problema que se manifiesta es la falta de implementación de estrategias en el aula para atraer la atención de los alumnos y propiciar un ambiente de aprendizaje, el cual emerge de una revisión y análisis minucioso de las jornadas de intervención durante los cuatro últimos semestres de la formación inicial. Por ello nos preguntamos ¿cómo identificar un aspecto que se requiere mejorar en la práctica profesional? esta interrogante lleva a repensar la intervención docente en el aula, entendiéndose esta como la forma de interactuar pedagógicamente con los estudiantes, lo que obliga a revisar las competencias profesionales y genéricas plasmadas en el Plan de estudios 2012, así como algunas evidencias que den muestras de la intervención, en instrumentos como diario de práctica, planeación o videograbación de clases. El diario de práctica, se utiliza desde las intervenciones en periodos cortos y amplios en el cual se registra lo que sucede dentro del aula. El diario de práctica se considera como “...guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor...a través

del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda.” (Porlán & José Martín, 2000, pág. 23) Este da cuenta de la forma de intervenir en el aula, empero, también permite, reconocer áreas de oportunidad en la práctica docente para superarlas. Al revisar el diario se rescata que el aspecto a mejorar es el uso de estrategias que promuevan ambientes propicios para los aprendizajes significativos y que permitan una intervención que concluyan en el uso de estrategias con la finalidad de detonarlas. ¿Por qué mirar las estrategias que promueven ambientes propicios que generen aprendizajes? Al analizar actividades de diferentes modalidades como situación y unidad didáctica, se identifica la importancia del juego como estrategia que implica que los alumnos se encuentren en movimiento. En el análisis de la planificación se contemplan el juego como estrategia. Al contemplar esta, sin el sentido didáctico, permitió identificar que la aplicación de estrategias didácticas en las actividades es una debilidad que se encuentra presente en la intervención. Otra actividad donde se identifica la dificultad mencionada es “Hablemos y escribamos sobre...”, ésta se realizó el primer día de intervención en la situación de aprendizaje “Conociendo y creando mi propio diario” en donde, el campo a trabajar fue lenguaje y comunicación. En el aspecto de lenguaje escrito con la competencia: selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características y el aprendizaje esperado, establece relaciones temporales al explicar secuencias de actividades de su vida cotidiana y al reconstruir procesos en los que participo, y utiliza términos como antes, después, al final, hoy, ayer, mañana. (SEP, 2011, pág. 51) El día de hoy la intervención consistió trabajar la secuencia para elaborar la portada de un diario. Se comenzó la sesión dando a conocer que se trabajaría durante cuatro días y al iniciar el trabajo sobre la temática se cuestionó: ¿Qué es un diario? La sorpresa fue inquietante pues todos se quedaron callados. (Olivares, 25/11/ 2013) Sin embargo, al darse cuenta que los alumnos permanecían callados se implementó el diálogo. ¿Por qué los alumnos se quedaron callados? ¿Qué de la práctica genera el silencio en los alumnos? Al darme cuenta del silencio, se les comentó que en un diario anotamos lo que nos sucede día a día. Les di un ejemplo de cómo se utilizaba un diario. Asimismo, desconozco el motivo de su silencio tal vez no supe realizar la pregunta o no implemente la estrategia planificada para realizar dicha actividad. Después

pregunté que si les gustaría hacer su diario y dijeron que sí. Comencé a proporcionarles las hojas blancas con azules, rosas y después les dije que empezarían a hacer su diario por ello cuestioné: ¿Para qué van a hacer su diario? Para anotar todo lo que nos sucede diario. (Olivares, 25/11/ 2013) También les proporcioné listón para que cocieran su diario, les dije que al inicio haríamos un moño y se les ejemplificó, sin embargo al no contemplar lo que podían hacer a ellos se les dificultó cocer su diario, es decir, insertar el listón en los orificios que llevaba cada hoja, pocos alumnos sí lograron hacerlo. Se rescata que al no adecuar las actividades, o bien, al no implementar el juego como una estrategia que implique, la generación de aprendizajes provoca desinterés en el desarrollo de las actividades, por ende, no se propicia un ambiente de aprendizaje.

El diálogo es importante para los alumnos porque a través de las interacciones que se propicien se ven inmersos en un ambiente en el que atiendan a las actividades que se les propongan. En la planeación se diseñan y organizan las actividades que se realizaran durante la intervención con los alumnos, sin embargo, en estas, se retoman como un elemento que debe contener, no se describen en cuanto a la forma de hacer uso de ellas, por ende no se ven reflejadas en las forma de actuar o interactuar con los alumnos. Con lo anterior se rescatan varias actividades de la planeación como la secuencia didáctica: inicio, desarrollo y cierre, con la finalidad de percibir que, no se describe de qué manera se utilizará la estrategia didáctica solo se implementa al estar contemplada dentro de la planificación, sin embargo no se detalla el uso que se realizará de la misma. En la intervención no se implementan estrategias que permitiera que los alumnos se muestren dinámicos o atentos a la participación de sus compañeros. Al revisar la planeación surgen estas interrogantes ¿se planearon estrategias didácticas pertinentes para desarrollar la sesión? ¿Las estrategias didácticas planeadas son acordes para alcanzar los aprendizajes esperados?, estas preguntas permitieron revisar y analizar otras actividades, por ejemplo, en la planificación de la unidad didáctica titulada “juguemos a ser grandes” la actividad denominada “Conociendo acerca de un arquitecto” con transversalidad del campo formativo Lenguaje y comunicación en el aspecto de Lenguaje oral con la competencia “Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral y con el aprendizaje esperado “Usa el lenguaje para comunicarse y

relacionarse con otros niños o adultos dentro y fuera de la escuela.” (SEP, 2011, pág. 48) no se emplea alguna estrategia didáctica para que los alumnos se interesen por realizar o ejecutar las actividades, los resultados que se esperaban obtener de las mismas no fueron los esperados y ante ello se identifica la prioridad de implementar estrategias didácticas en la ejecución de las actividades. Al hacer el análisis de la actividad descrita emergen estas interrogantes ¿cómo planear estrategias didácticas con sentido para los niños? ¿Por qué las estrategias didácticas diseñadas están direccionadas con preguntas? De aquí surge la importancia de centrar la atención en el uso de estrategias didácticas porque es un área de oportunidad. Al observar algunos vídeos que han sido grabados en las jornadas de intervención, se rescata que no se emplean estrategias para atraer la atención de los alumnos. Al observar video-grabaciones las escenas dan cuenta de la falta de un ambiente lleno de estrategias didácticas para promover un aprendizaje. Es por ello que de manera general se identifican varios aspectos a mejorar de las prácticas de intervención, sin embargo, el interés se centra en la necesidad de mejorar la intervención docente que reditúe en el control del grupo y la atención de los niños durante la aplicación de estrategias didácticas. En los videos, se identifica el desinterés por realizar las actividades, ello lleva a reflexionar ¿cómo es la intervención en el aula? O bien, ¿qué es lo que se tiene que mejorar de ella? La dificultad presentada es la falta de implementación de estrategias didácticas, las cuales permitan dar un sentido didáctico a las actividades que se presentan a los alumnos y sobre todo que estas les permitan identificar la estrategia implementada. En una escena se observa que los niños están viendo el video, en el salón de clases, para ello se organizó al grupo de tal manera que llevaran una almohada para recostarse en el suelo y ver el video de “Un día en la vida de Vincent” el video del cuento dura 4 minutos 25 segundos, y la atención de los alumnos se va dispersando poco a poco, al darme cuenta de ello dejo que sigan viendo el video, no se interviene para reorientar la práctica, se deja que sigan hablando y no se hace uso de alguna estrategias que permita o dar fin al video o seguir observándolo para obtener el beneficio. En esta actividad se utilizan las TIC como medio tecnológico, en su momento fue una práctica innovadora, los alumnos se manifiestan inquietos al no reconocen la importancia de haber visto el video ello se identifica al cuestionar y no contestar lo que se pregunta.

### *Situación problemática*

Las estrategias didácticas para la intervención docente pueden visualizarse desde diferentes posturas pedagógicas: la mediación pedagógica que se emplea a través de las mismas. Por ello conviene preguntarse ¿qué es una estrategia didáctica? ¿Qué es un ambiente de aprendizaje? ¿Cómo se implementan las estrategias didácticas en la intervención? ¿Cómo lograr un ambiente de aprendizaje a través de la implementación de estrategias didácticas? ¿Cómo abordar el número en preescolar? ¿En qué momento me doy cuenta de que los niños aprendieron a contar? ¿En qué momento me doy cuenta de que los niños reconocen la grafía de los números? Las preguntas planteadas pueden tener respuestas diversas de tal manera que permitan sustentar la intervención en la práctica docente. La situación actual es que a los alumnos se les dificulta el reconocimiento del número y la debilidad que se hace presente en las jornadas de intervención son la falta de implementación de estrategias didácticas con sentido que permita superar la dificultad detectada. Priorizar las estrategias didácticas en el abordaje del reconocimiento del número surge a partir de la necesidad que se presenta en el grupo, es por ello que la intervención pretende favorecer dicha necesidad a través de los ambientes que se propicien. La situación deseable es lograr que los alumnos se apropien del reconocimiento de los números y a su vez que puedan hacer uso de estos en las diferentes actividades que se incluyan en las jornadas de intervención sin dejar de lado las estrategias didácticas de juego y resolución de problemas que permitan atender a esa necesidad. La situación posible es realizar diferentes actividades en las que se vean inmiscuidas diversas estrategias didácticas con la finalidad de que los alumnos reconozcan la grafía de los números, el uso en la vida cotidiana y ante ello tengan la noción de cómo emplearlo. Lo anterior lleva al planteamiento de otras interrogantes, que sumadas a las anteriores, dan pauta para la búsqueda de respuestas durante el desarrollo de las intervenciones docentes: ¿Cómo intervenir con las estrategias didácticas priorizando en el reconocimiento del número? ¿De qué manera el juego y la resolución de problemas matemáticos favorecen el reconocimiento del número? ¿En qué favorecen las estrategias didácticas al alumno en el reconocimiento del número?

### *Propuesta de intervención*

La propuesta de intervención se estructura en tres momentos debido a que para su implementación se hizo uso de los principios de investigación-acción, Elliott (1993) lo define como "... el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma." (pág. 2) Sobre mis prácticas profesionales se organizan tres momentos para que a lo largo de ellos se mejore la intervención frente al grupo y los alumnos obtengan un beneficio de dicha acción. La propuesta de intervención tiene como propósito en un primer momento favorecer en los alumnos el conteo y acercarlos a la grafía de los números, como segundo momento el uso del número en la vida cotidiana y como tercero el reconocimiento del número en la aplicación de actividades donde se favorezcan las estrategias didácticas para atender a las necesidades de los alumnos. El propósito de la propuesta de intervención es desarrollar actividades mediante las estrategias didácticas de juego y resolución de problemas matemáticos para fortalecer el reconocimiento del número. De ese propósito se desprenden las posibles actividades y tareas a realizar. Este no solo atenderá a la necesidad de los alumnos, también favorecerá el desarrollo de la intervención. En el primer momento se abordará el conteo de los números y la identificación del mismo a través de actividades en las que se vea inmerso el juego, y que después de dichas actividades se enfatice en atender el reconocimiento del número y el uso de este en la vida cotidiana. Se plantean una serie de tareas las cuales pretenden dar cuenta de lo que se realizó en el aula y sobre todo de las estrategias didácticas que se implementaron, el propósito de este primer momento es reconocer las estrategias didácticas que se usan en preescolar mediante la recopilación de información para fortalecer el conteo, este a través de las actividades que se ejecutaron las cuales se desarrollaron en la Unidad didáctica "Contar es divertido" específicamente en actividades como: Juguemos con el dado, el tendadero, boliche, lo que el dado pide es que tú..., encestemos en los costales. Para el segundo momento se pretende que los alumnos reconozcan el número enfatizando en la estrategia didáctica de juego y resolución de problemas matemáticos teniendo como propósito propiciar un ambiente de aprendizaje para fortalecer el reconocimiento de los números mediante el juego y la resolución de problemas matemáticos y ello a través de actividades que se desarrollen en el proyecto la tiendita con las actividades: las monedas, el valor de las monedas,

resolución de problemas. Dentro del segundo momento se retoman tareas las cuales manifiestan impacto en los alumnos, en este se pretendió que los alumnos reconocieran el número a través de la dinámica la tiendita, comprar en la tienda es algo que les llama la atención a los niños porque pueden comprar dulces, pagar, recibir cambio, entre otras cuestiones, sin embargo el plantearles a los alumnos el hecho de que ellos lo podían hacer les pareció interesante, se consideraron dos estrategias: el juego y la resolución de problemas. Las tareas que se plantearon fueron: jugar libremente y resolución de problemas, sin embargo de acuerdo a lo que plantea la SEP 2011, dicha estrategia se manifiesta en actividades que contribuyen al uso de los principios del conteo (abstracción numérica) en este entendido: “La abstracción numérica se refiere a procesos por los que perciben y representan el valor numérico en una colección de objetos.” (pág. 52) Las tareas planeadas en el segundo momento se manifestaron ante los alumnos como actividades las cuales dieron pauta a realizar un tercer momento en el cual se pretende diseñar actividades que se vean inmersos el juego y la resolución de problemas retomando o mejorando el diseño de las mismas. El tercer momento tiene como propósito aplicar actividades en las que se vean inmersas las estrategias didácticas de juego y resolución de problemas con las que los alumnos reconozcan los números para fortalecer la intervención. La tarea que se pretende desarrollar está enfocada al reconocimiento del número mediante aplicación de estrategias didácticas para favorecer el uso de los mismos en la vida cotidiana. Estas pretenden involucrar a los alumnos en el uso del número en la vida cotidiana, es decir al preparar un alimento y tomar en cuenta la cantidad de los ingredientes, que reconozcan el número de mi salón y del salón de mi compañero, los alumnos identificaran el número que cada salón tiene al hacer el contraste de que fuera de la escuela podemos observar que en las casas hay números. El sentido numérico consiste “La capacidad de reconocer números, identificar su valor relativo y comprender cómo utilizarlos en una variedad de maneras, como al contar, medir o hacer una estimación.” (Godoy, 2016) La resolución de problemas vuelve a ser la estrategia didáctica que permitirá dar cuenta de la escritura de los números y sobre todo del reconocimiento de los mismos al planear situaciones en las que ellos se vean inmersos y la intención de la resolución de estos problemas sea de agregar o quitar diferentes materiales. Las tareas de los

momentos descritos permitirán identificar los avances obtenidos tanto en el fortalecimiento de la competencia endebled como de los aprendizajes esperados de los alumnos. Para evaluar el área de oportunidad se generó un dialogo con la educadora para identificar avances en la forma de dirigir las actividades contemplando las estrategias didácticas, ella aportaba sugerencias para dirigir y mejorar la intervención. La evaluación de los alumnos con ayuda de la educadora se realizó un formato para obtener evidencia de la situación de aprendizaje y de las actividades que se implementaron para favorecer el área de oportunidad que ellos presentaron en un inicio. Asimismo se retomaron recursos como la planificación en la que se contemplaron elementos como las estrategias didácticas en las que de acuerdo al desarrollo de la secuencia de aprendizaje se vio inmiscuida la estrategia a

### Conclusiones

Las estrategias didácticas que ayudan a la mejora de ambientes de aprendizaje son el juego y la resolución de problemas, al ser desarrolladas permiten que los ambientes sean factibles para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo y ante ello estas ayudan a fortalecer la unidad de competencia endebled en la formación inicial docente. Se identifica que su uso debe ser básico, no olvidar los propósitos fundamentales de dichas estrategias, estas van a favorecer el aprendizaje de los alumnos al desarrollarlas de acuerdo al nivel en el que se encuentran ellos. Al conocer las estrategias didácticas que se utilizan en preescolar, sobre todo del enfoque didáctico al que favorecen y la forma en cómo se utilizan en este nivel, se tiene que investigar las modalidades de intervención y su implementación, para abordarlas con los alumnos, ante ello se hace uso de las estrategias en cuanto a la forma en cómo se desarrollan las actividades, mientras que en el proyecto los alumnos mencionan de qué forma se puede realizar el juego que es una de las estrategias didácticas de las cuales se manifiesta mayor interés. Al desarrollar las actividades se tomaron en cuenta las estrategias didácticas para atender la necesidad de los alumnos y al ejecutar las actividades se vislumbró que la forma de implementarlas con los alumnos tenía otro enfoque, ya no abordaba las actividades tan linealmente sino que precisaba el sentido que manifiesta cada estrategia didáctica. Al realizar el diseño de actividades se contempla el campo formativo, el aspecto, las competencias y aprendizajes esperados en los que se ahonda para el

desarrollo de las actividades, al conocer dichos elementos vislumbra que el uso de las estrategias didácticas debía de ser más de interacción entre los alumnos. Al implementar la resolución de problemas con los alumnos se vuelve una actividad cognitiva en la que se involucran aspectos como el agregar, quitar, incluso igualar y se atiende el conteo en esta estrategia. El juego se integra de forma en que los alumnos lo realizan de forma simbólica.

La propuesta se hace mediante bucles reflexivos para repensar en la mejora o en el cambio de la intervención docente para identificar las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad que es necesario trabajar para atender la debilidad profesional y la de los estudiantes. El bucle reflexivo aborda tres momentos los cuales están basados en el desarrollo de actividades que aportaron beneficios a la práctica y sobre todo apoyan a superar la debilidad. Los momentos se desarrollan en unidades didácticas, proyectos y secuencias de actividades, dentro de cada modalidad se implementan actividades que atienden de forma directa la debilidad personal y la de los alumnos.

#### Bibliografía

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Ediciones Morata.

Godoy, M. (06 de Abril de 2016). *Educación Inicial*. Obtenido de Educación Inicial: <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/2400/2442.asp>

Olivares, C. (2015-2016). *Diario de práctica*. Ocoyoacac, México. Manuscrito no publicado.

Porlán, R., & José Martín. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. España: Sevilla

SEP. (2012). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México.

SEP. (2012). Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México

**PEDAGOGÍA 2017**

**HOLGUÍN**

  
**PEDAGOGIA 2017**  
"Encuentro por la Unidad de los Educadores"



**UNA MIRADA ACTUAL A LA FORMACION INICIAL DE MAESTROS DE  
NIVEL MEDIO SUPERIOR EN HOLGUIN**

Nombre y apellidos del autor: M. Sc. Luis Cruz Sierra.

Centro: Escuela Pedagógica "José Martí Pérez. Holguín.

Cargo: Director General.

## RESUMEN

### UNA MIRADA ACTUAL A LA FORMACION INICIAL DE MAESTROS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR EN HOLGUIN

Nombre y apellidos del autor: M. Sc. Luis Cruz Sierra.

Centro: Escuela Pedagógica "José Martí Pérez. Holguín.

Cargo: Director General.

Correo: lcruz@ho.rimed.cu

La formación inicial de maestros de nivel medio superior en Cuba enfrenta transformaciones que crean condiciones favorables para conducir un proceso pedagógico con mayor calidad. La realización, por los estudiantes, de las prácticas sistemáticas en la escuela primaria así como las exigencias propias de los planes de estudio, favorece este trabajo.

Congruentes con estas concepciones, se exige poner énfasis en cómo enseñar y aprender para enseñar, como base del desarrollo integral del profesional, lo que constituye una necesidad. El cumplimiento de las referidas aspiraciones le imprime exigencias especiales al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la formación inicial de maestros, por lo que este trabajo está dirigido a ofrecer algunas consideraciones teórico-metodológicas que desde una mirada actual materializan su actividad formativa y potencia el logro de los objetivos del Perfil del Egresado. Tal posición, pondera este proceso como un eslabón esencial para lograr el aprendizaje desarrollador que trascienda desde la vida y para la vida.

Las evidencias empíricas derivadas de la triangulación de los resultados de los diferentes métodos y técnicas empleadas, demuestran la pertinencia y factibilidad de las consideraciones teórico-metodológicas propuestas y el cumplimiento del objetivo de la investig

## INTRODUCCIÓN

La formación inicial de maestros de nivel medio constituye una de las etapas fundamentales en cuanto a adquisiciones y desarrollo de habilidades profesionales se refiere. En este sentido el Perfil del Egresado reconoce como “núcleo metodológico central” de su concepción, las transformaciones que se producen según las potencialidades de los maestros y el desarrollo económico y sociocultural del entorno donde se encuentra la escuela. Expresado en un proceso activo, reflexivo y regulado, que permita el máximo desarrollo de los estudiantes, en un clima participativo, de pertenencia, cuya armonía y unidad contribuyan al logro de los objetivos propuestos.

Congruentes con estas concepciones, la apropiación de conocimientos, de técnicas y de procedimientos para enseñar a pensar, repercuten favorablemente en la formación inicial de los futuros profesionales. Al respecto se exige poner énfasis en cómo se enseña y cómo se aprende, por lo que esta reflexión, constituye una necesidad. El cumplimiento de las referidas aspiraciones le imprime exigencias especiales al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es en él donde se centra la actividad esencial que cumple tal fin.

Desde los planes de estudio se reconoce la importancia de todos los saberes que aportan las diferentes asignaturas que los conforman; sin embargo, es aceptado por consenso en la comunidad científica, que el tratamiento metodológico de los contenidos es indispensable en la formación del profesional, ya que su tratamiento genera el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que movilizan la actividad mental como génesis de los procesos cognitivos. Tal posición, pondera la enseñanza y el aprendizaje como un eslabón esencial en el proceso para lograr el aprendizaje desarrollador que trascienda la preparación de los educandos desde la vida y para la vida.

Este proceso formativo está indisolublemente ligado a la historia de la ciencia en cuestión, se asocian al desarrollo de teorías, leyes y conceptos; los que en general, se han obtenido de la necesidad de resolver los problemas concretos de la práctica cotidiana, a los que se enfrentan dichos profesionales al graduarse. De ahí que se reconozca que, la transmisión de estos saberes

devenidos del desarrollo de la ciencia, exigen de un proceso de comunicación como elemento rector para materializarla.

Muchos investigadores al abordar la formación inicial de maestros de nivel medio, aunque no todos en Cuba, ofrecen propuestas teóricas ya sea para una concepción de estructuración de contenido, o para la fijación del contenido, desde la integración formativa y no prevén este en todos los momentos de la formación inicial de los estudiantes; por lo que se afianza el insuficiente tratamiento científico en este sentido.

Este efecto, precisa como causa principal, la insuficiente preparación didáctica y metodológica de los profesionales de la educación primaria, para dirigir la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, otra arista de este análisis lo constituye, el poco énfasis que se realiza al enseñar y aprender, en detrimento de estrategias de aprendizajes, lo que no favorece la regulación y autorregulación al interactuar con la práctica.

A pesar de toda esta prolífera gama de estudios, a juicio del autor, se revelan algunas insuficiencias como las siguientes:

- Insuficiente articulación de los nodos cognitivos y formativos en la formación inicial de maestros de nivel medio superior en Holguín.
- Insuficiente contextualización en la práctica de los saberes, habilidades y valores adquiridos en la formación inicial.

Tal análisis permite concretar el siguiente **problema de investigación**: Insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la formación inicial de los maestros de nivel medio superior en Holguín.

El diagnóstico de las insuficiencias revela la necesidad de profundizar en el problema el que permite al autor ofrecer algunas **consideraciones teórico-metodológicas** para potenciar este proceso, ya que en él se centra su actividad formativa y se potencia el logro de los objetivos del Perfil del Egresado.

## DESARROLLO

En Cuba, desde todo el accionar del proceso revolucionario realizado, se han ejecutado convocatorias para la formación inicial y emergente de maestros. Estas han estado condicionadas por diferentes motivos, inherentes al momento histórico concreto de su surgimiento. En todas ellas la formación del profesional

ha tenido un carácter acelerado para cubrir determinadas expectativas sociales, que van desde la carencia de maestros en las zonas intrincadas del país, o la migración hacia otras regiones, la necesidad de erradicar el analfabetismo, el crecimiento demográfico explosivo de una parte de la población escolar, el éxodo de maestros del país hacia otros puestos de trabajo.

Muchas han sido las causas sociales que han determinado el surgimiento de etapas de formación de maestros de nivel medio. En todos los casos ha existido por parte del Gobierno Cubano, una convocatoria política que ha involucrado al pueblo y principalmente a las generaciones más jóvenes, creando niveles de compromiso social para la solución colectiva de dichas contingencias.

En los últimos años, en el marco de la tercera revolución educacional que se generó al calor de la batalla de ideas y de la lucha por lograr una formación integral en las nuevas generaciones, han estado sucediendo en el país una serie de transformaciones para asegurar una mayor calidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En consecuencia con estas transformaciones, la enseñanza primaria reclama una escuela, donde los maestros, con estilos de trabajo que propicien un aprendizaje desarrollador, se conviertan en protagonistas de lo que demanda la política educativa y social actual.

Por consiguiente, se puede inferir que el éxito de cualquier sistema educativo dependerá en gran medida de la calidad y profesionalidad de sus maestros. De ahí la importancia de una adecuada formación inicial con una mirada integrada al nivel de competencias profesionales que se desarrollan en los estudiantes que se forman como maestros de nivel medio.

La formación de maestros de nivel medio debe considerar una etapa permanente donde el desarrollo de inclinaciones y aptitudes; conocimientos e intereses cognoscitivos y el logro de modos positivos de actuación profesional, sirvan de base para acercarse progresivamente a un desempeño profesional de excelencia. Se propone lograr que los maestros sean los verdaderos responsables de la formación integral de los escolares de cada grupo, que posean un dominio de lo esencial en todas las asignaturas y puedan coordinar con más eficiencia las acciones instructivas y educativas de su institución

escolar, lográndose entonces la indispensable armonía en el proceso pedagógico de la Educación Primaria.

En este recorrido histórico por el surgimiento y desarrollo de planes de formación de maestros, que constituyen el antecedente de los actuales, puede corroborarse que existen algunas regularidades, elementos que se repiten, pero no de manera casual, sino por parte de una filosofía, de una ética, inherente a una política social y educacional. Dentro de estas regularidades pudieran señalarse las siguientes:

Según investigadores del tema (1979-actualidad), La formación inicial de maestros de nivel medio ha sido un proceso continuo en el que participan todos los agentes educativos. Esto explica que en esta sociedad se asume que la formación del hombre como personalidad transcurre en un contexto social históricamente determinado en el que convergen variadas influencias educativas, y que es la escuela quien se encarga de su consecución de manera dirigida y sistematizada, mediante el proceso pedagógico, en el cual la formación constituye una de sus funciones, en unidad dialéctica con el desarrollo.

Consecuentemente con lo antes expuesto, la formación inicial de maestros de nivel medio superior en Holguín, contextualiza una mirada diferente, que con la reapertura de la escuela pedagógica edifica los cimientos del nombre de José Martí que actualmente honra. Su escenario educativo está en las escuelas primarias que viabilizan las bases de formación de los escolares primarios. Por ende los maestros que aquí se forman ejercen gran influencia orientadora y educativa sobre la familia y los factores de la comunidad, dirigiendo el proceso formativo, lo que lo hace transformarse en un sujeto formador importante, modela, planifica, organiza, orienta y dirige las acciones educativas con determinados objetivos.

En el proceso de formación vocacional, el tratamiento de la individualidad requiere especial atención, ya que la vocación solo se forma internamente en cada escolar por lo que él puede demostrarles a ellos, que tengan inclinación hacia carreras

A los maestros que se forman en la escuela referida les corresponde el papel de enseñar, la tarea más importante es preparar el porvenir, para poder cumplir

un papel altamente honroso en la vida, el de llevar una misión con el hombre del futuro.

Los maestros primarios ya no son los de antes. Crecen junto a sus escolares, o más bien, ellos los hacen crecer, el trato con ellos y la vida en la escuela les demuestra lo hermoso que resulta dedicar el tiempo a educarlos conscientemente para que logren alcanzar sus objetivos, aspectos que desde la función formativa este centro prestigia.

En este proceso no basta con las buenas intenciones. No es suficiente tener claridad en cuanto a los objetivos educativos y exigirles a ellos; se debe, además, tomar en cuenta que los modos de actuación ejercen gran influencia sobre los escolares, que la fuerza del ejemplo es más fuerte que la de la palabra. La ejemplaridad, la sistematicidad, la entrega total a la actividad profesional será la piedra angular para lograr la misión.

Un maestro comprometido con su profesión responde al legado martiano cuando expresó: “El maestro no ha de ser un molde donde los escolares echan la inteligencia y el carácter, para salir con sus lobanillos y jorobas, sino un guía honrado, que enseña de buena fé lo que hay que ver para que se fortalezca el carácter de hombre al escolar, que es la flor que no se ha de secar en el herbario de las universidades”. (Martí, J: Obras Completas, 1975, Tomo 12, página 348)

El amor a la profesión y a su asignatura, el papel de guía y conductor desde un modelo ideal, democrático y participativo, es el eslabón fundamental para el acercamiento del escolar, primero él y después su especialidad, siendo clave la participación activa del escolar, en el proceso de apropiación del conocimiento. José Martí al respecto escribió: “Y no hay mejor sistema de educación que aquel, que enseña al niño a aprender por sí solo “. (Martí, J: Obras Completas, 1975, Tomo 8, página 243)

Desde lo expuesto se materializa que en el contexto educacional, el proceso pedagógico en general y el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, exige la formación inicial de maestros, capaces de resolver problemas, en virtud de lo cual las concepciones didácticas deben potenciar aprendizajes cada vez más desarrolladores. Así se transforman de manera continua las formas de apropiación de la herencia cultural y las concepciones acerca del protagonismo del escolar en el proceso de aprendizaje, las vías de influencia

en el autoconocimiento y el uso de estrategias para aprender en función de la autorregulación y orientación de la personalidad en el mundo que la rodea.

Esta estructura elemental es conocida como célula generadora. Puede concebirse, tanto el diseño de los contenidos (plano curricular) como la formación del propio contenido en la mente (plano del aprendizaje), en forma sistémica. Esto posibilita favorecer elevados índices de reflexión, generalización y solidez, como se ha demostrado en investigaciones anteriores como las de Delgado (1999), Guerrero (2004), Bencosme (2009) y Beltrán (2012).

Estos autores coinciden en aspirar a que el conocimiento resulta necesario para aplicarlo a la solución de los problemas a los que se enfrentan. Con estas consideraciones como fundamento, se centra la atención en el enfoque sistémico, que se erige como plataforma teórica para la estructuración del contenido en las asignaturas que conforman la formación inicial de los profesionales.

Desde esta perspectiva asumida como lógica investigativa en el presente trabajo, se considera necesario referirse a la integralidad formativa, como alternativas ineludibles en tal empeño. Ello evidencia los nexos entre las diferentes asignaturas, lo cual demuestra cómo los fenómenos no existen por separado y que al interrelacionarlos por medio del contenido, se diseña un cuadro de interpelación, interacción e interdependencia del desarrollo del mundo.

Se establece como consenso, que la pertinencia de enseñar deviene en ofrecer a los estudiantes una visión de conjunto de la realidad natural y social, que les permita comprender, interpretar y transformar el mundo en que viven; favorecer que la comprensión del medio, le permita al profesional una relación con su entorno, para que se forme en él, la capacidad para integrarse, transformarlo y respetar la diversidad. Así como prepararlos con una calidad de vida individual y social que los capacite para el ejercicio de la autonomía, la cooperación y la creatividad. Formar profesionales conscientes de su capacidad de aprendizaje, que puedan solucionar los problemas que la realidad les plantea y que actúen, en consecuencia, de forma reflexiva, constituyen elementos de su pertinencia.

Para ello se precisan como fundamentos psicopedagógicos, la asunción del enfoque histórico cultural y las tradiciones pedagógicas cubanas. Con énfasis

en la enseñanza y el aprendizaje desarrollador de Castellanos (2002) y un colectivo de autores, los que a su vez, constituyen referentes en el Modelo de escuela primaria, como particularidad en el nivel educacional que se incursiona.

Consideraciones teórico-metodológicas para favorecer la formación inicial de los maestros de nivel medio superior en Holguín

- Lograr que los maestros en formación se interesen por la actividad, que disfruten durante la ejecución y que puedan realizar otras variantes de solución en caso de que concluyan la tarea propuesta.
- Evaluar con profundidad los procesos de solución seguidos, así como la corrección final de la respuesta, desde el desempeño de profesores, estudiantes y escolares.
- Valorar la reflexión y profundidad de las soluciones alcanzadas por los profesionales en el proceso formativo y no la rapidez con la que son obtenidas dichas soluciones.
- Lograr un espacio de exposición y reflexión de los resultados del trabajo realizado y evaluarlos colectivamente. Las reflexiones deben realizarse en torno a la solución del ejercicio, al proceso seguido para obtener el resultado y a las potencialidades que ofrece el problema desde el punto de vista educativo, con énfasis en el carácter político-ideológico de la educación y la enseñanza.
- Explicitar sus concepciones acerca de la solución, de la vía seleccionada en función de contribuir a la toma de decisiones, desde la práctica pedagógica.
- Tener en cuenta el enfoque psicopedagógico para el tratamiento del error, al socializar causas que lo originan y potencialidades para la corrección y racionalidad del pensamiento, con la participación de los estudiantes.
- Realizar un estudio de los programas de asignaturas y establecer la correspondencia entre los objetivos, el contenido de enseñanza y las particularidades psicopedagógicas a partir del diagnóstico y los momentos del desarrollo, lo que permite organizar curricularmente la comprensión desde todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la escuela primaria.
- Seleccionar, ordenar y establecer una secuencia lógica de los contenidos para darle tratamiento adecuado a la comprensión situacional, desde la relación integral en el proceso de formación inicial.

- Diagnosticar los niveles de desempeño cognitivo de los profesionales y la integración de los saberes para la formación integral del escolar primario.
- Caracterizar el desempeño profesional para la dirección del proceso, desde lo cognitivo, comunicativo y sociocultural del aprendizaje.
- Implementar las exigencias, para lograr la estructura y organización como contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela primaria.
- Adiestrar al profesional con los conocimientos necesarios donde la competencia comunicativa, sea vista desde la relación pensamiento lenguaje.
- Conformar la transformación del grupo escolar a partir de la valoración de los resultados socializados, a través del cuestionamiento crítico, de su alcance y de su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo metodológico con los docentes fue concebido, para garantizar la preparación necesaria para implementar las consideraciones teórico-metodológicas, en forma de talleres científico metodológicos, los que propician la interacción de los miembros del colectivo pedagógico, en el aporte de experiencias y nuevas variantes para la formación inicial de maestros de nivel medio superior. Las visitas de ayuda metodológicas y la preparación para las asignaturas constituyen otras vías para la preparación de este personal.

Los Talleres Científico Metodológicos muestran aspectos para el acercamiento a la superación de este personal en el conocimiento teórico, la elaboración de alternativas didácticas, propuestas para el tratamiento del contenido de interés para obtener la preparación esperada, para la elaboración de los talleres se tuvo en cuenta, el diagnóstico integral y las condiciones donde se encuentra enclavada la escuela y las potencialidades que ofrecen los contenidos para su contextualización.

#### **RESULTADOS PRINCIPALES.**

Ilustramos los resultados de las consideraciones metodológicas aplicadas a partir de la influencia educativa de los agentes educativos en los diferentes escenarios de actuación de nuestros estudiantes y profesores lo que contribuyó de manera significativa al logro de estadios superiores en:

#### **NORMAS DE DISCIPLINA Y CONVIVENCIA SOCIAL**

- El protagonismo estudiantil y calidad en la organización, ejecución y evaluación del impacto de matutinos, actos y actividades patrióticas; uso correcto del uniforme escolar.

- Durante tres cursos escolares no se han producido incidencias.

### **ACTIVIDAD INVESTIGATIVA CREADORA Y LA SUPERACIÓN Y PREPARACIÓN CONSTANTE DE DOCENTES Y ESTUDIANTES.**

- La creación de Sociedades Científicas dirigidas a la solución de problemas de la institución
- Amplio movimiento de monitores
- La institución fue sede del festival nacional de la clase de monitores

### **Docentes y estudiantes creadores en función del mejoramiento de la calidad de la educación**

- Amplia participación en eventos (Pedagogía Internacional, EXPOCIENCIA, EXPOANIR 2016)
- El 100% de los docentes vinculados a una de las modalidades de superación. 11 docentes matriculados en la Maestría en Orientación Educativa. 12 docentes aprobados para recibir el diplomado de formación de doctores.

### **LA FORMACIÓN Y PREPARACIÓN PARA LA PROFESIÓN Y LA VIDA.**

- La promoción de estilos de vidas sanos, la práctica sistemática del deporte, la proyección socio cultural de las actividades, la educación ambiental
- El desarrollo de las habilidades profesionales en correspondencia con las exigencias del Perfil del Egresado lo que se evidencia en la calidad de los graduados.
- La planificación, organización, ejecución y evaluación del Sistema de Formación Laboral y la calidad de la preparación de los egresados
- 1033 egresados de las especialidades de maestros Primarios y Educadoras de Preescolar y el 92,0% de permanencia en la instituciones educativas de la provincia

### **CONCLUSIONES**

La trascendencia en la formación inicial de los maestros de nivel medio superior, permite buscar posibles vías de solución y estimular el desarrollo integral de estos profesionales.

Los fundamentos teóricos, contextualizados en la concepción desarrolladora de la enseñanza y el aprendizaje desde la formación inicial de los maestros de

nivel medio, permiten integrar los aspectos fundamentales de lo cognitivo, comunicativo y sociocultural en su desempeño profesional.

Las consideraciones teórico-metodológicas para favorecer la formación inicial de maestros de nivel medio superior en Holguín, tiene como presupuesto la preparación de estos para su contextualización en la práctica educativa.

Los resultados iniciales obtenidos a partir de su valoración crítica, avala la pertinencia y factibilidad de la propuesta, para contribuir a la formación integral de los maestros de nivel medio superior en Holguín.

#### BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez, Navarro, Miriam. La Educación avanzada, una alternativa para la preparación de la Formación Vocacional Pedagógica. Tesis de Maestría. (2002) P-10
2. Álvarez de Zayas, Carlos. – “Hacia una escuela de excelencia”. (material mimeografiado, sin fecha) CDIP ISP – Holguín.
3. Arias, B. G.” Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vigotsky”. En Revista cubana de psicología. Vol. 16. # 3, La Habana, 1999. 171- 176 p.
4. Blanco, Antonio. La educación como parte de la práctica social. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía—La Habana: Editorial pueblo y educación, 2002(a) —p. 237-248
5. Calviño, M. Selección de lecturas. Motivación y procesos afectivos. Edita. Unidad de Producción. Educación Superior. La Habana .1983. 66p.
6. Carta Circular No 1 del 2012. Estructura de las escuelas pedagógicas.
7. Castellanos, D. [et al] (2002): “Aprender y enseñar en la escuela”, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
8. Colectivo de Autores: 2001. José Martí América para la humanidad. Centro de estudios Martianos. La Habana.
9. Delors, Jactes. La educación encierra un tesoro. UNESCO, 1999. (Material Reproducido).
10. Delval, Juan. Aprender en la vida y en la escuela. —Madrid: Editorial Morata, 2000. —203 p.
11. Galarraga, R. V. Diccionario del pensamiento martiano. —La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 2002.---785 p.

12. García Ramiz, L. y otros: 1993. Los retos del cambio educativo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
13. Labor Educativa. Selección de Lecturas, Editorial Pueblo y Educación, 2007.
14. Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución aprobados en el VI Congreso del PCC
15. Rico, P. (2004). Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en la Escuela Primaria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
16. Rico, P. Y OTROS. (2000). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba.
17. Silvestre, Margarita y J., Zilberstein (2001). Enseñanza y Aprendizaje Desarrollador, Ediciones CEIDE, México.
18. Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2013-2014.
19. Vigotsky, L. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, Tomo III, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
20. Zilberstein, J. [et. al.]. (1999). Didáctica Integradora de las ciencias: Experiencia cubana. La Habana: Editorial Academia.

## FICHA DEL PONENTE

Nombre y apellidos: Luis Cruz Sierra

Grado científico: Master en Ciencias de la Educación

Nivel en que trabaja: Enseñanza General Politécnica y Laboral.

Centro de trabajo: Escuela Pedagógica "José Martí Pérez". Holguín.

Cargo: Director General

Correo: lcruz@ho.rimed.cu

Dirección particular: Calle: Julio Antonio Mella; #7, entre 6ta y Cristino Naranjo.

Reparto 26 de Julio. Holguín

Carné de identidad: 59051810302

Participación en otros eventos de Pedagogía: No.

# UNA MIRADA CRÍTICA A LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN LA REPÚBLICA DE COLOMBIA.

Dr. C Andrés Felipe Velásquez Mosquera  
Mag. John Jairo Rojas  
Mag. Felipe Augusto Reyes Oyola

Recuerden que un buen profesor en un aula sin pintar vale mucho más que un profesor sin entrenamiento en un edificio lujoso y moderno.  
Lynda Watt 1993.

## RESUMEN

Este es un artículo de reflexión denominado *Una mirada crítica a la formación docente en los niveles de educación básica y media en la República de Colombia*. El objetivo principal es realizar un análisis del contexto en el cual se desarrolla la formación inicial y permanente del profesorado, resaltando la relevancia de éste y su formación en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de allí se pretende generar reflexiones sobre las dificultades que enfrenta la formación permanente del profesorado en estos niveles.

Para facilitar la comprensión de este artículo se ha abordado el contexto histórico colombiano a partir de los decretos 1277 de 1979 y 1278 de 2002, los cuales establecen las pautas por las cuales se rigen dichos profesores en la República de Colombia. El debate inicia señalando compromisos internacionales suscritos por Colombia en el acuerdo de Dakar, así como los incluidos en la Constitución Política nacional y la Ley General de Educación de 1994.

A pesar de las buenas intenciones señaladas en las leyes sobre el compromiso gubernamental en relación con la profesionalización y dignificación de la profesión docente, en la práctica éstas poco se cumplen. En últimas, el propio profesor es quien se ve obligado a cualificarse por su propia cuenta, con el sueño de alcanzar los puntos requeridos en las diversas evaluaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en aras de lograr un ascenso de categoría, el cambio de plaza y, en últimas, mejoras salariales en su desprendible de pago. Finalmente, se resalta la necesidad de articular la formación docente desde la teoría con la práctica de aula, incluyendo aspectos teóricos en el campo disciplinar y formando al maestro en campos como la Pedagogía, la Didáctica, el Currículo, y los usos y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entre otros.

Palabras clave. Para facilitar la comprensión de este artículo se incluyen algunas palabras clave tales como formación docente, Pedagogía, Didáctica, Currículo, diseño curricular, TIC, formación integral, competencias, aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo y contexto sociocultural.

Hoy existe un consenso social que apunta a reconocer que la educación es un factor fundamental del desarrollo de los seres humanos y la sociedad. Asimismo, se ha ganado conciencia del papel principal que tiene la escuela al preparar al ser humano para la vida y del rol fundamental de las instituciones educativas, las cuales deben estar orientadas a lograr la formación integral y el bienestar social de los (las) estudiantes. Los vertiginosos y condicionados cambios ocurridos en la ciencia, particularmente en las didácticas específicas, la relevancia en el uso y apropiación de las TIC en la gestión y difusión del conocimiento, así como sus cada vez mayores implicaciones sociales, han generado una profundización de las relaciones entre ciencias, escuela, sociedad y formación docente. De acuerdo con la escuela histórico-cultural de Vygotsky (1979), la educación conduce el desarrollo humano en todos los planos y contextos de la vida.

De acuerdo con lo anterior, es necesario que la formación docente esté acorde con las exigencias de la sociedad y vaya de la mano del desarrollo de la ciencia y la tecnología, pero muy particularmente es menester que aquella formación se articule con los avances de la Pedagogía, la Didáctica y el diseño curricular, pues los profesores tienen la responsabilidad social de propiciar el desarrollo de competencias generales, básicas y específicas en los (las) estudiantes en los diversos grados y niveles educativo. De esto se desprende que la manera como la enseñanza se imparte debe considerar no sólo conocimientos y habilidades específicas, como ha sido habitual hasta ahora. Esta última debe proveer a la gran mayoría

de la población escolar para que pueda alcanzar el desarrollo de competencias con una perspectiva de uso específico y global, vinculando problemas del desarrollo social a través de métodos de trabajo útiles en la vida futura, teniendo en cuenta los valores morales y, muy particularmente, la capacidad para fomentar un aprendizaje permanente, autónomo, individual y cooperativo. De tal manera lo aprendido en la escuela debe contribuir para que el estudiante pueda desenvolverse en la vida diaria, ayudar a resolver problemas y necesidades propias del contexto sociocultural en el cual se desenvuelve.

La situación expuesta ha traído una consecuencia que debe mencionarse: desde hace algunos años ha crecido el interés de las instituciones educativas no solamente por la formación inicial del profesorado sino también por su cualificación constante y permanente, pues para la sociedad es claro que la cualificación docente es clave para la calidad de los procesos académicos e investigativos al interior del aula.

Con este artículo se pretende hacer una reflexión crítica a la formación de maestros en los niveles de educación básica y media en la República de Colombia, pues los profesores universitarios se rigen por la Ley 30 de 1992, la cual establece autonomía universitaria, en consecuencia el proceso de evaluación de estos últimos depende de los criterios establecidos en cada institución superior.

Es importante precisar que en la República de Colombia los docentes de educación básica y media están regidos por dos decretos. Los denominados profesores antiguos se rigen por el Decreto Ley 2277 de 1979 y los otros por el Decreto Ley 1278 de 2002. Mientras el primero de ellos fija las reglas para los (las) docentes vinculados (as) antes de 2002, el segundo lo hace para los (las) docentes vinculados (as) a partir del año 2004 hasta la fecha. El análisis aquí realizado se centrará en estas dos normas vigentes.

Se puede decir que los profesores del Decreto 2277 no presentan ningún tipo de evaluación (excepto la que se requiere para el concurso de ingreso), mientras que los del Decreto 1278 deben presentar una serie de pruebas bien sea para ingreso a la carrera docente, la prueba anual de desempeño realizada por los rectores, para ascenso en el nuevo escalafón, o para reubicación en la escala salarial. Hoy las pruebas para ascenso y reubicación son parte de una polémica puesto que se soportan en un video educativo filmado por el propio docente, el

cual debe ser analizado posteriormente por el Ministerio de Educación Nacional. Lo grave de esta situación es que muchos(as) docentes trabajan en zonas apartadas del país donde no hay ni energía eléctrica, se les pide usar un teléfono inteligente, pero dicha tecnología, lejos de favorecer al profesor que “supuestamente está sólo” sin la supervisión del Ministerio de Educación Nacional, puede salir perjudicado por la falta de claridad en lo que se espera ver en dicho video por parte del MEN. Estas dificultades obedecen a las concepciones del modelo de evaluación que subyacen tanto para el MEN como para los profesores, pues mientras una visión tiene quien lo filma y participa, otra perspectiva posee quien lo evalúa.

Regresando al tema relacionado con la formación del profesorado, el Decreto 1278 ha obligado a los(las) docentes a cualificarse por su propia cuenta, particularmente en programas de maestría y doctorado; esto se debe a que, además de las pruebas exigidas para ascenso y reubicación, se necesita de una formación académica avanzada, así como experiencia docente y producción académica (investigación, libros, artículos, entre otros). En consecuencia, poseer un título de magister o doctor se ha convertido en algo fundamental para los profesores del decreto en cuestión, quienes aspiran a ver mejoras sustanciales en su salario. Sin embargo, cursar un programa de posgrado a niveles de maestría y doctorado para un maestro colombiano no resulta fácil, pues el salario mensual de un profesor recién vinculado es de aproximadamente 430 dólares americanos, y por una maestría en educación en la República de Colombia se debe pagar aproximadamente 1200 dólares al semestre. Esto por no mencionar un doctorado cuyo costo fácilmente puede exceder los 2500 dólares el semestre. Frente a este panorama un grupo de docentes ha optado por acudir a posgrados virtuales cuya calidad está en entredicho, particularmente en universidades de países como México, Puerto Rico, Costa Rica, Chile, Perú, Venezuela y Ecuador. Estos posgrados resultan atractivos por el bajo costo, la poca exigencia y corta duración. Situación que empieza a inquietar a las directivas académicas de un considerable número de facultades de educación del país.

De acuerdo con el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), “toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” De otra parte, en el acuerdo de Dakar (2000) un grupo de países (entre ellos Colombia) firmó el compromiso colectivo de asegurar la educación para todos. Entre los objetivos de dicho acuerdo se incluye mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para que todos consigan resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

La pregunta que surge enseguida es la siguiente: ¿cómo garantizar el cumplimiento de dicho objetivo de Dakar si la República de Colombia es uno de los países de América latina con uno de los presupuestos más bajos para la cualificación del profesorado en ejercicio? Garantizar una educación de calidad demanda contar con profesionales de la educación altamente calificados para todos los grados y niveles educativos; sin embargo, para nadie es un secreto que en la República de Colombia la formación inicial y continua del profesorado siempre ha sido responsabilidad casi que exclusiva de cada maestro, pues las políticas del

Estado se han limitado a aumentar las exigencias a los profesores a partir de la aplicación de normas y leyes con las cuales se pretende maximizar requerimientos de ingreso y permanencia del profesorado en el escalafón docente.

En los últimos tiempos el gobierno nacional se ha valido de pruebas estandarizadas para evaluar la calidad de la educación. Si bien es cierto que estos indicadores pueden convertirse en un instrumento importante de reflexión, no constituyen la esencia ni el santo grial de la calidad educativa, pues son muchos los insumos a considerar en este aspecto. No cabe duda alguna que uno de ellos debería ser el referido a los bajos salarios que devenga la gran mayoría del profesorado que se rige tanto por el Decreto 2277 como por el 1278. Las pruebas estandarizadas no consultan la realidad ni los contextos locales, tampoco atienden las condiciones socioeconómicas de los (las) estudiantes, la calidad de infraestructura de las instituciones educativas, la dotación de laboratorios, bibliotecas, aulas especializadas, entre ellas las destinadas al uso y apropiación de las TIC, entre otros aspectos.

De acuerdo con Vygotsky (1979), el contexto donde vive el sujeto tiene gran influencia en el desarrollo de las potencialidades del individuo. En consecuencia, el ámbito escolar en el cual vive el estudiante, especialmente la escuela, es trascendental para potencializar sus capacidades, desarrollar sus habilidades y lograr algo más que la transcripción trimestral de un grupo de competencias escritas en un informe de boletín para padres de familia. Es ahí donde resulta fundamental la formación permanente del profesorado en ejercicio, junto con la aplicación de las TIC y otros recursos didácticos necesarios para el buen desarrollo de las actividades académicas en el aula. Deben sopesarse además las áreas en las cuales se centran estas pruebas estandarizadas: Matemáticas (razonamiento matemático), Lenguaje (lecto-escritura, lectura crítica) y Competencias ciudadanas (convivencia). Es claro que dichas pruebas dejan de lado las capacidades y habilidades de los (las) estudiantes en otras áreas, es decir que en ellas no se consultan las inteligencias múltiples de los (las) estudiantes en áreas como Ciencias naturales, Artes, ni se tiene en cuenta el uso de las TIC en contextos específicos.

Para Rockoff (2004), Barber y Mourshed (2007), los profesores constituyen un factor fundamental para el desarrollo de aprendizajes metacognitivos, pues a menudo la labor del docente debe rebasar las adversidades socioeconómicas, entre ellas la pobreza, los problemas de aprendizaje o la discapacidad cognitiva.

Actualmente el profesor de los niveles de educación básica y media en Colombia debe estructurar nuevos contenidos, proponer nuevos objetivos, métodos y estrategias de enseñanza, medios y formas de organización, así como propender por el uso y la apropiación de las TIC.

Todos estos aspectos muestran la relevancia que dichos contenidos deben tener para el estudiante y denotan la trascendencia del contexto sociocultural en el cual se desenvuelven estos día a día. Como si fuera poco, las facultad de educación en el país cuentan con bajos presupuestos para actualizar a sus profesores, a sabiendas de que en estas se forman quienes son considerados 'formadores de formadores'. Esto complica más el panorama de la formación docente dado que la formación continua del profesorado exige establecer una conexión dialéctica entre la teoría con la práctica.

Merece destacarse que la encrucijada de la formación del profesorado en la República de Colombia resulta ser producto de la falta de articulación entre la formación inicial del profesorado y la educación continuada del mismo. Si bien es cierto que la educación continuada no tiene por qué terminar en un programa de posgrado, tampoco lo excluye puesto que las políticas educativas relativas a la formación docente no presentan articulación entre las facultades de educación y el contexto del aula donde se desenvuelve el docente en ejercicio. En general, en las facultades de educación existen muy pocos programas para la formación continuada de los docentes en ejercicio, los cuales muchas veces presentan una descontextualización entre el discurso y la(s) teoría(s) planteada(s) desde las universidades que forman docentes sin conocimiento de la realidad vivencial que enfrentan los profesores en las aulas, tanto en temas específicos de las disciplinas como en temas de formación integral. Algunos de estos refieren a la incorporación adecuada de las TIC, los avances en el campo de las didácticas, el manejo de problemas de aula, entre otros.

La Constitución Política de Colombia en su artículo 27 plantea que “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”. De igual manera, el artículo 68 de la misma señala que “la ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. De acuerdo con la Constitución Política de 1991, al Estado no solo le asiste el compromiso de ofrecer una educación con calidad sino que además tiene la responsabilidad social de garantizar la cualificación del profesorado y la dignificación del oficio docente. No obstante, en la práctica parece ser que la responsabilidad del Estado colombiano se limita casi que exclusivamente a la inspección y vigilancia. Esto denota que no existe una coherencia entre la política aplicada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), lo previsto en la Constitución Política en los artículos señalados y los fines previstos en el artículo 67; tampoco se observa una coherencia respecto de las bondades previstas en la Ley General de Educación de 1994.

La formación docente debe entenderse como la capacidad dialéctica que tiene el profesor para transformarse y transformar el contexto sociocultural en el cual se enmarca su proyecto de vida y su comunidad académica. Se pretende que ello le permita armonizar sus potencialidades con las del proyecto educativo institucional (PEI), en pro de promover el desarrollo de competencias generales, básicas y específicas en sus estudiantes. El desarrollo de dichas competencias le debe permitir al profesor tomar decisiones con base en un conocimiento profundo, no sólo en cuanto a la disciplina específica sino también en relación con la didáctica y la pedagogía como saber transversal de la escuela, del diseño curricular, el dominio de una segunda lengua, y el uso y apropiación de las TIC en contextos educativos, entre otros.

Según Galperin, “para llegar a ser persona es necesario ser sujeto consciente con responsabilidad social” (1979, p. 127). La formación permanente del profesorado en ejercicio le debe aportar a su proyecto de aula, pero además al PEI de forma integral, a los procesos de realización estructurada que expresan las relaciones de interdependencia en un contexto histórico-social, condición que le permite al docente replantear su labor sistemáticamente en función del desarrollo social, del progreso de la ciencia, la tecnología y necesidades de los (las) estudiantes, con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de

pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral del país.

Según Avanzini, “la formación es la actividad encaminada a conferir al sujeto una competencia que es, por un lado, precisa y limitada, y por otro, predetermina, es decir, cuyo uso está previsto antes de la formación y llevado a seguirla...” (1996, p. 64).

La formación del profesorado (inicial o en ejercicio) está ligada a políticas de Estado, visiones de diversos sectores y actores, a contextos socioculturales, proceso en el cual se ven involucrados profesores, avances científicos, desarrollo de las didácticas, la Pedagogía, el currículo, el uso y la apropiación de las TIC en contextos académicos, entre otros.

Desde el MEN se tiene la visión de que enseñar es algo fácil y que cualquiera lo puede hacer. Así se infiere debido a que en el país en los últimos años el MEN le ha permitido a cualquier profesional ejercer la función de docente en los niveles de educación básica y media, siempre y cuando apruebe el concurso docente. Desde esta perspectiva se entiende que el MEN no le concede relevancia a la formación en Pedagogía, Didáctica, al diseño curricular, mucho menos a los aportes de la Psicología educativa que destaca a autores como Vygotsky, Coll y Piaget.

Esta mirada del MEN según la cual cualquier profesional puede ejercer funciones de profesor se puede enmarcar en la escuela transmisionista de conocimientos elaborados por el profesor, donde el estudiante es un simple consumidor de estos. Así las cosas, el profesor que concibe el MEN es un simple instrumento para “dictar” clases por lo cual la formación inicial y permanente del profesorado no reviste importancia.

Desde esta perspectiva no existen las teorías del aprendizaje, ni los modelos pedagógicos, ni las didácticas ni los aportes de la Psicología educativa. Esta política desconoce que ser maestro es un proceso que se construye desde los fundamentos de la Pedagogía, las didácticas específicas y el contexto sociocultural en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La vinculación de profesionales que no provienen del campo de la educación dificulta reflexionar sobre la práctica educativa, lo cual significa que no hay espacio para la articulación de la teoría pedagógica con las prácticas de aula, ni para el debate académico sobre problemas que atañen a la cualificación del profesorado.

A manera de conclusiones.

Los argumentos expuestos en este artículo permiten arribar a las siguientes conclusiones:

- La formación inicial y permanente del profesorado no puede analizarse como un proceso de dos momentos aislados. Es mejor asumirlo como un sistema integrado, no solo de un saber específico, sino desde la integración de varias disciplinas haciéndolo complejo e interdisciplinar. En esas disciplinas la Pedagogía, la Didáctica, el diseño curricular, la formación específica, la comunicación, y el uso y apropiación de las TIC deben alcanzar una relación interactiva entre el sistema y el contexto sociocultural. Con ello se pretende que el profesor pueda contribuir a concretar el encargo social de la escuela, es decir, preparar a las actuales y futuras generaciones en la vida y para la vida desde que se nace hasta que se muere. Para ello se requiere de una verdadera política pública en la formación inicial y permanente del profesorado en ejercicio, de tal manera que atienda las necesidades educativas del profesor en el aula en plena armonía con los avances en el campo teórico.
- Se requiere con urgencia la puesta en marcha de una política pública de formación permanente del profesorado, en aras de que contribuya a su cualificación en didácticas, Pedagogía, diseño curricular, inglés, TIC y formación específica. Todo ello se requiere para el desarrollo de sus potencialidades, de modo que estos puedan formar integralmente a sus estudiantes para que ellos puedan comunicar sus ideas, considerando que el lenguaje es una herramienta clave de la actividad humana, y para que los (las) estudiantes perciban que los conocimientos teóricos permiten orientar la actividad práctica.
- La formación docente debe superar esa tradición centrada en el modelo transmisionista de ideas teóricas y conocimientos acabados, para pasar a uno que facilite la planificación y el desarrollo de tareas y problemas de aula con pertinencia para el estudiante y su contexto. Sobre todo, se debe considerar que tal formación le dé herramientas y estrategias para que el(la) estudiante pueda enfrentar de manera satisfactoria las tareas docentes.
- Las normas establecidas por el MEN para los procesos de evaluación y el sistema salarial de los docentes han llevado a que la formación permanente del profesorado sea un asunto particular de los profesores. De hecho, los gobiernos nacionales, regionales y locales se han desentendido del compromiso constitucional de contribuir al perfeccionamiento docente, lo cual incide en el incumplimiento de metas internacionales relacionadas con la calidad educativa, algo que, como bien se sabe se ha convertido en un prurito con el cual la República de Colombia se ha comprometido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avanzini, G. (1996). *La Pedagogía de hoy*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London, Reino Unido: McKinsey.
- Colombia, Corte Constitucional. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Biblioteca Enrique Low Murtra-Belm.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Bogotá: Ediciones FECODE.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Ley 1278 de 2002*. Bogotá.
- De Medrano, C. & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Francia, Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París.
- Galperin, P. (1973). *Tipos de bases orientadoras y tipos de aprendizaje*. La Habana: Universidad de la Habana, Facultad de Psicología.
- Galperin, P. (1979). *Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Kisilevsky, M. & Roca, E. (2012). *Indicadores, metas y políticas educativas*. Organización de los Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Marchesi, Á., Tedesco, J. C. & Coll, C. (2012). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Organización de los Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rehen, C. & Briasco, I. (2013). *Formación profesional y empleo*. Organización de los Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data. *Papers and proceedings. American Economic Review*. 94 (2), 247-252.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar: Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes*. Senegal, Dakar.
- Vygotsky, L.S. (1997). *La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales.



**Título: LA AUTOEVALUACIÓN: VÍA PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN**

**Autor(es):**

MSc. Sandra Yuliet Brito Padilla. Profesora. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Sancti Spíritus. E-mail: [sybrito@uniss.edu.cu](mailto:sybrito@uniss.edu.cu) (Ponente).

Dr. C. Juana María Remedios González. Profesora. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Sancti Spíritus. E-mail: [jmremedios@uniss.edu.cu](mailto:jmremedios@uniss.edu.cu)

Dr. C. Tania Hernández Mayea. Jefa del departamento de Calidad y acreditación. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Sancti Spíritus. E-mail: [thmayea@uniss.edu](mailto:thmayea@uniss.edu)

**RESUMEN**

En la ponencia se presenta un resultado científico derivado del proyecto investigación “*La evaluación de la calidad y la acreditación en función de la mejora de la Educación Superior*”, además es derivado de una tesis de doctorado. Se ofrece un estudio, en el que se han determinado las limitaciones que se presentan en relación con la autoevaluación de las carreras universitarias como vía para la mejora de la formación de los profesionales de la educación, y se ha construido un modelo teórico-metodológico para perfeccionarla, a partir de la sistematización de experiencia del proceso vivido con los sujetos que interactuaron en la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. El modelo presenta como singularidad asumir la autoevaluación como un proceso científico, sistémico, sistemático y participativo, con el fin de mejorar la formación de los profesionales de la educación. En la investigación se emplearon como métodos esenciales el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, la modelación, la observación participante, las sesiones en profundidad y el análisis de documentos. El resultado científico se construyó y valoró por los participantes.

**Palabras claves:** autoevaluación; proceso; científico; sistémico, sistemático; participativo; modelo; mejora; formación de los profesionales de la educación.

## INTRODUCCIÓN

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (**SEA-CU**), tiene como objetivo fundamental la elevación continua de la calidad del proceso de formación de profesionales, donde se asume la autoevaluación como una etapa de la evaluación de la calidad de la educación superior; la generalidad de los autores, le conceden un importante rol por sus posibilidades para gestionar la mejora involucrando directivos, profesores, personal administrativo y no docente, estudiantes, empleadores, egresados y comunidad.

A criterio de las autoras la autoevaluación de carreras universitarias se considera: un **proceso científico, sistémico, sistemático y participativo** que permite la **obtención de datos válidos y fiables** y la **determinación de fortalezas y debilidades** para la **gestión de la calidad** en la formación de los profesionales.

Sin embargo, lo expresado con anterioridad no alcanza el nivel esperado en la práctica pedagógica, lo que denota la necesidad de encontrar vías que perfeccionen la autoevaluación, como principal gestora de la calidad en las carreras universitarias.

En este proceso se considera pertinente el empleo de modelos por sus potencialidades para establecer relaciones causales con el fin de encontrar alternativas para la transformación.

En la literatura consultada se pudo comprobar la complejidad teórica y metodológica que encierra asumir un criterio, para identificar el modelo como resultado científico. A continuación se exponen reflexiones de autores cubanos que orientan en la toma de posición para la caracterización del modelo que se aporta.

En esta temática se destacan: Pérez Rodríguez (1996); Ariel Ruíz (2002); N de Armas y otros (2011); J. Marimón (2003); A Valle (2012) entre otros, los que coinciden en la importancia del modelo para representar desde la teoría el objeto que se investiga. La investigadora comparte los criterios de A. Valle, acerca de las potencialidades del modelo científico para establecer relaciones causales, con el fin máximo de encontrar nuevas alternativas con vistas a la transformación de la realidad.

Teniendo en cuenta la necesidad de perfeccionar la autoevaluación, como etapa en la evaluación de la calidad de la educación superior y las potencialidades del modelo para transformar la realidad se establece como objetivo: Reflexionar acerca del fin, principios y estrategia (etapas) que sustentan el modelo teórico – metodológico para perfeccionar la autoevaluación de las carreras universitarias.

## DESARROLLO

En este trabajo el objeto de transformación es la autoevaluación de carreras universitarias como etapa de la evaluación de la calidad de la Educación Superior, se asume el “modelo para” y el estudio se centra en la dinámica de todos los elementos del proceso formativo, teniendo en cuenta las oportunidades que ofrece el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA- CU 2015).

Después de reflexionar en la diversidad de criterios encontrados en la literatura revisada, G Pérez (1996); A Guétmanova, (1991); O Valera (2000); S Sierra (2002); I Parra (2002); C Álvarez de Zayas y M. Sierra, s/f; I Domínguez (2006), se considera que el carácter teórico-metodológico del modelo está dado porque:

- En lo teórico representa las relaciones fundamentales que se deben dar en el proceso de autoevaluación en función de la gestión de la calidad de los procesos universitarios en el

contexto de las carreras desde los fundamentos científicos e ideológicos que aporta la Filosofía, la Sociología y la Psicología de orientación marxista.

- En lo metodológico se centra en el método científico: problematiza, teoriza, y socializa las nuevas relaciones y cualidades del proceso de autoevaluación como vía para la transformación de la comunidad universitaria que integra la carrera.

Al asumir el criterio del autor A. Valle Lima (2012), el modelo es contentivo de los siguientes componentes: fin y objetivos; principios; caracterización del objeto de investigación; estrategia (etapas); formas de implementación y formas de evaluación (Valle, D. A., 2012:139-140). Por las características de este estudio se significará en el fin, principios y etapas que sustentan el modelo teórico – metodológico.

El **fin** del modelo: perfeccionar la autoevaluación de las carreras universitarias.

Para concretar el fin se derivaron los **objetivos** siguientes:

- Elevar la preparación de todos los miembros de la comunidad universitaria a favor de la concepción de la autoevaluación como un proceso sistémico y sistemático que propicia gestionar la calidad de la formación de los profesionales.
- Ofrecer recursos metodológicos que permitan ganar en objetividad en la recopilación y procesamiento de la información.
- Proyectar el cambio en los agentes y agencias participantes en el proceso de autoevaluación.
- Demostrar la importancia de la comunicación de los resultados y ofrecer alternativas para su puesta en práctica.

A. Valle (2012), considera que los principios en un modelo son "...las regularidades más generales y esenciales que caracterizan el proceso o fenómeno en estudio y que guían la dirección de la transformación de este."(Valle, A. D., 2012:140)

En consecuencia se enuncian los **principios** que a continuación se relacionan:

### **1. Principio del carácter legal y consciente del proceso de autoevaluación de carreras universitarias.**

Este principio demanda a las universidades que el proceso de autoevaluación de carreras universitarias, esté regido por documentos legislados por el estado, quien plantea la política educativa de un país, a partir del ideal de hombre que aspira formar la sociedad en cuestión.

En consecuencia, el proceso de autoevaluación debe tomar como punto de partida el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias, de la República de Cuba, denominado SEA-CU. Constituido por: el Reglamento para la Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias, el Patrón de Calidad y la Guía para la Evaluación, el que se ajustará al contexto socio histórico en el cual se desarrolla.

De ahí la necesidad de partir de un patrón, que identifique los estándares correspondientes a la formación de profesionales en Cuba. Para ello, se utilizan las siguientes variables de calidad: Pertinencia e impacto social; Profesores; Estudiantes; Infraestructura y Currículo.

### **2. Principio de la dialéctica de las etapas del proceso de autoevaluación de carreras universitarias.**

La concepción de las etapas del proceso de autoevaluación toma como eje vertebrador a la dialéctica materialista, no solo como teoría, sino como método que permite explicar el

proceso de autoevaluación en las carreras universitarias en su multifactorialidad, en su complejidad, en su interrelación constante con la evaluación y la gestión de la calidad del proceso formativo, de modo que se revele el constante movimiento y desarrollo.

Se asume a la Filosofía Marxista – Leninista como sustento de la Pedagogía cubana, lo que permite explicar las etapas de la autoevaluación de las carreras universitarias, desde una concepción dialéctico - materialista, lo que significa asumir los principios de la objetividad, la concatenación universal, el desarrollo, el análisis histórico concreto, el análisis multilateral y la flexibilidad.

La objetividad en la concepción de las etapas se revela en la necesidad objetiva de preparar a los integrantes de la carrera en los contenidos básicos del proceso de evaluación, de modo que se logre que ellos se representen y actúen en dicho desde proceso, en correspondencia con lo establecido en la ciencia.

La concatenación universal expresa la interacción en todos los procesos en su desenvolvimiento histórico, en este caso se trata de identificar un estado de desarrollo de la autoevaluación, diseñar las acciones de preparación y sensibilización con énfasis en cómo recopilar y procesar la información para favorecer la objetividad del proceso y proyectar el desarrollo en función del cambio progresivo, ascendente a favor de la calidad de la formación.

También se presta atención al rol del conocimiento acerca del proceso, como base del cambio esperado, por ser un proceso donde intervienen: directivos, docentes, estudiantes, familias, egresados, empleadores, administrativos donde todos responden a un encargo social, pero cada uno tiene determinados intereses, aspiraciones, dimensiones valorativas de la realidad.

La dialéctica en la estructuración de las etapas para la autoevaluación en la carrera, propicia elevar la fuerza autorreguladora de los sujetos que en ella intervienen, a partir de la satisfacción, por el esfuerzo realizado y la posibilidad real de superar debilidades, desde la multilateralidad del proceso de formación profesional en las condiciones históricas concretas de la sociedad cubana.

De este modo la autoevaluación se convierte en vía de investigación constante de la propia práctica, constituye, en sí misma, una forma de crecimiento personal, “buena valoración de sí mismos, confianza, seguridad, autoaceptación, autosuficiencia: apuntan hacia el rol de la autovaloración y su adecuación en la actividad creadora”. (Mitjans. A., 1995, p: 15)

### **3. Principio de carácter subjetivo y objetivo del proceso de autoevaluación en las carreras universitarias.**

El desarrollo del individuo bajo la influencia de la educación y el medio se expresa en unidad dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo de los contenidos sociales. Desde la concepción de la psicología histórico - cultural el proceso de socialización del hombre es el camino para la individualización y la intersubjetividad es la vía para la intrasubjetividad. El desarrollo de la personalidad se gesta en la actividad y la comunicación a partir de relaciones histórico - concretas.

En consecuencia, se asume la interrelación de lo interno y lo externo, no como un proceso automático de acción y reacción sino, como un proceso dialéctico, en el que las condiciones externas determinan la formación de las condiciones internas, pero en la medida en que estas últimas se van formando mediatizan las influencias de las condiciones externas, así como de sus interrelaciones.

La autoevaluación en las carreras universitarias, en el siglo XXI, debe ser un proceso de interacción entre las aspiraciones del SEA-CU y los intereses, las aspiraciones, los ideales de cada miembro de la comunidad universitaria. Las relaciones sociales en la carrera deben quedar armónicamente conjugadas, en primer lugar las intergrupales, que son de distinta naturaleza y muy complejas.

Por tanto, es necesario enfatizar en la unidad dialéctica entre la socialización y la individualización del proceso, lo que supone atender a la apropiación de los contenidos sociales, desde las características individuales de los sujetos que participan en el proceso.

Se requiere que todos los integrantes de la comunidad universitaria conozcan los criterios de evaluación que la carrera contextualiza y los asuman como un método de trabajo que posibilita gestionar la calidad de su desempeño.

Las diferentes variables y sus indicadores deben analizadas de forma individual y en las actividades metodológicas de carácter colectivo (colectivo de carrera, de año, de disciplina y/o interdisciplinario) de modo que se logren compromisos individuales y colectivos en función de la mejora.

Desde estas ideas, en el modelo, se diseñan cuatro etapas encaminadas a su aplicación, a continuación se presenta cada una de ellas con una breve descripción, el objetivo y las acciones concretas que se deben desarrollar.

### **Etapla 1: Sensibilización y preparación de los agentes participantes en función de la cultura de autoevaluación de carreras universitarias**

En esta etapa se debe lograr que los participantes se apropien del significado que tiene la autoevaluación para promover el pensamiento crítico, con el fin de que pueda, en este proceso continuo desarrollarse de forma flexible, alternativa y productiva, focalizado en la búsqueda fortalezas, debilidades y planes de mejora.

#### **Objetivo de la etapa**

- Contribuir a la preparación de los agentes participantes a favor del desarrollo de la cultura evaluativa.

#### **Acciones**

- Reflexión grupal acerca de la necesidad social e individual de la autoevaluación de las carreras universitarias.
- Problematización del nivel en que se expresa, en los agentes participantes, la preparación para asumir la autoevaluación de las carreras universitarias, como proceso científico y sistémico tomando como referencia el estado deseado.
- Elaboración de los sistemas de actividades que se desarrollarán en los colectivos de carreras, colectivos de años, colectivos de disciplinas e interdisciplinarios y colectivos de asignaturas, en función de las potencialidades y carencias identificadas.
- Diseño y aplicación de dinámicas grupales que favorezcan la coparticipación en las sesiones de preparación.

### **Etapla 2: La recopilación y el procesamiento de la información resultante de la autoevaluación de carreras universitarias**

Las precisiones que puedan hacerse en relación con la búsqueda de información de cada una de las variables deben constituir sólo una guía, a partir de la cual los sujetos elaboran

sus propias conclusiones, esto presume un trabajo profundo y minucioso en la revisión de documentos, aplicación de entrevistas a estudiantes, profesores, directivos, egresados, administrativos y empleadores, visitas a entidades laborales, comprobaciones a los estudiantes, y otras formas concretas de autoevaluar el proceso de formación los profesionales.

### **Objetivo de la etapa**

- Aplicar de manera sistemática métodos, técnicas e instrumentos, que garanticen la búsqueda de datos válidos y confiables.

### **Acciones**

- Determinación de métodos, técnicas y diseño, y aplicación de instrumentos propios de la investigación pedagógica (análisis de los documentos del plan de estudio de la carrera, observación participante, entrevistas en profundidad a coordinadores del colectivo de carrera, jefes de disciplina, profesores principales de año, jefes de proyectos de investigación, entrevista a directivos, estudiantes, empleadores, administrativos, análisis del producto de la actividad de los estudiantes, entre otros).
- Organización, clasificación e interpretación de la información registrada en la base de datos de la carrera.
- Análisis de los datos, según los criterios de evaluación de las cinco variables del SEA-CU y la correlación de los resultados de cada variable.
- Determinación de fortalezas y debilidades de la carrera.
- Análisis histórico-lógico del comportamiento de las fortalezas y debilidades, con el propósito de determinar sus causas.

### **Etap 3: Proyección colectiva para el cambio en función de gestionar la calidad de la formación de los profesionales**

Se jerarquiza la reflexión individual y grupal en torno a las fortalezas y las debilidades identificadas con el fin de sostener las fortalezas y transformar las debilidades en fortaleza, adquiere significación el desarrollo de actividades que exijan de los sujetos participantes, la mejorar tanto en función de resultados como de sus procesos de cognitivos y afectivos, a partir de la comparación entre desempeño esperado (según las exigencias del patrón de calidad) y el real.

### **Objetivo de la etapa**

Diseñar el plan de mejora en función de las fortalezas y las debilidades detectadas.

### **Acciones**

- Determinación de acciones de mejoras consensuadas, a nivel individual y grupal, para sostener las fortalezas y solucionar las debilidades.
- Análisis sistemático — en los diferentes espacios de trabajo metodológico — de las transformaciones alcanzadas en relación con la calidad del proceso de formación de los profesionales.
- Valoración de la efectividad de las acciones de mejoras proyectadas.
- Reajuste del plan de acciones.

#### **Etapas 4: Comunicación de los resultados de la autoevaluación de las carreras universitarias**

Esta etapa se proyecta hacia la socialización del cumplimiento de los propósitos y fines de la autoevaluación mediante la socialización del informe debe lograrse la divulgación de: los niveles de satisfacción, las buenas prácticas, el impacto de la autoevaluación sobre la calidad de la formación

**Objetivo:** Socializar información sobre la calidad del proceso de formación de los profesionales.

#### **Acciones**

- Elaboración del informe de autoevaluación de las carreras universitarias de manera objetiva y consensuada.
- Análisis de los resultados obtenidos en la variable Pertinencia e Impacto Social, con el fin de retroalimentar el proceso de autoevaluación de la carrera.
- Socialización de los resultados del proceso de autoevaluación de carreras universitarias.

#### **CONCLUSIONES**

Los principios constituyen precisiones orientadoras y fundamentales para que la autoevaluación de carreras las universitarias se convierta en un proceso sistémico, estructurado en etapas dirigidas a la sensibilización y preparación de los agentes participantes, recopilación y procesamiento de la información, gestión de la calidad en función del cambio y socialización de los resultados.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Alarcón Ortiz, R. (2013). Conferencia. La calidad de la educación superior cubana: Retos contemporáneos. La Habana.
- De Armas, N. (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Escribano, H. E., y García, M. A. (2013). La evaluación institucional: un proceso de gestión de la calidad en la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Juan Marinello Vidaurreta" de Matanzas. Congreso Pedagogía 2013, Febrero 2013.
- Espí Lacomba, María José Lemaitre (2012). Evaluación y acreditación. ¿Existen las buenas prácticas? en CD Universidad 2012.
- Jara Holliday, O. (2003). ¿Cómo sistematizar? Una propuesta en cinco tiempos. Recuperado de: [www.alforja.or.cr](http://www.alforja.or.cr)
- Jara Holliday, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica: La Piragua.
- Marimón, J. A (2003) Aproximación al estudio del modelo como resultado científico. Material inédito. ISP Félix Varela.
- Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2015). Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU). Junta de acreditación Nacional. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2005). VI Seminario Nacional para Educadores (tabloide). La Habana.

- Mitjás M. A (1995). Creatividad personalidad y educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Pérez, G y otros (1996). Metodología de la investigación educacional. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Silva, M. (2005). La pedagogía marxista. La Habana. (Soporte digital).
- Valera, O. (s /a) Las tendencias pedagógicas contemporáneas. Valoración desde la perspectiva del proyecto pedagogía cubana del ICCP. (Soporte digital).
- Valle, Lima. (2012). La investigación pedagógica. Otra mirada. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

## PEDAGOGÍA 2017



### **TÍTULO: UN RETO A LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE MATEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN HUAMBO: DE LA PRÁCTICA A UNA REALIDAD NECESARIA**

Autor: Hilário Madureira Sacalei Freitas

Categoría Científica: Máster en Didáctica de la Educación Superior

Institución: Escuela de primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, "4 de abril", Caála. País: Angola

Correo electrónico: [hfreitas82@gmail.com](mailto:hfreitas82@gmail.com), [hfreitas82@uho.edu.cu](mailto:hfreitas82@uho.edu.cu)

Coautores: Roberto Pérez Almaguer. Doctor en Ciencias Pedagógicas

Institución: Universidad de Holguín, País: Cuba

Correo electrónico: [robertopa@femsu.uho.edu.cu](mailto:robertopa@femsu.uho.edu.cu)

Wilber Garcés Cecilio. Doctor en Ciencias Pedagógicas

Institución: Universidad de Holguín, País: Cuba

Correo electrónico: [wilbergc@femsu.uho.edu.cu](mailto:wilbergc@femsu.uho.edu.cu)

Forma de presentación de sus resultados científicos: Ponencia

Simposio al que tributa el trabajo:

Simposio 3. Desafíos de la formación inicial y permanente de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible

## FICHA DEL PONENTE

Nombre del ponente: Hilário Madureira Sacalei Freitas

Grado científico: Máster en Didáctica de la Educación Superior

Categoría docente:

Nivel en el que trabaja: Segundo Ciclo de la Enseñanza Secundaria (Preuniversitario)

Institución: Escuela de primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, "4 de abril",  
Caála-Huambo, Angola

Cargo: Profesor.

Correo electrónico: [hfreitas82@gmail.com](mailto:hfreitas82@gmail.com), [hfreitas82@uho.edu.cu](mailto:hfreitas82@uho.edu.cu)

Dirección particular: Caála, Calle 28 de mayo. Huambo, Angola

Otra dirección particular: Holguín, Calle rastro #5B e/ Cuba y Final

No. de carné de identidad: 000722157HO030

No. de carné de identidad de residente temporal en Cuba: 82082200604

Participación en otros eventos de Pedagogía:

## PEDAGOGÍA 2017

### **TÍTULO: UN RETO A LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE MATEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN HUAMBO: DE LA PRÁCTICA A UNA REALIDAD NECESARIA**

Autor: Hilário Madureira Sacalei Freitas

Categoría científica: Máster en Didáctica de la Educación Superior

Institución: Escuela de primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, "4 de abril", Caála. País: Angola

Correo electrónico: [hfreitas82@gmail.com](mailto:hfreitas82@gmail.com), [hfreitas82@uho.edu.cu](mailto:hfreitas82@uho.edu.cu)

Coautores: Roberto Pérez Almaguer. Doctor en Ciencias Pedagógicas

Institución: Universidad de Holguín, País: Cuba

Correo electrónico: [robertopa@femsu.uho.edu.cu](mailto:robertopa@femsu.uho.edu.cu)

Wilber Garcés Cecilio. Doctor en Ciencias Pedagógicas

Institución: Universidad de Holguín, País: Cuba

Correo electrónico: [wilbergc@femsu.uho.edu.cu](mailto:wilbergc@femsu.uho.edu.cu)

#### **RESUMEN**

Se presentan los resultados en la sistematización desde la perspectiva teórico - práctica, del desarrollo de la superación profesional del profesorado de Matemática en el contexto de la enseñanza secundaria en Huambo, Angola. Aporta nuevas relaciones que, permiten fundamentar la lógica del proceso de superación contextualizado a las exigencias y demandas de los contextos en los que se desempeña este profesional. Se aportan, además, una estrategia pedagógica que enriquece el proceso de formación permanente de este profesional, al incidir en su profesionalización. Las transformaciones en los sujetos se manifiestan en el desempeño de los docentes durante la implicación en la propuesta como en su accionar como profesor de Matemática.

#### **INTRODUCCIÓN**

La importancia, actualidad y necesidad que ha adquirido la formación de profesionales de la educación en el contexto angolano ha llevado al perfeccionamiento de los procesos de formación permanente, donde la superación de los profesores en función del mejoramiento de su desempeño profesional, continúa revelándose con fuerza en fuentes especializadas sobre esta temática. En consecuencia con ello, en la nueva Ley de Bases del Sistema de Educación y Enseñanza (Ley 17/16 de 7 de octubre del 2016), como instrumento que reglamenta lo concerniente al sistema educativo y enseñanza angolana, se identifica un subsistema de formación de profesores que destaca, de entre sus objetivos generales la necesidad de formar docentes con perfil adecuado a la materialización de los objetivos de la educación.

De lo anterior resulta que la superación profesional como vía de profesionalización del profesor de Matemática del segundo ciclo de la enseñanza secundaria en Angola asuma el encargo social de atender sistemáticamente los problemas concretos en el desempeño de los docentes relacionados con el dominio de la ciencia y los conocimientos didácticos para saberla enseñar. Ello demanda de la concepción de alternativas de superación profesional sobre la base de teorías y regularidades pedagógicas, en estrecha relación con el contexto y la práctica social, de manera que los resultados que se obtengan contribuyan al mejoramiento continuo en la profesionalización del profesorado en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática.

La experiencia profesional de los investigadores, el intercambio con profesores de este nivel educativo, la revisión bibliográfica de documentos normativos y evaluaciones de aprendizaje de sus estudiantes, así como evaluaciones del desempeño profesional y la práctica educativa diaria, permitió hacer una caracterización de la situación existente. El análisis realizado reveló insuficiencias en la práctica pedagógica relacionadas con la superación profesional de los profesores de Matemática para su profesionalización, expresadas en un limitado desarrollo de las acciones de superación como parte del desempeño del profesorado, que en su mayoría atienden problemas parcelados de la profesión y áreas específicas sin abordar la integralidad de la práctica pedagógica.

Para su solución se propone como objetivo la elaboración de una estrategia de superación para la profesionalización del profesorado de Matemática del segundo ciclo de la enseñanza secundaria en Angola, sustentado en un modelo para este fin.

## **DESARROLLO**

La propuesta de superación que se fundamenta asume la práctica pedagógica en el sentido de identificar problemas y resolverlos, y sobre todo, como una práctica colectiva, construida por grupos de profesores o por todo cuerpo docente de determinada institución escolar. Para que la escuela se constituya centro de superación profesional, se hace necesaria la promoción de experiencias internas de formación, que esta iniciativa se articule con el cotidiano escolar y no desplace al profesor para otros espacios formadores.

Desde estos referentes, la asunción de la escuela como escenario de superación llevó a los investigadores a profundizar en la situación actual de la superación y su incidencia en la profesionalización del profesorado de Matemática en este nivel educativo, en la provincia de Huambo, a partir del despliegue de dos fases. La primera se denominó de acercamiento contextual con la intención de conocer la manifestación del problema, como una aproximación desde lo general, con respaldo en las exigencias del sistema educativo y de enseñanza angolano a las necesidades de superación del profesorado. La segunda se denominó de profundización, para la caracterización de la situación en la superación y su incidencia en la profesionalización del profesorado de Matemática en ejercicio en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria de Huambo con concreción en las escuelas de la muestra.

Los resultados obtenidos permitieron sintetizar las siguientes consideraciones:

- Los directivos consideran importante la superación profesional de los docentes, pero no cuentan con la preparación para la conducción de este proceso o no generan mecanismos que favorezcan su despliegue desde las potencialidades con las que cuenta la escuela como escenario de superación.

- Resulta insuficiente el desarrollo de actividades variadas en las que se inserten los docentes de Matemática para favorecer la profesionalización en el desempeño desde contenidos pedagógicos y didácticos que permitan el logro de resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes.
- Se reconoce el valor del trabajo colaborativo para el cumplimiento del fin de la Enseñanza Secundaria. A pesar de esto no se sistematiza en la concepción de la superación, desde las diferentes estructuras de dirección, el tratamiento colaborativo del tema para su concreción por el profesor del segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

El estudio diagnóstico permitió revelar las carencias y potencialidades en el proceso de superación profesional del profesorado de Matemática del segundo ciclo de la enseñanza secundaria angolana, como evidencias de la demanda científica de abordaje de la superación, atemperada al contexto en el que se desarrollan los docentes, como respuesta a las deficiencias y limitaciones presentes. Los resultados obtenidos conducen a la búsqueda de los fundamentos teórico - metodológicos que permitan profundizar en la superación como parte de la formación permanente, de manera que se sustente la profesionalización del profesorado desde los propios escenarios donde se desempeña.

Para atender a tales demandas se diseña un modelo de superación profesional en la profesionalización del profesorado de Matemática del segundo ciclo de la enseñanza secundaria en Angola. El mismo aporta nuevos fundamentos que sustentan la superación profesional en la profesionalización del profesorado y representa, en el plano teórico componentes esenciales, que en su relación propician la preparación de este docente para el desempeño profesional. Al penetrar en la esencia del proceso de formación permanente, desde lo normativo en el sistema educativo angolano, se establecieron juicios con su debida fundamentación, que rigen la dinámica de las relaciones entre los componentes del proceso. Con este fin, se determinaron premisas que son el punto de partida del proceso estudiado. Estas premisas son:

- La asunción de la escuela secundaria como escenario de superación.

- Reconocimiento del trabajo colaborativo como vía para transformar el quehacer individual en colectivo.
- Problematización de la práctica educativa como hilo conductor de la superación.

Al seguir la lógica del proceso, en la estructuración del modelo se partió de la determinación de los componentes y la identificación de las relaciones como un primer acercamiento a la modelación de su estructura. La determinación de los subsistemas y sus componentes toma en consideración la dinámica del proceso de formación permanente, al estar relacionados dialécticamente y contener elementos necesarios que, articulados y regulados lógicamente, contribuye a la superación en la profesionalización de los docentes. Los tres subsistemas que lo conforman son:

- Subsistema de comprensión contextual
- Subsistema de proyección organizativa
- Subsistema de concreción transformadora

Las relaciones entre los elementos que conforman cada subsistema del modelo pedagógico, por su naturaleza dialéctica, se revelan de las partes al todo y del todo a las partes. Por su tipo se manifiestan como relaciones de subordinación, coordinación y retroalimentación. De ello resultan nuevas relaciones, necesarias para la superación profesional en la profesionalización del docente de Matemática del segundo ciclo de la enseñanza secundaria angolana que distinguen y enriquecen la contribución teórica.

Para atender a tales demandas se diseña **una estrategia para la superación del profesorado de Matemática que** permite proyectar un cambio cualitativo en el sistema a partir de eliminar las contradicciones entre el estado actual y el deseado e implican una planificación en la que se produce el establecimiento de acciones encaminadas hacia un fin a alcanzar, lo cual no significa que en un momento pueda variar su curso. En ellas se interrelacionan los objetivos y fines que se persiguen dialécticamente en un plan general con la metodología para alcanzarlos.

La estructuración general de la estrategia se centra en la atención al siguiente **problema a resolver:** *necesidad de profesionalización del profesorado de Matemática*

*del segundo ciclo de la enseñanza secundaria angolana, en la provincia de Huambo.*

El **objetivo general** de la estrategia se dirige al desarrollo de la superación del profesorado de Matemática para su profesionalización, en función de lograr enfrentar los retos que impone la enseñanza secundaria angolana.

En consecuencia, se propone una estrategia pedagógica que se fundamenta a través de **fases** por las que transcurre su implementación para lograr el objetivo propuesto, en correspondencia con la lógica del proceso de superación, concebida en la escuela como escenario de superación y a través de las cuales se es consecuente con los elementos teóricos que la sustenta. Estas fases son:

- Fase de diagnóstico de la preparación del profesorado y demandas para enfrentar los retos que la enseñanza secundaria impone.
- Fase de proyección de la superación.
- Fase de coordinación de agentes educativos para el despliegue de la superación colaborativa.
- Fase de dinámica de la superación en el contexto de la escuela como escenario de superación.
- Fase de evaluación de la influencia de las acciones en la profesionalización del profesorado.

La lógica de la estrategia desde la dinámica de sus fases parte de un elemento esencial: la *precisión de los contenidos de la superación en la profesionalización del profesorado de Matemática*. Se entiende el contenido de la superación en la profesionalización del profesorado aquellos elementos tácitos o comprendidos en el proceso de formación permanente del profesorado, se relacionan con las demandas del proceso educativo de la enseñanza secundaria angolana, con lo que irrumpe de una lógica psicopedagógica y didáctica para favorecer el aprendizaje de la Matemática en este nivel educativo que emerge de las relaciones contextuales en las que se insertan estudiantes y profesores.

A partir de estas ideas se precisan los contenidos de la superación a atender desde la formación permanente del profesorado. Estos contenidos se derivan de la articulación de:

- Los contenidos declarados en cada uno de los programas del segundo ciclo de la enseñanza secundaria.
- Los presupuestos de partida declarados anteriormente.
- Los resultados del estudio de caracterización realizado en la enseñanza secundaria de la provincia de Huambo y que apuntan hacia las demandas de preparación psicopedagógica y didáctica de los docentes de este nivel educativo.

Esta articulación permitió en el desarrollo de la investigación precisar como contenidos de la superación del profesorado de Matemática de la enseñanza secundaria angolana los siguientes:

Contenidos de formación pedagógica general:

- El diagnóstico del aprendizaje de la Matemática y su seguimiento desde la dinámica del proceso.
- La proyección contextual del contenido matemático desde el vínculo de la escuela con la vida.

Contenido de formación didáctica:

- Los métodos desarrolladores y su proyección desde el contenido matemático.

Contenidos de formación psicológica:

- La orientación del aprendizaje como base para el logro de resultados superiores en los estudiantes.
- La estimulación de la motivación por el aprendizaje de la Matemática.

En estos contenidos se concreta el fin, los objetivos y los principios de la superación en la profesionalización del profesorado de Matemática del segundo ciclo de la enseñanza

secundaria. Los contenidos a desarrollar se relacionan entre sí a partir del carácter pedagógico de la formación permanente, donde los contenidos de pedagogía general se imbrican con los otros contenidos declarados por el carácter generalizador de ambos.

Los contenidos de formación didáctica se relacionan con los demás, los concreta en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Matemática, el cual debe atender la formación de los profesores tanto en la esfera cognitiva como en la esfera motivacional valorativa. Por su parte, los contenidos de psicología pedagógica constituyen elementos esenciales para el proceso de formación permanente del profesorado pues estos se convierten en soporte para propiciar la transformación de sí mismo, de los demás, del proceso pedagógico con sus estudiantes y del contexto en el que se desempeñan profesionalmente.

Desde estos argumentos se guía el accionar de la superación atendiendo a modalidades que se integran en el proceso, cada una de ellas desempeñando una función en la profesionalización de los docentes. Además, en su integración logran una influencia tanto en los sujetos como en el proceso como un todo. Desde esta mirada se proponen como modalidades de superación las siguientes: *autosuperación, entrenamiento colaborativo y el acompañamiento pedagógico*. Estas modalidades se entrelazan alrededor del problema de la profesión que en cada momento guían el proceso de superación al asumir la problematización como el punto de partida en la profesionalización del profesorado.

A partir de la problematización se estructuran las acciones de superación que son atendidas desde el entrenamiento colaborativo, con la incorporación de agentes educativos, los que a su vez son protagonistas en la modalidad de acompañamiento. Con ello no se logra atender todas las necesidades de superación, cuestión que demanda de la autosuperación para enfrentar la solución del problema profesional de partida y enfrentar nuevos problemas. Por tanto, se reafirma el carácter procesal de la superación contextualizada a las particularidades de la enseñanza secundaria angolana.

La propuesta se desplegó desde la lógica de cada una de las fases, de modo que se introdujo en la práctica educativa de la enseñanza secundaria en Huambo, logrando resultados satisfactorios. Ello partió del diagnóstico de las necesidades y potencialidades de los docentes para enfrentar la enseñanza de la Matemática. Este diagnóstico se considera como exigencia para lograr la detección de las deficiencias existentes que permitan conocer en esencia dónde se encuentran los problemas. Además, se destaca el valor del diagnóstico para promover en los docentes la necesidad de profesionalizar al profesorado de Matemática para el cumplimiento de las exigencias y aspiraciones de la enseñanza secundaria angolana.

En la implementación de la propuesta de superación se trabajó con 20 docentes, los cuales recibieron la influencia de la propuesta. Las diferentes modalidades empleadas se desarrollaron sobre la base del diálogo, del intercambio vivencial y reflexivo y se partió de la experiencia de los docentes en la dirección del proceso formativo y en particular en la enseñanza aprendizaje de la Matemática. Se tuvo en cuenta, además, la disposición de los docentes para la transformación o cambio. La relatoría de las actividades desarrolladas ofreció una visión de la preparación adquirida por los docentes en los temas tratados. Entre los resultados obtenidos se encuentran:

- Permitió conocer elementos indispensables para la profesionalización del profesorado, en especial en los métodos para el logro de elevar el resultado del aprendizaje de la Matemática en los estudiantes
- Se contribuyó a la sensibilización de los docentes, lo que se evidenció en la transformación de las opiniones iniciales acerca de las condiciones de la enseñanza secundaria. En este sentido se considera de positivo las transformaciones operadas en la colaboración de los docentes para atender a las necesidades de aprendizaje de sus colegas, cuestión reconocida como uno de los principales logros, ante las dificultades existentes sobre este particular.
- Se elevó la preparación psicopedagógica y didáctica de los docentes para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática, centrado en los métodos a utilizar y la orientación a desarrollar en los espacios de organización del proceso, en especial la clase.

## CONCLUSIONES

La visión de la superación desde los referentes asumidos permite una comprensión de la profesionalización del profesorado de Matemática del segundo ciclo de la enseñanza secundaria en Huambo. La asunción del enfoque contextual de la superación ha permitido en los años de despliegue de las acciones desarrolladas incidir en la preparación del profesorado de Matemática para lograr la transformación en el aprendizaje de esta materia en los estudiantes de este nivel educativo.

Se revela el alcance pedagógico de los contenidos de la superación determinados como parte de la investigación. Con ello se logra una transformación en la manera de ver la Matemática, centrada en el contenido, y concebirla como una ciencia para la vida, en especial a través del fomento de la motivación por esta ciencia. Esta nueva mirada convierte a la propuesta de superación que se realiza en un resultado que favorece la transformación del sistema educativo y de enseñanza angolano al contribuir al fortalecimiento de la profesionalización de los docentes a partir del vínculo teoría práctica, en el cual el estudiante es centro del acto educativo.

## BIBLIOGRAFIA

Angola. Assembleia Nacional. *Lei de Bases do Sistema Educativo e Ensino (Lei nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016)*. I Serie- Nº 170.

ANGOLA, INSTITUTO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS DO MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (2008-2015)*.

Imbernón, Francisco (2009). *Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo*. REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-RBFP ISSN 1984-5332-Vol. 1, n.1, p.31-42, Maio/2009.

Jacinto, A. D. (2010). *La formación de profesores de Matemática en el ISCED de Benguela-Angola. Un estudio sobre su desarrollo*. Tesis de doctorado. Angola.

Nóvoa, Antonio. (2009). *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-218.

Sacalei Freitas, Hilário Madureira (2011). *Programa de superación didáctica para profesores de Matemática egresados del instituto superior de ciencias de la educación de Huambo-Angola* (Tesis en opción al título académico de máster en didáctica de la educación superior). Las Tunas-Cuba.

Sanchos Méndez, Jerónimo y Mora, Georgina Amayuela (2012). *Hacia el perfeccionamiento de la formación de profesores en Angola: Implicaciones sociales*.

Santos, B. P. (2007). *Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de Matemática no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

Tardif, M.; Lessard C. e Lahay, L. (1991). *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação, nº 4.

**SISTEMA NACIONAL DE DESARROLLO PROFESIONAL  
(SINADEP)**

**“INNOVACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE”**

**AGUSTÍN SÁNCHEZ CRUZ**

## Resumen:

Hablar de desarrollo profesional en América Latina, es hablar de una imperiosa necesidad por transformar las prácticas docentes a partir del modelaje del contexto político, social, cultural y económico. La transformación de los sistemas educativos, no solo penden del desempeño docente dentro de las aulas, sino de toda la estructura que incluye al estado, en este sentido, los Sindicatos de Trabajadores de la Educación también se involucran en los proyectos nacionales para apoyar las formas de hacer escuela, siempre como una propuesta de mejora, sin olvidar parte que le corresponde al estado.

## Introducción

México al igual que las economías de otros países latinos, ve la necesidad de mejorar el sistema educativo desde la articulación de todos los elementos o factores que en el escenario educativo intervienen.

Queda claro con la implementación de la Reforma Educativa implementada recientemente, que no es suficiente solo centrar el proceso de mejora en la figura del maestro. La profesionalización es medular para todo cambio, pero en el contexto educativo mexicano, múltiples factores intervienen para consolidar una transformación de las prácticas educativas.

Con lo anterior, y atendiendo al principio multifactorial en que se deben considerar los procesos de la Reforma Educativa en México, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación promueve un Sistema de Desarrollo Profesional Docente a través del diseño, implementación, seguimiento y evaluación de un Entorno Virtual de Aprendizaje, denominando: SINADEP.

Actualmente el SINADEP, diseña y evalúa curricularmente las propuestas de formación permanente, continua, que implementa en un Entorno Virtual amigable, donde los usuarios; Docentes agremiados al Sindicato, ingresan de manera gratuita y comienzan con el desarrollo de su trayecto formativo.

Como se menciona al inicio de esta ponencia, SINADEP trabaja en la mejora del desempeño profesional docente, sin dejar de lado la importancia de las implicaciones de otros elementos en el escenario educativo.

Por consiguiente, el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SINADEP), desarrolla toda su propuesta bajo tres líneas:

Línea 1. Cursos para el Acompañamiento Pedagógico

Línea 2. Cursos para la Profesionalización Docente

Línea 3. Investigación Educativa.

A partir de las líneas de acción anteriores, se perfila un mapeo de gestión que va desde el diseño de cursos, hasta el campo de la investigación y la consolidación de comunidades de aprendizajes entre docentes de diversos contextos educativos en México y el mundo.

Por consiguiente, la presente ponencia, pretende “describir” la consolidación del proyecto SINADEP en función de la necesidad de transformar las prácticas educativas, más que como respuesta de una Reforma.

## **El Sistema Nacional de Desarrollo Profesional “Profesionalizar innovando”.**

El Sistema Nacional de Desarrollo Profesional se constituye como una propuesta para profesionalizar al docente, mejorando sus prácticas profesionales a través de cursos diseñados para la mejora de sus áreas de oportunidad. La propuesta de SINADEP, se basa en tres líneas de desarrollo.

La primera línea o L1, es aquella que se constituye de oferta formativa para el acompañamiento pedagógico, es decir, docentes que son convocados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), a través del Servicio Profesional Docente, y que presentarán evaluación del “desempeño”. SINADEP, a partir del documento denominado “Perfiles, Parámetros e Indicadores”; que contiene que debe saber hacer el docente en cinco dimensiones que abarcan los aspectos normativos, pedagógicos, y de relación e intervención con la comunidad,

A partir de los anterior, la coordinación de Diseño Curricular e Instruccional de SINADEP, diseña la propuesta de acompañamiento pedagógico acorde a las necesidades formativas de los docentes.

Para la Línea 2 o L2, se realizan convenios estratégicos con instituciones de educación superior con ofertas formativas de calidad. Entre las instituciones con las que hemos trabajado en conjunto se encuentran la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Instituto de Nacional de la Administración Pública (INAP), etc.

Bibliografía:

OPTI, SNTE. 2017. SINDEP “Profesionalización Docente”, recuperado de [www.optisnte.org.mx](http://www.optisnte.org.mx)

Alfaro, J. 2016. Sistema Nacional de Desarrollo Profesional. Editorial del Magisterio. Recuperado de [www.sinadep.org.mx](http://www.sinadep.org.mx)

# PEDAGOGÍA 2017

La Habana, Cuba  
30 de enero al 3 de febrero de 2017



**SIMPOSIO 3**  
**DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA UN DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE**

## **EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES. LA EXPERIENCIA DE CUBA**

Dr. C. Rolando Forneiro Rodríguez Rodríguez  
Viceministro de Educación  
República de Cuba

Si concordamos en la necesidad de asumir con mayor énfasis el papel que desempeña la educación para lograr un despegue en la dirección integral del desarrollo sostenible, es imprescindible recalcar que ningún progreso sustancial en el campo de la educación puede ser alcanzado sin la participación de los docentes, por lo que es imprescindible jerarquizar, en el sistema educativo, tanto la formación inicial de los docentes como la permanente durante el ejercicio de la profesión.

En Cuba la educación, incluida la universitaria, es una responsabilidad del Estado, pública y gratuita para todos los ciudadanos y en todos los niveles, y los objetivos de la Educación para un Desarrollo Humano Sostenible forman parte integrante de los documentos que guían la vida política, económica y social del país.

Los docentes desempeñan un papel esencial en el proceso de socialización de las nuevas generaciones para un desarrollo humano sostenible e independientemente de la materia académica que sean responsables de impartir, su principal prioridad ha de ser prestar especial atención al desarrollo de valores y actitudes en sus educandos. El educador tiene dentro de sus responsabilidades principales contribuir al desarrollo ideológico de la niñez y la juventud, de lograr que el estudiantado tenga un papel protagónico en su propia formación para que sean personas capaces de marchar al ritmo de los nuevos tiempos.

En consecuencia, hay que trabajar por formar un educador culto, que sea ejemplo y utilice los espacios y escenarios escolares para la educación de los niños, adolescentes y jóvenes, eduque a través del contenido de las materias, incorpore las tecnologías al proceso educativo e interactúe con la familia y el sistema de influencias sociales de la comunidad para la mejor educación de sus educandos.

El proceso de formación de los docentes requiere entonces concebirse de forma integral y trazar una estrategia dirigida tanto a la formación inicial como a la permanente durante el ejercicio de la profesión, toda vez que el docente requiere de

constante actualización de sus conocimientos y de incorporar nuevos recursos para la enseñanza.

En Cuba, las transformaciones realizadas al sistema de formación docente se han encaminado a cumplir con todos esos objetivos y se sustentan en:

1. La responsabilidad del Estado en la preparación del personal docente con garantía laboral absoluta una vez graduado, y derecho a la formación continua permanente.
2. La existencia de planes de estudio específicos para la formación pedagógica.
3. Un coherente sistema de influencias de la institución formadora y de la escuela en el proceso de formación del maestro.

El sistema de la formación docente, dirigido a garantizar todos los profesionales necesarios para el sistema educativo, contempla tres componentes esenciales y en todos ellos juega un papel esencial la institución educativa de los diferentes niveles de educación:

- La formación inicial que se desarrolla en los centros formadores, y que se organiza en dos niveles:
  - Nivel superior o universitario, que se desarrolla en las Universidades.
  - Nivel medio superior que se desarrolla fundamentalmente, en las escuelas pedagógicas.
- La formación permanente dirigida a perfeccionar la preparación de los docentes en ejercicio, la que se concreta en:
  - La autosuperación y el trabajo metodológico
  - Superación profesional
  - Educación de postgrado
- La investigación pedagógica encaminada a elevar la calidad de la educación a través de las diferentes modalidades de la actividad científica.

### **La formación inicial de los docentes**

Con nivel medio superior se forman, en las escuelas pedagógicas, los maestros para las educaciones Primaria y Especial; educadores para Preescolar y maestros de inglés para la Educación Primaria. Para la formación universitaria están diseñadas las carreras pedagógicas, dirigidas a garantizar el personal docente para todos los niveles y tipos de educación, las que se desarrollan en las universidades del país.

Los graduados de la formación pedagógica con nivel medio superior tienen como principal vía de superación la continuidad de estudios universitarios en las carreras de la Licenciatura en Educación en la modalidad de cursos por encuentros, que pueden hacer simultáneamente con su actividad laboral. Tienen también otras vías de superación en la formación continua para la actualización de contenidos, métodos de enseñanza, utilización de recursos tecnológicos, entre otros.

El sistema también incluye la educación postgraduada para los docentes que se encuentran en ejercicio y cuentan con el nivel superior, y se desarrolla tanto a través de la superación profesional, mediante cursos, diplomados y entrenamientos, como de la formación académica de postgrado, en la que se forman doctores y se cursan maestrías o especialidades.

La actividad científico-pedagógica está estrechamente vinculada a la formación y superación de los docentes como componente esencial desde su etapa de formación inicial y se encuentra presente en todos los niveles de educación y, en particular, en la actividad de los claustros de los centros formadores. La investigación es clave para el desarrollo científico-pedagógico y herramienta imprescindible para la labor docente.

Como se ha expresado, en Cuba se da una extraordinaria importancia al vínculo entre las instituciones formadoras con los subsistemas educativos para los cuales se forman los docentes, por la importancia que reviste el conocimiento de la escuela, desde la formación inicial, por aquellos que se forman como docentes.

¿Por qué la práctica docente pre-profesional constituye un elemento esencial de los currículos de formación inicial de docentes?

- Todo sistema educativo debe dar respuesta a las necesidades sociopolíticas, económicas y culturales en cada momento histórico concreto del desarrollo de un país.
- La formación del maestro o profesor tiene que partir del tipo de escuela que tenemos y dirigirse al tipo de escuela que queremos

Desde el siglo XIX, el insigne pedagogo cubano José de la Luz y Caballero, expresó:

“Estando en la escuela los alumnos que han de ser maestros, se hallan en su verdadero teatro, ni más ni menos que el físico en su gabinete, para resolver cualquier duda, apelando a la luz de la experiencia...”

(Informe sobre la Escuela Náutica, presentado a la Real Junta de fomento de Agricultura y Comercio de la Isla, en sesión de 11 de diciembre de 1883).

En el informe de seguimiento de Educación Para Todos en el mundo publicado por la UNESCO en el año 2004 se expresa: “En muchos países sería necesario revisar los modelos de formación, ya que la formación inicial y permanente durante el servicio en las escuelas es más eficaz que la formación inicial prolongada, tradicionalmente dispensada en los centros de formación de docentes”.

Y en el correspondiente al período 2013-2014 se ratifica este principio al expresar que los docentes en formación deberían poseer experiencia de enseñanza en el aula y los nuevos docentes necesitan el apoyo de mentores.

Más recientemente, al valorar este tema expertos del Grupo del Banco Mundial, en el libro Profesores Excelentes, del año 2014, reflejan lo siguiente en la temática denominada Incorporar prácticas docentes en la formación previa al servicio:

“Uno de los problemas fundamentales de los países de la región es la falta de relevancia de la formación previa al servicio (...) Esto está relacionado con la limitada exposición de los candidatos a las escuelas y aulas durante su formación académica. Un estudio basado en la ciudad de Nueva York permitió establecer que los programas de formación previa al servicio que se enfocan en el trabajo práctico que los profesores van a enfrentar en las aulas produce profesores más efectivos desde su primer año. Algunos elementos clave son la amplia experiencia en las escuelas, la retroalimentación de tutores docentes y la preparación de un proyecto final basado en su práctica.....

... en Estados Unidos, en 2010 se creó un panel nacional de especialistas que recomendó rediseñar la formación docente “de principio a fin” para “poner las prácticas en el centro de la formación docente”. En sus argumentos, el panel sostuvo que la enseñanza, como la medicina, es una “práctica”, y que la formación docente debe tener la misma estructura que la carrera de medicina y crear “numerosas oportunidades para que los candidatos desarrollen sus propias prácticas y observen las de los tutores mientras trabajan en las escuelas y en las aulas bajo la tutela de educadores clínicos expertos” (Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente [NCATE], 2010).

El sistema cubano se diferencia claramente del resto de la región pues pone gran énfasis en la práctica pedagógica.”

(Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, Barbara Bruns y Javier Luque. Grupo Banco Mundial, 2014.)

En los diferentes planes de estudio para la formación de docentes en Cuba se transitó desde las llamadas escuelas anexas de los centros pedagógicos, con periodos de práctica previstos en los planes de estudio, hasta conformar un

sistema de formación práctico docente pre-profesional, en el que se incrementa progresivamente el tiempo y complejidad de las actividades prácticas en la escuela y su vínculo con las actividades académicas pero, particularmente, con las actividades investigativas, considerando dicho sistema como un componente práctico-investigativo de la formación docente.

En la formación inicial de los docentes en nuestro país, la práctica pre-profesional es esencial, porque la escuela es el espacio ideal donde tiene lugar la interacción de los que se forman como maestros con los docentes de experiencia ya en ejercicio, como resultado de la cual el futuro maestro se nutre del rico caudal de experiencias acumuladas, en primer lugar de su tutor, así como del colectivo pedagógico en general. Por otra parte, en la escuela también el maestro en preparación conoce las características reales de los alumnos, la familia y la comunidad en la que está enclavado el centro docente donde se desempeñará profesionalmente. En fin, la escuela permite integrar todas las influencias que influyen en y desarrollan las potencialidades del maestro en formación, preparándolos como mayor efectividad para su rol como educador.

Si se tiene en cuenta que la educación en Cuba ha logrado un nivel de escolarización que abarca a todos los niños que arriban a la edad escolar y la continuidad de estudios se garantiza para todos los que culminan la educación básica y el nivel medio, etapa esta última que concluyen más del 98% de los que ingresan, ello ha conllevado enfrentar el gran reto de conciliar la masividad con la calidad, sobre la base de que precisamente la calidad se sustenta en el carácter masivo del sistema educacional.

Por ello, contar con los docentes que desde el triunfo de la Revolución se requirió para dar respuesta al impetuoso crecimiento educacional y con el mayor conocimiento de la escuela, ha sido uno de los retos principales que cada momento histórico cubano ha demandado, lo que ha determinado que los planes de estudio hayan transitado por diferentes niveles y modalidades que han conducido al perfeccionamiento continuo tanto de la formación inicial, como de la permanente dirigida a elevar el nivel cultural, científico y pedagógico de los educadores, pero siempre concebida desde el estrecho vínculo con el propio sistema educativo.

Qué camino se ha seguido para lograr tener todos los docentes?

En relación con la formación inicial, desde el mismo triunfo de la Revolución se buscaron soluciones por diferentes vías para garantizar la formación de todos los maestros que necesitábamos y que las entonces existentes Escuelas Normales no cubrían. Maestros que estuvieran dispuestos a ir donde hiciera falta, a los campos, a las montañas, a los lugares más apartados.

Los primeros planes regulares de formación de maestros comenzaron con jóvenes que apenas habían culminado la enseñanza primaria. Se crearon progresivamente escuelas de formación de maestros en cada provincia, a las que se ingresaba con

la educación primaria culminada y, más adelante, cuando las condiciones de desarrollo lo propiciaron, el nivel de ingreso fue con la secundaria básica (9no grado) terminada.

La formación del profesorado para el nivel medio comenzó desde 1964 en los tres institutos pedagógicos que se crearon en las entonces tres únicas universidades que tenía nuestro país, pero la cantidad de egresados de estas instituciones no daba respuesta a la gran demanda de personal docente que existía.

Tal como ocurrió cuando se hizo en 1961 la convocatoria para la Campaña de Alfabetización, en abril de 1972, el líder de la Revolución Cubana Fidel Castro Ruz hizo el llamado a la juventud cubana para formar un ejército de educadores que garantizara la continuidad de estudios a todos los alumnos que arribaban masivamente a la enseñanza secundaria, en un nuevo programa educacional emprendido por la Revolución con la creación de las escuelas en el campo. El 19 de mayo de 1972 quedó constituido el primer contingente del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech.

La creación de este Destacamento constituyó uno de los pasos trascendentales en la historia de la formación docente cubana, ya que permitió dar respuesta a las crecientes necesidades de profesores, surgidas al calor de la grandiosa obra educacional emprendida por la Revolución y también constituyó una tarea de vanguardia para la juventud cubana, de profundo contenido político y de compromiso con la Revolución.

Este programa se realizó a partir de estudiantes que habían concluido el 10o grado, en un plan de estudios de 5 años de duración, en el cual se formaban como profesores para la educación general media. El plan se desarrollaba con una sesión diaria de trabajo como profesores en escuelas secundarias básicas en el campo y una sesión diaria de docencia para formarse como profesores. Los estudiantes recibían, además, el apoyo de sus profesores y de los colectivos de las escuelas para el desarrollo de su docencia.

Aunque ya la formación regular de Maestros Primarios contemplaba períodos completos de práctica en la escuela, desde el Destacamento Pedagógico el vínculo sistemático con la escuela y la actividad docente de los que se formaban como maestros ha ocupado un lugar predominante en los planes de formación.

Ello ha constituido lo que se pudiera considerar el modelo revolucionario de la formación docente cubana ya que desde un principio se comprendió que solo en la práctica directa era posible adquirir con la mayor celeridad y calidad las habilidades requeridas para un adecuado desempeño profesional en las condiciones de una educación masiva que requería miles de maestros en cada etapa.

La experiencia revolucionaria de la formación de maestros en Cuba ha ratificado ese concepto, tomando en cuenta como criterios fundamentales el efecto producido tanto en los que se forman como en los que los forman; a la vez, ha sido expresión concreta de uno de los pilares básicos de la educación cubana después de la Revolución, que es el principio pedagógico de la vinculación del estudio con el trabajo.

De ahí que formar desde la escuela y para la escuela constituye uno de los fundamentos sobre los que se sustenta el modelo de formación pedagógica cubano, el que se ha ido enriqueciendo de forma sostenida hasta nuestros días, y que constituye la columna vertebral sobre la que se estructuran los planes de estudio – en todas las modalidades de formación inicial- como vía esencial para garantizar:

- ◆ La identificación plena de los estudiantes con su futura actividad profesional, desde el comienzo hasta el fin de su estancia en el centro formador.
- ◆ El vínculo sistemático, permanente y ascendente con la escuela, no como concepto estrecho sino incluyendo sus interrelaciones con los restantes factores y actores de la educación, en particular, con la familia y la comunidad.
- ◆ Un fuerte componente práctico-investigativo de carácter productivo, vinculado directamente a la solución de los problemas reales que presenta el ámbito escolar, donde los estudiantes adquieran un verdadero rol protagónico.
- ◆ La práctica no solo como comprobación y aplicación de la teoría sino como punto de partida y fuente insustituible para su enriquecimiento.

El sistema de formación práctico-docente constituye la vía por excelencia para garantizar la vinculación de la teoría con la práctica y la preparación integral de los futuros educadores, así como para elevar la motivación de los estudiantes por su profesión. Se orienta a la formación en valores del estudiante, a lograr la asimilación y consolidación de conocimientos y habilidades profesionales que propicien la solución creativa de las tareas del ejercicio de la profesión; y al cumplimiento de forma responsable de la disciplina laboral y de las funciones que desarrolla el personal de una institución educativa.

La práctica está centrada en los problemas profesionales que enfrenta el estudiante en su contexto laboral y social y las tareas deben diseñarse para que sean desarrolladas en los escenarios escolar, familiar y comunitario, concretando así el vínculo con la realidad social del país y de cada territorio en particular.

En particular se puede ejemplificar que en las en las escuelas pedagógicas el sistema de formación práctico-docente se sustenta en:

- El carácter de sistema de la dirección del proceso pedagógico.
- La práctica como fuente de motivación hacia la profesión de educador.
- El vínculo de la teoría con la práctica.

- El enfoque profesional pedagógico de los contenidos de las diferentes asignaturas durante todo el proceso de formación.
- La sistematicidad, el carácter integrador e interdisciplinario y el incremento paulatino del nivel de complejidad de las actividades que se realizan.

Los objetivos se centran en contribuir a que los futuros educadores sean capaces de mostrar interés, motivación y amor por la profesión pedagógica, dominar las características y responsabilidades inherentes a la profesión y a las instituciones educativas para las cuales se forma, aplicar los conocimientos asimilados en las diferentes asignaturas del plan de estudio y desarrollar las habilidades para dirigir el proceso educativo en las instituciones con la participación de la familia y la comunidad.

### Organización y planificación de la formación práctico-docente en la Escuela Pedagógica

Este sistema se organiza y planifica durante los cuatro años del plan de estudio y adquiere características diferentes de acuerdo con las particularidades de la especialidad y con la preparación que van asimilando los estudiantes.

En primer año, la práctica de familiarización y las actividades prácticas que se realizan, se planifican como parte del fondo de tiempo, del contenido y las formas organizativas de las asignaturas y pueden organizarse tanto en las aulas especializadas de la escuela pedagógica, como en escuelas y círculos infantiles o en otras instituciones educativas seleccionadas del territorio.

En segundo y tercer años se desarrolla la práctica sistemática, para la cual, en los planes de estudio se concibe a razón de 8 horas semanales, aunque cada escuela pedagógica puede organizarlas también de forma concentrada dentro del semestre.

En cuarto año se concibe la práctica docente concentrada durante el segundo semestre en las instituciones educativas, y siempre que sea posible, donde se prevé la ubicación después de graduados. Durante esta etapa los futuros maestros a la par que desarrollan actividades docentes se preparan para el ejercicio de culminación de estudios, relacionado con la actividad que han desarrollado en la escuela y que defienden por lo general en la propia institución educativa en que se encuentran insertados, ante un tribunal compuesto por docentes del centro formador y de la propia escuela.

En las carreras pedagógicas con nivel universitario, que recientemente han iniciado un nuevo plan de estudios de 4 años, también se mantiene un vínculo sistemático con la escuela desde el primer año de estudios, que se incrementa gradualmente en tiempo y responsabilidades a lo largo de la carrera, considerando el último año de estudios la presencia permanente de los estudiantes que se forman como docentes en las instituciones educativas, a la par que cursan las

últimas asignaturas y se preparan para la culminación de estudios, que consiste en un trabajo de diploma o un ejercicio profesional, en cualquiera de los dos casos vinculados a su experiencia en la escuela.

Para considerar que la escuela cumple su función de contribuir realmente a la formación eficiente de los futuros profesionales es necesario que esta constituya un modelo en su funcionamiento interno, que sea una fuente permanente de motivación para los futuros educadores y que se inserte coherentemente en la concepción pedagógica general de la formación docente, en estrecha relación con los centros formadores.

En este sentido, cada institución educativa en que se encuentren insertados los estudiantes que se forman como docentes tanto de nivel medio superior como de nivel superior, no solo asume una gran responsabilidad en ese proceso, sino que también requiere de una transformación en la concepción de su trabajo docente y metodológico y en la superación de su personal docente, a la vez que recibe de forma sistemática una positiva influencia que retroalimenta constantemente esos mismos aspectos. Esa interrelación no solo se produce por la presencia de los tutores como elementos clave de ese proceso, sino también en los órganos de dirección y técnicos y en el resto del colectivo pedagógico.

La preparación para la atención al sistema de formación práctico-docente presupone:

- La determinación de las instituciones con las condiciones indispensables en cuanto a la preparación del consejo de dirección y del colectivo pedagógico.
- La selección y preparación de los profesores de los centros formadores que atienden la práctica.
- El diseño del plan de actividades a desarrollar durante la práctica, en coordinación con las estructuras de educación del territorio.
- La preparación especializada de los directivos y demás docentes de las instituciones educativas, en particular de aquellos que fungen como tutores.

Todo lo anterior se puede lograr porque los centros formadores tienen la posibilidad de acceder a todas las instituciones educativas de su territorio y mantener vínculos estables y sistemáticos con ellas.

### **La formación permanente de los docentes.**

La superación o formación permanente del personal docente en ejercicio, es también responsabilidad de los centros universitarios donde se forman inicialmente los docentes, en su respectiva provincia y la posibilidad de diseñar la superación según las necesidades reales y su carácter descentralizado, permiten estructurar simultáneamente formas diferentes.

El sistema abarca a todo el personal docente en ejercicio es decir, tanto a los maestros y profesores como a los cuadros técnicos y de dirección. De conjunto con las estructuras educacionales de cada territorio, se proyectan, diseñan, ejecutan, controlan y evalúan el sistema de actividades, además de valorar sistemáticamente sus resultados mediante la actividad científica que permita medir la efectividad, retroalimentar el sistema y prever nuevos niveles de exigencia en su preparación. El contenido de la superación está determinado por las necesidades individuales y por las exigencias institucionales.

La concepción de que el vínculo con la escuela es esencial en la formación del docente también está presente en la formación permanente ya que las principales actividades de la capacitación sistemática de los maestros en ejercicio se realizan en la propia institución educativa.

Las modalidades que se desarrollan abarcan dos grandes categorías: la superación profesional y la formación académica de postgrado.

Entre las actividades de superación profesional que den respuesta a las necesidades actuales, se encuentran las dirigidas a aquellas que tienen la responsabilidad de influir directamente en la calidad del desempeño profesional de los maestros y profesores, en particular los cursos, los que están dirigidos fundamentalmente a la profundización, actualización o capacitación que resultara necesaria. Pueden tener diferentes modalidades y duración e incluyen el complemento de los conocimientos y habilidades ya adquiridos o incluso la recalificación.

En el proceso de la superación constituye un elemento esencial la autosuperación, la cual se constituye en la base y fuente para las restantes formas organizativas. De ahí que, tanto las actividades específicas de superación que se diseñen por las universidades, como las del propio sistema de trabajo metodológico de la institución educativa, deben caracterizarse por el desarrollo de acciones que promuevan la activa participación de los docentes, así como el intercambio de experiencias y la búsqueda de nuevos conocimientos por ellos mismos.

El trabajo metodológico constituye el sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se diseña y realiza en cada institución educativa por los directivos educacionales de los diferentes niveles con los docentes para elevar su preparación. Junto a la preparación individual, las sesiones de trabajo metodológico colectivo constituyen espacios de reflexión para debatir e intercambiar las mejores experiencias en el proceso educativo.

### **La investigación en educación.**

La investigación en el campo de la educación, que fundamentalmente se organiza y dirige desde los centros donde se forman los docentes, se inserta en toda la actividad científica educacional, que se gesta en el sector educacional, se realiza desde las propias instituciones educativas con la participación de sus docentes y

sobre la base de estudiar y proponer soluciones a los problemas propios de la práctica escolar y del contexto social en que se encuentra el centro.

Ello ha derivado en un incremento sostenido de la formación académica de postgrado, a partir de lo cual ya existen más de 60 mil graduados de maestrías en el sector educacional.

En correspondencia con todo lo anterior, se estructura un sistema de eventos científicos de carácter nacional en los que los educadores cubanos tienen la posibilidad de intercambiar los resultados de la labor científica que desarrollan desde cada institución educativa pues los trabajos van dirigidos a estudiar y resolver los propios problemas que enfrentan en la institución donde se desempeñan y que cada dos años concluye en este evento internacional en el que participa una representación de educadores de todas las provincias del país.

En cualquier país la Educación y su calidad está indisolublemente ligada a su contexto social y político. Para nosotros, calidad de la educación significa lograr un ciudadano instruido y culto, identificado con los valores de nuestra sociedad, portador de ellos y dispuesto a defenderlos.

Trabajar por una educación para el desarrollo humano sostenible parte en primer lugar de tener educación para todos, y alcanzar altos niveles educacionales en la población. En ello juega un papel esencial la formación en cantidad y con calidad del profesional de la educación, la que aspiramos que sea con el más alto nivel y en lo cual ponemos todo nuestro empeño, y que contiene como uno de sus pilares fundamentales el papel de la institución educativa en la formación de los docentes, convencidos de que es la forma más efectiva de llevar a planos superiores lo que hemos alcanzado hasta el momento.