

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO ENRIQUE JOSÉ VARONA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**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**

AUTORA: MSc Isel Bibiana Parra Vigo

**TUTORAS: Dra. C. Berta Fernández Rodríguez
Dra. C. Julia García Otero**

La Habana

2002

AGRADECIMIENTOS:

A mis tutoras, las Doctoras Berta Fernández Rodríguez y Julia García Otero. Por las enseñanzas que me han brindado durante toda mi formación como ser humano y profesional, por haber sabido exigirme cada vez más en bien de mi desarrollo, por sus demostraciones constantes de rigor, seriedad científica, ética, profesionalidad y certeras orientaciones.

A la Facultad de Ciencias de la Educación, por su apoyo, en especial a la Dra Nereyda Cruz Tejas y a la MsC Marta Martínez Angulo, quienes asumieron mis responsabilidades en momentos muy complejos del trabajo y de mi vida familiar.

A todos los que en el instituto y fuera de este me brindaron su apoyo de muy disímiles maneras.

A toda familia, por todo apoyo y comprensión.

DEDICATORIA:

A Celia y Nelson:

Como modesto homenaje al amor que como madre y padre me supieron dar, a la formación que me brindaron y a sus desvelos por procurar para mi y para mi familia el mejor ejemplo y un futuro mejor.

INDICE:

CONTENIDO	“ Pág”
INTRODUCCIÓN	1
I. UNA CONCEPCIÓN INTEGRAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.	
1.1. Formación profesional y profesionalización del maestro en una etapa inicial.....	11
1.2. El papel de la Didáctica en la formación inicial del profesional de la educación.....	29
1.3. Las competencias profesionales en el marco de la formación inicial del profesional de la educación.....	38
II. MODELO DIDÁCTICO PARA LA DIRECCIÓN DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA EN EL CURRÍCULO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.	
2.1. La competencia didáctica en la formación inicial del profesional de la educación.....	51
2.2. Insuficiencias en el desempeño didáctico de estudiantes y egresados. Posibilidades que brinda la concepción curricular actual para el desarrollo de la competencia didáctica.....	57
2.3. Modelo didáctico para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica como sistema.	69
2.3.1. Metodología utilizada y resultados obtenidos en la aplicación del Criterio de Expertos (Delphi) acerca de la propuesta de modelo didáctico.....	102
CONCLUSIONES	105
RECOMENDACIONES	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

SÍNTESIS:

La formación inicial del profesional de la educación, como parte de su proceso de preparación permanente, es un período fundamental en el que se comienzan a desarrollar las bases del desempeño profesional. La competencia didáctica es una competencia profesional de gran importancia para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje que trasciende a todo el contexto de actuación profesional y debe ser desarrollada desde el pregrado.

Las insuficiencias en el desempeño didáctico de los estudiantes y los egresados y la concepción curricular vigente, demandan la búsqueda de alternativas pedagógicas que contribuyan a la dirección del desarrollo de esta competencia desde el pregrado. Esta investigación propone un modelo didáctico para contribuir a esta aspiración. Las concepciones teóricas y metodológicas acerca de la competencia didáctica y de la dirección de su desarrollo, resultan novedosas en la configuración del pregrado.

La propuesta se realiza desde la Disciplina Formación Pedagógica General y se sustenta en el enfoque histórico cultural. El contenido del modelo didáctico revela en su contenido las relaciones entre sus componentes: los principios que rigen la dirección del desarrollo de la competencia didáctica, el análisis de los componentes estructurales y funcionales de esta competencia, el estudio del currículo de la formación inicial del profesional de la educación (Disciplina Formación Pedagógica General), la caracterización individual y grupal, la determinación de tendencias del desarrollo y la elaboración, aplicación y evaluación de estrategias diferenciadas. Los componentes de la competencia didáctica (cognitivo, metacognitivo, motivacional y cualidades de personalidad) revelan una concepción integral de la formación inicial del profesional de la educación y por tanto de la dirección pedagógica que se requiere para que esta formación se acerque cada vez más al modelo del profesional socialmente deseable.

INTRODUCCIÓN:

La sociedad contemporánea caracterizada por un desarrollo científico tecnológico acelerado y con un consecuente crecimiento de los volúmenes de información científica, demanda una búsqueda permanente del mejoramiento de los currículos de la formación del profesional de la educación, área particularmente sensible en el desarrollo económico y social.

“La sociedad actual se ha hecho más exigente en cuanto a las demandas de conocimientos que exige a los ciudadanos. Un mundo de cambios acelerados requiere de nuevos aprendizajes y la posibilidad de disponer de múltiples saberes alternativos en cualquier dominio del conocimiento humano” **(1)**.

La sociedad y la escuela cubanas, están enfrascadas en importantes cambios en la formación de este profesional en correspondencia con la integración del conocimiento científico de la época contemporánea, el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología y con las exigencias de la formación de las nuevas generaciones, lo que implica a la formación inicial del profesional de la educación, a las instituciones y a los docentes que los forman. El rol profesional de educador del maestro trasciende los límites de la institución escolar, se irradia a otros contextos sociales y profesionales, tiene un trascendente impacto social, por lo que la calidad de su preparación es decisiva; su papel en la formación integral de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes así lo requiere.

La profesión requiere de estudios especializados y sistematizados. Tiene una connotada influencia en el desarrollo social, en la realización personal del maestro y de los sujetos con los que este interactúa. Es profundamente humanista e implica lo social y lo individual, lo instructivo y lo educativo, lo individual y lo grupal; requiere de una preparación para que sea ejercida de manera competente.

La formación del maestro como profesional y por consiguiente el perfeccionamiento del currículo que la posibilita, es una problemática de gran actualidad y relevancia nacional e internacional. Se debate y estudia por diferentes autores desde diversas aristas, entre las que se incluye la formación inicial o de pregrado y el ejercicio de la profesión, este último, más abordado en la literatura

científica. Este proceso es tratado en la literatura científica por diferentes autores como profesionalización (Addine, F, 1997; García, G, 1997; Fernández, A.M, 1996; Contreras, D, 1997; Pérez, A, 1997; Coll, C, 1987; Medina, A, 1989; Fernández, M, 1994; Perrenoud, P, 1997).

La formación inicial del profesional de la educación se encuentra por tanto inmersa en esta problemática compleja, si se tiene en cuenta que la preparación de los futuros maestros tiene una repercusión directa en el crecimiento y desarrollo de los niveles de cultura ciudadana.

En el marco de su formación permanente, la formación inicial resulta ser un período de suma importancia porque es donde se desarrollarán las bases del futuro desempeño del maestro, es el período en que se enfrenta a las primeras experiencias sistematizadas en el aprendizaje de su rol como profesional competente.

La formación inicial del profesional de la educación debe caracterizarse por su integralidad, concepción recurrente en la literatura consultada. El desarrollo de las competencias del profesional de la educación, desde estas primeras etapas de su formación, responde a esta exigencia, deviene necesidad de la práctica educativa, de la calidad de su formación profesional.

Las competencias profesionales constituyen configuraciones psicológicas en las que se integran componentes motivacionales, cognitivos, metacognitivos y cualidades de personalidad que permiten que se desarrollen desempeños sociales deseables en el contexto particular de actuación profesional. (Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (ISPEJV), Centro de Estudios Educativos, 2002).

Esta concepción, implica una comprensión integral tanto de la personalidad en proceso de formación profesional como del contenido de dicha formación y de las condiciones en que la misma transcurre, lo que contribuye a que los futuros maestros desarrollen buenos desempeños, a que enfrenten adecuadamente la naturaleza compleja de su objeto de trabajo.

La formación inicial del profesional de la educación en la realidad cubana, debe potenciar el desarrollo de las competencias profesionales. El cambio que se

requiere implica que se produzcan transformaciones que propicien un desempeño profesional caracterizado por posibilitar el acceso de los educandos al contenido, que se sustente en la flexibilidad, la independencia, la proyección y la asunción de compromisos, aspectos en los que centra su atención la propuesta que esta tesis ofrece para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica, competencia profesional de gran importancia para el trabajo del maestro.

La dirección del desarrollo de esta competencia por los docentes posibilita a los estudiantes orientarse adecuadamente y actuar en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que implica tanto la planificación como la ejecución y el control, haciendo uso de sus recursos personológicos y del contenido de la formación, aspectos que se integran en su desempeño.

Lo didáctico se concibe en esta investigación desde una amplia perspectiva, ya que no se limita al aula, a la clase, a la función docente-metodológica del maestro. La competencia didáctica, desde esta concepción, trasciende a todo el contexto de actuación profesional.

Las instituciones cubanas que tienen la máxima responsabilidad de la preparación inicial y permanente del maestro son los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP). En el Modelo General del Profesional de la Educación de estas instituciones, se perfecciona el perfil del profesional que se desea formar para dar respuesta a las necesidades de la escuela y la sociedad. El Plan de Estudios C ha ido ajustando el perfil desde 1990, año en que se inicia, transitando por diferentes versiones hasta llegar al momento actual. Entre todos los ISP de Cuba, el ISPEJV ha desempeñado un papel fundamental en estas transformaciones, acometiendo investigaciones para el perfeccionamiento continuo de la formación inicial.

El actual Modelo General del Profesional de la Educación del ISPEJV precisa importantes aspectos de la formación, tales como: los objetivos formativos, el rol, las funciones profesionales y las cualidades que en este se deben formar y desarrollar. Constituye el documento base del proceso de formación profesional del estudiante. (Miranda, T, y otros, 2000). Este modelo se encuentra en un proceso de permanente perfeccionamiento y en la actualidad, un grupo de

investigadores laboran en su enriquecimiento para introducir las competencias del profesional de la educación, a lo que este trabajo de tesis contribuye.

Para que el estudiante se desempeñe en el contexto de actuación profesional necesita desarrollar la competencia didáctica, sin embargo, los resultados del diagnóstico realizado a estudiantes y egresados evidencian insuficiencias. Estas insuficiencias denotan la necesidad de introducir cambios en la dirección del desarrollo de la competencia didáctica por los profesores del ISP y los maestros de la escuela. Entre las insuficiencias más significativas se pueden mencionar:

- ❖ Bajos niveles de motivación profesional.
- ❖ Inadecuada utilización de los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje.
- ❖ Insuficiente dominio de las particularidades sociopsicológicas de los alumnos para su adecuado manejo en la conducción de este proceso.
- ❖ Insuficientes recursos para la toma de decisiones en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos son algunos de los aspectos que caracterizan la situación problemática respecto a la temática que se estudia, que se contextualiza en el ISPEJV y están presentes en el producto (egresados) como consecuencia, entre otros factores, de las dificultades en el proceso de formación inicial.

Esta situación problemática revela la necesidad de su investigación a través del siguiente *diseño teórico-metodológico*:

Problema: ¿Qué alternativa pedagógica puede contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial?.

Objeto de Estudio: La formación inicial del profesional de la educación.

Campo de Acción: La dirección del desarrollo de la competencia didáctica.

Objetivo: Proponer un modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial.

Preguntas Científicas:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos en que se sustenta la dirección del desarrollo de la competencia didáctica como competencia del profesional de la educación en formación inicial?
2. ¿Cuáles son las posibilidades de la concepción curricular vigente para superar las insuficiencias del desempeño didáctico de los estudiantes de las carreras pedagógicas del ISPEJV?
3. ¿Cuáles son los componentes y relaciones que se deben revelar en un modelo didáctico para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica?

Tareas de la investigación:

1. Selección de los fundamentos teóricos que sustentan la dirección del desarrollo de la competencia didáctica.
2. Constatación de las insuficiencias en el desempeño didáctico de los estudiantes y de las posibilidades que ofrece la concepción curricular vigente para su superación.
3. Elaboración del modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial.
4. Constatación teórica y empírica subjetiva de la validez del modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial.

Métodos y Técnicas:

El Análisis Documental: Se utilizó para el estudio y análisis de la literatura especializada en torno al tema, documentos curriculares vigentes, resultados de investigaciones afines e informes. Permitió la interpretación, selección y adopción de posiciones de la autora relativas al tema que se investiga y el enriquecimiento del diagnóstico realizado dado que propició valiosa información acerca del desempeño didáctico de estudiantes y egresados del ISPEJV que constata la necesidad de realizar cambios desde la formación inicial.

El Análisis y la Síntesis: Constituyeron métodos de gran valor por propiciar procesos lógicos del pensamiento que permitieron el proceso de argumentación de la tesis, así como el arribo a conclusiones parciales y finales durante la investigación.

La Inducción Deducción: Resultaron de gran utilidad para el tránsito de lo general a lo particular y viceversa y para el establecimiento de sus nexos, constituyendo una importante vía científica para arribar a análisis particulares y a generalizaciones.

La Modelación: Constituyó un método de gran utilidad en la investigación a través del cual se conformó el contenido del modelo como un sistema en el que se revelan componentes y relaciones para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica.

El Criterio de Expertos (Delphi): Constituyó un importante método para la obtención de criterios especializados acerca de la propuesta de modelo, de las posiciones teóricas y metodológicas en que se sustenta, de su viabilidad en las condiciones actuales de la formación inicial de maestros en los ISP y en particular para la realización del complejo proceso de determinación de indicadores que faciliten la valoración del desarrollo de la competencia didáctica en los estudiantes.

La Observación: Los activos provinciales de práctica docente permitieron obtener criterios de estudiantes de diferentes años y carreras respecto a dificultades de su desempeño didáctico en la escuela, lo cual contribuyó al enriquecimiento del diagnóstico realizado.

La Entrevista: Los coordinadores municipales seleccionados posibilitaron información relativa a las dificultades del desempeño didáctico de estudiantes del ISPEJV en la escuela que resultó valiosa para el diagnóstico y para la elaboración del modelo didáctico que se propone.

Aporte teórico: El modelo didáctico que se propone constituye una alternativa pedagógica para dirigir el desarrollo de la competencia didáctica, que se trabaja por primera vez en la configuración del pregrado y que es una responsabilidad de los docentes del ISP y de la escuela. La definición de la competencia didáctica y su operacionalización en dimensiones e indicadores, revelan la integración de componentes motivacionales, cognitivos, metacognitivos y de cualidades de personalidad necesarios en la formación integral del futuro maestro. Como un primer acercamiento a su estudio en el pregrado, la propuesta se realiza desde la

Disciplina Formación Pedagógica General, importante área del currículo de la formación inicial.

El modelo se sustenta en posiciones desarrolladoras, se asume el enfoque histórico cultural como principio teórico esencial. Como alternativa pedagógica contribuye a elevar la calidad de la formación inicial del profesional de la educación en correspondencia con las exigencias actuales de la sociedad y la escuela cubanas.

Significación práctica: Está dada por los requerimientos metodológicos para la implementación del modelo didáctico, el programa de capacitación que se propone, dirigido a los docentes implicados, que es susceptible de ser ampliado a los docentes de otras áreas del currículo de la formación inicial dada la importancia de esta competencia y de la contribución de todos los profesores y maestros a la dirección de su desarrollo. El cuestionario de autovaloración que se propone, contribuye a la caracterización individual y grupal, importante componente a considerar en el modelo didáctico.

Novedad científica: La concepción teórico-metodológica del modelo para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica, utilizada por primera vez en la configuración del pregrado, es una contribución a la elevación de la calidad de la formación inicial del profesional de la educación.

La tesis consta de introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas, bibliografía y anexos.

Los capítulos están conformados de la manera siguiente:

Capítulo I: Una concepción integral de la formación inicial del profesional de la educación.

Este capítulo está estructurado en tres epígrafes:

- Formación profesional y profesionalización del maestro en una etapa inicial.
- El papel de la Didáctica en la formación inicial del profesional de la educación.
- Las competencias profesionales en el marco de la formación inicial del profesional de la educación.

En su contenido se analizan diferentes posiciones acerca del proceso de formación profesional del maestro, en particular de la formación inicial y de las

competencias profesionales. Se aborda el papel de la Didáctica en dicha formación y la necesaria integralidad de la formación inicial del profesional de la educación. Los fundamentos que se trabajan en este capítulo, constituyen el sustento teórico del modelo didáctico que se propone.

Capítulo II: Modelo para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica en el currículo de la formación inicial del profesional de la educación.

Este capítulo comprende tres epígrafes:

- La competencia didáctica en la formación inicial del profesional de la educación.
- Insuficiencias en el desempeño didáctico de estudiantes y egresados. Posibilidades que brinda la concepción curricular actual para el desarrollo de la competencia didáctica.
- Modelo para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica.

En este epígrafe se aborda, en un subepígrafe, la metodología utilizada y los resultados obtenidos en la aplicación del Criterio de Expertos (Delphi) acerca de la propuesta de modelo.

Este capítulo aborda los criterios de la autora sobre la competencia didáctica como competencia del profesional de la educación en el marco de su formación inicial. Se exponen y analizan los resultados del diagnóstico realizado, de tipo documental y referido a las insuficiencias del desempeño didáctico de estudiantes y egresados del ISPEJV. Se concreta la propuesta del modelo. Se fundamentan las acciones a realizar para contribuir a la dirección del desarrollo de la referida competencia. El modelo didáctico revela teoría y metodología, por lo que en su contenido también se exponen requerimientos metodológicos para dirigir el desarrollo de la competencia a través de diferentes vías. Incluye un instrumento para la caracterización individual y grupal y un programa de capacitación para maestros y profesores implicados en la propuesta.

La concepción teórico metodológica que sustenta la autora acerca de la dirección del desarrollo de la competencia didáctica ha sido socializada en:

Consultoría internacional realizada en el Ministerio de Educación de la República de Bolivia en cuatro Institutos Normales Superiores y cuatro universidades (2000);

Congresos de Pedagogía 1995, 1997, 1999 y 2001;
Eventos provinciales de Pedagogía 1995 1997 y 1999;
Jornadas Científicas Pedagógicas Provinciales del Centro de Referencia Provincial
“Eterno Baraguá” (1999-2002);
Eventos científicos de profesores del ISPEJV (1995, 1997, 1998, 1999, 2000 y 2001);
Intercambios científicos realizados con especialistas nacionales y extranjeros;
Actividades metodológicas con cuadros de dirección del ISPEJV;
Actividades metodológicas de la Facultad de Ciencias de la Educación del ISPEJV, del Departamento de Ciencias Pedagógicas y de la Cátedra de Didáctica de esta institución;
Docencia de postgrado de Didáctica del programa de Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación del ISPEJV (2000);
Materiales científicos (1995, 1997, 1999, 2000, 2001, 2002).

Para la realización de la investigación se consultaron 179 fuentes. De estas:

2 corresponden a la década del 60 (0,5%);

9 a la década del 70 (5,05%);

39 a la década del 80 (21,9%);

95 a la década del 90 (53,07%);

9 al año 2000 (5,35%);

18 al año 2001 (10,1%);

1 al año 2002 (0,5);

6 sin fecha (3,37).

Por las características peculiares y logros del proceso de formación inicial del profesional de la educación en el contexto cubano, resultaron de gran valor los trabajos e investigaciones realizadas por autores de instituciones como: el ISPEJV, el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), la Universidad de la Habana y el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Se presentan un total de 12 anexos que ilustran aspectos del contenido de la tesis.

***CAPÍTULO I: UNA CONCEPCIÓN INTEGRAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN***

I UNA CONCEPCIÓN INTEGRAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

La formación inicial del profesional de la educación es un proceso de enseñanza aprendizaje complejo que está sujeto a permanentes e importantes cambios e influencias.

El inusitado desarrollo de la ciencia, las demandas cada vez más crecientes de la escuela y la irrupción en la vida escolar de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, imponen a los currículos de la formación del maestro una exigencia impostergable: el perfeccionamiento de su diseño, ejecución y evaluación para garantizar una formación integral del profesional en correspondencia con las necesidades sociales.

1.1 Formación profesional y profesionalización del maestro en una etapa inicial

La contemporaneidad, marcada por el desarrollo vertiginoso de la ciencia en las diferentes esferas de la vida, impone a las universidades la responsabilidad de egresar profesionales integrales, capaces de resolver los problemas que enfrenta la sociedad. Sin embargo, esta preparación de profesionales no ha de verse solamente vinculada a la eficiencia que ellos demuestren en la solución de estos problemas, ya sean teóricos o prácticos. De lo que se trata es de que la formación sea lo suficientemente integral como para dibujar su silueta lo más cercana posible a las realidades que enfrentan, con el compromiso, el saber y la responsabilidad que deben caracterizar su desempeño.

Un profesional es la persona que está preparada para actuar en un contexto, que ha aprendido a hacer frente a las inseguridades inherentes a su trabajo, que tiene la habilidad y el valor de adoptar decisiones difíciles con los datos a su alcance y la preparación técnica para aplicarlas o salvar la situación si las soluciones iniciales se revelan inapropiadas, desaconsejables o impracticables (Burke, A, citado por Braslavsky, C, 1998).

Esta posición revela, a juicio de la autora, que la profesión demanda un proceso de formación profesional de calidad para actuar en un contexto específico, exige del profesional un buen desempeño, no sólo haciendo frente a las “inseguridades” inherentes a su trabajo, sino a todas las situaciones de su contexto de actuación profesional y relativas a su autotransformación.

Entre los aspectos que deben caracterizar a un profesional, algunos autores (Coll, C, 1987; Contreras, D, 1997; García, L, 1996; Pino J.L del, 1998; García, J, 1997; González, V, 1996; Álvarez de Zayas, C.M,1996, Perera, F, 2000; Salazar, D, 2001) reconocen los siguientes:

- Un dominio teórico-metodológico del objeto de la profesión que le permita la transformación del contexto de actuación y la autotransformación.
- Una ética de la profesión que se manifieste en su desempeño.
- Satisfacción personal y profesional por la labor que realiza.
- Una identificación con la profesión que le permita implicarse con responsabilidad en la tarea que realiza asumiendo los riesgos y éxitos que implica su ejercicio.
- Formar parte de asociaciones profesionales.

Toda formación profesional se expresa en el currículo, el cual varía a tenor de las bases y fundamentos que se tomen en cuenta para su elaboración. Cada contexto social e histórico plantea exigencias específicas a la profesión y por ende al diseño del currículo de la formación.

La relación entre las bases y los fundamentos del currículo tiene un carácter interactivo que se manifiesta en cierto nivel de interdependencia y condicionamiento mutuo. La asunción de este carácter reviste significación no sólo para quienes deben elaborar el currículo, sino para quienes deben actuar como expertos en el análisis de la propuesta y por tanto deben revisar, opinar, sugerir, para quienes deben desarrollarlo y evaluarlo en sus aspectos más concretos e inmediatos (Silverio M, 1999).

“El diseño curricular constituye un sistema de acciones, mecanismos y formulaciones que para una profesión específica y en un momento y lugar determinado permiten elaborar y materializar los objetivos de un proceso

formativo que persigue dar respuesta a un grupo de necesidades para otro período de tiempo dado. El diseño curricular es, ante todo, una obra humana que se proyecta desde el pasado, se realiza en el presente y se deberá evaluar y modificar en el futuro, y es, al mismo tiempo, un proceso que se está proyectando, ejecutando y evaluando en cada momento” **(2)**.

Las etapas para diseñar el currículo de la formación profesional son tratadas por diferentes autores del ámbito nacional e internacional (Taba, H, 1974; Sacristán, G, 1992; Pérez Gómez, A, 1992; Álvarez de Zayas, R.M, 1998; García, J, 1993), entre otros.

La etapa del diseño curricular es básica para delinear todos aquellos elementos que deben tenerse en cuenta en dicha formación. En el diseño del currículo de la formación profesional inicial del maestro, el diagnóstico desempeña un papel esencial. Constituye una vía para determinar los elementos que debe contemplar el currículo y un recurso indispensable para dirigir científicamente el proceso de enseñanza aprendizaje. Revela el estado actual del desarrollo del estudiante en su proceso formativo y debe caracterizarse por su integralidad, la que se expresa en la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, entre las esferas de regulación inductora y ejecutora de la personalidad, entre los elementos que conforman el contexto de actuación profesional del maestro y entre los diferentes tipos de contenido de la formación profesional en su amplia acepción: conocimientos, habilidades, normas de relación con el mundo y experiencias de la actividad creadora.

Si bien el diagnóstico es una etapa básica dentro de la fundamentación curricular, hay otras que deben ser tomadas en consideración para la configuración del currículo profesional del docente. Estas constituyen una unidad en la formación inicial del maestro. Se asumen las planteadas por García, J, 1994:

La fundamentación: Constituye el marco teórico referencial e incluye aspectos tales como la investigación educativa, el diagnóstico de problemas y necesidades, la investigación de proyectos afines, el análisis de lineamientos y principios universitarios y el estudio de documentos estatales educativos.

El diseño de perfiles: Constituye la silueta de la personalidad en formación, a quién se forma e incluye las competencias profesionales (a juicio de la autora de esta tesis), la determinación de funciones de la práctica profesional y tareas del desempeño, la determinación de áreas del conocimiento del contexto de actuación profesional, las habilidades teórico prácticas y profesionales, los valores y actitudes que permiten el desempeño personal y social adecuados y los rasgos de la población que recibirá sus efectos.

La estructuración del contenido: Expresa la estructura del Plan de Estudio y el trabajo metodológico. Incluye la determinación de macro objetivos de carrera, la determinación de objetivos por años, la organización del contenido atendiendo a disciplinas, asignaturas, módulos o mixto, el diseño del sistema de evaluación general del aprendizaje, el diseño del trabajo metodológico atendiendo a líneas principales y el diseño del trabajo del departamento y del colectivo de año.

La construcción del mapa curricular o Plan de Estudio: Revela la propuesta de plan de estudio. Incluye la organización escolar, las relaciones sincrónicas y diacrónicas, las relaciones interdisciplinarias, los ejes transversales u objetivos, la organización del tiempo libre, la organización y actuación extracurricular y de extensión, la organización de evaluaciones finales, de períodos de trabajo agrícola y actividades de preparación para la defensa.

La evaluación de lo diseñado: Se diseña para todos los componentes y sujetos que actúan dentro del currículo. Incluye la evaluación de los resultados esperados del proyecto en el aprendizaje, la investigación, la enseñanza, la gestión institucional y la práctica, eje del desarrollo de las competencias profesionales.

Todos los elementos del diseño perfilan la formación del maestro, los aprendizajes que debe adquirir y el desarrollo integral de la personalidad que está en proceso de formación profesional.

“En la actualidad ha tomado fuerza la idea de que, para su adecuada inserción y protagonismo en la vida moderna, todo individuo tiene que apropiarse de un conjunto determinado de saberes que reflejan las exigencias de las actuales condiciones sociales. Se trata de un aprendizaje que promueva el *desarrollo*

integral del sujeto, que posibilite su participación responsable y creadora en la vida social, y su crecimiento permanente como persona comprometida con su propio bienestar y el de los demás. Aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser (Informe Delors, 1997) constituyen aquellos núcleos o pilares básicos del aprendizaje que nuestros educandos están llamados a realizar, y que la educación debe potenciar” **(3)**.

Aprender a conocer implica trascender la simple adquisición de conocimientos para centrarse en el dominio de instrumentos que permiten producir el saber, en la apropiación de procedimientos y estrategias cognitivas, de habilidades metacognitivas...en resumen, en el aprender a aprender. Aprender a hacer destaca la adquisición de habilidades y competencias que preparen al individuo para aplicar nuevas situaciones disímiles en el marco de las experiencias sociales de un contexto cultural y social determinado. Aprender a convivir supone el desarrollo de habilidades de comunicación e interacción social, el trabajo en equipos, la interdependencia, la solidaridad, el respeto a los otros. Aprender a ser destaca el desarrollo de las actitudes de responsabilidad personal, de la autonomía, de los valores éticos y de la búsqueda de la integridad de la personalidad. (Castellanos, D, Castellanos, B, Llivina, M.J y Silverio, M, 2001).

Desde esta perspectiva, *el proceso de enseñanza aprendizaje en el marco del currículo de la formación inicial del maestro, debe propender al desarrollo. Este proceso se define por la autora como la dirección por profesores y maestros de la formación profesional del estudiante, en la que se produce el tránsito hacia niveles superiores de desarrollo en los modos de pensar, sentir y en la calidad de los desempeños para la transformación del contexto de actuación pedagógica y la autotransformación. Es un proceso especializado y sistematizado de educación profesional de la personalidad que tiene en su centro al sujeto que se prepara para ejercerla en un contexto específico de actuación profesional, por lo que tiene particularidades que lo distinguen de otros procesos de enseñanza aprendizaje.* Aunque el proceso de formación de un profesional es permanente, ya que una de sus características es la de mantenerse actualizado y autoperfeccionándose, el período de la formación inicial es de suma importancia.

En la formación inicial, el significado que el estudiante le concede a la profesión se consolida en dependencia de muchos factores, dentro de los que se pueden mencionar algunos: las condiciones de sus centros de formación (ISP y escuela) y el sistema de relaciones que establece con los diferentes sujetos y objetos con los que interactúa.

Un importante papel en este proceso formativo inicial lo constituye el vínculo con la práctica, el acercamiento a sus futuros desempeños en los escenarios reales. Es precisamente este importante vínculo, una de las condiciones para adquirir de forma sólida y estable sus aprendizajes y para desarrollarse, con el compromiso, el saber y la responsabilidad que deben caracterizar su desempeño.

Si bien la formación de profesionales para cualquier rama del conocimiento tiene aspectos generales comunes desde el punto de vista de la fundamentación de su currículo, cada profesión tiene especificidades y rasgos que le son inherentes, que tienen que ver en buena medida con su perfil, es decir, con sus funciones, sus competencias dentro de su contexto social de actuación profesional.

La profesión docente, cuya expresión concreta se manifiesta en el profesional que se dedica a la labor de formar, educar, enseñar a nuevas hornadas de ciudadanos, es una muy especial profesión.

Lo anterior se sustenta en el hecho de que la profesión pedagógica no se limita a los marcos del aula y de la escuela como institución, no se trata simplemente de un profesional “hacedor de docencia” que prepare a los sujetos para actuar sólo en el contexto de la escuela. Si bien la función más sistematizada por el maestro es la docente, a la que le dedica una gran parte de su tiempo, la esencia de la profesión no está sólo en esta actividad. En el aula y en otros contextos escolares y extraescolares, el maestro desarrolla otras funciones que le permiten cumplir su rol social de educador.

La comprensión dialéctico-materialista del objeto de trabajo del profesional de la educación (la educación integral de la personalidad de sus educandos) es fundamental para el éxito de la actividad del maestro. Esta visión sistémica, le proporciona una visión integradora y flexible del ser humano y su educación. El maestro hace una importante contribución a la educación del ser humano como

unidad biopsicosocial, inacabado, educable y autoeducable, que aprende inmerso en un contexto sociohistórico, socializando y personalizando los saberes para la transformación social y la autotransformación.

El papel de la educación, también de la educación profesional de la personalidad, es el de conducir el desarrollo, el tránsito hacia niveles superiores, partiendo de lo actual y lo potencial. El papel de la educación ha de ser el de *crear desarrollo*, a partir de la adquisición de aprendizajes específicos por parte de los educandos. Pero la educación se convierte en promotora del desarrollo solamente cuando es capaz de conducir a las personas más allá de los niveles alcanzados en un momento determinado de su vida y propicia la realización de aprendizajes que superen las metas ya logradas (Castellanos, D, Castellanos, B, Llivina, M.J y Silverio, M, 2001).

“El condicionamiento histórico de la educación como fenómeno social desde una perspectiva marxista indica el carácter dialéctico de la labor del maestro, por lo que las exigencias en cuanto a las cualidades de su personalidad y a su actividad pedagógica profesional deben ajustarse a cada época y momento, lo que se expresa en la máxima de que a “nuevas situaciones, nuevos educadores”. Entre las exigencias se encuentra la modificación del concepto de maestro superando el esquema tradicional de transmisor de información por el de centro directriz del sistema de influencias educativas...(4).

Lo cognoscitivo, lo práctico y lo valorativo, son elementos estructurales de la actividad profesional pedagógica, que tienen su fundamento filosófico en los tipos de actividad que desarrolla el sujeto en la práctica social. La concepción de la actividad desde el punto de vista filosófico así lo sustenta. (Pupo, R, 1990).

La actividad profesional del maestro es educativa por excelencia. Su actuación profesional influye en los proyectos de vida de los alumnos y en la satisfacción de la necesidad social de formar integralmente la personalidad de los educandos. El maestro incide en la educación ética, estética, laboral., moral, física, ambiental, intelectual, sexual, científico técnica, profesional, moral de los educandos, planteándose como una intencionalidad profesional consciente.

La labor del maestro es eminentemente creadora y humanista. El maestro debe tomar decisiones con criterios propios como profesional, lo que requiere que esté preparado para desempeñarse con éxito e influye en el respeto de educandos, padres, maestros, directivos, otros profesionales, miembros de la comunidad educativa. Ello contribuye a que se sienta un verdadero profesional, con responsabilidad personal en la actividad que realiza. Este es un aspecto vital para el desarrollo de la autoestima del maestro y para su autoafirmación profesional. El educador debe sentir que goza de las mismas posibilidades de desarrollo y consideración social que los profesionales de otras ramas del saber y debe desarrollar el sentido de pertenencia a la comunidad científica educativa.

“Si la humanidad cada vez está más empeñada en que el acceso a la enseñanza sea un derecho de todo hombre, y si en países como el nuestro la educación es una prioridad a la que se dedican muchos esfuerzos y recursos se trata entonces de hacer del trabajo del docente una actividad cada vez más profesional, que garantice mayores posibilidades de éxito. Cuando el docente desconoce regularidades, principios y procedimientos de la ciencia pedagógica que pueden servirle para dar explicación a los fenómenos que están ocurriendo en su aula, para comprender cómo transcurre el proceso que él mismo dirige, recurre sólo a su “sentido común”, a su experiencia práctica, a su intuición personal, y va perdiendo la profesionalidad que lo debe distinguir de todo adulto común que alguna vez en su vida se ha visto en la necesidad de enseñar algo a otra persona” (5).

La profesionalización del maestro, según Fernández A.M, 1996, implica utilizar la ciencia pedagógica como recurso fundamental para interpretar, comprender y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que la autora concede, implícitamente, un valor a la formación didáctica del maestro. Se reconoce que es válido y necesario recurrir a la intuición personal, al sentido común, pero no exclusivamente a esto, cuestión que es válida para esta y otras profesiones. El maestro como profesional necesita de un saber científico que lo haga acreedor de esta condición y de la aplicación de estos saberes a las situaciones del contexto de actuación profesional.

El maestro tiene en las disciplinas que enseña, la vía fundamental para instruir y educar, para influir en la formación integral de la personalidad de los educandos. Su actuación no se limita a los marcos estrechos del aula ni del programa de una disciplina o asignatura del currículo, aspecto con el que se suele asociar con frecuencia la profesión y la formación profesional. Se enseña y aprende en el aula y en otros ámbitos escolares y extraescolares. La razón fundamental de ser de la enseñanza es el aprendizaje.

En este vínculo fundamental se manifiesta el sentimiento de pertenencia a la profesión que está estrechamente relacionado con sus necesidades y motivos, aspectos de gran relevancia en la percepción, aceptación del rol profesional y en la calidad de los desempeños.

Entre los numerosos estudios realizados en Cuba sobre la actividad profesional del maestro, se destacan los de García, L y Páez, V, 1998, quienes señalan aspectos de gran valor tales como:

- El papel del maestro en la formación de los estudiantes.
- El carácter especializado de la profesión y por tanto de la preparación que el maestro debe tener para desarrollar con éxito su labor educativa.
- El carácter creador y desarrollador de la actividad pedagógica orientada a aprovechar adecuadamente las potencialidades del estudiante para llevarlo a planos superiores en su proceso de desarrollo humano.
- El sentido orientador de la actividad pedagógica hacia el patriotismo, la identidad cultural y las tradiciones.

La actividad profesional del maestro se desarrolla en la escuela, la familia y la comunidad. Esta trilogía constituye el contexto de actuación profesional en el que se producen múltiples relaciones con los educandos, los padres, directivos y otros profesionales.

Para desarrollar con éxito las funciones inherentes a la profesión, el maestro debe transitar por un proceso de formación profesional. La formación profesional del maestro es analizada en la literatura contemporánea como profesionalización, como proceso permanente que lo habilita para el ejercicio de la profesión y que tiene como resultado el logro de la profesionalidad.

Medina, A, 1989, define la formación del profesorado como la preparación del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común. Coincidiendo con esta opinión, el centro de la actividad profesional del maestro es el alumno, es de aquí desde donde se irradia el sistema de acciones y relaciones que este establece en el contexto de actuación profesional.

Torres, J.A, 1996, refiere algunos paradigmas que han prevalecido en la formación del profesorado planteados por Zeichner, estos son:

- ❖ Tradicional artesanal: Los futuros maestros son meros receptores de programas elaborados. Refiere que ha sido el que se ha utilizado con más frecuencia. Plantea que a pesar de que ha sido el más utilizado, contradictoriamente el número de investigaciones realizadas para determinar su eficacia es muy reducido, por lo difícil que resulta controlar la multitud de variables que intervienen en este tipo de preparación. Este paradigma hace que el alumno se aproxime a la profesión mediante ensayo y error. La variable más importante es por tanto el azar, por lo que el maestro se formará mejor o peor en dependencia de las características del modelo a partir del cual debe aprender. Lo caracteriza la falta de fundamentación teórica, poniéndose más énfasis en la reflexión sobre la práctica.
- ❖ Comportamental: Basado en una concepción de corte conductista que pretende relacionar de forma simplista y mecánica el comportamiento del profesor con las mejoras que muestran los alumnos como consecuencia directa de esta actuación. Se centra en conductas observables en unos y otros, entendiendo el rendimiento del alumno en su profesionalización, como un efecto esperado y preconcebido a partir de lo que el maestro le enseña, que “siempre” va a ser aprendido, del modo en que se le enseña. Incluye las competencias docentes entendidas como rasgos, características de las conductas observables que deben ser adquiridas. En cuanto a las competencias, refiere que se han realizado estudios que pretenden explicitar

aquellas que son genéricas, básicas y que están basadas en aspectos de orden didáctico tales como:

- Las habilidades comunicativas.
- El conocimiento básico.
- Las habilidades administrativas.
- Las habilidades interpersonales.
- ❖ Orientado a la indagación: Concibe al futuro maestro como un agente activo de su propia formación. Pretende buscar un profesor reflexivo, proporcionándole capacidades para el ejercicio de la reflexión que le permiten analizar los problemas que se le presentan y los conflictos que lo rodean. Promueve acciones para el cambio a través de la investigación en la enseñanza y en el contexto en que la misma se realiza.
- ❖ Personalista o humanista: Considera la formación del maestro como una forma de desarrollo. Enfatiza en que al futuro maestro es necesario enseñarlo a conocerse a sí mismo. Este paradigma, aunque tiene diferentes interpretaciones, en esencia está centrado en las necesidades e intereses de los futuros maestros, aspecto importante por su orientación humanista. Postula que la formación inicial debe propender al desarrollo, al aprovechamiento de sus potencialidades y recursos personales, a un cambio respecto al nivel de desarrollo actual.

Los enfoques que los autores manejan sobre profesionalización, son diversos, con aspectos comunes y diferentes en cuanto al contexto de actuación pedagógica, a las funciones profesionales del maestro, a su autonomía, papel en el currículo, en la investigación, a la ética de la profesión, entre otros aspectos.

La literatura especializada que se consultó, en lo fundamental, analiza la problemática de la formación profesional pedagógica a partir de una concepción de formación permanente enfatizando más en el período del ejercicio de la profesión. No se trata con la misma fuerza y nivel de profundidad la etapa de la formación inicial, que es estratégica. Durante este período de la formación, no se satisfacen todas las necesidades de enseñanza aprendizaje profesional, sin embargo, marca pautas decisivas para formar una actitud ante la profesión y

desarrollar las bases del futuro desempeño, que podrá perdurar en el quehacer profesional del maestro permitiéndole una identificación con esta que favorezca un desempeño competente para enfrentarla.

“La formación inicial del maestro es un proceso complejo de comienzo de una nueva etapa en la educación profesional de la personalidad que será decisiva para la aparición y manifestación de la identidad profesional. A través del proceso formativo, deben desarrollarse intereses y habilidades profesionales necesarias para el giro cualitativo del sujeto hacia la profesionalidad. Pero estos , por sí solos, no pueden explicar la evolución del alumno. Las vivencias que el sujeto irá acumulando en la ejecución de diferentes tareas profesionales, irán marcando definitivamente (en uno u otro sentido) su autoconciencia y autoestima en este campo y le facilitará también ir configurando su identidad profesional” **(6)**.

Nardeli, G, 1999, al referirse a la formación inicial, expone que actualmente todos los análisis evidencian que los profesores sólo podrán contribuir a la conquista de una mayor calidad de la enseñanza si tuvieran autonomía intelectual, dominio de los contenidos y de las metodologías de enseñanza, competencias práctico reflexivas, repertorio cultural diversificado, visión ética, respeto personal por los alumnos. Plantea como funciones del profesor las siguientes:

- Garantizar el aprendizaje de todos los alumnos en las diferentes áreas del conocimiento.
- Concebir, realizar, analizar y evaluar la situación didáctica e intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.
- Dirigir trabajos de clase.

A criterio de la autora, en la formación inicial del maestro se dan un conjunto dinámico y complejo de relaciones y situaciones que no deben obviarse por los profesores y maestros que conducen el proceso formativo en el ISP y en la escuela:

- Los maestros y profesores ofrecen al estudiante un modo de actuación que deviene modelo , es decir, brinda un patrón profesional referencial básico para su actuación.

- El estudiante debe tener una implicación real en su proceso formativo. Ello es una condición necesaria para que sea parte activa y consciente del mismo, reflexione y aprenda a regular sus modos de pensar, de sentir y de desempeñarse.
- La autonomía profesional y la responsabilidad ante la profesión se deben propiciar desde el pregrado. La profesión se aprende asumiendo con responsabilidad los éxitos y desaciertos que implica su ejercicio, como en otras profesiones. En toda profesión se presentan desafíos y contradicciones para el aprendiz que requieren poner a prueba sus potencialidades y limitaciones. La autorregulación es la expresión máxima a la que se debe aspirar en la formación profesional, resulta muy importante que el estudiante y los maestros y profesores que conducen su formación así lo asuman.
- El aprendizaje en condiciones grupales, constituye una vía fundamental para el logro progresivo de la madurez profesional. Los análisis colectivos enriquecen la visión personal y permiten la formación de criterios, juicios propios, aprender a tomar decisiones y a asumir compromisos personales. El aprendizaje de la profesión se da en la dinámica de lo individual y lo grupal, requiere de la socialización y la individualización.
- El aprendizaje de la profesión se produce en la dinámica de la construcción y reconstrucción crítica de conocimientos, vivencias, experiencias, donde la autovaloración es esencial, permite identificar posibilidades y limitaciones personales para el desempeño profesional. Para que se produzca esta identificación, deben conocerse las exigencias del contexto de actuación profesional y el contenido que se necesita para actuar en dicho contexto, las posibilidades y limitaciones personales para satisfacerlas, aspectos que se deben ir contrastando sobre la base de la reflexión sistemática. Ello contribuye a la búsqueda e identificación consciente del contenido que es necesario aprender para el desempeño, cuál se domina y cuál no, tiene un papel movilizador, activador en la actuación.

Por formación inicial se entiende la primera instancia de preparación para la tarea en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación

para la práctica profesional docente, posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles del sistema educativo (Bar G, 1999).

La formación inicial, es concebida por esta autora desde una óptica procesal, criterio que se considera válido dado que es imprescindible que el proceso formativo posibilite el desarrollo integral del profesional desde etapas tempranas. La formación inicial del maestro en Cuba, es un proceso que transcurre en la institución formadora de origen (el ISP) y en la escuela, que deviene institución formadora, al ser el escenario fundamental del desempeño profesional dados los vínculos de la profesión con la sociedad. Es un proceso que integra las experiencias de ambos contextos. Esta condición, ofrece al estudiante ventajas para su formación por la sistematización de experiencias necesarias para su desarrollo y maduración profesional. Sin embargo, las vivencias que experimenta de manera directa en el contexto de actuación profesional, al mismo tiempo que son una ventaja para su formación, hacen más complejo este proceso dada la diversidad de situaciones y experiencias que en ambos contextos el futuro maestro debe aprender a enfrentar.

Soto, V y De Tezanos, A, 1992, refiriéndose a otros contextos sociales, señalan que la institución formadora de maestros lleva a los estudiantes futuros maestros a mantener relaciones de exterioridad con el saber pedagógico que da significado y sentido al enseñar y en consecuencia, a seguir utilizando el modelo con que fueron formados durante su tránsito por las instituciones educativas en condición de alumnos. Conceden a la relación teoría práctica un papel importante en la formación del maestro y señalan que en las instituciones formadoras se reproducen los modelos con que los profesores, en su condición de alumnos, fueron preparados, de lo que se infiere que el cambio de sus modos de actuación requiere de nuevos aprendizajes. Esto complejiza la formación inicial, a juicio de la autora de esta tesis, dado que requiere de un cambio en los propios docentes formadores, que no se da de manera abrupta, sino gradual.

Soto, V, 1992, explica algunos factores que inciden en la formación de maestros, a los que denomina factores externos:

- Actualizar las teorías de la educación que subyacen en las decisiones que reflejan los planes de formación a partir de una reflexión crítica intentando dar coherencia a una formación heterogénea.
- Aplicar relaciones interdisciplinarias para superar la fragmentación de los actuales planes de estudio y el antagonismo entre quienes defienden las disciplinas especializadas y quienes practican aquellas que son propias de la formación pedagógica.
- Recuperar la presencia de las ciencias sociales.
- Introducir una relación permanente entre teoría y práctica en la formación desde el inicio de la carrera docente, con la participación de todas las disciplinas fundantes y aplicadas a la formación pedagógica común.

Hay consenso entre los autores que se han analizado respecto a que el vínculo teoría práctica es una condición indispensable para la formación inicial del maestro.

“Si partimos del criterio que preparamos al maestro para una enseñanza colectivo personalizada, crítica y problematizadora, es entonces una característica inherente al proceso pedagógico la investigación en lo laboral, como fuente para el diagnóstico, la búsqueda de alternativas en la solución de problemas de la educación y la evaluación de los resultados”. **(7)**.

El vínculo sistemático del futuro maestro con la escuela en Cuba, impresiona positivamente a educadores de otras regiones del mundo, pero no por ello deja de ser una arista a perfeccionar en función de que se obtengan mejores resultados.

El proceso de enseñanza aprendizaje de la profesión pedagógica requiere de la articulación armónica de los componentes del currículo (laboral, académico e investigativo). Esta articulación, propicia el vínculo de la investigación con la práctica profesional y la formación académica del futuro maestro. La respuesta a los problemas del contexto de actuación profesional están en la teoría, que se convierte en una poderosa arma de trabajo científico del maestro como profesional, tiene el papel de guiar la práctica.

Un elemento significativo para la formación inicial, es el modelo que en sus maestros y profesores encuentran los estudiantes, que deviene modelo didáctico de actuación y que es, en la profesión pedagógica, muy relevante, dado que el estudiante ha recibido y recibe durante casi toda su vida, la influencia directa del maestro.

Labarrere, A, 1997 plantea que salvo en circunstancias muy específicas, es común que las acciones del maestro resulten irrelevantes para el aprendizaje, es decir, que como su función histórica es aprender, el alumno está interesado sobre todo en aprender y no en la manera en que lo están enseñando. Se produce aquí una asimetría, en opinión del autor, se supone que para dirigir el aprendizaje, el maestro debe prestar atención a cómo está enseñando (a sus propias acciones) y a las acciones de aprendizaje del alumno, pero no asume, que para aprender o para dirigir su propio aprendizaje, el alumno debe prestar atención a las acciones de quien lo enseña.

“Incluso a los alumnos que reciben formación para la profesión magisterial, salvo en ciertas ocasiones, la manera en que se les enseña les resulta irrelevante. En las aulas, estos alumnos se comportan frente a la metodología que su maestro está poniendo en práctica, igual que otro estudiante, sin orientarse suficientemente en las acciones de enseñanza, sin analizarlas desde la posibilidad que les ofrecen las herramientas (metodología de la enseñanza), que son objeto específico de su aprendizaje...” **(8)**.

Según su criterio, tres posibles posturas pueden explicar esto: la consideración de que la orientación del alumno hacia la actividad del profesor es irrelevante, el sostener un criterio de cierta imposibilidad de acceso a esa actividad por parte del alumno y el asumir un posible deterioro del aprendizaje si tal orientación llega a producirse, aspecto que la autora de esta tesis, al igual que el referido autor, no comparte. Este fenómeno es denominado por Labarrere, A, transparencia metacognitiva, de gran valor en la formación inicial, donde es muy necesario que sean relevantes los modos de actuación de los maestros y profesores que conducen la formación. Ello impone la exigencia de revelar la manera en que se procede, el método es contenido de la formación, debe hacerse intencionalmente

explícito. Los modos de actuación de los profesores , expresan una aceptación favorable o no de la profesión, ejercen una notable influencia en los estudiantes e inciden de alguna manera en la aceptación de la profesión, en el valor que le conceden.

El desarrollo de los procesos metacognitivos son de incuestionable valor en la formación inicial del profesional de la educación, tanto su componente reflexivo como regulador. Los docentes de todas las disciplinas del currículo, deben planteárselo como una intencionalidad consciente, para que se convierta en una vía de desarrollo, de mejoramiento humano y profesional. Estos procesos se convierten en recursos reguladores del desarrollo profesional y en el plano didáctico se traducen en una práctica correcta y sistemática de la autoevaluación del desempeño.

Mejorar la calidad de la educación significa impulsar procesos de profesionalización del maestro y promover la transformación curricular a través de las propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad, que posibiliten el acceso a la formación, que permitan pensar y expresarse con claridad y que desarrollen competencias profesionales para analizar críticamente la realidad, vincularse activamente con los demás, mejorar el contexto educativo escolar (Tunnermann, C, 1997).

Según Fernández, A.M, 1996, muchas evidencias indican la necesidad hoy día de un docente altamente calificado, capaz de diseñar situaciones, experiencias y actividades educativas que posibiliten alcanzar objetivos de valor personal y social, capaz de diagnosticar necesidades de instrucción, de evaluar resultados de aprendizaje, de dar orientaciones a sus alumnos, de organizar y dirigir la acción grupal, en fin, que es este un profesional para el que cada día se incluyen y precisan una serie de competencias necesarias para prestar sus servicios a la sociedad.

El proceso de formación inicial del profesional de la educación debe ser integral. Para que esta integralidad se alcance, es necesario propiciar el desarrollo de las competencias profesionales. Las competencias profesionales integran los elementos estructurales de la personalidad en proceso de formación profesional

y del contenido de dicha formación. Emergen como una contradicción entre las exigencias educativas cada vez más crecientes de la sociedad y la escuela y la calidad de la formación de maestros, que aún revela que el desempeño profesional, no está a la altura de tales exigencias, de los niveles de integración del conocimiento científico que reclaman la sociedad y la escuela cubanas en la contemporaneidad.

Los análisis y las valoraciones planteadas, permiten a la autora realizar las consideraciones siguientes:

La formación inicial es el proceso de enseñanza aprendizaje que hace posible que comiencen a desarrollarse las competencias profesionales. Este proceso permite la aproximación gradual del estudiante al objeto, contenido y métodos de la profesión. Se produce en la interacción del estudiante con la teoría, los sujetos del contexto de actuación pedagógica, en especial con la práctica que desarrolla desde el primer año de la carrera, con los modos de actuación de los maestros y profesores, que deben caracterizarse por ser intencionalmente explícitos conduciendo al estudiante y al grupo a realizar reflexiones permanentes de sus desempeños, a desarrollar desempeños competentes.

Estos aspectos son contenido de la formación inicial, devienen bases para que el estudiante vaya logrando gradualmente un desempeño profesional competente.

En este proceso se dan particularidades como:

- Los estudiantes que ingresan a la carrera magisterial proceden de diversas instituciones. Algunas le proporcionan una cultura base para comenzar a incursionar en una rama específica del saber: la educación del ser humano y otras les ofrecen nociones del contenido de la profesión pedagógica. Por tal razón, sus niveles de ingreso difieren, son diversos, respecto a la familiarización con el contenido de la profesión, aspecto que debe ser tenido en cuenta por el ISP y la escuela.
- En la carrera, se producen los primeros estudios especializados de la profesión, con el consecuente cambio de rol que ello implica, al tratarse de un proceso cuya intencionalidad es preparar al estudiante para ejercerla.

- Las primeras nociones de lo que es un maestro el estudiante no las forma en la institución universitaria que lo prepara ni en la escuela donde realiza la práctica. Estas nociones las ha ido formando a lo largo de su vida como alumno, a través del sistema de influencias con las que ha interactuado en la sociedad y en especial en su contacto directo con maestros que han contribuido notablemente a que se forme juicios valorativos de lo que significa ser maestro.

La formación inicial del profesional de la educación es una etapa de gran importancia por el giro cualitativo integral que se debe producir en la personalidad del estudiante en proceso de formación. Durante este período se comienzan a formar y a desarrollar las bases del futuro desempeño. El proceso de enseñanza aprendizaje debe estar orientado a lograr la integralidad del futuro profesional. De la relación armónica que se logre entre los saberes básicos que el estudiante debe integrar en su desempeño (conocer, hacer, convivir y ser) dependerá en una buena medida, la calidad de la formación.

1.2 El papel de la Didáctica en la formación inicial del profesional de la educación

La Didáctica es esencial en la profesión de maestro. Proporciona fundamentos teóricos y metodológicos esenciales para el trabajo del maestro con su objeto.

La Didáctica, considerada tradicionalmente como la rama de la Pedagogía que estudia la teoría de la enseñanza ha ido ampliando su campo de trabajo al aprendizaje, procesos dialécticamente imbricados. Su objeto de estudio es el proceso de enseñanza aprendizaje, sus fundamentos teóricos y metodológicos más generales, leyes, principios, categorías, procesos que lo constituyen, componentes y sus relaciones. Revela la unidad instrucción educación.

Esta ciencia ha experimentado un proceso de desarrollo desde su surgimiento como ciencia hasta la actualidad. Las nuevas necesidades de la sociedad, motivadas por el desarrollo de las fuerzas productivas en el feudalismo y el capitalismo, condicionaron el desarrollo de la educación. La influencia de la ciencia sobre el progreso social se hizo evidente a finales del siglo XV y principios del XVI cuando las relaciones feudales comenzaron a descomponerse y comienza a

manifestarse la burguesía, interesada en el desarrollo del conocimiento científico. El desarrollo científico-técnico trajo aparejado la necesidad de un sistema de teorías que resolviera los problemas de la enseñanza de los nuevos conocimientos de una manera eficaz. La Didáctica, como planteó Juan Amos Comenio (1592-1670) aparece como disciplina científica para resolver una necesidad social: proporcionar los mejores procedimientos para la enseñanza e influir en las nuevas generaciones.

Danilov, M.A y Skatkin, M.N, 1975, señalaron ideas básicas para comprender el papel de la Didáctica al señalar que es la parte de la Pedagogía que adquiere rasgos de disciplina independiente y que su objeto son los procesos de instrucción y enseñanza muy vinculados con la educación, que constituyen su parte orgánica, de las que se infiere su papel en la profesión pedagógica.

Aunque la Didáctica como ciencia social, aún no presenta un sistema acabado de leyes, autores cubanos y extranjeros refieren algunas que revelan relaciones esenciales que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje y son de gran valor teórico y metodológico.

La filosofía marxista leninista reconoce como ley el reflejo de lo esencial en el movimiento del universo. La ley expresa las relaciones generales, necesarias, esenciales, reiteradas y relativamente constante del mundo real. (ICCP-MINED, 1989).

Son reconocidas como leyes las relaciones didácticas objetivo-contenido-método, teoría y práctica, enseñanza y aprendizaje, conducción didáctica y autoactividad, homogeneidad y diferenciación, procesos de continuidad y consolidación, procesos de aprendizaje docente y extradocente. (Klingberg, L, 1980, 243).

Babanski YU K, 1982, reconoce como leyes didácticas: la condicionalidad social del proceso de enseñanza, la unidad enseñanza aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje, la unidad enseñanza y desarrollo de la personalidad y la unidad entre la planificación, la organización, la regulación y el control de la actividad de los alumnos en el proceso de enseñanza.

Álvarez de Zayas, C.M, 1999, resume en dos leyes de la Didáctica las relaciones internas y externas del proceso de enseñanza aprendizaje, posición a la que la autora se adscribe. Las enuncia como:

- La ley de la relación de la escuela con la vida
- La ley de la relación entre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

En estas leyes se ponen de manifiesto las relaciones entre el problema y el objeto; el objetivo y el contenido; el objetivo y el método y entre el objetivo y el resultado.

El conocimiento de las leyes generales de la enseñanza que expresa los nexos esenciales entre las condiciones, los medios, y los resultados, es el fundamento de la actividad consciente del maestro. (Babanski, YU K, 1982).

Sobre la base de los conocimientos del desarrollo objetivo del proceso, se elaboran los principios que dirigen el trabajo del maestro.

Autores nacionales y extranjeros del campo de la Didáctica (Álvarez de Zayas, C.M, 1999; Labarrere, G, 1987; García, J, 1995; Silverio, M, 1999; Addine, F, 1997; Castro, O, 1999; Danilov, M.A, 1975; Klingberg, L, 1980, 243; Babanski, YUK, 1982, entre otros) coinciden en reconocer que los principios son postulados generales sobre la estructura del contenido, la organización y los métodos que se derivan de las leyes. Son categorías de la didáctica que definen los métodos de aplicación de las leyes, en correspondencia con los fines de la educación y la enseñanza. Son fundamentos para la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las diferencias en los principios didácticos que se tratan en la literatura pedagógica no son notables, aunque estos enuncian de diferentes formas, encierran ideas similares, entre ellos están el carácter científico, la sistematicidad, la vinculación de la teoría con la práctica, la vinculación de lo abstracto y lo concreto, la asequibilidad, la solidez de los conocimientos, el carácter consciente y de la actividad independiente de los estudiantes y la vinculación de lo individual con lo colectivo.

Los principios expresan, a juicio de la autora, la necesidad de ejecuciones accesibles del maestro que deben caracterizar su actividad profesional.

Ruíz, A, 2001, señala que la accesibilidad es un principio que consiste en hacer que el tratamiento del contenido sea comprensible y asimilable por los estudiantes y que está muy relacionado con el principio de la asequibilidad. Plantea que la accesibilidad significa ir de lo más simple hasta lo más complejo, ir de los conocimientos vivenciales, a los concretos y después a los abstractos, de los conocimientos antecedentes a los secundarios hasta los principales, criterio que se comparte por la autora. Sin embargo, la accesibilidad comprende la asequibilidad y la trasciende, significa dar acceso al contenido, propiciar la mutua comprensión entre los sujetos del contexto de actuación profesional y comprende lo instructivo y lo educativo. La autora considera que la accesibilidad es una importante cualidad de personalidad que debe formar el futuro maestro que le facilita el cumplimiento de su rol social de educador, el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas y la estimulación del desarrollo integral de sus educandos. Se evidencia en la clase, en actividades metodológicas, científicas, en el trabajo en la escuela, con la familia y con la comunidad.

Silvestre, M, 1999, aporta un conjunto de exigencias didácticas para el logro de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador que se asumen por la autora en la formación inicial del profesional de la educación, estas son:

- Preparación del alumno para las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje (diagnóstico), introduciendo el nuevo conocimiento a partir de los conocimientos y experiencias precedentes.
- Estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por el alumno, teniendo en cuenta las acciones a realizar por alumnos y docentes en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad.
- Concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno, que estimule y propicie el desarrollo de su pensamiento e independencia.
- Orientar la motivación hacia el objetivo de la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo.
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, así como el alcance del nivel teórico en la medida que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la capacidad para resolver problemas.
- Desarrollar formas de actividad y comunicación colectivas que permitan favorecer el desarrollo intelectual, logrando la adecuada interacción entre lo individual y lo colectivo en el proceso de aprendizaje.
- Atención a las diferencias individuales en el desarrollo de los estudiantes, en el tránsito del nivel al que se aspira.
- Asegurar el vínculo del contenido de aprendizaje con la práctica social y su valoración por el estudiante en el plano educativo.

Los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje y las relaciones que entre los mismos se establecen son expresión de las leyes y de los principios didácticos.

Los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje son: el objetivo, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y las formas de organización. Estos componentes constituyen un sistema, revelan relaciones de subordinación y coordinación en el proceso de

enseñanza aprendizaje y tienen un gran valor teórico y metodológico para el trabajo del maestro cuando en su desempeño logra poner de manifiesto no sólo su carácter de sistema, sino también adecuarlos a las necesidades de los sujetos, es decir, personalizarlos, revelando un desempeño didáctico de calidad que evidencie el cumplimiento de las leyes y los principios de la Didáctica como ciencia.

El trabajo con los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje, desde esta óptica, permite aplicar el enfoque histórico cultural, instrumentar una concepción desarrolladora de dicho proceso en la formación inicial de maestros.

Mitjáns, A, 1995, en investigaciones realizadas para el desarrollo de la creatividad, se refiere a algunos de estos componentes y aborda la problemática desde una perspectiva didáctica que se considera válida para su implementación en la formación inicial del maestro. Señala que los “quehaceres” y “cómos” específicos deben trabajarse muy creativamente por parte de los profesores en función de las características de la institución y de sus estudiantes.

A juicio de la autora de esta tesis, corresponde al maestro como sujeto que dirige el proceso de enseñanza aprendizaje, personalizar los mencionados componentes, imprimirle un sentido personal en articulación con las necesidades, motivaciones, aspiraciones, conocimientos, habilidades, valores y experiencias propias y de los sujetos con los que interactúa, en particular con sus educandos.

La implicación personal del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, el carácter activo con que se enfrenten a su preparación profesional, es una condición básica para que desarrollen sus recursos personales y profesionales y se planteen metas que le sean propias así como vías para alcanzarlas. La manera en que se presentan y trabajan los objetivos debe favorecer la implicación de los estudiantes, los objetivos no deben ser los mismos para todos los estudiantes, criterio de Mitjáns, A, que se comparte.

Esto supone, desde el enfoque desarrollador, que en el trabajo con los objetivos se propicie la búsqueda de consenso en el programa de acción, que se arribe a un convenio grupal e individual y que se estimule la realización de proyectos personales y profesionales. Los objetivos que se asumen por los estudiantes deben ser trabajados a lo largo de su proceso de formación profesional.

El contenido debe organizarse atendiendo a una lógica, atender a la interdisciplinariedad y a las necesidades de aprendizaje. Para la reproducción y

desarrollo de la cultura, en el contenido deben ser incluidos todos los elementos de la cultura y no sólo un sistema de conocimientos. (Danilov, M.A y Skatkin, M.N, 1975). Estos autores, asumen como contenido del proceso de enseñanza aprendizaje una postura a la que la autora de esta tesis se adscribe, entendiéndolo como:

- ❖ El sistema de conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad, el pensamiento, la técnica y los modos de actuación, cuya asimilación o apropiación garantiza la formación de la concepción científica del mundo y pertrecha de un enfoque metodológico adecuado de la actividad cognoscitiva y práctica.
- ❖ El sistema de hábitos y habilidades generales, intelectuales y prácticos, que son la base de múltiples actividades concretas.
- ❖ La experiencia de la actividad creadora, sus rasgos fundamentales, que gradualmente fue acumulando la humanidad durante el proceso de desarrollo de la actividad social práctica.
- ❖ El sistema de normas de relación con el mundo, de unos con otros, que son la base de las convicciones e ideales comunistas.

El trabajo con los métodos y los medios debe potenciar el planteamiento de problemas, el estímulo a la polémica, el cuestionamiento y la fundamentación y defensa de criterios propios, así como su utilización combinada para facilitar la comprensión.

El trabajo con las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje debe propender a que se logre un equilibrio entre lo individual y lo grupal, su utilización atendiendo al tipo de enseñanza y de manera combinada.

La evaluación debe ser de proceso y de producto, emplear tipos y formas diversas que propicien el uso de la auto- co y heteroevaluación y caracterizarse por la claridad de sus enunciados. Todo esto favorece que el estudiante sea y se sienta parte activa del programa de formación profesional, que aprenda a planificar, a ejecutar y a controlar sobre la base de estos presupuestos didácticos.

“La enseñanza ha de cambiar de estabilizadora a problematizadora, de una Didáctica para el aprendizaje a una Didáctica desde el aprendizaje, del empleo de estrategias homogéneas a la utilización de la variedad como reconocimiento a las

diferencias, de la evaluación de productos al monitoreo de procesos, del programa cerrado al programa abierto regido por los valores humanos” (9).

La profesión de maestro, en el marco del currículo de la Formación Pedagógica General, se sustenta en bases que proporcionan diferentes disciplinas científicas, dentro de las cuales la Didáctica ofrece los recursos teóricos y metodológicos que lo distinguen como profesional. El maestro debe distinguirse por su coherencia para enseñar, educar, hacerse entender, ser accesible, saber transmitir cultura y ofrecer facilidades para la decodificación de la información.

Esta ciencia debe contribuir al desarrollo de la independencia en el desempeño, lo que se facilita si se modifican los niveles de ayuda de los maestros y profesores en intensidad y contenido y se complejizan progresivamente las situaciones profesionales. La formación debe propender a una profesionalidad temprana.

La Didáctica, en el currículo de la Formación Pedagógica General del futuro maestro, debe propiciar el pensamiento alternativo, la reflexión, el planteamiento de estrategias y metodologías generales de enseñanza aprendizaje fundamentadas científicamente. Ello incide no sólo en la formación de la identidad profesional, sino también en el desarrollo del pensamiento del estudiante, de su capacidad para razonar y para establecer relaciones entre los hechos y fenómenos que se dan en el contexto de actuación pedagógica.

Las exigencias didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de la formación profesional pedagógica universitaria, son superiores. La formación profesional universitaria debe caracterizarse por mayores niveles de independencia del estudiante, por incentivar la capacidad para actuar, descubrir, investigar, razonar, crear, tomar decisiones, haciendo uso del conocimiento científico.

La formación inicial del profesional de la educación debe priorizar la transferencia de los recursos didácticos a las diferentes situaciones del contexto de actuación profesional, la toma de decisiones adecuadas a las necesidades instructivas y educativas del contexto, el ser alternativo, como respuesta a la complejidad y a la unidad y diversidad del objeto de la profesión. Ello resulta de un proceso de sistematización que comienza con el estudio de la carrera magisterial. La asunción

de modos reflexivos de actuación por el estudiante, que rompan con la tendencia a la ejecución, es fundamental en la formación inicial. Resulta muy importante que el futuro maestro identifique sus potencialidades y limitaciones para el desempeño profesional, que active sus recursos reguladores, lo que favorece la estructuración y reestructuración de sus propios modos de desempeñarse.

El problema de la transferencia es capital en toda formación. Se espera que todo lo que se enseña en la escuela sea en cierto modo utilizado en la vida por el individuo, que exista un grado de transferencia positiva a situaciones que no fueron abarcadas por la experiencia escolar y que la exposición limitada a los materiales que los alumnos aprenden en la escuela, permanezca en su pensamiento para el resto de sus vidas (Bruner, 1960, citado por Taba, H, 1974).

Taba, H, 1974, señala que ningún programa, ni aún el más completo, puede enseñar todo, la tarea de toda didáctica, es producir un máximo de transferencia. El currículo siempre debe acentuar aquellas cosas que prometen más transferencia, que crean un dominio y una comprensión del contenido, que van más allá de lo que se enseña.

El aprendizaje que comprende una organización significativa de experiencias puede ser transferido con mayor facilidad que el aprendizaje adquirido mecánicamente. Un desarrollo tal puede esperarse sólo en la medida en que el contenido y los procesos de aprendizaje estén concebidos como para conducir a generalizaciones, a métodos de aplicación en un nuevo contexto.

Cuanto más fundamental o básica sea la idea que se ha aprendido, será mayor la posibilidad de aplicarla a nuevos problemas. La transferencia requiere del desarrollo de una actitud hacia la indagación, la búsqueda y la solución de problemas conservando algo de las secuencias que llevan al estudiante a descubrir por sí mismo. Estos aspectos en los mecanismos de la transferencia cobran un valor muy significativo en el papel de la Didáctica en la formación inicial del profesional de la educación.

El estudiante que se forma como maestro debe aprender a descubrir aquellos aspectos del contenido y del contexto que se convierten en factores potenciales

para la realización de generalizaciones, lo que favorece el mejoramiento de su desempeño.

Según Taba, H, esto significa que los formadores de maestros deben crear experiencias reales en ambos extremos del proceso: en la clarificación de los significados de los conceptos que formarán la base de las generalizaciones y los principios y también en el punto de aplicación.

En la formación inicial, dado el vínculo teoría-práctica, se dan condiciones propicias para que el estudiante, en su condición de aprendiz, vaya asumiendo progresivamente un desempeño didáctico cada vez más responsable, enfrentándose a las complejas y diversas situaciones del contexto de actuación pedagógica. El estudiante desde el primer año asume las tareas de un maestro en la escuela y su permanencia en el ISP es más limitada. Estos cambios requieren de un cambio en la concepción de su formación y otorgan a la escuela una responsabilidad mayor que la que en otros momentos venía asumiendo. La municipalización, concepción de la formación inicial del profesional de la educación que se comienza a implementar en los ISP cubanos, está orientada desde el punto de vista pedagógico a la extensión de la universidad al contexto escolar. Desde esta perspectiva, la formación se favorece, se produce en el marco de las vivencias e influencias directas que contribuyen a la solución de los problemas de la realidad escolar y del desempeño profesional.

La formación inicial, en el sentido didáctico, implica a lo general y a lo particular, lo que denota la necesidad de que ambas áreas del conocimiento se complementen en el proceso de formación inicial del maestro.

El tratamiento de lo particular no constituye objeto de esta investigación, la propuesta que se realiza, resulta válida para las diferentes carreras pedagógicas y abre nuevas perspectivas de investigación para su estudio en las mismas.

La escuela cubana actual requiere de una profesional competente que enfrente con la debida preparación la educación integral de la personalidad de sus educandos en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

La formación inicial sienta las bases del futuro desempeño profesional y la Didáctica, como ya se ha argumentado, brinda importantes fundamentos teóricos y metodológicos para conducir dicho proceso desde posiciones desarrolladoras.

1.3 Las competencias profesionales en el marco de la formación inicial del profesional de la educación

La utilización del término competencia deviene polémica entre los especialistas y está asociado a diversas concepciones. Desde el punto de vista etimológico, se encuentra el origen del término en el verbo latino “competere”, ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse, para pasar también a acepciones como responder, estar en buen estado, ser suficiente.

Este término, introducido por el lingüista norteamericano Chomsky, N, produjo una renovación profunda ya que incorpora un cambio en el enfoque de la lengua: el concepto de competencia como la capacidad para el desempeño y para la interpretación (Roca, A, 2001).

El término fue objeto de atención, primero, en la gestión de recursos humanos como respuesta a la formación laboral y a la selección de personal (Gallego, M, 2000, citado por Ortíz, E).

La formación profesional por competencias, es utilizada en otras ramas del saber, en el campo de la gestión empresarial como una vía para elevar la productividad de los recursos humanos.

La gestión de competencias está comprendida en acepción mayor por la gestión del conocimiento y tiene a la vez una íntima relación con la formación, en particular, con la concepción de avanzada de gestión de la organización que aprende. La gestión del desempeño por competencias se dirige esencialmente, hacia el desarrollo, lo que las personas “serán capaces de hacer” en el futuro. (Cuesta, A, 2001).

La competencia como atribución profesional, está ligada a la figura profesional (tareas y funciones) que engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u

ocupación determinada. La competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional, incumbencia, para desarrollar adecuadamente, idóneamente su puesto de trabajo, suficiencia, que son resultado y objeto de un proceso de cualificación, referido básicamente a la formación necesaria para obtener la competencia profesional deseada.

En la década de los años noventa, el término competencia ha ido adquiriendo preponderancia en la educación asociado a los valores, a las capacidades, a las habilidades, entre otros. Por ejemplo, la investigadora Buxarraís, R, 1992, se refiere a que para un buen desarrollo moral y de aprendizaje de valores, son necesarias una serie de competencias psicosociales: lingüísticas, cognitivas, comunicativas y sociomorales. (Ortíz, E).

Bogoya, D, 1999, aborda la competencia como capacidad definiéndola como “Una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar su solución y para controlar y posicionarse en esta” **(10)**.

Esta concepción la relaciona con la solución de problemas. A la profesión pedagógica también le son inherentes problemas propios de su objeto, que se manifiestan en el contexto de actuación profesional, constituyéndose en un reto, un desafío para este profesional, que pondrá a prueba y desarrollará en su desempeño su creatividad y potencialidades personales en la solución de los problemas.

Braslavsky, C, 1993, conceptualiza las competencias como: “Capacidades agregadas y complejas para desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen la vida humana” **(11)**.

La citada autora, considera que las competencias permiten el desempeño del sujeto en diferentes ámbitos, por lo que de alguna manera hace alusión a los necesarios procesos de transferencia, las concibe como capacidades para el desempeño.

Las capacidades son las formaciones psicológicas de la personalidad que son condiciones para realizar con éxito determinados tipos de actividad. Las formaciones psicológicas que caracterizan la regulación ejecutora son las capacidades, abarcan como formaciones generalizadas, todo el campo de la

regulación ejecutora en la personalidad. Las capacidades se revelan, se manifiestan en la actividad, que es siempre capacidad para algo, para uno u otro trabajo, aprendizaje (González, V; Castellanos, D; Córdova, M.D; Rebollar, M; Martínez, M; Fernández, A.M; Martínez, N; Pérez, D, 1995).

A juicio de la autora, la capacidad se manifiesta en el desempeño del sujeto, que expresa la calidad con que es capaz de lograrlo. La competencia es capacidad en acción y la práctica constituye el eje vertebral para su desarrollo y manifestación. En la medida en que se estimulen las potencialidades, se propicia que el sujeto llegue a alcanzar buenos desempeños en su actividad y los nuevos desempeños propician la aparición y desarrollo de nuevas potencialidades. Toda acción que el sujeto realiza, está matizada e inducida por sus potencialidades y creará otras potencialidades para nuevos desempeños. Las esferas inductora y ejecutora de la personalidad se entrelazan recíprocamente en las competencias.

Bar, G, 1999, señala una concepción interesante de las competencias dada la visión integral que brinda, aunque las entiende como capacidades. Plantea que se utilizan para referir la capacidad de “hacer con saber” y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Esta autora plantea que toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo que se hace. En su opinión acerca de las competencias, (a juicio de la autora de esta tesis), emerge la relación entre los componentes del contenido de la formación profesional, lo que denota una visión integral, concepción que no es común en una buena parte de las definiciones y concepciones respecto a las competencias.

L.S Vigotsky, 1968, introduce un concepto de gran valor teórico, metodológico y práctico para la comprensión de las competencias y de la dirección de su desarrollo: el de “Zona de Desarrollo Próximo”, definiéndola como “ la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” **(12)**.

La enseñanza, por tanto, no debe estar orientada hacia lo logrado en el desarrollo, debe orientarse a las funciones que están en proceso de maduración, esto permitirá un buen aprendizaje, una enseñanza desarrolladora.

“Existe una unidad y no identidad entre enseñanza como transmisión dirigida y organizada del conocimiento acumulado por otras generaciones y el desarrollo como automovimiento que genera lo nuevo. Para que se produzca el desarrollo, la enseñanza debe atender al nivel de desarrollo alcanzado previamente. De esta manera, la enseñanza puede estimular de diversas formas las potencialidades de los aprendices, considerando sus características personales. **(13).**

El término competencia constituye también un concepto integrador porque unifica en un solo término los elementos ejecutivos e inductivos de la autorregulación de la personalidad dentro del proceso docente-educativo. (Ortíz, E).

Se asume por la autora de esta tesis 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” **(14).**

Según González, F, 1995, la configuración es un sistema dinámico que expresa un sentido psicológico particular y simultáneamente, aparece como extendida y articulada con otras configuraciones que entran en otro sistema de sentidos de la personalidad. Toda configuración subjetiva responde tanto a determinantes intrapsíquicos, que expresan la integración y desintegración permanente de configuraciones más amplias, más relevantes, como a la actividad del sujeto, interactiva, pensante.

En las competencias se integran las motivaciones del futuro maestro, su base cognitiva, tanto conceptual como instrumental, los procesos metacognitivos que le permiten reflexionar y autorregular su desempeño y cualidades de personalidad que están en estrecha relación con las cualidades que plantea el modelo general del profesional de la educación.

Desde el punto de vista del currículo de la formación profesional, el modelo del profesional expresa la síntesis del perfil del maestro, se sustenta en las bases y los fundamentos curriculares e incluye

las aspiraciones a alcanzar en la formación, los objetivos formativos, las cualidades, funciones, tareas, áreas del conocimiento, habilidades, valores, actitudes.

El estudio de la actividad profesional del maestro es uno de los principales métodos para elaborar el modelo del egresado. Su esencia consiste en el estudio de la actividad pedagógica que realizará el joven egresado en su esfera de acción. La actividad que el maestro realiza en la escuela se presenta como fuente de información que proporciona criterios para analizar el problema desde el punto de vista del individuo y de su actividad profesional. Entre los parámetros que reflejan las características del individuo están las habilidades, los conocimientos, las cualidades de personalidad y la dirección de la orientación de la concepción científica del mundo. Entre los parámetros de la actividad, se encuentran los problemas o tareas que debe resolver el egresado, los tipos de actividad pedagógica y las funciones. (Labarrere, G, 1987).

El diseño del currículo revela la concepción que se asume del perfil profesional. Este perfil, está conformado por una serie de tareas, conductas, actitudes, competencias y habilidades relacionadas en un conjunto integrado que pretende configurarse como una “personalidad profesional” (Pratts, I, 1994).

En el mundo impera una tendencia en la formación profesional: la formación por competencias profesionales. Cuba, no está ajena a los cambios que en las diversas esferas de la vida, se producen en el mundo. La competencia profesional, para Cejas, E, Gómez, E y Gómez, I, 2001, se refiere a la capacidad de una persona para utilizar sus conocimientos, habilidades y comportamientos, para ejercer una función, un oficio o una profesión según las exigencias definidas y reconocidas por el mercado de trabajo.

El profesional de la educación competente, suele asociarse a la etapa de la postgraduación, en la que se supone hay niveles superiores de dominio del contenido, métodos, técnicas, formas de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje dada la experiencia que se ha sistematizado. Desde la formación inicial o de pregrado se comienzan a desarrollar modos de actuación, maneras de proceder, de obrar, desempeños, según la terminología que convencionalmente se utilice, que sean competentes, que se distingan por su calidad.

Las competencias profesionales son un conjunto de conocimientos, destrezas, y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo. (Bunk, citado por Coll, C, 1987).

Cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias, el profesional utiliza un doble equipamiento: equipamiento incorporado a su persona, saberes, saber hacer, cualidades, experiencia y el equipamiento de su experiencia, medios, red relacional, red de información. Las competencias producidas con sus recursos encarnan actividades, conductas profesionales adaptadas a contextos singulares. La competencia resulta de un saber actuar, pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar (Le Boterf, citado por Coll, C, 1996).

La autora es del criterio de que la competencia profesional no resulta de una sumatoria mecánica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. No se trata simplemente de una combinación de los componentes del contenido, esta postura resulta insuficiente desde el enfoque sistémico.

Es imprescindible además, el vínculo con la personalidad en proceso de formación profesional, por lo que su concepción sistémica resulta de la relación entre ambos aspectos: la personalidad y el contenido de la formación profesional.

En la competencia profesional se integran las esferas de regulación de la personalidad: inductora y ejecutora y el contenido de la formación profesional. En ellas se vinculan las motivaciones las necesidades, los intereses, las aspiraciones, los conocimientos, las habilidades, los valores y determinadas cualidades de personalidad del futuro maestro. La competencia es inherente al sujeto, a su actividad y comunicación.

Las competencias profesionales son definidas por Ortíz, E, como aquellas cualidades de personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades vinculadas con el ejercicio de una profesión, así como de los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ella que permiten, facilitan y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un

contexto social determinado. Expresan un enfoque holístico de la personalidad en la unidad de lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual.

La autora asume que las competencias profesionales “son aquellas que permiten al individuo solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión en un contexto laboral específico, en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales que responden a las demandas del desarrollo social” **(15).**

Roca, A, 2001, señala un criterio interesante cuando plantea que en un educador competente, el conocimiento adquirido se aplica a su práctica pedagógica, la cual es heterogénea y diversa, de modo que la competencia se sistematiza en su autovaloración continua para realizar la actividad profesional, resolver un problema, realizar un proyecto. Esto no implica homogeneidad, sino su aplicación flexible según la situación concreta en que se desarrolle.

En el caso particular de la profesión pedagógica, se asume por la autora 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” **(16).**

En la formación inicial, el estudiante desarrolla las competencias profesionales en un proceso que va transitando de ejecuciones más inacabadas, desestructuradas, inestables, variables, dispersas, dependientes, estandarizadas, a ejecuciones más estructuradas, estables, diversificadas e independientes en las que aumenta la implicación del sujeto en el proceso y sus resultados. Sin dudas, para ello hay que preparar al estudiante.

El desarrollo de las competencias es un proceso gradual en el que se alcanzan niveles o estadios en este período de la formación, que continúan desarrollándose en la práctica del ejercicio de la profesión y con la superación permanente del profesional.

En la actividad que el futuro maestro realiza, se manifiestan los conocimientos, las habilidades desarrolladas, la forma en que puede utilizarlos. Ello demuestra el grado de interrelación existente entre los conocimientos y las acciones, habilidades que se adquieren como parte del proceso de asimilación. No es posible hablar de una buena apropiación, si el individuo no puede realizar aquellas acciones en las cuales este se requiere (Rico, P, 1995).

Para que esto tenga lugar, es necesario que se propicie el desarrollo de las competencias profesionales, que el maestro en formación inicial movilice recursos personales: motivacionales, cognitivos, metacognitivos y cualidades de personalidad. Ello presupone una dirección del proceso de enseñanza aprendizaje que propicie el análisis, la reflexión, la generalización, el poder orientarse de forma anticipada en la actividad, poder controlar y regular sus resultados, aspectos estos que caracterizan a una enseñanza desarrolladora. Los procesos metacognitivos cobran un relevante papel en el desarrollo de las competencias profesionales.

La escuela cubana actual requiere de un maestro competente, de un profesional bien preparado. Los estudiantes de los ISP se incorporan tempranamente a las tareas de la escuela desde el primer año, cada vez con mayores responsabilidades. Esta realidad refuerza la necesidad de que la formación profesional inicial propicie el desarrollo de las competencias profesionales. Ello exige transformaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje que implican en primer orden al educador y a su actuación profesional, al ISP, que rectorea todo el proceso formativo conducente al desarrollo de las competencias profesionales.

El desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial del maestro requiere que se vayan complejizando las situaciones profesionales y que se propicie el tránsito de la dependencia a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación, así como la dosificación de la ayuda que se brinde.

Las competencias del profesional de la educación, se pueden determinar atendiendo a múltiples criterios. Atendiendo a las funciones profesionales, se pueden agrupar en: docente-metodológica, investigativa y orientadora. El elemento que las caracteriza, con independencia del criterio clasificatorio que se asuma, es su relación con el objeto y las funciones de la profesión.

Braslavsky, C, 1998, plantea algunas competencias del profesional de la educación agrupándolas de la siguiente manera:

- Las relacionadas con la solución de problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina pedagógico-didácticas y político-institucionales. Estas son, según la autora, facilitadoras de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos. Señala que los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Respecto a las institucionales, plantea que los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro, es decir, lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel de institución, aula, taller y los espacios externos de la escuela.
- Las vinculadas con desafíos más estructurales, a las que denomina productivas e interactivas. Estas tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de niños y jóvenes. Lo interactivo lo relaciona con la capacidad para comunicarse y entenderse con el otro, con el ejercicio de la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes.
- Las relacionadas con procesos de especialización y orientación de la práctica profesional, denominada como especificadora. En este caso se refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujeto, de instituciones o de un conjunto de fenómenos y procesos, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías.

Diferencia en las competencias, aspectos de interés para la profesión pedagógica como:

- Un saber pedagógico y didáctico que permita la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje con el consecuente dominio de estrategias para lograr un aprendizaje autónomo.
- La interpretación de las políticas para su aplicación en contextos de actuación más específicos.

- La apertura y flexibilidad para seguir los rápidos cambios que se operan en el contexto socioeducativo, para lo cual se requiere destreza, astucia y compromiso
- Saber interactuar con los otros de manera cooperada en condiciones de una marcada diversidad, heterogeneidad.
- La aplicación de los conocimientos y métodos de las diferentes ciencias en la conducción del proceso educativo, lo que supone un dominio cognitivo y metodológico, la aplicación de metodologías generales y particulares.

A continuación se exponen algunas ideas que, desde el enfoque histórico cultural, permiten explicitar y comprender el papel que tienen la educación y la enseñanza en la dirección del desarrollo de las competencias profesionales en el marco de la formación inicial del profesional de la educación. De ellas se infiere el papel que deben desempeñar los docentes en la dirección del desarrollo de las mismas:

- ❖ El enfoque histórico cultural explica el papel de motor impulsor de la educación en el desarrollo del ser humano, lo que es transferible a la formación inicial del profesional de la educación y revela la importante labor de los docentes formadores para promover el desarrollo de los futuros maestros.
- ❖ La apropiación de la cultura elaborada por las generaciones precedentes constituye una premisa básica en la formación inicial del profesional de la educación. El estudiante elabora y reelabora la cultura de manera creadora, activa y en íntima relación con su entorno social, familiar y profesional, haciendo suya la cultura de la sociedad en que vive y los mecanismos mediante los cuales se desarrolla.
- ❖ El papel de la actividad en la transformación del estudiante y del contexto de actuación profesional. Es en la actividad y la comunicación donde se produce el desarrollo y la interacción con los objetos, mediatizada por las relaciones con otras personas en estrechos nexos con la autotransformación.
- ❖ El aprendizaje profesional como proceso de construcción y reconstrucción consciente del contenido en función de las condiciones y de la actividad del estudiante, donde se desarrolla, se transforma y se manifiesta una unidad

entre educación e instrucción. Ello presupone que el proceso de apropiación en la formación profesional se vincula tanto al plano cognitivo como afectivo.

- ❖ El desarrollo de las competencias profesionales se orienta al mejoramiento humano y profesional, para lo que se requiere de un enfoque procesal e integral del diagnóstico para que se perfeccionen de modo continuo. El estudiante en formación inicial debe configurar un sentido de mejoramiento permanente de su desempeño profesional.
- ❖ La caracterización del estado real y potencial de desarrollo del estudiante a partir del análisis de su desempeño, permite valorar las posibilidades para enfrentar la búsqueda de elementos, relaciones y sentido para su formación.

El Centro de Estudios Educativos del ISPEJV elabora en la actualidad un cuerpo conceptual metodológico en torno a las competencias del profesional de la educación. Las clasifican de la siguiente manera:

- ❖ 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 la autora dado que resulta consecuente con la concepción del perfil y las funciones expresadas en el Modelo General del Profesional, plataforma en la que también se ha sustentado esta tesis para el análisis y la comprensión del proceso de formación inicial del profesional de la educación.

Entre los estudios realizados en Cuba sobre las competencias del profesional de la educación están los de Fernández, A.M, 1996, quien estudia la competencia para la comunicativa educativa definiéndola como: “La presencia de una orientación psicológica favorable a la relación humana y el dominio de un saber científico, de habilidades, procedimientos y técnicas que facilitan la eficiencia en el proceso de comunicación interpersonal”. A su vez entendemos esta eficiencia como un claro intercambio de mensajes y la aceptación de una influencia recíproca con un mínimo empleo de tiempo y esfuerzo cognitivo, bajo condiciones

vivenciales positivas y la evidencia de un contacto personalizado que contribuya significativamente al mejoramiento humano, con un carácter estable en el tiempo” (17).

La competencia para la comunicación educativa es también muy importante en la profesión pedagógica. El maestro desarrolla su rol de educador, transmitiendo ideas, puntos de vista, sentimientos, valores, conocimientos, ideales. Para ello se apoya en la expresión verbal y extraverbal, en sus modos de actuación, que constituyen recursos comunicativos esenciales para el establecimiento de las relaciones interpersonales en la educación de sus alumnos y para facilitar la comprensión del contenido. El proceso de enseñanza aprendizaje acontece en situaciones comunicativas. El futuro profesional de la educación también debe desarrollar desde períodos tempranos esta importante competencia.

El futuro profesional de la educación alcanza un desempeño profesional de calidad cuando logra integrar en el mismo todas las competencias profesionales, aspiración en la que es necesario trabajar desde el pregrado. La continuación del estudio de las competencias profesionales y de sus necesarias relaciones, deviene una exigencia actual para materializar la aspiración de un profesional de la educación competente, integral.

***CAPÍTULO II: MODELO DIDÁCTICO PARA LA DIRECCIÓN DEL DESARROLLO
DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA EN EL CURRÍCULO DE LA FORMACIÓN
INICIAL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN***

II MODELO DIDÁCTICO PARA LA DIRECCIÓN DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA EN EL CURRÍCULO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

2.1 La competencia didáctica en la formación inicial del profesional de la educación

En el capítulo anterior se analizaron diferentes concepciones en torno a la formación inicial del profesional de la educación, al papel de la Didáctica en dicha formación, a las competencias profesionales en el marco de la formación inicial de este profesional y se explicitaron las posiciones de la autora al respecto.

Los análisis realizados y las posiciones asumidas, permitieron concebir la formación inicial como un momento importante en el proceso de formación permanente e integral que sienta las bases para el futuro desempeño profesional, de ahí la importancia de examinar durante este período el desarrollo de las competencias profesionales.

Una competencia de gran importancia para el desempeño del profesional de la educación es precisamente la didáctica. Su desarrollo desde la formación inicial constituye una necesidad en las condiciones actuales de la formación de maestros en Cuba. Sin embargo, siendo una competencia distintiva de este profesional, no aparecen estudios especializados acerca de la misma en la literatura consultada, por lo que esta tesis es una modesta contribución a este déficit con una propuesta teórico metodológica que se concreta en un modelo didáctico para la dirección del desarrollo de la mencionada competencia.

La concepción de competencia didáctica que se expone en esta investigación, es el resultado de un proceso de indagación y elaboración en los planos conceptual y operacional y brinda pautas en el orden teórico y metodológico para propiciar una adecuada conducción del proceso de desarrollo de esta competencia en el pregrado. Se toman como puntos fundamentales de referencia las definiciones asumidas de competencia, de competencias profesionales y de competencias del profesional de la educación (Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, 2002) dado que se

considera, superan el enfoque fragmentado que predomina en la literatura consultada.

La propuesta se basa en una concepción de lo didáctico desde lo general. Su concreción en cada carrera del ISP supone una contextualización al contenido y métodos particulares de las diferentes especialidades, incluyendo la especialidad integral, lo que implica la necesidad de estudios posteriores.

Se define la competencia didáctica como una competencia del profesional de la educación que permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje, desempeños flexibles e independientes, propiciar el acceso de los educandos al contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados en correspondencia con el modelo del profesional socialmente deseable.

La dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje que la autora asume, comprende por parte del estudiante, aprendiz de maestro:

- ❖ La planificación, la ejecución y el control.
- ❖ Las actividades docentes y no docentes que realiza en el contexto de actuación profesional.
- ❖ Las relaciones que establece con los miembros de la comunidad educativa escolar (educandos, padres, maestros, directivos, miembros de la comunidad y otros profesionales).
- ❖ Las relaciones que establece entre los componentes didácticos del proceso en las diferentes actividades que realiza en el contexto de actuación profesional.

Se asumen como dimensiones de la competencia didáctica los componentes que se declaran en la definición de competencia que se encuentran subsumidos en las definiciones de competencias profesionales y de competencias del profesional de la educación. Estas dimensiones expresan una concepción integral de la personalidad en el proceso de formación profesional inicial y demandan también una concepción integralidad del contenido de la formación y del contexto en que esta transcurre en las condiciones actuales de la formación inicial de maestros en Cuba.

Dimensiones de la competencia didáctica:

- ❖ Motivacional.

- ❖ Cognitiva.
- ❖ Metacognitiva.
- ❖ Cualidades de personalidad.

Dimensión motivacional: La motivación se manifiesta de disímiles maneras y se expresa en el desempeño en general y por ende, también en el plano didáctico. La motivación por la profesión tiene un papel esencial en la competencia didáctica, induce y sostiene el desempeño del estudiante en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, sus modos de actuación, las posturas que asume y la realización de esfuerzos volitivos para la consecución de metas en la dirección de dicho proceso.

Se asumen como indicadores de la motivación profesional que permiten valorar el desarrollo de la competencia didáctica del futuro maestro con fines diagnósticos, predictivos e interventivos la orientación motivacional, la expectativa motivacional y el estado de satisfacción, planteados por González, V, 1994.

La orientación Motivacional: Por orientación motivacional se entiende la expresión concreta del contenido de la motivación. Esta puede ser general, particular y diversa. Es general, cuando en ella se expresa la orientación plena del sujeto hacia aspectos esenciales del contenido de la profesión y se manifiesta a través del gusto por la profesión y por la especialidad. Es particular cuando expresa la orientación del sujeto hacia el contenido de la profesión limitada al gusto por la especialidad y no por la profesión. Es diversa cuando expresa la orientación del sujeto hacia aspectos no esenciales del contenido de la profesión y se manifiesta en la situación motivacional en que no se expresa gusto por la profesión ni por la especialidad.

La expectativa motivacional: Constituye la representación anticipada, intencional, que tiene el sujeto sobre sus resultados futuros plasmados en sus propósitos, planes, proyectos. Por su naturaleza puede ser positiva, negativa y contradictoria. Es positiva cuando entre los planes, proyectos, propósitos del sujeto se incluye la realización de la profesión pedagógica. Es negativa cuando entre ellos no se incluye la profesión o se plantea la posibilidad de no ejercerla y es contradictoria o ambivalente cuando entre los planes, proyectos, propósitos, se expresa indefinición, contradicción, ambigüedad.

El estado de satisfacción: Es la manifestación valorativa de las vivencias que el sujeto tiene de la realización de su motivación. Este puede ser positivo, negativo o contradictorio.

Continuando con el análisis de las dimensiones, la denominada dimensión cognitiva incluye no sólo la base de conocimientos del estudiante, sino también el sistema de acciones, la calidad de los procesos que ejecuta al conducir el proceso de enseñanza aprendizaje. En la competencia didáctica, dada la perspectiva general con que se analiza, tienen un papel fundamental los conocimientos, habilidades y valores que se trabajan en las Ciencias de la Educación, presentes en la concepción curricular vigente de la Disciplina Formación Pedagógica General. Constituyen indicadores de esta dimensión: la identificación adecuada del contenido que se requiere para el desempeño didáctico, la toma de decisiones con criterios propios en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, el trabajo personalizado y sistémico con los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje, el desempeño alternativo en la planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje y la transferencia de recursos didácticos a diferentes actividades del contexto de actuación profesional. Estos indicadores constituyen recursos cognitivo instrumentales fundamentales para planificar, ejecutar y controlar a nivel individual y grupal.

Cuando la competencia se contextualiza en una carrera específica, el contenido y los métodos propios de la especialidad aportan elementos singulares a la misma. En este caso, se conciben como competencias didácticas, con características particulares en las diferentes carreras. En el caso de una carrera que exija una formación integral, la competencia también estará presente, marcada por las propias relaciones interdisciplinarias que se establezcan en el currículo de la formación.

Las metodologías particulares y las restantes disciplinas del currículo, desempeñan un importante papel en la base cognitiva para su desarrollo. Esta investigación, propicia la apertura a nuevas investigaciones en el campo de las competencias didácticas del futuro profesional de la educación.

La metacognición como otra de las dimensiones, comprende la reflexión y la regulación metacognitivas. (Castellanos, D y otros, 1994). La reflexión metacognitiva

supone hacer análisis y tomar conciencia de los propios procesos y desarrollar metaconocimientos. La regulación metacognitiva implica el desarrollo de habilidades y estrategias para regular el desempeño. La madurez metacognitiva, (según Burón, J, citado por Castellanos, D y otros, 2001), comprende saber qué se desea conseguir, cómo se consigue, cuándo y en qué condiciones. El logro progresivo de la madurez metacognitiva, es de gran complejidad en el pregrado, por lo que los docentes y los estudiantes deben planteárselo como una intencionalidad consciente, de lo contrario, se dificulta su desarrollo en el estudiante, lo que influye en la calidad de su formación profesional.

Lo anterior trae consigo la planificación, el control, la supervisión o monitoreo y la corrección pertinente del desempeño. En la competencia didáctica, el estudiante reflexiona y regula su desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje, para lo cual debe saber identificar sus posibilidades y limitaciones personales.

Como indicadores de la dimensión metacognitiva están: la identificación de posibilidades y limitaciones personales para el desempeño didáctico, la autovaloración sistemática de su desempeño didáctico y la planificación, ejecución y control sistemático de su desempeño didáctico.

Las cualidades de personalidad, como dimensión de la competencia, se conforman atendiendo a las que se plantean en el Modelo General del Profesional de la Educación, que guardan una estrecha relación con lo didáctico. Estas cualidades son: la flexibilidad, la independencia, la orientación proyectiva, el compromiso, propiciar el acceso de los educandos al contenido o accesibilidad, que expresan rasgos de personalidad del futuro profesional de la educación que se deben formar desde el pregrado.

La flexibilidad es una cualidad de personalidad que permite ajustar las ejecuciones a las exigencias del contexto, de los sujetos inmersos en él y a las posibilidades y limitaciones personales. Teniendo en cuenta estas exigencias se manifiesta un desempeño didáctico alternativo que atienda a las mismas a través del uso de diferentes variantes y la toma en cuenta de los criterios y necesidades de las otras personas.

Por lo general, durante los dos primeros años de la carrera el desempeño didáctico suele ser poco variable, más desestructurado y estandarizado. Esta situación debe transformarse en la medida en que el aprendiz interactúa con el contexto de actuación profesional y se somete a diversas experiencias. Esto contribuye a que el desempeño se vaya transformando en ejecuciones más estructuradas, variables, diversificadas, en correspondencia con las demandas del contexto.

En la mencionada dimensión cualidades de personalidad, la independencia es una cualidad que expresa la autodeterminación del sujeto en sus ejecuciones, en tener criterios propios y en la posibilidad personal para autorregular su desempeño. En la formación inicial se producen las primeras experiencias especializadas y sistematizadas del desempeño profesional, por lo que es necesario ofrecer al aprendiz modelos que lo orienten en su desempeño didáctico. En la medida en que se adquieren y sistematizan los conocimientos, las habilidades, la experiencia, entonces el estudiante puede ir accediendo a la autodeterminación en sus modos de actuación.

La orientación proyectiva revela el sentido estratégico en el desempeño didáctico, su orientación hacia el futuro. Aporta un sentido prospectivo a este desempeño y le permite la realización de pronósticos que propicien el desarrollo integral, a niveles superiores de los sujetos con los que trabaja, en especial de sus educandos, lo que exige el conocimiento de sí mismo y del contexto en el que interactúa.

El compromiso revela la implicación del estudiante en los eventos del contexto de actuación profesional con la responsabilidad que ello supone. Se expresa no sólo en el proceso sino también en el sentirse parte de los resultados y adoptar posturas consecuentes en su desempeño didáctico.

El propiciar el acceso de los educandos al contenido es una cualidad del profesional de la educación. Constituyen ejemplos que ilustran algunos de los recursos de esta cualidad para hacer efectivo el proceso de enseñanza aprendizaje: un desempeño didáctico basado en relaciones interpersonales de respeto, tener en cuenta las necesidades de los sujetos, propiciar la implicación, la participación y facilitar la decodificación de la información a través de recursos cognitivos y afectivos que lo permitan. El vínculo del contenido con la vida, la utilización de ejemplos, de métodos

que potencien el desarrollo de los sujetos, el establecimiento de relaciones interdisciplinarias que contribuyan a la integración del conocimiento científico, la transmisión clara de mensajes, son otros ejemplos que ilustran algunos de estos recursos para hacer efectiva la labor educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Resumiendo los indicadores de la dimensión cualidades de personalidad se encuentran: la flexibilidad, el compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados, propicia en los educandos el acceso al contenido, la orientación proyectiva en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y la independencia. En la actualidad, en la que aparecen exigencias en las bases y fundamentos curriculares que pautan cambios sustanciales en la formación magisterial en Cuba a partir del nuevo milenio, el desarrollo de la competencia didáctica y una adecuada dirección del mismo constituyen una necesidad.

2.2 Insuficiencias del desempeño de estudiantes y egresados. Posibilidades que brinda la concepción curricular actual para el desarrollo de la competencia didáctica

Uno de los aspectos esenciales en los ISP es la competencia del futuro egresado en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje para crear climas y situaciones de enseñanza aprendizaje donde no dirija impositivamente, donde facilite la interrelación y comunicación con los sujetos, la autorreflexión, la criticidad y un aprendizaje activo y participativo. (Castellanos, B, 1999).

Las insuficiencias en el desempeño de estudiantes y egresados del ISPEJV, detectadas en el contexto de actuación profesional fundamentalmente en los últimos cinco años, reflejan la necesidad de trabajar para superarlas, del perfeccionamiento continuo del currículo de la formación inicial en correspondencia con las demandas sociales, de la escuela y de una adecuada dirección del desarrollo de la competencia didáctica. Esto constituye un reto que compromete a los estudiantes, a los maestros de la escuela y a los profesores del ISP.

La concepción curricular vigente, reflejada en el Modelo del Profesional del ISPEJV, brinda posibilidades para la instrumentación de la dirección del desarrollo de la competencia didáctica.

Las insuficiencias del desempeño didáctico de estudiantes y egresados y las posibilidades que brinda el currículo actual para el desarrollo de la competencia didáctica y su dirección, se constataron a través del estudio y análisis de diferentes fuentes documentales:

- ❖ Documentos curriculares vigentes: Modelo General del Profesional de la Educación del ISPEJV y Programas de la Disciplina Formación Pedagógica General.
- ❖ Informes de validación de la Disciplina Formación Pedagógica General de la Facultad de Ciencias de la Educación del ISPEJV desde 1996 al 2000.
- ❖ Informes de resultados del control al proceso de enseñanza aprendizaje de la Facultad de Ciencias de la Educación del ISPEJV desde 1996 al 2000.
- ❖ Informes de fundamentación de los cambios curriculares de la Disciplina Formación Pedagógica General de 1998 en el Plan de Estudios C y de las transformaciones curriculares realizadas en la Facultad de Ciencias de la Educación del ISPEJV correspondientes al 2001.
- ❖ Informes de resultados de Proyectos de Investigación afines del ISPEJV: El diseño, desarrollo y evaluación del currículo de la formación del profesional de la educación (1998-1999). Resultados de la caracterización de la formación inicial del recién egresado del ISPEJV (1997-1998 y 1999-2000) y Formación del recién egresado de los Institutos Superiores Pedagógicos. ISPEJV (2001).
- ❖ Informe de carreras de los metodólogos e inspectores nacionales del MINED del año 2000.
- ❖ Informe de la Vicerrectoría Docente del ISPEJV sobre los resultados del desempeño profesional de estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto años en el curso escolar 2001-2002.

La observación realizada en los activos provinciales de práctica docente de 1999 al 2001 en el ISPEJV permitió a la autora recepcionar las opiniones de los estudiantes

de diferentes años y carreras acerca de su desempeño didáctico en la escuela así como otros aspectos asociados a este.

La entrevista a siete coordinadores municipales con tres o más años de experiencia en esta responsabilidad que atendieron a mil setecientos setenta y un estudiantes del ISPEJV en las escuelas de Ciudad de la Habana en el curso escolar 2000-2001, posibilitó también una valiosa información acerca del desempeño didáctico de los estudiantes en las escuelas de práctica del territorio. (*Anexos 1, 2 y 3*).

El análisis del contenido es una vía fundamental para descubrir los significados, los contenidos latentes que subyacen en los mensajes, de ahí que se diga que el análisis de contenido es la fundamentación científica del arte de leer entre líneas (Colectivo de Autores, Universidad de la Habana, Facultad de Filosofía e Historia, 1988). El análisis del contenido constituyó, para la autora, una valiosa vía para la realización de las indagaciones y para el arribo a valoraciones.

Según los documentos consultados durante el diagnóstico, entre las dificultades más significativas de los grupos contemplados que pudieron sistematizarse están las siguientes:

- ❖ La independencia en el desempeño, no está aún a la altura de los aprendizajes adquiridos y de los problemas educativos a resolver en la escuela. Esta problemática, persiste en estudiantes de quinto año, los que a pesar de estar en su año terminal, señalan que necesitan con frecuencia la ayuda de los maestros de la escuela, de los coordinadores municipales y de los profesores del ISP, entre ellos los de Formación Pedagógica General, para: modelar, aplicar y evaluar estrategias educativas en algunas actividades docentes, metodológicas y de orientación a los padres.
- ❖ La realización del diagnóstico escolar por parte de los futuros maestros manifiesta insuficiencias. Tanto estudiantes como egresados señalan que se les orienta su realización de muy diversas formas y no se asume por ellos una posición al respecto. El diagnóstico no constituye aún una premisa básica para conducir científicamente el proceso de enseñanza aprendizaje. En su ejecución y seguimiento, en opinión de los estudiantes, atenta la cantidad de estudiantes por

grupos y la diversidad de problemáticas a atender, dificultad que está en vías de solución en el país con la concepción de disminuir la cantidad de alumnos por aulas.

- ❖ Se evidencia un insuficiente dominio de recursos cognitivos, en especial de orden metodológico, para enfrentar los problemas de disciplina, de motivación hacia el estudio, de concentración de la atención y para brindar un tratamiento diferenciado a los educandos. Esta problemática aflora como una inquietud en estudiantes y egresados de manera reiterada.
- ❖ Las situaciones que surgen en la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje no se interpretan y manejan por los estudiantes con la flexibilidad que se requiere. Las ejecuciones se caracterizan por no ser alternativas. El desempeño tiende a ser estandarizado, lo que dificulta un adecuado tratamiento a la diversidad en el contexto de actuación profesional.
- ❖ Según el criterio de los estudiantes, algunas de las situaciones que se les presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje, son inesperada. Esto revela también insuficiencias en la base de conocimientos y en las cualidades de personalidad necesarias para realizar los ajustes pertinentes. Aunque se reconoce por estudiantes y egresados, que la formación profesional es un proceso permanente, se percibe la etapa inicial del pregrado, como un período que debe propiciar los aprendizajes fundamentales que son necesarios para hacer frente a la diversidad y a la complejidad en el ejercicio de la profesión.
- ❖ Existen dificultades en cuanto al dominio de las características psicológicas y sociológicas de los educandos, conocimientos que resultan básicos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, modelar, aplicar y evaluar estrategias pertinentes, basadas en necesidades reales. Aunque los estudiantes declaran tener estos conocimientos, refieren no ser capaces , en ocasiones, de movilizarlos en la clase, espacio en el que se refieren las mayores dificultades en este sentido.
- ❖ Se plantean limitaciones en el trabajo con los medios de enseñanza aprendizaje, lo que se evidencia en su selección, diseño y utilización. En este último aspecto, resulta esencial reforzar el contenido referido a los requisitos didácticos para el

uso de medios audiovisuales como la televisión para que se aprovechen adecuadamente sus códigos comunicativos y sus efectos educativos a través de la realización de debates y otros tipos de actividades debidamente organizadas. Estas dificultades también se evidencian en la elaboración de medios más sencillos como: esquemas, gráficos, tablas, cuadros, que faciliten la comprensión del contenido de los programas de estudio.

- ❖ La concepción evaluativa que predomina durante su desempeño es más de producto que de proceso tanto en el plano individual como grupal y enfatiza más en los conocimientos que en otros elementos igualmente importantes.
- ❖ La autovaloración que es esencial para el mejoramiento personal y profesional del futuro maestro, no se realiza de manera sistemática, lo que incide en la reflexión consciente de su desempeño y en su regulación. Se requiere de su sistematización para que se tome conciencia de los logros, dificultades, se socialicen a nivel grupal los resultados, aspectos de incuestionable valor para el desarrollo de los estudiantes.
- ❖ Los objetivos, el contenido, los métodos, las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje y la evaluación, no se convenian de manera sistemática con los educandos, lo que puede dificultar su implicación en el proceso, la asunción de compromisos y limitar su participación en la consecución de metas.
- ❖ En la clase, la actuación del estudiante futuro maestro se centra en el conocimiento y en sus acciones como maestro. Prevalece así un enfoque centrado en el contenido y en las acciones del maestro, por lo que no se propician los necesarios procesos de reflexión y de participación de los educandos.
- ❖ Las expectativas en el desempeño didáctico se manifiestan en una tendencia positiva, sin embargo, predomina en los futuros profesionales el deseo de poder darle solución a todos los problemas que enfrentan de forma rápida, lo que en ocasiones repercute en el hecho de resolverse ejecutivamente las dificultades impidiendo así que se reflexione, expresen y adopten las mejores vías de solución.

- ❖ Los estudiantes futuros maestros toman decisiones, sin embargo, en ocasiones estas se caracterizan por la falta de criterios propios y fundamentados, aspecto que, según sus criterios, han aflorado cuando se les realizan controles.
- ❖ Se asumen algunas normativas y reglamentaciones sin la debida elaboración personal planteándose, con frecuencia, la necesidad de la ayuda de personas más experimentadas.

Entre las necesidades de aprendizaje más reiteradas por los estudiantes futuros maestros que se relacionan con el desempeño didáctico están:

- ❖ Que se les proporcionen más recursos metodológicos para la orientación a los adolescentes y a sus familias acorde con sus problemáticas.
- ❖ Fortalecer las vías para poder controlar la disciplina en el grupo, lograr motivación por el estudio, lograr mayor concentración de la atención en clases y ser más pacientes en cuanto a los resultados del aprendizaje que no se pueden dar de una manera tan inmediata como quisieran.
- ❖ Una mayor profundización en los aspectos de orden metodológico para realizar la actividad profesional.
- ❖ Necesidad de desarrollar habilidades comunicativas, de utilizar mejor el vocabulario pedagógico y ampliarlo.
- ❖ Profundización en la combinación de métodos y formas de trabajo grupal e individual. Señalan tener algunas dificultades para plantear tareas diferenciadas a nivel individual y grupal.

Los criterios planteados evidencian la necesidad de incidir en la toma de conciencia del papel activo del estudiante en su formación y de propiciar un mejoramiento de la calidad del desempeño didáctico, con lo que se estaría contribuyendo al fortalecimiento de la calidad de la formación profesional inicial.

El análisis realizado por la autora de los criterios recogidos por la Vicerrectoría Docente del ISPEJV sobre el desempeño profesional de estudiantes de primero a cuarto años permitió conocer el impacto del quehacer de los estudiantes en las escuelas y constatar algunos logros e insuficiencias en el desempeño didáctico.

Estos criterios fueron emitidos por: quince Directores Municipales, cuarenta y cuatro Jefes de Departamento, cincuenta y un grupos docentes de la Secundaria Básica,

doscientos treinta y nueve padres de familia, cuarenta y cuatro maestros tutores y cincuenta y cuatro Directores de Secundaria Básica. Entre los aspectos más significativos se destacan:

- ❖ La participación de los estudiantes en la docencia directa en las escuelas representa una ayuda al déficit del personal docente y constituye una vía de retroalimentación para el instituto con el objetivo de perfeccionar la formación de los futuros profesionales.
- ❖ Se consolida la motivación profesional y la vocación.
- ❖ Le permite a la escuela participar en la formación de los futuros profesionales.
- ❖ Es necesaria una mayor preparación práctico-metodológica para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y una mayor participación en las actividades metodológicas.
- ❖ Aún existen dificultades para realizar el trabajo educativo y el control de la disciplina de los alumnos.
- ❖ Falta experiencia y preparación en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje (fundamentalmente a los estudiantes de primero y segundo años). Los estudiantes de primer año no manifiestan tantas inquietudes como los de segundo, lo que indica que en el año inicial aún no tienen la suficiente madurez para realizar autovaloraciones más profundas acerca del desempeño y para comprender la magnitud de las responsabilidades que asumen, lo que sí se comienza a hacer más evidente a partir de segundo año cuando ya se han experimentado determinadas vivencias profesionales.
- ❖ Deben profundizar más en los conocimientos psicopedagógicos.
- ❖ Les falta una mayor profundización en el diagnóstico para atender a las diferencias individuales.
- ❖ Existe disposición para asumir las tareas aunque no tengan la suficiente preparación, lo que está relacionado con la realización de esfuerzos orientados a la consecución de determinados objetivos de valor personal y social.
- ❖ El papel de los tutores es clave en el seguimiento a los estudiantes, es una necesidad básica de la formación inicial en los momentos actuales.

A partir de este misma fuente, se constató, en una muestra de estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto años (cuatrocientos doce) de diferentes carreras en la enseñanza media lo siguiente:

- ❖ Existe disposición para enfrentar las tareas, aunque, reconocen que la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje es alta y que necesitan reforzar el contenido pedagógico, psicológico, sociológico, especialmente el didáctico y el de las metodologías particulares para que su formación profesional y su desempeño sean cualitativamente superiores.
- ❖ La asesoría de los tutores y de los profesores del ISP les es imprescindible.
- ❖ El tiempo de autopreparación está por debajo de lo que requieren sus necesidades de formación profesional y con las problemáticas que enfrentan en su desempeño profesional.

El seguimiento realizado en el ISPEJV (1997 al 2000) a ciento setenta y cinco recién egresados de un total de trescientos cincuenta ubicados en la Ciudad de la Habana, que fueron atendidos en seis municipios de la capital en las diferentes enseñanzas, tienen dificultades en su desempeño profesional en las que se evidencian insuficiencias en el desempeño didáctico, entre estas se encuentran:

- ❖ El establecimiento de relaciones interpersonales.
- ❖ El dominio del trabajo diferenciado a realizar con los alumnos.

Sin embargo y contradictoriamente, este mismo documento arroja que señalan tener habilidades para derivar objetivos en sistema e independencia en su desempeño profesional, que emplean adecuadamente las técnicas participativas en las clases, logran la independencia cognoscitiva en los alumnos, toman en cuenta las opiniones profesionales de sus colegas en la toma de decisiones, así como que tienen habilidades para diseñar el sistema de tareas docentes a desarrollar con los estudiantes. Ello evidencia que existen dificultades en la reflexión y la regulación del desempeño didáctico, en la realización de los necesarios procesos metacognitivos.

Los criterios que plantean los egresados se enmarcan fundamentalmente en los límites del aula, de la clase. No se realizan valoraciones en torno a su desempeño didáctico en otros escenarios del contexto de actuación como por ejemplo el trabajo

con la familia, en el que también puede hacerse uso y transferencia de las herramientas que la competencia didáctica le proporciona.

Respecto a sus necesidades fundamentales de aprendizaje profesional señalan:

- ❖ Insuficiente preparación en el desarrollo de habilidades pedagógicas y para lograr la adecuada atención a las diferencias individuales de los alumnos.
- ❖ Insuficiente conocimiento de las particularidades psicológicas y sociológicas de los adolescentes.
- ❖ Insuficiente conocimiento sobre el trabajo comunitario. (Piñón, J, 2000).

Estos resultados revelan dificultades de orden motivacional, cognitivo, metacognitivo y de cualidades de personalidad que inciden de manera directa en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje.

El diagnóstico realizado en el ISPEJV en 1998, permitió a la autora recopilar valiosa información acerca de las principales dificultades de los estudiantes futuros maestros en sus concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados de este diagnóstico, realizado por un equipo de investigadores a un treinta por ciento de la matrícula de estudiantes de segundo y quinto año de todas las carreras, revelan concepciones erróneas que subyacen en el desempeño didáctico. Entre ellas:

- ❖ Predominio de una concepción del aprendizaje como asimilación de asignaturas en clases.
- ❖ Predominio de una concepción de la evaluación centrada en los resultados de evaluaciones en clases, actividades evaluativas propiamente o de práctica laboral.
- ❖ En los estudiantes de quinto año no se aprecia la maduración que en el orden profesional deben haber alcanzado en ese momento de su formación. Se constata que en general hay poco uso del vocabulario pedagógico, parte esencial de la profesionalidad.
- ❖ Sobre las estrategias de aprendizaje se aprecia la asociación con acciones memorísticas, leer notas de clases, buscar la ayuda del profesor, de los compañeros de grupo, señalan que no tienen métodos para resolver estudios independientes.

- ❖ Se evidencia contradicción entre la actuación en situaciones específicas de aprendizaje donde predomina la dependencia hacia el profesor en cuanto a los criterios o juicios que emiten en la clase y la disposición de los estudiantes a elaborar sus propias conclusiones y a tener juicios propios o buscar información de manera independiente.

Para complementar los resultados de lo constatado en las acciones prácticas de los estudiantes futuros maestros en su desempeño didáctico en el contexto de actuación, se realizó un análisis del modelo del profesional de la educación que se encuentra vigente hasta el momento en que esta tesis se culmina. (*Anexo 4*).

El objeto de este análisis fue el de demostrar si el modelo apuntaba o no al mejoramiento del desempeño didáctico y facilitaba o no la inserción de la competencia didáctica con la concepción que se defiende en este trabajo, partiendo de que el modelo no incluye las competencias en su actual momento de desarrollo. El análisis centra su atención en las partes que configuran el modelo que son las siguientes:

- ❖ Presupuestos.
- ❖ Referentes teóricos.
- ❖ Objetivos formativos generales.
- ❖ Funciones profesionales.
- ❖ Cualidades del profesional.

En relación con los presupuestos resulta evidente que al partirse de la necesidad de lograr la calidad educativa, lo cual constituye un principio elemental de la política educacional cubana, se precisa la urgencia de lograr un proceso de enseñanza aprendizaje más efectivo y eficiente.

Lo anterior revela claramente que el futuro maestro debe ser competente para lograr este propósito.

La competencia didáctica, a criterio de la autora, resulta imprescindible para lograr que el maestro pueda enfrentar exitosamente los desafíos profesionales que le esperan, dentro de los que debe garantizar la formación integral de los ciudadanos en su contexto social y educativo en el que debe combinarse:

- ❖ La calidad con la masividad.

- ❖ La diversidad con la unidad.
- ❖ La centralización con la descentralización.

En cuanto al análisis de los referentes, aunque en el modelo no se mencionan explícitamente los de carácter pedagógico y didáctico (aparecen incluidos en los epistemológicos), no es menos cierto que los que se mencionan sirven de base a la formación de la competencia didáctica, que no puede verse aislada de esos fundamentos, sino, por el contrario, se nutre de ellos. Se resaltan elementos muy importantes que, a juicio de la autora, tienen mucho que ver con esta competencia didáctica. Entre ellos:

- ❖ El maestro debe estar en función del desarrollo personal y social del alumno.
- ❖ El estudiante debe ser considerado como sujeto del proceso de enseñanza aprendizaje.
- ❖ La escuela en su práctica tiene que interactuar con la vida.
- ❖ En el proceso, el aprendizaje debe propiciar que el sujeto se aproxime a la realidad y parta de sus experiencias, vivencias, conocimientos, intereses.
- ❖ El maestro debe ser un orientador que facilite la colaboración e interacción del que aprende y su grupo, con el fin de desarrollar el compromiso, la responsabilidad individual y social, así como otros valores y rasgos de su personalidad.
- ❖ El maestro debe disponer y organizar el proceso de forma tal que el estudiante sea colocado en situación de resolver el conflicto de enfrentar lo nuevo desde lo conocido.
- ❖ Debe concebirse el error como parte del proceso de aprendizaje, como parte del autocontrol y la autorregulación del sujeto que aprende.
- ❖ El maestro debe conocer las ciencias que fundamentan los modos de actuación del profesional de la educación, dentro de las que se encuentra la Didáctica, en sus relaciones con otras afines que marcan pautas en el desempeño didáctico.

En el examen de los objetivos formativos generales que se plantean en el documento, se revela nítidamente lo que se espera de un futuro maestro y en este sentido, el análisis resulta tan integrador que es difícil separar la competencia

didáctica del conjunto de competencias que configuran la personalidad de este profesional.

Baste sólo un ejemplo de cómo esto se relaciona con la competencia objeto de estudio: El maestro debe manifestar en su actuación el amor y el respeto por los educandos, mediante una adecuada comunicación que permita comprenderlos, ayudarlos y orientarlos en su crecimiento personal.

¿Es esto posible si no se desarrolla una competencia didáctica?

En el siguiente acápite del modelo, es decir, las funciones profesionales, los autores proponen que sean tres funciones básicas las que despliegue este profesional. En todas ellas se observa la presencia de algunos de los componentes de la competencia didáctica, sin embargo, esto se hace más evidente en la función docente metodológica.

No obstante y para corroborar aún más lo expresado anteriormente se expresan a continuación, algunos elementos del documento que lo patentizan:

- ❖ Dentro de la función de investigación y superación se plantea valorar críticamente los resultados de su desempeño profesional para perfeccionarlo.
- ❖ Dentro de la función orientadora se señala orientar técnicas y procedimientos de estudio, organizar el proceso de enseñanza aprendizaje de modo que desarrolle en los educandos intereses cognoscitivos y la motivación por el conocimiento. Aplicar estrategias de acuerdo con las necesidades sociales, intereses y posibilidades de los educandos.

La autora considera que la competencia didáctica se revela en estos propósitos del modelo de manera evidente.

En relación con las cualidades del profesional que se describen en el documento, existen grandes similitudes con aquellas que son objeto de estudio en la presente tesis, por lo que se considera que la competencia didáctica está perfectamente representada en ellas.

Haciendo una valoración general de todo el documento puede decirse que sin lugar a dudas se demuestra que el actual modelo del profesional de la educación facilita la inserción de la competencia didáctica con la concepción desplegada y que de lo que

se trata es de instrumentar su dirección para contribuir a que el modelo sea viable, al menos en este desempeño.

Es preciso aclarar, antes de concluir lo referente al diagnóstico efectuado, que en el momento en que esta tesis se redactaba para su defensa, se desarrollaba una experiencia en la formación de profesores de secundaria básica, que rompió con la tradicionalmente concebida y en la que se tuvieron en cuenta nuevos elementos de la realidad educacional, concretamente contextualizados en el momento histórico actual de la escuela cubana y de la formación de sus maestros.

Los resultados de esta experiencia no han sido publicados, es por ello, que en este proceso de diagnóstico no se tuvieron en cuenta hasta qué punto algunas de las insuficiencias reveladas pudieran ser o no superadas en la nueva concepción curricular.

De una u otra forma, para que se materialicen las aspiraciones del currículo vigente, hasta tanto no sea sustituido por otro y se pueda contribuir a la superación de las insuficiencias de la formación inicial del profesional de la educación, es imprescindible construir el camino hacia la dirección del desarrollo de la competencia didáctica.

El modelo didáctico que se propone se orienta a esta aspiración, para lo cual es importante revelar, a partir del mismo, aquellos componentes y relaciones que la faciliten.

2.3 Modelo didáctico para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica

Un modelo surge del estudio del objeto y por tanto, no constituye una copia original de este objeto. El investigador describe y representa, hasta un determinado grado, la estructura, el funcionamiento y el estado del objeto (Ruíz A, 1998). El modelo constituye una representación simplificada de la realidad que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto estudiado, debe revelar, al mismo tiempo, la naturaleza del objeto que se modela y las posiciones teóricas y metodológicas que faciliten su instrumentación.

El modelo, que es el resultado del proceso de modelación, requiere flexibilidad para que pueda ajustarse a contextos particulares y ser aplicado. Revela componentes y relaciones que posibilitan la aparición de nuevas cualidades, lo que expresa su configuración como sistema en la dinámica de dichas relaciones.

La modelación permite la conformación de la estructura del modelo y de sus relaciones, es el proceso mediante el cual se crean modelos con vistas a investigar la realidad (González, D, citado por Torres, A, 2001).

El modelo que se presenta es de naturaleza didáctica porque revela una vía para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje que permita conducir el desarrollo de la competencia didáctica en los estudiantes y representa un camino para el mejoramiento de la calidad de la formación inicial del maestro desde el plano didáctico general.

El modelo didáctico que se propone se fundamenta en:

- ❖ Las posiciones teóricas asumidas, que comprenden, entre otras, la concepción curricular actual de la formación inicial del profesional de la educación.
- ❖ Las problemáticas fundamentales que se presentan en el desempeño didáctico de estudiantes y egresados en el contexto de actuación profesional.
- ❖ La unidad de lo teórico y lo empírico en el proceso investigativo.

Este modelo didáctico revela teoría y metodología, se enmarca en la Disciplina Formación Pedagógica General y es susceptible de ampliarse a otras áreas del currículo de la formación inicial del profesional de la educación. Constituye una alternativa pedagógica para contribuir a:

- ❖ Satisfacer las exigencias curriculares.
- ❖ Resolver algunas de las problemáticas de la calidad de la formación inicial que se manifiestan en insuficiencias en el desempeño didáctico.
- ❖ Implementar la dirección del desarrollo de la competencia didáctica desde la formación inicial del maestro.
- ❖ Concebir un proceso de enseñanza aprendizaje, que desde posiciones desarrolladoras, contribuya a la dirección del desarrollo de esta competencia.
- ❖ Organizar el trabajo metodológico atendiendo a la naturaleza configuracional de esta competencia, a los fundamentos teóricos y a los requerimientos

metodológicos para dirigir su proceso de desarrollo en la formación inicial del profesional de la educación.

La representación gráfica del modelo, que se presenta en la figura 1 en la próxima página, revela sus componentes constitutivos y relaciones:

Análisis de los componentes del modelo y sus relaciones:

Principios que rigen la dirección del desarrollo de la competencia didáctica.

Los principios son fundamentos para la dirección del proceso de desarrollo de la competencia didáctica que orientan el trabajo a realizar por los maestros de la escuela y los profesores del ISP, en particular de la Disciplina Formación Pedagógica General, así como por los estudiantes, dado el papel protagónico que desempeñan en su formación profesional inicial.

Los principios se derivan de la naturaleza didáctica del modelo, por lo que asumen rasgos característicos del objeto que se modela: el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los mismos reflejan:

- ❖ La dialéctica entre teoría, método y práctica en la conducción del proceso de desarrollo de la competencia didáctica.
- ❖ La visión de la personalidad como totalidad en proceso de formación profesional.
- ❖ La multifactorialidad de la formación inicial del profesional de la educación y dentro de esta, de la dirección del desarrollo de la competencia didáctica como proceso durante la carrera.
- ❖ La contextualización de la dirección del proceso de desarrollo de la competencia didáctica, dado que esta se produce en, desde y para un contexto determinado.
- ❖ La perspectiva dinámica del comportamiento del proceso de desarrollo de esta competencia dada su naturaleza configuracional .

Principio del Carácter Sistémico:

Lo sistémico expresa las relaciones de coordinación y de subordinación que se manifiestan entre los diferentes componentes del modelo, cada uno de ellos es un subsistema del modelo como sistema mayor. Las relaciones que se establecen entre

los mismos propician la aparición de cualidades superiores diferentes a las que se dan producto de la acción aislada de cada componente.

Si bien los componentes están concebidos con una determinada lógica, sus relaciones no reflejan necesariamente un proceso lineal de pasos ordenados a cumplimentar.

Cumplir el carácter sistémico implica, como exigencia, una visión integral de la dirección del desarrollo de la competencia y el establecimiento de los nexos necesarios entre los aspectos que conforman el modelo.

Conducir el desarrollo de esta competencia, desde lo sistémico, exige atender no sólo a las relaciones inter componentes del modelo, sino también a las intra componentes. La naturaleza configuracional de la competencia comprende aspectos motivacionales, cognitivos, metacognitivos y cualidades de personalidad del futuro profesional, lo que supone que se tengan en cuenta desde una visión integral, sistémica.

La dirección del desarrollo de la competencia didáctica requiere del trabajo coordinado de la escuela y del ISP. El papel de la escuela en la dirección de su desarrollo es fundamental y en las condiciones actuales de la municipalización, la misma adquiere responsabilidades mayores en la formación inicial del maestro, por lo que lo sistémico expresa también la necesidad de acciones concebidas de manera armónica por parte de los maestros de la escuela, de los docentes del ISP (en este caso de la Formación Pedagógica General) y de los estudiantes. En la dinámica de estas relaciones, el grupo desempeña también un papel importante dado que es un marco de interacción de gran influencia formativa para el estudiante y está implicado en este trabajo coordinado.

Desde el punto de vista de la concepción del currículo de la formación inicial del profesional de la educación, lo sistémico se revela en la articulación entre la práctica como eje vertebrador del desarrollo de la competencia didáctica, en estrecha unidad con los otros componentes organizacionales del plan de estudio: académico e investigativo.

Principio del Carácter Personológico:

La competencia didáctica como configuración psicológica se expresa en el desempeño del estudiante en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. Se desarrolla atendiendo a las características personales, a su individualidad, referentes vivenciales, experiencias, conocimientos, habilidades, hábitos, valores, potencialidades y limitaciones personales para este desempeño profesional. Su desarrollo implica que se produzcan cambios cualitativos integrales en la personalidad en proceso de formación profesional, concepción que se sustentado anteriormente. Estos cambios requieren de la implicación del estudiante y el grupo en el proceso de formación profesional, de ubicarlos en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Atender las potencialidades y limitaciones personales del estudiante, convenir tareas en correspondencia con las diferencias individuales y las características grupales, facilita que el planteamiento de metas se asuma de una manera consciente.

Desde el punto de vista del currículo de la formación inicial del profesional de la educación, existen determinadas exigencias por años académicos que van en aumento en la medida en que estos transcurren.

La dirección del desarrollo de la competencia, implica, desde lo personológico, la necesidad de una comprensión flexible de su desarrollo, en correspondencia con los estilos peculiares de aprender del estudiante, de enfrentar las situaciones del contexto de actuación profesional y de la formación profesional en general. Los estudiantes pueden trascender o no las exigencias planteadas para esta competencia y esto puede ocurrir con independencia de que se encuentren en los años académicos iniciales (primero y segundo), intermedio (tercero) o terminales (cuarto y quinto).

El desarrollo de la competencia se comporta de manera diferenciada en los estudiantes y a nivel grupal, lo que debe ser tenido en cuenta por los docentes para indagar las causas que originan el comportamiento del fenómeno e intervenir con estrategias que estén en correspondencia con las necesidades de su desarrollo.

Desde la perspectiva de lo personológico, un importante requisito para los docentes que participan en este proceso en el ISP y en la escuela es la exploración, desde el

inicio de la carrera, de las instituciones de donde provienen los estudiantes al ingresar al ISP. Ello permite conocer sus experiencias, apreciaciones y representaciones de la profesión, sus cualidades personales, las motivaciones profesionales que los caracterizan, su base cognitiva y metacognitiva, entre otros.

Las cualidades de personalidad constituyen un componente fundamental en el desarrollo de la competencia didáctica dado que aportan un sello distintivo peculiar al desempeño didáctico y no se comportan de la misma manera en todos los estudiantes y por tanto a nivel grupal. Se necesita brindar atención diferenciada, lo que hace de su desarrollo un proceso complejo y sujeto a cambios.

Principio del Carácter Procesal:

El desarrollo de la competencia no se da de manera abrupta, es gradual y constituye un proceso pleno de contradicciones en el que se producen avances, retrocesos y en el que se pueden operar saltos.

En su desarrollo se dan contradicciones. Entre las que se puede mencionar: la que se da entre el dominio o no del para poder enfrentar las disímiles situaciones de aula, en actividades metodológicas con los maestros, con las organizaciones estudiantiles, de orientación a los padres y a la comunidad, lo que evidencia la necesaria transferencia de los recursos didácticos al contexto de actuación profesional. Esta contradicción entre lo que se domina o no exige al estudiante movilizarse a la búsqueda de alternativas de solución a los problemas de la práctica educativa. Esto se favorece cuando el estudiante es consciente de ello, cuando identifica con lo que cuenta o no para proceder y actúa en pos de lograrlo.

Durante los diferentes años académicos, el estudiante debe ir transitando por un proceso de maduración profesional en lo concerniente a su desempeño didáctico. Debe ir enriqueciendo su base cognitiva, metacognitiva, formando determinadas cualidades de personalidad y elevando su calidad motivacional. Sin embargo, no siempre suele ocurrir de esta manera. El papel de los docentes del ISP y de la escuela debe ser el de propiciar que estos aspectos se hagan más ricos y plenos y que las situaciones del contexto profesional y social, favorecedoras o no del desarrollo de la competencia, se socialicen y se problematicen, lo que consecuentemente ayudará a la elaboración, aplicación y evaluación de estrategias

educativas pertinentes, que propicien la solución de las contradicciones y promuevan el desarrollo.

El estudiante debe entrenarse para el desempeño didáctico durante toda la carrera y continuar de manera ininterrumpida el desarrollo de la competencia didáctica una vez egresado.

Es de gran importancia posibilitar que el estudiante se enfrente a una diversidad de situaciones en el contexto de actuación profesional con una complejidad gradual creciente. Situaciones que sean ricas por su variedad para que enriquezcan su formación profesional y la calidad de su desempeño didáctico. Estas situaciones deben ser lo más representativas posibles de la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de actuación profesional e incluir la planificación, ejecución y evaluación de actividades docentes y no docentes, lo que facilita la sistematización del desempeño didáctico y refuerza lo ya expresado de que el proceso de desarrollo de la competencia didáctica se conciba de manera gradual y que propicie el saber orientarse en el cumplimiento de las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo procesal está relacionado íntimamente con la perspectiva temporal, con los necesarios momentos de maduración que le son propios a la formación del profesional, que no se da de una manera abrupta ni por todos los estudiantes y grupos por igual. El desarrollo de la competencia didáctica transita por un proceso de cambios que debe ser tenido en cuenta por los docentes para propiciar las mejores condiciones en la formación profesional y aprovechar las situaciones de conflicto, contradictorias, así como de satisfacción, para realizar la debida orientación a los estudiantes, al grupo, para ofrecer la ayuda necesaria.

Principio del Carácter Contextualizado:

El desarrollo de la competencia didáctica se produce en el sistema de actividad y comunicación en que el estudiante está inmerso en su formación profesional en, desde y para un contexto concreto que incluye fundamentalmente el ISP y la escuela, pero que también recibe la influencia de otros factores sociales como la familia, las organizaciones sociales y los medios de comunicación, entre otros. Sin embargo, el ISP y la escuela son los escenarios fundamentales en que transcurre el

desarrollo de la competencia didáctica, razón por la cual resulta necesario que se aprovechen al máximo las amplias posibilidades formativas que estos contextos ofrecen.

El sistema de influencias contextuales con el que el estudiante interactúa, es altamente diverso, lo que hace compleja la dirección del desarrollo de la competencia.

En este desarrollo de la competencia influyen diversos factores externos e internos, que están presentes en el estudiante y también en el contexto profesional y social en el que se desenvuelve, dado que es un fenómeno multifactorial.

La diversidad de situaciones a las que está expuesto el estudiante pueden devenir influencias positivas y negativas en su formación profesional y por consiguiente en el desarrollo de la competencia, por lo que se requiere potenciar sus recursos personales para que movilice sus potencialidades y supere las limitaciones en pos del mejoramiento profesional en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que refuerza la necesidad de una autovaloración sistemática de su desempeño didáctico.

Las experiencias que va sistematizando el estudiante fundamentalmente en el ISP y en la escuela, en especial los modos de actuación de sus profesores, de los colegas y los juicios y modos de actuar que va formando y asumiendo, contribuyen a la formación de una visión de la profesión y del desempeño didáctico.

En la medida en que el estudiante va conociendo más el contexto, el contenido y se conoce mejor a sí mismo, tiene más posibilidades de hacer que su desempeño didáctico sea flexible e independiente, proyectivo y propicie el acceso de los educandos al contenido.

La formación de maestros en la sociedad cubana actual, atraviesa por importantes transformaciones que están orientadas a acercar cada vez más al futuro profesional a las problemáticas reales de la escuela y de la sociedad. La escuela asume mayores responsabilidades en la formación inicial del futuro maestro y a las estructuras educativas intermedias y de base se le asignan también mayores responsabilidades en la toma de decisiones y en la formación profesional aunque el ISP continúa siendo la institución que rectorea la formación del profesional.

Estos cambios forman parte de la política educativa de descentralización que no sólo favorece la formación del profesional al aumentarse el vínculo directo con el contexto de actuación profesional, sino también posibilita a la universidad abrirse a las necesidades sociales reales.

Estas condiciones no deben ser obviadas en la dirección del desarrollo de la competencia y favorecen el seguimiento al estudiante y al grupo por parte de ambas instituciones: el ISP y la escuela.

Sobre la base de estos principios, se dirige el desarrollo de la competencia didáctica. Las necesarias relaciones de coordinación entre los principios, dado el enfoque sistémico, contribuyen a la dirección exitosa del desarrollo de la competencia didáctica.

Para la instrumentación de la dirección del desarrollo de la mencionada competencia es necesario tener en cuenta otros componentes. La autora asume una vía inductiva para la presentación de estos componentes.

Análisis de los componentes estructurales y funcionales de la competencia didáctica:

Este componente define el contenido de la competencia y orienta a los docentes y estudiantes en las acciones a realizar para alcanzar los resultados esperados en el desarrollo de la competencia durante la carrera, lo que requiere de una dosificación adecuada de las exigencias y de la ayuda al estudiante en correspondencia con el nivel real y potencial de desarrollo de la competencia.

Este componente del modelo, es necesario tenerlo presente en sus relaciones con los principios planteados, dado que los aspectos que están comprendidos en el contenido de la competencia, se desarrollan sobre la base de lo sistémico, lo personológico, lo procesal y lo contextualizado.

La competencia didáctica como configuración psicológica integra componentes de tipo inductor y ejecutor, esta concepción integral de la competencia, no sólo supera el establecimiento de la dicotomía entre lo afectivo motivacional y lo cognitivo instrumental, sino que desde el punto de vista pedagógico, favorece la dirección de su proceso de desarrollo, que se traduce en acciones conducentes a un desarrollo integral del futuro profesional en lo que concierne a lo didáctico general.

Dar una prioridad a uno o a algunos de estos componentes (motivacionales, cognitivos, metacognitivos y cualidades de personalidad), en detrimento de otros, influye en la calidad de la formación profesional y en particular en la calidad del desempeño didáctico dado que no se estaría actuando a favor de la mencionada integralidad. Los componentes de la competencia didáctica y sus relaciones de coordinación, revelan su estructura y funcionamiento como un todo orgánico.

La dimensión motivacional expresa aquellos aspectos comprendidos dentro de la motivación profesional que subyacen en el desempeño didáctico del estudiante en formación inicial.

Dado que se trata de la formación inicial del profesional de la educación, que continúa durante el ejercicio de la profesión y debe alcanzar planos superiores y dada la complejidad de los procesos motivacionales como fenómeno psicológico, los indicadores asumidos deben verse como un primer acercamiento en el estudio de esta competencia. Son susceptibles de ser ampliados y enriquecidos, en dependencia no sólo de los estudios realizados en Cuba y otros países acerca de la motivación profesional, sino también de las particularidades de la competencia, de las necesidades sociales y curriculares, del desarrollo individual y grupal de los futuros maestros y de las características de las instituciones responsabilizadas con la formación.

Lo cognitivo, que ha sido concebido como aspecto inherente a la competencia didáctica y por tanto a la dirección de su desarrollo, comprende no sólo la base de conocimientos que posee el estudiante. Lo cognitivo refleja el funcionamiento del sistema cognitivo del estudiante, por lo tanto incluye los procesos y propiedades intelectuales que lo caracterizan y el sistema de acciones que se ejecutan.

Estos aspectos se revelan en las posturas que asume el estudiante en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en la planificación, como en la ejecución y el control y se evidencian en su desempeño didáctico como desempeño profesional.

La toma de decisiones, el trabajo que se realiza con los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje, ser alternativo en el desempeño didáctico y la transferencia de los recursos didácticos a diferentes actividades del contexto de

actuación profesional, representan, como ya se ha planteado, los indicadores en los que se revela el funcionamiento del sistema cognitivo en la competencia didáctica.

La dimensión metacognitiva posibilita, en la competencia didáctica, la realización de los necesarios procesos de reflexión y regulación que ayudan al futuro maestro a conducir el proceso de enseñanza aprendizaje con el dominio de sus posibilidades y limitaciones personales, así como realizar las acciones que correspondan a sus necesidades de formación profesional.

En el desempeño didáctico, la identificación de posibilidades y limitaciones personales, la autovaloración sistemática y la planificación, ejecución y control sistemático, constituyen indicadores de gran importancia para su desarrollo en la formación inicial.

Durante este período de la formación profesional, es necesario incidir en el desarrollo de los procesos metacognitivos. Los estudiantes ingresan al ISP, en su mayoría, sin las habilidades necesarias para el conocimiento de sí mismo. Esto influye en su autopercepción como futuro maestro, en su nivel de realización personal y profesional, en la identificación que sea capaz de hacer de sus verdaderas posibilidades reales y limitaciones para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje y en la movilización que pueda lograr en función de superar aquellas insuficiencias que obstaculizan su desempeño didáctico.

La amplitud de la presencialidad de los estudiantes en la escuela en los momentos actuales, constituye una ventaja que debe ser óptimamente aprovechada por los docentes en la dirección del desarrollo de los procesos metacognitivos, con el objetivo de orientar, estimular los logros alcanzados, enfrentar los retos y vencer las dificultades.

Los indicadores elaborados para la dimensión metacognitiva, son también susceptibles de ser enriquecidos a partir de la realización de otros estudios teóricos y de la búsqueda de información empírica, lo que hace que se perfeccionen de manera permanente.

Las cualidades de personalidad del futuro profesional de la educación, que se proponen en la competencia didáctica, reflejan aspectos de orden formativo, que deben ser tenidos en cuenta por los maestros y profesores del ISP y de la escuela en

el proceso de dirección del desarrollo de la competencia didáctica. Estas cualidades, contextualizadas en el plano didáctico, aparecen reflejadas en el Modelo General del Profesional y representan aquellos aspectos que deben caracterizar al estudiante en su desempeño didáctico.

Los indicadores declarados en el epígrafe 2.1 para esta dimensión permiten valorar, desde lo didáctico, el comportamiento de importantes cualidades de personalidad del estudiante en proceso de formación profesional.

En esta propuesta, la concepción trasciende la clase para irradiarse a: las actividades con la familia, con la comunidad, metodológicas, científicas y con las organizaciones estudiantiles, entre otras.

Los aspectos abordados en los componentes estructurales y funcionales de la competencia didáctica y sus relaciones, pautan importantes requisitos a considerar en la dirección del desarrollo de la mencionada competencia dado que expresan una concepción de dicha dirección que apunta al logro de la integralidad de la formación profesional, papel que corresponde a los docentes que rectorean esta dirección.

La inserción de la competencia didáctica en el currículo de la formación profesional con la intencionalidad consciente de que se comience la dirección de su proceso de desarrollo durante la carrera, implica tener en cuenta las exigencias curriculares.

Dado que la propuesta de esta investigación, se hace desde la Disciplina Formación Pedagógica General, la instrumentación del modelo no es viable sólo a partir del análisis de los componentes estructurales y funcionales de la competencia. Se requiere también del estudio de las exigencias curriculares de la formación inicial, desde un nivel macro (Modelo del Profesional, ya analizado en su contenido esencial) hasta la mencionada Disciplina.

Ello significa indagar en sus objetivos generales, objetivos y contenido por años académicos y en el enfoque metodológico. Esta propuesta no pretende crear un nuevo currículo, sino de introducirse y hacerse viable en el que ya existe, adecuándose a las necesidades actuales y perspectivas de la formación inicial del profesional de la educación.

El estudio de los requerimientos curriculares por parte de los docentes del ISP, de los maestros de la escuela y de los estudiantes constituye también un componente del modelo didáctico que se propone.

Estudio del currículo de la formación inicial del profesional de la educación (Formación Pedagógica General):

La Disciplina Formación Pedagógica General en el ISPEJV, ha transitado, a lo largo de los diferentes planes de estudio, por un proceso de transformaciones dirigidas al mejoramiento de la calidad de la formación inicial del futuro maestro. En el *anexo 5* se presentan las diferentes versiones de esta Disciplina desde 1990, año en que se inician los cambios curriculares como parte del Plan de Estudio C.

Sus objetivos y habilidades generales, los objetivos y contenido por años, el contenido y el enfoque metodológico, son la expresión de una concepción de integración del conocimiento científico que es necesario lograr en la formación profesional del estudiante. En el *anexo 6* se presentan los objetivos y habilidades generales de la Disciplina formación Pedagógica General y sus objetivos por años.

A continuación se exponen algunas consideraciones acerca de la Disciplina Formación Pedagógica General, para explicitar su concepción y su contribución, desde el currículo, a la competencia didáctica.

Se toma como criterio, el acercamiento a los problemas profesionales, graduándose la complejidad de la actuación profesional del estudiante sobre la base de estos. El trabajo con los problemas profesionales se inicia desde primero y segundo años. En tercero, cuarto y quinto años, se desarrollan talleres concebidos con un enfoque modular. Con esta concepción, se propicia el acercamiento del estudiante al contexto de actuación profesional.

Esta Disciplina está estructurada con un enfoque y concepción que favorecen la inserción y el trabajo con la competencia didáctica. Sus asignaturas y talleres, tienen en el centro al estudiante y a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

La competencia didáctica se desarrolla sobre la base de la relación teoría, metodología y práctica. Si esta determinación se realiza atendiendo sólo a uno de estos aspectos, se corre el riesgo de una formación academicista o empírica, con lo cual se produciría una incongruencia curricular con la concepción que se asume.

De lo que se trata es de desarrollar una competencia profesional que distinga al futuro maestro en la que se imbriquen teoría metodología y práctica.

A continuación se explicitan, tomándose aspectos del currículo de la Formación Pedagógica General, algunos elementos que evidencien la factibilidad de la inserción de la competencia didáctica en el mismo. El elemento que se destaca, con matices en cuanto a los objetivos y al contenido por años, es la importancia que se le concede a la preparación del estudiante futuro maestro para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que favorece la dirección del desarrollo de la competencia didáctica por los docentes implicados en la propuesta para lograr esta misma finalidad.

Primer año:

Se trabajan en la disciplina contenidos introductorios que habilitan al estudiante para la docencia en la escuela. El desglose de los objetivos para este año revela, como aspiración esencial, la caracterización del rol profesional del maestro. El contenido que se trabaja en este año, brinda al estudiante las bases más generales de conocimientos acerca del rol profesional. La práctica que realiza el estudiante en la escuela desde este año, redimensionada en los momentos actuales, le proporciona experiencias que se irán sistematizando en los años siguientes.

Los objetivos del primer año que se presentan a continuación, evidencian los contenidos introductorios que sirven de base a la competencia didáctica:

- Identificar los aspectos esenciales acerca del rol profesional del maestro y sus esferas de actuación.
- Identificar algunos elementos que caracterizan al adolescente y su grupo.
- Identificar algunos problemas educativos de carácter general del desempeño profesional del maestro.
- Identificar aspectos de la vida escolar que influyen en el desarrollo de la personalidad del adolescente, de la comunicación y del grupo escolar en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje.

Dado que es el año inicial, es necesario que el estudiante conforme una visión integral del desempeño didáctico desde estos momentos. No se trabaja en este año la Didáctica General, sin embargo, en las carreras está recibiendo las didácticas

particulares desde estos momentos, que le aportan valiosos recursos para asumir las tareas docentes que está desempeñando en la escuela. Esto favorece el desarrollo de la competencia y permite, con los límites necesarios, acelerar el proceso de su desarrollo. Desde este año y en lo adelante, el estudiante transita por necesarios momentos de orientación, ejecución y control en el desarrollo de la competencia didáctica en la actividad y la comunicación que realiza en el contexto de actuación profesional.

Segundo y tercer año:

En el segundo año se introduce el contenido de la Didáctica General, bajo el nombre de Didáctica y Aprendizaje, que se continúa sistematizando en el tercero y en los años que siguen.

En tercer año, se inician los Talleres de Solución de Problemas Profesionales, que continúan hasta quinto año.

El objetivo de segundo año es:

Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en función de la identificación, valoración y solución de los problemas profesionales (entre los que se encuentran los problemas del desempeño didáctico). Es evidente el énfasis en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que favorece la dirección del desarrollo de la competencia didáctica.

Se trabajan aspectos del aprendizaje y una concepción de la clase desarrolladora, la comunicación, los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje, sus relaciones, con un enfoque que permite su utilización en los marcos de la clase y en las otras actividades del contexto de actuación profesional. El diagnóstico, la formación de conceptos, habilidades, valores y los procesos metacognitivos, están entre los más significativos.

El objetivo de tercer año planteado en el Taller de Solución Problemas Profesionales es:

Fundamentar posibles alternativas de solución a problemas profesionales detectados en su práctica.

El estudiante debe integrar y sistematizar el contenido de los años anteriores. Para tercer año las invariantes de conocimiento son los problemas profesionales y el modo

de actuación profesional. Se plantean seis bloques de contenidos esenciales a trabajar en los que se manifiesta el desempeño didáctico, estos son:

- Salud y Sexualidad
- Dirección de grupo
- Comunicación educativa
- Ética y profesionalidad
- Orientación vocacional y profesional
- Disciplina escolar

Los objetivos y el contenido de segundo y tercer año, reflejan la necesidad de comenzar a atender a la solución de los problemas de su desempeño profesional, para lo cual los recursos que le ofrece la competencia didáctica son fundamentales. El papel de los docentes cobra relevancia dada la función orientadora que deben cumplir por la intención explícita del currículo de que se refuercen los elementos motivacionales, cognitivos, metacognitivos y las cualidades de personalidad, que se expresan en la concepción de competencia didáctica desplegada.

El Taller de Solución a Problemas Profesionales de cuarto y quinto años tiene como objetivos:

Diseñar estrategias docente educativas dirigidas a solucionar problemas profesionales desde las tareas básicas del maestro, donde se integren sus contextos de actuación profesional (cuarto año).

Valorar críticamente su desempeño profesional en la escuela, así como las vías para su autoperfeccionamiento (quinto año).

Las invariantes de conocimiento son:

Los problemas profesionales y el modo de actuación profesional. Se trabajan en cuarto año los mismos seis bloques de contenido que en tercero.

Los problemas profesionales, el modo de actuación profesional y el autoperfeccionamiento profesional constituyen parte del contenido de quinto año. También se plantean como contenidos esenciales del desempeño profesional y su evaluación, indicadores como: los niveles de cooperación, producción intelectual, cambios de actuación, motivación profesional, autonomía, estilos de comunicación y dirección. El colectivo pedagógico como fuerza motriz dentro de la institución escolar.

Necesidad del autoperfeccionamiento docente. Registro conceptual y vivencial de sus aprendizajes profesionales.

Por tratarse de los años terminales, los talleres se orientan a solucionar problemas del desempeño profesional, aspecto que da continuidad a lo realizado en tercer año. El diseño de estrategias educativas y la valoración por los propios estudiantes de su desempeño profesional, facilitan la dirección del desarrollo de la competencia. En estos años, debe prevalecer una mayor independencia en el desempeño didáctico. La ayuda de otras personas se debe ir disminuyendo y los resultados del desempeño didáctico deben ser superiores.

El programa de la Disciplina concibe como un elemento del modo de actuación profesional la modelación de una ejecución competente. Sin embargo, a juicio de la autora, no sólo se modela, el estudiante está realizando actividades profesionales en la escuela.

Caracterización individual y grupal:

Dirigir el desarrollo de la competencia didáctica en la formación inicial, requiere de la caracterización individual y grupal como otro componente del modelo que permite a docentes y estudiantes, a través de determinados presupuestos, métodos, técnicas y requerimientos metodológicos, conocer el estado real y potencial en el desarrollo de la competencia.

La caracterización debe realizarse atendiendo a los principios, al análisis de los componentes estructurales y funcionales de la competencia didáctica y al estudio del currículo. Ello permite que en la dirección del desarrollo de la competencia, se vinculen aspectos de orden teórico y metodológico en su relación con el contenido curricular, dado que la dirección del desarrollo de esta competencia por los docentes, forma parte de la instrumentación del contenido del currículo de la formación inicial.

La caracterización tiene una finalidad diagnóstica, predictiva e interventiva, debe ser procesal, por lo que debe ser realizada de manera sistemática, estimular el desarrollo propiciando que el estudiante avance hacia niveles superiores. Debe brindar información empírica para poder estimular el desarrollo.

Para que se desarrolle la competencia didáctica, es necesario partir del nivel real y potencial de desarrollo de la competencia a nivel individual y grupal, para transitar hacia niveles superiores durante la carrera.

“La idea esencial para comprender cualquier proyecto de mejoramiento, descansa en la perspectiva desarrolladora, concibiéndolo como una experiencia pedagógica que se encamina a promover transformaciones conducentes desde una situación actual (en la cual se presentan problemas en ciertas esferas), hasta llegar a una situación deseable (donde se solucionan tales dificultades y se plantean nuevas metas y propósitos). Con ello, continúa de forma permanente el proceso en pos del logro de nuevos niveles de desarrollo, lo que asegura la sostenibilidad de los cambios”. **(18).**

El diagnóstico constituye un requisito esencial para el desarrollo de esta competencia. “Así, el diagnóstico, abordado desde una concepción procesal dialéctica, contempla.....la caracterización del objeto, el pronóstico de sus tendencias de cambio y la proyección de las acciones que conduzcan a su transformación...” **(19).**

La autora de esta tesis, asume esta concepción de diagnóstico. La dirección por los docentes del desarrollo de la competencia didáctica, debe partir de la caracterización de sus niveles de desarrollo para realizar un pronóstico de sus tendencias de cambio y proyectar estrategias diferenciadas a nivel individual y grupal.

Los indicadores planteados en las diferentes dimensiones de la competencia y sus relaciones, desempeñan un papel esencial en la caracterización, que debe indagar de manera casuística el comportamiento integral de los mismos.

Para su realización, se debe tomar como patrón de análisis la **caracterización de los niveles de desarrollo de la competencia.**

Los niveles son estadios en el proceso de desarrollo de la competencia que reflejan el comportamiento integral de los indicadores en íntima relación con otros criterios pedagógicos asumidos que se consideran condiciones y que son:

- La dosificación de la ayuda al estudiante como recurso pedagógico que propicia que se vaya alcanzando la independencia en el desempeño didáctico.
- Los niveles de asimilación que se logran en el desempeño didáctico: reproducción, aplicación con/sin un modelo que sirve de guía al desempeño

didáctico, que expresa las condiciones en que se produce la elaboración personal en el desempeño didáctico y creación.

- La estabilidad de los resultados que se obtienen en el desempeño didáctico, lo que significa desde la perspectiva temporal, la durabilidad, sostenibilidad de los resultados en condiciones disímiles y permite apreciar la transferencia de los recursos didácticos al desempeño didáctico en el contexto de actuación profesional.

Los niveles son: superior, intermedio e inferior:

El nivel superior: Es considerado un estadio máximo en el proceso de desarrollo de la competencia dado que el comportamiento de los indicadores y de las condiciones puede considerarse satisfactorio. Como aspiración, este es el nivel que debe predominar en los años terminales de la carrera (cuarto y quinto años), aunque se considera probable, dada la individualidad de los estudiantes y la diversidad de matices que pueden darse en el proceso de desarrollo de la competencia, que puede darse en otros años académicos, incluso en los iniciales.

No se excluye la posibilidad de que aún en los años terminales se comporte en el nivel intermedio e incluso en el inferior. Ello denota que no ha habido un proceso de maduración y de transformaciones necesarias en el estudiante. Por lo tanto, es necesario determinar las causas que lo originan, propiciar ayuda especializada de los docentes e incluso la reorientación profesional en los casos en que se comporte de esta manera en forma sostenida durante la carrera.

Supone un esmerado trabajo de los docentes para que el estudiante y el grupo avancen en pos de mantener el nivel superior, de que no se produzcan retrocesos, aunque no se descarta esta posibilidad.

La caracterización de los niveles incluye el comportamiento que se espera de los indicadores planteados como criterios pedagógicos y las condiciones que se requieren atendiendo a otros criterios pedagógicos asumidos.

Comportamiento de los indicadores en el nivel superior:

Orientación motivacional general hacia la profesión.

Expectativa motivacional positiva hacia el desempeño didáctico.

Estado de satisfacción positivo con su actuación didáctica.

Identificación adecuada del contenido que se requiere para el desempeño didáctico.

Toma de decisiones con criterios propios en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Trabajo personalizado y sistémico con los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Desempeño didáctico alternativo en la planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje.

Transferencia de recursos didácticos a las diferentes actividades del contexto de actuación profesional.

Identificación de posibilidades y limitaciones personales para el desempeño didáctico.

Autovaloración sistemática del desempeño didáctico.

Planificación, ejecución y control sistemático del desempeño didáctico.

Flexibilidad en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Asunción de compromisos con el proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados.

Se propicia en los educandos el acceso al contenido.

Manifestación de una orientación proyectiva en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Manifestación de independencia en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Comportamiento de las condiciones en el nivel superior:

Sin ayuda del docente o de un compañero a un nivel aplicativo sin un modelo que le sirve de guía o a un nivel creativo.

Con resultados generalmente positivos.

El nivel intermedio: Es el estadio medio en el desarrollo de la competencia. Por las características de este nivel, la caracterización se hace más compleja, por lo que se necesita de un serio trabajo por parte de los docentes y de la implicación de los estudiantes. Puede darse en cualquiera de los años de la carrera.

Comportamiento de los indicadores en el nivel intermedio:

Orientación motivacional particular hacia la profesión.

Expectativa motivacional ambivalente hacia el desempeño didáctico.

El estado de satisfacción ambivalente con su actuación didáctica.

Identificación parcial del contenido que se requiere para el desempeño didáctico.

Toma de decisiones con criterios propios en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en algunas actividades del contexto de actuación profesional.

Trabajo personalizado y sistémico con los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje en algunas actividades del contexto de actuación profesional.

Desempeño didáctico alternativo en la planificación, ejecución y control de algunas actividades del contexto de actuación profesional.

Transferencia de recursos didácticos a algunas actividades del contexto de actuación profesional.

Identificación de algunas posibilidades o limitaciones personales para el desempeño didáctico.

Autovaloración asistemática del desempeño didáctico.

Planificación, ejecución y control asistemático del desempeño didáctico.

Flexibilidad en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en algunas actividades del contexto de actuación profesional.

Asunción de compromisos con el proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados en algunas actividades del contexto de actuación profesional.

Propicia en los educandos el acceso al contenido en algunas actividades del contexto de actuación profesional.

Manifestación de una orientación proyectiva en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en algunas actividades del contexto de actuación profesional.

Manifestación de independencia en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en algunas actividades del contexto de actuación profesional.

Comportamiento de las condiciones en el nivel intermedio:

Con y sin ayuda del docente o de un compañero a un nivel reproductivo y aplicativo con o sin un modelo que le sirve de guía.

Con resultados en ocasiones positivos.

El nivel inferior: Representa el estadio más bajo del desarrollo de la competencia. Este nivel, supone una mayor estimulación y trabajo con el estudiante y el grupo, es

necesario propiciar la confianza en las posibilidades personales y actuar sobre las limitaciones. En aquellos casos, en que aún habiéndose realizado un trabajo de seguimiento minucioso, continúan las insuficiencias y en especial, se observa que el estudiante no se implica verdaderamente, no realiza esfuerzos por superar las dificultades, se requiere de una ayuda más especializada y de análisis individuales y colectivos por parte de los docentes y los estudiantes, así como de la exploración del sistema de influencias a que está sometido el estudiante. Dada esta situación, los resultados del desempeño didáctico de los estudiantes, que se comporten de manera sostenida con las características propias de este nivel, puede considerarse la reorientación profesional como una posible opción.

Comportamiento de los indicadores en el nivel inferior:

Orientación motivacional diversa hacia la profesión.

Expectativa motivacional negativa hacia el desempeño didáctico.

Estado de satisfacción negativo con su actuación didáctica.

El contenido que se requiere para el desempeño didáctico no se identifica.

No toma decisiones con criterios propios al dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ausencia de un trabajo personalizado y sistémico con los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje.

El desempeño didáctico en la planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje no es alternativo.

Falta de transferencia de sus recursos didácticos a las actividades del contexto de actuación profesional.

No identifica sus posibilidades ni limitaciones personales para el desempeño didáctico.

Ausencia de autovaloración en su desempeño didáctico.

No planifica, ejecuta y controla su desempeño didáctico.

Ausencia de flexibilidad en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

No asume compromisos con el proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados.

No propicia en los educandos el acceso al contenido.

En la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje no manifiesta una orientación proyectiva.

No manifiesta independencia en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Comportamiento de las condiciones en el nivel inferior:

Con ayuda del docente o de un compañero a un nivel reproductivo con un modelo que le sirve de guía.

Con resultados generalmente negativos.

La caracterización individual y grupal, a partir de la consideración de las características de los niveles es de suma complejidad. Los niveles no se dan de manera pura ni permanecen invariables, por lo que deben ser tomados como punto de referencia en dicha caracterización.

Dado que se pueden dar tantos casos como sujetos, grupos y condiciones contextuales y que esta caracterización puede estar permeada por la subjetividad, se considera de vital importancia su manejo con la debida flexibilidad, justeza e información.

Cuando se da la situación de que es tal la dispersión en el desempeño didáctico del estudiante, resulta más compleja la caracterización. En este caso se requiere de un trabajo profundo por parte de los docentes con la participación del estudiante para identificar en qué estriban las causas de tal dispersión. Se incluye la revisión del sistema de influencias al que está sometido el estudiante incluye la exploración de factores de orden familiar, de la comunidad o institucionales, de la formación profesional y del propio estudiante, que pueden estar afectando los resultados. La implicación del estudiante en esta búsqueda y la asunción de compromisos por su parte, resultan esenciales.

La caracterización supone un serio y sistemático trabajo durante toda la carrera. El protagonismo de los estudiantes, maestros de la escuela y profesores de la Disciplina Formación Pedagógica General en su instrumentación es fundamental.

Para la implementación de la caracterización, es necesaria la utilización sistemática de métodos y técnicas que permitan la obtención y registro de la información empírica, que se combinen y permitan contrastar resultados, monitorear y

retroalimentar de modo continuo el proceso de desarrollo de la competencia y sus resultados, con una implicación real de los participantes.

Métodos y técnicas para la caracterización individual y grupal:

- ❖ **Observación participante:** Aporta valiosa y sistemática información acerca del desempeño didáctico. Puede utilizarse de manera sistemática con diferentes modalidades en su organización atendiendo a las formas que se emplean en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Disciplina Formación Pedagógica General en los diferentes años. El estudiante observa su propio desempeño y el de sus compañeros, el profesor participa de manera directa e indirecta en la observación en dependencia de las condiciones reales individuales y grupales. Los análisis posteriores son de gran utilidad y deben realizarse a nivel individual y grupal a partir de los resultados que se obtienen. Se puede organizar:
 - Con equipos de estudiantes de la misma especialidad que realizan la práctica en las mismas escuelas de los territorios o en el mismo municipio.
 - Con equipos de estudiantes de diferentes especialidades que realizan la práctica en las mismas escuelas de los territorios o en el mismo municipio.
- ❖ **Encuestas de opinión:** Son válidas para todos los años con particularidades en cuanto a su contenido y formas de elaboración y aplicación. Se pueden plantear preguntas abiertas, cerradas y semiabiertas. Su finalidad es obtener la información individual y grupal necesaria con vistas a poder introducir elementos correctivos pertinentes en cada caso.
- ❖ **Entrevistas individuales y grupales:** Son válidas para todos los años con particularidades en cuanto a su contenido y formas de elaboración y aplicación. Su finalidad es propiciar un intercambio vivo con el estudiante y el grupo, para detectar tanto los aspectos logrados como los insuficientes en el desempeño didáctico e introducir estrategias orientadas a corregir el proceso de desarrollo de la competencia a tenor de los resultados que se van obteniendo.
- ❖ **Diarios:** Pueden utilizarse en todos los años y constituyen una valiosa fuente de información y de registro individual de experiencias en el proceso de desarrollo de la competencia durante la carrera. Contribuye a crear el hábito del registro de las vivencias personales y profesionales, a comprender la importancia del análisis de

los resultados obtenidos y registrados con vistas al autocontrol, al monitoreo del proceso y los resultados. Supone un serio trabajo y esfuerzo por parte del estudiante. Los docentes deben analizar los mensajes, explícitos e implícitos, que se reflejan en los apuntes de los estudiantes. Su sistematización permite valorar esfuerzos volitivos y explorar cuáles son las regularidades individuales y grupales.

- ❖ Composiciones con temas dirigidos al desempeño didáctico: Son válidas para todos los años y de gran utilidad ya que posibilitan que el estudiante despliegue de manera abierta sus ideas, vivencias, inquietudes, opiniones. Contribuye a la identificación y por tanto a la efectividad de la ayuda que el estudiante necesita. Permite la proyección del estudiante, su libre expresión y requiere que se le brinde confianza y seguridad. Los juicios, temores e insatisfacciones que afloren, deben ser manejados con ética profesional. La significación de un contenido particular para el estudiante, relacionado con el desempeño didáctico, puede ser interpretada a partir de tres aspectos:
 1. El conocimiento expresado por el estudiante en relación con el tema que se aborda, lo que evidencia su dominio sobre el mismo.
 2. Su vínculo emocional con el contenido expresado, que revela sus expectativas, satisfacciones e insatisfacciones, evidencia sus motivaciones.
 3. Su dominio metacognitivo, expresión del conocimiento de sí mismo en lo relativo al desempeño didáctico.
- ❖ Análisis individuales y grupales del proceso y los resultados del desempeño didáctico. Son válidos para todos los años y de gran importancia por su contribución a la socialización de las experiencias, a la retroalimentación, a la creación de compromisos y a la estimulación de los éxitos por elementales que parezcan. Estos deben resaltarse para aprovechar el efecto movilizador, incluso, por encima de las limitaciones, ya que existen otras vías para que estas sean trabajadas, lo cual no significa que se obvien.
- ❖ Cuestionario de autovaloración: tiene como finalidad que el estudiante autovalore cómo se va comportando su proceso de desarrollo de la competencia. Su frecuencia de aplicación debe ser determinada por los docentes en convenio con los estudiantes. Sus resultados se comparan con la caracterización de los niveles

de desarrollo de la competencia, con los resultados obtenidos en las técnicas y métodos utilizados y con los propios resultados de las primeras aplicaciones de este instrumento. Ello permite apreciar los cambios que, a juicio del estudiante, se van operando en su desempeño didáctico. Posibilita monitorear el proceso de desarrollo de la competencia, tomar conciencia de los logros e insuficiencias e introducir las modificaciones pertinentes. El cuestionario es válido para todos los años académicos con las adecuaciones necesarias en su interpretación a partir de las exigencias planteadas en los niveles. En el *anexo 7* se muestra el cuestionario, así como sus objetivos y las recomendaciones metodológicas para su utilización.

Dada la exigencia de que el modelo didáctico sea flexible, debe ser adaptable a las condiciones del contexto, a las necesidades reales de los estudiantes, la caracterización, como componente del mismo, debe ajustarse también a esta exigencia, por lo que se considera pertinente la inclusión de otros métodos y técnicas a criterio de los docentes y los estudiantes, según las situaciones así lo requieran.

La caracterización individual y grupal, en estrechos nexos con los principios, el análisis de los componentes estructurales y funcionales de la competencia y el estudio del currículo, arroja una valiosa información empírica para dirigir el desarrollo de la competencia didáctica.

Los resultados de esta caracterización propician la determinación de tendencias del desarrollo de la competencia a nivel individual y grupal, es este otro componente del modelo propuesto.

Determinación de tendencias del desarrollo de la competencia didáctica:

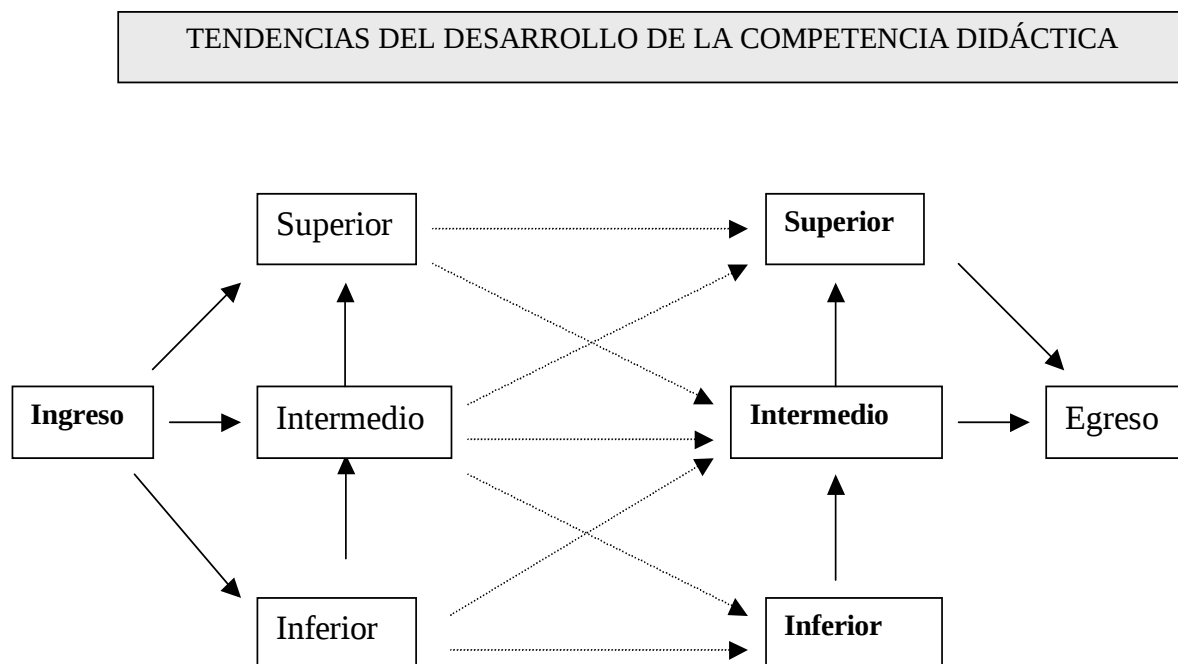
Las tendencias del desarrollo de la competencia didáctica expresan la orientación que predomina en el desempeño didáctico a nivel individual y grupal. Se determinan atendiendo a la caracterización individual y grupal y al resto de los componentes del modelo ya abordados.

Estas tendencias pueden corresponderse con los niveles ya mencionados y también situarse en los rangos intermedios entre los niveles superior e intermedio y entre este y el inferior.

Como puede apreciarse, pueden darse situaciones bien definidas y también entrelazamientos de rasgos típicos de diferentes niveles, por ello se plantean rangos intermedios entre un nivel y otro. Es necesario tener en cuenta las necesarias variaciones, expresadas en avances, retrocesos e incluso saltos.

Las tendencias posibilitan conocer y regular el proceso de desarrollo de la competencia, estimular su desarrollo a estadios superiores durante el tránsito por la carrera. El siguiente gráfico ilustra las tendencias y cómo se debe propiciar siempre el tránsito a niveles superiores. La predominancia sostenida del nivel inferior con todas sus implicaciones, puede llegar a limitar la continuidad del estudiante en la carrera.

Figura 2: Tendencias del desarrollo de la competencia didáctica:



La representación en un perfil gráfico del comportamiento del desarrollo de la competencia didáctica, puede ser confeccionado por el propio estudiante. Puede realizarse a partir de la introducción de escalas convencionales y ser utilizadas de manera sistemática para hacer cortes parciales y finales del comportamiento del proceso de desarrollo de la competencia durante la carrera. Facilita la retroalimentación del estudiante respecto a su proceso y sus resultados y en especial precisar aquellos aspectos en los que debe continuar perfeccionando su desempeño didáctico.

Se debe elaborar a partir de la información que aportan los métodos y técnicas empleados en la caracterización individual y grupal.

La dirección del desarrollo de la competencia didáctica comprende como un importante requisito, potenciar las posibilidades del estudiante para autovalorar su desempeño didáctico y asumir las responsabilidades que le competen en este proceso. Esta es una exigencia esencial.

El estudiante continuará desarrollando la competencia una vez egresado, el proceso de su profesionalización es permanente, la postgraduación le permitirá arribar a niveles superiores en el desarrollo de la misma.

La instrumentación del modelo comprende, en sus nexos con los componentes y relaciones abordadas, la elaboración, aplicación y evaluación de estrategias diferenciadas. Este es un importante componente del modelo que revela la implementación de acciones encaminadas a lograr los propósitos esperados en el desempeño didáctico del futuro maestro.

Elaboración, aplicación y evaluación de estrategias diferenciadas:

La estrategia pedagógica se asume como: “La dirección pedagógica de la transformación del estado real al estado deseado del objeto que condiciona todo el sistema de acciones entre el subsistema dirigente y el subsistema dirigido para alcanzar los objetivos de máximo nivel”. **(20).**

La implementación del sistema de acciones, debe propender a conducir el desarrollo de la competencia didáctica a niveles superiores. Implica actuar sobre las insuficiencias y potenciar los logros obtenidos durante todo el proceso de formación

inicial del profesional de la educación e introducir las modificaciones necesarias a nivel individual y grupal.

La elaboración, aplicación y evaluación de estrategias se implementa teniendo en cuenta los componentes ya abordados del modelo. La caracterización individual y grupal, la determinación de tendencias del desarrollo de la competencia a nivel individual y grupal, permiten, dadas sus relaciones sistémicas de coordinación con este componente del modelo, ir aportando valiosa información a lo largo del proceso de formación inicial.

La dinámica de la implementación del modelo, está sujeta a una diversidad de necesidades y situaciones que se dan en la formación inicial del profesional de la educación. Ello requiere que de manera simultánea a la caracterización y a la determinación de las tendencias, sea necesario realizar determinadas acciones según las situaciones así lo requieran.

A partir de los resultados que se van obteniendo en la caracterización y en la determinación de tendencias del desarrollo, se pueden agrupar a los estudiantes, lo que facilita el trabajo con las estrategias diferenciadas, por parte de los docentes de la escuela y del ISP que dirigen el desarrollo de la competencia.

La presencia masiva de los docentes y los estudiantes en los territorios, favorece la elaboración, aplicación y evaluación de las estrategias dado que contribuye a que estas se implementen con todos los protagonistas implicados y a que se organice coherentemente el sistema de influencias de acuerdo a las necesidades individuales, grupales y contextuales.

La socialización de experiencias a través de actividades metodológicas, intercambios en jornadas científicas u otras modalidades, deviene un valioso recurso metodológico que posibilita la utilización de espacios de intercambio de experiencias entre los propios estudiantes con iguales o diferentes resultados y entre los docentes y los estudiantes.

Las estrategias deben propiciar:

- ❖ La orientación adecuada y la participación en el proceso de desarrollo de la competencia.

- ❖ La evaluación sistemática de la marcha del proceso de desarrollo de la competencia didáctica para lograr la retroalimentación y los cambios necesarios.
- ❖ La adecuación del sistema de acciones a las condiciones del contexto dado su carácter diferenciado y la necesidad de tener en cuenta la unidad y la diversidad a nivel individual y grupal.
- ❖ El cumplimiento de requisitos didáctico metodológicos que permitan aprovechar adecuadamente las potencialidades formativas del modo de actuación profesional como componente del contenido la formación inicial del profesional de la educación.

Estos requisitos son:

- La demostración de la competencia didáctica en los modos de actuación de los , de modo que constituyan modelos positivos para el estudiante y el grupo.
- El establecimiento de vínculos entre los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje.
- La búsqueda de consenso en el programa de formación arribándose a convenios individuales y grupales.
- Clara formulación de los objetivos.
- Organización del contenido atendiendo a una lógica, en correspondencia con el nivel de desarrollo de los estudiantes y el grupo, estimulando la búsqueda y realización de proyectos personales y logrando la presencia de elementos interdisciplinarios.
- Empleo de métodos y medios de enseñanza aprendizaje en correspondencia con el nivel de desarrollo de los estudiantes y el grupo, utilizándolos de manera combinada, empeando ejemplos, demostraciones, ilustraciones, entrenamientos, simulaciones u otros recursos que faciliten la comprensión, demostrar expresión verbal fluida, amplitud de vocabulario, y respetando las relaciones entre los métodos y los medios de enseñanza aprendizaje, para lo cual se requiere del dominio de los códigos de comunicación que estos últimos emplean.
- Que las formas de organización del proceso permitan el equilibrio entre el trabajo individual y grupal, en correspondencia con el nivel de desarrollo de los estudiantes y el grupo.

- Utilización diversa e integral la evaluación en correspondencia con el nivel de desarrollo de los estudiantes y el grupo, empleando de manera combinada tipos y formas que sean de proceso y de producto, con empleo de la auto-co y heteroevaluación garantizando la claridad de sus enunciados.
- Aprovechamiento de las potencialidades personales de los estudiantes estimulando sus aciertos, utilizando el error con un sentido constructivo que proporcione confianza, seguridad y contribuya al logro de niveles superiores en su desempeño didáctico.
- Realización de un trabajo metodológico conjunto orientando a garantizar un verdadero sistema de influencias en la formación profesional.

La utilización del modelo didáctico por parte de los docentes, requiere de preparación. Para ello se necesita en primera instancia de la sensibilización y de la comprensión de la necesidad de una coherencia en el sistema de influencias al estudiante y al grupo.

La dirección del desarrollo de la competencia didáctica como línea del trabajo metodológico del colectivo de la Disciplina Formación Pedagógica General y de la escuela, se propone como una importante vía de preparación para los docentes responsabilizados con la dirección de su desarrollo.

Ello contribuye a que este trabajo se revierta en una mejor preparación del estudiante para enfrentar las exigencias actuales y perspectivas del trabajo en la escuela. A su vez, estas acciones, pueden contribuir a que en los colectivos de años de las diferentes carreras, se multiplique el trabajo con esta competencia, tarea que tanto en el marco interno de la disciplina, como de las carreras, deben centrar los docentes de las metodologías particulares y los de Didáctica General.

De manera flexible y atendiendo a la concepción teórica y metodológica que se ha asumido, estos elementos pueden ser parámetros a tener en cuenta en la evaluación profesoral.

La realización de un proceso de capacitación, se concibe como una alternativa necesaria y viable en las condiciones actuales de municipalización en los ISP para la preparación de los docentes implicados en la propuesta. Permite además, unido al trabajo metodológico, socializar los resultados investigativos obtenidos. Para llevar a

efecto este propósito, se propone un programa de capacitación que aparece en el anexo 8.

2.3.1 Metodología utilizada y resultados obtenidos en la aplicación del Criterio de Expertos (Delphi) acerca de la propuesta de modelo didáctico

Con el fin de realizar la validación teórica y empírica subjetiva de la propuesta, se acudió al Criterio de Expertos dado que la presente investigación tiene un carácter eminentemente teórico por cuanto busca proporcionar un modelo que revele la especificidad de la dirección del desarrollo de la competencia en la formación inicial del profesional de la educación.

En las Ciencias Sociales, el Criterio de Exoertos (Delphi) constituye una valiosa herramienta para lograr la necesaria fiabilidad de las indagaciones empíricas o teóricas realizadas.

El Criterio de Expertos (Delphi) se apoya en la opinión de aquellos individuos a los que se puede calificar de expertos del tema en cuestión. Utiliza, por consiguiente e investiga, la opinión de un grupo de expertos (Ruíz Olabuénaga, JI, Ispizua, MA, 1989). Según Campistrours, L y Rizo, C, (1998), existen diferentes procedimientos para hacer objetiva la selección de los expertos. Estos procedimientos pueden ser de tres tipos: los que descansan en la autovaloración de los expertos, los que descansan en la valoración realizada por un grupo y los que descansan en alguna evaluación de las capacidades del experto. La autora asume el procedimiento de autovaloración de los expertos, que como señalan Campistrours, L y Rizo, C, es un método sencillo y completo dado que nadie mejor que el propio experto puede valorar su competencia en el tema en cuestión.

Se determinó el coeficiente de competencia de los sujetos seleccionados como expertos. Se tomó en cuenta su autovaloración acerca de su competencia para emitir criterios sobre el tema y las fuentes que le permiten argumentar sus criterios. Para determinarlo se le pide al experto que valore su competencia sobre el problema en una escala de 0 a 10. En esta escala el 0 representa que el experto no tiene información alguna sobre el tema y el 10 representa que posee una información

completa sobre el tema. De acuerdo a su propia autovaloración el experto ubica su competencia en algún punto de esta escala y el resultado se multiplica por 0.1 para llevarlo a la escala de 0 a 1. El experto debe ubicar el grado de influencia (Alto, Medio, Bajo) que tiene en sus criterios cada una de las fuentes. Las respuestas dadas por los expertos se valoran de acuerdo a una tabla que aparece en el *anexo 9*. El coeficiente de competencia tiene un valor comprendido entre 0.25 (mínimo posible) y 1 (máximo posible). De acuerdo con los valores obtenidos, se asume un criterio para decidir si el experto debe ser incluido y el peso que deben tener sus opiniones. Los valores considerados para determinar la inclusión de los sujetos como expertos fueron 0,6, 0.7, 0.8, 0.9 y 1. En el *anexo 10*, aparece cuantificado su comportamiento en el grupo de expertos, donde se observa que el 50% se encuentra en el valor 0,8.

Para la aplicación de este método, se utilizó una encuesta que aparece en el *anexo 11* con dos propósitos esenciales:

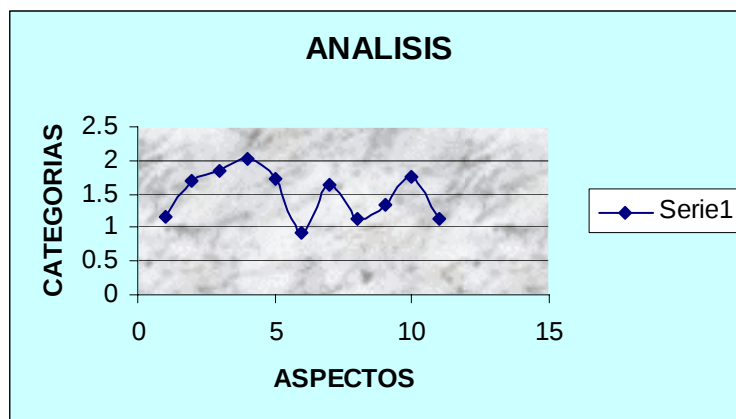
1. Seleccionar a los expertos.
2. Recopilar información empírica acerca del modelo didáctico que se propone. Ello permitió a su vez conocer el nivel de importancia que los expertos conceden a los aspectos comprendidos en la propuesta y por tanto enriquecerla.

El instrumento fue aplicado a 30 expertos quedando seleccionados los 30 atendiendo a que sus coeficientes de competencia fueron adecuados. La selección se apoyó, además, en otros criterios complementarios explorados por la autora como: la experiencia en la formación inicial de maestros, el interés por participar aportando criterios a la propuesta y la importancia que le conceden a la temática en cuestión.

El comportamiento estadístico de los resultados obtenidos a través de este método, se muestra en el *anexo 12*.

En la totalidad de los casos, se reconoce la importancia de que la dirección del desarrollo de la competencia didáctica de los futuros maestros, se produzca desde los estudios de pregrado. Los juicios aportados, estuvieron asociados a la necesidad de elevar la calidad de la formación inicial del profesional de la educación y al reconocimiento de las insuficiencias de los estudiantes, los egresados y de los propios docentes en el desempeño didáctico. Para poner a disposición de los

expertos toda la información necesaria con vistas a obtener sus criterios sobre el modelo didáctico y previo a la aplicación de la encuesta a expertos, se entregó la documentación relativa a la propuesta y se socializó la misma en talleres. Los talleres propiciaron intercambios que permitieron enriquecer la propuesta. El análisis de los resultados evidencia que los aspectos del modelo didáctico sometidos a consulta son muy adecuados: Figura 3.



Aspectos a valorar	CATEGORIA
1	MA
2	MA
3	MA
4	MA
5	MA
6	MA
7	MA
8	MA
9	MA
10	MA
11	MA

CONCLUSIONES:

- ❖ La formación inicial del profesional de la educación constituye un importante período dentro del proceso de su formación permanente en el que se forman las bases del futuro desempeño profesional. La interacción cada vez más directa y sistemática con el contexto de actuación profesional y la necesidad de una formación inicial integral, son concepciones recurrentes en los análisis documentales realizados, dado que propicia el acercamiento del futuro egresado al objeto, contenido, métodos y problemas profesionales.
- ❖ En el marco del currículo de la formación inicial del profesional de la educación la Didáctica General, como Ciencia de la Educación, presente en la concepción curricular vigente de la Disciplina Formación Pedagógica General en el ISPEJV, proporciona importantes fundamentos teóricos y metodológicos para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. La dirección incluye la planificación, la ejecución y el control y trasciende los marcos de la enseñanza de una disciplina científica en los límites del aula, por lo que el desempeño didáctico se transfiere a todo el contexto de actuación profesional: la escuela, la familia y la comunidad.
- ❖ Las competencias profesionales se comienzan a desarrollar desde la formación inicial del profesional de la educación y constituyen configuraciones psicológicas en las que se integran componentes motivacionales, cognitivos, metacognitivos y cualidades de personalidad del estudiante en proceso de formación profesional. Estos componentes revelan la necesidad de una concepción integral de la formación inicial del profesional y por tanto la necesidad de una dirección pedagógica de dicha formación en correspondencia con dicha integralidad.
- ❖ La competencia didáctica es una competencia del profesional de la educación de gran importancia para su desempeño profesional que le permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje, desempeños flexibles e independientes, propiciar el acceso de los educandos al contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados en correspondencia con el modelo del profesional socialmente deseable.

- ❖ La concepción curricular vigente y las insuficiencias en el desempeño didáctico de estudiantes y egresados del ISPEJV en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, denotan la necesidad de perfeccionar la dirección de dicho desempeño. Las problemáticas que se presentan en los componentes motivacionales, cognitivos, metacognitivos y en cualidades de personalidad, demandan la búsqueda y aplicación de alternativas pedagógicas que contribuyan al desarrollo de esta competencia.
- ❖ El modelo didáctico que se propone constituye una alternativa pedagógica para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial, concebida por primera vez en la configuración del pregrado. Constituye un primer acercamiento al estudio de la dirección del desarrollo de esta competencia y una contribución a la elevación de la calidad de la formación inicial del profesional de la educación.
- ❖ La implementación del modelo es una responsabilidad colectiva de los docentes del ISP, en particular de la Disciplina Formación Pedagógica General, y los de la escuela, lo que exige su capacitación, y en la que están implicados los estudiantes como protagonistas de su formación inicial. El modelo se sustenta en una concepción desarrolladora de dicha dirección. Sus componentes y relaciones, encierran fundamentos teóricos y metodológicos para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica.
- ❖ Los resultados obtenidos a través de la aplicación del Criterio de Expertos (Delphi), indican la validez del modelo didáctico en las condiciones actuales de la formación inicial del profesional de la educación.

RECOMENDACIONES:

- ❖ Capacitar a los docentes del ISPEJV y de la escuela para la implementación del modelo didáctico.
- ❖ Realizar la validación empírica objetiva de la propuesta del modelo didáctico.
- ❖ Continuar la profundización teórica y metodológica de la dirección del desarrollo de la competencia didáctica en los planos general y particular de las carreras.
- ❖ Incluir la concepción propuesta como línea del trabajo metodológico del colectivo de docentes de la Disciplina Formación Pedagógica General de la Facultad de Ciencias de la Educación del ISPEJV y de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Rodríguez-Mena, M., Una aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación desde el programa PRYCREA, Tesis de Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, ISPEJV, Junio, 1999, 46.
2. Castañeda, E., Teoría y Práctica del Diseño Curricular. Un acercamiento a las Tendencias Internacionales en el Diseño Curricular de Carreras de Ingeniería y Arquitectura ante el reto del Tercer Milenio, Abril, 1997, 11.
3. Colectivo de autores., Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador, ISPEJV, CEE, Colección Proyectos, 2001, 35.
4. ICCP-MINED., Material mimeografiado: El Maestro como Educador Social y su Función, Marzo, 2001, 4.
5. Fernández, A.M., La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del Educador, Tesis Doctoral, Ciudad de la Habana, 1996, 16.
6. Del Pino, J.L., La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica. Una propuesta desde el enfoque problematizador, Tesis Doctoral, Ciudad de la Habana, 1998, 30.
7. García, G y Addine, F., Formación Permanente de Profesores. Retos del Siglo XXI, Curso Precongreso Pedagogía 2001, 8.
8. Labarrere, A., Aprendizaje.....¿Qué le oculta a la enseñanza?, En Revista Siglo XXI, Año 3, #7, Mayo – Agosto, 1997, 38.
9. Rodríguez-Mena, M., Una aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación desde el programa PRYCREA, Tesis de Maestría en Educación, 1999, 65.
10. Bogoya, D., Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Taller sobre competencias básicas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1999, 12.
11. Braslavsky, C., 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, 24.
12. Vigotsky, L.S, Pensamiento y Lenguaje, La Habana, Edición Revolución, 1968, 37.
13. Canfux, V., La formación psicopedagógica del profesor, Material impreso, La Universidad en el Nuevo Milenio, Universidad de la Habana, 2002, 5.

14. Colectivo de autores., Las competencias del profesional de la educación, ISPEJV, CEE, En soporte magnético, 2002, 15.
15. Colectivo de autores., Las competencias del profesional de la educación, ISPEJV, CEE, En soporte magnético, 2002, 15.
16. Colectivo de autores., Las competencias del profesional de la educación, ISPEJV, CEE, En soporte magnético, 2002, 16.
17. Fernández, AM., La Competencia Comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador, Tesis Doctoral, Ciudad de la Habana, 1996, 39.
18. Colectivo de autores., Los proyectos educativos: Una estrategia para transformar la escuela, ISPEJV, CEE, 2001, 25.
19. Colectivo de autores., Los proyectos educativos: Una estrategia para transformar la escuela, ISPEJV, CEE, 2001, 29.
20. Sierra, R., Grupo autodirigido en educación, Tesis de Maestría en Educación, ISPEJV, 1997, 22.

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.
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. Bermúdez R y Rodríguez M., Teoría y Metodología del Aprendizaje, Editorial Pueblo y Educación, 1999.
14. Bisquerra, R., Métodos de investigación educativa, Ediciones CEAC, Barcelona, España, 1989.

15. Blanco, A., Introducción a la Sociología de la Educación, ISPEJV, Facultad de Ciencias de la Educación, Ciudad de la Habana, 1997.
16. Blat, J y Marín, R., La formación del profesorado de educación primaria y secundaria, Editorial TEIDE, París, 1980.
17. Bogoya, D., Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Taller sobre competencias básicas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1999.
18. Braslavsky, C: The Challenges of education for the twenty, First Century, An the IBE, 2001.
19. -----., 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.
20. -----., Aprender para el futuro: Tendencias mundiales y procesos de cambio en la educación, S/F.
21. Burquet, M.D y otros., Los temas transversales, Editora Santillana SA, España, 1994.
22. Campistrous, L y Rizo, C., Indicadores e investigación educativa, En soporte magnético, Ciudad Habana, 1998.
23. Canfux, V., La formación psicopedagógica del profesor, Material impreso, La Universidad en el Nuevo Milenio, Universidad de la Habana, 2002.
24. -----., La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo del pensamiento del profesor, Tesis Doctoral, Ciudad de la Habana, 2001.
25. Carr W., Prólogo al libro Desarrollo curricular y formación del profesorado, Asturias, España, 1989.
26. 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.
27. Cascante C., Diseños para la acción y la investigación. En Diseño curricular y formación del profesorado", Asturias, España, 1989.

28. Castañeda E., Teoría y Práctica del Diseño Curricular. Un acercamiento a las Tendencias Internacionales en el Diseño Curricular de Carreras de Ingeniería y Arquitectura ante el reto del Tercer Milenio, Abril, 1997.
29. Castañeda, M y Figueroa, M., Técnicas psicoeducativas y contexto de enseñanza: Una aproximación cognitivista. En Revista Tecnología y Comunicación Educativas, Enero-Marzo, #22, 1994.
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, 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. Colectivo de Autores., Hacia una Concepción del Aprendizaje Desarrollador, Colección Proyectos, Centro de Estudios Educativos, 2001.
40. -----., El Maestro como Educador y su Función, Material Impreso, 2001.
41. -----., Fundamentos de la Educación, Editorial Pueblo y Educación, 2000.
42. -----., 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.
43. -----., Un sistema básico de competencias para la educación Matemática, Folleto ISPEJV, Junio, 2000.
44. -----., Didáctica Integradora de las Ciencias, Experiencia Cubana, Editorial Academia, La Habana, 1999.
45. -----., Currículum, Diseño, práctica, evaluación, Selección de textos, CEPES-UH, La Habana, 1996.
46. -----., Escuela Plural, Propuesta político-pedagógica (1), Brasil, En Revista Latinoamericana de Innovaciones educativas, Año VIII, #22, Comunidad Educativa Americana (OEA), Argentina, 1996.
47. -----., Psicología para educadores, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
48. -----., Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1991.
49. -----., Estudio Bibliográfico sobre la categoría actividad pedagógica profesional, Material mimeografiado, La Habana, 1988.
50. -----., Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos, Tomos 2 y 3, Editorial Pueblo y Educación, 1987.
51. -----., La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación, Tomos I y II, Editora Ciencias Sociales, La Habana, 1985.
52. -----., Profesionalización Docente y Reforma Educativa, Centro Asociado de la UNED de Asturias, S/F.

53. -----., La Reforma del sistema educativo español: La calidad en la enseñanza como objetivo, Editorial Ecuador FBT, Quito, Ecuador, 1992.
54. -----., Los proyectos educativos: Una estrategia para transformar la escuela, ISPEJV, CEE, Colección Proyectos, 2001.
55. Coll, C., Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Ediciones Paidós, Iberia SA, Barcelona, España, 1991.
56. -----., Psicología y Currículum, Ediciones Paidós, Iberia SA, Barcelona, España, 1987.
57. Colom A.J., Modelos de Intervención Socioeducativa, Ediciones Narcea SA, 1992,
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción, París, Octubre, 1998.
58. Contreras D., La autonomía del profesorado, Ediciones Morata, Madrid, 1997.
59. Córdova M.D., La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje, Tesis Doctoral, Ciudad de la Habana, 1996.
60. Cuesta, A., Gestión de Competencias, Editora Academia, La Habana, 20001.
61. Curbelo, M., El Sistema de Superación Educacional y la Formación de la Maestría Pedagógica en el personal docente en ejercicio, Tesis Doctoral, Diciembre, 1985.
62. Chirino, M.V, Parra, I y otros., Formación de maestros investigadores: Un proyecto curricular innovador, En Revista Electrónica Órbita Científica, ISPEJV, 1997.
63. -----., Algunas consideraciones pedagógicas para la formación de maestros investigadores. En Revista Electrónica Órbita Científica, ISPEJV, 1996.
64. Danilov, M.A y Skatkin, M.N., Didáctica de la Escuela Media, Editorial de Libros para la Educación, Ciudad de la Habana, 1975.
65. Davini, M.C., La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía, Editorial Paidós SAICF, 1997.
66. Cartaya, P., Informe sobre la escuela náutica, En José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época, Editora Ciencias Sociales, La Habana, 1989.

67. Del Canto, C., Concepción Teórica acerca de los Niveles de Manifestación de las Habilidades Motrices Deportivas en la Educación Física de la Educación General Politécnica y Laboral, Tesis Doctoral, 2000.
68. Delors, J., La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Ediciones UNESCO, París, 1996.
69. -----., Una educación para el siglo XXI. Aprender a aprender, En Revista Correo de la UNESCO, Abril, 1996.
70. Documento Base para la elaboración de los Planes de Estudio C, Ministerio de Educación Superior, La Habana, 1987.
71. Documento Oficial., Dirección Docente Metodológica, Ministerio de Educación Superior, Objetivos y Contenido de la Enseñanza en la Educación Superior, S/F.
72. Escudero, J.M., La Formación Permanente del Profesorado, En Revista de Educación #317, Septiembre-Diciembre, Madrid, España, 1998.
73. -----., Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica, En Revista La Piragua, No7, Chile, 1993.
74. Fariñas, G., Maestro. Una estrategia para la enseñanza, PROMET, Editorial Academia, La Habana, 1995.
75. Fernández, M., Las tareas de la profesión de enseñar, Siglo XXI España S.A. Madrid, 1994.
76. -----., La profesionalización del docente, Editorial Escuela Española SA, 1988.
77. Fernández, A.M., La Competencia Comunicativa como factor de eficiencia profesional del Educador, Tesis Doctoral, 1996.
78. Folleto de Diseño Curricular., CEPES, 1991.
79. Freire, P., Pedagogía del Oprimido, Madrid, 1975.
80. Gamboa, I., Una conversación acerca del currículum, Centro impresor Piedra Santa, Ciudad de Guatemala, 1993.
81. García, G y Addine, F., Formación Permanente de Profesores. Retos del Siglo XXI, Curso Precongreso Pedagogía 2001.

82. -----., Formación pedagógica y profesionalización permanente de los docentes, En soporte magnético, IPLAC, La Habana, 1997.
83. García, J.L., Problemas mundiales de la Educación. Nuevas Perspectivas, Editorial Dykinson, SL, Madrid, España, 1992.
84. García, L., Sistemas, Modelos y Teorías. En Revista Pensamiento Crítico # 47, Diciembre, Cuba, 1970.
85. García, V., El concepto de persona: Tratado de educación personalizada, Ediciones RIALP SA, Madrid, España, 1989.
86. García, J., Curso Planeamiento, Desarrollo y Evaluación Curricular, Material de estudio, Impresión ligera en soporte magnético, ISPEJV, La Habana, 1998.
87. García J y Castillo C., La función del profesor, Informe de investigación "El contexto de actuación profesional pedagógica", Ciudad de la Habana, CIFPOE, 1995.
88. -----., El enfoque personológico en el trabajo del maestro, Informe de Investigación, ISPEJV, La Habana, 1994.
89. -----., Curso Dirección y Diseño Curricular, Resumen de contenido, Material Mimeografiado, ISPEJV, La Habana, 1993.
90. García L y otros., Autoperfeccionamiento docente y creatividad, Editora Academia, 1996.
91. Giordan, A y De Vecchi, G., Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos, Sevilla, España, Díada Editora SL, 1997.
92. González V., Profesión Comunicador, Editorial Pablo de la Torriente, La Habana, 1989.
93. González, A.M., El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación, Editorial Trillas, México, 1987.
94. González, V., Motivación profesional y personalidad, Sucre, Bolivia, 1994.
95. González, O., Currículum, Diseño, Práctica y Evaluación, Folleto del CEPES, 1994.
96. González, F., Comunicación Personalidad y Desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, 1995.

97. González, F y Mitjáns, A., La personalidad. Su educación y desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1989.
98. González, D., Teoría de la motivación y práctica profesional, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1995.
99. González, A., PRYCREA Pensamiento Reflexivo y Creatividad, Editorial Academia, La Habana, 1995.
100. Grupo de Metodología de la Investigación Social, Departamento de Comunismo Científico, Universidad de la Habana, Facultad de Filosofía e Historia, 1988.
101. Hernández, A., Introducción a las Ciencias de la Educación, Editora Universitaria, Santo Domingo, 1988.
102. Informe Reunión Comisiones de Carreras., Cambios que se han operado en los Planes de Estudio de Carreras Pedagógicas posteriores a su vigencia en 1992-1993, Abril, 2001.
103. Informes de Resultados al Control del Proceso de Enseñanza Aprendizaje, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Facultad de Ciencias de la Educación, 1995 al 2000.
104. Informes de Validación de la Disciplina Formación Pedagógica General., Facultad de Ciencias de la Educación, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, 1997 al 2000.
105. Konstantinov, F., Fundamentos de Filosofía-Marxista-Leninista, Parte 1, Materialismo Dialéctico, Editorial de Ciencias Sociales, 1976.
106. Kuzmina, N.V., Ensayo sobre la psicología de la actividad del maestro, Editorial Pueblo y Educación, 1987.
107. La UNESCO y el desarrollo educativo en América Latina y el Caribe, Proyecto Principal de Educación, Boletín # 45, Santiago de Chile, Resumen del informe, 1997.
108. Labarrere, G., El Modelo del Egresado. Punto de Partida para los Planes y Programas de Estudio, Boletín Magister, Facultad de Pedagogía, ISPEJV, Nro 2 Enero-Julio, 1987.
109. Labarrere, A., Aprendizaje....¿Qué le oculta a la enseñanza?, En Revista Siglo XXI, Año 3, # 7 Mayo-Agosto, 1997.

110. -----., Pensamiento Análisis y Autorregulación de la Actividad Cognoscitiva de los Alumnos., Editorial Pueblo y Educación, 1996.
111. Leontiev, A.N., Actividad Conciencia Personalidad, Editorial Pueblo y Educación, 1981.
112. Lizcano de Guerrero, C., Plan Curricular, Editora Universitaria Santo Tomás, USTA, Colombia, 1994.
113. López, JA., El profesor educador: Persona o Tecnólogo, Editorial CINCEL SA, España, 1989.
114. López, JA y otros., Sistematización e Innovación educativas, Madrid, España, Encuadernación Elva SA, 1987.
115. Llivina, M.J., La capacidad para resolver problemas matemáticos vista con un enfoque personológico, En Arte Ciencia y Tecnología para la Nueva Generación, S/F.
116. Machado, R.J., Cómo se forma un investigador, Editora Ciencias Sociales, La Habana, 1998.
117. Martínez, M., Calidad Educacional Actividad Pedagógica y Creatividad, Editorial Academia, La Habana, 1998.
118. -----., Actividad Pedagógica y Creatividad, Pedagogía 93, Palacio de las Convenciones, Ciudad de La Habana, 1993.
119. -----., La creatividad en la Escuela, Pedagogía 90, Palacio de las Convenciones, Ciudad Habana, 1990.
120. -----., La enseñanza problémica de la Filosofía Marxista Leninista, Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad Habana, 1989.
121. -----., Categorías, principios y métodos de la enseñanza problémica, Editora Universidad de la Habana, 1986.
122. Medina, A., La formación del profesorado en una sociedad tecnológica, Editorial CINCEL SA, España, 1989.
123. Meier, A., Sociología de la Educación, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1984.
124. Miranda, T y otros., Modelo General del Profesional de la Educación. ISPEJV, En soporte magnético. 1998.
125. Mitjáns, A., Creatividad, Personalidad y Desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1995.

126. Musitú, G., Psicología de la comunicación humana, Editora Men, Argentina, 1993.
127. Ortiz, E., Competencias y valores profesionales, En soporte magnético, Universidad de Holguín, S/F.
128. Parra, I., La enseñanza centrada en el estudiante. Una vía para la profesionalización pedagógica del maestro en formación, Tesis de Maestría en Educación, Ciudad de la Habana, 1997.
129. -----., Acerca de la integración entre métodos y medios de enseñanza, En Revista Varona, # 22, 1997.
130. Perera, F., La formación interdisciplinaria de los profesores de Ciencia: Un ejemplo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física, Tesis Doctoral, ISPEJV, 2000.
131. Pereyra, M., Globalización y descentralización de los sistemas educativos, Ediciones Pomares, Barcelona, 1998.
132. Pérez, M y Ruíz J., Factores que favorecen la calidad educativa, Impreso por Artes Gráficas Ávila, Lagunillas, España, 1996.
133. Pérez, A., Historia de una Reforma Educativa, Díada Editora SL, Sevilla, España, 1997.
134. -----., La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Ediciones Morata, Madrid, 1998.
135. Pérez, G y Nocedo, I., Metodología de la investigación pedagógica y psicológica, Editorial Pueblo y Educación, 1989.
136. Pérez, G., Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes, Tomos I y II, Editorial La Muralla SA, Madrid, España, 1994.
137. Perrenoud, P., Construir as Competencias desde a escola, Editora ARTMED, Porto Alegre, 1999.
138. -----., Práticas pedagógicas Profissao Docente e Formacao Perspectivas Sociológicas, Publicacoes Dom Quixote, Lisboa, 1997.
139. Pino, J.L del., La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica. Una propuesta desde el enfoque problematizador, Tesis Doctoral, ISPEJV, La Habana, 1998.

140. Piñón J., Informe del Proyecto de Investigación: Formación del recién egresado de los Institutos Superiores Pedagógicos. ISPEJV. En Fundamentos teórico-metodológicos del adiestramiento laboral, 2001.
141. -----., Informe del Proyecto de Investigación, Formación del recién egresado de los Institutos Superiores Pedagógicos, ISPEJV. En Resultados de la caracterización de la formación inicial del recién egresado, 1997-1998 a 1999-2000.
142. Programas de la Disciplina Formación Pedagógica General, ISPEJV. Facultad de Ciencias de la Educación, 1990 al 2001.
143. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, Boletín Santiago de Chile, Agosto, 1996.
144. Pupo, R., La actividad como categoría filosófica, Editorial Ciencias Sociales, Ciudad de la Habana, 1990.
145. Rico P., ¿Cómo enseñar al alumno a realizar el control y la evaluación de sus tareas docentes?, Temas de Psicología para maestros II, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1989.
146. Roca, A., El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnico Profesional, Tesis Doctoral, Holguín, 2001.
147. Rodríguez-Mena, M., Una aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación desde el programa PRYCREA, Tesis de Maestría en Educación, Ciudad de la Habana, Junio, 1999.
148. Rogers, C y Rosemberg, R.L., La persona como centro, Editorial Herder, Barcelona, España, 1989.
149. Rogers, C., Libertad y creatividad en la década de los 80, Ediciones Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1982.
150. Rosenblueth, A y Wiener, N., El papel de los modelos en la ciencia, En Revista Pensamiento Crítico # 47, Diciembre, Cuba, 1970.
151. Rozada, J.M y otros., Desarrollo curricular y formación del profesorado. Editorial CYAN, Asturias, España, 1989.
152. Rubinstein, S.L., El Ser y la Conciencia, Editorial Pueblo y Educación, 1979.

153. Rubinstein, J.L., Principios de Psicología General, Edición Revolucionaria, 1967.
154. Ruíz, A., La Investigación Educativa. En soporte magnético. S/F.
155. Ruíz, JI e Ispiazua, M.A., La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 1989.
156. Sacristán, J., Poderes inestables en educación, Ediciones Morata, Madrid, España, 1998.
157. Sacristán, G y Pérez Gómez, Al., Comprender y transformar la enseñanza, Ediciones Morata SA, Madrid, España, 1992.
158. Salazar, D., La Formación Interdisciplinaria del futuro profesor de Biología en la Actividad Científico-Investigativa, Tesis Doctoral, 2001.
159. Sevillano, M.L y Martín, F., Metodología en la formación del profesorado, Lerko Print SA, Madrid, España, 1993.
160. Sierra, R., Grupo autodirigido en educación, Tesis de Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Ciudad Habana, 1997.
161. Silverio, M., Bases y Fundamentos del currículo, En soporte magnético, 1999.
162. Silvestre, M y Zilberstein, J., Enseñanza y Aprendizaje Desarrollador, Ediciones CEIDE, 2000.
163. Silvestre, M., Aprendizaje educación y desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999.
164. Soto, V., Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento, SRV Impresos SA, Santiago de Chile, Chile, 1992.
165. Spiegel, M., Manual de Fórmulas y Tablas Matemáticas, Editorial Dossat, S. A, España, 1972.
166. Taba, H., Elaboración del currículo. Teoría y Práctica, Editorial Troquel S.A, Buenos Aires, 1974.
167. Talízina, N., Psicología de la Enseñanza, Editorial Progreso, Moscú, 1988.
168. Torrado M.C., De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias, Santafé de Bogotá, Colombia, 1998.
169. Torres, A., La Práctica Pedagógica Investigativa e Integral: Una propuesta para los programas de pregrado en la Universidad de Nariño-Colombia, Tesis Doctoral, 2001.

170. Torroella, G., Educación para el Desarrollo del Potencial Humano, Curso Precongreso Pedagogía 2001.
171. Valdés, R y Valdés, P., Tres ideas básicas de la Didáctica de las Ciencias, En soporte magnético, La Habana, 1999.
172. Vecino, F., XIII Seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la educación superior, Marzo, MES, 1989.
173. Viciado, C., ¿Una didáctica para la formación de valores?, En Revista Bimestre Cubana, No.9, Julio-Diciembre, 1998.
174. Vigotsky, L.S., Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, Editorial Científico Técnica, La Habana, 1987.
175. -----, Pensamiento y Lenguaje, La Habana, Edición Revolución, 1968.
176. Villafane, H., El proyecto de aprendizaje como estrategia didáctica, En Revista Palabras de Maestros # 30, Noviembre, Lima, Perú, 1999.
177. Villarroel, C., El Currículum de la Educación Superior, Colección Paideia, Venezuela, 1991.
178. Zetina, J., Currículum y Formación Docente. Anotaciones al margen, En Revista Tribuna Pedagógica, Año 5, # 10, Octubre, 1996.
179. Zilberstein, J., Calidad Educativa y Diagnóstico del Aprendizaje Escolar, Curso Precongreso Pedagogía 2001.

ANEXOS

Anexo 1:

Guía para el análisis de la fuentes documentales:

1. Contribución de la concepción curricular vigente a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica.
2. Enfoque del perfil del profesional. Contribución al desempeño didáctico desde los objetivos formativos generales, las funciones profesionales, las cualidades del profesional y otros aspectos de interés.
3. Contenido y enfoque metodológico de la Disciplina Formación Pedagógica General y de la Didáctica como asignatura que la conforma. Su contribución a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica.
4. Concepción del vínculo entre la Formación Pedagógica General y la Formación Pedagógica Particular. Contribución de este vínculo a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica.
5. Logros y dificultades del desempeño didáctico de los estudiantes.
6. Concepciones del papel de la escuela y el ISP para dar respuesta a las problemáticas del desempeño didáctico de los estudiantes.
7. Concepciones de aprendizaje que subyacen en el desempeño didáctico de los estudiantes.
8. Motivación profesional.
9. Comportamiento de los procesos metacognitivos en los estudiantes.
10. Base cognitiva que proporciona el currículo para el desempeño didáctico.
11. Concepción que prima acerca de los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje.
12. Papel que se da a los procesos de transferencia del desempeño didáctico.
13. Concepciones evaluativas del desempeño didáctico que prevalecen.
14. Otros aspectos de interés.

Anexo 2:

Guía de observación a activos provinciales de práctica docente realizados desde 1999 al 2000.

1. Inquietudes de los practicantes.
2. Principales logros que manifiestan acerca de su desempeño didáctico.
3. Principales dificultades que manifiestan acerca de su desempeño didáctico.
4. Atención que le brindan maestros de la escuela y profesores del ISP para resolver las insuficiencias en el desempeño didáctico y desarrollarse.
5. Otros planteamientos de interés.
6. Concepciones de enseñanza aprendizaje que subyacen y afloran en su desempeño profesional.
7. Valoración que hacen de la ayuda de los docentes o compañeros.
8. Aspectos de orden motivacional que se plantean.
9. Referencias a la base cognitiva que dominan o necesitan.
10. Manifestaciones explícitas o implícitas de la realización de procesos metacognitivos.
11. Cualidades de personalidad relacionadas con el desempeño didáctico que se manifiestan.

Anexo 3:

Guía de entrevista grupal a coordinadores municipales de Ciudad Habana que laboran en el ISPEJV con 3 o más años de experiencia en esta responsabilidad.

1. ¿Qué cantidad de estudiantes se atienden en cada municipio?.
2. De acuerdo al trabajo que ustedes despliegan en cada uno de los municipios: ¿Cuáles han sido las deficiencias más notables que presentan los estudiantes en su desempeño didáctico, teniendo en cuenta no sólo el marco del aula, sino también el trabajo en la escuela como un todo, con la familia y con la comunidad?.
3. ¿Cuáles son las dificultades más notables que aprecian en el desempeño didáctico de los estudiantes de cuarto y quinto años?.
4. ¿Qué otros aspectos del desempeño didáctico u otro aspecto de interés desean plantear?.

Se les entrega una breve reseña de aquellos aspectos que más interesan para esta investigación que se realiza y se abre un debate sobre los mismos:

----- Conocimiento de las particularidades sociopsicológicas de los educandos.

----- Trabajo sistémico y personalizado con los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje.

----- Planificación, ejecución y control sistemático del proceso de enseñanza aprendizaje.

----- Toma de decisiones con criterios propios en la planificación, la ejecución y el control del proceso de enseñanza aprendizaje.

----- Estado de satisfacción hacia el desempeño didáctico.

----- Motivación hacia la profesión.

----- Expectativas motivacionales hacia el desempeño didáctico.

----- Autovaloración del desempeño didáctico.

----- Identificación del contenido que se requiere para el desempeño didáctico.

----- Posibilidad de hacer alternativo el desempeño didáctico en la planificación, la ejecución y el control.

----- Transferencia de recursos didácticos a las diferentes actividades del contexto de actuación profesional.

- Identificación de posibilidades y limitaciones personales para el desempeño didáctico.
- Flexibilidad en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Asunción de compromisos con el proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados.
- Propician en los educandos el acceso al contenido.
- Manifiestan una orientación proyectiva en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Manifiestan independencia en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Anexo 4: Modelo General del profesional del ISPEJV

Presupuestos del Modelo General del Profesional de la Educación

- La política trazada en el V Congreso del Partido Comunista de Cuba, expresada en particular en la Resolución Económica y en el Documento El Partido de la Unidad y los Derechos Humanos que Defendemos.

Para alcanzar los objetivos que se expresan en estos documentos se exige la formación de hombres y mujeres portadores de valores humanos presididos por el patriotismo, la solidaridad, y el internacionalismo que hagan de cada ciudadano un revolucionario, que experimente sentimientos de pertenencia social enraizados en las tradiciones revolucionarias de nuestro pueblo; poseedores de una sólida cultura general e integral, que sean eficientes y creadores, capaces de transformar el entorno social y natural, de tomar decisiones en correspondencia con los intereses de la Revolución expresados en la política del Partido y el Estado cubanos a fin de alcanzar el objetivo estratégico de la Revolución Cubana: consolidar la sociedad socialista en las complejas condiciones históricas de la globalización neoliberal y el hegemonismo imperialista .

- La política educacional dirigida a preservar los principios de la Revolución en las condiciones actuales, a elevar la calidad de la educación y a hacer el proceso de enseñanza aprendizaje más efectivo y eficiente. De ahí, la necesidad de aunar los esfuerzos para la formación de niños y jóvenes capaces de marchar al ritmo de los nuevos tiempos, prestando especial atención al desarrollo de valores y actitudes fundados en una sólida cultura humanista y científico técnica, en hábitos laborales y en asumir los retos que nos impone la batalla de ideas contra el imperialismo.

Esta política se logra a través del accionar de maestros y profesores, cuya misión educativa es la de formar comunistas en la escuela en interacción con la labor educativa de la familia y la comunidad.

- Carácter ideológico de la educación, que prepare al hombre y la mujer para desempeñarse en la sociedad de acuerdo al encargo social que el Partido y el Estado hacen a la escuela en correspondencia con la necesidades presentes y

futuras que emanan del proyecto social revolucionario cubano. Por tanto, en la escuela se concreta la estrategia de la construcción social socialista.

Es este carácter ideológico de la educación el que permea, por sobre todas las cosas, la labor del profesional de la educación y en consecuencia, el proceso de su formación. Se trata sobre todo, de que asimile, en ese proceso, los fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos, de dirección, históricos y epistemológicos que garanticen la calidad de su labor educativa profesional.

- Los desafíos que el profesional de educación deberá enfrentar en el ejercicio de su labor:
 - Conjuguar la masividad y la calidad de la educación.
 - Atender la formación del ciudadano en la diversidad de la individualidad y la unidad de nuestra identidad nacional y cultural.
 - Combinar la centralización de la política, reflejada en los documentos rectores que expresan los componentes de la formación integral de los estudiantes y la descentralización en cuanto a las particularidades del contexto escolar y grupal.

Para lograr esta educación en correspondencia con nuestras necesidades y exigencias sociales es imprescindible la formación de profesionales de la educación que den respuesta efectiva a estos retos y desafíos. La calidad de la educación está sustentada en gran medida, en la profesionalidad de nuestros maestros y profesores.

Referentes teóricos del currículum.

- Referente Filosófico.

La conceptualización del currículum parte de la determinación de que la dialéctica materialista como teoría del desarrollo, lógica y teoría del conocimiento es el fundamento que sustenta la proyección y restructuración curricular.

Este enfoque permite precisar los conceptos básicos de la proyección curricular, como son: sociedad, hombre y educación.

La concepción dialéctica de la sociedad la considera como resultado de la interacción de los hombres en el proceso de su producción y reproducción social, en el cual establecen relaciones sociales que condicionan, a su vez la actividad humana. El sistema de relaciones materiales y espirituales que tipifican una sociedad, indica su

grado de desarrollo y refleja el funcionamiento de sus propias leyes y el movimiento hacia una forma social superior.

En esta concepción la sociedad forma parte de una situación material concreta que evoluciona históricamente mediando las contradicciones como fuente de su desarrollo. La sociedad cubana actual transita por un período de recuperación económica después de haber rebasado, en lo fundamental, el impacto de la caída del campo socialista europeo, debido a la proyección económica emprendida por la revolución.

Las difíciles condiciones de los últimos diez años han revelado las potencialidades del recurso más valioso del país, sus hombres y mujeres al tiempo que, las nuevas condiciones imponen nuevas exigencias a la labor educacional, la que deberá continuar garantizando la formación de la personalidad de los educandos con mayor calidad e integralidad.

El hombre, si bien es producto de la sociedad y su cultura, es un ser actuante en ella, capaz de transformarla y, a la vez, transformarse a sí mismo a través de la producción de bienes materiales y espirituales.

De este análisis, se desprende la concepción dialéctico materialista de la actividad como condición inherente al ser humano, quien de modo consciente actúa sobre él mismo y su entorno e interactúa con sus contemporáneos. El conocimiento, la valoración y la práctica son momentos de la actividad humana en su conjunto que se condicionan e interpenetran mutuamente.

La educación está condicionada por las relaciones sociales y se reconoce como la actividad sistematizada que se lleva a cabo entre el maestro y el estudiante con la finalidad de promover el desarrollo personal y social del segundo.

En el proceso educativo el maestro es un intermediario entre la sociedad y el estudiante, entre la ciencia y el que aprende, entre lo que es y lo que se aspira que sea el educando, en función del desarrollo personal y social.

- Referente Sociológico

La educación se concibe como interacción de la escuela con la vida, de la enseñanza con la sociedad. El profesional de la educación tiene la tarea de contextualizar el proceso de enseñanza aprendizaje considerando al estudiante como sujeto del

proceso, donde aprenden a conocer la realidad social local y nacional, a fin de que en esa interrelación se desarrolle y transforme.

En esta idea se evidencia el carácter de proyecto de la educación. Es tarea de la educación preparar a cada escolar para que construya su proyecto de vida insertado en el proyecto social.

Por tanto, el profesional de la educación se prepara para adecuar ese proyecto educativo y concretarlo en el microcurrículum.

Al contextualizar el enfoque sociológico de la educación es necesario tener en cuenta:

- El proceso de conformación y autoafirmación de la identidad nacional y los valores sociohistóricos y culturales, humanos universales que se revelan en ese proceso.
- El sentido revolucionario que ha caracterizado el devenir histórico de la sociedad cubana.
- El proceso histórico de gradual cristalización de la ideología de la Revolución Cubana, síntesis del ideario martiano y del marxismo leninismo, con su marcado sentido humanista.

De acuerdo a este referente, la personalidad a educar se debe caracterizar por poseer:

- Una amplia cultura general e integral, politécnica y laboral
- La concepción científica del mundo.
- La capacidad de autoeducación.
- Sentimientos que sirvan de base a la formación de cualidades y valores personales, tales como: patriotismo, amor a la independencia y soberanía nacionales, a la justicia social y la unidad nacional, la solidaridad y el internacionalismo, el rechazo al imperialismo y a toda forma de explotación y opresión del ser humano.

La formación de estos valores marcan la continuidad revolucionaria y de progreso de la sociedad cubana. El análisis de la naturaleza social del ser humano nos remite a la necesidad de comunicación. En los procesos sociales de producción material y espiritual los hombres y mujeres se comunican. El lenguaje es la más esencial

comunicación del pensamiento. El pensamiento y el lenguaje en su interrelación dialéctica se desarrollan mutuamente y son fuente del desarrollo integral del estudiante. Por extensión también se desarrolla la sociedad.

Los fundamentos teóricos de la actividad y la comunicación contribuyen a que se sitúen en el centro del proceso educativo.

- Referente Psicológico.

El proceso educativo se sintetiza en el proceso de aprender y enseñar.

Con la concepción dialéctico-materialista del proceso docente, para aprender es necesario que el sujeto se aproxime a la realidad a través de la actividad y a partir de sus experiencias, vivencias, conocimientos e intereses.

El ser humano aprende durante toda la vida y a la escuela corresponde desarrollar la capacidad de autoaprendizaje y la motivación por aprender en todos los contextos y sin límites temporales.

La enseñanza se dirige a que el alumno aprenda, pero un aprendizaje que propicie el desarrollo integral de la personalidad del educando en intensa conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. (Doris Castellanos, 1999)

Se trata de un aprendizaje desarrollador que se caracterice por:

- Ser una experiencia tanto intelectual como emocional, en la que el educando se apropie de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales y, a través de ellas, se formen sentimientos, cualidades, valores, convicciones e ideales, de modo que orienten al estudiante para la vida.
- Ser un proceso de participación, colaboración e interacción del que aprende con el grupo, en la comunicación con los otros a fin de desarrollar el compromiso y la responsabilidad individual y social, elevar su capacidad de reflexión, solucionar problemas y tomar decisiones.
- La dialéctica entre lo histórico social y lo individual grupal, siempre en un proceso activo de descubrimiento del sentido personal y de la significación vital que tiene para el sujeto.
- El tránsito de la dependencia del sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación.

- Recorrer un camino de progresivo dominio e interiorización de los productos de la cultura concretados en los conocimientos, modos de pensar, sentir, actuar y aprender que garanticen al estudiante la creciente capacidad de control y transformación sobre su medio y sobre sí mismo.

En esta concepción de aprendizaje desarrollador el maestro dispone y organiza las condiciones que ponen al estudiante en situación de resolver el conflicto de enfrentar algo nuevo, que aprenda a crear en un mundo que se renueva cada día, desde las posiciones de lo conocido, donde se le facilite el proceso de acercamiento a un nivel de desarrollo cualitativamente superior.

Esta concepción del aprendizaje precisa de una evaluación como proceso y eminentemente cualitativa donde predominen criterios de calidad.

De esta forma, se transfiere la atención del profesor del resultado hacia el proceso, de lo cuantitativo hacia lo cualitativo. El error se concibe como parte del proceso de aprender, el control se instrumenta para favorecer el autocontrol y la autorregulación.

- Referente Epistemológico.

La ciencia es un fenómeno social en estrecha articulación con el conjunto de las relaciones sociales en que ella se inserta.

Se concibe como un sistema de conocimientos en desarrollo a través de la aplicación sistemática de métodos.

La ciencia es, entonces, una forma específica de actividad dirigida a la búsqueda de la verdad, que tiene como fundamento la práctica socio histórica que permanentemente plantea problemas que reclaman el concurso de la ciencia.

A la actividad científica se le plantean dos objetivos fundamentales: multiplicar el saber científico y determinar las vías de su inserción en la práctica social.

El currículum se apoya en las ciencias. Aquellas que se enseñan organizados didácticamente sus contenidos, devienen el contenido del aprendizaje. De la lógica de la ciencia y de su papel en la formación del profesional de la educación resulta la secuencia de disciplinas, módulos, actividades con sus métodos.

Las Ciencias de la Educación sirven para conceptualizar y fundamentar el currículum estructurando sus elementos básicos: modelo del profesional, objeto de la profesión,

objetivos de la Carrera, componentes organizacionales. Ellas fundamentan los modos de actuación del profesional de la educación.

El maestro requiere del dominio de estas ciencias, además comprender los conceptos causales, regularidades y leyes que actúan en el proceso educativo y que se explican no solo disciplinariamente sino en sus relaciones interdisciplinarias como reflejo de los complejos procesos educativos.

La formación de un profesional de la educación que responda a estos presupuestos y referentes requiere de un currículum que garantice de manera sistemática, formas dinámicas y revolucionarias de pensar y actuar, cuyo desarrollo esté centrado en la actividad de los estudiantes para la aprehensión de los modos de actuación profesional pedagógica. De modo que, lo más tempranamente posible participe directamente en la solución de problemas relacionados con la práctica profesional.

De estos presupuestos y referentes, se derivan los Objetivos Formativos Generales del Profesional de la Educación, que en esta propuesta son los siguientes:

OBJETIVOS FORMATIVOS GENERALES.

< Transmitir con su ejemplo y actuación diarios el sistema de conocimientos y métodos científicos y de valores que le permita promover actitudes revolucionarias, patriótica y antimperialistas en los educandos.

< Dirigir el proceso pedagógico en correspondencia con la política educacional del Partido Comunista de Cuba y el Estado Cubano, las demandas para el desarrollo socioeconómico sostenible y las mejores experiencias pedagógicas .

< Orientar de forma consciente y creadora los intereses cognoscitivos de los educandos, en correspondencia con las motivaciones individuales y las necesidades sociales.

< Mantener relaciones personales y sociales en correspondencia con los principios y normas de la Ética profesional pedagógica, expresadas en una actitud humanista, solidaria y digna en el ejercicio de la profesión.

< Elevar de manera permanente su preparación científica, ideopolítica y cultural , sobre la base del desarrollo científico-técnico así como de los problemas sociales, económicos políticos y medioambientales que acontecen en el mundo en general, en América Latina, el Caribe y Cuba , en particular.

- < Manifestar en su actuación el amor y el respeto por los educandos, mediante una adecuada comunicación, que permita comprenderlos, ayudarlos y orientarlos en su crecimiento personal
- < Utilizar de forma correcta la lengua materna como instrumento fundamental para el desempeño profesional.
- < Detectar los problemas y determinar alternativas de solución expresando una actitud creadora y transformadora de la realidad educativa.
- < Poseer una formación estética y cultural general que le permita actuar como promotor cultural en su esfera de actuación.
- < Poseer una cultura física que le permita contribuir a mejorar su salud así como fomentar la práctica de ejercicios físicos y deportes en sus educandos.

FUNCIONES

FUNCION DOCENTE METODOLOGICA

TAREAS

Diagnosticar integralmente el proceso pedagógico, así como otros componentes y agentes influyentes en él.

Planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso pedagógico tanto a nivel individual como grupal.

Diseñar el proceso pedagógico de modo tal que en el desarrollo del mismo se formen conocimientos, habilidades, actitudes, sentimientos y valores en los educandos.

Elaborar las situaciones de aprendizaje para que los educandos desarrollen procesos metacognitivos y autorreguladores que propicien actitudes de reflexión, incondicionalidad, autonomía y responsabilidad.

Dirigir la formación patriótica, ciudadana y antimperialista de los educandos desde la propia actividad pedagógica y con el ejemplo personal.

Dominar, fundamentar y si es preciso transformar, los objetivos y contenidos correspondientes al nivel en que trabaja y a las asignaturas que enseña.

Proyectar diferentes estrategias, métodos y técnicas que le permitan dirigir eficientemente las acciones específicas de las asignaturas incorporando los programas directores y el Programa Audiovisual para alcanzar los objetivos del grado y nivel.

Orientar el contenido de la enseñanza y el aprendizaje de modo que fomente una relación armónica entre el desarrollo de los procesos naturales y sociales para el desarrollo sostenible.

Elaborar programas dirigidos a atender de manera individual, las dificultades y potencialidades de los educandos y del grupo escolar.

Utilizar adecuadamente para el trabajo metodológico, los documentos normativos, metodológicos y organizativos del proceso pedagógico, así como otra bibliografía necesaria.

Coordinar y orientar el trabajo de las organizaciones pioneril, y estudiantil de modo que se atienda la formación de valores patrióticos, políticos, éticos, estéticos y medioambientales y se estimule la práctica del ejercicio físico.

FUNCION ORIENTADORA

2.1 Orientar técnicas y procedimientos de estudio que contribuyan a la formación de una actitud responsable de los educandos, ante el estudio.

2.2 Atender individual y colectivamente la diversidad sobre la base de la caracterización sociopsicológica del grupo y los alumnos.

2.3 Organizar el proceso de enseñanza - aprendizaje de modo que desarrolle en los educandos intereses cognoscitivos y la motivación por el conocimiento.

2.4 Aplicar estrategias de orientación vocacional de acuerdo con las necesidades sociales, los intereses y posibilidades de los educandos.

2.5 Establecer una adecuada comunicación con los educandos y la familia que le permitan crear un clima de confianza, respeto, cortesía, crítica constructiva y ayuda mutua en atención a las problemáticas que se presenten.

2.6 Coordinar actividades con la comunidad que permitan el acercamiento y la colaboración en el desarrollo de la sensibilidad social y cultural, así como el disfrute de los bienes creados por la humanidad.

FUNCION INVESTIGATIVA Y DE SUPERACION

3.1 Detectar problemas del proceso pedagógico que dirige.

3.2 Planificar, ejecutar y participar en investigaciones pedagógicas.

3.3 Valorar críticamente los resultados de su desempeño profesional para perfeccionarlo.

3.4 Determinar las necesidades de su superación a partir de la detección de los problemas de su práctica profesional.

3.5 Elevar permanentemente su nivel de preparación profesional a través de cursos, diplomados, maestrías, doctorados, entrenamientos y autosuperación.

3.6 Utilizar las diferentes redes de información y otros recursos informáticos tanto en el proceso pedagógico como en la investigación y superación.

Introducir en la docencia y en el perfeccionamiento del proceso pedagógico los resultados de la superación e investigación, así como las experiencias pedagógicas de avanzada.

Utilizar una lengua extranjera en su labor profesional que le permita mantenerse actualizado científica y metodológicamente.

CUALIDADES

<Compromiso moral con los principios de la Revolución, con el ideario martiano y el marxismo leninismo, manifestados en el amor y la defensa de la Patria, la solidaridad, el humanismo y la intransigencia ante el dominio extranjero y cualquier forma de explotación o de ideas imperialistas

<Autoridad pedagógica expresada en el cumplimiento, con independencia y creatividad de las funciones y tareas profesionales.

<Dignidad pedagógica, expresada en la identidad profesional, basada en el amor a la profesión y al ser humano.

<Responsabilidad pedagógica y laboriosidad, manifestada en el conocimiento y la asunción de los deberes y exigencias profesionales en el cumplimiento de las tareas sociales e individuales y en la disciplina laboral y social.

<Exigencia pedagógica, dada en el espíritu crítico y autocrítico, la intransigencia ante lo mal hecho, la flexibilidad y objetividad de sus valoraciones.

< Justeza pedagógica, expresada en la imparcialidad y honestidad de sus valoraciones y decisiones, así como en la equidad y el respeto hacia los alumnos y colegas.

Anexo 5:

Diferentes versiones de la Disciplina Formación Pedagógica General desde 1990 hasta la actualidad (2002).

Primera versión (1990):

Asignaturas	I Semestre	II Semestre	III Semestre	IV Semestre	V al X Semestre
Fisiología del Desarrollo e Higiene Escolar	48 horas				
Fundamentos		96 horas			

de Psicología					
Dirección del Trabajo Educativo			80 horas		
Dirección del Proceso de Enseñanza Aprendizaje				64 horas	
Historia de la Pedagogía					32 horas

*Segunda versión de la Disciplina Formación Pedagógica General. Plan de Estudio C.
(ajustado 1992).*

Año	I Semestre	II Semestre
Primero	Maestro y Sociedad (48 horas) Historia de la Educación (48 horas)	El Adolescente y su Desarrollo (96 horas)
Segundo	El Adolescente y su Desarrollo (64 horas) Educación de la Personalidad (64 horas)	Educación de la Personalidad (96 horas)
Total de horas: 416	-----	-----

Tercera versión de la Disciplina Formación Pedagógica General del Plan de Estudio C. (ajustado 1998).

Año	I Semestre	II Semestre
Primero	Introducción a la Formación Pedagógica General (64 horas)	Psicología Educativa (80 horas)
Segundo	Didáctica I (48 horas)	Didáctica II (64 horas)
Tercero	Taller de Investigación Educativa (32 horas)	Taller de Educación para la Sexualidad (32 horas)
Cuarto	Historia de la Educación (32 horas)	Taller de Orientación Educativa (16 horas) Taller de Dirección Científica de la Educación (16 horas)
Quinto	Taller de Trabajo Científico Estudiantil (16 horas)	Taller de Rol Profesional (16 horas)

Versión actual de la Disciplina Formación Pedagógica General. Plan de Estudio C. (2002).

Año	I Semestre	Horas	II Semestre	Horas
Primero	Introducción a la Formación Pedagógica General	24	El Adolescente y su Grupo	80
	El Maestro y su Profesión	56		
Segundo	Aprendizaje y Didáctica	80	Aprendizaje y Didáctica	80
Tercero	Taller de Solución de Problemas Profesionales I	30	Taller de Solución de Problemas Profesionales II	30
Cuarto	Taller de Solución de Problemas Profesionales III	30	Taller de Solución de Problemas Profesionales IV	30
Quinto	Taller de Solución de Problemas Profesionales V	10	Taller de Solución de Problemas Profesionales VI	10

Anexo 6:

Objetivos y habilidades generales de la Disciplina Formación Pedagógica General y objetivos por años. Versión actual. 2001.

Objetivos Generales:

- Construir una cultura e identidad profesional pedagógica a través de la apropiación de los contenidos de las Ciencias de la Educación.
- Solucionar problemas profesionales desde la perspectiva de las Ciencias Generales de la Educación.

Habilidades generales:

- Solucionar problemas profesionales pedagógicos del contexto de actuación profesional utilizando métodos científicos.
- Valorar científicamente la realidad de la escuela cubana con una perspectiva transformadora.
- Autovalorar su práctica profesional y recursos personológicos para el desempeño profesional.

Objetivos por años académicos:

Primer año:

- Caracterizar el rol profesional del maestro.
- Identificar algunos problemas educativos de carácter general del desempeño profesional del maestro.
- Identificar particularidades de la personalidad del adolescente y su grupo.
- Identificar aspectos de la vida escolar que influyen en el desarrollo de la personalidad del adolescente, de la comunicación y del grupo escolar en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje.

Segundo año:

- Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en función de la identificación, valoración y solución de los problemas profesionales.

Tercer y cuarto año:

- Valorar científicamente los problemas profesionales y de su desempeño en diferentes contextos de actuación.

- Fundamentar posibles alternativas de solución a problemas profesionales.
- Solucionar, a través de métodos científicos, problemas profesionales en diferentes contextos de su actuación.

Quinto año:

- Valorar críticamente su desempeño profesional en la escuela, así como las vías para su autoperfeccionamiento.

Anexo 7:

Cuestionario de autovaloración:

Objetivos del cuestionario:

1. Conocer la autovaloración que hacen los estudiantes de su desempeño didáctico.
2. Conocer si el estudiante es capaz de identificar los problemas profesionales de su desempeño didáctico.
3. Arribar a criterios relativos al desempeño didáctico desde la visión del estudiante que contribuyan a la caracterización individual y grupal.

Estimado (a) estudiante:

El desarrollo de la competencia didáctica en la formación inicial del profesional de la educación, es de suma importancia dada la necesidad de elevar la calidad de tu desempeño profesional desde los primeros momentos de la carrera y por tanto elevar la calidad en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. Durante la carrera se forman las bases de tu futuro desempeño, por lo que debes comenzar a desarrollar esta competencia.

Las preguntas que a continuación se te formulan tienen la intención de que autovalores el comportamiento de los aspectos que comprende esta competencia. Te solicitamos seas abierto y sincero en tus respuestas a fin de poder brindarte la ayuda necesaria y que te plantees metas cada vez superiores en tu formación permanente como profesional.

INSTRUCCIONES:

Lee cuidadosamente todo el instrumento antes de responder. *Selecciona, marcando con una X todas las opciones que consideres en los ítems que a continuación se te presentan. En las preguntas abiertas, expresa tu opinión de manera libre.*

1)- Tu orientación motivacional hacia la profesión es:

----- General (hacia la profesión y hacia la especialidad).

----- Particular (hacia la profesión o hacia la especialidad).

----- Diversa (hacia otros factores no vinculados a la profesión ni a la especialidad).

2)- Tu expectativa motivacional hacia el desempeño didáctico es:

----- Positiva.

----- Negativa.

----- Ambivalente.

3)- Tu estado de satisfacción con tu desempeño didáctico es:

----- Positivo.

----- Negativo.

----- Ambivalente.

4)- La identificación del contenido que requieres para el desempeño didáctico es:

----- Adecuada.

----- Parcial.

----- No logras identificarlo.

----- Sin ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel aplicativo.

----- Con ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo.

----- Con y sin ayuda del docente o de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo y aplicativo.

----- Con resultados generalmente positivos.

----- Con resultados generalmente negativos.

----- Con resultados en ocasiones positivos.

5)- Cuando tomas decisiones en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje lo haces:

----- Con criterio propio en todas las actividades del contexto de actuación profesional.

----- Con criterio propio en algunas actividades del contexto de actuación profesional.

----- No logras hacerlo con criterio propio.

----- Sin ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel aplicativo.

----- Con ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo.

----- Con y sin ayuda del docente o de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo y aplicativo.

----- Con resultados generalmente positivos.

----- Con resultados generalmente negativos.

----- Con resultados en ocasiones positivos.

6)- El trabajo personalizado y sistémico con los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje lo logras:

----- En todas las actividades del contexto de actuación profesional.

----- En algunas actividades del contexto de actuación profesional.

----- No lo logras.

----- Sin ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel aplicativo.

----- Con ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo.

----- Con y sin ayuda del docente o de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo y aplicativo.

----- Con resultados generalmente positivos.

----- Con resultados generalmente negativos.

----- Con resultados en ocasiones positivos.

7)- Tu desempeño didáctico en la planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje es:

----- Alternativo en las diferentes actividades del contexto de actuación profesional.

----- Es alternativo en algunas actividades del contexto de actuación profesional.

----- No es alternativo.

----- Sin ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel aplicativo.

----- Con ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo.

----- Con y sin ayuda del docente o de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo y aplicativo.

----- Con resultados generalmente positivos.

----- Con resultados generalmente negativos.

----- Con resultados en ocasiones positivos.

8)- Transfieres tus recursos didácticos:

----- A diferentes actividades del contexto de actuación profesional.

----- A algunas actividades del contexto de actuación profesional.

----- No los transfieres.

----- Sin ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel aplicativo.

----- Con ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo.

----- Con y sin ayuda del docente o de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo y aplicativo.

----- Con resultados generalmente positivos.

----- Con resultados generalmente negativos.

----- Con resultados en ocasiones positivos.

9)- Cuando identificas tus posibilidades y limitaciones personales para el desempeño didáctico:

----- Logras identificar tus posibilidades y limitaciones.

----- Logras identificar algunas de tus posibilidades o limitaciones.

----- No logras identificar tus posibilidades y limitaciones.

----- Sin ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel aplicativo.

----- Con ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo.

----- Con y sin ayuda del docente o de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo y aplicativo.

----- Con resultados generalmente positivos.

----- Con resultados generalmente negativos.

----- Con resultados en ocasiones positivos.

10)- La autovaloración del desempeño didáctico la realizas:

----- De manera sistemática.

----- De manera asistemática.

----- No la realizas.

----- Sin ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel aplicativo.

----- Con ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo.

----- Con y sin ayuda del docente o de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo y aplicativo.

----- Con resultados generalmente positivos.

----- Con resultados generalmente negativos.

----- Con resultados en ocasiones positivos.

11)- Planificas, ejecutas y controlas el desempeño didáctico:

----- De manera sistemática.

----- De manera asistemática.

----- No lo realizas.

----- Sin ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel aplicativo.

----- Con ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo.

----- Con y sin ayuda del docente o de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo y aplicativo.

----- Con resultados generalmente positivos.

----- Con resultados generalmente negativos.

----- Con resultados en ocasiones positivos.

12)- Con respecto a la flexibilidad en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje:

----- La logras en las diferentes actividades del contexto de actuación profesional.

----- La logras en algunas actividades del contexto de actuación profesional.

----- No la logras.

----- Sin ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel aplicativo.

----- Con ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo.

----- Con y sin ayuda del docente o de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo y aplicativo.

----- Con resultados generalmente positivos.

----- Con resultados generalmente negativos.

----- Con resultados en ocasiones positivos.

13)- Asumes compromisos con el proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados:

----- En las diferentes actividades del contexto de actuación profesional.

----- En algunas actividades del contexto de actuación profesional.

----- No los asumes.

----- Sin ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel aplicativo.

----- Con ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo.

----- Con y sin ayuda del docente o de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo y aplicativo.

----- Con resultados generalmente positivos.

----- Con resultados generalmente negativos.

----- Con resultados en ocasiones positivos.

14)- Propicias el acceso de los educandos al contenido:

----- En las diferentes actividades del contexto de actuación profesional.

----- En algunas actividades del contexto de actuación profesional.

----- No lo propicias.

----- Sin ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel aplicativo.

----- Con ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo.

----- Con y sin ayuda del docente o de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo y aplicativo.

----- Con resultados generalmente positivos.

----- Con resultados generalmente negativos.

----- Con resultados en ocasiones positivos.

15)- Manifiestas una orientación proyectiva en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje:

----- En las diferentes actividades del contexto de actuación profesional.

----- En algunas actividades del contexto de actuación profesional.

----- No lo logras.

----- Sin ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel aplicativo.

----- Con ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo.

----- Con y sin ayuda del docente o de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo y aplicativo.

----- Con resultados generalmente positivos.

----- Con resultados generalmente negativos.

----- Con resultados en ocasiones positivos.

16)- Manifiestas independencia en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje:

----- En las diferentes actividades del contexto de actuación profesional.

----- En algunas actividades del contexto de actuación profesional.

----- No lo logras.

----- Sin ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel aplicativo.

----- Con ayuda del docente, de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo.

----- Con y sin ayuda del docente o de un compañero o de un modelo que te guíe a nivel reproductivo y aplicativo.

----- Con resultados generalmente positivos.

----- Con resultados generalmente negativos.

----- Con resultados en ocasiones positivos.

17)- Explica, a tu juicio, cuáles son los factores que más están incidiendo positiva o negativamente en tu desempeño didáctico.

18)- ¿Qué ayuda consideras debes recibir por parte de tus profesores y/o compañeros de grupo para superar las dificultades que crees tener?.

Recomendaciones metodológicas para la utilización del cuestionario:

- ❖ Que sea aplicado por los docentes de la Disciplina Formación Pedagógica General, de las metodologías particulares y de la escuela bajo la conducción de los primeros.
- ❖ Lograr la implicación de los estudiantes, lo que supone como requisito, que se le brinden las explicaciones necesarias acerca de la competencia didáctica, de la necesidad de su desarrollo y del seguimiento que se debe realizar atendiendo a los aspectos que esta comprende en su contenido.
- ❖ Aplicarlo a los estudiantes de todos los años académicos.
- ❖ El número de veces que debe ser aplicado se determina según las necesidades que se vayan detectando. Como requisito mínimo, se sugiere que en todos los años se aplique al inicio y en la culminación de cada semestre.
- ❖ Preparar adecuadamente a los estudiantes y al grupo para la aplicación, procesamiento y análisis de los resultados, lo que incluye la comparación de los resultados obtenidos en sus diferentes aplicaciones.
- ❖ Tomar decisiones conjuntas (docentes y estudiantes) con vistas a introducir las correcciones y la ayuda necesaria.
- ❖ Para los estudiantes que provienen de Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas, se deben aprovechar las experiencias obtenidas dado que han trabajado el contenido pedagógico, favorecer su comprometimiento con la ayuda y asesoría al resto de los estudiantes.

Anexo 8:

Programa de capacitación a los docentes implicados en la implementación del modelo didáctico que se propone:

Título del curso: La dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial en el ISPEJV.

Número de horas lectivas: 45

Créditos: 3

Profesionales a los que se dirige: A docentes de la Disciplina Formación Pedagógica General del ISPEJV, de las metodologías particulares y de la escuela. Es susceptible de ser ampliado a los docentes de otras áreas del currículo de la formación inicial del profesional de la educación.

Fundamentación: Los resultados del desempeño didáctico de estudiantes y egresados del ISPEJV, las condiciones actuales de la escuela cubana y la concepción curricular vigente expresada en el Modelo del Profesional de la Educación y en el programa de la Disciplina Formación Pedagógica General del ISPEJV, demandan la necesidad de dirigir adecuadamente el desarrollo de la competencia didáctica del futuro maestro.

Ello implica la necesidad de que los docentes se preparen para dirigir el desarrollo de esta competencia profesional, para lo cual el modelo que se propone es una contribución a este propósito. El presente programa persigue el objetivo esencial de capacitar al colectivo de docentes implicados, cuya composición, si bien resulta ser heterogénea en cuanto a las especialidades de formación, la experiencia profesional y la disposición para participar en el proceso de mejoramiento de la calidad de la formación inicial del profesional de la educación, constituyen fortalezas que pueden coadyuvar al logro del propósito esencial de este curso.

Objetivos:

- ❖ Diagnosticar las necesidades de aprendizaje de los docentes, que resultan esenciales para dirigir el desarrollo de la competencia didáctica.
- ❖ Convenir un programa de trabajo que satisfaga las necesidades de aprendizaje a nivel individual y grupal.
- ❖ Analizar los fundamentos teóricos y metodológicos en que se sustenta el modelo didáctico.
- ❖ Modelar estrategias pedagógicas conducentes a dirigir el desarrollo de la competencia didáctica a nivel individual y grupal para su aplicación en las carreras.

Contenidos temáticos:

Las competencias profesionales en la formación inicial del profesional de la educación. La competencia didáctica como competencia del profesional de la

educación. Necesidad de su desarrollo en la formación inicial del profesional de la educación. Importancia de esta competencia en el desempeño profesional del maestro.

Su inserción en el currículo de la formación inicial del futuro maestro.

La dirección del desarrollo de la competencia didáctica. Principios en que se sustenta. Otros componentes y relaciones necesarias en la dirección del desarrollo de la competencia didáctica.

Requerimientos metodológicos para la dirección del desarrollo de esta competencia.

Métodos, Medios y Formas:

El curso está concebido con una parte introductoria que comprende análisis individuales y grupales de los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas y de la evaluación del curso para arribar a compromisos individuales y a consenso grupal respecto a la dinámica del curso y las responsabilidades que corresponden a cada uno de los implicados.

Se realizarán sesiones de trabajo grupal e individual con exposiciones, realización de ejercicios de autodiagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los cursistas relativas a la temática. Los resultados del diagnóstico posibilitarán ir ajustando el programa de trabajo. Se utilizarán situaciones de simulación, dramatizaciones, videos, ejemplos y ejercicios que faciliten el tratamiento de las temáticas convenidas y un óptimo aprovechamiento de las experiencias de los participantes. Se emplearán materiales de consulta relativos al tema.

Por la característica demostrativa del curso, los métodos, medios y formas que se empleen, se corresponden con los fundamentos teóricos y metodológicos acerca de la dirección del desarrollo de la competencia didáctica.

Evaluación y requerimientos metodológicos para su realización:

Las evaluaciones se realizarán de manera sistemática durante el propio desarrollo de las sesiones del curso con un peso importante en la participación y calidad de las elaboraciones y opiniones de todos los implicados. Se establecerán criterios e indicadores de evaluación que emanen de los acuerdos adoptados en la sesión inicial y se irán perfilando en la medida que el mismo avanza. Estos servirán de parámetros para la realización de la autoevaluación, la coevaluación y la

heteroevaluación en la que se implicarán tanto el docente del curso como los participantes.

Bibliografía fundamental:

1. Las competencias profesionales. Centro de Estudios Educativos. ISPEJV. Material impreso. 2002.
2. Las competencias profesionales del maestro. Isel Parra Vigo. Folleto. ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación 2001.
3. La competencia didáctica del maestro frente al reto de la tecnología educativa. Isel Parra Vigo. Material Impreso. 2002.
4. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Doris Castellanos, Beatriz Castellanos, Miguel Jorge Llivina, Mercedes Silverio. ISPEJV. Centro de Estudios Educativos. Colección Proyectos. 2001.
5. Didáctica La Escuela en la Vida. Carlos M. Álvarez de Zayas. Editorial Pueblo y Educación. 1999.
6. Hacia una escuela de excelencia. Carlos M Álvarez de Zayas. Editorial Academia. 1996.
7. Aprendizaje....¿Qué le oculta a la enseñanza?. Alberto Labarrere Sarduy. En Revista Siglo XXI. Año 3. #7. Mayo-Agosto. 1997.
8. Acerca de la integración entre métodos y medios de enseñanza. Isel Parra Vigo. En Revista Varona #22 1996.
9. El Modelo del Egresado. Punto de Partida para los Planes y Programas de Estudio. Guillermina Labarrere. En Boletín Magister. Facultad de Pedagogía, ISPEJV. Nro 2 Enero-Julio, 1987.
10. Enseñanza y Aprendizaje Desarrollador. Margarita Silvestre Oramas y José Zilberstein Toruncha. Ediciones CEIDE. 2000.
11. Una educación para el siglo XXI. Aprender a aprender. En Revista Correo de la UNESCO. Abril, 1996.
12. La profesionalización del docente. Miguel Fernández Pérez. Editorial Escuela Española SA. 1988.

13. Curso sobre planeamiento, desarrollo y evaluación curricular. Julia García Otero. Material de estudio. Impresión ligera y soporte electrónico. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. 1998.
14. El enfoque personológico en el trabajo del maestro. Julia García Otero y Cecilia Castillo Castro. Informe de Investigación. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. 1994.
15. Curso dirección y diseño curricular. Julia García Otero y Cecilia Castillo Castro. Resumen de contenido. Material mimeografiado. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. 1993.
16. Aprendizaje, educación y desarrollo. Margarita Silvestre Oramas. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1999.
17. Programa de Disciplina Formación Pedagógica General. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Facultad Ciencias de la Educación. 2001.
18. Maestro: Una estrategia para la enseñanza. Gloria Fariñas León. PROMET. Editorial Academia. La Habana. 1995.

Anexo 9: Tabla que se utiliza para determinar el coeficiente de competencia de los expertos.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes sobre él		
	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teóricos realizados por él	0.3	0.2	0.1
Su propia experiencia	0.5	0.4	0.2
Trabajos de autores nacionales	0.05	0.05	0.05
Trabajos de autores extranjeros	0.05	0.05	0.05
Su conocimiento del estado del problema en el extranjero	0.05	0.05	0.05
Su intuición	0.05	0.05	0.05

Anexo 10: Comportamiento del coeficiente de competencia de los expertos.

Experto	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1
1				X		
2			X			
3				X		
4		X				
5				X		
6				X		
7	X					
8		X				
9				X		
10						X
11				X		
12				X		
13				X		
14	X					
15					X	
16			X			
17						X
18				X		
19	X					
20			X			
21				X		
22				X		
23			X			
24				X		
25				X		
26				X		
27					X	
28			X			
29				X		
30					X	
Total	3	2	5	15	3	2

Anexo 11:

Encuesta a expertos:

Estimado(a) colega:

En función de obtener información acerca de la propuesta de modelo didáctico para dirigir el desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial y atendiendo a su experiencia profesional en la formación de maestros, se necesita su valoración respecto a esta propuesta.

Le agradecemos su valiosa colaboración.

Instrucciones:

I- Según su criterio, marque con una X, en orden creciente, el grado de conocimiento que usted tiene sobre el tema:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

II- Entre las fuentes que le han posibilitado enriquecer su conocimiento sobre el tema, se someten a consideración algunas de ellas, para que las evalúe en las categorías de: Alto, Medio Y Bajo colocando una X.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teóricos realizados por usted			
Su propia experiencia			
Trabajos de autores nacionales			
Trabajos de autores extranjeros			
Su conocimiento del estado del problema en el extranjero			
Su intuición			

Síntesis de los aspectos que comprende el modelo didáctico:

1. Principios que rigen la dirección del desarrollo de la competencia didáctica:

Carácter Sistémico:

Lo sistémico expresa la articulación entre los diferentes componentes que constituyen el modelo, que constituyen subsistemas del sistema mayor. Las relaciones que se establecen entre los mismos, de coordinación y de subordinación, propician la aparición de cualidades diferentes a las que aparecen producto de la acción aislada de cada componente.

Si bien los componentes están concebidos con una determinada lógica, sus relaciones no reflejan necesariamente un proceso lineal de pasos ordenados a cumplimentar.

Cumplir el carácter sistémico implica, como exigencia, una visión integral de la dirección del desarrollo de la competencia y el establecimiento de los nexos necesarios entre los aspectos que conforman el modelo.

Conducir el desarrollo de esta competencia, desde lo sistémico, supone atender no sólo a las relaciones entre los componentes del modelo, sino también a las que se dan dentro de cada uno de sus componentes. La naturaleza configuracional de la competencia comprende aspectos motivacionales, cognitivos, metacognitivos y cualidades de personalidad del futuro profesional, lo que supone que se tengan en cuenta desde una visión integral, sistémica.

Principio del Carácter Personológico:

La competencia didáctica como configuración se desarrolla atendiendo a sus características personales, a su individualidad, referentes vivenciales, experiencias, conocimientos, habilidades, hábitos, valores, potencialidades y limitaciones personales para este desempeño profesional. Su desarrollo implica que se produzcan cambios cualitativos integrales en la personalidad en proceso de formación profesional. Estos cambios requieren de la implicación del estudiante y el grupo en el proceso de formación profesional, de ubicarlos en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Atender las potencialidades y limitaciones personales del estudiante, convenir tareas en correspondencia con las diferencias individuales y las

características grupales, facilita que el planteamiento de metas se asuma de una manera consciente.

La dirección del desarrollo de la competencia, implica, desde lo personológico, la necesidad de una comprensión flexible de su desarrollo, en correspondencia con los estilos peculiares de aprender del estudiante, de enfrentar las situaciones del contexto de actuación profesional y de la formación profesional en general. Los estudiantes pueden trascender o no las exigencias planteadas para esta competencia y esto puede ocurrir con independencia de que se encuentren en un año académico inicial (primero y segundo), intermedio (tercero) o terminal (cuarto y quinto).

El desarrollo de la competencia se comporta de manera diferente en los estudiantes y a nivel grupal, lo que debe ser tenido en cuenta por los docentes para indagar las causas que originan el comportamiento del fenómeno e intervenir con estrategias que estén en correspondencia con las necesidades de su desarrollo.

Las cualidades de personalidad constituyen un componente fundamental en el desarrollo de la competencia didáctica dado que aportan un sello distintivo peculiar al desempeño didáctico y no se comportan de la misma manera en todos los estudiantes y por tanto a nivel grupal. Se necesita brindar atención diferenciada, lo que hace de su desarrollo un proceso complejo y sujeto a constantes cambios.

Principio del Carácter Procesal:

El desarrollo de la competencia no se da de manera abrupta, es gradual y constituye un proceso pleno de contradicciones en el que se producen avances, retrocesos y en el que se pueden operar saltos.

En su desarrollo se dan contradicciones entre las que se pueden mencionar: las que se dan entre el contenido que se domina y el que no, para poder enfrentar las disímiles situaciones de aula, actividades metodológicas con los maestros, las organizaciones estudiantiles, de orientación a los padres, a la comunidad. La contradicción entre lo que se conoce y no se conoce para poder actuar, moviliza al estudiante a la búsqueda de alternativas de solución a los problemas de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto se favorece cuando el estudiante es

consciente de ello, cuando identifica con los recursos con que cuenta o no para proceder y actúa en pos de lograrlo.

Durante los diferentes años académicos a lo largo de la carrera, el estudiante debe ir transitando por un proceso de maduración profesional en lo concerniente a su desempeño didáctico. Debe ir enriqueciendo su base cognitiva, metacognitiva, formando determinadas cualidades de personalidad y elevando su calidad motivacional. Sin embargo, no siempre suele ocurrir de esta manera. El papel de los docentes del ISP y de la escuela debe ser el de propiciar que estos aspectos se hagan más ricos y plenos y que las situaciones del contexto profesional y social, favorecedoras o no del desarrollo de la competencia, se socialicen, se problematicen, lo que por consiguiente ayuda a la elaboración, aplicación y evaluación de estrategias educativas pertinentes, que propicien la solución de las contradicciones y promuevan el desarrollo.

El estudiante debe entrenarse para el desempeño didáctico durante toda la carrera y continuar de manera ininterrumpida el desarrollo de la competencia didáctica una vez egresado.

Es de gran importancia posibilitar que el estudiante se enfrente a una diversidad de situaciones en el contexto de actuación profesional con una complejidad gradual creciente. Estas situaciones deben ser lo más representativas posibles de la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de actuación profesional e incluir la planificación, ejecución y evaluación de actividades docentes y no docentes, lo que facilita la sistematización del desempeño didáctico .

Lo procesal está relacionado con la perspectiva temporal, con los necesarios momentos de maduración que le son propios a la formación del profesional, que no se da de una manera inmediata ni por todos los estudiantes y grupos por igual.

Principio del Carácter Contextualizado:

El desarrollo de la competencia didáctica se produce en el sistema de actividad y comunicación en que el estudiante está inmerso en su formación profesional en, desde y para un contexto concreto que incluye fundamentalmente el ISP y la escuela, pero que también recibe la influencia de otros factores sociales como la familia, las organizaciones sociales, los medios de comunicación, entre otros. Sin

embargo, el ISP y la escuela son los escenarios fundamentales en que transcurre el desarrollo de la competencia didáctica, razón por la cual resulta necesario que se aprovechen al máximo las amplias posibilidades formativas que estos contextos ofrecen dado que las influencias que ejercen son decisivas dada su sistematicidad.

La diversidad de situaciones a las que está expuesto el estudiante pueden devenir influencias positivas y negativas en su formación profesional y por consiguiente en el desarrollo de la competencia, por lo que se requiere potenciar sus recursos personales para que movilice sus potencialidades y supere las limitaciones en pos del mejoramiento profesional en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje.

En la medida en que el estudiante va conociendo más el contexto, el contenido y se conoce mejor a sí mismo, tiene más posibilidades de hacer que su desempeño didáctico sea flexible, independiente, accesible a los sujetos y proyectivo.

La escuela asume en los momentos actuales mayores responsabilidades en la formación inicial del futuro maestro y a las estructuras educativas intermedias y de base se le asignan también mayores responsabilidades en la toma de decisiones y en la formación profesional, aunque el ISP continúa siendo la institución que rectorea la formación inicial del profesional.

2. La instrumentación del modelo:

En su instrumentación participan, los profesores del ISP (en la propuesta se concreta para la Disciplina Formación Pedagógica General), los maestros de la escuela que trabajan con los estudiantes y los estudiantes. Ello conlleva un proceso previo de capacitación de los docentes. La instrumentación comprende:

a)- El análisis de los componentes estructurales y funcionales de la competencia didáctica:

La competencia didáctica, en el plano conceptual, se elaboró a partir del análisis de las definiciones más generales asumidas y de la delimitación del contenido didáctico. Estas definiciones son:

La Competencia: Es una configuración psicológica que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional que permite la autorregulación del desempeño real y eficiente del

individuo en una esfera especial de la actividad en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto. (Centro de Estudios Educativos. ISPEJV. 2002).

Las Competencias Profesionales: Son aquellas competencias que permiten al individuo solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión en un contexto laboral específico en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales que respondan a las demandas del desarrollo social. (Centro de Estudios Educativos. ISPEJV. 2002).

Las Competencias del Profesional de la Educación son aquellas 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. (Centro de Estudios Educativos. ISPEJV. 2002).

La Competencia Didáctica: Es una competencia del profesional de la educación que permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje, desempeños flexibles e independientes, propiciar el acceso de los educandos al contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados en correspondencia con el modelo del profesional socialmente deseable.

Dimensiones e indicadores de la competencia didáctica:

Dimensión motivacional:

- ❖ Orientación motivacional general hacia la profesión.
- ❖ Expectativa motivacional positiva hacia el desempeño didáctico.
- ❖ Estado de satisfacción positivo con su actuación didáctica.

Dimensión Cognitiva:

- ❖ Identificación adecuada del contenido que se requiere para el desempeño didáctico.
- ❖ Toma de decisiones con criterios propios en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

- ❖ Trabajo personalizado y sistémico con los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje.
- ❖ Desempeño alternativo en la planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje.
- ❖ Transferencia de recursos didácticos a diferentes actividades del contexto de actuación profesional.

Dimensión Metacognitiva:

- ❖ Identificación de posibilidades y limitaciones personales para el desempeño didáctico.
- ❖ Autovaloración sistemática de su desempeño didáctico.
- ❖ Planificación, ejecución y control sistemático de su desempeño didáctico.

Dimensión Cualidades de personalidad:

- ❖ Flexibilidad.
- ❖ Compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados.
- ❖ Propicia en los educandos el acceso al contenido.
- ❖ Orientación proyectiva en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.
- ❖ Independencia.

3. *Estudio del currículo de la formación inicial del profesional de la educación (Formación Pedagógica General):*

Posibilita conocer los objetivos, habilidades, el contenido y el enfoque metodológico del currículo de la formación, así como la evaluación, las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje y las tareas concretas que el estudiante desarrolla en la escuela. Posibilita el conocimiento de la concepción curricular vigente, las necesidades del contexto y su concreción en los años académicos.

4. *La caracterización individual y grupal:*

Se realiza a través de diferentes métodos y técnicas de investigación como: la observación participante, los diarios, las composiciones, entrevistas y de un cuestionario de autovaloración que se propone para estos fines. Permiten la obtención sistemática y registro de información. Se realiza atendiendo a los indicadores de la competencia didáctica y a otros criterios pedagógicos asumidos

como: la dosificación de la ayuda al estudiante, la estabilidad de los resultados que obtiene y los niveles de asimilación que logra en su desempeño didáctico: reproducción, aplicación y creación, con o sin un modelo que lo guíe. Revela el estado real y potencial del desarrollo de la competencia.

5. Determinación de tendencias del desarrollo:

El análisis cualitativo integral de la caracterización, permite determinar tendencias del desarrollo a nivel individual y grupal. Estas tendencias pueden corresponderse con los niveles ya mencionados y también situarse en los rangos intermedios entre los niveles superior e intermedio y entre este y el inferior.

Las tendencias revelan la orientación que predomina en el desarrollo de la competencia y posibilitan prever la realización de las acciones pertinentes a cada situación.

6. Elaboración, aplicación y evaluación de estrategias diferenciadas.

Comprende el sistema de acciones a realizar para lograr los niveles de calidad deseados teniendo en cuenta la caracterización y las tendencias. Implica la realización de los ajustes necesarios atendiendo a las necesidades individuales y grupales durante la carrera.

III- Marque con una X, según su opinión, respecto a los aspectos siguientes relativos al modelo atendiendo a las siguientes categorías:

MA: Muy adecuado

BA: Bastante adecuado

A: Adecuado

PA: Poco adecuado

I: Inadecuado.

Nro	Aspectos a valorar del modelo	MA	BA	A	PA	I
1	Los principios que rigen la dirección del desarrollo de la competencia					
2	Los sujetos que tienen la responsabilidad de la instrumentación del modelo					
3	La definición de competencia didáctica					
4	Las dimensiones e indicadores de esta competencia					
5	La concepción del estudio del currículo y su enfoque metodológico					
6	La concepción de la caracterización del estudiante					
7	La concepción de la determinación de tendencias del desarrollo y de regularidades grupales					
8	La concepción de la elaboración y aplicación de estrategias diferenciadas					
9	Las relaciones entre los componentes del modelo					
10	Su adaptabilidad a las condiciones actuales de la formación inicial del profesional de la educación					
11	La consistencia lógica del modelo					

Anexo 12: Comportamiento estadístico de los resultados de la aplicación del Criterio de Expertos (Delphi).

CRITERIO DE EXPERTOS DELPHI							
MATRIZ DE FRECUENCIA							
Aspectos a valorar	MA	BA	A	PA	I	Total	
1	15	13	2	0	0	30	
2	20	6	1	3	0	30	
3	15	10	2	3	0	30	
4	8	14	6	2	0	30	
5	16	10	2	2	0	30	
6	22	7	1	0	0	30	
7	17	9	3	1	0	30	
8	16	12	2	0	0	30	
9	11	15	4	0	0	30	
10	13	12	4	1	0	30	
11	12	17	1	0	0	30	
MATRIZ DE FRECUENCIAS ACUMULADAS							
Aspectos a valorar	MA	BA	A	PA	I		
1	15	28	30	30	30		
2	20	26	27	30	30		
3	15	25	27	30	30		
4	8	22	28	30	30		
5	16	26	28	30	30		
6	22	29	30	30	30		
7	17	26	29	30	30		
8	16	28	30	30	30		
9	11	26	30	30	30		
10	13	25	29	30	30		
11	12	29	30	30	30		
MATRIZ DE FRECUENCIAS RELATIVAS (PROBABILIDADES) ACUMULADAS							
Aspectos a valorar	MA	BA	A	PA	I		
1	0.5	0.93333333	1	1	1		
2	0.66666667	0.86666667	0.9	1	1		

3	0.5	0.83333333	0.9	1	1		
4	0.26666667	0.73333333	0.93333333	1	1		
5	0.53333333	0.86666667	0.93333333	1	1		
6	0.73333333	0.96666667	1	1	1		
7	0.56666667	0.86666667	0.96666667	1	1		
8	0.53333333	0.93333333	1	1	1		
9	0.36666667	0.86666667	1	1	1		
10	0.43333333	0.83333333	0.96666667	1	1		
11	0.4	0.96666667	1	1	1		
Aspectos a valorar	MATRIZ DE VALORES DE ABSCISAS				SUMA	PROMEDIO	N-P
1	0	1.50108463	3.49	3.49	8.48108463	2.12027116	1.16089282
2	0.430727596	1.11077043	1.28155079	3.49	6.31304882	1.5782622	1.70290177
3	0	0.96742042	1.28155079	3.49	5.73897121	1.4347428	1.84642117
4	-0.622925427	0.62292543	1.50108463	3.49	4.99108463	1.24777116	2.03339282
5	0.083651912	1.11077043	1.50108463	3.49	6.18550696	1.54637674	1.73478723
6	0.622925427	1.83391421	3.49	3.49	9.43683964	2.35920991	0.92195406
7	0.167893859	1.11077043	1.83391421	3.49	6.6025785	1.65064462	1.63051935
8	0.083651912	1.50108463	3.49	3.49	8.56473654	2.14118413	1.13997984
9	-0.340694442	1.11077043	3.49	3.49	7.75007599	1.937519	1.34364498
10	-0.167893859	0.96742042	1.83391421	3.49	6.12344077	1.53086019	1.75030378
11	-0.25334657	1.83391421	3.49	3.49	8.56056764	2.14014191	1.14102206
SUMA	0.003990408	13.6708456	26.6830993	38.39	78.7479353		
PROMEDIO	0.000665068	2.27847427	4.44718321	6.39833333	13.1246559	3.28116397	
N	3.281163972						
PUNTOS DE CORTE							
	MA	BA	A	PA			
	0.000665068	2.27847427	4.44718321	6.39833333			

MODELO DIDÁCTICO PARA LA DIRECCIÓN DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA

