

REPÚBLICA DE CUBA



**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
"ENRIQUE JOSÉ VARONA"**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

**UN MODELO DE FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESOR**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR
EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**AUTORA: M sc. Propuesta Didáctica para el desarrollo de
estrategias de aprendizaje con el apoyo de las
Tecnologías de la Información y las Comunicaciones**

CIUDAD DE LA HABANA

2004

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
“ENRIQUE JOSÉ VARONA”

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

**UN MODELO DE FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESOR**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR
EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

AUTORA: M Sc DELCI CALZADO LAHERA
TUTORA: Dr. C. FÁTIMA ADDINE FERNÁNDEZ

CIUDAD DE LA HABANA - 2004

***A los que apoyaron, porque me
inspiraron***

***A los que ayudaron,
porque me aprecian***

***A los que me animaron,
porque confiaron***

***A los que exigieron,
porque me impulsaron***

A TODOS ... MUCHAS GRACIAS

A mis estudiantes

A mis compañeros

A mis padres

A mi esposo

A mis hijos

SÍNTESIS

A partir del análisis de las tendencias en el perfeccionamiento de la formación inicial del profesor y su importancia para la transformación de determinadas deficiencias que aún subsisten en el modo de actuación profesional pedagógica en cuyo desarrollo inciden hoy las actuaciones de los profesionales que laboran en la universidad y la escuela como microuniversidad, se hace evidente la necesidad de fundamentar un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje con una configuración sistémica que parta de nuevas exigencias para la selección, ejecución y control de dichas formas, en correspondencia con las necesidades de los estudiantes, las disciplinas y el contexto de desempeño profesional en que se desarrolla su formación inicial como profesores, sustentada en la integración de las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica.

Este modelo tiene como núcleo central la práctica investigativo-laboral la que adquiere un carácter de forma de organización fundamental en la formación inicial del profesor, en la medida que se logran interiorizar los conocimientos integrados al desarrollo de habilidades, valores y experiencias creadoras en un proceso en que las funciones que cumple y el modo de actuación profesional pedagógica pasa por diversas etapas y tareas de la formación que van impulsando su desarrollo en la solución de los problemas profesionales en la escuela.

En el trabajo se caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje, las formas de organización en una configuración sistémica, introduciendo el taller como una forma de organización nueva no contemplada en la resolución vigente, así como dando una nueva jerarquía a formas de organización que ya se venían utilizando. Se destaca el carácter flexible, contextualizado, diversificado, integrador y desarrollador del sistema. Se abordan los conceptos fundamentales, los componentes y las relaciones entre ellos, a partir de una teoría pedagógica con enfoque histórico-cultural de la formación inicial de profesores. Se expresan características del modelo sistémico de formas de organización para la formación inicial del profesor.

Se proponen recomendaciones metodológicas para la instrumentación del modelo en los institutos superiores pedagógicos y microuniversidades que tienen en consideración los resultados del diagnóstico y las condiciones del contexto.

Para probar las potencialidades del modelo teórico propuesto en función del proceso de perfeccionamiento continuo de la formación inicial del profesor se sistematizan experiencias y se presentan los resultados de la aplicación del Método Delphy, lo que aporta evidencias empíricas de la valoración de dicho modelo.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR Y SU VÍNCULO HISTÓRICO CON LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN.	10
1.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.	10
1.1.1 Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización.	19
1.2. Reseña histórica del desarrollo de las forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.	22
CAPÍTULO II. DISEÑO Y DESARROLLO DE LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. FUNDAMENTOS Y ESTADO ACTUAL	43
2.1. La relación actividad y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	43
2.2. La relación contenido y forma en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	47
2.3- Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con las funciones del profesor y su integración al modo de actuación profesional pedagógica.	51
2.4. Tareas del profesional a trabajar en las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.	56
2.5 Estado actual en la utilización de un sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.	64
CAPITULO III TEORÍA Y METODOLOGÍA DEL SITEMA DE FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.	73
3.1. Caracterización del modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en su relación con las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica.	74
3.2 Configuración sistémica de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.	78
3.3. Funciones y tipología de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.	84
3.4. Las relaciones en el sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.	87
3. 5. Características particulares de cada forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.	92
3.6 Recomendaciones didáctico-metodológicas para la puesta en práctica del modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.	107
CONCLUSIONES	116
RECOMENDACIONES	118
BIBLIOGRAFÍA	119
ANEXO No 1. Marco conceptual referencial en la tesis.	134
ANEXO No.2 Instrumentos de investigación y metodología para el procesamiento.	139
ANEXO No 3 Resultados de la aplicación del Método Delphy	156
ANEXO No 4 El taller como forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.	162
ANEXO No. 5 Gráficos de apoyo	167
ANEXO No. 6 Programa de superación	175

INTRODUCCIÓN

En los últimos años del siglo XX y en los primeros del XXI, en el ámbito mundial y nacional se han producido modificaciones significativas en el proceso de desarrollo del conocimiento, la economía, la cultura y la moral. Se percibe claramente la necesidad de un viraje hacia un nuevo modo de actuación profesional; en la era de la información, la era digital, de la comunicación, de la globalización, de la humanización. En correspondencia con ello, en la formación de profesionales de la educación, es una necesidad de primer orden la profesionalización temprana e intensiva para situarse a la altura de dichos cambios.

Las transformaciones antes señaladas, exigen el constante rediseño de los planes de desarrollo social, económico, cultural, educacional. Las instituciones educacionales, cuya función fundamental es la formación inicial y continua de los niños, jóvenes y profesionales para impulsar el desarrollo individual y social integralmente, deben centrarse en el proceso de cambios y situar a sus profesionales a la altura del desarrollo, es en tal sentido que pueden actuar como motor impulsor en este proceso.

La escuela cubana al comenzar el siglo XXI tiene ante sí el reto de las transformaciones educacionales, materializadas en los Programas de la Revolución en el contexto de la Batalla de Ideas, así como por el desarrollo de las Ciencias de la Educación; la escuela en tales circunstancias tiene como objetivo elevar la cultura general integral de los ciudadanos como respuesta a las necesidades de la época y del desarrollo del país.

Vecino Alegret, F. Ministro de Educación Superior plantea que: “La universidad cubana, a principios de siglo XXI, ha ganado en madurez en su misión, en su gestión y su influencia. Cuenta hoy con la mayor diversidad en la tipología de cursos en su historia, por cuanto tenemos: los cursos regulares diurnos, para los estudiantes a tiempo completo; los cursos regulares para trabajadores, fundamentalmente en la modalidad de cursos por encuentros; los cursos de educación a distancia, de acceso prácticamente ilimitado para la población con duodécimo grado vencido; los cursos de educación a distancia asistida, a los que acceden trabajadores de sectores específicos, cuyos empleadores apoyan directamente, asisten –de ahí su nombre– y, como ya he explicado, la modalidad de estudios universitarios en las sedes universitarias municipales para la continuidad de estudios de los graduados de los programas emergentes, en una modalidad que reúne y sintetiza elementos de los cursos por encuentros, presenciales y de la educación a distancia”¹.

La proyección antes señalada, en vínculo estrecho con los nuevos objetivos de desarrollo de los profesionales, debe conducir a modificaciones en las estructuras organizativas del microcurrículo, el sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje hasta ahora vigente durante largos años y centrado esencialmente en lo académico, con salidas a la práctica laboral-investigativa, hoy resulta insuficiente para dar respuestas a las necesidades que demanda la formación de un profesor general integral.

La propuesta que se presenta tiene como eje central la creación de condiciones para que los estudiantes, en la formación profesional sean protagonistas de un proceso de enseñanza-

¹ F. Vecino Alegret. Ministro de Educación Superior. La universalización de las universidades: Retos y Perspectivas. Pedagogía 2003. MES. La Habana. Pág. 15.

aprendizaje en el cual integren los conocimientos teóricos y prácticos a los valores en una proyección en la actuación grupal e individual, lo que es un aspecto importante del modo de actuación profesional pedagógica.

Esta propuesta asume y defiende la concepción de que las formas de organización y los métodos que se utilizan por los profesores en las instituciones educativas de formación general y profesional, constituyen una parte esencial del contenido en el proceso de formación inicial del profesor; por la importancia en su desempeño y por constituir componentes intrínsecos a su modo de actuación para el cumplimiento de las funciones asignadas a él por la sociedad.

Por otra parte, en la medida en que el proceso de formación profesional sea capaz de convertir el autoperfeccionamiento en una tarea consustancial al modo de actuación de los profesores y estudiantes de los centros de educación superior y que este sea incorporado a una nueva cultura organizacional, caracterizada por su dinamismo en la solución de problemas, será más eficiente la formación, y los estudiantes llegarán a interiorizar el modo de actuación desde el proceso mismo de su preparación inicial.

La necesidad de dar un nuevo significado a la formación inicial del profesor desde cada método y forma de organización que se utilice en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con estilos más dinámicos, democráticos y creativos en las relaciones interpersonales entre los estudiantes, los grupos y sus profesores, así como con una mayor comprensión de sus funciones como profesionales, está condicionada entre otras causas, por la existencia de contradicciones sociales y de desarrollo individual que actúan sobre el proceso formativo. Una mayor comprensión de estas contradicciones, así como una dirección efectiva de la educación para llegar a solucionarlas, potenciará la aceleración del desarrollo; para ello se hace inevitable, la formación de una sólida identidad nacional y profesional para la defensa del socialismo, lo cual se sustenta en una ética martiana y marxista con un elevado nivel de espiritualidad desde el dominio de los fundamentos de la ciencia y la técnica, lo que conlleva a la búsqueda de nuevas formas de organización y métodos de enseñanza-aprendizaje, para lograr los objetivos generales en la formación del profesional que garanticen una actuación creativa y transformadora.

En este trabajo se destacan como algunos de los cambios significativos que inciden en la reorganización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en general y de sus formas de organización en particular, la mayoría de los cuales son abordados en investigaciones de los últimos cinco años. Estos son los siguientes:

⇒ **El impacto de los procesos de comunicación en el desarrollo de la cultura desde las instituciones educativas.** Surge, la necesidad de la cultura de masas, que deviene en objetivo general del Sistema Educativo Cubano desde el Triunfo de la Revolución Socialista en 1959, hasta el momento actual en que se proyecta un sistema de acciones con la participación de todas las instituciones y organizaciones del país para el logro del objetivo supremo de la masificación de la cultura.

El desarrollo de la fibra óptica, la televisión por cable, el vídeo, la multimedia, el correo electrónico, el intercambio cultural por Internet, coloca a todos, frente a una proyección de desarrollo cultural y tecnológico globalizado, todo lo cual debe ser asimilado por las instituciones

formadoras de profesionales, para lograr un profesional capaz y bien orientado en el empleo de estos adelantos en su desarrollo personal y social.

⇒ **Un desarrollo cada día más vertiginoso de integraciones de campos científicos** diversos en la solución de problemas para la prolongación de la vida, la naturaleza y la cultura humanista. Ello provoca la toma de conciencia científica y metodológica en la búsqueda de un modo de actuación profesional que pueda crear vías que posibiliten un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, desde la reorganización de la actividad pedagógica general y de la enseñanza en particular; para centrarse en el aprendizaje desarrollador, en vínculo estrecho, con la interiorización de los conocimientos, las habilidades, los valores y las experiencias creadoras básicas para un desempeño profesional exitoso.

⇒ **Cambios organizativos en la institucionalización educacionales.** La antigua institución centrada en sí misma y dueña de poder y saber, sufre modificaciones en su desempeño, se producen transformaciones profundas en las relaciones entre las instituciones, organizaciones, grupos sociales y la escuela; así como en las estrategias, las formas, los métodos y en el tiempo que se dedica al proceso de enseñanza-aprendizaje presencial. Todo lo cual conduce al rediseño organizacional de los centros educacionales para que su función sea coherente con los vertiginosos cambios que vive la sociedad.

⇒ **Modificación del papel del contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje.** El saber enciclopédico del pasado, la enseñanza de contenidos “acabados” por parte de los maestros, centrados en los conocimientos y habilidades; se concreta hoy en los valores y la creatividad en el desempeño de los estudiantes, para que desde el autoaprendizaje puedan situarse a la altura de la revolución tecnológica de la información, la cual, genera y divulga hoy en un minuto de la vida una cantidad enorme de nuevos datos y resultados científicos.

⇒ **La función social del maestro, del profesor, del educador** –como pueden ser llamados todos los que tienen por profesión la educación- que durante mucho tiempo fue visto como dueño casi absoluto del conocimiento; **pasa a ser orientador, guía, promotor** desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en una comunidad de pensamiento y acción sobre los problemas del mundo actual y del desarrollo científico para lograr objetivos formativos de desarrollo integral en sus estudiantes.

⇒ **La atención a la diversidad desde las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes.** Mientras que determinadas instituciones formadoras se centraron esencialmente en “lo cognitivo” y “general”, fueron surgiendo nuevas realidades producto del acelerado desarrollo científico, técnico y social, observándose diversas proyecciones en el accionar de los sujetos en la formación en general y en la profesional en particular; lo que denota la necesidad de una labor profesional centrada en la unidad y la diversidad para el desarrollo de capacidades tales como: de comunicación, de organización, de solución de problemas, de adaptación al cambio, de trabajo en equipo, de innovación, de integración entre disciplinas, de reflexión constante, de prospección, de autocontrol de los resultados de la acción humana sobre la sociedad, la naturaleza y el sujeto individualmente; de rediseño dinámico ante los resultados del diagnóstico y control; todo lo cual se puede lograr desde la atención a la diversidad.

Lo antes planteado, coloca a los profesionales de la educación superior ante un horizonte de proyección científica y metodológica nueva; en sintonía con las transformaciones que, como tendencias del desarrollo, deben ir produciéndose en los próximos años.

Hoy **se plantea un gran desafío al quehacer educacional** en la formación profesional en Cuba: “Preparar un profesional revolucionario integral ...La formación de este profesional revolucionario con un elevado sentido de su patriotismo para cumplir con el encargo social, supone una visión multilateral desde la profesión, que le permita a partir de su campo de acción específico, articular orgánicamente sus conocimientos, habilidades y valores ...en la integración y solución de problemas en la esfera científico-técnica, insertándolo en el entorno económico, socio-político, cultural e ideológico, para responder integralmente a los problemas”.²

La aspiración señalada conduce a la reflexión sobre la necesidad de modelar como un sistema el proceso de formación inicial del profesor, para fortalecer su modo de actuación, como un antídoto que erradique las tendencias de quienes, desde su accionar cotidiano, lo convierten en un proceso de instrumentaciones reproductivas y mecánicas.

Se han producido en los últimos años algunos intentos de cambios en las formas de organización en determinados centros de formación de profesores, en los que se introducen los talleres profesionales como forma de organización que propicie la integración, para desarrollar temas sobre la actividad profesional del profesor, se están estudiando por determinados investigadores la extensión universitaria como componente y sus formas de organización, además se reactivan las guías de estudio que favorecen la orientación y control de la autopreparación, en función del logro de los objetivos de formación profesional.

Se ha observado a través de la experiencia vivencial y empírica de la autora, en treinta años de labor en la formación inicial de profesores, que el sistema de formas de organización del proceso enseñanza-aprendizaje en muchas ocasiones se diseña, ejecuta y controla con rigidez y, en cierta medida, desvinculado de las necesidades del aprendizaje individual de los estudiantes, así como de las condiciones del contexto, lo que afecta el desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica. Hoy se necesitan formas de organización y métodos que propicien la autonomía, la autopreparación, el autoaprendizaje, la reflexión individual y grupal de los problemas que se deben solucionar en la práctica y con ellos lograr el desarrollo profesional en el vínculo de lo individual y colectivo.

Por lo cual se considera que debe diseñarse un modelo de formas de organización con elementos y relaciones nuevas, sin dejar de aprovechar lo positivo del anterior modelo, para lograr los objetivos propuestos en las condiciones de la universalización.

Estas tendencias y aspiraciones educativas en la sociedad, crean expectativas de cambios en los centros de educación superior para que los mismos desarrollen su función formadora, lo que lleva al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje desde las relaciones entre los problemas profesionales, los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios, las formas de organización y la evaluación como parte integrante del proyecto educativo integral.

² Ministerio de Educación Superior. Labor educativa y político-ideológica con los estudiantes. Documento presentado a la reunión de trabajo del Consejo de Técnico Asesor de la educación Superior Cubana. Abril del 1997. Ciudad de La Habana. Pág. 4-5.

Por tal razón, la autora considera, que las condiciones surgidas a partir de la ampliación del proceso de la universalización, imponen a los centros formadores de profesores, entre otras exigencias, las siguientes:

- El **perfeccionamiento del modo de actuación de los profesores** de los institutos superiores pedagógicos y de la escuela como microuniversidad para aumentar la eficiencia y eficacia en la formación de profesionales a partir de un modelo de actuación profesional pedagógica que propicie el cumplimiento de sus funciones desde los primeros años de la formación inicial del profesor.
- El **perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje** impulsado desde el desarrollo de nuevos vínculos entre las formas de organización en unidad a los métodos, medios, técnicas que conduzcan a la interiorización de las funciones del profesional en la formación de un modo de actuación profesional pedagógica.

Estas transformaciones a desarrollar en la formación inicial del profesor han conducido a la investigación permanente en los centros formadores, para cumplir con el encargo social: formar un profesor con elevadas cualidades humanas y una cultura general integral, lo que se concreta en la universidad como institución social que promueve la actividad orientada a la producción, difusión y aplicación de los contenidos científicos y de desarrollo cultural en la práctica transformadora de la sociedad.

El plan de estudio C y sus posteriores adecuaciones, se caracterizaron por la proyección interdisciplinaria en los componentes curriculares: académico, laboral e investigativo, para lo cual se crearon equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios, pero a pesar de ello, subsiste una proyección organizacional del currículo que frena el logro de los objetivos de formación inicial del profesor.

En la actualidad, plantea **Zilberstein J.**: “algunas de las nuevas tendencias ... absolutizan los métodos como los únicos que resolverían el problema, y eliminan la posibilidad de establecer regularidades, leyes o principios que rigen el acto educativo, por lo que la clase se basa en la improvisación”³. El autor, destaca más adelante que, “...no se aportan elementos suficientes para desarrollar la clase con una concepción sistémica...”⁴.

La autora, considera que la comprensión de la unidad dialéctica entre el contenido como una parte importante en la concepción metodológica de lo interno del proceso de enseñanza-aprendizaje y las formas de organización como manifestaciones externas de dicha concepción, es lo que le permite al profesor estructurar las actividades como un sistema, ello se configura como una nueva cualidad del modo de actuación profesional pedagógica y es en esta esfera precisamente, donde radica una de las mayores dificultades en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización.

La reformulación de los objetivos, los contenidos y los cambios sustanciales en las estructuras organizativas del macro-sistema proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor entran en contradicción con la tendencia a mantener la aplicación del sistema de

³ J. Zilberstein Toruncha. Reflexiones a cerca de la necesidad de establecer principios para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Retrospectiva desde la Didáctica Cubana. La Habana: Ponencia al IV Simposio Iberoamericano de Investigación Educativa. 2002. Pág. 13.

⁴ Obra citada.

formas de organización vigente hasta el momento, el cual en las condiciones actuales presenta insuficiencias para dar respuestas a las necesidades demandadas por los estudiantes en formación inicial como profesor.

En lo antes expuesto, se manifiesta como **contradicción fundamental** la que se establece **por un lado**, entre las nuevas exigencias a los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones de la universalización que generan cambios en los vínculos entre ellos, dados por la dinámica en las relaciones de los sujetos que participan y del objeto de estudio, así como por su actuación sobre el objeto de la profesión como reflejo del desarrollo de la ciencia y de la sociedad en general, lo que lleva implícito las necesarias potencialidades para que el futuro profesor se transforme a sí mismo y transforme su actuación profesional en la práctica y **por el otro lado**, el establecimiento de nuevos vínculos entre las formas de organización y métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje para impulsar el desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica, ello activa la necesidad de la reorganización del sistema para ir logrando la transformación del sujeto que es capaz de adquirir nuevas cualidades como un profesor general integral.

La contradicción planteada conduce al siguiente **problema científico**: ¿Cómo estructurar las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización?

Objeto de la investigación: El proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.

Campo de acción: Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización.

Objetivo: Diseñar un modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en su relación con las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica.

Preguntas científicas:

- 1- ¿Cuáles son las tendencias en el desarrollo histórico de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor?
- 2- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor?
- 3- ¿Cómo se utilizan en la actualidad las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización?
- 4- ¿Cómo diseñar un modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con las funciones y el modo de actuación profesional pedagógica?

Tareas cognoscitivas:

- 1- Sistematización de las tendencias en el desarrollo histórico de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.
- 2- Determinación de las posiciones teóricas actuales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que sirven de base al modelo de formas de organización en la formación inicial del profesor en condiciones de universalización.
- 3- Diagnóstico del estado actual en la aplicación de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en condiciones de universalización.
- 4- Diseño de un modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica.

Métodos de investigación: Para dar solución al problema científico, sirvieron de guía las preguntas científicas en interacción con las tareas cognoscitivas, en este proceso se utilizaron métodos de investigación: teóricos, empíricos y estadísticos desde un enfoque dialéctico materialista, ellos son:

- **Histórico y lógico**, favoreció el estudio del desarrollo histórico y lógico de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor, así como la determinación de las tendencias del desarrollo histórico.
- **Análisis documental**, permitió el estudio crítico de la bibliografía y los documentos normativos relacionados con las formas de organización, con el fin de sistematizar las principales normativas y concepciones que son referencias básicas a tener en cuenta.
- **Enfoque sistémico**, permitió establecer los vínculos sistémicos entre los fundamentos teóricos y el modelo propuesto de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización.
- **Método de modelación**, favoreció el proceso de elaboración del modelo de la configuración sistémica de las formas de organización en relación con las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica en la formación inicial del profesor.
- **Observación**, permitió registrar la actitud y participación de los estudiantes y profesores en las formas organizativas desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.
- **Encuesta**, contribuyó a recoger datos sobre el estado actual en el cumplimiento del modelo actuante de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Entrevista, contribuyó con el proceso de constatación de criterios relativos al empleo de las formas de organización que se plantearon en las encuestas.
- **Método Delphy**, fue de mucha valía para determinar la factibilidad del modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de la universalización, a partir del consenso obtenido por el criterio de expertos sobre los presupuestos teóricos y metodológicos básicos.
- El **procesamiento estadístico** permitió establecer los principales criterios empíricos sobre el modelo actuante y proyectivo a partir de los resultados cuantitativos obtenidos en el cálculo

porcentual. Se procesaron los resultados del Método Delphy por medio un software estadístico.

Población y muestra:

Se consideró como población el 100% de los profesores y estudiantes de la formación inicial de profesores del Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona y del Plan de formación emergente de profesores de computación. Se realizó un estudio en tres etapas en las cuales fueron aplicándose los instrumentos y resultados parciales. De forma intencional se seleccionaron grupos completos de estudiantes lo cual facilitaba la aplicación y el análisis de resultados.

Para la **1era etapa preliminar**: 150 estudiantes de la Facultad de Lenguas Extranjeras. 50%. En el cual se introdujo el taller como forma de organización del proceso en el modelo actuante.

Para la **2da etapa de aplicación**: 450 estudiantes de la formación emergente de profesores de computación 100%. En esta etapa se introduce la propuesta de modelo en condiciones regulares y de municipalización de dicha formación.

Para la **3era etapa de constatación** sobre la aplicación del modelo actuante en las condiciones de microuniversidad se seleccionaron: 65 estudiantes de 5to año, 20 de cuarto año, y 25 de tercer año de los municipios Marianao y Lisa que trabajan en condiciones de la universalización, los cuales representaban un 35% de los estudiantes de dichos municipios, así como 15 profesores y 8 adjuntos los que representaron el 35% del total en ambos casos.

El **método Delphy** se aplicó en la tercera etapa, a una muestra inicial de 48 profesores, quedando como expertos 33 después del procesamiento de la encuesta inicial, los que colaboraron con las valoraciones sobre el modelo proyectivo.

La estadística inferencial permitió el análisis y procesamiento de los datos que sirvieron como apoyo en la interpretación de los resultados y a partir de ellos la posterior toma de decisiones en las reflexiones sobre el modelo actuante y el modelo proyectivo.

Aporte teórico: Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos del sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en su relación con las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica en la formación inicial del profesor, así como la identificación de las tendencias del desarrollo histórico y las relaciones esenciales a tener en cuenta en el modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La **novedad radica** en la propuesta teórica y metodológica de un modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que toma como referente de base las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica para aplicar en la formación inicial del profesor en las actuales condiciones de desarrollo.

La **actualidad radica** en la propuesta de un modelo de la configuración sistémica de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor que está en correspondencia con la urgente necesidad de producir profundas transformaciones en la formación, a tenor de las exigencias del actual contexto sociocultural y tecnológico de la educación en el país.

La **significación práctica** está en la utilidad del modelo propuesto para la formación inicial del profesor, el cual constituye fundamento teórico y metodológico para su organización científica, así como para el diseño de las formas de organización que se utilizan por los profesores y

estudiante en cada contexto formativo. **Otra significación práctica** está en las recomendaciones metodológicas para el desarrollo y evaluación del modelo de formas de organización en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de la universalización, así como la propuesta de un programa de superación sobre la temática para los profesores adjuntos y de la microuniversidad.

El informe se estructuró en **tres capítulos**. En el **primero**, se presentó una caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor y se realizó una reseña histórica del desarrollo de las formas de organización, así como la determinación de las tendencias de desarrollo en el que se destacan hitos significativos hasta la actualidad.

En el **segundo**, se sistematizan concepciones teórico-metodológicas sobre la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, se asume posición en relación con las funciones del profesor y se presenta el diagnóstico del estado actual de las formas de organización.

En el **tercero**, se desarrolla el modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica.

La literatura consultada fue amplia, las fuentes bibliográficas señaladas son 284 títulos, de ellos el 55 % son de la última década, 85% están centrados en la reflexión pedagógica, didáctica, curricular y de dirección educacional como ciencias relacionadas directamente con el objeto de estudio y el campo de acción.

El trabajo profundiza en su análisis sobre las reflexiones de algunos autores que en los últimos años han dedicado sus investigaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación profesional inicial del profesor y a las formas de organización, como son: Buzón C. M. (1984), Addine F. F.(1990), Mañalich R.(1982), Rionda S. H.(2002), Añorga M. J. (1996), Fernández G. B. (2000), Soca G. M.(2002), Bermúdez, R. y Rodríguez M. (1999), Chiong M. O. (1999), Chirino M. V. (2002), Parra V. I.(2002), entre otros, que han colaborado desde sus aportes en los resultados que hoy se presentan en esta tesis.

CAPÍTULO I. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR Y SU VÍNCULO HISTÓRICO CON LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN.

Desde los primeros momentos de socialización del ser humano en la comunidad primitiva, se transmitían experiencias que luego debían aplicarse en la práctica, en la vida, y para mantener la vida. Las regularidades de este proceso, sus formas de manifestación, sus conexiones lógicas fueron estudiadas; llegándose a formular las leyes más generales que se ponen de manifiesto en el proceso y resultado de la educación.

José Martí define: "Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida"⁵

En esta reflexión de José Martí se resume de una manera magistral cómo la educación tiene el fin de la formación del ser humano en un proceso que lo debe mantener preparado para los cambios sociales, para que pueda vivir y contribuir a transformar el mundo en beneficio propio y de la sociedad en que debe laborar.

Este ideal martiano se materializa en la actualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas cubanas, siempre y cuando los maestros y profesores estén preparados en tal sentido. Es por ello, que la autora del trabajo le confiere gran importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor, ya que es, desde los primeros momentos de dicha formación que se va desarrollando el modo de actuación profesional pedagógica y cada año debe ir enriqueciéndose en la actividad conjunta entre los estudiantes y los profesores.

1.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.

Las definiciones de proceso de enseñanza-aprendizaje consultadas en la literatura científica pedagógica a lo largo de la vida profesional de la autora, conducen a su re-elaboración operativa para tomarla como referente en las generalizaciones que sobre el objeto de estudio y del campo de acción se presentan en esta tesis.

★ **Proceso de enseñanza-aprendizaje** es: la secuencia sistémica de acciones desarrolladoras, conscientemente coordinadas entre el profesional de la educación, el estudiante, el grupo y los otros factores que tienen incidencia sobre el desarrollo de la personalidad, para impulsar la solución de contradicciones que se manifiestan en la formación inicial y de cuya solución depende el ascenso a niveles más altos de autorregulación, autodeterminación en el modo de actuación profesional pedagógica desde el dominio de contenidos científicos y técnicos lo cual debe contribuir a su transformación en profesionales de la educación comprometidos en su propio desarrollo y el de los demás ser humanos.

En relación estrecha con la definición de proceso se asume **como formación inicial del profesor**, la definición planteada por **Chirino R. M. V. (2002)** en su tesis doctoral "la formación inicial del profesional de la educación, es entendida como el proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico que prepara al estudiante

⁵ J. Martí Pérez. Obras completas. Editorial Ciencias Sociales. Tomo VIII. La Habana, 1984. Pág. 281

para el ejercicio de las funciones profesionales pedagógicas y se expresa mediante el modo de actuación profesional que va desarrollando a lo largo de la carrera”⁶.

Hoy, en la “sociedad de la información”, “la sociedad del conocimiento” cómo se denomina por muchos autores el actual siglo, la escuela debe cambiar su proyección para lograr que el estudiante sea sujeto productivos en su propio desarrollo, donde el autoaprendizaje debe ser la forma fundamental de organización de la actividad de estudio, lo que no niega el papel del profesor, sino, que lo redimensiona.

Al respecto se plantea por **Zilberstein J.** “Al desarrollar en el alumno, nuevas formas que le permitan trabajar y llegar a buscar por sí mismo el conocimiento, se niegan dialécticamente las formas anteriores y a la vez se está preparando para el autoaprendizaje”⁷. Que los estudiantes trabajen con mayor independencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere en la actualidad una mayor importancia, en tanto que está convirtiéndose en tradicional el empleo de las nuevas tecnologías para adquirir el contenido científico necesario para la formación profesional, unido a ello van surgiendo nuevas formas de organización del proceso que se deben ir estudiando para no quedar retrasados en tiempo y espacio.

En tal sentido, sobre la organización de la universidad, **Tristá B.** plantea: “...la universidad, al igual que otras organizaciones, utilizan determinados arreglos estructurales para su funcionamiento”⁸. El autor destaca que una manera conveniente para el análisis de estos arreglos, es la diferenciación de dos tipos de estructura:

- Estructura académica, que comprende los arreglos organizacionales asociados con el desarrollo de la actividad académica.
- Estructura administrativa, que comprende los arreglos organizacionales asociados con la gestión general de la institución.

Se asume como muy valiosa para este trabajo la idea de Tristá B. cuando señala, que la extemporaneidad de ambas estructuras ha creado muchos problemas de ajuste entre ellas. La estructura administrativa en determinados casos, se ha ido asociando con modelos de dirección educacional de corte empresarial y la académica con modelos pedagógicos; reflejándose entre ambas una proyección en un modo de actuación en ocasiones, contradictorio.

Tristá B. hace un análisis de los retos que enfrenta la estructura organizacional de las universidades, similares a los del resto de otras instituciones sociales, sobre todo, en lo referido a su respuesta a las demandas del entorno en relación con el empleo de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, lo cual en estos momentos en Cuba, está potenciado por el cambio generalizado en las condiciones de empleo de la tecnología en los centros de enseñanza primaria, media, preuniversitaria y universitaria en general.

Tristá B. plantea un aspecto con el que se concuerda plenamente:- “no existe un modelo estructural perfecto en sí mismo, capaz de servir de soporte ideal a todas las complejas funciones que corresponden a la universidad de nuestros días, pero es evidente que los esquemas académicos tradicionales, basados en los elementos estructurales de las cátedras,

⁶ M. V. Chirino Ramos. Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los futuros profesionales de la educación. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Facultad de Ciencias de la Educación. 2002. La Habana. Pág. 1

⁷ J. Zilberstein T. Nuevos enfoques didácticos en la enseñanza aprendizaje contemporáneo. Curso Pre-reunión II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación. ICCP. 1998. Ciudad de La Habana. Pág. 6.

las facultades, las escuelas, los departamentos y los institutos, deben ceder el paso a nuevos esquemas, más flexibles y más susceptibles de lograr la reintegración del conocimiento y un mayor vínculo con el entorno”⁹.

La autora de esta tesis asume que la universalización en la formación del profesional es una concepción amplia que se refiere a la posibilidad de cursar estudios universitarios a todos por igual, es una necesidad en un país que lucha por el desarrollo de una cultura general integral.

El Comandante **Fidel Castro Ruz** expresa al respecto: “...que se universalice la enseñanza universitaria y que todo un pueblo un día llegue al nivel de lo que llamamos enseñanza universitaria”¹⁰. Para lograr que tal aspiración sea un éxito, se debe profundizar en las investigaciones sobre cómo diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje y preparar a los profesionales de la educación.

Vecino A. F. plantea: “La universidad en el municipio no es atomización de la educación superior, sino su multiplicación y enriquecimiento”¹¹. Es una educación “del pueblo y para el pueblo”, en la cual deben estudiarse las estrategias, formas, métodos para alcanzar los objetivos.

En el punto de partida del desarrollo de este tema de investigación resulta el criterio, de “que es poco probable resolver los complejos problemas de la sociedad contemporánea sin una perspectiva flexible en las estructuras y con una sola forma de organización, lo que hace que uno de los problemas centrales de las innovaciones didácticas de estos días sea ¿cómo estructurar nuevas formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de manera que promuevan, potencien y movilicen el accionar de los factores sobre el desarrollo del modo de actuación del profesional de la educación?”¹².

Es por ello, que se asume como un referente importante en este trabajo, el enfoque problematizador en la solución de problemas, así como el interdisciplinario y el desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentado por investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” (ISPEJV) entre otros centros que se dedican a la investigación en el campo de las Ciencias de la Educación.

Importantes cambios en la formación del maestro, del profesor, así como en la organización de la universidad han ampliado las dimensiones del accionar de las profesiones de la educación superior y requieren hoy de formas integrales en el contexto formativo de la universidad, las cuales vale la pena reconsiderar, por cuanto de sus resultados, en gran parte, depende la excelencia de los claustros y de los profesionales que se gradúan.

Un aspecto fundamental en toda la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la formación inicial del profesor está en determinar en qué medida dicha organización asegura un desarrollo óptimo de los estudiantes, de manera que los conduzca al

⁸ B. Tristá Pérez. Organización de las instituciones de Educación Superior. CEPES-UH. La Habana. 1999. Págs. 20-21.

⁹ Obra citada. Pág 21

¹⁰ F. Castro Ruz. Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas. Discurso de Clausura del Congreso de Educación Superior. 6 de Febrero del 2004. El Comandante hace una cita de este planteamiento que pronunció en su discurso del 13 de Marzo de 1969. Pág. 21

¹¹ F. Vecino A. La universalización de la universidad: Retos y perspectivas. Pedagogía 2003. La Habana. Pág. 13

¹² D. Calzado L. Las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje. Material docente. Plan Emergente de Formación de Profesores de Computación Básica. La Habana. 2002. Pág. 8

autodesarrollo, al autoaprendizaje y con ello a resultados significativos en el logro de las funciones del profesional y su integración al modo de actuación profesional pedagógica.

En correspondencia con lo planteado se debe destacar la necesidad de **lograr** las siguientes **aspiraciones**:

⇒ **Niveles superiores de autonomía** en la proyección de las formas de organización, descentralizando la selección de ellas y su distribución en el sistema en correspondencia con las situaciones del proceso de enseñanza–aprendizaje que se presentan asociadas a la solución de los problemas profesionales en los contextos de actuación.

⇒ **Un creciente trabajo de formación de valores** y de formación político ideológica en la labor educativa a través de cada forma de organización que se seleccione para integrar el sistema, lo cual se logra en un trabajo científico-metodológico que tome partido y se comprometa con ello: del colectivo de año, de disciplina, de asignatura, de departamento, de sede, de escuela como microuniversidad.

⇒ **La consolidación de la práctica investigativo-laboral** como forma de organización fundamental del proyecto curricular de los institutos superiores pedagógicos en los territorios, aumentando el trabajo de formación integral de profesionales de la educación en las microuniversidades con la orientación científico-metodológica de los docentes de la universidad.

Estas ideas se potencian hoy con mayor fuerza que antes, con las transformaciones que se introducen en la escuela cubana en los primeros años del siglo XXI. La reactivación de la televisión como medio para la difusión masiva de contenidos culturales, científicos y curriculares y la masificación en el empleo del software educativo con la computadora como soporte técnico y como herramienta de trabajo, los materiales de vídeo, entre otros, le da un nuevo significado al papel del profesor en la escuela, en la secundaria básica, en el preuniversitario y en la universidad.

El profesor es mediador, guía, orientador de lo que el estudiante observa en estos medios de difusión de cultura. En la actualidad para elegir un método y desarrollarlo en correspondencia con una determinada forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que tener en cuenta estos medios y lograr en el proceso de interacción directa entre profesor, estudiante, grupo tengan un valor educativo en correspondencia con los mensajes que ellos portan. Los métodos y medios que se utilizan mediatizan los vínculos entre los sujetos, esta es una de las razones para la profundización en el sistema de relaciones que deben establecerse entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si la escuela cambia, debe cambiar en primer lugar y/o junto a ella, la formación inicial de los profesores, maestros, educadores ellos son los agentes impulsores del cambio. El resultado de su actividad profesional se proyecta hacia el futuro. La formación del profesional de la educación debe propiciar el desarrollo de la autopreparación y el compromiso personal que tienen estos con la sociedad.

Los resultados alcanzados en Cuba, en la última década, en la formación de un profesor que investiga su propia práctica, entre los que se destacan los trabajos de Investigadores del ICCP y del ISP Varona, García I. M. L. (2003), Chirino R. M. V. (2002), Addine F. F. (1997), Parra V. I. (2002) entre otros, confirman que se van transformando las concepciones existentes sobre el

profesorado y su formación, pues se alcanza un mejoramiento profesional y humano, mediante la reflexión, en y desde la práctica como contexto de actuación profesional.

Para ello, se deben impulsar los procesos para el desarrollo de las condiciones óptimas de educación, y en corto plazo, lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en lo educativo, lo que no quiere decir que no se trabaje en el desarrollo del conocimiento sino que éste sea una vía para lograr el desarrollo pleno. Ello puede lograrse en gran medida con la formación de profesionales de la educación con una cultura general integral.

La función social del profesor históricamente se centró en la instrucción, en este proceso se fue produciendo en la práctica del desempeño una dicotomía entre lo educativo y lo instructivo, no se aprovecharon al máximo las potencialidades educativas de las actividades, no se planificaron como un sistema las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, se fueron dejando a la espontaneidad las influencias educativas externas por lo que en general, las influencias no funcionaron como un sistema coherente, lo que trajo como consecuencia problemas en la formación de valores, ideales, convicciones, actitudes.

A pesar de los esfuerzos por lograr lo contrario, el estudiante en gran medida, mantiene aún una actitud de espectador y receptor, asume una actitud acrítica en la actividad de autopreparación. Se limita a la reproducción de los conocimientos y las habilidades lo cual actúa en la disminución del ritmo de desarrollo en un mundo en constante cambio en la sociedad del conocimiento, de la informatización, la humanización.

Se parte del criterio que la concepción de que lo educativo sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es trascendental en la actualidad, para lograrlo hay que trabajar mucho más en la profesionalización del profesor, así como en la preparación de los padres, de la sociedad en general, para que las influencias constituyan un sistema abierto, flexible, alternativo e integral que contribuya plenamente a la manifestación de la ley de la unidad de la instrucción y la educación desde la atención de la unidad y diversidad del ser humano.

Es un referente importante de este trabajo la concepción del “proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador” que fundamentan los investigadores del Centro de Estudios Educacionales del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” quienes plantean: “El carácter procesal y dialéctico de la enseñanza-aprendizaje desarrollador lleva al/a la docente a planificar estrategias pedagógicas en correspondencia con las metas y expectativas de alumnos y alumnas”¹³. En dicho trabajo se resumen como requisitos a tener en cuenta para la planificación de dichas estrategias, los siguientes:

- el nivel del proceso que está diseñando,
- el contenido de las estrategias,
- el trabajo individual y grupal, teniendo en cuenta la diversidad, la individualidad y el trabajo del grupo y en el grupo,
- el contexto y las condiciones reales de vida y desarrollo para poder “tirar” del desarrollo,
- el control sistemático y la evaluación desde la etapa de diseño.

Este referente sirve de sustento teórico a la propuesta, en tanto se defiende la posición de que las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen el contexto micro-

organizacional integrador con que cuenta la institución y los profesores para lograr un proceso desarrollador.

La progresiva implementación de las transformaciones de la escuela, establece un nuevo marco contextual para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con capacidad para formar al estudiantado para su adaptación a los continuos cambios que se suceden en la sociedad actual manteniendo principios y luchando por ellos. En tal caso, la proyección de las transformaciones en la formación inicial y continua del profesorado, es responsabilidad de las instituciones de educación superior, las cuales fomentan la creación de nuevas modalidades de organización de cursos universitarios para el desarrollo del ciudadano en correspondencia con dichos cambios.

La necesidad de asumir los retos que la sociedad plantea, exige de los profesionales de la educación una continua y permanente actitud de innovación e investigación en su actividad profesional, para que logren desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Para ello, se requiere que el profesor incorpore a su proyección científico-metodológica un modo de actuación profesional pedagógica que le permita, partiendo del análisis y la reflexión de los problemas que surjan en su práctica, incorporar o adaptar nuevos elementos que enriquezcan su actuación y con ello impulsar la educación en la sociedad.

Otro referente importante a tener en cuenta, es el vínculo estudio y trabajo, planteado en Cuba desde el desarrollo de la pedagogía progresista del siglo XIX y que tiene como exponente más genuino a José Martí, y sobre el cual muchos investigadores cubanos han trabajado en los últimos 45 años.

El vínculo del estudio y el trabajo contribuye al profundo conocimiento teórico y práctico de la profesión que se ejerce, en él se establece una correspondencia adecuada entre el pensar, el sentir, el ser y el hacer, mostrados en el desempeño de la labor. Una sólida independencia en la actuación individual y cooperativa y un empleo adecuado de la tecnología educativa, constituyen los elementos que definen a un profesor en la época actual, capaz de potenciar el desarrollo de la educación en el futuro. (Ver otros referentes en anexo 1)

La formación inicial de profesores en condiciones de la universalización, tiene como aspectos distintivos:

- ♦ **La práctica investigativo-laboral en la escuela** (también llamada en la actualidad por algunos investigadores como práctica profesional integral) y los procesos de reflexión sobre sus resultados que permiten al estudiante desempeñarse teniendo como base las teorías científicas que sustentan su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que él debe aprender a hacer explícitas en el proceso que va dirigiendo en la escuela.

- ♦ **El carácter educativo**, como eje para perfeccionar el modo de actuación profesional pedagógica que va desarrollando y con ello el perfeccionamiento de sus funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las que se enriquecen por la acción conjunta del colectivo de profesores, de trabajadores, de padres, de estudiantes donde realiza su práctica.

- ♦ **La descentralización y/o multiplicación en sedes municipales y en las microuniversidades** para la formación inicial del profesor, en la que debe tenerse en cuenta las

¹³ D. Castellanos S. y otros. CEE del Varona. Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. Colección PROYECTOS. 2001. Págs. 85-86.

condiciones del contexto de actuación y del propio sujeto, sin dejar de tener como brújula que guía la actuación el desarrollo profesional.

- ♦ Incluye un **modo de actuación profesional pedagógica** que tiene en cuenta la diversidad para lograr la unidad e integridad, adecuado a las demandas de cada grupo de profesores y estudiantes según el nivel y el grado de desarrollo alcanzado y por alcanzar, para lograr los objetivos de máximo nivel.

- ♦ Asume un **modelo** que tiene como objetivo desarrollar una **cultura general integral** para afrontar el reto que supone ser reconocidos como uno de los pueblos más cultos del planeta, lo que permitirá adaptarse mejor a las necesidades formativas de la sociedad actual y con ello potenciar el desarrollo económico y científico del país.

- ♦ Sitúa al **estudiante como ente productivo ante su propio desarrollo profesional**, en un proceso centrado en la práctica investigativo-laboral y la autopreparación, guiado por los profesores de los institutos superiores pedagógicos y por los profesores de la escuela donde está laborando.

- ♦ Asigna a los **profesores de la escuela el papel de profesor adjunto a la universidad y de tutor** para que desarrollen tareas concretas en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en formación inicial como profesores.

Considerando estos aspectos como parte del marco de referencia en este trabajo, y siendo conscientes de que existen condicionantes estructurales, socio-económicas, políticas, científicas y académicas que lo favorecen, es que un propósito fundamental de esta investigación, consistió en analizar las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial de profesores, centrándose en profundizar en el contexto formativo, así como la consideración de criterios pedagógicos y didácticos para la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se parte del presupuesto de “que los cambios ocurren cuando las personas cambian y de que no es posible hablar de que existe un cambio por el simple hecho de que exista la intención, o porque esté regulado por una resolución de tipo legal”¹⁴.

En correspondencia con lo anterior, es que el mayor énfasis en la propuesta de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se pone en las personas; para capacitar a los agentes impulsores de los cambios, para que puedan atender mejor las necesidades de los estudiantes y ayudarles a que efectivamente cambien de un modo de actuación empírico y reproductivo a un modo de actuación profesional creativo, de un cumplimiento de funciones por imitación a un cumplimiento consciente y comprometido desde la interiorización de las instrumentaciones metodológicas en un proceso dinámico e integral que se caracteriza por cambios cualitativos significativos.

Al respecto, **Labarrere G.** reflexiona sobre la actividad pedagógica y su estructura y caracteriza la actividad pedagógica como proceso de solución de tareas, analizando tres componentes fundamentales de la actividad pedagógica: constructivo, organizativo y comunicativo. Con relación a la organizativa plantea que dicha actividad constituye la puesta en marcha de lo planificado, y destaca que en la actividad del profesor cada acción pedagógica es

¹⁴ W. Llanes D. Elementos de innovación tecnológica. CUJAE. Material inédito. 2002. Soporte Magnético. S/P

eminentemente organizativa. Señala tres aspectos en la actividad organizativa del profesor: “La organización de su exposición, la organización de su conducta (de las acciones pedagógicas en las condiciones reales de la actividad), y la organización de la actividad de los estudiantes”¹⁵

Se parte en tal sentido, del criterio que, el éxito de la actividad profesional depende de los conocimientos, las habilidades, los hábitos, los valores y las experiencias creadoras que desarrolle; para relacionar estos elementos en cada actividad, acción, operación del proceso de enseñanza-aprendizaje que proyecte, ejecute y controle en correspondencia con el desarrollo ascendente de los estudiantes.

Algunas de las últimas investigaciones en Ciencias de la Educación como es por ejemplo la investigación de Ferrer M. M. T. (2002) y de Herrera J. L. (2003) demostraron, que gran parte de las dificultades observadas en los profesores están precisamente en el desarrollo de las capacidades constructivas y organizativas.

Se pretende, por tanto, caracterizar los contextos micro-organizativos de la formación inicial del profesor y aportar elementos que puedan mejorar la calidad de su preparación.

Ante una nueva situación, en cuanto al qué enseñar y qué aprender, **la educación debe potenciar:**

a) **Los procesos frente a los productos**, los métodos, los procedimientos, las técnicas y las formas organizativas en vínculo estrecho con el contenido; enseñar a pensar frente a enseñar pensamientos ya elaborados; el desarrollo de habilidades de selección, análisis e interpretación de la información más que proporcionar información que rápidamente quedaría obsoleta en el marco de la “sociedad de la informatización”.

b) **Una educación que cultive la dimensión axiológica**, el desarrollo de valores y criterios coherentes con posiciones de proyección humanista, desde los que se pueda reflexionar críticamente sobre la información relevante acerca de la realidad que puede llegar a través de la radio, la televisión, el cine, el vídeo, el software, el correo electrónico, Internet, entre otros medios audiovisuales y de comunicación masiva de la información al servicio de la educación, la cultura, la ciencia y la recreación.

En cuanto al cómo enseñar, la educación precisa hoy de **metodologías que se caractericen por:**

a) **La articulación de la actividad grupal e individual, la atención personalizada y diversificada en el trabajo en equipo.** Ser miembro productivo de un equipo exige tanto las habilidades receptivas y comunicativas; además de cómo disponer de algo que aportar, por lo que la excelencia individual no es contradictoria, sino más bien complementaria del trabajo colectivo. La educación es una tarea de coordinación entre los grupos sociales en que viven y se desarrollan los sujetos, y el profesor debe poner en práctica instrumentaciones que le permitan aprovechar este aspecto en el cumplimiento de sus funciones para lograr los objetivos.

b) **El fortalecimiento de la coordinación en el proceso de enseñanza-aprendizaje** conscientemente planificadas, organizadas, ejecutadas y controladas con el empleo de las nuevas tecnologías y metodologías (por ejemplo, materiales de orientación, guías de estudio, de autoaprendizaje) que liberen al profesor de la tarea de dar información reproductiva y le dejen

¹⁵ G. Labarrere R. Estructura de la actividad pedagógica y las exigencias que la misma plantea a la personalidad del maestro. S/F.

tiempo para ocuparse de la atención personal en el aprendizaje, en función de los ritmos diferentes de cada estudiante.

c) La **preparación del profesor para el ejercicio de la solidaridad**, para el reconocimiento y respeto de las diferencias, para aprender a escuchar al otro, para potenciar el desarrollo del pensamiento en su formación integral.

d) El **fortalecimiento de la autoestima, la autopreparación y la autorregulación** como niveles máximos de desarrollo de la personalidad.

Uno de los problemas fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje estriba en diseñar un currículo con vínculos coherentes entre todos los factores y componentes para que eleve la autoridad y la responsabilidad del profesional sobre la orientación en el aprendizaje y los mecanismos para llegar a él, sin transmitir mensajes erróneos que lo conduzcan a pensar que la autoridad profesional del profesor es la garantía para llegar al dominio del contenido y en tal sentido al desarrollo de la personalidad.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial de profesores que pretenda transformar la práctica educativa y no normarla, tiene hoy, su valor fundamental, en la posibilidad de que la práctica profesional se convierta en una forma de organización fundamental, el éxito no está en la fidelidad con que el estudiante domina y expone de manera reproductiva un contenido, sino en las posibilidades que le brinda su modo de actuación profesional pedagógica para aplicar el contenido en la práctica, para intercambiar y estimular desde las estrategias de la enseñanza-aprendizaje que aplica y en tal sentido exigirse a sí mismo su autoperfeccionamiento como profesional.

El profesor se desarrolla cuando profundiza en sus problemas profesionales y encuentra las posibles vías de solución a los mismos, desde el incentivo para que vincule los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización, evaluación lo que debe ir incorporando paulatinamente a su actividad profesional, al favorecer la interacción entre los problemas profesionales que el currículo propone como campo de estudio e investigación y aquellos a los que enfrenta en su actividad profesional cotidiana.

La dirección en la práctica como parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización, supone ineludiblemente planificar, organizar, ejecutar y controlar las acciones de enseñanza para lograr resultados positivos en el aprendizaje, es así como la enseñanza puede ir “por delante del desarrollo y tirando de él”¹⁶, las condiciones necesarias para que el desarrollo de las acciones potencien el logro de los objetivos se deben concretar en metodologías que favorezcan una formación general integral sobre la base de los principios de la política educativa en armonía con las necesidades de aprendizaje individual de dicho profesional.

Esto puede lograrse desde la estructuración de un sistema de formas de organización que integren el modo de actuación profesional pedagógica al proceso de solución de problemas profesionales desde el cumplimiento de las funciones del profesor. Ahora bien, en tal sentido se podría reflexionar sobre: ¿qué características debe tener el proceso de enseñanza-aprendizaje

Material Soporte Magnético. Pág 4.

¹⁶ Expresión propia del enfoque histórico cultural del desarrollo de L. S. Vigotski.

para que la organización de éste favorezca el logro de los objetivos en condiciones de la universalización?

1.1.1. Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización.

⇒ **Carácter rector de lo investigativo-laboral como forma de organización fundamental**, desarrollada en un entorno donde se materializan las relaciones entre el instituto superior pedagógico y la escuela como microuniversidad. Posición defendida por Addine F. F. (1998), Chirino R. M. V. (2002), Herrera J. L. (2003), Calzado L. D. (2004).

Ello implica el carácter profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual debe estar centrado en la solución de problemas profesionales por lo que la investigación, atendiendo a la naturaleza dinámica de los problemas profesionales que se deben abordar, debe ir configurando y desarrollando el modo de actuación profesional pedagógica.

Se requiere partir del diagnóstico y la problematización para llegar a la proyección de estrategias de actuación para la solución, donde se incentiva la investigación, la reflexión, la reformulación tanto de la práctica en la que el estudiante participa como profesor, como del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso como estudiante.

Ello permite que el profesor en formación valore las posibilidades reales que le ofrece el currículo con el que trabaja para profundizar en los problemas de formación profesional que a él se presentan y que debe aprender a solucionar.

En esta característica es importante clarificar los vínculos entre estudio y el trabajo y ciencia-tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de la universalización en la que se debe destacar la orientación hacia el desarrollo de un modo de actuación profesional que se manifieste en el cumplimiento de las funciones que debe desempeñar el profesional, con aceleración en su introducción a la práctica profesional y desarrollo de políticas más dinámicas de formación inicial con el fin de introducir a los jóvenes en actividades productivas y socialmente valiosas bajo nuevas condiciones.

Un proceso en que las nuevas tecnologías tengan un papel importante en la adquisición del contenido, como medios que sirven de base en la utilización de los métodos y como herramienta de trabajo, por lo que se debe promueve la organización flexible y abierta con permanente renovación teniendo en cuenta las tradiciones culturales y los logros científicos nacionales, regionales y mundiales.

Se reflexiona sobre el modo de actuación profesional pedagógica, para potenciar la coherencia con los valores educacionales que se defienden como principios para la actuación: de colaboración en el proceso de solución de problemas, participación productiva y transformadora, cultura de diálogo, la implicación personal-profesional en las tareas, el amor por la labor profesional que realiza, la investigación sistemática en su actividad profesional, la autopreparación consciente, entre otros.

⇒ **Carácter colectivo e individual del proceso de enseñanza-aprendizaje donde interactúan los estudiantes y profesores por escuelas y sedes municipales.** Posición defendida en los trabajos de Addine F. F. y García B. G. (2000), Calzado L. D. (2002).

Proceso centrado en todo momento en el modo de actuación profesional pedagógica que

propicia el vínculo entre la actuación grupal e individual en la solución de problemas profesionales, ello permite la reflexión en cada caso para tomar decisiones sobre la alternativa de actuación que se ajusta a las circunstancias del contexto concreto de la escuela y del municipio donde labora el estudiante.

Es desarrollar la lógica con la que hay que actuar, reflexionando a partir de un modo de actuación cooperativo en el cumplimiento de funciones del profesor en interacción entre lo colectivo e individual. Por lo cual, al organizar su actuación el profesor tutor, o el profesor del instituto superior pedagógico debe estar de acuerdo con los estudiantes para decidir qué formas de organización, qué métodos, qué medios son fundamentales para desarrollar las actividades de formación que propicien el vínculo entre lo colectivo e individual y que atiendan a situaciones concretas de desarrollo, así como a necesidades de aprendizaje.

⇒ **Carácter diversificado y dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje** se debe acelerar la interacción entre los sujetos, los grupos, los profesionales y su correspondiente modo de actuar en la solución de problemas pedagógicos, lo cual implica mayor dinamismo en la divulgación de resultados de las ciencias lo que favorece la atención a la diversidad de los sujetos en los diversos contextos en que estos actúan. Posición defendida en los trabajos Castellanos S. D. (2000), Calzado L. D. (2002), Leal G. H. (2003) entre otros.

Plantea nuevas exigencias a los estudiantes y profesores del centro formador, desde la autopreparación permanente para lograr perfiles profesionales generales y el desarrollo de mecanismos motivacionales y participativos que sitúen al estudiante en un papel protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su consecuente efecto sobre el resultado en la interiorización de los fundamentos teórico-metodológicos para dirigir la educación de las nuevas generaciones.

Ello exige la utilización de formas de organización flexibles y diversificadas, así como la reorganización de los vínculos cuando se utilizan las normadas por la resolución vigente, que en atención al tiempo de que disponía frente al estudiante se desarrollaban en una secuencia sistémica y sistemática prolongada para la adquisición de los conocimientos, las habilidades, los hábitos, los valores y las experiencias creadoras en integración al modo de actuación profesional que deben desarrollar los estudiantes. Hoy en condiciones de la universalización la diversidad, la influencia multifactorial y el dinamismo son premisas del proceso de enseñanza-aprendizaje que deben siempre tenerse en cuenta en su organización, a lo cual se agrega la utilización de las nuevas tecnologías que deben integrarse a los métodos, medios y formas de organización, con el aumento de la utilización de los equipos de computación y comunicación electrónica, la televisión y el vídeo.

⇒ **Carácter autorregulado del proceso de enseñanza-aprendizaje** que parte de una preparación intensiva para “habilitar” para la práctica investigativo-laboral y una continuidad de estudios “a distancia asistida” para completar la formación inicial del profesor. Posición planteada por el MES y el MINED (1999-2000), Herrera J. L. (2003), entre otros.

En la formación inicial del profesor el primer año de la carrera es organizado de manera intensiva para “habilitar” con contenidos básicos que le permitan al estudiante desarrollar funciones y tareas de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela y continuar

su desarrollo futuro como profesional a partir del segundo año, lo cual requiere de la autorregulación consciente ante la preparación y autopreparación. Se impulsa la integración de disciplinas curriculares y se instrumenta la continuidad de estudio a distancia presencial o semipresencial, que favorece la introducción de resultados innovadores en la práctica en las escuelas de manera masiva. Se introducen criterios integrales para evaluar la actividad del profesional de la educación y potencia la influencia de factores de la sociedad a la labor formativa.

En dichas condiciones la escuela en su función de “microuniversidad” debe desarrollar acciones coherentes que impulsen la profesionalización, donde se pone en práctica lo aprehendido y se aprenden desde la reflexión metacognitiva. Los profesores de experiencia en las escuelas se transforman en tutores del proceso formativo y por tanto deben ser ejemplos en el modo de actuación profesional pedagógica y en el cumplimiento de sus funciones.

Esta característica tiene influencia directa en la estructuración de las formas de organización, en la elaboración de los materiales escolares de apoyo, que no deben ser concebidos como respuestas definitivas, su preparación supone determinados cambios en su concepción, en su tratamiento formal y en su expresión material. También tiene consecuencias en las relaciones entre las formas de organización que se diseñan en el currículo y la flexibilidad de empleo de ellas en correspondencia con necesidades de aprendizaje de los estudiantes y condiciones especiales del contexto.

★ La autora de esta tesis considera que **forma de organización** del proceso de enseñanza-aprendizaje a la estructuración consciente de una actividad siguiendo criterios pedagógicos para promover el desarrollo de los sujetos que participan en ella, en el tiempo y el espacio asignado en el currículo para tal fin; la que constituye componente micro-organizacional, contextual integrador en el proceso en vínculo estrecho con el modo de actuación profesional pedagógica, lo cual debe conducir al logro de los objetivos del proyecto educativo integral.

La forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje es una categoría de la didáctica que por la importancia que tiene en la proyección un modo de actuación profesional pedagógica en la institución educacional debe estructurarse conscientemente, sin perder de vista su carácter flexible, diversificado, contextualizado, integrador, desarrollador; ellas constituyen contenido fundamental en la formación inicial del profesor.

Como componente del proceso favorece la dirección de las acciones hacia el logro del objetivo, puede adquirir su tipología en correspondencia con las funciones del profesor, las que constituyen contenido fundamental a desarrollar, atendiendo a las necesidades de aprendizaje del profesor en formación inicial.

El modelo de formas de organización ha transitado por un largo período de perfeccionamiento continuo que debe continuar, en tanto que es “contenido” del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor y en integración con los métodos actúan directamente sobre el desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica.

La autora considera que, el valor real de un nuevo modelo sistémico de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se concreta en las situaciones de actuación profesional de los sujetos en la práctica, es el modo de actuación profesional la primera y la última

expresión del valor real en la integración de los objetivos, el contenido, los métodos, los medios y la evaluación.

1.2. Reseña histórica del desarrollo de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la historia se ha organizado en dos formas genéricas fundamentales: La forma individual y la forma grupal.

El criterio que se adoptó para tal clasificación partió de la observación de las relaciones interpersonales en la práctica educativa sistemática, y en tal caso se clasificó en correspondencia con la cantidad de sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones entre el profesor en la función de enseñar y los estudiantes en la de aprender.

La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje está estrechamente vinculada a la organización de la sociedad y a las características de la formación socio-económica predominante. Las investigaciones en relación con la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, no comenzaron hace poco, muchos pedagogos ilustres de todos los tiempos, escribieron sobre ello, desde **Juan Amos Comenio** (1592-1670) en la “**Didáctica Magna**”, hasta la actualidad se retoma una y otra vez este problema, por su importancia, por su diversidad, por su implicación en la formación de los seres humanos.

Comenio J. señala, al escribir sobre el arte, aspectos muy importantes en la organización del proceso de educativo y/o de enseñanza-aprendizaje: “...El arte requiere previamente tres cosas: 1. Modelo, que es la forma externa y determinada, mirando la cual intenta el artista producir otra semejante. 2. Materia, que es aquello que ha de recibir nueva forma. 3. Herramientas con las cuales se lleva a efecto el trabajo... La enseñanza del arte (dados ya modelo, materia y herramientas) exige estas tres condiciones: 1. Uso legítimo. 2. Sabia dirección. 3. Ejercicio frecuente. Esto es, dónde y cómo se ha de emplear cada requisito para que el discípulo aprenda, y en tanto que se emplean, se le ha de dirigir para que no cometa error en la operación y corregirle si lo cometiera. Y finalmente, que no deje de errar y corregir su error hasta que llegue a obrar con certeza y facilidad...”¹⁷

El padre de la Didáctica expone ideas básicas vinculadas a las formas de organización el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros superiores; en el Capítulo XXXI de la Didáctica Magna titulado: “De la Academia”, Comenio plantea: “...así que el profesor que haya tratado públicamente alguna cosa, distribuye a los alumnos algunos buenos autores que traten de la misma materia para leerlos privadamente. Y la parte de dicha materia que el profesor haya explicado públicamente por la mañana será el asunto que habrá de discutirse por la tarde en la clase. Esto se efectuará proponiendo cuestiones los discípulos, bien lo que no haya claramente comprendido alguno, bien las dudas que se hayan presentado a otro, bien la disconformidad que haya observado un tercero entre las opiniones de su autor, apoyada en sus mismos argumentos, y cosas semejantes.”¹⁸.

¹⁷ Juan Amos Comenio. Didáctica Magna. Pueblo y Educación. 1983. La Habana. Pág. 170.

¹⁸ Obra citada Pág. 251.

Esta reflexión de Comenio sigue vigente, en los modelos actuales debe combinarse lo presencial y lo no presencial o “a distancia”, donde el estudiante trabaje con los materiales, se cuestione, estudie y busque respuestas por sí mismo.

En el mundo en general se desarrollan diferentes ideas sobre cómo debe ser organizado el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr los objetivos en la formación de la personalidad de niños, jóvenes y profesionales.

En Cuba, a lo largo de la historia de la Pedagogía y la Didáctica se escribe en correspondencia con las ideas universales y se destaca la importancia de una organización del proceso de enseñanza-aprendizaje centrada en la acción coordinada de los factores que intervienen en él, para lograr la transformación del estudiante. A continuación se destacan algunas de las ideas más significativas sobre este tema.

Félix Varela Morales (1787-1853) a comienzos del siglo XIX, es uno de los primeros que dirige su acción como educador a erradicar el escolasticismo que lastraba el desarrollo de la enseñanza, plantea: "Todo mecanismo, toda forma rutinaria es diametralmente opuesta a la atención y reflexión, que deben reinar en las operaciones intelectuales, y que un alma habituada a saber que una cosa debe admitirse porque es conforme a la regla, frecuentemente ignora si esta tal cosa en sí misma es buena." ¹⁹. Esta valoración de Varela F. está estrechamente relacionada con la necesidad psicológica de la diversidad organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

José de la Luz y Caballero (1800-1862), años más tarde, continuando la línea de Varela, destaca la importancia del desarrollo de un aprendizaje consciente, participativo, con independencia en la actuación en la clase, señala: "... Se explicarán no solamente los métodos conocidos y más aprobados, sino que se formará una crítica circunstanciada de cuantos planes e ideas nuevas salgan a la luz en la materia".²⁰

El ilustre pedagogo cubano **José Martí** (1853-1895) escribe sobre las formas de enseñanza: "Es la clase época plácida en la vida... en que el provecho pudiera ser mejor si la forma de enseñar aprovechable fuera seductora y amena."²¹

Como se puede observar por esta afirmación Martí J. hace una crítica a las clases de la época, que mantenían una estructura interna centrada en el profesor y con lectura comentada de un libro. También destaca: "La variedad debe ser una ley en la enseñanza de materias áridas. La atención se cansa de fijarse durante largo tiempo en una materia misma, y el oído gusta de que distintos tonos de voz lo sorprendan y lo cautiven en el curso de la peroración"²². En este planteamiento Martí J. hace referencia a la organización que mantiene mucho tiempo a un lector de una materia, sin variación de tareas, de procedimientos y donde no se propicia la participación de los estudiantes.

Martí J. escribe: "Viven las clases de animación y el incidente. Necesita a veces la atención cansada un recurso accidental que la sacuda y reanime. Grábanse mejor en la inteligencia los conceptos que se expresan en la forma diaria y natural, que los que se presentan envueltos en

¹⁹ Félix Varela Morales. *Miscelánea Filosófica*. Editorial Pueblo y Educación. 1993. Pág. 143

²⁰ José de la Luz y Caballero *Escritos educativos*. Compilación. 1991. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Artículo: Escuelas Náuticas. Pág. 194.

²¹ José Martí P. *Obras Completas*. Editorial Nacional de Cuba. 1965. Tomo VI. Artículo: Clases Orales. Ciencia y Derecho. Lecturas. Discursos Hablados. La forma accidentada excita la atención. Nuestra América. Pág. 236.

la forma diluida, siempre severa y naturalmente detallada, de las preparaciones escritas...no debe ser éste el carácter de una lección."²³

Se puede destacar en estos planteamientos martianos la gran lección de didáctica que brindan, se resalta, la importancia que tiene para el aprendizaje el desarrollo de clases activas, creativas, amenas. Lo que se pretende lograr con una propuesta que favorezca la diversidad y la flexibilidad en la formación inicial del profesor.

Martí J. le concede una gran importancia al proceso de organización en la labor pedagógica, destacando la función que debe asumir la escuela para adaptarse al ritmo de la vida que la rodea, al estilo de vida de la época. Todo ello se aplica redimensionado en la época actual, con el desarrollo científico-técnico que conduce a la autopreparación consciente como el camino más rápido para llegar al éxito profesional y humano.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX descuella entre los pedagogos e intelectuales cubanos **Enrique José Varona** (1849-1934) quien tomó los elementos más progresistas del positivismo y fue un fuerte defensor del desarrollo del pensamiento científico de las nuevas generaciones. Varona E. J. destaca la importancia del esfuerzo personal del profesional en formación, cuando plantea: "El maestro debe saber estudiar, para que sepa enseñar a estudiar. Aquí está en su germen, todo el problema de la Pedagogía."²⁴

En su crítica a las condiciones de enseñanza en los niveles medio y superior, Varona afirma: "...El proceso de la instrucción es un proceso de construcción; pero mucho se engañaría el que crea que basta trazar un plano único, y explicarlo a todos los condiscípulos. Es indispensable impulsarlos a que sean ellos los constructores del plano que se formen".²⁵

Estas palabras de Varona conducen a la reflexionar sobre cómo ya en su tiempo, se desarrollan ideas muy claras sobre la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje con participación de los estudiantes para que se conviertan en sujetos de su propio aprendizaje, para que interioricen los principios particulares que los llevan a lo general.

Varona E. J. y muchos de los pedagogos y filósofos de la época, defendían la importancia de la participación productiva del sujeto en su preparación, nada más próximo a lo que hoy piensan algunos que es un descubrimiento de este siglo, "enseñar a aprender".

Varona plantea en relación con la organización de la universidad para lograr la formación del profesional, así como la extensión de sus servicios a la sociedad como centro de cultura: "La universidad es una reunión de escuelas profesionales; pero no es únicamente esa reunión, ni debe serlo principalmente. **Su verdadero papel consiste en constituir el centro intelectual de una comarca o de todo un país.** El laboratorio científico de la nación, la ha llamado Nohle. Su oficio, a este respecto, es recoger, como en un foco radiactivo, que la ciencia existente, propagarla y en cuanto sea posible, aumentarla. Debe la Universidad enseñar desde luego; pero debe ante todo despertar la curiosidad de saber, el deseo de ver cada cual por sí mismo, de

²² Obra citada. Pág. 235.

²³ José Martí P. Obras Completas. Editorial Nacional de Cuba. 1965. Tomo XII. Artículo: Universidad sin metafísica. Pág. 348.

²⁴ Enrique J. Varona. Trabajo sobre educación y enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. 1992. Artículo: Prefacio. Pág. 171.

²⁵ Obra citada. Artículo: Comisión Nacional Cubana de la UNESCO. Páginas 74-75.

experimentar, de investigar, de criticar. Su fuerza mayor, en este campo, se dirige a despertar y mantener vigilante la independencia del espíritu personal”.²⁶

En esta reflexión se puede apreciar las aspiraciones que desde esta época se tienen con la formación superior en Cuba, se destaca la idea de que la universidad ante todo debe despertar la independencia cognoscitiva, el autodesarrollo.

Se puede percibir por la literatura pedagógica y didáctica de la época que no hay amplitud de trabajos que distingan las formas de organización de la educación en la escuela de las formas de organización en las universidades. La generalidad de los autores escriben sobre la clase, la lección, las características de las formas de organización sin hacer muchas distinciones entre ellas, se puede observar una tendencia a igualarlas y en otros pocos a diferenciarlas.

En los años 30-60 del siglo XX, varios autores se dedican al estudio la Didáctica y/o al de las Didácticas Especiales, -como son por ejemplo- González Diego (1943), García de Franca (1948), Martínez L. R. (1949), Godínez A. (1950), Escalona D. M. (1955), entre otros. Los cuales escriben en varios de sus trabajos, que existían ciertas confusiones sobre los métodos, los procedimientos y formas de organizar la enseñanza.

González D. escribe: “se confunde mucho la forma de enseñanza con el método, porque precisamente éste se caracteriza por ir acompañado de aquella, que está siempre en armonía con él, y todavía se confunde más con el procedimiento, porque hasta en su definición existen semejanzas. Hay que tener en cuenta que el procedimiento tiene un carácter exterior si nos fijamos en la forma que lo acompaña, o interior si atendemos a los medios, materializados casi siempre para elaborar el conocimiento dentro del método.”²⁷

En el planteamiento, se observa la visión del autor sobre como eran apreciadas las “formas” en relación con los “procedimientos”; se clasificaba la forma como la manera visible de actuar el profesor y los estudiantes en la actividad, es así que durante muchos años se consideraron dos formas principales de trabajar en la enseñanza: la oral y la escrita, con una subdivisión de expositiva e interrogativa.

González D., señala que: “la forma es el ropaje exterior y el procedimiento son los medios de que se vale el maestro para seguir el método o camino general de la manera más eficaz”²⁸. Como se puede apreciar se deja claro por el autor que la categoría “forma”, en Didáctica, es la apreciación externa de la manera de proceder del profesor y los estudiantes.

González D., plantea: “Se da el nombre de formas didácticas o del aprendizaje al aspecto bajo el cual el maestro presenta la materia para dirigir a los alumnos en el proceso del aprendizaje, o dicho de otro modo, el ropaje exterior con que viste los conocimientos”²⁹. Llama la atención como las denomina “formas didácticas o del aprendizaje”, por lo que puede inferirse que se defendía una posición de integridad entre la didáctica y aprendizaje; así como que llama formas didácticas a lo que hoy se denomina modo de actuación en el proceso.

²⁶ Obra citada. Artículo: Discurso leído en la Universidad de la Habana en la apertura del curso académico 1903.1904. Págs. 205-220. Cita: Pág. 216.

²⁷ D. González. Didáctica o Dirección del Aprendizaje (Parte General) Editorial Cultural, S. A. La Habana. Pág. 80. 1943. Obra escrita para el programa oficial de la asignatura de Metodología pedagógica de la Universidad de La Habana.

²⁸ Obra citada. Pág. 67

²⁹ Obra citada. Pág. 79. Capítulo VIII, titulado: “Las formas didácticas”

El autor antes señalado, define lección como: “toda unidad, o serie de ejercicios que se ejecutan en el aula durante cierto tiempo, bajo la dirección del maestro, constituye una lección”³⁰. Según **Maillo García A.**, citado por González D., lección es: “el esfuerzo docente necesario para desarrollar de un modo completo y fecundo un asunto didáctico determinado”.³¹. En esta definición puede observarse que se hace énfasis en la labor del docente, maestro, sin tomar en consideración la actividad del estudiante, por lo cual se analiza que la concepción de base de este autor es la misma que plantea González D.

González G., hace referencia a la clase pero no define dichos conceptos con claridad, iguala ejercicio a clase, se puede reflexionar cómo entre la definición de clase, lección, y tarea hay una cierta confusión que no favorece la comprensión didáctico-metodológica de dichas categorías.

Es importante señalar como se destaca en casi todos los autores la organización externa e interna, señalando a la lección como una “integración orgánica de ejercicios” lo cual se asocia con las ideas de “sistema de tareas en la clase”, “secuencia de ejercicios”, “situaciones docentes típicas”, “sistema de acciones y operaciones”. El proceso de desarrollo histórico y lógico de las ideas en relación con las formas de organización, la clase y la lección se caracterizó por una atención extrema a la actividad del estudiante como objeto de la educación y del profesor como sujeto.

Estas eran parte de las concepciones previas al **triunfo de la Revolución en 1959** en que comienza en **Cuba** un período de transformaciones radicales en lo económico, social, cultural y educacional. En los primeros años de Revolución, el país pasa a recibir el apoyo de los países socialistas de Europa, comenzando una preparación intensa de profesionales en dichos países que favorece el intercambio intenso de experiencias, especialistas y bibliografía en materia de educación y de otras esferas del desarrollo científico-técnico.

A partir de 1965, comienza a utilizarse en el país una amplia de bibliografía de los antiguos países socialistas, por estos años se plantea sobre las formas de organización y la clase en particular: “La instrucción en la clase se caracteriza exteriormente en la escuela democrática alemana de la siguiente manera: los maestros y los alumnos trabajan conjuntamente y según un plan, en espacios de tiempo prefijados; el maestro enseña a los escolares, organiza y dirige al mismo tiempo su aprendizaje. Para comprender correctamente esta primera definición del concepto de instrucción en la clase, es conveniente prestar atención particular al hecho de que las citadas características se refieren tanto a la forma organizativa como al proceso que tiene lugar en el marco de la misma”³²

Según los autores de esta obra³³ La Didáctica “...investiga... las leyes del proceso unitario de la instrucción y la educación en la clase”³⁴. Como se observa se limita el objeto de estudio de la Didáctica a la clase, durante todas las explicaciones sobre el objeto de estudio de la Didáctica, se habla de la clase y de las formas de organización sin diferenciarlas claramente.

³⁰ Obra citada. Pág. 160.

³¹ Diego González cita la definición de Adolfo Maillo García en Nociones de Pedagogía. Editado por El Magisterio español.1935. Madrid.

³² Colectivo de autores. Didáctica. Editorial Nacional de Cuba. 1965. Pág. 15.

³³ Colectivo de autores de Alemania, antigua RDA.

³⁴ Obra citada. Pág. 20.

Sobre la actividad del educador se plantea que: “La forma fundamental de su trabajo es la instrucción en la clase”³⁵. Por lo cual se puede analizar que lo instructivo es el centro en la concepción de trabajo del profesor, no se hace referencia al vínculo de lo cognitivo con lo afectivo. Más adelante se señala: “la necesidad de que el maestro dirija la clase en la escuela democrática alemana, es decir, la necesidad de que el maestro determine responsablemente los objetivos particulares, la forma organizativa y los medios y métodos, así como oriente constantemente en las horas de clase el aprendizaje ...”³⁶

Como se puede apreciar en lo planteado se manifiesta cierta inconsistencia al trabajar las categorías didácticas: forma de organización, clase, método, medio. Se caracteriza la clase como: “....el proceso de actividad conjunta de maestro y alumno....”³⁷

Otra referencia analizada en Cuba en la década del 60 es tomada de trabajos de **Konstantinov A. L., Savich L. y Smirnov M. T.**³⁸ en los que se plantea que en 1931, el Comité Central³⁹ propone a los Comisarios del Pueblo organizar la enseñanza sobre las siguientes bases:

“ ...a) La forma de organización fundamental del trabajo escolar en las escuelas primarias y secundarias ha de ser la lección, dada a un grupo determinado de alumnos, de composición fija, y según un horario rigurosamente establecido. Esta forma organizativa ha de incluir, bajo la dirección del maestro, el trabajo de cada alumno en el grupo general, en brigadas e individual, con aplicación de diversos métodos de enseñanza. Se practicarán formas colectivas de trabajo escolar, susceptibles de múltiple desarrollo; pero evitando la organización de brigadas permanentes y obligatorias”⁴⁰

Desde esta época se instrumentó en la antigua URSS el sistema de lecciones y clases, pero en las explicaciones que se dan se observa como utilizan indistintamente los términos lección y clase e introducen la categoría “forma fundamental de organización del trabajo en las escuelas”, en la educación superior se emplea la conferencia y el seminario como “tipo de clase”.

Uno de los autores que más se consultó y aún se consulta en Cuba es **Klingberg L.**, él no desarrolla la clase ni las formas de organización, escribe sobre ellas cuando desarrolla los métodos y las funciones de la enseñanza, plantea: “En el método de enseñanza diferenciamos entre otras cosas: el aspecto del desarrollo externo de la actividad de enseñanza, la forma de enseñar (por ejemplo, la conferencia, el diálogo)”⁴¹

Continúa reflexionando Klingberg L. más adelante: “La organización de la enseñanza pertenece, entre otras cosas, al conjunto de condiciones de la conducción pedagógica. Entendemos por “Organización de la enseñanza”, por una parte, la organización externa de la misma (sistema de enseñanza por grupos de alumnos en aulas, tamaño y composición de los grupos, condiciones materiales, orden del trabajo escolar y de la hora de clase), por otra parte, la organización interna de la enseñanza (calidad de su planificación, óptima organización de la hora de clase, coordinación de las asignaturas, etc.)”⁴²

³⁵ Obra citada. Pág. 15.

³⁶ Obra citada Pág. 17.

³⁷ Obra citada. Pág. 137.

³⁸ A. L. Konstantinov, L. Savich y M. T. Smirnov. Problemas fundamentales de la pedagogía. Conferencias para estudiantes universitarios. N. A. Editado por Imprenta Nacional de Cuba. 1962. Pág. 80

³⁹ Se hace referencia al Comité Central del Partido Comunista de la antigua URSS.

⁴⁰ Los autores citan al documento denominado: Directrices del P. C. de la antigua URSS y disposiciones del Gobierno soviético acerca de la instrucción pública, cuaderno 1, Pág. 163

⁴¹ Lothar Klingberg. Introducción a la didáctica general. Editorial Pueblo y Educación. 1972, Pág. 108.

⁴² Obra citada. Pág. 109.

Como se aprecia, el autor destaca una organización interna y una externa, esenciales en el desarrollo y resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, confiere a la organización un papel central en el proceso de establecimiento de las relaciones entre el triángulo de componentes que constituyen el núcleo central del proceso de enseñanza-aprendizaje, al respecto señala: “La unidad de materia y clase constituye ante todo las “unidades didácticas” por medio de las cuales se ejecuta el proceso de enseñanza.”⁴³

En un análisis sobre lo estético como componente de la organización del proceso didáctico, explica: “En la estructura de la clase existen también soluciones elegantes y poco elegantes. La estructura didáctica de la clase presupone no sólo enfoque científico y capacidades didácticas, sino también un órgano para su equilibrio y armonía didáctica, para su ritmo y melodía, en una palabra; para su estética. Una buena clase no sólo es correcta desde el punto de vista metódico y objetivo (en el sentido del carácter científico de la enseñanza), sino también bella en el sentido estético, y en ello consiste el arte del maestro”⁴⁴. Estas concepciones didácticas generales de Klingberg L. son trabajadas por especialistas en Cuba y aplicadas en las proyecciones didáctico-metodológicas de la escuela primaria, media y superior, ellas fueron valiosas en tanto que orientaron al profesor hacia la necesidad de la búsqueda de un equilibrio dinámico en la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la clase en particular.

Más adelante Klingberg L. señala: “Los procesos didácticos no sólo se desarrollan durante la clase, sino también, en otras formas de organización de la instrucción y la educación”⁴⁵. Se observa que le confiere importancia a las otras formas de instrucción y educación, además de que las separa. Sin embargo no profundiza en las otras formas que señala.

Tomaschewski K. en 1974 plantea: “La forma básica de su trabajo es la instrucción en la clase”⁴⁶. El autor centra el trabajo de instrucción en la clase, separando marcadamente la educación, lo que lleva a pensar que sus concepciones son academicistas, no declara la necesaria unidad instrucción-educación en la clase, señala: “La clase hay que comprenderla siempre como un proceso de actividad conjunta del maestro y el alumno, que ha sido organizado con vistas a ligar al escolar activamente con el contenido de la lección”.⁴⁷

Sobre la forma organizativa dice: “...la necesidad de que el maestro determine responsablemente los objetivos particulares, la forma organizativa y los medios y métodos, así como que oriente conscientemente en las horas de clase el aprendizaje de los escolares”.⁴⁸ En toda su obra, el autor, no profundiza sobre la categoría forma de organización.

Zinoviev J. L., en 1974 ⁴⁹ dedica al análisis de la lección en la educación superior, desde la concepción del sistema de conferencia, seminario y clase práctica que se aplica en la URSS en esa época, destacando las salidas en los últimos semestres a prácticas laborales en centros especializados. Estas ideas tiene una influencia significativa en la organización de las actividades de la educación superior en Cuba y la instrumentación del modelo de formas de organización que se norma en la Resolución 220 del 1979.

⁴³ Obra citada. Pág. 128.

⁴⁴ L. Klingberg. Problemas de estructura de la clase. Disertación Pedagógica. Universidad Carlos Marx, Leipzig. 1956. Págs. 171, 172.

⁴⁵ Obra citada. Pág. 239.

⁴⁶ Karlhein Tomaschewski. Didáctica General. Editado por Grijalbo, 1974. S. A. México. Pág. 19.

⁴⁷ Obra citada. Pág. 21.

⁴⁸ Obra citada. Pág. 20

Otro autor importante muy utilizado en la formación inicial del profesor en Cuba fue **Stresikosin V. P.**, en 1974 plantea sobre la clase: “una forma organizativa de la enseñanza en la escuela, en la cual el maestro, en un tiempo exactamente fijado, se ocupa de un grupo determinado de alumnos, el colectivo del aula, siguiendo un plan preciso con la utilización de diferentes métodos que coinciden con los objetivos didácticos planteados por él y con los planteamientos del programa”⁵⁰ Como se puede observar esta definición de clase es muy similar a la que se plantea por Budarni A. en “Didáctica de la escuela media” bajo la redacción de Danilov M. A. y Skatkin M. N.⁵¹

Budarni A. define: “Clase es la forma organizativa mediante la cual el maestro, en el transcurso de un período de tiempo rigurosamente establecido y en un lugar condicionado especialmente para este fin, dirige la actividad cognoscitiva de un grupo constante de alumnos, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos, utilizando los tipos, medios y métodos de trabajo que crean condiciones propicias para que todos los alumnos dominen los fundamentos de lo estudiado directamente durante el proceso de enseñanza, así como también para la educación y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas de los alumnos”⁵². Esta concepción de clase es la que más se asume desde estos momentos en la formación de educadores en Cuba, siempre viendo la clase como la forma fundamental de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin negar la importancia de las “otras formas de organización”.

En las condiciones actuales de desarrollo de las ciencias y la tecnología, esta definición de “clase” se podría cuestionar en tanto que: ¿Sólo es clase, aquella que tenga un tiempo rigurosamente establecido y un lugar especialmente condicionado para este fin? ¿Sólo en la clase, se dirige la actividad cognoscitiva?, ¿Sólo es clase, la que tiene un grupo constante de estudiantes?, ¿Sólo es clase, la que se desarrolla con un grupo?. Se considera que sobre la definición de clase y sus características hay que profundizar en la actualidad en correspondencia con el desarrollo científico y tecnológico aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje

Yacoliev N. en 1979, plantea: “Una clase puede ser considerada como tarea de aprendizaje, o trabajo en el aula que se debe cumplir en un determinado tiempo...en general la clase es considerada como forma básica de organización de la enseñanza”.⁵³ Más adelante plantea: “La clase es un proceso en el que se cumple una tarea de trabajo y otra escolar. En él al igual que en cualquier otro proceso de trabajo, participan el trabajador, el objeto de trabajo y los medios o instrumentos de trabajo”⁵⁴.

Es importante destacar que se trabajan por los autores diferentes niveles de organización de la actividad en la escuela: organización escolar, organización de la enseñanza, sin hacer distinciones entre ellos.

Un autor que aporta consideraciones de mayor claridad a las reflexiones sobre este tema es **Boldiriev N. I.** en 1982, él expresa una concepción sobre forma de organización de la educación

⁴⁹ S. I. Zinoviev. La Lección. Experiencias metodológicas de la escuela superior soviética. Editado por Grijalbo, 1974. S. A. México.

⁵⁰ Vladimir P. Stresikosin. Sobre la organización del proceso didáctico. 1974. Reeditado en 1977. El autor en su libro cita a M. A. Danilov y B. P. Jessipov Didáctica. Editorial de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, Moscú. 1952. Pág. 45

⁵¹ M. A. Danilov y M. N. Skatkin. Didáctica de la Escuela Media. Editorial Pueblo y Educación 1980. Pág. 67

⁵² Obra citada, el capítulo VI La clase como forma fundamental del proceso de enseñanza de A. A. Budarni. Pág. 203.

⁵³ Nicolai Yacoliev. Metodología y técnica de la clase. Editorial Libros para la Educación. 1979. Capítulo III La clase dentro del sistema de enseñanza en la escuela, Pág. 38

que se puede aplicar a todas las formas del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando plantea: “Las formas de organización de la educación es un concepto muy amplio. Se utiliza para designar los procesos reales relacionados con la organización de la actividad educativa... En dependencia de cómo se establecen estas relaciones y de cuál es la posición que ocupan los educadores y los educandos, el proceso de educación adopta unas u otras formas de organización. Ellas caracterizan las relaciones de dirección y subordinación, la distribución de las fuerzas, la planificación y organización de la labor educativa y el control y evaluación de los resultados.

El concepto forma (del latín forma) significa “modo de organización y modo de existencia del objeto, proceso, fenómeno”⁵⁵. La forma de organización de la educación es el modelo de organización del proceso educativo que refleja la relación interna de los distintos elementos de este proceso y que caracterizan las relaciones entre educadores y educandos.”⁵⁶. El análisis de este autor resulta interesante, en correspondencia con la concepción integral de proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se manifiesta la unidad de la instrucción y la educación.

Las metodologías de las especialidades aportan textos que también influyen en las concepciones que se asumen sobre las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y fundamentalmente sobre la “conferencia-seminario”. Marinko I. y Stoliarov I. plantean “Los autores centran su atención en la búsqueda de nuevos procedimientos de organización del trabajo didáctico-educativo con los estudiantes”⁵⁷. Ellos desarrollan con amplitud las formas de organización de la educación superior “conferencia-seminario” y presentan una tipología y funciones de las conferencias y seminarios que es desarrollado con posterioridad por varios investigadores de la antigua URSS y de Cuba. En la obra no se hace ninguna referencia a la definición de clase, ni de forma de organización.

Es importante destacar en este análisis que la mayoría de los autores soviéticos y alemanes señalados hacen referencia a los trabajos de Danilov, Skatkin y Klingberg sobre el proceso de enseñanza y asumen la definición de “clase como forma fundamental de organización de la enseñanza”. Los análisis realizados por los diversos autores, en su gran mayoría, siempre hablan de enseñanza y no hacen referencias al aprendizaje.

Al realizar una reflexión generalizadora sobre cómo se caracterizó “la clase” y las “formas de organización” desde los primeros autores con los que durante cuarenta y cinco años aproximadamente se han trabajado estas categorías, se podría preguntar ¿Cuál ha sido la influencia de estos autores en las concepciones de formas de organización y clase que se fueron desarrollando en Cuba por los investigadores de esta temática en los últimos 45 años?. Se puede afirmar que fue significativa y que contribuyó al desarrollo de investigaciones concretas en diversas formas de organización del trabajo pedagógico y didáctico.

Se conoce que la didáctica de la educación superior ha sido investigada por muchos autores; entre los que se destacan Zinóviev S. I. (1974), Klingberg L. (1978), Skatkin M. N. (1978), Kapravin V. V. (1981), Talizina N. F. (1984), entre otros, que fueron seguidos en Cuba por

⁵⁴ Obra citada. Pág. 49.

⁵⁵ Obra citada. Aquí el autor antes señalado hace referencia a la Enciclopedia filosófica.

⁵⁶ N. I. Boldiriev. Metodología de la organización del trabajo educativo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1982. Pág. 76 y 77.

⁵⁷ I. Marinko, I. Stoliarov y Otros. Metodología de la enseñanza de la economía política. Editorial Progreso. En Español. 1982. Pág. 14.

muchos de los investigadores de este tema. Un gran número de los trabajos de la Didáctica de la Educación Superior, son resultado de experimentación pedagógica de concepciones teóricas abordadas en la Didáctica General orientada hacia el nivel primario, medio y superior. Así, por ejemplo, se pueden citar algunos investigadores y autores de libros cubanos, los más significativos en el estudio del tema, entre otros son: Labarrere G.(1979), Vecino A. F.(1983), Buzón C. M. (1984), López N. I. (1985), Álvarez de Zayas C. M. (1989), Silverio M. (1990), Addine F. F. (1990), Martínez L.I. M. (1988), Añorga M. J. (1996), Soca G. M.(1999), Rionda S. H. (2002), Chirino R. M. V. (2002), Fuxa M. (2004).

Durante más de cuarenta años, en la formación profesional de profesores se ha desarrollado el tema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en los programas de Didáctica General y de Metodología de la enseñanza de las especialidades, como disciplinas básicas en dicha formación, en tanto que éstas, son parte intrínseca del modo de actuación profesional pedagógica y favorece el desempeño de sus funciones del profesor.

En 1988, las autoras. **Labarrere R. G. y Valdivia P G.**⁵⁸ plantean en relación con las formas de organización de la enseñanza: “Nosotros entendemos por forma de organización de la enseñanza las distintas maneras en que se manifiesta externamente la relación profesor-alumno, es decir, la confrontación del alumno con la materia de enseñanza bajo la dirección del profesor. ...Las formas de organización de la enseñanza constituyen el aspecto externo del proceso de enseñanza, mientras que el método constituye su aspecto interno.”⁵⁹

Definen clase como: “la forma fundamental de organizar la enseñanza en la escuela socialista, en la cual el maestro en un período de tiempo exactamente fijado, se ocupa de la instrucción y la educación de un grupo constante y homogéneo de alumnos, de acuerdo con los objetivos de la educación comunista”⁶⁰. Las autoras señaladas mantienen, los elementos fundamentales plantados por Budarni A.⁶¹.

Álvarez Zayas C. en la mayoría de sus obras reflexiona sobre las formas de organización y plantea: “La forma de enseñanza es la organización, la estructuración de ese proceso en el espacio y en el tiempo. Es la expresión organizativa externa del proceso y en correspondencia con los recursos humanos y materiales de que se dispone para su desarrollo.”⁶². Más adelante plantea “...Esas formas organizativas pueden cambiar en el transcurso de una misma clase en correspondencia con los objetivos específicos que se quieran ir logrando. Por eso la forma es dinámica y se adecua a las necesidades específicas del momento del proceso docente-educativo en cuestión.”⁶³

La autora considera que este planteamiento puede conducir a reflexiones contradictorias con la definición que se da de forma de organización, pues se considera que lo cambiante en el transcurso de la actividad son los procedimientos, las tareas, las situaciones del proceso de

⁵⁸ G. Labarrere R. y G. Valdivia P. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1988. Libro de texto para los Institutos Superiores Pedagógicos.

⁵⁹ Obra citada. Págs. 137-138.

⁶⁰ Obra citada. Pág. 139.

⁶¹ A. Budarni. Autor del capítulo de formas de organización de la enseñanza en el Libro Didáctica de la escuela media. Danilov y Skatkin. Editorial Pueblo y Educación. 1980. Pág. 195.

⁶² C. M. Álvarez de Zayas. La Pedagogía como ciencia. (Epistemología de la educación). Soporte Magnético. Pág. 55. La Habana. 1999.

⁶³ Obra citada. Pág. 56

enseñanza-aprendizaje en correspondencia con la proyección metodológica interna de los componentes del proceso.

En los últimos años varios autores de obras dedicados al estudio de la pedagogía, la didáctica, y en sentido general a la educación, han realizado una aproximación a los temas: formas organizativas y clases, entre los que se puede destacar:

Añorga M. J. escribe: “Forma organizativa es la estructuración de la actividad del profesor y el estudiante para lograr de la manera más eficiente y eficaz los objetivos de los planes y programas, utilizando los medios y los métodos más adecuados de enseñanza aprendizaje.

- Constituye el carácter externo del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Por su carácter: tutorial (individual) y grupal (colectivo)
- Por su actividad se clasifican:

ACTIVIDAD	FORMA ORGANIZATIVA	TIPOLOGIA
Académica	Clase	Clase, clase práctica, seminario, taller, etc
Laboral	Práctica Laboral	Según la profesión
Investigativo	Trabajo investigativo	Trabajo de curso. Trabajo de diploma.

«64

Como se observa, la autora no hace referencia a las otras dimensiones del curriculum de la educación superior, como son la autopreparación y consulta como formas de organización curricular, de mucha importancia en la preparación inicial de los profesores.

“Existen distintas formas de organización de la enseñanza, aunque actualmente están generalizadas tres sistemas fundamentales: a) individual, b) grupo–clase, c) conferencia-seminario”⁶⁵

Sobre la conferencia-seminario, Añorga J. plantea: “Constituye la forma más flexible de organización. Supone la subdivisión en eslabones separados y la puesta en práctica de una combinación de formas organizativas especializadas, según la actividad”⁶⁶

En los años transcurridos de desarrollo en la educación superior y de formación de los profesores, se ha flexibilizado el proceso de planificación, ejecución y control de las formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, continúan algunas prácticas que contradicen este criterio. La autora considera que aún quedan normativas y concepciones rígidas, de algunos directivos en relación con la rigurosidad estructural de cada una de las formas de organización y a la obligatoriedad del profesional de la educación superior de proyectar el sistema igual para todos los grupos de estudiante, lo cual no concuerda con la concepción desarrolladora y diversificada del proceso de enseñanza-aprendizaje que se asume como referencia.

A ello se refieren **Bermúdez R. y Rodríguez M**, cuando escriben: “... el docente es quien planifica la cantidad de horas lectivas que debe dedicar a impartir una asignatura determinada, cuántas de esas horas se dedicarán a conferencias y cuántas a talleres o actividades prácticas.

⁶⁴ Julia Añorga Morales. Pedagogía y Estrategia didáctica y curricular de la Educación Avanzada. Soporte Magnético. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. 1998. Pág 58

⁶⁵ Obra citada. Pág. 68

⁶⁶ Obra citada. Pág 68

Esta distribución se realiza realmente en función de la autoevaluación de la gestión de enseñanza por el profesor, es decir, él es quien valora cuánto tiempo necesita para enseñar”⁶⁷

En el planteamiento anterior, no se profundiza en la necesidad de planificación, organización científica del proceso de enseñanza-aprendizaje lo que debe ser una premisa en la labor del profesor, es una responsabilidad profesional la organización científico-metodológica del proceso, para lo cual se le prepara en la formación inicial y continua. Este es un proceso conscientemente organizado por profesionales de la pedagogía y se considera que lo personalológico se debe manifestar en el intercambio, en la interactividad, en la ejecución de un sistema de acciones coordinadas con el estudiante y el grupo para lograr un equilibrio relativamente armónico entre los objetivos individuales y los colectivos, para lograr que los objetivos asumidos en común sean los de la mayoría que desea aprender. Se debe tener como premisa en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que “...el objetivo conscientemente reconocido, como ley, determina la secuencia y el carácter de las acciones del hombre”⁶⁸, y ello debe reconocerse tanto por el profesor como por los estudiantes.

Los autores Bermúdez R. y Rodríguez M. refieren: “otros pedagogos se centran en la discusión del ordenamiento que deben tener estas formas de organización, cuestionándose, si dentro del curso deben ir primero las actividades dedicadas a la impartición de la teoría y posteriormente todas las actividades prácticas, o viceversa, o si deben ser combinadas. ¿Qué posición asumir con respecto al orden secuencial que deben seguir estas formas de organización?”⁶⁹

Se asume como posición en esta tesis, que en todo sistema de formas de organización se debe atender a las funciones que cada una adquiere en el sistema y su contextualización teniendo en cuenta el proceso y los resultados del sujeto que aprende. Debe atenderse a la combinación de actividades de unidad teóricas y prácticas, así como a las que intencionalmente tratan de lograr este principio del proceso de enseñanza-aprendizaje como una exigencia metodológica para lograr los objetivos.

Más adelante plantean: “Hay autores que abordan la cuestión de la tipología de estas formas organizativas, centrándose por entero en quien enseña y no en quién aprende, lo que demuestra una vez más la franca polaridad hacia el proceso de enseñanza. De aquí la inferencia de las mal denominadas “Formas de organización de la enseñanza”⁷⁰

La reflexión anterior puede considerarse muy absoluta, en tanto que, los autores que trabajan tipología de formas de organización del proceso de enseñanza no dejan de considerar en alguna medida la actuación de los estudiantes en el aprendizaje, porque tal denominación obedece a un momento histórico concreto del desarrollo de la pedagogía tradicional centrada en el contenido y en la figura del profesor como sujeto que dirige el proceso.

Fuentes G. H. y Álvarez V. I. B. plantean: “Los componentes, elementos de carácter estructural y de identidad propia dentro del proceso en su interacción determinan sus funciones. Estos componentes se identifican con la conocida categoría formas de organización del proceso docente-educativo o simplemente “forma”, la cual expresa la relación entre el proceso y su desarrollo, organización y dirección que se da en el espacio y el tiempo, en consecuencia los

⁶⁷ R. Bermúdez S. y M. Rodríguez R. Teoría y Metodología del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1996. Pág. 82.

⁶⁸ Carlos Marx. El Capital. Tomo I. Editorial Ciencia Sociales. 1973. Pág. IV.

⁶⁹ R. Bermúdez S y M. Rodríguez R. Teoría y Metodología del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1996. Pág. 83.

componentes estructurales ... académico, lo laboral y lo investigativo, que constituyen la estructura espacio temporal a través de la cual se desarrolla el proceso.”⁷¹.

Estos autores asumen la posición de **Álvarez C. M.** sobre forma de organización, haciendo una reflexión desde componentes estructurales tradicionalmente trabajados en la proyección inicial del plan de estudio C: académico, laboral e investigativo. No hacen referencia a la autopreparación, ni a la extensión universitaria como componentes estructurales del proyecto curricular de la educación superior.

Ellos sostienen desde su experiencia vivencial que los profesionales trabajan con las más conocidas y generalizadas, las del componente académico y en cierta medida del laboral, deficiencia que aún subsiste en varios centros de educación superior del país.

Una de las posiciones más actuales sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se defiende por los investigadores del Centro de Estudios Educaciones del Instituto Superior Pedagógico “E. J. Varona”, sobre las formas de organización señalan: “...es un elemento muy polémico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se discute a menudo si constituye o no parte del proceso, o si solamente conforma el “marco organizativo” del mismo, como algunos le llaman. Esta doble condición le confiere singularidad a su estudio y caracterización, pues se trata de un “componente de naturaleza especial” al contener a los demás, y propiciar u obstaculizar el adecuado desarrollo de los mismos.

Independientemente de esta polémica, las formas de organización constituyen una de las categorías más importantes de la Pedagogía, la Didáctica y la Teoría de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto en ella se concretizan, se materializan, las partes, características y relaciones explicadas anteriormente.

Las particularidades de un aprendizaje desarrollador que sirven de referente a esta concepción de enseñanza desarrolladora no pueden apreciarse en un componente aislado. Para potenciar un aprendizaje desarrollador se necesita de una forma organizativa con una estructuración adecuada, basada en determinado sistema de relaciones estructurales y funcionales, que garantice el funcionamiento de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje como un todo sistémico”.⁷²

Los autores defienden la importancia de las formas de organización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como componente didáctico-metodológico que integra las acciones de los profesores, estudiantes y el grupo en un espacio y tiempo determinado previamente para la reflexión coordinada y sistémica que impulse el aprendizaje desarrollador; lo cual constituye una etapa superior en la comprensión del problema.

Se puede observar en las reflexiones anteriores, que aunque hay investigaciones sobre las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, y sobre la clase; aún debe continuar profundizándose en esta temática, puesto que subsisten contradicciones, como son: ¿Se deben normar en resolución las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿Es posible aplicar las mismas formas de organización a todas las carreras,

⁷⁰ Obra citada. Pág. 83

⁷¹ C. Homero Fuentes G. y Ilsa Bernardina Álvarez V. Dinámica del proceso docente educativo de la Educación Superior. Centro de Estudios de Educación Superior “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente. 1998. Pág. 37.

⁷² Castellanos S. D. y otros. CEE del Varona. Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. 2001. Págs. 91-93.

disciplinas y/o profesiones?, ¿Los profesores han incorporado a su accionar los recursos metodológicos que le permitan proyectarlas en sistema para lograr un fin educativo integral?.

En la **formación inicial de profesores en Cuba** a partir de **1959 con el triunfo de la Revolución** se pueden distinguir tres etapas que conducen a la caracterización de tres tendencias en el desarrollo de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una **primera etapa** abarca desde 1959 hasta 1975 con la introducción de transformaciones profundas en la educación del país, marcada por la campaña de alfabetización, la apertura de escuelas en todo el país e institutos de formación inicial de maestros y profesores en las tres regiones: Occidental, Central y Oriental, así como se destaca por la Reforma Universitaria, 1962-1971. Sobre este período Vecino A. F. plantea: “Desde la reforma universitaria de 1962, se tuvo conciencia de que la obra educacional está siempre en perenne edificación y perfeccionamiento continuo en la búsqueda de excelencia académica para garantizar su pertinencia social. En este sentido cabe significar bajo que condiciones hemos trabajado todos estos años”⁷³

La etapa se extiende hasta 1975 en que se efectúa el **1er Congreso del Partido Comunista de Cuba** y se amplían a todo el país los centros de educación superior como parte de los acuerdos del congreso.

En esta etapa se puede observar que hubo ausencia de programas unificados, cada centro posee sus propios programas, los cuales en algunos casos eran diferentes y modificados frecuentemente para tratar de lograr un nivel adecuado de desarrollo. En los programas no se precisan los objetivos generales para la formación profesional en el país, característica que se mantiene hasta la década del 70, en que se comienza a trabajar en esta dirección, otorgándose a esta categoría didáctica el papel rector en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello se realiza el análisis de los demás componentes subordinados a los objetivos. Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se aplican son a partir del legado de la escuela tradicional e intelectualista, estas son esencialmente la lección, la clase.

El plan de estudio poseía alta carga académica, con volúmenes relativamente altos en horas presenciales y poca vinculación con la práctica laboral directa, lo cual no estaba previsto en el plan. Una parte de los estudiantes trabajaba en el movimiento de alumnos ayudantes e instructores, vinculados a la profesión.

Comienza a trabajarse con la literatura del antiguo campo socialista y se profundiza en la concepción de la clase como forma de organización fundamental.

⇒ En esta etapa se produce una **“tendencia a la aplicación de estructuras organizativas academicistas en las que existía experiencia previa y teniendo a la clase como forma fundamental de organización”**. Condicionada por la:

- La masividad en la educación y en la formación de profesionales de educación superior.
- Amplias influencias de la Pedagogía, Didáctica y Psicológicas de los países del antiguo campo socialista.

⁷³ F. Vecino A. La universalización de las universidades: Retos y perspectivas. Pedagogía 2003. La Habana. Pág. 8,

Se destaca una **segunda etapa**, la que va desde 1975 hasta 1989 en la cual se amplían las posibilidades de la educación superior en la formación inicial de profesores y se instrumentan y ponen en práctica los planes de estudio “A”, “B”, “C”. En esta etapa comienza a trabajarse con la guía de las resoluciones que norman el trabajo docente metodológico en la educación superior, estas se asocian al desarrollo de los planes de estudio.

Se caracteriza por el aumento de horas dedicadas a la formación académica de los estudiantes con respecto al período 1971-75 y el establecimiento de la práctica vinculada al perfil profesional, la cual va desarrollándose en los planes de estudio A, B y C, al igual que el trabajo científico estudiantil, con el propósito de lograr su enfoque de sistema en las asignaturas y disciplinas.

El plan A, curso académico 1977-78 hasta 1981-82, está caracterizado por la unificación de todos los programas y planes en el país, los cuales se fundamentaban en un sistema de principios que garantizaban su enfoque filosófico, partidista, científico, democrático y sistémico. Se introduce la forma de organización “trabajo de producción” como la forma que relaciona al estudiante con su profesión, con pocas horas lectivas para tal fin.

Los mecanismos de control centralizado existentes en el país; establecidos por el MES a partir de su creación en 1976, garantizaban el estricto cumplimiento de estos programas por lo que se logra por primera vez, en la práctica, la unificación de ellos. Esta debía ser no sólo en los contenidos a impartir, sino también en el fondo de tiempo dedicado a cada forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, establecido en la **Resolución Ministerial 220/79**.

La educación superior centralizada, orientada y controlada por el MES, llega a establecer incluso la secuencia en minutos de las tres partes estructurales básicas de las actividades docentes. (10 min. introducción, 80 min. desarrollo, 10 min. conclusiones). Fue tanto el formalismo de algunos centros que las asignaturas debían desarrollar las formas en el orden dado: conferencia, seminario, clase práctica, práctica de laboratorio, en atención al criterio de clasificación.

En la Resolución 220/79 se plantea: Artículo 173. “Las formas de organización del proceso docente–educativo o actividad docente, en los centros de educación superior son: las clases, las consultas, los trabajos o proyectos de cursos, los trabajos o proyectos de diploma, el trabajo de producción y la autopreparación de los estudiantes.”

Artículo 174: Las clases son la conferencia, los seminarios, las clases prácticas y las prácticas de laboratorio...”⁷⁴

Aunque con muchas críticas, por el formalismo en su planificación, organización, ejecución y control, el sistema de formas de organización antes señalado contribuyó a que se lograra unidad en el trabajo docente–educativo y metodológico de los centros de educación superior del país y a que los profesionales emplearan adecuadamente las formas de organización del proceso que tenían como criterio fundamental de clasificación el desarrollo sistemático y por esferas de los conocimientos, habilidades y hábitos en la formación profesional durante los cinco años de la carrera. La mayor **crítica** que se puede hacer a tal modelo de formas de organización es que debía ser aplicado a casi todas las asignaturas y carreras por igual.

⁷⁴ Resolución 220/79. MES. Publicación del MES.

En el plan de estudio B, curso académico 1982-83 hasta 1989-90 como consecuencia de todo el proceso de perfeccionamiento se logra una unificación mayor que en los planes A, llegándose a precisar en los programas, el contenido específico de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una característica esencial de los programas del plan B comparados con los del plan A es el dominio de las categorías didácticas “objetivo, contenido, método, medio, evaluación, forma de organización”. También las formas de organización reflejan en esta etapa de desarrollo el aspecto educativo, que debe lograrse desde las potencialidades de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos criterios se vincularon dialécticamente con el principio de derivación gradual de los objetivos, lo que permitió precisarlos como particulares o específicos para cada forma de organización y generales a lograr en el desarrollo del plan de estudio.

En el análisis de este plan, relacionado con el componente laboral, se observa que se han efectuado cambios favorables en la calidad del egresado, producidos entre otros factores por el aumento de las horas dedicadas a la vinculación de los institutos pedagógicos con las escuelas. El establecimiento de la práctica laboral vinculada al perfil profesional y el desarrollo del trabajo investigativo estudiantil con el propósito de su realización por las disciplinas, son sus principales características.

El plan de estudio B representa un salto cualitativo discreto, en relación con el plan A, el mismo presentó insuficiencias que repercuten en los graduados, ya que no se producen los vínculos necesarios entre lo académico, laboral e investigativo, hasta lograr su plena integración en el modo de actuación profesional pedagógica, por los siguientes **problemas**:

- Insuficiente formación de habilidades práctico-profesionales.
- Pobre desarrollo de la motivación de los estudiantes hacia la profesión.
- Deficiente desarrollo de los hábitos de autosuperación lo que incide en el desarrollo de la actividad creadora y del estudio independiente.
- Insuficiente integración de los conocimientos, las habilidades, los hábitos, los valores y las experiencias creadoras para solucionar los problemas profesionales.
- Deficiente combinación entre la atención tutorial directa y la grupal en correspondencia con el contexto y las necesidades del estudiante.

Las causas de estas deficiencias se encuentran fundamentalmente en la insuficiente integración de los componentes académico, laboral e investigativo a nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En 1988, en el proceso de perfeccionamiento continuo de la educación superior se introduce la **Resolución No. 188/88** que presenta cambios discretos en las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con el anterior, en ella se da atribución al rector de los centros de educación superior para introducir nuevos “tipos” de formas de organización en atención a sus necesidades en la formación de un determinado profesional.

Se plantea: “Cada forma de organización tiene su propia tipología. La introducción de nuevos tipos en una determinada forma de organización es potestad del rector”⁷⁵ En esta resolución, se

⁷⁵ Resolución del trabajo docente y metodológico. 188/88. MES. Pág 18

introduce la clase encuentro, para desarrollarla en los cursos para trabajadores, en tanto que en esta década aumentan considerablemente las matrículas de dichos cursos.

La resolución que norma el trabajo docente-metodológico del MES se plantea como “sistema de formas de organización” aquel que tiene como criterio de clasificación: “el que atiende a los componentes del proceso docente-educativo en el que se desarrolla, con el objetivo que cumple en el grado de dominio del contenido y el tipo de habilidad a formar”⁷⁶.

Se puede observar, que entre las resoluciones 220/79, 188/88 que norman el trabajo docente metodológico, hay algunas diferencias en las reflexiones sobre el sistema de formas de organización de la educación superior.

La Resolución 188/88 plantea: Artículo 60: “las formas de organización fundamentales del proceso docente-educativo, en la educación superior son: la clase, la práctica de estudio, la práctica laboral, el trabajo investigativo de los estudiantes, la autopreparación de los estudiantes y la consulta”⁷⁷.

En esta resolución se introduce como resultado de las investigaciones de los profesores universitarios que: “Además de estas formas, pueden desarrollarse otras en aquellas carreras, disciplinas o asignaturas cuyas particularidades lo justifiquen” aunque se plantea que “En todos los casos debe preverse en el plan de estudios o solicitar su inclusión a la Dirección Docente Metodológica del Ministerio de Educación Superior”⁷⁸.

Con el desarrollo de las experiencias y las investigaciones realizadas en los años posteriores, se enriquece el contenido en la Didáctica de la Educación Superior y se pasa a un nuevo estadio de desarrollo.

⇒ En esta etapa se produce una **“tendencia a estabilizar la estructuración sistémica de los componentes didácticos entre los que se discute la condición de componente de las formas de organización”**, condicionada por los:

- Cambios discretos entre el Plan de estudio A y el Plan de estudio B
- Por las normativas del trabajo docente-educativo y metodológico.
- Por la influencia de la Pedagogía, la Didáctica y la Psicología del antiguo campo socialista.

Una **tercera etapa** que va desde 1990 hasta 2004 en la cual se investiga e instrumentan una serie de transformaciones profundas de la escuela y la universidad con el plan de estudios C y las proyecciones para el plan de estudios D.

El plan de estudio C se generaliza en el curso académico 1990-91, se caracteriza porque en su diseño se tomó como premisa fundamental, la formación de un profesional de amplios horizontes, portador de elevadas convicciones ideológicas, con plena conciencia de sus deberes y responsabilidades ciudadanas y así como, que a partir de una profunda formación teórica en el desarrollo y sistematización de habilidades profesionales fuera capaz de resolver de manera independiente y creadora, los problemas más comunes, cotidianos, que se presentan en su esfera de acción profesional, desde el mismo inicio de su inserción en la vida laboral.

Constituyen **factores claves de esta etapa**, las siguientes:

⁷⁶ C. Álvarez de Z. Fundamentos Teóricos de la Dirección del Proceso Docente educativo en la Educación Superior Cubana. MES. 1989. Pág. 140.

⁷⁷ Resolución del trabajo docente y metodológico. 188/88. MES. Pág 18

⁷⁸ Obra citada. Pág, 18

- El desarrollo de las actividades académicas, laborales e investigativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como expresión de los principios de la combinación del estudio con el trabajo y del vínculo de la teoría y la práctica.
- La sistematización de los contenidos, mediante la incorporación de subsistemas organizativos tales como la disciplina, el año, la carrera que posibilitaron un mayor grado de participación de profesores y estudiantes en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El incremento del papel de los objetivos como categoría didáctica rectora del proceso.

La **aplicación consecuente de este plan** muestra **resultados favorables**, tales como:

- El vuelco de las universidades a la práctica social, lo que debió posibilitar que la formación de los estudiantes tuviera como columna vertebral la práctica laboral-investigativa, aspecto no logrado plenamente en la ejecución de dicho plan.
- Se logró la sistematización del proceso en un nivel superior al del plan “B”. Los subsistemas disciplina, año y carrera funcionaron tanto en el desarrollo del proceso como en el trabajo metodológico.
- Se propició un aprendizaje participativo, problémico, científico, con la utilización de formas organizativas, métodos y medios de enseñanza, así como tipos de evaluación del aprendizaje acorde con lo planteado anteriormente.

Sobre la base de la experiencia acumulada en los años de implementado el plan “C”, se puede reflexionar sobre **determinadas deficiencias**, entre ellas están:

- Los objetivos no siempre se formulan con precisión. En ocasiones carecen de un enfoque sistémico y su expresión fue tan general que resultó difícil su concreción en el sistema de actividades programadas.
- La planificación, organización, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas y disciplinas no garantizó la formación desde la diversidad, las necesidades de los estudiantes y del contexto.
- Las formas de organización no responden a un enfoque integrador de las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica.

En la **Resolución 269 del 1991** ⁷⁹, Artículo 65 se plantea “La forma organizativa del trabajo docente es la estructuración de la actividad del profesor y los estudiantes con el fin de lograr de la manera más eficiente los objetivos de los planes y programas de estudio, mediante la aplicación de los principios didácticos y la utilización de los métodos y medios de enseñanza que contribuyan al mejor desarrollo de este proceso y a la aplicación por los estudiantes de los conocimientos y habilidades inherentes al objeto de trabajo del profesional”. Esta consideración no presenta modificaciones con relación a la Resolución 188/88, han transcurrido 12 años de logros en las Ciencias de la Educación y sólo se hace referencia al desarrollo de conocimientos y habilidades. ¿Por qué no se tiene en consideración los demás tipos de contenidos?

En esta resolución en el artículo 66, se mantienen las mismas formas organizativas de la anterior: (la clase, la práctica de estudio, la práctica laboral, el trabajo investigativo de los estudiantes, la autopreparación de los estudiantes y la consulta). Se aclara que, “además de estas formas, pueden desarrollarse otras en aquellas carreras, disciplinas o asignaturas cuyas

⁷⁹ Resolución 269/91. MES. Publicada por el MES. Pág.9

particularidades lo justifiquen” ...”cada forma organizativa tienen su tipología. La introducción de nuevos tipos en una determinada forma organizativa es potestad del rector”.⁸⁰

En esta etapa se observa una **“tendencia a la búsqueda de nuevas alternativas en la estructuración sistémica de los componentes didácticos entre los que se destacan las formas de organización”**, condicionada por:

- Los profundos cambios que trae consigo el Plan de estudio C.
- Las transformaciones en la formación inicial del profesor, que se han venido sucediendo a la luz de la batalla de ideas, sustentadas en las nuevas concepciones pedagógicas.

A manera de resumen se debe destacar que las transformaciones por las que pasa hoy la formación inicial del profesor, van en **primer lugar** de un proceso centralizado en el recinto universitario a uno multiplicado en las sedes por municipios y las escuelas como microuniversidades, en **segundo lugar** de una proyección curricular por disciplinas con una carga docente presencial alta a una disciplinar modular con una carga docente presencial baja y en **tercer lugar** de una práctica laboral–investigativa que se desarrollaba en períodos concentrados a otra que ubica al estudiante en el puesto de trabajo en la escuela y frente a un grupo de adolescentes; ello conduce a transformaciones sucesivas en la organización del microcurrículo centrados en un análisis crítico de cómo deben estructurarse las actividades para no afectar la profesionalidad con que se trabajó durante largos años en la formación inicial del profesor.

En tales condiciones se destacan como **características esenciales** del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de la universalización las siguientes:

- Carácter rector de lo investigativo-laboral como forma de organización fundamental.
- Carácter colectivo e individual del proceso de enseñanza-aprendizaje donde interactúan los estudiantes y profesores por escuelas y sedes municipales.
- Carácter diversificado y dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Carácter autorregulado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra reflexión a la que se arriba es que las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor se han ido perfeccionando en correspondencia con las condiciones del contexto social, científico, educacional en que se desarrollan, y son el resultado del trabajo científico-metodológico de los docentes que laboran en dicha formación en integración con las necesidades y exigencias de los estudiantes.

Las **tendencias en el desarrollo histórico de las formas de organización** planteadas marcan hitos que deben ser considerados en su tratamiento como contenido de la enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor, estas son:

- Tendencia a la aplicación de estructuras organizativas academicistas en las que existía experiencia previa y teniendo a la clase como forma fundamental de organización.
- Tendencia a la estabilidad en la estructuración sistémica de los componentes didácticos entre los que se discute sobre la condición de componente de las formas de organización.
- Tendencia a la búsqueda de nuevas alternativas en la estructuración sistémica de los componentes didácticos entre los que se destacan las formas de organización.

⁸⁰ Resolución del Trabajo docente y metodológico del MES. 269/91.

Estas tendencias revelan el proceso de desarrollo de las Ciencias de la Educación en relación estrechas con las condiciones de desarrollo histórico-sociales del país y el legado de destacados investigadores y pedagogos de reconocido prestigio nacional y universal.

CAPÍTULO II. DISEÑO Y DESARROLLO DE LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. FUNDAMENTOS Y ESTADO ACTUAL.

El diseño y desarrollo de las formas de organización es parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor, ellas son contenido y contexto micro-organizacional en dicho proceso y por tanto, tienen una gran significación en la labor del instituto superior pedagógico y la microuniversidad dado su implicación en el modo de actuación profesional pedagógica, lo cual debe ser estudiado en el perfeccionamiento del proceso para lograr los objetivos.

Desde los fundamentos se asume como **diseño** a la proyección anticipada de un objeto, fenómeno o proceso, que sirve para concretar el ideal al que se aspira en un modelo, boceto, plano, proyecto, programa, estrategia entre otras maneras de representación según corresponda. Como **desarrollo** la ejecución y ascenso a niveles superiores de lo diseñado en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr los objetivos deseados.

El proceso de enseñanza-aprendizaje puede alcanzar mejores resultados y ser más eficaz cuando el diseño pueda lograr las relaciones necesarias y suficientes para la integración coherente entre todas las actividades que realizan el estudiante en formación y su práctica investigativo-laboral.

Se establecen múltiples relaciones en un proceso dinámico y complejo como es el proceso de enseñanza-aprendizaje pero esta tesis se asumen como **relaciones fundamentales** las que se producen entre actividad y comunicación así como entre contenido y forma, ellas son en su esencia dialécticas y se reflejan directamente como nueva cualidad en el desarrollo el modo de actuación profesional pedagógica en integración con el contenido científico-metodológico que se va interiorizando en dicho proceso, por ello la importancia de su comprensión para la organización de los vínculos entre las formas de organización del sistema que se presenta.

2.1. La relación entre la actividad y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo psíquico humano, guarda relación estrecha con el modo de producción y las estructuras sociales en los cuales crece y se socializa la persona, éste se produce cuando hay una integración entre las formas de actuación que el niño va interiorizando y las exigencias cada vez mayores del micromedio social en que crece, así como de las influencias del modo de actuación de las diversas personas con las que interactúa el ser humano.

“...La historia del desarrollo cultural se realiza, en gran medida, a través de cambios en forma de saltos cruciales análogos, que tienen lugar en el desarrollo del niño. La propia esencia del desarrollo cultural consiste en el choque de las formas de conducta culturales desarrolladas, con las que se tropieza el niño, y las formas primitivas que caracterizan la que le es propia”.⁸¹

En la concepción de actividad y la comunicación asumida desde la filosofía marxista-leninista, radican los fundamentos de la transformación del propio sujeto y por tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La actividad, en tanto forma de existencia, desarrollo y transformación de la realidad social e individual, penetra en todas las facetas del quehacer humano. En la relación ser humano y

contexto de vida, el objeto, es aquella parte de la realidad que él humaniza, que incorpora a su contexto mediante la práctica social e individual, en este sentido el ser humano conoce al mundo, en la medida que lo hace objeto suyo, en la medida que lo integra a su actividad vital, en la medida que aprende a aprovecharse de sus potencialidades.

La **actividad**: "es una unidad de vida....un sistema que posee una estructura, pasos internos o conversiones, un desarrollo."⁸² Esta es objeto de la actividad profesional, como práctica está configurada por la realidad natural y social en interacción con el propio sujeto, en la medida en que es parte del universo integrado o en proceso de integración.

La **actividad**: "Es un proceso cuyo devenir caracteriza la conversión recíproca de lo ideal y de lo material, proceso que determina la naturaleza social del hombre, y de sus productos y resultados"⁸³

La actividad humana es lo que hace posible el establecimiento de la relación de los seres humanos con la parte concreta del mundo, que lo rodea, es la base del proceso ininterrumpido de humanización, de ahí que al crear un mundo objetivo por la vía de la actividad, prueba que es un ser esencialmente consciente.

La actividad humana se expresa como una síntesis que se integra a manera de sistema en cuatro dimensiones del modo de actuación de los sujetos en la realidad social, estas son: la actividad práctica, la actividad cognoscitiva-afectiva, la actividad comunicativa, la actividad valorativa.

Estas dimensiones de la actuación del ser humano en la realidad sólo se pueden separar en un proceso de abstracción, para su estudio, pues se manifiestan como una integridad en la personalidad, en tanto expresión única de la relación dialéctica sujeto-objeto y sujeto-sujeto.

La práctica social y específicamente el trabajo, en tanto forma especial humana de valorar la relación sujeto-objeto, no conduce solo a la creación de objetos necesarios para la vida, sino que además objetiviza fines e ideales en la realidad, lo que es parte importante en las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La práctica profesional, dado su carácter integrador del modo de actuación del profesional, cumple la función de núcleo central en la estructura del sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y mediatiza la relación sujeto-sujeto en su formación y desempeño, a tal punto que su propia definición implica la determinación de sistema.

La **práctica** juega un papel central en la teoría del conocimiento del marxismo leninismo. **Desde esta visión cumple tres grandes funciones:**

1-Base y punto de partida del conocimiento, 2-Fin y punto de llegada del conocimiento, 3-Criterio objetivo de la veracidad del conocimiento.

El ser humano conoce mejor la realidad cuando en contacto con ella, logra transformarla, desde la penetración en la esencia de los fenómenos. Así la práctica obliga a pensar, y con ayuda de este pensamiento, alcanzar la comprensión más profunda de dicha realidad.

Vladimir I. Lenin, describe el camino del conocimiento: "De la contemplación viva al

⁸¹ L. S. Vigotski. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica, C. de La Habana, 1987. Pág. 152.

⁸² A. N. Leontiev. Colectivo de autores. Artículo: El problema de la actividad en la Psicología. Libro Temas sobre la actividad y la comunicación. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana 1989. Pág. 266

⁸³ Dirección de Marxismo-Leninismo. MES. Lecciones de filosofía marxista-leninista. Tomo II. Editorial Pueblo y Educación .1991.

pensamiento abstracto y de éste a la práctica, ese es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva".⁸⁴

Las necesidades prácticas constituyen la fuerza motriz que impulsa y determina la actividad cognoscitiva y afectiva, son la base del modo de actuación de los sujetos. Conocimiento y práctica están estrechamente vinculados y se interpretan recíprocamente, con independencia de que la práctica, le sirva de premisa.

El conocimiento humano mediado por la práctica, trasciende la realidad, a través de las abstracciones y revela su especialidad. El conocimiento no pasa de golpe de la percepción concreta al pensamiento abstracto, este camino, lo mismo que todos los demás, es complejo y contradictorio. Para alcanzar una verdadera concreción, el conocimiento pierde temporalmente su carácter general, concreto y se transforma en su contrario, la abstracción. La actividad profesional genera la propia actividad cognoscitiva y con ello se torna aún más esencial y mediata, capaz de reproducir la realidad en todas sus determinaciones y descubrir leyes en beneficio propio.

El ser humano no sólo refleja los objetos, fenómenos y procesos tal y como existen con independencia de sus necesidades e intereses, sino que además los enjuicia desde el ángulo de la significación que estos poseen para él, es decir los valora positiva o negativamente. De ahí el estrecho vínculo de la valoración con la actividad práctica profesional, ya que es precisamente esta última la que determina el vínculo del objeto, de la profesión y el modo de actuación profesional.

La **valoración**: puede definirse como el reflejo en la conciencia del ser humano de la significación que para él poseen los objetos, fenómenos y procesos de la realidad que los rodea. El hecho de que la valoración constituye el reflejo de la significación, presupone información de los objetos y fenómenos que son valorados, es decir, de las propiedades naturales y sociales de esos objetos. El conocimiento del objeto es condición necesaria para su valoración y es parte de su contenido.

La **actividad cognoscitiva** es a través de la cual el sujeto penetra en las especialidades los diversos fenómenos y procesos de la realidad y los corrobora en la actividad práctica, es decir existe un estrecho vínculo entre ella y los otros tipos de actividad.

La actividad que fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor, debe ser vista como "unidad de desarrollo" que deviene actividad interna al movilizar los intereses, la motivación, la comunicación, las convicciones; en lo cual lo fundamental es la actitud, la implicación personal del sujeto en su propio perfeccionamiento profesional.

La valoración del sujeto es el modo de concreción de la dialéctica entre las necesidades, intereses, motivos individuales y sociales, ello impulsa al sujeto a actuar, a establecer ese constante intercambio entre lo social y lo individual, es lo que objetiviza la relación existente entre "el deber ser", "el ser" y "el actuar" lo que permite que el sujeto se autovalore y valore a los otros, proponiéndose perfeccionarse, ello favorece la concreción de un ideal a alcanzar teniendo en cuenta las condiciones concretas, sus posibilidades, sus capacidades y se manifiesta en las

Pág. 29.

⁸⁴ V. I. Lenin, Cuadernos Filosóficos. Editora Política. La Habana, 1984. Pág. 136.

potencialidades creadoras cuando tiene en cuenta los valores pasados, reflexiona sobre los presentes y además se proyecta hacia el futuro, permite que el ser humano revele las contradicciones de su realidad y se proponga resolverlas.

La valoración regula la actividad profesional y representa su estímulo directo. El ser humano crea porque valora la realidad, la asume críticamente, movidos por las necesidades prácticas. El conocimiento, la valoración y la práctica son etapas de la actividad humana en su conjunto, que se condicionan mutuamente.

Este enfoque cobra gran significación en las actuales concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación inicial del profesor, en la que se sistematiza la unidad teoría-práctica como condición necesaria en la educación de los profesionales que han de guiar a las nuevas generaciones en el desarrollo.

La comunicación: como relación interactiva entre sujetos y entre sujeto y grupo por ser de particular importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La actividad y la comunicación no son procesos paralelos e independientes, la estructura y funciones de la actividad se da en una relación entre sujetos y en un grupo, estos modos de relación tienen un valor relativo en diferentes etapas del complejo proceso de relaciones de los seres humanos, así como en su significación en el desarrollo.

En la comunicación el ser humano actúa recíprocamente con los restantes sujetos, en este devenir interactivo, las relaciones sociales se realizan en un contexto concreto, matizado además por las particularidades psicológicas de cada uno de los sujetos. Este proceso de intercambio de actividad es, al mismo tiempo, un medio de autoconocimiento, de autocontrol; en el intercambio de su modo de ser, de pensar, de decir se refleja a sí mismo y aprende a valorarse.

La relación entre sujetos está mediada por la actividad gnoseológico-cognoscitiva y la orientación valorativo-axiológica. Los seres humanos se vinculan bajo el apremio de las necesidades que surgen en la vida y en correspondencia con ellos asume a sus semejantes en el contexto social. Es por ello que se señala que cualquier grupo social consta de individualidades, que deben entender y admitir los distintos niveles de desarrollo de los estudiantes y sus potencialidades para actuar sobre su aceleración.

En la comunicación también se manifiesta el nivel con que se ha tomado conciencia de los valores objetivos, problemas, tareas, ideales sociales de cada uno, así como los de toda la colectividad. En el diseño y desarrollo de las formas de organización debe tener presente la formación de una cultura de cooperación entre los sujetos en los diversos contextos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso comunicativo por excelencia se caracteriza no solo por el intercambio de información (verbal y no verbal) sino por las relaciones entre sujetos en la actividad para la formación profesional, que caracteriza y exige una adecuada comunicación interpersonal en la cual se produce un intercambio de información, experiencias y valores que exige un orden y sistematicidad que permitan la elaboración, la construcción de los contenidos necesarios por cada estudiante, y su continuo proceso de instrumentación en el modo de actuación profesional pedagógica.

Una vez analizadas las características esenciales de la actividad y la comunicación que es la razón de ser de la unidad y diversidad del diseño y desarrollo de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario profundizar un poco en la concepción que se asume sobre la relación dialéctica contenido-forma.

2.2. La relación contenido y forma en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El **contenido** del proceso de enseñanza-aprendizaje, cualquiera sea la dimensión que se tome para su análisis, es esencial, es el producto y resultado del desarrollo de las ciencias; su validez intrínseca queda demostrada por sus aportes al conocimiento, habilidades, valores y experiencias creadoras que se van acumulando y que se hace necesario transmitir para la transformación de los sujetos, de la realidad y del propio contenido.

El contenido es parte de la estructura interna del proceso, las relaciones que se establece entre el conjunto de teorías, hipótesis, leyes, principios, modelos de pensamiento y métodos para la acción; patrones culturales característicos del desarrollo científico y cultural de la sociedad, de la humanidad en la que tiene lugar; todo ello es “contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje” y constituye la base desde donde se materializan las transformaciones continuas de los sujetos, de la sociedad y con ello del propio contenido.

En la didáctica se ha estudiado el contenido en cuatro tipos, según los criterios de Lerner y Skatkin ⁸⁵, los que constituyen referentes en este trabajo. Esta división en tipos de contenidos contribuye con la organización de la labor docente en la orientación, ejecución y control del proceso.

“El contenido de la enseñanza está integrado por el sistema de conocimientos, el sistema de habilidades, el sistema de valoraciones, normas de actuación y el sistema de experiencias de la actividad creadora acumulados por la humanidad en el desarrollo histórico-social del proceso educacional como fenómeno social”⁸⁶.

En la realidad objetiva, el **contenido es lo interno** de los objetos, fenómenos y procesos, la **forma es la organización**, la **estructuración del contenido**, la manera que tiene de presentarse en el mundo real. La forma, **no es sólo algo externo o superficial**, sino también lo interno que penetra el contenido, dotado de forma en cada uno de sus elementos.

El **contenido y la forma** son categorías dialécticas que se penetran recíprocamente, en el mundo material y espiritual el contenido tiene una forma y la forma posee un contenido, no hay una forma que no tenga un contenido que organice el movimiento de la actividad que se presenta con una forma propia, del mismo modo que no existe un contenido que no se exprese, estructuralmente en una determinada forma.

Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje son manifestación del contenido, en ellas se producen las relaciones mutuas que se establecen entre los diversos componentes del proceso, pero ellas son también partes integrantes del contenido en tanto que son el resultado de la experiencia acumulada que tiene como su máxima expresión el modo de actuación profesional pedagógica.

⁸⁵ M. A. Danilov y N. M. Skatkin. Didáctica de la escuela media. Editorial Pueblo y Educación. 1980. Pág. 37-56

⁸⁶ Obra citada. Pág. 34 y 39.

Una parte sustancial del contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor, está centrado en la relación la forma y el método que dicho profesional debe utilizar en su desempeño. Estas interacciones entre sujetos son conscientemente proyectadas y en ellas los métodos se asumen en tanto vías para alcanzar los objetivos, ellos hacen viable el modo de apropiarse del contenido.

La concepción didáctica de la unidad y diversidad de las formas de organización y su relación con el contenido está **mediatizada** por la acción de los **métodos y los medios** del proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene una gran importancia metodológica en la configuración del sistema de formas de organización, ello le permite a los profesores y estudiantes la coordinación de acciones para lograr una preparación óptima, lo que favorece el logro de los objetivos.

Un tipo de contenido en la formación inicial del profesor está constituido por el modo de actuación profesional pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a lo largo del desarrollo social se han ido acumulando. Los buenos y/o excelentes procesos y sus resultados han pasado a ser “experiencias creadoras” y han contribuido al perfeccionamiento de la educación de las nuevas generaciones, a la solución de contradicciones y/o problemas pedagógicos, que se presentan al tratar de lograr una educación plena del ciudadano.

El modo tanto interno como externo como los profesores y los estudiantes estructuran las formas de organización, no es independiente de la naturaleza del contenido sobre el que trabajan o de las exigencias del problema profesional y/o científico que están desarrollando, ellas conforman una unidad, que el profesional debe estudiar como una integridad para lograr los objetivos generales. En la medida en que se disponen de teorías, modelos, principios, categorías explicativas de la realidad; y la actuación profesional pedagógica, puede acelerarse el proceso de transformación general e individual de los sujetos la educación alcanzará los resultados deseados.

Cuando el contenido como configuración interna, no se corresponde con las formas, ellas tienden al cambio, ello sucede en general tanto en la naturaleza, la sociedad, como en el pensamiento. En la actividad educacional y en las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se manifiesta dicha relación dialéctica, cuando las relaciones internas entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se presentan en una dinámica determinada a partir de la estrategia metodológica con que se estructura la actividad, es que se proyectan las características propias de un determinado tipo de forma de organización.

Las formas de organización expresan los nexos internos y el modo de organización en la interacción de los componentes, tanto entre sí como con las condiciones externas, ellas se tipifican en correspondencia con la organización interna del contenido, por la disposición de los componentes, por las relaciones que se establecen entre ellos, por los objetivos que regulan la estructura de las actividades, por las necesidades de desarrollo de los sujetos que participan en ellas.

La **selección de las formas de organización** cualquiera que sea su tipología, debe partir del principio desarrollador que toma al **estudiante como “sujeto en desarrollo”** y por tanto centro de dicho proceso; teniendo claro que éste es un proceso interactivo en el que hay un profesional que debe planificar, organizar, guiar, orientar y controlar para lograr “tirar del desarrollo” del

estudiante en formación en correspondencia con las necesidades de desarrollo sociales e individuales.

Este es un proceso que no dependa sólo de los intereses, necesidades y motivos individuales del estudiante, sino de su integración a los de la sociedad, por ello se destaca su carácter consciente y dirigido al logro de objetivos comunes, pero que al mismo tiempo debe ser flexible, diversificado, ajustado al contexto concreto de actuación y desarrollo de cada sujeto que aprende.

La selección de las formas de organización requiere de la reflexión sobre los nexos que se establecen entre ellas, si se aspira al logro de un **sistema abierto y flexible**, es por ello que en las condiciones de la universalización el diseño y desarrollo de dicho sistema debe atender a las características del proceso en el que están inmersas y a las funciones que cada una tiene en el sistema para el logro del objetivo de máximo nivel: la formación profesional integral del profesor. Cuando se es poco flexible en la utilización de formas de organización y sus funciones no están bien precisas en el proceso de enseñanza-aprendizaje se cae en el formalismo, se debe tener siempre presente que ellas son el resultado de la estructuración metodológica consciente de la actividad y la comunicación, en las que intervienen los seres humanos desde su subjetividad, su individualidad, su nivel de desarrollo potencial como personalidad por lo cual, la flexibilidad debe ser una premisa en su planificación, organización, ejecución y control para propiciar la mediación entre los sujetos y los contenidos científicos, culturales y profesionales que aceleren el desarrollo.

Es de gran importancia en el diseño y desarrollo de las formas de organización tener presente que el régimen de vida del escolar debe cumplir **principios higiénicos** que son postulados para la actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos son: ⁸⁷

- ◆ Organización prefijada de las actividades del régimen de vida.
- ◆ Alternancia racional y sistemática en las actividades del régimen de vida.
- ◆ Dosificación de la carga física e intelectual de las actividades del régimen de vida.

Como se puede apreciar **estos principios** al igual que los **principios pedagógicos, didácticos y psicológicos** tiene una influencia directa en la estructuración de las formas de organización del proceso en la formación inicial del profesor.

Por la significación que tiene en la organización de las actividades del proceso se retoma en este trabajo la definición de **carga docente** de **Chiong M. M. O**: “Es el volumen de actividad docente que expresada en cantidad, profundidad y complejidad se le planifica al alumno en una unidad de tiempo”.⁸⁸ Ello implica una distribución racional de las actividades, lo que significa que no deben exceder ni por exceso ni por defecto las posibilidades de los estudiantes. Para cada forma de organización del sistema que se planifique se debe considerar una graduación progresiva en la cantidad, profundidad y complejidad lo que debe revertirse favorablemente en el estado de salud del profesor en formación y en su rendimiento en las diferentes actividades del proceso.

⁸⁷ Los principios señalados son el resultado de investigaciones del Grupo de desarrollo de Higiene Escolar de la Facultad de Pedagogía del ISPEJV. 1987.

⁸⁸ Chiong M. M. O. Higiene de la actividad docente. Empresa de producción del MES. 1999. Pág 20. La Habana.

Al señalar en este trabajo el “**modelo actuante**”, se está haciendo referencia a las formas de organización sistematizadas por la autora, en la tesis de maestría defendida en 1998⁸⁹, y que tiene como propuesta fundamental la introducción del taller como forma de organización en el sistema utilizado en la formación inicial del profesor, en el cual el criterio básico de clasificación de las formas respondía a los componentes organizacionales del currículo y los contenidos a desarrollar.

Para comprender la esencia de la propuesta de un modelo de la configuración sistémica de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se hace una breve caracterización del modelo actuante, en tanto que se comprende que toda nueva estructuración de la actividad y/o tarea encuentra siempre resistencia al cambio y mucho más si se trata de una estructuración que rompe con modelos mentales y estereotipos formados en largos años. El modelo actuante se mantiene vigente para las carreras que se cursan con asistencia sistemática durante los cinco años de estudios y puede tener mucho valor aún en el primer curso de formación inicial del profesor, aunque la autora de este trabajo considera que el modelo propuesto tiene mayor efectividad en las condiciones de “formación intensiva para habilitar” para el trabajo en la escuela desde el 2do año hasta el 5to

En el modelo actuante, se está considerando el sistema de formas de organización que se desarrollaba en las anteriores condiciones que comprende las formas vigentes por resolución más la inclusión del taller como forma de organización, en el cual el criterio de clasificación respondía a los componentes organizacionales del currículo y a los tipos de contenidos a trabajar. (Ver figura 1, en anexo No 5)⁹⁰

Las formas de organización son objeto de un continuo trabajo de investigación, de un continuo perfeccionamiento, varios de los problemas relacionados con ellas no han sido resueltos en su totalidad y la solución de algunos que hasta hace poco se consideraban satisfactorios, no responden a las exigencias actuales de la organización de la escuela y la universidad, ello se explica por la complejidad y dinámica del componente forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las formas de organización planteadas en el modelo actuante y su tipología han sido trabajadas por los profesores de las universidades y especialmente de los institutos superiores pedagógicos durante los últimos años, para lograr la formación académica, laboral e investigativa con apoyado de la autopreparación y la consulta.

El modelo actuante de forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje está proyectado con un criterio de clasificación que parte de los componentes macro-organizacionales del currículo y la estructuración de los tipos de formas de organización atendiendo al desarrollo de los conocimientos, las habilidades, los valores y las experiencias creadoras. Para las carreras de cinco años presenciales este modelo resultó efectivo, cuando se aplicaba con la sistematicidad que ello requería en cada disciplina, asignatura, año académico.

En dicho modelo primaron las relaciones conducidas por la vía de la configuración sistémica lineal, vertical desde la estructuración de las formas de organización asociadas a los

⁸⁹ D. Calzado L. El taller: una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico en la preparación profesional del educador. ISP Varona. Tesis de Maestría. 1998.

componentes, las disciplinas y las asignaturas y se destaca como columna vertebral la práctica laboral, sin embargo se hablaba en términos de “salidas de las asignaturas y disciplinas a la práctica”, lo que refleja que no hay una plena comprensión de la práctica laboral como núcleo central de la formación y ello afecta el proceso de implicación personal del estudiante con su profesión.

La aplicación del modelo actuante logró un desarrollo elevado en las estructuras académicas asociadas a los tipos de clase: conferencia, seminario, clase práctica, práctica de laboratorio, pero por su proyección lineal afectaron la integración de contenidos al proceso de solución de problemas profesionales; la aplicación del taller en algunas de las disciplinas fue exitoso en correspondencia con el desarrollo de los profesores en la orientación y dirección de este tipo de actividad.

Las estructuras asociadas al componente investigativo lograron un desarrollo satisfactorio igual que las del componente laboral, pero siempre se reconoció en las reflexiones metodológicas que se hacían por los profesores y también lo reflejan los resultados del diagnóstico, que las formas de organización del componente laboral, investigativo, de la autopreparación, de la consulta y de la extensión universitaria no se desarrollaron al mismo nivel que las del componente académico, se manifestaban deficiencias en su concepción como parte del sistema de formas de organización del proceso lo cual se reflejó en la formación inicial del profesor.

En sentido general, el carácter lineal y poco flexible del sistema de formas de organización actuante constituye una limitación en las concepciones actuales del proceso de enseñanza aprendizaje, así como en las condiciones de la universalización al propender a una rigidez que no da respuesta a la diversidad que se evidencia en la relación teoría y práctica en la formación inicial del profesor no sólo en las condiciones de la universalización sino ante las demandas en el país de desarrollo de una cultura general integral.

2.3- Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con las funciones del profesor y su integración al modo de actuación profesional pedagógica.

El proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación inicial debe estar en consonancia directa con el “**modelo de profesional**” que se desea formar y se hacen explícitas las funciones asignadas por la sociedad al profesional. Este proceso debe contribuir a la preparación para el cumplimiento de las funciones y que estas se integra en el modo de actuación profesional pedagógica.

Se asume como definición de **modo de actuación profesional** la planteada por **Castillo M. M. E.:** “...cuando se demuestra por parte del estudiante el dominio pleno de los conocimientos, habilidades, valores y capacidades más generales del objeto de la profesión, que permiten al mismo la aprehensión del método para su actuación profesional, imbricándose en un sistema de acciones generalizadoras de su actividad, adaptables a variadas formas y contextos, tributando la interacción de las mismas a la conformación de cualidades, y rasgos distintivos de la

⁹⁰ El modelo presentado en esquema fue sistematizado por la autora de este trabajo en 1998, en la tesis para optar por la categoría académica de Master en educación.

personalidad, lo que nos permite identificar la especificidad del objeto y el encargo social de una profesión, y poder discernir entre ese profesional y otro.”⁹¹

Esta definición se complementa con la reflexión de **Prada R. José** que plantea sobre **función social**: " es aquellas conductas que los miembros de un grupo esperan que lleve a cabo quien ocupa una posición grupal determinada... La función, es el comportamiento característico de una determinada posición".⁹²

La función social asignada está en estrecha relación con el modo de actuación esperado en el profesor al desarrollar la actividad pedagógica relacionada con el ejercicio de su profesión, ella refleja su posición en el sistema de relaciones sociales, con todos sus derechos y deberes, su autoridad y su responsabilidad ante la educación del ciudadano. ¿De dónde reciben los estudiantes en formación inicial como profesionales la información respecto a las funciones que deben cumplir? La reciben en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la institución que los prepara como profesionales, en la descripción estatal e institucional de puestos y funciones, en la socialización que se produce en el puesto de trabajo, en la comunidad, en la información espontánea que existe en la sociedad sobre el profesional, de la influencia directa del modo de actuación de los profesionales con que interactúa.

La comprensión de este proceso de desarrollo por los profesores de las microuniversidades donde laboran los estudiantes en formación inicial es de suma importancia para hacer de su práctica un proceso sistemático de desarrollo profesional en la labor cotidiana. En este sentido **Addine F. F.** plantea: "...el análisis de la práctica educativa, constituye en el momento actual una vía privilegiada para seguir avanzando hacia una mejor conceptualización de los procesos educativos, la que realizada mediante la investigación, deviene un elemento de profesionalización por excelencia"⁹³

Una manera particular de socialización debe producirse cuando un profesional de experiencia transmite al estudiante sus valoraciones, sus logros, sus reflexiones en torno a las experiencias profesionales. Esta preparación debe ser planificada, organizada y formar parte del sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en ello el papel del tutor en la demostración y orientación de cómo actuar es de mucho valor en condiciones de la universalización y estas deben caracterizarse por la profesionalidad que el trabajo tutorial como forma de organización requiere en la microuniversidad.

El análisis sistemático de la propia práctica profesional pedagógica aporta sin duda, un mayor conocimiento de la realidad, ello debe ser una constante en el desarrollo del sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se utilice en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización.

Blanco A. y Recarey S. parten de destacar que: “Las **funciones del maestro** son aquellas actividades (que incluyen acciones y operaciones) encaminadas a asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas básicas asignadas al maestro en su condición (rol) de educador profesional. Una aproximación inicial a estas funciones específicas del maestro pudiera

⁹¹ M. E. Castillo M. La formación del modo de actuación profesional del profesor de Historia. Una propuesta metodológica desde la enseñanza de la Historia de Cuba. 2002. Pág. 30 Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río.

⁹² J. R. Prada R. Psicología de grupo. Colección de Pedagogía Grupal. No. 16. Editora INDO-AMERICAN PREES SERVICE. 1994. Colombia. Página 10.

⁹³ F. Addine F. Didáctica y Curriculum. Análisis de una experiencia. 1997. Editorial Bioestadísticas. Potosí, Bolivia. Página 7.

expresarse así:

Función docente-metodológica: actividades encaminadas a la planificación, organización, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.

Función investigativa: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educativa en los diferentes contextos de actuación del maestro.

Función orientadora: actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido la función orientadora incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.”⁹⁴

Todas ellas, constituyen funciones básicas de la actividad del profesor, que deben cumplirse por su incidencia en la formación profesional de los estudiantes (por profesores del instituto superior pedagógico y profesores de la escuela como microuniversidad) para lograr, desde el ejemplo, potenciar el desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica. Se parte del criterio que las funciones del profesor son contenido esencial, que el estudiante debe ir incorporando a su modo de actuación profesional pedagógica. Las funciones son parte integrante del modo de actuación, ninguna de ellas aisladamente puede propiciar la concepción integral del contenido de la profesión.

En este trabajo se **asume el criterio** de denominación de las funciones del profesor que se señalan en documentos de instituciones como el MINED, ICCP, Centro de Estudios Educativos del ISP E. J. Varona y de otros investigadores como son García R. L. (1999), Addine F. F. (2000), Parra V. I. (2003), Calzado L. D. (1998) las cuales son retomadas por Miranda T y Páez V. en el “**Modelo del profesional**” (2002)⁹⁵, que se denominan como: de **orientación-educativa, docente-metodológica y de investigación-superación**, en tanto se considera que la orientación que se desarrolla como función del profesor es esencialmente educativa, debe distinguirse por sus sistema de acciones de la orientación del Psicólogo, del médico; la orientación educativa persigue objetivos de valor social e individual integrados a las otras funciones para el logro del desarrollo de la personalidad de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la investigación en este nivel está vinculada armónicamente a la superación, a la autosuperación para llegar a ser mejores profesionales.

Cada una de esas funciones incluye un cuerpo de tareas que deben ser del dominio del profesor, para que integradas al modo de actuación profesional pedagógica se pueda cumplir con ellas y en consecuencia alcanzar una educación óptima.

⁹⁴ A. Blanco Pérez y Silvia Recarey Fernández. Acerca del rol profesional del maestro. 1999. ISPEJV. Artículo. Soporte Magnético. La Habana.

⁹⁵ T. Miranda y Verena Páez. Documentos elaborados para el proyecto curricular de la formación inicial del profesor. Modelo del Profesional. 2002. ISP E. J. Varona. La Habana.

Para **Llanes D. W.**, la organización es: “la proyección coordinada de las acciones recíprocas que se producen entre los sujetos para lograr resultados esperados en un proceso dado”⁹⁶. En esta definición se destaca la necesidad de coordinación de acciones entre sujetos lo cual en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser una premisa en la estructuración de las actividades, por el carácter multifactorial del proceso.

Los objetivos de la formación inicial del profesor, como parte integrante del currículo, son las aspiraciones básicas para lo cual se planifica, organiza, ejecuta y controla la actuación profesional, estos son los fines que regulan la actuación y con el que se articulan todos los otros componentes curriculares, necesarios para lograr una preparación profesional óptima sin ella la lógica pedagógica del proyecto educativo integral tendría problemas para su materialización en la práctica.

Una adecuada comprensión de las funciones se produce cuando se enmarcan todas las tareas, acciones, actividades en un proyecto educativo integral, lo que puede lograrse, en gran parte, con la organización. Para **Gimeno Sacristán J.**: “La organización tiene que ser un elemento facilitador de las opciones que se hayan tomado en los elementos del modelo”⁹⁷. Lo cual tiene gran valor pues reconoce la importancia de la organización entre elementos de un modelo.

En la dimensión organizacional de un centro universitario se debe incluir el perfil de los profesionales para lograr las relaciones necesarias en la institución, así como el nivel y experiencia del personal profesional y técnico que la conforma (horizontal y vertical), y la adecuación y preparación específica de cada uno de ellos para las funciones que debe desempeñar.

Hoy se aplica en la formación inicial del profesor una concepción de organización disciplinar modular por áreas de integración requiere de una adecuada coordinación entre el instituto superior pedagógico y la escuela como microuniversidad, para lograr una formación inicial del profesor en la práctica investigativo-laboral coherente y general integrada a la política educacional del país. (Vea figura 2, anexo 5)

Se asume la concepción de que todo currículo responde a un modelo organizativo general, en este sentido existen currículos organizados por asignaturas, por disciplinas, por áreas del conocimiento y por módulos. Asumir uno de ellos, condiciona las decisiones que se toman para su diseño, ejecución y evaluación. Los modelos curriculares más comunes son los organizados por materia, por áreas de integración del conocimiento en módulos.

El modelo curricular organizado por módulos de integración a partir de los problemas profesionales, constituye una respuesta a las deficiencias del modelo anterior y tiene como objetivo metodológico romper las barreras formales que tradicionalmente han caracterizado a las asignaturas, buscando eliminar las mismas para ser más consecuente con la integración del contenido y la actuación.

⇒ **Etapas del desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica.**

El estudiante al comenzar la formación inicial, trae consigo experiencias vivenciales de la actuación de sus maestros y profesores con los cuales ha interactuado desde que inicia la

⁹⁶ W. Llanes D. Organización y diseño de estructura. Material docente. CUJAE.-CETDIR. Soporte Magnético. La Habana. 2004. Pág. 36

⁹⁷ José Gimeno Sacristán. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Editorial Anaya 2 S. A. 1981. Madrid. Pág. 207

escuela como estudiante. Al comenzar la formación profesional deben ir interiorizando los conceptos básicos que le permiten fundamentar cómo debe ser la actuación del profesor en comparación de cómo la percibe como estudiante, es por ello que se le ha denominado a esta **primera etapa**: 1- Comprensión conceptual vivenciada de las funciones y su integración al modo de actuación profesional pedagógica.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje y bajo la influencia de los profesores y los diversos factores que inciden en su formación, en la práctica investigativa, reflexiva, transformadora se desarrolla y va adentrándose en la **segunda etapa**, en la cual interioriza el proceso de: - 2. Toma de decisiones sobre los métodos, procedimientos, técnicas, formas de organización y estrategias para cumplir las funciones a él asignadas como profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como resultado del proceso de desarrollo personal y profesional debe aprender a realizar 3- Reflexión y proyección metacognitiva sobre el proceso de solución de problemas profesionales y científicos. Alcanza un nivel superior de preparación profesional en cada forma de organización que integra el sistema, lo cual constituye la **tercera etapa**. Aunque en las etapas anteriores debe ir aprendiendo a realizar reflexión metacognitiva, es en este momento que se pretende destacar como un nivel superior en el desarrollo del profesional.

Para llegar a la **cuarta etapa** en la cual puede hacer 4- Evaluación, valoración y perfeccionamiento de los resultados del proceso a partir del cumplimiento de sus funciones y su integración al modo de actuación profesional pedagógica.

Las etapas antes planteadas se trabajan a lo largo del proceso de formación inicial como profesor y van logrando un desarrollo cada vez más alto en la medida que el estudiante adquiere los contenidos de cada asignatura, disciplina en los diversos cursos escolares por los que debe transitar.

Estas etapas, que son asumidas por la autora de este trabajo en la fundamentación del modo de actuación profesional pedagógica, son en parte el resultado de las investigaciones Castillo M. M. E. (2002) y Addine F. F. (2003). Ellas se logran plenamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la atención sistemática en el sistema de formas de organización propuesto y se van perfeccionando en las **relaciones de coordinación** que deben establecerse **entre los profesores de la microuniversidad y del ISP**, entre otros.

El seguimiento en el desarrollo de estas etapas en el estudiante puede ser uno de los criterios a adoptar para establecer una tipología en el taller, el encuentro, la consulta, la tutoría, la autopreparación, la práctica investigativo-laboral. (Ver figura 3, anexo 5)

Por otra parte la configuración sistémica en red activa las formas en correspondencia con el logro de dichas etapas en los estudiantes, lo que debe potenciar el movimiento interno del estudiante a través de ellas.

Estas etapas están estrechamente relacionadas con el proceso de desarrollo de los objetivos y las tareas que se deben desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr un desempeño óptimo en la formación inicial del profesor desde el cumplimiento de las funciones profesionales y la actuación coherente, en correspondencia con el papel asignado por la

sociedad y asumido por el estudiante en funciones profesionales desde el primer año de la carrera.

2.4 Tareas del profesional a trabajar en las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.⁹⁸

Los objetivos y tareas en cada forma de organización, no obstante su afinidad, difieren entre sí, ya que cada uno de ellos tiene su propio significado y aplicación. El objetivo en las formas de organización es el resultado esperado, su noción general idealizada, anticipada, la tarea en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un objetivo particular, que se plantea teniendo en cuenta las condiciones para lograr una determinada dimensión del objetivo general, derivado en dichas tareas, son acciones y operaciones concretas que conducen al logro de los objetivos en la formación del profesional.

Si el objetivo es una aspiración idealizada del resultado esperado de la actividad; la tarea, como objetivo particular responde a una etapa en la consecución del objetivo general y caracteriza al propio proceso. Las tareas en su conjunto concretan el objetivo y tienen que corresponderle, ellas dan una noción sobre la estructura del sistema de formas de organización a desarrollar. Con el planteamiento de los objetivos (generales y particulares) está relacionada la formación de las acciones y, en cierta medida, la modelación de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las tareas que a continuación se explican constituyen parte integrante de las funciones y deben ser trabajadas en las diversas formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con las necesidades de los estudiantes, las disciplinas, el contexto. (Ver figura 4, anexo 5)

a)- Diagnóstico (*), es el proceso de determinación de la situación concreta de desarrollo del estudiante y el grupo, favorece la determinación de los problemas y la concreción del estadio de desarrollo alcanzado. Constituye el punto de partida para todo el proceso de desarrollo de una estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe diagnosticar el dominio que tienen los estudiantes de los contenidos antecedentes y sus vivencias en relación con el contenido; esto es fundamental para la correcta selección, organización y diseño interno de cada a forma de organización, atendiendo a los objetivos y las particularidades del grupo de estudiantes que lo integran. El diagnóstico debe estar presente en todo momento, antes, durante y después del desarrollo de cada forma de organización, como una estrategia para ir controlando la efectividad del proceso de solución de problemas profesionales.

La práctica investigativo-laboral, la forma tutorial, la autopreparación tienen una gran importancia en el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y valores que debe lograr el estudiante en formación inicial.

b)- Problematización (*), es la búsqueda de contradicciones en el proceso y los resultados del trabajo profesional, de sus causas en tanto que pueden frenar el logro de los objetivos de la educación, es parte de la toma de conciencia de los problemas profesionales que se presentan en el desempeño y sirve como punto de partida del proceso.

⁹⁸ Se asumen algunas de ellas a partir de la Tesis doctoral del Dr. M. García Martínez (ISJAE-1997) que las plantea como "aspectos a tener en cuenta en la formación profesional", las señaladas con un *, son introducidas por la autora del este trabajo, como tareas a desarrollar en cada forma de organización en la formación inicial del profesor.

Conociendo el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiante y sus problemas se puede personalizar la atención en cada forma de organización y con ello se contribuye al cumplimiento de los objetivos del proceso, la formulación de objetivos en su derivación gradual se hace mucho más concreta en la atención a la diversidad, si la problematización se desarrolla como habilidad del profesor y para lograrlo se debe trabajar en cada forma de organización.

Cuando el grupo y/o el sujeto individualmente, intenta aprender a determinar el problema al que se enfrenta en su práctica, comprende las situaciones y puede proyectar las acciones para cambiarlas con su actuación cotidiana, es así que se puede hablar de desarrollo en una etapa de problematización propia de la labor del profesional. Al respecto plantea Martínez LI. M. "Ante una situación problémica se abre un amplio horizonte para que se produzca en los alumnos el reflejo involuntario de orientación investigativa"⁹⁹.

Este es un aspecto fundamental, que en el caso del profesor en formación debe trabajarse siempre, por su complejidad, su diversidad, su multilateralidad para lograr que el proceso esté orientado a la solución de dichos problemas desde el diagnóstico y la investigación. Los problemas profesionales detectados, las contradicciones internas agudizadas por el profesional son el motor impulsor del desarrollo de la personalidad y de la educación como proceso y resultado.

Para elegir un problema del proceso de enseñanza-aprendizaje que el grupo considere importante investigar, se hace necesario que los participantes en las formas de organización del proceso, compartan los diversos problemas que perciben en su práctica, para elegir uno relevante para el trabajo grupal y/o individual. El taller es una forma de organización que favorece la problematización desde la interacción, en la forma tutorial el tutor debe guiar al estudiante en la determinación de problemas profesionales de su contexto de actuación.

c)- Fundamentación, de los núcleos de las teorías que sirven de base a la práctica profesional y al diseño pedagógico del proceso, es decir, incorporarlo de manera coherente y sintética en la base orientadora teórica que deben adquirir los estudiantes para su desempeño profesional. Una vez seleccionado el problema, cada estudiante debe ir construyendo una conceptualización científica y develando las diversas concepciones que están presentes -explícitas e implícitas- en su actividad en la escuela, para poder reflexionar sobre ellas y elaborar con la ayuda del colectivo una concepción general sobre el problema elegido que permita dar sentido a la investigación posterior, en busca de las posibles soluciones, de la proyección de estrategias adecuadas.

En cada forma de organización, los estudiantes deben ser conscientes de que la teoría sólo adquiere un carácter educativo en la medida que puede ser actualizada, perfeccionada y valorada a la luz de su aplicación a la práctica; que para el desempeño se necesita de un marco teórico en el que se da respuesta a la naturaleza de la situación, las posibilidades de cambio y las formas en interacción con los métodos para intentarlo, así como cuáles son las leyes, principios, valores que deben guiar las acciones en el proceso.

De tal manera se puede contribuir con el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y experiencias creadoras en la aplicar los contenidos teóricos a una situación problémica

⁹⁹ M. Martínez Llantada. La enseñanza problémica y el pensamiento creador". 1994. Universidad de Sinaloa. México.

en el taller, en la forma tutorial, en el encuentro, en la práctica investigativo-laboral entre otras, que permita lograr los objetivos. Lo que podía no ser percibido individualmente por la falta de experiencia profesional en los estudiantes en formación puede favorecerse en una forma de organización grupal desde la perspectiva del grupo.

d)- Contextualización, es una tarea en el desarrollo del profesional que le permite ubicarse en las situaciones concretas de relevancia y actualidad en la asignatura, disciplina, en la escuela, en la sociedad, y que es usada como marco motivacional y conductor temático para la presentación, desarrollo y evaluación del contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La contextualización permite revelar los vínculos del método de la ciencia con el contenido de la misma y a su vez, reproducir los contenidos acerca de un objeto mediante la actividad teórica y su aplicación en la práctica investigativa-laboral en la escuela.

Como contexto a analizar en cada forma de organización puede ser los problemas profesionales, los proyectos, una contradicción, satisfaciendo en estos casos los principios de la enseñanza problémica: “- la profunda asimilación de los contenidos, al nivel de su aplicación creadora; - el dominio de métodos científicos de conocimiento y del procesamiento científico; - el dominio de la experiencia, los rasgos y las operaciones de la actividad creadora.”¹⁰⁰ El problema escogido debe servir de hilo conductor en la presentación y desarrollo de los temas en las diversas formas de organización que se propone para ir integrando el contenido relacionado directamente con cada función del profesor y su expresión en el modo de actuación profesional pedagógica.

Los contextos son significativos por su relevancia contemporánea, novedad y su relación con la ciencia y tecnología más actual, así como los problemas educacionales puntuales. El estudiante en formación como profesor debe aprender a contextualizar su actividad profesional desde la integración de lo natural, lo histórico, lo social.

La valoración contextualizada de las situaciones comunes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una habilidad que permitirá al estudiante el análisis crítico de la teoría y la práctica para superar los desafíos científicos y metodológicos que van surgiendo en el desempeño profesional.

e)- Planeación (*). Planear o planificar significa “predeterminar el curso a seguir”. Es un modelo anticipado de la realidad futura, para lo cual es necesario hacer pronóstico para precisar el pasado, presente y futuro, para ello se toman los resultados del diagnóstico, la problematización y se proyectan las acciones a seguir en el proceso.

A partir de dichos resultados, se problematiza en torno a la práctica y se formulan los objetivos que se derivan de los objetivos generales de la educación. Se desarrollan estrategias que contribuyan a decidir cómo, cuándo, de qué modo alcanzar los objetivos planteados. Se programa para establecer prioridades, secuencias y sincronizar acciones a seguir, para hacer coordinar la actuación con la política educacional del país y relacionarla con la toma de decisiones permanentes sobre aspectos importantes y recurrentes.

Para muchos autores es una función en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que la planeación determina los objetivos como componente rector del proceso y en tal sentido

está vinculada con las estrategias que se siguen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que cada vez tienen un mayor papel en la eficiencia y eficacia de las instituciones educativas. El taller, el encuentro, la autopreparación, la clase, la consulta, la forma tutorial y la práctica laboral investigativa son formas de organización que desde sus potencialidades pueden desarrollar contenidos relacionados directamente con la planificación.

f)- Organización (*). como función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en buscar los mejores modos de combinar armónicamente, las relaciones que se producen entre los sujetos que participan en el proceso y la utilización de los recursos con los que se cuenta y, a su vez, relacionarlos con el entorno. Ello significa organizar y relacionar las acciones de todos los sujetos en coordinación con los recursos disponibles para lograr los objetivos en cada nivel, grado, disciplina, asignatura.

La función de organización por tanto, incluye en sí las actividades siguientes: a) establecer la estructura de las formas de organización del proceso a desarrollar, tareas, estrategias, b) caracterizar las relaciones entre estudiante, grupo y profesores, para facilitar la coordinación, c) desarrollar las tareas, ejercicios, problemas de cada actividad y/o forma de organización, definiendo con claridad los conocimientos, habilidades, hábitos, valores y modos de actuación creadora que se deben desarrollar y d) determinar cómo cada forma de organización debe favorecer el flujo de información y comunicación.

En todas las formas de organización propuestas se pueden concretar acciones para que el estudiante aprenda la importancia de la organización en el desarrollo de su modo de actuación profesional pedagógica.

g)- Ejecución, liderazgo (*), es una función en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se materializa en el modo de actuación profesional pedagógica, pues mediante ella, se orientan y ejecutan las tareas, es decir, se propician las actuaciones coordinadas de los estudiantes, los profesores, los directivos, los padres y otros factores de la comunidad implicados; dirigidas hacia el logro de los objetivos deseados.

De allí, que en correspondencia con las exigencias del contexto algunos autores la denominen actualmente liderazgo, protagonismo, ya que implica dirigir, influir, actuar y motivar a los estudiantes. La misma por tanto, tiene que ver con el ser humano y los resultados de su trabajo e influye en aspectos tan importantes de la vida de las instituciones como son: a) delegar, asignar responsabilidades, así como, definir los resultados esperados, b) motivar, persuadir e inspirar -desde el ejemplo personal- al estudiante, para que ejecute las acciones de aprendizaje deseadas, c) coordinar, relacionar esfuerzos y medios en la combinación más eficaz, d) superar diferencias, alentar la iniciativa individual y colectiva, así como resolver problemas profesionales y/o científicos, e) estimular la creatividad y la innovación, para alcanzar los objetivos de desarrollo que se aspiran, con la tolerancia, la flexibilidad, la responsabilidad de pensamiento y acción propias de un educador. Para el desarrollo de esta tarea en todas las formas de organización propuestas se debe concebir acciones que trabajen su profundidad y complejidad.

h)-Control y valoración (*), presupone la existencia de diversos dispositivos e indicadores que sirvan para valorar resultados y comprobar deficiencias ocurridas en la ejecución, de acuerdo

¹⁰⁰ M. A. Danilov y M. N. Skatkin. Didáctica de la escuela media. Editorial Libros para la Educación. 1980. Pág. 217

con la planificación y organización. Su esencia está en la posibilidad que brinda para rediseñar las formas de organización, las estrategias, es tratar de asegurar el logro de los objetivos desde el proceso de control y valoración e incluye: a) Valorar resultados, a partir del diagnóstico sistemático del desarrollo alcanzado. b) Determinar sistemas de evaluación para recoger información y precisar qué datos críticos se requieren, cuándo, cómo, donde, por qué y lo más importante, quién necesita ayuda en el proceso de logro de los objetivos. c) Promover la retroalimentación. d) Tomar medidas correctivas, cuando la situación individual y/o colectiva de los estudiantes así lo requiera. e) Estimular, felicitar, disciplinar, autovalorar. e) Promover el desarrollo de la autoevaluación, del autocontrol, del análisis metacognitivo. Todas ellas se convierten en acciones a trabajar en las diversas formas de organización del modelo propuesto.

i) Demostración (*), es exponer cómo se debe actuar para lograr el perfeccionamiento continuo del modo de actuación profesional pedagógica desde el cumplimiento de las funciones del profesor en la actuación cotidiana y guiar al estudiante a través del análisis de los resultado del proceso educacional en el que están inmersos, lo que se debe reflejar en el desarrollo de su personalidad profesional.

La demostración en las diversas formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se proponen, presupone la organización científica del trabajo del profesor, en vínculo estrecho con lo orientado en la política educacional, para que aprendan a establecer la necesaria correspondencia entre los aspectos didácticos y metodológicos del sistema y los objetivos, además de elegir la alternativa de actuación más efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con las condiciones dadas.

A través de procesos de demostración de solución de problemas, experimentación de alternativas, construcción y reconstrucción de contenidos; evoluciona y progresa el estudiante en el grupo, van desde posiciones simples, fragmentadas y poco críticas hacia posiciones más complejas, integradas y críticas en la actuación profesional.

f) Reflexión metacognitiva, deviene tarea importante en el desarrollo y desempeño profesional y está dirigida al análisis y generalización de la actividad de los sujetos que participan en el proceso educacional. Es el examen de la actividad, tanto de aquello que está "mal", como de aquello que está "bien", puede darse en cualquier momento: en la planificación, durante y/o después de ejecutadas las acciones educativas y en la evaluación y registro de los resultados. Las operaciones básicas de la reflexión son: guiar, interpretar, proyectar, investigar, controlar como vías que ayudan a realizar las actividades de planificación, modelación, evaluación y registro.

En cada forma de organización del sistema propuesto se debe desarrollar una profunda "reflexión colectiva y/o individual" sobre la práctica, sus condiciones y resultados, lo que contribuye con el desarrollo profesional colectivo-individual del estudiante. Dicha reflexión como proceso de desarrollo debe ir siendo más profunda y apoyada en la fundamentación, actualización, investigación, demostración en la medida que el estudiante avanza en su preparación profesional.

k)- Actualización, de los contenidos sobre las funciones del profesor para la solución de problemas y logro de los objetivos. La importancia de la actualización en la elaboración de

sistemas conceptuales, como base para favorecer la asimilación, organización, en el modo de actuación profesional pedagógica. En las condiciones actuales de desarrollo tecnológico y de la transmisión de información los profesionales deben activar la autopreparación para la actualización constante de sus contenidos. Esta deviene habilidad fundamental en el profesional de la educación, en tanto que los estudiantes sobre los que se ejerce influencia formativa en su desempeño también están en contacto con las nuevas tecnologías y su utilización en el proceso. En cada forma de organización se debe orientar en torno a los problemas relevantes y actuales para la práctica profesional y sobre esta base lograr la integración de los cuatro tipos de contenidos desde la preparación del estudiante para la actualización como parte integrante de la función investigativa–de superación.

l) Investigación, es un proceso inherente a la actividad del profesional, el objetivo que se le plantea es introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje los resultados de las investigaciones pedagógicas más actuales para que aprehendan desde el proceso de análisis de resultados y su aplicación en la práctica, hasta la interiorización de las teorías y su aplicación creadora.

El proceso de formación de un profesional se distingue esencialmente de los demás procesos formativos por el desarrollo de habilidades de investigación y superación que se puedan aplicar a la determinación de problemas que debe solucionar dicho profesional, por ello la importancia de esta tarea en las diversas formas de organización.

La investigación en cada forma de organización del sistema propuesto debe mantener una secuencia lógica de desarrollo, en tanto que es parte integrante del contenido de la función investigativa y de superación. Dicha función debe ir desarrollándose sistemáticamente en cada forma de organización para lograr la incorporación de habilidades investigativas en el profesor en formación.

m) Implicación personal (*) es estar comprometido con la profesión, es un proceso que se va desarrollando en la medida que se gana en responsabilidad profesional. Sin implicación del estudiante en el estudio no se logran los objetivos, sin implicación del profesional de la educación y en el cumplimiento de las funciones a él asignadas no se educa. Es desarrollar el espíritu de participación y compromiso con la actividad que se realiza.

La participación es esencial en todos los procesos de transformación que se debe producir en la educación, es a través de la misma que se establecen las relaciones interpersonales adecuadas en su dimensión democrática, cooperativa; para lograrla debe desarrollarse la implicación profesional desde que el estudiante se está formando como tal.

Implicarse es un valor, una cualidad que se desarrolla en el sujeto en formación como resultado del proceso educativo y del ejemplo de sus profesores, que se interioriza formando parte de la esfera inductora, lo cual moviliza la actuación consciente y con satisfacción en todas las actividades. Se expresa en el modo de actuación, en la responsabilidad, en la toma de decisiones, en la creatividad y en la independencia.

El problema de la participación, la independencia, la autorregulación es hoy valorado en todas las sociedades como una necesidad del desarrollo del ser humano, para que pueda transformar la realidad a favor del progreso individual y social.

g) Integración (*) es la posibilidad de hacer coincidir el modo de actuación profesional pedagógica con el logro de resultados en la labor educativa que se realiza, se puede logra mediante el desarrollo integral como profesional. La propia complejidad de los problemas de la realidad educacional que deben solucionar los estudiantes en su desempeño, potencian la necesidad de su interrelación, para lograr una comprensión e interpretación más integral de la realidad, la cual debe ser objeto de análisis del sistema de formas de organización que se desarrolla.

Se ha determinado en el análisis bibliográfico, que desde los primeros siglos de desarrollo de la ciencia se muestran contactos que marcan el crecimiento de los campos del saber **Federico Engels** los llamó...” puntos de crecimiento, que son resultado de sus interacciones ”,¹⁰¹ y que va adquiriendo carácter regular con el movimiento integrador de las ciencias, relacionado tanto al desarrollo social como al papel que esta asume en correspondencia con la Revolución Científico-Técnica; esto potencia la necesidad del desarrollo de un profesional de la educación que pueda integrar las funciones al modo de actuación como profesional, un “profesor integral” que luche por el logro de objetivos sociales valiosos.

El “modelo de la interacción generalizada”¹⁰² que se utiliza en la actualidad viene desarrollándose asociado a las nuevas tecnologías de base científica cuyo impacto trasciende los sectores productivos, sociales, políticas y culturales en general, y que tiene su reflejo significativo en el proceso educacional. Las nuevas tecnologías, van cambiando el modo de vida de las personas, la cultura y el desarrollo social siendo el soporte material del desarrollo nacional y mundial. Su impacto en la labor del profesor debe tenerse en cuenta en la estructuración de cada forma de organización del proceso que los prepara para el desempeño como profesionales. El profesor ha de incluir estos medios como recursos capaces de adaptarse a un amplio abanico de necesidades educativas del estudiantado, de lo contrario, los estaría dejando “por debajo de su tiempo” en el autoaprendizaje.

La interacción y cooperación de los sujetos para apropiarse de contenidos científicos puede potenciarse desde la proyección sistémica de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que favorezcan los vínculos de los estudiantes de diferentes escuelas, municipios, sedes y en los diversos cursos escolares para intercambiar información y experiencias, consultar a expertos o acceder a materiales curriculares. La integración de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y modos de actuación creativos del profesor es una parte importante de su profesionalización.

ñ) Comunicación (*) es un proceso del ser humano en el cual se actúa recíprocamente con los restantes sujetos. En este devenir interactivo las relaciones sociales se realizan en un contexto concreto, matizado además por las particularidades psicológicas de cada uno de los participantes. Este proceso de intercambio es al mismo tiempo, una vía de autoconocimiento, de autocontrol; en el intercambio de su modo de actuación, de pensar, de decir, se refleja a sí mismo y aprende a valorarse.

En la comunicación profesional se debe manifestar el nivel con que se ha tomado conciencia de

¹⁰¹ F. Engels. Citado por la ACC en: La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación Pág.134

¹⁰² Jorge Núñez Jover. Ciencia Tecnología y Sociedad. En Problemas sociales de la ciencia y la tecnología. Editorial Félix Varela, Ciudad de la Habana, 1994.

los valores objetivos, problemas, tareas, ideales sociales de cada uno, así como los de toda la colectividad.

Las necesidades sociales se reflejan en los sujetos en interactividad a través de múltiples eslabones mediadores del modo de actuación, cuya resultante se manifiesta en el intercambio y perfeccionamiento de las actividades y de los sujetos que participan en la comunicación. Este intercambio personifica relaciones cognoscitivas, valorativas y prácticas del estudiante en formación profesional. La comunicación debe tener un estilo democrático, estimular la interacción mutua sobre la base del respeto y permitir la producción de ideas, diálogos y reflexiones a favor de la actividad individual y colectiva.

o) Profesionalización, es el proceso de perfeccionamiento de la actividad profesional del estudiante en formación, desde la integración e interrelación de los contenidos al cumplimiento de funciones y al modo de actuación profesional pedagógica, con el fin de contribuir de una manera óptima a la determinación y solución de problemas profesionales. Esta debe abarcar todas las formas de organizar el cumplimiento del proyecto curricular en los contextos formadores.

En proceso de desarrollo profesional debe desarrollar la consciencia de cada estudiante en las actividades grupales e individuales, cada logro obtenido debe estimularse, en cada problema que se discute debe estar la respuesta profesional asociada al modo de actuación y al cumplimiento de las funciones básicas del profesor.

El ideal de profesional, debe lograr un grado de perfección alto en el modo de actuación durante el ejercicio de la profesión, lo que le permitirá alcanzar el éxito en cada forma de organización del proceso.

En las condiciones actuales de universalización de la formación inicial del profesor, estas tareas son parte de la derivación de las funciones del profesor en el sistema de formas de organización por lo cual se deben trabajar integrándolas para lograr un desarrollo pleno del profesional de la educación. (Ver figuras 5, anexo 5).

En el objetivo para la formación del profesional que plantea el Ministerio de Educación Superior¹⁰³, se señalan como rasgos que deben caracterizar al profesional los siguientes: revolucionario, culto, eficiente, preparado para servir a la Patria, con una sólida preparación científica, técnica, humanista y de altos valores. Todas estas tareas tienen un movimiento interno en las formas de organización para lograr el dominio del modo de actuación profesional pedagógica y pasan a través de las etapas del desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico (según concepción asumida en este trabajo) lo cual posibilita el cumplimiento eficiente de las funciones y con ello el logro de los objetivos planteados.

2.5 Estado actual en la utilización de un sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.

Para determinar el estado actual en la utilización de un sistema de formas de organización se aplicó el diagnóstico que tiene como objetivo general caracterizar la utilización del sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se aplican en la formación inicial del profesor, para ello se aplicaron métodos y técnicas empíricas y estadísticas para

realizar las valoraciones cualitativas y cuantitativas que apoyan las reflexiones teóricas.

Esta metodología toma referentes de la investigación de la Cátedra de Didáctica del ISPEJV titulada: “Modelo para el diseño de relaciones interdisciplinarias en la formación de un profesional de perfil amplio”.¹⁰⁴

Los instrumentos propuestos posibilitaron: (Ver instrumentos en anexo No 2)

- Determinar los criterios para la constatación de la importancia en el estudio de las formas de organización en la formación inicial del profesor.
- Determinar los criterios sobre las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje actuantes en el proyecto curricular de la formación inicial del profesor.
- Determinar la concepción didáctico-metodológica de base para el establecimiento del modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Reflexionar sobre la concepción teórica en la integración sistémica de las formas de organización como contexto y contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Generar resultados que permitan introducir el modelo propuesto en condiciones de la universalización de la formación inicial del profesor.

El estudio se realizó en **tres etapas**, la primera etapa de la investigación se desarrolló en el curso 1996-1997 con el objetivo de caracterizar el taller como forma de organización para su introducción en el modelo actuante en la formación inicial del profesor, a partir de que no estaba incluido en las resoluciones ministeriales que norman las formas de organización, y a pesar de ello se utiliza cada día con mayor amplitud.

La población en esta etapa, estuvo constituida por los estudiantes y profesores de la Facultad de Lenguas Extranjeras del ISPEJV. Esta población suponía un número de 250 estudiantes de los primeros años, se limitaron las aplicaciones a una muestra de 150 estudiantes del segundo año de la carrera, se tomaron grupos completos de estudiantes porque el objetivo de la investigación así lo requería. Se trataba de obtener una muestra representativa que permitiera realizar, con cierta base de fiabilidad, algunas inferencias cualitativas sobre el desarrollo del taller y sus vínculos como forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta etapa de investigación se extendió hasta el curso escolar 1998-1999, en que se eleva al rector del ISP E. J. Varona, un documento que fundamentaba y solicitaba la inclusión del taller como un tipo de forma de organización para la formación inicial del profesor, por su valor en la solución de problemas a partir de la interacción del grupo. La respuesta en aquel momento no fue positiva, se planteó que todavía había que probar más su efectividad para poder aceptarla como forma de organización con posibilidades de utilización en los tres componentes del currículo.

La segunda etapa se desarrollo como parte del proyecto de investigación: “Modelo para el diseño de las relaciones interdisciplinarias en la formación de un profesional de perfil amplio”¹⁰⁵, en el cual fue posible enriquecer la concepción teórica sobre la formación inicial del profesor y el desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica en vínculo con las formas de

¹⁰³ MES. Labor educativa y político-ideológica con los estudiantes. Documento presentado a la reunión de trabajo del Consejo Técnico Asesor de la Educación Superior Cubana. Abril de 1997. La Habana. Págs. 4,5.

¹⁰⁴ Colectivo de Autores. Métodos y formas para el establecimiento de las relaciones Interdisciplinarias en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Resultados de Proyecto 2001. ISP E. J. Varona.

¹⁰⁵ Proyecto de investigación desarrollado por la Cátedra de Pedagogía y Didáctica del ISP E. J. Varona entre 1999-2002.

organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio realizado reflejó algunas de las deficiencias en la aplicación del modelo de formas de organización actuante, para lo cual se utilizó la entrevista, la encuesta y la observación de actividades.

El desarrollo de funciones como profesora principal entre las que estaban las visitas a las escuelas donde los estudiantes realizaban la práctica laboral y los dos cursos que la autora de este trabajo, desarrolló en el “Plan de formación emergente de profesores de computación básica” en “Eduardo García Delgado”, cumpliendo funciones de profesora principal (primer curso 2000-2001) y de jefe del Departamento de Pedagogía-Psicología (segundo curso 2001-2002), permitieron recoger observaciones, aplicar encuestas, entrevistas que apoyaron empíricamente el proceso de reflexiones teóricas que se presentan como resultado de esta tesis.

En esta etapa la entrevista individual permitió la constatación de las opiniones de los directores de escuelas y la entrevista grupal recogió los criterios de los estudiantes sobre la efectividad en la aplicación del modelo de formas de organización. La encuesta permitió la constatación y confrontación de criterios dados en las entrevistas por profesores y estudiantes. La observación se utilizó para caracterizar el estado actual en la aplicación de las formas actuantes y de las aplicaciones del modelo propuesto.

La tercera etapa en la que se aplicaron los instrumentos a estudiantes, profesores y adjuntos de las sedes de Mariana y La Lisa, tomando en la muestra estudiantes de tercero, cuarto y quinto año, entre los continuantes y los profesores generales integrales.

Se aplicó en las etapas un muestreo estratificado, determinado por la importancia que para la investigación tenía el seleccionar subpoblaciones dentro de la población susceptible de estudio, con el objetivo de obtener criterios de profesores, de estudiantes, de dirigentes y de expertos. El reparto del tamaño muestral utilizado entre los diferentes estratos fue estratificado, simple y al azar. El número de estratos establecidos fue de tres, expresados en los siguientes niveles:

- Nivel 1: Profesores de la disciplina Formación Pedagógica General,
- Nivel 2: Profesores de los ISP,
- Nivel 3: Estudiantes de pregrado.

Con la estratificación o división de la población se perseguía:

- ♦ Analizar criterios por subpoblaciones.
- ♦ Agrupar unidades de muestreo homogéneas entre sí en estratos, con objetivo de precisar las valoraciones globales.
- ♦ Utilizar técnicas y métodos diferentes de muestreo en los diversos estratos en correspondencia con el nivel de desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica.

El proceso de análisis seguido responde al modelo propuesto por García R. L. (2002)¹⁰⁶, en el que las actividades de análisis forman un proceso interactivo y progresivo, por lo que dependiendo de las necesidades concretas que se fueron presentando en la investigación, los aspectos de análisis de datos, estructuración y elaboración de conclusiones fueron produciéndose en cada etapa. Este proceso analítico-sintético condujo a la elaboración de categorías generales que permitieran la clasificación de los datos.

¹⁰⁶ Lisardo J. García R. Problemas conceptuales del conocimiento y las teorías pedagógicas. ICCP. Selección de lecturas sobre tendencias curriculares y atención a la diversidad. II taller de capacitación. Compilación Haydee Leal García. Junio 2003. ICCP-Save the Children.

En términos generales, el **proceso de análisis que se siguió** fue:

a) Lectura global del contenido de los instrumentos aplicados. Significó el inicio de la reducción de datos. El objetivo no era tanto clasificar la información disponible como obtener una visión general de la situación y una primera visión de conjunto de los criterios sobre las formas de organización actuantes en la formación inicial del profesor.

b) Codificación. Supuso, poder acceder no sólo al contenido de los instrumentos sino también a su orientación. Para ello se efectuó una codificación temática, seguida de otra interpretativa para intentar analizar las cualidades y el nivel de aplicabilidad de la respuesta. Para lo cual se determinaron los siguientes aspectos:

Descripción: Declaraciones en las que se expresan criterios descriptivos sobre las formas de organización sin interpretación o valoración de los mismos.

Valoración positiva: Declaraciones en las que se manifiesta una opinión o perspectiva favorable en torno a las formas de organización actuantes y proyectivas.

Problema: Declaraciones en las que se expresa confusión, dudas, contradicción, o desorientación en torno al sistema de formas de organización actuante y proyectivas desde el punto de vista teórico o práctico.

Principio: Declaraciones en que se justifica alguna acción, se expresan alternativas, soluciones o pautas de acción en el modelo de formas de organización actuantes y proyectivas. (Ver tabla en anexo 2)

c) Análisis comparativo. Consistió en volver a leer la información codificada buscando regularidades en las preocupaciones y alternativas que los docentes, estudiantes y directivos señalaban sobre las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.

Se parte de fundamentos pedagógicos, didácticos, curriculares y de dirección educacional apoyados en la exploración empírica subjetiva para la obtención de consenso, así como la exploración de los procedimientos a seguir en la propuesta. Se corrobora que para el rediseño de un modelo de la configuración sistémica de las formas de organización es necesario el desarrollo la cultura organizacional de la institución de impacto en el comportamiento de todos los participantes en el proceso formativo, lo que traería un alto grado de desarrollo y compromiso didáctico-metodológico para obtener los resultados esperados.

En **esta tercera etapa** se utilizó el **Método Delphy** para determinar el criterio de los expertos lo que permitió perfeccionar el modelo y recoger criterios sobre su configuración y valoración. Para el establecimiento de las formas y sus relaciones en el modelo, se consideraron argumentos proporcionados a partir de los diversos instrumentos que facilitan el análisis.

El método Delphy facilitó la valoración sobre la propuesta de modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica.

Resultados del método Delphy. (Ver anexo No 3)

Se consideraron experto a los profesionales capaces de ofrecer valoraciones sobre el modelo propuesto y hacer recomendaciones a sus aspectos teóricos y metodológicos con un nivel alto de profesionalidad. En este sentido se exigieron como requisito mínimo para integrar la lista

inicial de posibles expertos:

- Que fueran profesores con preparación pedagógica y psicológica amplia.
- Que tuvieran experiencia de más de 5 años, en la formación inicial de maestros y/o profesores.
- Que dominaran la proyección organizacional del curriculum de la formación inicial del profesor.

De los resultados obtenidos se puede destacar:

- La alta concordancia de expertos en la valoración de las indicaciones del modelo 1, 11.1, 18 y 19, en que todas fueron de 100% en la categoría de muy adecuada. Se destacan también, por coincidir en esta categoría más del 90 % de los expertos, los aspectos 8, 11.2, 12 y 12.1).
- Sólo en cinco de los aspectos del modelo se le otorgó la categoría de poco adecuada por un número reducido de expertos.
- Resulta significativo que los dos aspectos que tuvieron las evaluaciones de bastante adecuadas son las relacionadas con la práctica investigativo-laboral y la tipología propuesta a partir de las funciones del profesor.
- En ninguno de los casos se otorgó la categoría de no adecuada a los aspectos del modelo planteados en la encuesta.

Las observaciones, sugerencias y preguntas constituyen una muestra del grado de aceptación que tuvo la propuesta por parte de los expertos seleccionados, lo que se corroboró con el proceso estadístico al obtenerse las categorías para cada aspecto del modelo, a partir de la determinación de los puntos de corte.

Sobre las recomendaciones de los expertos se pueden destacar:

- Partir del modo de actuación profesional pedagógica en el gráfico del modelo.
- Realizar algunas valoraciones sobre la utilización de dichas formas integralmente por la sede y la microuniversidad.
- Caracterizar en la medida de lo posible cada forma de organización del modelo.

Todas las recomendaciones han resultado de mucha utilidad para la autora de esta tesis, y se tuvieron en cuenta en la fundamentación y representación del modelo.

En el **análisis de los resultados**, parte de la información recopilada se procesó tomando como referentes los aspectos sobre:

Modelo actuante. Manifestaciones que hacen referencia al modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje vigente.

Modelo proyectivo. Manifestaciones que hacen referencia a las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se integran en el modelo propuesto.

Concepciones teóricas. Manifestaciones relacionadas con la concepción teórica de las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en el modelo propuesto.

Proceso formativo: Datos que se refieren a la independencia (o dependencia) del estudiante al seleccionar las formas de organización y cómo se implica en el cumplimiento de las funciones en la práctica investigativo-laboral. La independencia-dependencia se puede analizar con respecto al desarrollo de procesos internos: como la autorregulación en cada forma de organización, las etapas de desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica, la participación consciente en las

actividades colectivas e individuales en el aprendizaje, la sistematicidad en el cumplimiento de las funciones, la solución profesional de problemas, la orientación hacia la profesión en el proceso de solución de problemas, el compromiso profesional manifiesto en la actuación

Caracterización de cada forma de organización: Características básicas de cada forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje del modelo.

Control: Son los factores que inciden en los logros y las limitaciones en el desarrollo de las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se ha podido observar en la práctica profesional que determinados tipos de formas de organización se ejecutan en correspondencia con las potencialidades del profesional que diseña el proceso de enseñanza-aprendizaje, así las formas de organización centradas en la actividad del profesor, con frecuencia se aplican, según el 90% de los profesores, porque facilita la labor, porque están seguros de que si las actividades se centran en ellos se logran los objetivos de transmisión que se proponían, o porque en muchas oportunidades no hay condiciones materiales para elaborar los medios necesarios. Se establece, con frecuencia, la cultura del papel dominante del profesor sobre el estudiante, donde el dominio del contenido es fuentes de poder. El modelo actuante, tiene muchos logros en el desarrollo de la formación inicial del profesor en las condiciones de una carrera en que predominaba lo académico por sobre lo laboral, se logró una preparación centrada en lo cognitivo, no se logró plenamente la aplicación de los contenidos a la práctica profesional.

Al preguntar sobre las formas de organización que se aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje son reconocidas por: los profesores de psicología-pedagogía en un 72.7%, los otros profesores en un 39.6% y los estudiantes en un 5.3%. El 85% de los profesores plantea que: clase, conferencia, seminario, clase práctica, encuentros. De ello un 25% menciona los talleres. Al preguntar a los estudiantes que formas de organización aplican en su escuela, en un primer momento no reconocen la categoría forma de organización y al explicarles, sólo mencionan la clase.

Un 85% de profesores con más de diez años en la formación inicial del profesor, asegura que prefieren desarrollar conferencias, que cualquiera de los otros tipos de clase, que dependen de la preparación previa de los estudiantes; porque los problemas mayores que se presentan en las actividades están centrados en la pobre o ninguna autopreparación, así como que se limitan a estudiar por notas de clase, hay un pobre uso de la bibliografía y de los materiales de apoyo que se les entregan.

Los **resultados empíricos corroboran** que los profesores del instituto superior pedagógico, así como los adjuntos que desarrollan tareas relacionadas con la formación inicial del profesor, **continúan aplicando el sistema de formas de organización que tienen incorporado a su accionar didáctico-metodológico;** aunque **han variado las condiciones organizativas generales del currículo, así como el tiempo que se le dedica a la preparación académica** y se han integrado contenidos curriculares. Los adjuntos desarrollan actividades con la metodología de la clase-grupo, los profesores del ISP desarrollan conferencias, seminarios, clases prácticas. Este es un proceso lógico de desarrollo que debe ir cambiando en la medida

que se vayan incorporando al accionar docente-metodológico y educativo las nuevas estrategias, formas, métodos y medios.

En la entrevista grupal aplicada a estudiantes de la formación inicial en condiciones de la universalización, ante la pregunta ¿cuál forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplican los profesores con ustedes? La respuesta casi unánime es: “una clase normal”.

En entrevista grupal se solicitó que los estudiantes explicaran: “¿qué es una clase normal para ellos?”. Y las respuestas por consenso fueron: 1- Donde el profesor desarrolla un tema del programa, 2- donde el profesor verifica la tarea que había dejado y hace preguntas sobre el contenido, 3- donde el profesor pregunta y los estudiantes responden, 4- donde se evalúa sistemáticamente. Lo cual indica por las respuestas que “una clase normal” para ellos es aquella donde el profesor centra la actividad. En tales respuestas se ponen de manifiesto los diversos problemas que se están presentando con el desarrollo de la clase y su tipología.

Se les preguntó además, ¿qué otras formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se aplican? Sólo un 30 % señaló: seminarios, talleres lo cual se observa que los tipos de clases son esencialmente centradas en la actividad de los profesores.

En la pregunta sobre ¿qué es la tutoría? y ¿cómo se desarrolla en las escuelas la tutoría? Se llegó por consenso al criterio de que están designados formalmente los tutores pero que ellos no pueden determinar sus funciones concretas, plantean que son tutores nominales y que en los pocos casos que atienden al estudiante se limitan a revisarle los planes de clases y señalar algunas medidas para perfeccionarlos, lo cual indica una preparación aún deficiente de los tutores y pobre comprensión de la forma tutorial.

Sobre el primer año para “habilitar” para la salida a la práctica laboral, los profesores que trabajaron con ellos plantean en un 95 % que utilizan el modelo de sistema de formas de organización vigente: conferencias, seminarios, clases prácticas, entre otras. Un 25 % incluyen la tutoría, la mayoría no la reconoce como forma de organización del proceso, sino como una tarea inherente a sus funciones, por lo cual no se hace preparación metodológica de ella. Se considera que esto es producto de la poca experiencia y conocimiento de la estructura de esta forma de organización y su relación estrecha con la autopreparación y la práctica investigativo-laboral.

En las condiciones actuales de aplicación del “encuentro” como forma de organización propuesta por el MES para desarrollar la modalidad de cursos a distancia asistida, los profesores plantean en un 90 % que los estudiantes no se preparan: aduciendo diferentes causas: CD-ROM de la carrera no abre, las computadoras de las escuelas están ocupadas, no tienen tiempo en la escuela para estudiar, no hay bibliografía, entre otras razones. Los estudiantes destacan sobre los encuentros que estas formas de organización no les agradan, que ellos prefieren formas en que se elabore el conocimiento en la clase o se desarrollen los ejercicios. Ello muestra que aún no se comprende la necesidad de que el estudiante desarrolle una autopreparación siguiendo un plan y de su papel productivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se les pregunta sobre las relaciones que existe entre los profesores del ISP y los de la escuela y un 95 % dice que no hay relaciones entre ellos.

Al preguntarles sobre ¿qué formas de organización de las desarrolladas en la escuela como microuniversidad, contribuye a su desarrollo profesional? Sólo un 25% responde que la preparación metodológica, se observa que la comprensión de este aspecto de la formación aún es pobre, no se ha tomado consciencia sobre la importancia de estas en su preparación como profesionales.

Se puede reflexionar a partir de los resultados que las dificultades fundamentales radican en:

- Que las formas de organización no se aplican como un sistema sino como secuencia de actividades en correspondencia con las experiencias de los profesores.
- Se mantiene como criterio casi generalizado que la clase es la forma fundamental en cualquier nivel de educación.
- El diseño y desarrollo de la forma tutorial y la autopreparación no se modelan con el mismo rigor que el resto de las formas de organización del proceso por lo cual se afecta el logro de los objetivos.
- Los estudiantes no distinguen las diferencias fundamentales entre una forma de organización y otra, lo cual afecta su preparación para ellas y por tanto puede afectar su formación profesional pedagógica.
- En las formas de organización que se utilizan no se logra la integración plena de las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica.
- La práctica investigativo-laboral no se diseña como forma de organización con variedad en su tipología lo cual puede afectar la formación profesional.
- Se mantienen las concepciones sobre el sistema de formas de organización aplicados a carreras de cinco años y con asistencia regular, no se ha asimilado aún por estudiantes, profesores y algunos directivos que al cambiar las condiciones macro-organizacionales deben reorganizarse las meso y las micro-organizacionales.
- Subsisten criterios instrumentales que prefieren aplicar las formas que se establecen por resolución independientemente de las necesidades del estudiante, la disciplina y el contexto.
- Se mantiene el control a las formas de organización del componente académico y no a otro tipo de forma de organización.

A manera de resumen se puede destacar que el diseño y desarrollo de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la preparación científico-metodológica de los profesores, ellos deben desarrollar una adecuada planificación del proceso para lograr los resultados esperados.

Las formas de organización no se deben aplicar porque las norme una resolución, sino porque se haya realizado un proceso de problematización y diagnóstico previo de las condiciones de desarrollo de los estudiantes, el contexto y los profesores de las disciplinas para, a partir de los resultados, determinar los elementos del sistema de formas de organización que se van a activar, estando claros que hay proyecciones de orden macro-organizacionales, meso y micro que deben tenerse en consideración en las formas que se seleccionan.

Se manifiestan en los resultados de las aplicaciones empíricas que hay dificultades de concepción de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con los cambios macro-organizacionales lo cual se refleja en problemas de la instrumentación en la práctica, los profesores continúan haciendo lo que más dominan, una dirección del proceso centrada en la clase y su contenido y no en la práctica investigativo-laboral, la autopreparación y la forma tutorial.

No se potencia la utilización de formas de organización que contribuyan con el desarrollo en los estudiantes del estudio consciente, se mantiene como contradicción que el profesor es el que “imparte contenidos” y los “estudiantes lo reciben”, no se ha logrado la mentalidad de productores, de sujetos en la interiorización-exteriorización de los contenidos profesionales fundamentales para el modo de actuación profesional pedagógica.

El proceso y resultados de la enseñanza-aprendizaje del modo de actuación profesional pedagógica requiere de un diseño y desarrollo sistémico en el cual los vínculos entre formas de organización se logren como resultado de una reflexión metodológica en la que debe estar siempre presente la opinión del estudiante, sus necesidades básicas de aprendizaje, que en muchas ocasiones él no puede determinar pero que el profesor puede contribuir a hacerlo potenciando la orientación que este proceso requiere.

Desde estos referentes y tomando en consideración los resultados del diagnóstico se diseña un modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en su relación con las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica.

CAPITULO III TEORÍA Y METODOLOGÍA DEL SITEMA DE FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.

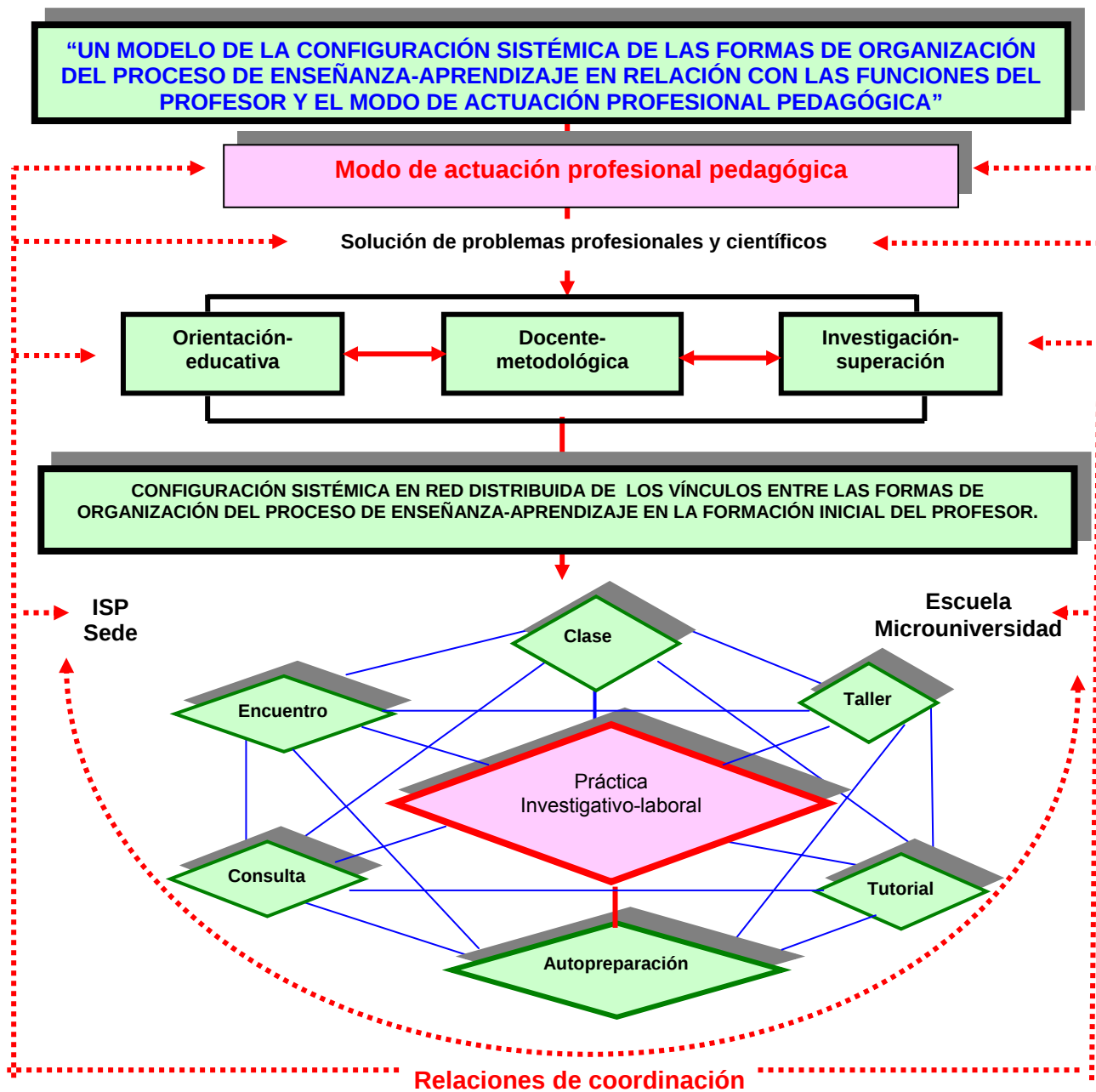


Figura 5

Leyenda:

- Formas de organización fundamentales en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización son la práctica investigativo-laboral y autopreparación.
- Relaciones entre las formas de organización que pueden utilizarse en la sede y/o la microuniversidad para la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización.
- Dinámica de las relaciones en el modelo de la configuración sistémica de formas de organización en su relación con las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica.
- Representación gráfica de las formas de organización propuestas. La sombra en el esquema, pretende llamar la atención sobre la posibilidad de emplear tipos de formas de organización que pueden desplegarse en correspondencia con las necesidades del estudiante y las condiciones del contexto.

3. 1. Caracterización del modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en su relación con las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica.

Las transformaciones actuales de masificación de la cultura y explotación de la tecnología en bien del desarrollo integral del ciudadano, suponen para todos los que laboran en el campo de la educación nuevos enfoques y estrategias en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, presentes tanto en la selección de los contenidos, como en la planificación, organización, ejecución y control y materializada en el modo de actuación de los profesionales en general y de la educación en particular.

Desde el punto de vista de la propuesta de nuevos modelos pedagógicos y didácticos, en la diversidad de opciones que hoy se presentan, hay que tener claridad de que es poco posible y quizás también poco deseable, pretender hallar una única propuesta de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que a modo de metodología infalible garantice el logro de los objetivos que los estudiantes deben alcanzar, se debe tener presente el carácter individual y productivo del desarrollo de la personalidad, se debe tener en cuenta la diversidad de actuación del ser humano, para a partir de ella, desplegar acciones de unidad en función del logro en la coherencia entre los objetivos de valor social e individual. “La presencia de todas las formas cognoscitivas de un contenido objetivo y su subordinación al criterio objetivo general de la práctica, emparentan todas las formas y métodos del conocimiento, los imbrican en un proceso único e integral, uno de cuyos aspectos primordiales es la modelación”¹⁰⁷

Se toma como referente sobre “modelo”, lo planteado por: **Gimeno Sacristan J.** ¹⁰⁸: “es una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es representación conceptual, simbólica, y por tanto indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de su realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no lo es...la riqueza del modelo está no sólo en su función estructuradora del conocimiento selectivo que elabora sobre la realidad, sino en la propia teoría que debe desarrollar en torno al objeto modelado.”¹⁰⁹

Tomando como referente esta concepción de modelo se puede considerar que éste se convierte en organizador de la estructura teórica y de su aplicabilidad en práctica. El modelo es un instrumento de proyección científico-metodológica que configura el vínculo con una práctica que tiene su origen en una teoría explícita que lo sustenta y hace viable.

En general, los modelos se caracterizan generalmente por: su adaptabilidad, su optimización, que son organizadores del proceso, que tienen utilidad teórica, investigadora, tecnológica y práctica. Los modelos pedagógicos y didácticos son representaciones esenciales de las diferentes corrientes pedagógicas y psicológicas que existen. Por ejemplo, aparecen en la literatura más actualizada los llamados modelos tradicionales, conductuales, instructivos, tecnológicos, individualizados, globalizados, de descubrimientos, modelos integrales, desarrolladores de las escuelas democráticas, entre otros.

¹⁰⁷ Colectivo de autores de la Academia de Ciencias de la URSS y Cuba. La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1981. Pág. 341.

¹⁰⁸ J. Gimeno Sacristán. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Editorial ANAYA. 1981. Madrid. Pág. 96 y 97.

Al hacer un análisis de una determinada variedad de modelos defendidos en las investigaciones de los últimos tres años, puede llegarse a la conclusión que constituyen sistemas interactivos de varios componentes que están presentes como constantes metodológicas básicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ellos son: profesor, estudiantes, objetivos, contenidos, métodos, medios (condiciones materiales), evaluación, formas de organización, contexto. Cada uno de ellos como componentes de un sistema deviene subsistema en sí mismo y en tal sentido es posible modelarlo a partir de la concepción integral de proceso que se asume.

En las investigaciones sobre el desarrollo sistémico del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son por ejemplo los de Ferrer M. M. T.(2002), Chirino M. V. (2002), Parra V. I. (2002), Fuxá L.M. (2004) Díaz M.M. L. (2004) se ha utiliza el modelo para:

- Mostrar cómo las estructuras sistémicas generan un modo de actuación.
- Verificar si una estructura en integración con sus funciones reproduce el desempeño que se observó en la realidad.
- Explorar cómo cambiará el modo de actuación cuando se cambien diversos aspectos de las estructuras y sus funciones.
- Revelar puntos de abordaje que de otra manera pasarían por alto.
- Movilizar a equipos de profesionales para profundizar en el aprendizaje de sistemas y potenciar el desarrollo de su pensamiento en integración a su actuación.

Estas son consideraciones importantes en el análisis y aplicación del modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.

El desarrollo de las Ciencias de la Educación y la experiencia acumulada han propiciado cambios sustanciales en las concepciones pedagógicas y especialmente didácticas, es ese contexto general, se distinguen en Cuba el profundo proceso de cambios educacionales que dan respuesta no sólo a las demandas del desarrollo económico, sino también a las demandas del desarrollo social en respuesta al momento histórico que se vive en una nación con un proyecto social socialista que cada día da respuestas humanistas a las necesidades de los ciudadanos. Estos son los fundamentos esenciales para proponer cambios en el sistema de formas de organización vigentes, normados por las resoluciones del trabajo docente y metodológico del MES, por los que se rigen los centros de formación inicial del profesor.

Los cambios que se presentan en el modelo propuesto con relación al modelo proyectivo van encaminados a:

- De una organización lineal del sistema, a una organización en red distribuida que favorece la flexibilidad, la contextualización, la diversificado, la integración y el desarrollo.
- La fundamentación como forma de organización y su inclusión en el sistema de algunas que ya se venían utilizando en la práctica pero que no estaban contempladas en el sistema normativo, como es por ejemplo el taller, el tutorial.
- Propuesta de cambios en la jerarquía del nuevo sistema, por ejemplo la práctica investigativo-laboral se defiende como forma de organización fundamental y núcleo del sistema en la formación inicial del profesor y el encuentro de tipología de clase pasa a proponerse como forma

¹⁰⁹ Obra citada. Pág. 97

de organización, la actividad investigativa estudiantil adquiere la connotación de plan de actividades para la autopreparación y para la práctica investigativo-laboral como formas de organización fundamental del sistema.

★ Se considera **que estructura del sistema** es la configuración de las interrelaciones entre los elementos claves del sistema, lo que se refleja en el resultado del sistema. La estructura es la parte del sistema que permanece relativamente estable; todo cambio o modificación estructural implica cambios importantes las funciones y las relaciones.

Estas son consideraciones importantes en el análisis y aplicación **del modelo** de la configuración sistémica de las formas de organización que tiene en la consideración de la autora las **características** siguientes:

- **Carácter flexible:** la flexibilidad está asociada a la posibilidad de emplear una variedad de alternativas en la estructuración de las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta característica favorece la utilización de las formas de organización en correspondencia con las necesidades del contenido de las disciplinas, las necesidades y características de los estudiantes y el contexto en que se desarrollará cada actividad formativa. La formación inicial del profesor tiene objetivos generales comunes para todas las disciplinas y a ellos se pueden llegar desde el empleo de un sistema de formas de organización que responda a las problemáticas particulares de cada una de las disciplinas, así como a las de los estudiantes y el contexto. Se considera que si los métodos de trabajo de las disciplinas están en correspondencia con los objetivos y contenidos, las formas de organización como expresión externa del método también deben estarlo. En tal sentido el ser flexible en la selección de formas de organización favorece su empleo más racional.
- **Carácter contextualizado:** estar en correspondencia con lo que sucede en el contexto próximo, la ubicación en contexto es una característica muy importante a tener en cuenta en la planificación, organización, ejecución y control de las formas de organización, ya que los problemas profesionales son abordados por las disciplinas en correspondencias con sus objetivos, las necesidades de los estudiantes y del contexto. En una determinada escuela es posible que se necesite más de formas de organización grupales, que de formas individuales en correspondencia con los problemas profesionales que se presentan y de cuya solución los estudiantes deben aprehender para cumplir con las funciones profesionales y desarrollar el modo de actuación profesional pedagógica.
- **Carácter diversificado:** la variedad y multiplicidad de factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un hecho que parte de la comprensión de la unidad y diversidad del mundo material, del reconocimiento de la individualidad como característica de la personalidad, de la comprensión de la importancia que tiene la alternancia en la estructuración de la actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la variedad de situaciones que se pueden presentar en cada contexto cuando se trabaja la solución de problemas profesionales y científicos por lo cual se destaca como característica para la planificación, organización, ejecución y control del sistema de formas de organización, esta debe atenderse especialmente en cada sede, microuniversidad para que el sistema responda a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

- **Carácter integrador:** consiste en la unidad interna entre las formas de organización del sistema, así como de cada una al margen del medio circundante. Esta integridad es relativa, en tanto que cada situación del proceso de enseñanza-aprendizaje es única e irrepetible, las actuaciones integradoras en las formas de organización son históricamente condicionadas y están condicionadas por el desarrollo del pensamiento científico. En la interpretación de esta característica como globalización multilateral de todas las propiedades, elementos y vínculos entre las formas de organización propuestas en el sistema y su integridad como acondicionamiento interno del sistema para el logro de los objetivos de la formación profesional para lo cual fue creado. Se debe tener siempre presente en todas las formas de organización que se seleccionen para trabajar, el referente de integración básico que se propone es desde las funciones del profesor.
- **Carácter desarrollador:** está centrado en el potencial de desarrollo que es capaz de activar la configuración sistémica de las formas de organización en el cual se aprovechan las posibilidades que brinda la combinación de formas para el trabajo colectivo, por equipos e individual, así como para el vínculo teoría-práctica y investigación-producción creativa. **El sistema debe ser capaz de cumplir determinadas condiciones como son:**
 - Propiciar que los estudiantes desarrollen responsabilidad e implicación personal, necesarias para dar solución consciente a los problemas profesionales y científicos a los que se enfrentan en la práctica investigativo-laboral.
 - Proyectar un proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en el cambio, la transformación, la diversidad, el movimiento constante, la búsqueda independiente con apoyo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.
 - Guiar al estudiante de tarea en tarea, con atención a la diversidad, aumentando progresivamente la dificultad y novedad del contenido y su aplicación en la solución de problemas de la profesión, así como el grado de independencia en su actuación profesional.
 - Propiciar el desarrollo de relaciones interpersonales de cooperación en el trabajo en el grupo, en el equipo, e individual orientados a la solución científica de los problemas profesionales.
 - Estimular la intervención de estudiantes destacados y con experiencias positivas en el campo de las relaciones personales al enseñar y aprender a lo largo de su práctica investigativo-laboral, así como la reflexión en torno a otras experiencias de avanzadas.
 - Lograr la coordinación estrecha entre los sujetos que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación inicial en la práctica investigativo-laboral.

Para llegar al modelo de la configuración sistémica de formas de organización que se propone, se realizó un análisis de las siguientes investigaciones: práctica laboral-investigativa, cuyas características y tipología han sido abordadas en los últimos años por algunos investigadores entre los que se pueden destacar Addine F. F. (1998) y Chirino R. M. V. (2003); el encuentro, caracterizado por Mercedes Soca. (1998); el taller, caracterizado por Calzado L. D. (1998); la forma tutorial, caracterizada por documentos y resoluciones del MES como forma de organización para el componente investigativo (1988); la consulta, caracterizada por el MES,

desarrollada su concepción por Soca M. y Brito. T. (1999); la autopreparación, caracterizada por las resoluciones del MES (1988) y por Fuxá M. (2004).

★ El modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se define como una **configuración sistémica en red distribuida** para la estructuración consciente de las actividades para el logro de relaciones esenciales que revelen las funciones del profesor en vínculo estrecho con el modo de actuación en las condiciones de la universalización.

⇒ En la representación gráfica del modelo que se propone los cuadros del esquema van descendiendo en su estructura según el criterio de condicionalidad o derivación del anterior, es por ello que se parte del modo de actuación profesional pedagógica, en tanto que este es esencia o contenido que determina la configuración como la que se propone, en tal sentido la configuración sistémica constituye la consecuencia lógica de una integración sucesiva de presupuestos en los que se destacan la solución de problemas profesionales desde el cumplimiento de las funciones, tareas, etapas en el desarrollo que pertenecen al modo de actuación esperado en el estudiante en formación profesional, y que es viable al trabajarse en las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ver figura 5, representación gráfica del modelo que apoya las reflexiones realizadas)

3.2 Configuración sistémica de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para alcanzar el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que debe hacerse evidente en la calidad del egresado, es necesario profundizar en las relaciones dialécticas que se producen entre los diferentes factores y/o componentes que lo configuran, ello en gran parte depende de la cohesión y coordinación entre los diversos sujetos que intervienen en las actividades formativas y por tanto, en la proyección de estrategias de actuación en comunicación que impulsen el desarrollo.

Los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, dependen en gran parte, de la preparación que tengan los profesores y los estudiantes para dar solución a los problemas que en la práctica profesional se presentan cotidianamente, ello debe conducir a la implicación de ambos en dicho proceso, a la proyección de un modo de actuación que propicie un cambio cualitativamente superior en el desarrollo como profesional.

Se toman como referentes de investigaciones que han desarrollado la teoría de los sistemas a: Senge P. (1992), Bertalanffy, L V. (1978), Hall H. R. (1996), Llanes W (2002).

Se asume la concepción de que todo modelo es sistémico y si se hace referencia a un modelo pedagógico esto es una verdad irrefutable, ahora bien, esta verdad hay que instrumentarla desde las estrategias didáctico-metodológicas para lograrlo en la práctica, en el proceso de incorporación e implicación del estudiante a las actividades formativas. Para considerar las formas de organización como un sistema debe tenerse presente: que el concepto de **sistema tiene premisas básicas** a cumplir para lograr que se establezcan las relaciones entre sus componentes, como son:

- **Los sistemas son parte de uno mayor.** Las formas de organización son parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomado como “macro-sistema” en este trabajo, es por ello que deben estudiarse las características y relaciones básicas que se manifiestan en dicho

proceso para lograr su materialización en el sistema de formas de organización que se propone utilizar. Cada forma de organización puede devenir en subsistema o sistema en sí mismo, si se analiza desde la diversidad de tipologías que pueden desplegarse a partir de cada una de ellas, para lograr los objetivos. La selección de las formas de organización debe corresponderse con las necesidades de los estudiantes y del contexto laboral.

- **Los sistemas sociales deben ser abiertos y encontrarse en constante intercambio con el entorno** del cual reciben influencias de diversas maneras: ya sea en información, en materiales, en problemáticas, entre otros elementos que conforman la “entrada” al sistema y al cual tributan sus resultados en los logros de “salidas”, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe responder a dichas características, así como sus formas de organización como subsistema de dicho proceso.

- **Las funciones generales del sistema dependen de la integración de sus elementos estructurales**, lo cual se logra en el cumplimiento de las funciones que cada uno tiene en la configuración sistémica destinadas a lograr el cumplimiento del objetivo o fin para el cual fue creado el sistema. Con el objetivo de aplicar el principio del carácter sistemático en las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, es preciso tomar en consideración las concepciones básicas que posibilitan entender el sistema tanto en su estabilidad como en su dinámica:

Carácter estable del sistema:

- **Los sistemas tienen componentes.** Los elementos que configuran el sistema son los que proyectan su “estabilidad”, dichos elementos se definen por los objetivos generales que se persiguen, así como por las nuevas propiedades que cada uno de ellos aporta a dicha configuración sistémica. En los cambios en uno de los elementos en un sistema abierto y flexible de formas de organización, debe tenerse en cuenta las relaciones y funciones de cada una de ellas, para no afectar la estabilidad y en tal sentido el logro del objetivo para el cual fue creado dicho sistema.

El modelo sistémico de formas de organización propuesto, está integrado por los elementos: práctica-investigativa laboral, clase, taller, tutorial, encuentro, consulta y autopreparación; en el cual la práctica investigativo-laboral es el componente que constituye el núcleo de la integración que potencia el desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica. El propósito global del sistema de formas organizativas propuesto, está en propiciar en cada forma de organización el papel productivo de los estudiantes en el proceso de solución de problemas profesionales desde un modo de actuación que favorezca el ejercicio de las funciones del profesor desde posiciones científicas, en el que deben estructurarse actividades colectivas e individuales, presenciales y no-presenciales y donde la práctica investigativo-laboral y la autopreparación adquieran una connotación de formas de organización fundamentales en la formación inicial del profesor.

- **Los sistemas poseen límites:** todas las formas de organización de la actividad educacional que no están en el sistema propuesto constituyen parte del entorno. Los límites en el sistema de formas de organización son el resultado del pensamiento humano y no deben ser rígidos. Es importante definir los límites en el sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se van a desarrollar, para poder modelar la secuencia de formas de

organización y las tareas que deben desarrollar los estudiantes en cada caso, porque de lo contrario en sistema se transformaría en un sistema desorganizado que puede conducir al caos con pocas probabilidades de control de sus resultados.

- **Los sistemas están formados por depósitos que almacenan la información de su funcionamiento.** En ellos, se mantiene el contenido del sistema según su composición. La información sobre cómo funciona el sistema de formas de organización se almacena en los resultados y es la práctica la que se convierte en un importante centro de información para lograr el perfeccionamiento continuo en la preparación del profesional en cada una de las formas de organización que se desarrollen.

- **Los sistemas crean relaciones.** Se entrelacen relaciones entre los diferentes elementos que posibilitan la interacción entre sí y logren el cumplimiento de las funciones de cada uno. Las relaciones en el sistema de formas de organización se materializan entre la secuencia de formas de organización que cada disciplina, de cada módulo, de cada estructura de la actividad curricular que se desarrolla para lograr determinados objetivos.

Carácter dinámico del sistema:

- **En los sistemas deben producirse flujos, movimientos ascendentes:** El movimiento ascendente en las formas de organización constituyen el torrente circulatorio del sistema, a mayor eficiencia, coherencia, velocidad en las influencias educativas de los profesores del centro formador de profesionales, mejores resultados se obtendrán con los estudiantes; mientras más coherencia se establezca en los vínculos entre las forma de organización del proceso para lograr el cumplimiento de sus funciones mejores resultados se obtienen. Se considera que con un sistema de formas de organización centrado en las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica se favorece el proceso de dinamismo en el logro de los objetivos del sistema en la formación inicial, en la cual, el estudiante debe aplicar sistemáticamente en la práctica, en diferentes etapas de desarrollo, lo que va aprendiendo en el proceso.

- **El sistema requiere retroalimentación.** Ella le brinda información al sistema para conocer cómo funciona y buscar las causas de los problemas. Es precisamente la información que se obtiene por esta vía la que posibilita a la institución orientar la actuación de los profesores del instituto superior pedagógico y sus vínculos con los profesores de las microuniversidades para perfeccionar el proceso de formación inicial del estudiante.

- **En los sistemas se pueden producir retrasos.** Siempre entre una forma de organización y otra existe un tiempo dado. Eso hace que no sea posible observar las consecuencias inmediatas de una modificación en uno de los elementos del sistema y su repercusión sobre el resto de ellos. Por ello, es importante buscar las causas de los problemas y no los síntomas, eso obliga además a estar atentos a las causas y consecuencias de dichos problemas para buscar una solución profesional.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere un enfoque integral en su organización, la esencia de dicho enfoque consiste en la universalidad, interrelación y armonía en las acciones pedagógicas que se desarrollan, en revelar los elementos componentes, descubrir y utilizar las relaciones regulares entre ellos en la dirección del proceso.

El enfoque integral aplicado a los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje comprende la unidad desde la diversidad del contenido y las formas de organización, de los métodos y los medios, de todos y cada uno de ellos, con la evaluación en coordinación con los objetivos propuestos. Un sistema educativo logrará el éxito en cuanto se encuentre en un estado permanente de dinamismo y de interacción con cada elemento, el contexto y el entorno social general.

El actual desarrollo de la tecnología aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje impone cierta división de tareas y un especial coordinación entre las diversas formas de organización, esta diversidad y esta interdependencia pueden influir en el modo de estructurar el sistema, en tanto que si los estudiantes reciben clases por la televisión, el estudiante en formación como profesor integral debe propiciar nuevas formas de trabajo con el grupo y el sujeto individualmente que no sean reproductivas de lo visto por televisión.

En correspondencia con el uso de la tecnología, el profesor debe prepararse para desarrollar con mayor profesionalidad las funciones de orientación-educativa, didáctico-metodológica y de investigación-superación en tanto que es el que media directamente entre su estudiante y el material visto en la televisión, en el software, o en el vídeo. El empleo de la tecnología actúa directamente sobre la estabilidad de la estructura del sistema de formas de organización, en tanto, que si se cuenta con ella, la secuencia organizativa depende de ello y si no se cuenta, se deben tener previstas otras alternativas. Los profesores en formación deben prepararse para ello en su práctica investigativo-laboral y en las otras formas de organización que se desarrollen. Se representa los tres niveles de organización sistémica del proyecto curricular de un centro a tener en cuenta en el cumplimiento de las funciones del profesor y su integración al modo de actuación pedagógica. En la proyección del sistema de formas de organización se debe atender los requerimientos básicos de cada nivel para lograr los objetivos de la formación. (Ver figura 7 anexo 5)

Se parte de la posición, de que una configuración sistémica de formas de organización es una proyección integral de interrelaciones entre varias de ellas, las que se integran para alcanzar objetivos generales y para resolver problemas específicos en una determinada población estudiantil, en correspondencia con el contexto de actuación profesional, los problemas profesionales y científicos que se presentan en la práctica investigativo-laboral.

Se denomina **configuración sistémica de red distribuida** de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor a: la interacción de formas de organización en un sistema que distribuye sus elementos y los activa en correspondencia con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, las disciplinas, y el entorno. La jerarquía de un elementos sobre otro es dinámica y se debe ajustar a dichas necesidades.¹¹⁰. Esta configuración sistémica tiene como características fundamentales la flexibilidad, la contextualización, la diversificada, la integración y lo desarrollador.

Se seleccionan estas formas de organización y no otras porque ellas reúnen los requisitos necesarios y suficientes para desarrollar la labor de formación inicial del profesor en condiciones de la universalización, ellas tiene como núcleo central la práctica investigativo-laboral en la que

se manifiestan las características de las otras formas y se pueden cumplir sus funciones, se pueden combinar formas básicas de estructuración de la actividad individual y colectiva, pueden desplegarse en una tipología en correspondencia con las funciones del profesional, pueden activarse en función de las necesidades de aprendizaje, entre otras razones. La configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje es compleja y exige diversos aspectos en su análisis. Estos son esencialmente: (Ver figura 8 en el anexo 5)

A) Aspecto estructural, es la reunión de elementos dispuestos de tal manera que hacen posible las relaciones para lograr el todo del sistema. La estructura es la parte del sistema que permanece relativamente estable; todo cambio o modificación estructural implica cambios importantes en las relaciones que se establecen entre ellos para lograr los objetivos del sistema. La estructura en el sistema de formas de organización se define como: la determinación de elementos, funciones y relaciones para lograr los objetivos generales. La estructura propuesta para organizar el sistema es en red distribuida, una manera no lineal de estructuras sistémicas, una nueva opción de plantear las relaciones que se establecen entre las partes de un todo sistémico, que provoca un rompimiento con estructuras rígidas y que pretenden conjugar las estrategias integradoras de la actuación profesional pedagógica y su desarrollo en el desempeño en la práctica, es una nueva manera de ver y entender la realidad desde una posición histórico-cultural y dialéctica del desarrollo que favorece el establecimiento de una diversidad de relaciones que pueden satisfacer las demandas tanto de la teoría como de la práctica pedagógica.

Las estructuras lineales fácilmente puede bloquear la implementación de nuevas formas de organización que surjan por necesidades del entorno, una estructura sistémica en red distribuida facilita la fluidez, flexibilidad, originalidad, alternatividad en el sistema proyectado. La fluidez se relaciona con los problemas profesionales que se generan y cada situación a resolver en las formas de organización del sistema que se activan, significa que las personas tengan la posibilidad de dar varias respuestas organizativas al proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base de la proyección a partir de las necesidades de los estudiantes, las disciplinas y el contexto formativo. (Ver figura 9 anexo 5)

B) Aspecto organizacional, es la parte flexible del sistema, es en un sentido más general el orden interior, la coordinación de la acción recíproca de las partes de un todo único y en un sentido más concreto la totalidad de los procesos, acciones y operaciones que hacen posible la formación y desarrollo de las interrelaciones entre las partes de ese todo.

Hay que diferenciar dos aspectos en la organización sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje:

- **el ordenamiento de los elementos**, entiéndase de cada forma de organización en su secuencia lógica para lograr el desarrollo en una espiral ascendente de la formación profesional inicial del profesor.

Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se integran en un sistema de actividades que pueden ordenarse en correspondencia con situaciones concretas del contexto de la formación inicial, institucional, social. Dicho orden, debe mantener un movimiento dinámico

¹¹⁰ Esta concepción tiene sus referentes en el trabajo de Peter M. Senge. La quinta disciplina: ¿Cómo impulsar el aprendizaje de la

y puede comenzar y finalizar con cuales quiera de sus elementos, en correspondencia con los objetivos, las funciones que tienen, el contexto en que se van a desarrollar y los contenidos que se analizan en ellas. La condición fundamental que se debe cumplir en su organización es su proyección siguiendo la espiral del desarrollo. El ordenamiento de las formas de organización en un sistema de ellas, debe ser el resultado de la interacción consciente entre los sujetos que siguen un objetivo común.

- **la orientación** se caracteriza por la concordancia o la no concordancia de la organización con respecto al contexto, debe estar en correspondencia con la forma de organización que se determina centro del sistema, con la secuencia entre ellas y los problemas profesionales cada vez más complejos e integrados a funciones profesionales y su manifestación en el modo de actuación profesional pedagógica que el estudiante debe desarrollar en cada una.

La orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación profesional debe estar en coordinación con el contexto educativo, social, cultural, político-ideológico, esa es una premisa de la labor pedagógica que debe ser meditada en su proyección sistémica. En las condiciones de la universalización debe establecerse relaciones estrechas de coordinación entre los sujetos y la proyección de las formas de organización que se instrumentan para cada disciplina por año académico y en la práctica investigativo-laboral, como forma fundamental de organización.

C) Aspecto funcional, está presente en todas las funciones y tareas concretas que cada forma de organización tiene en el sistema y que propiciadas por la estructura y dispuestas en un determinado orden por la organización, se ejecutan para la consecución del fin fundamental del sistema. Toda actividad humana organizada plantea dos requisitos, a la vez fundamentales y complementarias: la división del trabajo en distintas tareas que deben ejecutarse y la coordinación e interacción de las mismas en función del logro de objetivos generales. Estos requisitos se deben dar por excelencia entre cada forma del sistema proyectado.

Los sistemas naturales y sociales son integraciones reales, particulares y diversas, en los que se pueden definir determinadas características comunes: - la presencia de elementos estrechamente vinculados, - la constitución de una organización global, de una totalidad, que se genera a partir de - los vínculos necesarios y que favorece el logro de los objetivos para los que se crea el sistema.

Es por ello, que la secuencia lógica de cada función de la forma de organización para el logro de las tareas como elemento concreto del sistema de acciones y operaciones que en ellas se deben desarrollar contribuye al desarrollo óptimo del sistema. En la estructura propuesta de configuración sistémica en red distribuida de las formas de organización se asume como contenido fundamental las funciones del profesional y su consecuente integración al modo de actuación profesional pedagógica lo cual debe ir siguiendo en sistema y sus resultados.

Se debe estudiar a profundidad cada tipo de forma de organización que se emplee, para que no se produzca la desorientación cuando se ejecuta cada una. Por otra parte, para orientar y controlar adecuadamente a los estudiantes en tanto que las formas de organización son contenido de dicha formación, en cada una debe hacerse una demostración que incida

directamente en el logro de los objetivos de desarrollo del modo de actuación profesional, por lo cual su utilización en la práctica tiene una connotación mayor que en otros profesionales.

La selección de las formas de organización que integran la estructura del sistema depende, por tanto, del nivel de participación colectiva o individual del estudiante en el análisis y solución de los problemas profesionales, del grado de cambio en la preparación del estudiante para asumir las funciones profesionales, de las expectativas de los estudiantes, de los objetivos de cada institución y de su estrategia para lograr los objetivos, de las asignaturas a las cuales están asociadas.

3.3. Funciones y tipología de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Las funciones de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje:

⇒ **Práctica investigativa laboral:** Función— por su carácter individual es desarrolladora del modo de actuación profesional pedagógica en la formación inicial en el puesto de trabajo desde el cumplimiento de las funciones del profesor en vínculo estrecho con los contenidos científicos—metodológicos que les sirven de sustento. El perfeccionamiento, sistematización y compromiso con el papel asignado por la sociedad debe conducirlo a su interiorización y a asumirlo en el plano personal.

Cada forma de organización propuesta se puede utilizar al interior de la práctica investigativo-laboral para estructurar las actividades formativas propias de dicha práctica y así el taller se puede desarrollar como “taller docente-metodológico”, “taller de orientación educativa”, “taller de investigación-superación”. La forma tutorial puede ser “tutorial docente-metodológica”, “tutorial de orientación educativa”, “tutorial de investigación-superación”, entre otras.

⇒ **Autopreparación:** Función- profundización, perfeccionamiento, sistematización individual, de equipos, grupal de la actividad de estudio y la modelación de actividades propias de la profesión por lo que tienen estrecha relación con el modo de actuación profesional pedagógica.

⇒ **Clase:** Función— demostración, fundamentación, actualización, profundización, retroalimentación, orientación didáctico-metodológica grupal de los contenidos científico-técnicos más actualizados de las ramas del saber que se relacionan con su desarrollo general como profesional.

Con la clase se produce una situación especial y es que constituye forma de organización tanto para la educación superior como para la escuela media, por tanto la clase en la universidad debe constituir modelo en el que se pone de manifiesto el modo de actuación profesional pedagógica, por lo que le debe servir al profesor en formación para el cumplimiento de su función docente-metodológica.

⇒ **Encuentro:** Función— orientación y control grupal del proceso de profundización, actualización, sistematización atendiendo al desarrollo de los conocimientos, habilidades, hábitos, valores y experiencias creadoras adquiridas a través de la búsqueda de información sobre los contenidos científicos-técnicos más actualizados de las ramas del saber que se relacionan con su desarrollo general como ser humano y como profesional.

⇒ **Taller:** Función— reflexión, integración y solución grupal a los problemas profesionales y/o científicos que se presentan en su práctica, con aplicación de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y las experiencias creadoras en modos de actuación creativos aplicables al

diseño, ejecución y control o valoración de resultados de las soluciones a los problemas educativos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje planteados como resultado de la integración de los contenidos de las diferentes disciplinas.

⇒ **Tutorial:** Función– orientación, ejecución, evaluación, valoración individual y/o por equipos de la planificación, organización, ejercitación y control de las estrategias para la solución de problemas profesionales planteados, desarrollo de habilidades y hábitos para el accionar con métodos, procedimientos, técnicas, medios, integrados al proceso de cumplimiento de funciones y estrategias propias del modo de actuación profesional pedagógica.

⇒ **Consulta:** Función– aclaración grupal y/o de equipos de dudas en relación con las necesidades de aprendizaje, en el proceso de solución de problemas profesionales que se presenten. Aclaración de las dudas que se presentan en el trabajo con los sujetos en el desempeño de sus funciones y con los contenidos más actualizados de las ramas del saber que se relacionan con su desarrollo general como ser humano y como profesional.

- Tipología de las formas de organización.

Tipo: “modelo ideal que reúne los caracteres esenciales de todos los seres de igual naturaleza”¹¹¹ La tipología estudia los caracteres comunes entre los distintos tipos y permite la clasificación en correspondencia con determinado criterio asumido. Para clasificar las formas de organización que se ubican en el modelo propuesto se parte del criterio que toma en cuenta su “configuración estructural”¹¹²

Al aplicar a las formas de organización la definición de “tipo” se puede destacar que las “siete formas de organización planteadas en el modelo” se deben desplegar en una variedad amplia, siempre que cada una conserve las características esenciales de la forma originaria.

Los criterios para adoptar una tipología de las formas de organización es el resultado del trabajo docente-metodológico y científico-metodológico entre los que se pueden encontrar: **por las funciones del profesor**, (criterio que se asume en el trabajo) por la etapa que se transita en el desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica, por las tareas didácticas que en cada forma de organización se pueden desarrollar, por los componentes curriculares, por las asignaturas y disciplinas a que responde, por las habilidades a desarrollar en los estudiantes. El proceso para llegar a una tipología y las características de cada “tipo utilizado”, es contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.

En el trabajo se parte del criterio de que la tipología de formas de organización en la formación inicial del profesor debe adoptar como **criterio de clasificación** fundamental las **funciones del profesor** a las que están asociadas, en tanto que constituyen **contenido** esencial en dicha formación, además que ello potenciaría el desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica.

El profesor debe en la planificación, organización, ejecución y control analizar con sus estudiantes y factores del sistema de influencias, cuáles son los tipos de formas de organización que van a utilizar en correspondencia con las necesidades de los estudiantes, el contenido, el

¹¹¹ Diccionario Larousse Ilustrado. Real Academia de la Lengua Española. Pág. 1002.

¹¹² A. A. Budarni. Capítulo 6. Libro: Didáctica de la Escuela Media. M. A. Danilov y M. N. Skatkin. Editorial Libros para la Educación. 1980. Pág. 213

tiempo, los medios con que cuenta, los objetivos que se proponen y el contexto en que se desarrolla la actividad.

Las formas de organización del modelo propuesto “no tienen” que desarrollarse obligatoriamente en todas las disciplinas, es condición fundamental del modelo que la práctica investigativo-laboral sea el “núcleo de sistema” dado que en ella se recoge toda la información sobre los resultados en el cumplimiento de las funciones, por otra parte, es donde se comprueban los resultados del desarrollo, donde se genera la información del proceso de desarrollo profesional y las problemáticas que surgen en él que deben formar parte del contenido a trabajar en las demás formas de organización del sistema que se activen.

El modelo de la configuración sistémica en red distribuida de las formas de organización propuesto se apoya en las nuevas características del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se desarrolla para lograr la formación inicial del profesor en condiciones de universalización y con un desempeño profesional desde los primeros años de la carrera, cuando los estudiantes se integran a la actividad educacional directa como responsables de un grupo. El perfil profesional se caracteriza esencialmente por la preparación de un profesor general integral para las escuelas secundarias básicas y los preuniversitarios. La organización del proyecto curricular acelerada para “habilitar” en el primer año, a distancia asistida en los cuatro años restantes, imprime al proceso un dinamismo y concreción en el tiempo mayor que en el proyecto curricular anterior. El apoyo de la tecnología aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela favorece el desarrollo del modelo propuesto.

Es importante destacar que en el modelo se deben tener presente siempre las características metodológicas de cada forma de organización del sistema y su estructura, para lograr las relaciones que hagan posible el cumplimiento de las funciones de cada forma en el proceso. (Ver figura 10 en anexo 5)

3.4. Las relaciones en el sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El vínculo de los elementos de la configuración sistémica en red distribuida que se propone para lograr los objetivos de la formación inicial del profesor, se produce esencialmente a través del establecimiento de relaciones de diferente plano. Se manifiestan una gran diversidad de relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su proyección en sus componentes es por ello que se destacan en este trabajo como relaciones fundamentales en el modelo las siguientes:

- Relaciones de interacción en la actividad y mediante la comunicación entre el profesor, el estudiante, el grupo en sistema de formas de organización. (Está asociada directamente a la relación fundamental explicada entre actividad y comunicación)

Las **causas** de esta relación están en la necesidad de establecer “relaciones profesionales de ayuda personal”¹¹³ y/o grupal. Según Calviño M., “relaciones profesionales de ayuda son aquellas que, tiene como fin propio ayudar a las personas...ellas actúan en contacto directo con las

¹¹³ Manuel Calviño. Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. Editorial Científico-Técnica. 2002. Pág. 11.

personas con la pretensión del cambio personal”.¹¹⁴ Además se pueden y deben establecer relaciones de cooperación que propician el aprendizaje de los contenidos profesionales.

Se asume por interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aquella relación entre sujetos en la que se produce una influencia mutua que modifica de alguna manera la naturaleza de los sujetos que participan en la actividad y provoca la aparición de propiedades nuevas en ellos que son en parte el resultado de la estructuración consciente del sistema en que están inmersos. Dicha propiedad se materializa en la integración de las funciones profesionales y su manifestación en el modo de actuación durante la solución de los problemas profesionales que se presentan.

Rasgos esenciales de esta relación: - coordinación de acciones entre profesores, grupos y estudiantes para lograr estructurar las formas de organización en correspondencia con sus necesidades básicas de aprendizaje; - combinación de actividades grupales e individuales donde se propicie la influencia mutua; - respeto mutuo y exigencia en el cumplimiento de las funciones y tareas.

El **efecto directo** de esta relación está centrado en la transformación de todos los sujetos participantes en la actividad a partir de ayuda personal la cooperación entre ellos lo que redundará en la formación inicial del profesor.

La configuración sistémica en red distribuida favorece el intercambio, la interdependencia, la actuación conjunta, las asociaciones, que deben caracterizar el sistema. En ese sentido, las interacciones entre los sujetos que participan en las formas de organización activadas generan vínculos, producen cohesión en el sistema; así el proceso de interacción de los sujetos, va lográndose a partir de las necesidades que van surgiendo en el intercambio entre los profesionales en formación y los profesionales que forman.

Desde esta perspectiva, se entiende la organización como una coordinación de interacciones que producen una unidad conjunta en el sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, dotada de cualidades diferentes a las de los elementos componentes por separado.

- Relaciones entre las funciones del profesor, las tareas y el modo de actuación profesional pedagógica en las formas de organización. (Está asociada directamente a la relación fundamental explicada entre contenido-forma.)

Las **causas** de esta relación se concretan en la necesidad de desarrollo en los estudiantes de contenidos esenciales de la formación inicial del profesor para desempeñarse de manera exitosa en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela de práctica.

Rasgos esenciales de esta relación: - el trabajo sistemático de todos los factores para que el estudiante domine desde los primeros años las funciones y tareas que debe cumplir y cómo ello se refleja en el modo de actuación profesional pedagógica; - el contenido de cada función deviene línea directriz en cada forma de organización del sistema que se active; - la manifestación en cada forma de organización de la unidad instrucción-educación; - la coherencia que debe darse entre el modo de actuación de los profesores de la formación profesional y el

¹¹⁴ Obra citada. Pág. 11.

contenido a interiorizar, lo que demanda de éste una actuación que debe servir de modelo para el estudiante.

El **efecto directo** de esta relación está en el logro del objetivo para lo cual se diseña el proyecto curricular, logrando la efectividad en dicha relación se impulsa el desarrollo inicial del profesional. La necesidad de que el estudiante en formación inicial desarrolle los conocimientos, habilidades, hábitos, valores y el modo de actuación profesional pedagógica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de su implicación personal en el desempeño en una profesión destacada por la sociedad y que le reporta a él valiosos resultados en su desarrollo individual, se convierte hoy en el objetivo de cada actividad que se desarrolla en el proceso.

- Relaciones entre la práctica investigativo-laboral y el resto de las formas de organización.

Como **causa** de esta relación está la necesidad de que el estudiante en formación inicial comprenda desde los primeros años que un profesional para lograr un nivel de desarrollo decoroso en su desempeño debe aprender a solucionar los problemas profesionales desde posiciones científicas e investigativas, por ello la investigación deviene en contenido de la profesión que se materializa en su modo de actuación profesional.

Rasgos esenciales de esta relación: - en la práctica investigativo-laboral se manifiesta y materializa la interacción de lo académico, lo investigativo y lo laboral; - la práctica es criterio y punto de partida para las reflexiones teóricas sobre las estrategias metodológicas para la solución de los problemas profesionales y/o científicos; - el vínculo estrecho entre lo que sucede en la práctica y las reflexiones que se producen en las demás formas de organización que se activan por disciplinas, asignaturas; carreras, sedes en correspondencia con las necesidades de los estudiantes.

El **efecto directo** de esta relación está en lograr que la práctica investigativo-laboral responda a las exigencias que se le plantean al profesional de la educación, que se convierta ciertamente en la forma de organización fundamental del proceso formativo.

Es importante que forma de organización se activa según la función que cumple en relación con la práctica investigativo-laboral, contribuye en la determinación de la posición, contigüidad, orientación espacial, distribución, cantidad de formas a emplear según el tiempo de desarrollo de las asignaturas, entre otros. ¿Qué hacer primero, cómo, para qué: una consulta, un taller, un encuentro, una tutoría?. Se considera que la secuencia organizativa y la orientación de las formas de organización estén esencialmente en correspondencia con las necesidades de los estudiantes, los objetivos de las disciplinas y con las condiciones del contexto.

En tal sentido, en el modelo propuesto, la práctica investigativo-laboral es componente jerarquizado en el sistema, en ella se ubica al estudiante en sus funciones concretas como profesor, en sus deberes y derechos, en ella se comprueba la verdad del desarrollo profesional del estudiante, del desarrollo de su modo de actuación pedagógica.

- Relaciones entre las formas de organización en el modelo y su tipología.

Las **causas** de esta relación están en la necesidad de desplegar una variedad en la tipología de formas de organización que como alternativas apoyen el proceso de desarrollo científico-metodológico del profesor en formación inicial.

Rasgos esenciales de esta relación: - las relaciones entre formas de organización y su tipología deben apoyarse en el criterio que se adopta para establecer la tipología; - debe ser el resultado de los vínculos entre las necesidades de los estudiantes y los problemas metodológicos detectados en el proceso; - los tipos de formas que se utilicen deben mantener las características esenciales del tipo que le dio origen.

El **efecto directo** de esta relación en la formación inicial del profesor se produce en la ampliación de los criterios que debe adoptar para la estructuración de las actividades que él diseña en su práctica profesional, así como la variedad de opciones metodológicas que aprende a desplegar.

- Relación entre las formas de organización y la carga docente.

Las **causas** de esta relación están en la necesidad de mantener el ritmo, la frecuencia y la regularidad del desarrollo de cada forma organizativa en correspondencia con las necesidades de los estudiantes, cambios en la naturaleza de las formas en el tiempo, orientación temporal de las formas de organización en el diseño curricular, en el año, en el módulo (pasado, presente y futuro). Carácter de las relaciones de prioridad de una sobre otra en correspondencia con los objetivos, Considerando la cantidad, profundidad y complejidad de la carga docente entre todas las disciplinas que recibe el estudiante y su balance en correspondencia con las labor profesional que realiza.

Rasgos esenciales de esta relación: - necesidad de ajuste a tiempo real con que se cuenta para desplegar acciones formativas; - evitar las repeticiones y las estructuras inútiles en opinión de los estudiantes; - propiciar el carácter sistémico y sistemático en el tratamiento del contenido entre ellas; - distribución racional de la carga docente, - determinación en coordinación con el estudiante de las necesidades de combinación de formas colectivas e individuales.

El **efecto directo** de esta relación está en el aprovechamiento al máximo del tiempo de que se dispone para desarrollar el proyecto educativo integral, cuidando del estado de salud del profesor en formación lo que redundará en su redimiendo tanto en la escuela de práctica como microuniversidad como en el instituto superior pedagógico. Es por ello, que se debe precisar la función que cada forma de organización tiene en el sistema. Si el “taller” tiene como función la proyección de estrategias grupales para dar solución a problemas profesionales y científicos, esta función atribuida a él plantea restricciones a las otras formas, “inhibiendo” cualidades y potencialidades para el trabajo de solución grupal del encuentro o la consulta, que pueden darse en cualquiera de ellas como elementos aislados o integrados en una determinada configuración sistémica.

- Relaciones entre las formas de organización que emplea el ISP y la escuela como microuniversidad.

Las **causas** de estas relaciones están en la necesaria de coordinación de acciones formativas coherentes entre los diversos factores del contextos en que los estudiantes están inmersos hoy

como profesionales en formación inicial, situados en el puesto de trabajo desde el 2do año de la carrera y realizando una práctica de familiarización en la escuela desde el 1er año.

Rasgos esenciales de esta relación: - la coordinación de acciones formativas entre los diversos factores que actúan en los distintos contextos formativos; - toda forma de organización para desarrollar un contenido del proyecto curricular debe ser producto del trabajo metodológico cooperativo de los diversos factores que intervienen; - Cada forma de organización que se active en los diversos contextos debe reunir las condiciones óptimas en su planificación, organización, ejecución y control; - las concepciones asumidas para la selección de cada forma de organización en los diferentes contextos debe responder a los adelantos científico y tecnológicos actuales.

El **efecto directo** de esta relación debe manifestarse en la coherencia de la labor formativa y la profesionalidad con que se desarrolla el sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Relaciones de las formas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y su entorno.

Las **causas** esenciales de esta relación están en la necesidad de integración del proceso, el entorno y el desarrollo de la sociedad, lo cual tiene una enorme implicación en un profesional cuya actuación incide directamente sobre el desarrollo de las futuras **generaciones, por lo que devienen agentes transformadores de la sociedad.**

Rasgos esenciales de esta relación: - vínculo sistemático con problemas educacionales del entorno; - asunción de problemas profesionales a trabajar desde los bancos de problemas de la escuela; - atención a la diversidad en correspondencia con el entorno.

El **efecto directo** de esta relación debe manifestarse en el logro de la ley de la unidad entre el medio social y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resumiendo se puede destacar que para el logro de **estas relaciones se debe reconocer una gran diversidad de interacciones atendiendo a aspectos tales como:**

- La naturaleza del intercambio que debe producirse en una forma de organización del sistema, de manera que las relaciones entre estudiantes y profesionales adquiera especial relevancia el intercambio sobre el cómo hacer las cosas para lograr el cumplimiento de funciones, la caracterización de la actuación profesional ante situaciones nuevas, la información sobre el conocimiento nuevo relacionado con el modo de actuación (el qué se debe aprender para actuar como profesional). Este análisis debe ser el resultado del trabajo metodológico de cada colectivo de disciplina, sede, microuniversidad.

- La naturaleza de los elementos que interactúan: interacciones en el taller, el encuentro, la clase, o entre las diferentes tipologías organizativas de la práctica investigativo-laboral, interacciones entre la consulta y la autopreparación, interacciones entre estudiantes, profesores del centro formador y profesores del subsistema para el cual se forman, con sus propiedades características.

- El carácter organizador de la interacción, que se refiere a la función que desempeña cada forma de organización en el sistema y a las consecuencias que tiene para la integración en estas de las funciones del profesor al modo de actuación profesional pedagógico. Desde el enfoque dinámico, la interacción hay que entenderla como intercambio de información,

vivencias, experiencias, resultados, circulación de materiales entre estudiantes y/o profesores en un contexto determinado, o como proceso de retroalimentación que mantiene la reorganización permanente del sistema de formas de organización.

Al quedar vinculadas las diversas formas de organización mediante las interacciones entre los sujetos se restringen en cierto modo su grado de libertad, de ahí que se pueda afirmar que las formas de organización vinculadas en un todo organizado, se encuentran en uno de sus estados posibles y desactivan funciones potenciales que pueden tener individualmente, pero precisamente esta pérdida de propiedades supone la aparición de otras nuevas que contribuyen a la integración en el sistema. (Ver figura 11 en anexo 5)

3. 4. Características particulares de cada forma de organización del modelo.

★ **La práctica investigativo-laboral:** La presentación de esta forma de organización y su caracterización como parte importante del proceso de perfeccionamiento continuo en la formación inicial del profesor es referente de las tesis de doctorado de Addine F. F (1996) y Chirino R. M. V.(2002). En su investigación se defiende la importancia de la práctica laboral-investigativa en la formación inicial del profesor, la que hoy adquiere una importancia crucial, se redimensiona en las actuales condiciones de universalización de la formación profesional desde la escuela, la labor de los profesionales de la educación en el municipio, tiene una gran influencia educativa en la formación inicial de los profesores. El profesor aprende a ser profesional, educando y viendo cómo sus compañeros de mayor experiencia educan.

En las condiciones actuales de desarrollo del profesional de la educación, la práctica investigativa-laboral deviene forma de organización fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje para dicha formación, en tanto que el mayor tiempo y recursos de la formación se desarrolla en dicha actividad. Es en la escuela, en la actividad cotidiana, en el colectivo de profesores y estudiantes donde mayor influencia recibe el estudiante que se forma como profesor, donde el ejemplo de actuación se da con mayor fuerza, donde se materializan el cumplimiento de funciones.

La práctica investigativo-laboral, desde las diferentes tipologías, es el corazón del sistema, centro de la problematización, demostración, fundamentación, investigación, entre otras tareas, así como de las funciones que deben cumplir para el desarrollo del profesional.

La configuración estructural de la práctica investigativo-laboral está en correspondencia con el contexto y el tiempo en que se desarrolla (primaria, secundaria, preuniversitario, universidad entre otros). En tanto que la estructura interna de esta forma de organización debe responder a la estructura del subsistema educativo en que desarrolla su práctica el estudiante.

La configuración estructural de la práctica investigativo-laboral, la tipología que se active en la microuniversidad debe estar muy bien definida por los factores que inciden en la formación inicial del profesor: los profesores del instituto superior pedagógico y los de la escuela. Ambos deben tener muy claro los objetivos en dicha formación profesional y ambos en estrecha relación actuar para lograr esos objetivos.

La organización de la práctica investigativo-laboral debe estar en correspondencia con las funciones que debe realizar el estudiante en la escuela (como profesor) y en su formación como profesional (como estudiante). Es, en ese interacción de roles (profesor-estudiante) que el

estudiante en formación debe ir observando cómo se apropia del contenido de las funciones que cada uno debe desempeñar en el proceso.

En la proyección organizativa se deben introducir abrir las tipologías en la práctica investigativo-laboral, estas estarán en estrecha relación con las actividades promovidas por los institutos superiores pedagógicos para incidir directamente en la formación profesional: clase, taller, tutorial, encuentro, consulta, autopreparación entre otras. Por otra parte en la microuniversidad pueden activarse las mismas formas de organización que activan las disciplinas para el desarrollo profesional del estudiante, para la preparación docente metodológica, para la función de investigación–superación.

Es importante que los profesionales de los institutos superiores pedagógicos orienten y controlen a los estudiantes en su actividad de práctica investigativo-laboral en estrecha coordinación con los profesores del claustro de la escuela que sirven de tutores, guías, orientadores, jefes de ciclos, el coordinador del claustillo, para encontrar el justo medio entre el cumplimiento de sus funciones como estudiante y como profesor.

La práctica investigativo-laboral se debe contribuir a:

A- Implicar al estudiante en el despliegue de todas sus energías conscientes en el desarrollo de su actuación para en el proceso sistemático ir aproximándose a un modo de actuación profesional pedagógica.

B- Caracterizar las actividades investigativo-laborales del profesor como fundamental en el proceso de desarrollo de las jóvenes generaciones y su influencia en el desarrollo del educando, la escuela y la sociedad.

C- Demostrar que el proceso y el resultado de la labor del profesor están siempre en constante interacción con la actuación consciente y la proyección futura, a partir del logro de las funciones asignadas por la sociedad a dicho profesional.

D- Desarrollar conocimientos, habilidades, valores y un modo de actuación profesional creativo en la proyección, desarrollo y evaluación de estrategias y/o alternativas educativas que propicien el cambio, la transformación de los sujetos con los cuales interactúa como profesional.

Funciones básicas:

- Desarrollo de la práctica investigativo-laboral como forma de organización en la actuación profesional, en el cual debe cumplir las funciones: orientadora-educativa, docente-metodológica e investigativo - de superación en un proceso de desarrollo sistemático del contenido de cada una de ellas.
- Demostración del modo de actuación profesional pedagógica que le permita integrar contenidos en la actividad profesional que desarrolla.
- Demostración de la planificación, organización, ejecución y control de las tareas en la práctica investigativo-laboral para lograr éxito en la labor profesional.

La práctica investigativa laboral abarca 4 grandes etapas que se interrelacionan:

1- Ubicación, orientación y proyección de acciones de práctica investigativo-laboral. Asociada al grupo y a la escuela asignada para la labor profesional. Despliegue de una actuación profesional por imitación y a partir de los contenidos intensivos recibidos.

2- Análisis de su papel como profesor y estudiante en formación. Caracterización de las funciones que debe cumplir como profesional y de sus posibilidades para lograrlo.

3- Determinación de las acciones de investigación de su práctica que desarrollará durante el período de formación profesional y que deben tener salida en los resultados que presenta en su trabajo de diploma. Con un proceso de perfeccionamiento por etapas en el período de desarrollo como profesional.

4- Planificación, organización, ejecución y control del proceso en el que está implicado y reflexión metacognitiva de los resultados que va obteniendo, intercambio con su tutor, con sus profesores del ISP, con sus compañeros de grupo en cada forma de organización que se desarrolle.

En la práctica debe materializarse el cumplimiento de las funciones: de orientación-educativa, docente–metodológica y de investigación-superación desplegando el sistema de acciones que a cada una corresponde, ello favorece el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades; así como el desarrollo de la autonomía en la medida que propicia contexto.

En las formas de organización que se desarrollen en la práctica investigativo-laboral deben participar los profesores del instituto superior pedagógico para que puedan orientar el proceso de desarrollo científico-técnico del profesional y su integración al metodológico.

Los profesores del instituto superior pedagógico, así como los de la microuniversidad, deben revelar en su actuación cotidiana el modo de actuación profesional que se desea formar en el estudiante. En cada debate científico se debe reflexionar en torno al: para qué, cómo, dónde, cuándo del cumplimiento de las funciones en relación con el modo de actuación como profesional.

★ **La clase.** La concepción de “clase” que se asume, parte de destacarla como un tipo de forma de organización grupal, que ha devenido forma fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, en tanto que es, el contexto organizativo concreto y de obligatorio cumplimiento en el que se aspira a lograr relaciones interactivas a partir de la actividad y la comunicación entre el profesional de la educación, el estudiante y el grupo para acelerar el desarrollado de la personalidad de los sujetos que participan en ella, desde la reflexión, asimilación de contenidos científicos que sirven de base a la solución de problemas de la vida, de la profesión y el desarrollo de las ciencias.

La clase, igual que todas las demás formas de organización, debe propiciar la interacción; es un todo organizativo y metodológico de la actividad docente, académica del proyecto curricular; por tanto, exige del profesional de la educación el dominio de contenidos sobre su organización didáctica y su integración sistémica para propiciar las relaciones necesarias entre sus componentes y con ello lograr objetivos concretos derivados del objetivo general de desarrollo de la personalidad y/o del profesional.

La clase también exige al estudiante y al grupo que participa en ella, de un papel protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que el profesor pueda orientar el desarrollo de los contenidos desde la reflexión sobre lo más significativo en su dimensión científica y técnica y su aplicación a la solución de problemas curriculares y/o profesionales.

La clase, como **forma fundamental de organización** del proceso de enseñanza-aprendizaje en la **escuela**, debe devenir en forma para la demostración del desarrollo profesional en la dirección de este tipo de actividad, su función en el sistema es demostrativa de un modo de actuación profesional pedagógica, que tiene como función central la docente-metodológica. Aunque en ella se trabajan las demás funciones es la docente-metodológica la que ocupa el lugar central en la labor del profesor en formación inicial en vínculo estrecho con la función de orientación-educativa y la función de investigación-superación.

La clase debe contribuir a:

- A. Lograr la demostración profesional del modo de actuación del profesor en este tipo de actividad.
- B. Caracterizar el proceso de desarrollo de este tipo de forma de organización en correspondencia con su influencia en el desarrollo de la personalidad del escolar que participa en ella.
- C. Demostrar cómo obtener resultados formativos en un proceso centrado en un determinado tiempo, lugar, grupo.
- D. Desarrollar habilidades para la dirección de este tipo de forma de organización de la actividad profesional del educador.

Funciones básicas:

- Desarrollo de determinadas temáticas del contenido por parte del profesor del instituto superior pedagógico, que sirvan de modelo de actuación y demostración en el cumplimiento de las funciones: orientación-educativa, docente-metodológica e investigación-superación, en la organización de los componentes del proceso en una determinada actividad.
- Introducción de temáticas que por su complejidad necesiten una presentación científico-metodológica del profesor del ISP, para incidir sobre el dominio del contenido de las funciones del profesor.
- Demostración de un modo de actuación interdisciplinario que le permita integrar contenidos en la temática que se presenta y/o trabaja.
- Demostración de la distribución de las etapas de la clase, así como la combinación de actividades grupales, por equipos e individuales.
- Demostración de la concatenación de acciones en los diferentes tipos de clases para lograr sistematicidad en el trabajo con secuencias de objetivos-contenidos.
- Desarrollo de las habilidades para la dirección de este tipo de forma de organización de la actividad profesional del educador.

Demostración de la utilización de la tecnología para la mediación entre la información que se recibe y el estudiante.

Toda clase abarca 3 grandes etapas generales que se deben manifestar en su estructura en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- 1- Introducción: Presentación del tema, orientación sobre el objetivo, orientación de las tareas y/o acciones a desarrollar en el tiempo establecido para la clase.
- 2- Desarrollo: despliegue de acciones para desarrollar un tema con participación de los estudiantes.

3- Conclusiones. Cierre de la actividad, resultados sobre el desarrollo de la personalidad y del logro de los objetivos, orientación de la actividad independiente.

★ **La autopreparación.** Es una forma de organización cuya función es el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y valores desde la búsqueda individual del contenido que potencia el desarrollo profesional en el marco del proceso de enseñanza–aprendizaje. Aparece normada como forma de organización en la educación superior cubana, desde los primeros momentos de ampliación de dicho nivel. En la Resolución 220/79 se plantea “la autopreparación constituye la forma organizativa del proceso docente-educativo por medio de la cual el estudiante realiza su trabajo independiente, sin la presencia del docente”¹¹⁵.

En las condiciones actuales de la universalización de la formación profesional inicial, en la cual, el tiempo de interacción directa con los profesores del ISP es mucho menor, la autopreparación como forma de organización adquiere un gran valor formativo, no puede ser una forma ocasional, debe estar establecida, organizada y controlada directamente por los profesionales, para que cumpla su función en el proceso.

La autopreparación debe contribuir a:

A. Lograr el desarrollo de la autonomía en los futuros profesionales desde la independencia en la búsqueda de soluciones a los problemas del desarrollo de las ciencias, la tecnología y la investigación.

B. Desarrollar el contenido desde la búsqueda y procesamiento independiente de la información que necesita, utilizando los recursos tecnológicos en la actualizada, lo que permite llegar a un proceso consciente, sistemático, organizado, autocontrolado de la actividad independiente que movilice el desarrollo del profesional en formación.

Funciones básicas:

- Contribuir a la interiorización de los contenidos con orientación previa coordinada de la actividad independiente de los estudiantes.
- Contribuir a la sistematización, consolidación, interiorización personalizada de los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje en que está inmerso.
- Desarrollar habilidades y hábitos en la búsqueda del contenido científico en la literatura y las bases de datos utilizando recursos de la informática y las comunicaciones.

Requisitos fundamentales que deben tenerse en cuenta en su concepción:

- Debe constituir un sistema en sí misma que vincule el trabajo individual y el de equipos y grupos, así como el de las disciplinas de un curso escolar.
- Debe constituir una derivación gradual de ejercicios que conduzcan al estudiante y/o el equipo en el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y valores para el desempeño profesional futuro.
- Debe ser responder a las características del sistema e ir incrementando gradualmente el grado de independencia en el desarrollo de los ejercicios, tareas y problemas profesionales.
- La autopreparación puede adoptar la tipología en correspondencia con las funciones del profesional que se va a trabajar con mayor profundidad en ella, así puede ser: docente-metodológica, de orientación educativa y de investigación-superación.

¹¹⁵ Resolución Ministerial 220/79. Pág. 62. MES.

Tipos de tareas en la autopreparación:

- Atendiendo a las funciones didácticas de las actividades en el sistema: Aseguramiento de las condiciones previas, tratamiento de un nuevo contenido, aplicación de contenidos a una situación dada, aplicación de contenidos a una nueva situación.
- Atendiendo al nivel de asimilación a desarrollar, así se puede estructurar en correspondencia con el nivel reproductivo, de aplicación, de producción, de creación.
- Atendiendo a la naturaleza de la actividad que se debe realizar: cuadro sinóptico, resúmenes, esquemas, elaborar situaciones del proceso de enseñanza–aprendizaje (problemas: causas, análisis, soluciones), elaborar informes, elaborar modelos de actividades y sistemas de éstas, elaborar proyectos de actividades del proceso de enseñanza–aprendizaje, diseñar actividades para grupos y estudiantes individuales, diseñar actividades para padres y comunidad.
- Atendiendo a la fuente de información: actividad con el libro de texto, utilización de literatura de consulta, uso de software educativo para profundizar, investigar, uso de información de Internet, entre otras.

En la autopreparación se debe:

- **Proyectar con precisión las actividades de trabajo independiente que se programan como parte del proceso de autopreparación.**
- Vincular contenidos relacionados directamente con las funciones que debe cumplir el docente para que se profundice en la proyección científica de dichas funciones.
- El profesor del ISP en la autopreparación debe hacer demostraciones profesionales de la función orientación–educativa que cumple. La autopreparación es una forma del proceso que prepara al estudiante para el desarrollo de todas las demás formas del sistema.

La autopreparación abarca 3 grandes etapas generales en el proceso de enseñanza–aprendizaje:

- 1- Orientación y concreción del plan de autopreparación. El profesor acuerda con el estudiante el programa de actividades y/o temas, objetivos y condiciones de control–valoración.**
- 2- Ejecución por el estudiante de las actividades según el cronograma.
- 3- Intercambio entre el profesor y el estudiante para valorar, evaluar y autoevaluar.

Con este tipo de forma de organización, se esperan los siguientes resultados: desarrollo de la independencia cognoscitiva y la responsabilidad ante su preparación; una enseñanza centrada en las necesidades de aprendizaje del estudiante y mayor desarrollo de la metacognición.

Organización general de la en autopreparación.

Para la aplicación de este tipo de forma de organización se propone:

1. Realizar un intercambio entre profesor–estudiante para determinar las necesidades básicas de autopreparación, así como las tareas de carácter general que el plan de autopreparación debe tener.
2. Programación de las etapas de desarrollo del plan y consultas que se dedicarán a aclaración de dudas con relación al contenido procesado. Retroalimentación. Valoración procesal del cumplimiento de las actividades de autopreparación.

4- Conclusiones. Control, autoevaluación del resultado en el desarrollo de la autopreparación.
Programación de nuevas tareas.

La autopreparación debe presentarse en un plan que debe tener como componentes fundamentales: objetivos, actividades, ejercicios, tarea, problemas a solucionar, tiempos de entrega, características básicas y formas de control.

★ **El taller.** Cuando se habla de "taller" se hace referencia a una forma de organización con características propias en el trabajo grupal, que al igual que las demás constituyen expresión externa de la integración de los componentes internos del proceso de enseñanza-aprendizaje, vistos desde una dimensión sistémica. (Ver anexo 4)

En tal sentido, se define el taller como una de forma de organización para la reflexión grupal sobre los problemas profesionales, sus causas, consecuencias y alternativas de soluciones en correspondencia con los contextos en que se manifiestan. En el taller se aprovechan las potencialidades del grupo para proyectar soluciones profesionales y/o científicas a los problemas presentados a la reflexión.

El taller concuerda con la concepción desarrolladora de la educación en la medida en que en él, se logre la integración: entre teoría y práctica; producción y transmisión de conocimientos, habilidades y hábitos; valores y ética profesional, temático y dinámico; investigación y docencia. Aspectos que aún no se integran conscientemente en las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El grupo de estudiantes que compone el "taller" puede partir de un proyecto de trabajo que incluya el análisis y reflexión de problemáticas propias de la práctica laboral y profesional cotidiana y/o empírica en la que están inmersos, para llegar a soluciones cooperativas de los problemas que necesita solucionar la escuela y la sociedad a través o por medio de la educación de la personalidad.

El taller debe proponerse:

A. Lograr un trabajo científico para resolver un problema generado en la acción profesional y que se revierte en una nueva acción. Esto conforma el proceso de taller, en el cual se debe mantener como principio didáctico fundamental: "práctica, teoría y práctica cualitativamente superior".

B. Superar la separación del aprendizaje por asignaturas, encasillado y la realidad de un mundo integrado e interdisciplinar que necesita soluciones colectivas, trabajar para el colectivismo y las relaciones colectivas en el ejercicio de las funciones profesionales.

C. Arribar a un proceso en que el trabajo esté centrado en lo interdisciplinario, se desarrolla una actitud de búsqueda de las causas y consecuencias de los problemas para desde ellas proyectar las soluciones y así se produzca una superación en el proceso del conocimiento y de la producción científica.

D. Desarrollar conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades para el trabajo en grupo, con el grupo y para el grupo.

Funciones básicas:

- Caracterización de la dinámica en el funcionamiento de las instituciones educativas en que laboran los participantes, en estrecha relación con las funciones del profesor y el modo de

actuación profesional tomando como referente teórico los últimos adelantos de las ciencias de la educación.

- Problematicación sobre las funciones del profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y su perfeccionamiento en la práctica.
- Diseño de proyectos y/o estrategias de trabajo grupal para responder a las problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje planteadas.
- Valoración de las situaciones y problemáticas presentadas por los participantes y generalización experiencias positivas.
- Adquisición de una visión interdisciplinaria que permita encontrar el apoyo teórico permanente para el modo de actuación profesional.
- Proyección de actividades de investigación grupal y de equipos de las problemáticas de la escuela.
- Formación de un grupo de trabajo comprometido para formar a los futuros profesionales de acuerdo al contexto social.

Organización general en el taller.

1- Plenaria inicial para desarrollar las fases siguientes:

- **Fase de diagnóstico:** Constituye el punto de partida para todo el proceso de desarrollo del taller. El docente debe diagnosticar el dominio que tienen los estudiantes del contenido antecedente y sus vivencias en relación con el tema a desarrollar en el taller; esto es fundamental para la correcta selección, adecuación y diseño interno del taller, atendiendo a los objetivos y las particularidades del grupo de estudiantes que lo integran.

Se debe estimular el autocontrol, implicando al estudiante en el control del desarrollo del papel que le correspondió en el taller, de forma tal que los resultados del diagnóstico constituyan un punto de partida para la ejecución del nuevo taller.

En esta fase se introducen métodos y técnicas de investigación educativa, para que los estudiantes desarrollen en sus centros de prácticas laborales y a partir de ellas organizar el trabajo en el taller.

- **Fase de orientación y preparación grupal previa:** Depende en gran medida del análisis que realice el profesor de los resultados del diagnóstico y de la correcta planificación y organización del taller, como vía para garantizar su autopreparación y un mejor desenvolvimiento durante las actividades. Incluye la autopreparación del profesor al seleccionar, o diseñar las preguntas, problemas, contradicciones que puede llevar preparadas para ir introduciendo en caso necesario y en función de los objetivos que se propone; la planificación de las tareas necesarias para lograr la efectividad del proceso de preparación profesional para el taller.

2- Trabajo en pequeños grupos para:

- **Fase de construcción de episodios, desde la problematización.** Comprende el momento de aplicación de métodos para lograr centrar la atención de los participantes en el taller en los objetivos y los contenidos fundamentales a tratar para solucionar desde la integración el problema profesional que el grupo definió como tal. Los métodos deben propiciar la reflexión, la interpretación y el análisis por parte de los integrantes del grupo; con el enriquecimiento en el intercambio y la sistematización de lo que cada cual ha interiorizado en la vinculación de la

teoría y la práctica. Para el éxito de esta etapa, se requiere: concentración, atención a lo que dice el otro, solidez en los criterios a defender, dirección en correspondencia con el objetivo, las exigencias grupales, el control y el autocontrol del trabajo grupal.

- Fase de profundización grupal en los problemas, sus causas. Se dedica al análisis y la discusión colectiva de los aspectos de mayor interés de acuerdo con los objetivos propuestos, esto permite: - retomar las principales problemáticas y las contradicciones; - realizar síntesis y generalizaciones de los contenidos abordados; - continuar el desarrollo de los conceptos, los principios, las categorías y las leyes necesarios para el análisis exhaustivo de los aspectos a profundizar; - vincular los aspectos analizados a las experiencias o vivencias de la práctica profesional, de forma tal que se enriquezca la discusión y se socialicen las experiencias.

Es imprescindible la conjugación de la actividad de equipos con la discusión colectiva del plenario, en que cada estudiante se reafirme en sus criterios o los modifique a partir de los criterios que se aportan en el análisis general. En esta fase y en la anterior, siempre que sea posible, deben incluirse actividades que permitan la autoevaluación de los participantes.

- Fase de proyección de alternativas de soluciones. Es el momento en que los participantes proyectan las estrategias y/o alternativas que se pueden aplicar para la solución del problema tomando como base las reflexiones realizadas hasta el momento aprovechando las vivencias que cada uno tiene, así como las experiencias del grupo.

3. Cierre del taller, incluye:

- Fase de reflexión valorativa: En este momento se debe estimular la valoración por parte de los estudiantes del trabajo realizado en equipos. Además se escucharán sus criterios en cuanto a las actividades o las tareas desarrolladas, lo cual debe influir positivamente en el enriquecimiento del estudiante desde el ejercicio reflexivo y en el conocimiento de sus potencialidades. El profesor que organiza el taller debe hacer conclusiones valorativas de los resultados científicos y su materialización práctica. Esta metodología se basa en el desarrollo del trabajo activo por los estudiantes mientras que el profesor orienta, controla, guía con la reflexión contradictoria; con la experiencia que aporta, con las preguntas problemas y con las correcciones teóricas necesarias.

★ **Tutorial.** En el proceso de enseñanza-aprendizaje en Cuba, se viene aplicando la forma tutorial en la organización de la actividad de investigación desde la instrumentación del trabajo científico-estudiantil en la educación superior, hay varios trabajos de investigación dedicados a esta actividad y sus características concretas. El proceso de enseñanza-aprendizaje tutorial es aplicado en países desarrollados como modalidad de organización curricular: Inglaterra, Canadá, Francia, México tienen tradición en el desarrollo de esta forma de organizar el currículo. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe organizarse combinando diversas modalidades de interacción profesor y estudiante. La actividad individual, las relaciones persona a persona también son de gran importancia para el desarrollo de la actividad de aprendizaje, en tanto que el aprendizaje es un proceso esencialmente individual.

La comunicación educativa debe centrarse en los objetivos y en el marco de referencias comunes entre profesor y estudiante, que permita conciliar los intereses de ambos mediante el "intercambio de ideas". Se trata de establecer un intercambio entre el profesional con

experiencias acumuladas sobre la profesión y el profesional en formación, para lograr de la mejor manera posible los objetivos de formación, en una actividad sujeto a sujeto en la situación de trabajo, donde cada parte acepte ciertos límites y se logre el equilibrio equitativo entre las partes implicadas.

La propuesta de configuración sistémica de formas de organización articula con un nuevo modelo organizacional de los centros formadores de profesores, haciendo énfasis en la necesidad de establecer nuevas formas de organización del quehacer profesional, tomando como base la flexibilidad curricular, la formación personalizada del estudiante, la libre elección de experiencias educativas y la autoformación permanente del profesional mediante el acceso a tecnologías y recursos didácticos modernos e innovadores que se encuentran actualmente en las escuelas.

El trabajo en este sentido busca fortalecer la diversidad e integridad científico-metodológica que caracteriza a la educación y sobre todo mantener un equilibrio entre la reflexión crítica y las tecnologías que se utilizan como vías para apoyar el proceso educacional en la sociedad. El modelo de formas de organización que incluye a la tutoría, el taller, busca también lograr un balance entre las experiencias educativas que lo capacitan para trabajar en las instituciones y organizaciones de manera activa y las experiencias que permiten al estudiante cuestionar su propio entorno y proponer soluciones viables a las diversas problemáticas de la sociedad.

El eje que sustenta el trabajo individual con guía profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje tutorial es la educación personalizada, en la cual se atienden las necesidades de aprendizaje de un estudiante o a un equipo reducido, el papel del profesor es el de un consejero, el ejercicio de autoridad lo proporciona el saber del profesional que orienta, y el ambiente es mucho más amigable. El ritmo de aprendizaje lo determina el propio estudiante; y los métodos empleados son los que propician una mayor participación.

En tal sentido se define el tutorial como forma de organización que tiene como función fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en intercambio individualizado entre el profesor y el estudiante, para reflexionar en los problemas científicos, metodológicos, técnicos dados en los contextos escolares concretos donde están insertados los estudiantes en su práctica profesional, para desde la experiencia práctica y científica del profesor asignado como tutor proyectar soluciones que propicien el aprendizaje del modo de actuación profesional pedagógica. La tutoría debe integrarse a la concepción desarrolladora de la educación en la medida en que en esta actividad, se debe lograr la integración de contenidos y experiencias entre el tutor y el estudiante.

La forma tutorial se debe contribuir a:

- A. Lograr un trabajo científico-práctico desde el intercambio individualizado entre el tutor y el estudiante.
- B. Llegar a un proceso en que el trabajo entre el tutor y el estudiante esté centrado en la comunicación interactiva según los intereses concretos del estudiante para contextualizar la búsqueda de las causas y consecuencias de los problemas en el modo de actuación del estudiante para acercarlo a un modo de actuación profesional.

C. Desarrollar conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades para el trabajo individual y la comunicación–valoración del proceso y los resultados.

Funciones básicas:

- Establecimiento de vínculos científicos, laborales, investigativos de interacción individualizado entre el tutor y el estudiante ir profundizando en el desarrollo del modo de actuación personalizado.
- Desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos, valores para la práctica profesional en vínculo estrecho con un modo de actuación concretado en el nivel de desarrollo individual del sujeto que es atendido directamente.
- Proyección de estrategias y alternativas de actuación–comunicación individuales de desarrollo profesional que permitan desempeñarse con éxito en el cumplimiento de las funciones del profesional.
- Ejecución en las instituciones donde está insertado con un modo de actuación profesional individualizada tendiente a resolver problemas profesionales desde el cumplimiento de sus funciones básicas.

La forma tutorial constituye una experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje individualizada y a distancia, la cual es una necesidad en la formación profesional de profesor en la actualidad, dado el vertiginoso desarrollo científico–tecnológico aplicado a la educación, esta forma pretende centrar el proceso en el protagonismo de los estudiantes, en su participación independiente y activa en la solución de tareas profesionales. Los profesionales deben aprender a trabajar en grupo y aprender a tomar decisiones individualmente, autodirigirse, autocontrolarse y desarrollar su autoestima como sujetos activos de su propio desarrollo.

Es una forma diferente de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del desarrollo profesional del profesor, teniendo en cuenta que el desarrollo de la tecnología propicia métodos, procedimientos, técnicas para la búsqueda individual de contenido. No es posible negar el desarrollo individual como característica básica de la personalidad, por lo cual tampoco es posible negar las diferencias en la dinámica, ritmo, agilidad entre otras características del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Cuestiones que hay que aprovechar al máximo en el proceso de enseñanza para un aprendizaje desarrollador.

Para estructurar la forma tutorial se debe:

- Definir un convenio de trabajo que reglamente los intercambios entre ambas partes (principios, reglamentos, plan de acción, entre otros).
- La interacción no se establece como soluciones acabadas, sino que se va reconstruyendo el contenido, la solución de las tareas en el proceso de enseñanza–aprendizaje, la investigación a medida que se lleva a cabo el proceso de intercambios.

El proceso de enseñanza–aprendizaje con utilización de la forma tutorial implica el contacto continuo y directo profesor y el estudiante, en un intercambio permanente entre ambos, programado en sesiones de trabajo para lograr objetivos de atención y desarrollo parciales que logren los objetivos generales de la formación. En esta relación la autonomía e independencia del estudiante es mucho mayor y con mayor flexibilidad el cumplimiento de los programas docentes.

El profesor se centra en la función orientadora del aprendizaje del estudiante, que tiene a su tutela, y la enseñanza debe seguir el ritmo de aprendizaje que caracteriza al estudiante (proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado). Este tipo de proceso permite una evaluación más profunda del desarrollo alcanzado por el educando individualmente, cuanto a logrado incorporar a su modo de actuación desde el dominio del contenido y la reflexión de su práctica.

La forma tutorial abarca 3 grandes etapas generales:

Designación de tutores y presentación. El profesor acuerda con el estudiante el programa de actividades y/o tema, sus objetivos y condiciones.

1- El estudiante es centro de la actividad en cada actividad de intercambio con el tutor. El profesor debe diagnosticar el nivel de entrada del estudiante (personalidad, potencialidades, nivel de conocimiento). El estudiante trae soluciones a cada encuentro de su actividad de búsqueda independiente el profesor lo ayuda a clarificar las dudas, le orienta nuevas búsquedas.

2- El profesor guía y formula preguntas, orienta acciones. Elaboración conjunta del cronograma. Retroalimentación y ajuste de las acciones que deben desarrollar ambos para lograr resultados a las tareas parciales.

Con este tipo de forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se esperan los siguientes resultados: desarrollo de la independencia y la responsabilidad del estudiante; una nueva relación profesor y estudiante caracterizada por un intercambio individual que puede llevar a un conocimiento más profundo de ambos y a un proceso de comunicación más compenetrado, personalizado, democrático, a un proceso motivante, flexibilidad para el profesor y estudiante y para el proceso en general; una enseñanza más ajustada a las necesidades personales de aprendizaje del estudiante y a sus características y mayor desarrollo de la metacognición.

El proceso de enseñanza-aprendizaje por tutorial, no excluye ni se contrapone a la clase grupal, al taller, al encuentro, es un complemento muy efectivo para la combinación de lo grupal y lo individual, así como para la atención a la diversidad. Se trata de partir de una atención personal que ocurre entre el profesor y el estudiante, que «orienta» en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es muy factible en determinadas condiciones de desarrollo de la formación inicial del profesor.

Esta aplicación de la forma tutorial responde con una concepción sobre la educación centrada en el proceso y no en sus resultados, con marcado carácter humanista, que atiende el desarrollo de los sujetos bajo un clima de confianza, seguridad. La flexibilidad y la reflexión metacognitiva son imprescindibles como principio metodológico de esta forma de organización del proceso, que permita la constante retroalimentación y reajuste de lo planificado.

Esta variante organizativa no es, en ningún modo, una fórmula rígida para organizar un proyecto curricular, ha sido el propósito fundamental al concebirla como una necesidad en las actuales condiciones de desarrollo del currículo en la formación inicial del profesor, en la cual se hacen necesarias una combinación de formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se adapten a las cambiantes condiciones en las que transcurre la formación inicial del profesor.

Dada las condiciones actuales de desarrollo curricular de los centros formadores de maestros en que la escuela donde está insertado el estudiante sitúa un profesor tutor a los estudiantes, debe producirse una interacción muy estrecha entre los profesores de los centros universitarios y el tutor asignado por la escuela, para que la preparación de los estudiantes sea coordinada. También una modalidad de organización puede ser a partir de la combinación de tutores de la escuela y de la universidad.

Organización general de la forma tutorial.

Para la aplicación de este tipo de forma de organización se propone:

1. Realizar un contacto inicial entre profesor y estudiante donde haya:

- Presentación mutua. Con caracterización. Expectativas del estudiante y del profesor.
- Caracterización del proceso. Normas. Valoración de la propuesta del programa de actividades: Objetivos que se deben lograr y posibles actividades independientes para su desarrollo, plan de visitas a la actividad profesional que desarrolla el estudiante, intercambios.
- Control diagnóstico del nivel de desarrollo del estudiante, correspondencia entre el modo de actuación y el cumplimiento de sus funciones. Valoraciones que su colectivo de trabajo tiene de él.

Elaboración conjunta del programa de contenido y actividades fundamentales que se desarrollarán: ¿Qué enseñanza y aprender? y ¿Cómo enseñar y aprender? ¿Cómo controlar la enseñanza y el aprendizaje?.

- Establecer frecuencia de intercambio directo. La retroalimentación y reajuste del programa se realizará sistemáticamente durante todo el proceso.

2. Intercambio. Predomina el control procesal o formativo en correspondencia con el desarrollo de las actividades señaladas, cumplimiento de funciones, valoración del modo de actuación.

- Retroalimentación. Evaluación procesal, enfatizando en los aspectos contradictorios, no comprensibles a partir de las tareas orientadas: cumplimiento, discusión de sus resultados y sugerencias.

Se recomienda el autovaloración por parte del estudiante de sus experiencias, desempeño, opiniones sobre las tareas realizadas y condiciones para su realización, soluciones a las tareas, dudas, contradicciones, etcétera.

- Reajuste. Orientación de las nuevas actividades.

Valoración y registro por parte del profesor del desarrollo del estudiante según indicadores como la independencia, generalización, modo de actuación, dominio de las funciones entre otros (este registro se realiza en interacción con el estudiante).

- Coordinación de las próximas actividades.

3. Cierre. Control, autoevaluación del proceso. Reajuste. Valorar las formas de evaluación que se utilizarán, acordes con el tipo de actividades y tareas realizadas. Evaluación fundamentalmente del desarrollo del modo de actuación y sus indicadores.

Un aspecto significativo para la aplicación de la tutoría lo constituyen las características del profesor que asuma la función de tutor. En este sentido se hacen imprescindibles más que nunca las siguientes cualidades del tutor:

- Elevada preparación psicopedagógica que le permita dinamismo y flexibilidad para enfrentar el proceso con adecuada comunicación con el estudiante. - Elevada preparación científica e integral en su especialidad. - Desarrollo pleno de la capacidad organizativa. - Estabilidad en sus funciones como profesional de la educación cuando haya alcanzado un nivel adecuado de preparación profesional.

★ **El encuentro.** Se utiliza en Cuba desde que se instrumentaron como tipo de clase en los cursos para trabajadores con el desarrollo y masificación de la educación superior.

En la Resolución Ministerial 188/88 se plantea: “La clase encuentro es el tipo de clase que tiene como objetivos instructivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos ya orientados, debatir y ejercitar dichos contenidos, evaluar su cumplimiento y orientar los objetivos y aspectos seleccionados del nuevo contenido”¹¹⁶

En las actuales condiciones de la universalización de la formación inicial del profesor, el tiempo de actividades presenciales y grupales disminuya considerablemente, por lo cual las formas de organización deben facilitar el proceso de preparación-autopreparación en una combinación grupal-individual, así como servir para el trabajo con las tres funciones profesionales inherentes al modo de actuación profesional pedagógica.

Es un tipo de forma de organización que se destaca por la orientación metodológica para la búsqueda y procesamiento del contenido, así como por el control grupal del proceso de profundización, actualización, sistematización en el desarrollo del contenido y el empleo de los métodos de la investigación científica para la búsqueda de información individual o por equipos del contenido científico-técnico más actualizado de las ramas del saber que se relacionan con su desarrollo general como ser humano y como profesional.

En el encuentro se puede orientar de manera grupal las acciones científico-metodológicas que se deben desarrollar para lograr el cumplimiento de las funciones del profesor y su integración al modo de actuación profesional pedagógica.

El encuentro abarca 3 grandes etapas generales que se interrelacionan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Preparación para el encuentro. Previo al encuentro el profesor en la clase, o en una consulta grupal acuerda con el estudiante el programa de actividades que se llevarán al encuentro, sus objetivos, condiciones y tiempos de realización.

El estudiante ejecuta el plan de las actividades que debe preparar para el encuentro.

Puede ser individual o por equipos.

2. Desarrollo del encuentro. Los equipos o sujetos individualmente presentan los resultados de su actividad de autopreparación, demostrando en su presentación habilidades y capacidades profesionales que deben alcanzar: comunicativas, didácticas, entre otras.

Organización general del encuentro.

1. Preparación para el encuentro. Realizar un contacto inicial entre los profesores y el grupo de estudiante. Al encuentro lo puede preceder una consulta grupal donde haya: - Aclaración de las expectativas de los estudiantes y del profesor. - Determinación de objetivos del encuentro

¹¹⁶ Resolución Ministerial 188/88 MES. Pág. 19

que se programa. - Elaboración conjunta del programa de contenido y actividades fundamentales que se desarrollarán.

2. Ejecución del plan de actividades. Consiste en el desarrollo de las actividades del plan. Predomina la ejecución individual y por equipos.

- Puede darse la retroalimentación y la valoración del proceso utilizando una actividad de tutoría para aclarar las dudas que se puedan presentar.

Se recomienda la elaboración de un texto paralelo en que el estudiante vaya anotando sus impresiones, avances, redefiniciones, así como sus experiencias, opiniones sobre las tareas realizadas y condiciones para su realización, soluciones a las tareas, dudas, contradicciones, entre otros aspectos.

3. Encuentro. Como su nombre lo caracteriza es la actividad donde se encuentran el profesional que dirige el proceso y el grupo de estudiantes con una visión y un resultado en el cumplimiento de las tareas, ejercicios señalados para la autopreparación. El encuentro como toda actividad consta de introducción, desarrollo y conclusiones.

★ **La consulta.** Fue incluida forma de organización del sistema de formas vigente en la educación superior desde hace más de veinte años. En la Resolución Ministerial 220/79 se plantea sobre ella “Artículo 210: La consulta es una de las formas organizativas del proceso docente destinadas a prestar una útil ayuda pedagógica y científica a los estudiantes en su autopreparación, en cada una de las asignaturas componentes del plan de estudios”. “Artículo 211: La consulta está relacionada con los contenidos impartidos en las clases y en particular con el resultado de las evaluaciones. Las consultas se realizan de forma planificada y son controladas por el departamento docente”¹¹⁷

Es la actividad del proceso que se dedicará a la aclaración de dudas colectivas, así como a la orientación del plan de actividades de autopreparación, la consulta además puede devenir actividad para la evaluación y la valoración grupal cuando el proceso lo requiera.

La consulta puede cumplir funciones en correspondencia con los análisis del grupo sobre dificultades que van teniendo en el cumplimiento de determinadas funciones por cada escuela de práctica. Aquí el docente del ISP despliega las tres funciones básicas del modo de actuación del profesor, y el estudiante realiza un análisis metacognitivo en relación a su actividad profesional y de formación científica.

La consulta es una de las formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje que activa los niveles de ayuda necesarios para la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, cuando no pueden resolver por sí solos, ni con ayuda de su tutor, los problemas profesionales y/o científicos propios del modo de actuación profesional pedagógico; además puede estar asociadas a resultados regulares o deficientes en las evaluaciones durante el proceso.

La consulta debe proponerse:

A. Lograr la atención sistemática y diversificada de los estudiantes ante dificultades presentadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en su lógica científico metodológica.

¹¹⁷ Resolución Ministerial 220/79. MES. Pág. 61.

B. Desarrollar un proceso en que los estudiantes aprendan a hacer reflexión metacognitiva y se les muestre cómo proceder en situaciones concretas.

C. Desarrollar los contenidos para el trabajo con estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje.

Funciones básicas:

- Solución grupal de dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de herramientas para la solución de problemas surgidos en la actividad de estudio y/o autopreparación.
- Proyección de estrategias y alternativas de actuación ante dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La consulta tiene dos etapas fundamentales:

1. El estudiante desarrolla las actividades y va anotando los problemas que no comprende, las contradicciones que no puede resolver por sí solo o en el equipo.
2. El desarrollo de la consulta, que en el modelo se propone que sea grupal porque las dudas de carácter individual las puede solucionar con el tutor en la actividad de tutoría.

Cada forma de organización es el resultado de la estandarización de una secuencia integrada de métodos, procedimientos, técnicas, medios, estrategias que la caracterizan como tal, lo cual se reproduce en cada “tipo” de ellas, al aplicarse cualquier criterio para establecer la tipología.

3.3. Recomendaciones didáctico-metodológicas para la puesta en práctica del modelo propuesto.

Se parte de la posición que plantea que la metodología de la enseñanza y el aprendizaje es la concepción didáctica integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la cual se proyecta un modo de concebir el sistema de acciones y relaciones entre sus componentes, en un determinado contexto curricular como puede ser la carrera, disciplina, asignatura, para lograr con calidad los objetivos propuestos.

La concepción metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje parte del diagnóstico y culmina con la evaluación y favorece la coordinación entre el modo de actuación profesional pedagógica de los profesores y los estudiantes para lograr acelerar el desarrollo de la personalidad en el proceso.

Considerar las formas de organización como componente organizacional integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje es contenido fundamental a dominar los estudiantes para propiciar desde su planificación, organización, ejecución y control el logro de los objetivos de la educación, por ello es necesario tomar en consideración varios aspectos fundamentales de su concepción metodológica.

Como resultado del proceso de investigación teórica seguida por la autora durante 9 años y con el apoyo de los métodos empíricos aplicados se llegó a determinar los siguientes aspectos a tener en cuenta en la para la estructuración de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación inicial del profesor:

Aspectos básicos	criterios	Indicadores
I. Fines de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.	I. Nivel estructural, organizacional y funcional del sistema de formas de organización	1.1 Fundamentos de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las formas de organización en particular.
		1.2 Claridad en los objetivos y funciones de cada forma organizativa en el sistema.
		1.3 Carácter dinámico de las formas organizativas (Movimiento sistemático de las formas en el contexto)
		1.4 Participación de profesores y estudiantes en el diseño, desarrollo y control del sistema de formas.
II. Tipo de actividades	II. Aspecto externo: Organización grupal, por equipos, individual.	2.1 Formas de organización para la reflexión grupal e individual de los problemas profesionales que se presenten en el cumplimiento de las funciones.
		2.2 Formas de organización que se proyectan para la vinculación entre carreras, años, grupos y sujetos individualmente.
		2.3 Seguimiento del estudiante en la práctica investigativo-laboral como forma por la sede y la microuniversidad
		2.4 Control al desarrollo del modo de actuación profesional de estudiantes y profesores en cada una las formas del sistema y vínculos con las funciones profesionales.
	III. Aspecto interno: Relaciones	3.1 Comunicación y relaciones humanas y profesionales entre los sujetos en el sistema de formas en la sede y la microuniversidad.
		3.2 Preparación científica y académica de los profesores y los estudiantes para el desarrollo del sistema de formas organizativas.
		3.3 Independencia de los profesores para la utilización de formas en correspondencia con situaciones concretas del proceso grupal e individual de trabajo.
		3.4 Formas de organización del sistema que propician las relaciones interdisciplinarias como espacios compartidos para tomar decisiones sobre la base de problemas profesionales diagnosticado.
		3.5 Criterios que se tienen en cuenta para evaluar las formas de organización activadas.
III. Concepción de diseño, desarrollo y control en el modelo de formas de organización	IV. Recursos	4.1 Experiencia y nivel académico de los profesores para el desarrollo del sistema de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
		4.2 Materiales actualizados que se utilizan para propiciar los vínculos entre contenidos desarrollado en cada forma del sistema. Utilización de las bibliotecas, centros de información, Internet, TV, vídeo y otros medios en el desarrollo del sistema de formas de organización activado.
	V. Proceso formativo	5.1 Sincronización del sistema de formas con el Modelo del profesional.
		5.2 Elementos esenciales del modelo de proceso de enseñanza-aprendizaje presentes en el sistema de formas de organización
		5.3 Vínculo de lo académico, laboral investigativo, la autopreparación y la extensión universitaria en cada forma de organización.
	VI. Resultados	6.1 Eficacia: nivel de logro de los perfiles y desempeño de los estudiantes en el sistema de formas de organización.
		6.2 Implicación personal de los estudiantes y profesores en el sistema de formas organizativas, tanto de la sede como la microuniversidad.

		6.3 Relevancia y pertinencia: contribución al desarrollo humano, sociocultural, científico, político-ideológico y tecnológico del sistema de formas organizativas.
--	--	--

118

Los vínculos en la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje están asociados a nuevas concepciones tanto en el proceso como en el resultado, con su consecuente reflejo en la planificación, organización, ejecución y control de dicho proceso. Hoy la aceleración del desarrollo tecnológico debe conducir a la aceleración en los procesos conscientes de autodesarrollo y autorregulación de los sujetos para un aprendizaje integral para la vida y en función del logro de una vida plena, cuyo objetivo está en el desarrollo de una cultura general integral apoyado esencialmente en la autopreparación y la actividad profesional sistemática.

El estudiante, debe comprender las características reales de la sociedad, la cultura, el modo de vida y el modo de manifestarse las relaciones políticas, jurídicas, estéticas, morales, educacionales del país para el cual se prepara para prestar servicios. Unido a ello, el criterio de que el profesor por su función educativa debe ser “modelo de ciudadano” como concepción que impulsa el crecimiento profesional y la auto conciencia del papel social que tiene ante sí, en una sociedad que aspira a que sus ciudadanos alcancen una cultura general integral.

La formación de los profesores ha pasado por un proceso ascendente, durante el cual se ha ido profundizando en su preparación científica, metodológica y práctica. El estudiante se enfrenta en la práctica profesional, a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje desde los primeros años de la carrera (2do) y al unísono cursa su formación profesional superior, lo cual incide favorablemente para que en corto tiempo y bajo la influencia de todos los factores, pueda ejercer la profesión; conociendo cada vez más los estilos de dirección pedagógica, los métodos, los medios, las formas de organización, las estrategias y las condiciones donde desarrollará su labor profesional y sintiendo con mayor fuerza la influencia psicológica positiva que resulta del ejercicio de una profesión.

La formación inicial del profesor, ha ido adecuándose a las exigencias sociales, buscando en cada nuevo plan de estudio la vinculación teoría-práctica y desarrollo profesional- cultura; estos vínculos han constituido objeto de la atención especial en el perfeccionamiento de los proyectos curriculares, para lograr que el modo de actuación profesional pedagógica se corresponda con las posiciones teóricas actuales de la Pedagogía, la Didáctica, la Teoría Curriculares, la Psicología Educativa, las Metodologías particulares, entre otras Ciencias de la Educación que lo deben sustentar.

Todo lo antes expuesto sirve de marco de referencia para la propuesta de las siguientes recomendaciones metodológicas para la instrumentación del modelo de la configuración sistémica en red distribuida de formas de organización propuesto en las condiciones de universalización:

En primer lugar: se debe determinar en la preparación metodológica de cada disciplina, sede, microuniversidad las formas de organización que se activarán a partir de los resultados del diagnóstico, en correspondencia con las condiciones del contexto y de las necesidades de las

asignaturas, las disciplinas, la investigación, se escogen las formas de organización que son imprescindibles para lograr los objetivos planteados. En la configuración estructural del sistema debe adoptarse como criterio de selección los objetivos y los contenidos en relación con las funciones del profesor.

En el modelo de la configuración sistémica de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se debe partir de la reflexión sobre cómo propiciar en el sistema la interacción de los componentes del proyecto curricular de los institutos superiores pedagógicos, que en su nivel macro-organizacional está estructurado por los componentes académico, laboral, investigativo, de autopreparación y extensión universitaria, defendida como componente en investigaciones de los últimos años, como por Ej. **Medero H. N.** (2001), en su nivel meso-organizacional: el proceso de enseñanza-aprendizaje se configura por la carrera, el año y en su nivel micro-organizacional: las formas de organización del proceso y las diversas formas de organización que se activan.

Se considera que en las condiciones actuales de desarrollo de la formación universitaria y como resultado de las transformaciones que se han producido en la escuela y la universidad, las modalidades de organización curricular han cambiado, en muchos casos, en determinadas carreras el modelo curricular ha pasado de ser esencialmente presencial durante los cinco años de estudio a semipresencial o a distancia asistida, lo cual influye directamente en las formas de organización del microcurrículo.

Se parte del criterio de que la extensión universitaria en el caso de los profesores, se materializa en el trabajo como educadores en el centro cultural más importante de la comunidad: la escuela y en tal sentido la estructuración de las actividades que se pueden desarrollar para lograr el enriquecimiento comunitario y de sus estudios universitarios debe ser parte de su práctica investigativo-laboral.

Hoy, en la formación profesional inicial del profesor, se sigue con mucha claridad el camino lógico del conocimiento: de la práctica empírica a la teoría científica y de aquí a la práctica transformadora, la práctica profesional.

En segundo lugar: Se deben revelar las propiedades funcionales de cada una de las formas de organización en el sistema. Hay que tener presente que cada forma de organización cumple funciones con una relativa independencia, pero sin dejar de tener presente sus vínculos en el logro de los objetivos para lo que fue configurado el sistema.

El sistema estará en equilibrio cuando exista un balance dinámico funcional que se corresponda con las necesidades de los estudiantes y el contexto concreto entre cada una de las formas de organización en la modalidad curricular que se aplique, ello es una condición importante a tener en cuenta en el análisis de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje. En el proceso de coordinación de acciones entre la sede y la microuniversidad debe siempre estar presente el análisis de ¿cómo lograr el equilibrio en las formas de organización que se activen en ambos contextos para que el estudiante no se sienta sobrecargado, agobiado; para lograr que se motive en las actividades?

¹¹⁸ La idea original del cuadro es de: Isaías Álvarez García y Carlos Topete Barrera: _Modelo para una evaluación integral de las políticas sobre gestión de calidad en la educación superior. Gestión y Estrategia / No. 11-12 Número doble. Enero-Diciembre, 1997 / UAM-A.

Los cambios significativos sin coordinación o una serie de cambios muy rápidos y desarticulados en la estructura del sistema, puede provocar el desequilibrio, afectando su fuerza como sistema y por lo tanto sus efectos sobre los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; hasta tanto no se recupere de nuevo el equilibrio y los profesores y estudiantes no logren desempeñar su papel en cada forma de organización del sistema, el desarrollo se puede frenar.

Cuando se rompe el equilibrio y una forma está trabajando contra la otra en lugar de moverse en armonía o cuando se mezclan las funciones de una forma organizativa en relación con la otra y se pasa al criterio de desarrollar la educación con "la forma que lo logra todo", no se alcanzan resultados óptimos, todo lo contrario se produce desmotivación en los estudiantes y en la actividad del profesor, lo que puede conducir a la desprofesionalización. Ello no niega que el profesor debe, desde el conocimiento de cada forma de organización aplicar alguna de ellas en situaciones emergentes o de imprevisto, esta es parte de su preparación para la toma de decisiones que impulsen el desarrollo.

En tercer lugar: La configuración sistémica de formas de organización debe reflejar su contexto, estar en correspondencia con las situaciones concretas, por lo cual debe diseñarse para que permita los aportes de los estudiantes individualmente en estrecha relación con los del grupo y se ayude a los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lograr con eficiencia sus objetivos en unas condiciones contextuales en constante movimiento. Una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje nunca puede ser estática, en tanto que es una estructura didáctica de la actividad creada por las personas y para la interacción entre personas que persiguen objetivos comunes de desarrollo social e individual. No hay una estructura única que funcione mejor en cualquier situación, las formas de organización dependen de la situación concreta del contexto y de las necesidades de los sujetos que participan en ellas.

La configuración sistémica está relacionada con la determinación de los objetivos, los contenidos, los métodos, los procedimientos, las técnicas en coordinación con los medios que se emplean para lograr la correlación y acción recíproca de los elementos del sistema y que reflejarse en la calidad de sus resultados. En ella cada elemento se contempla no sólo, contando con las funciones que realiza, sino que también se tiene en cuenta el lugar que dicho elemento ocupa en la consecución de los objetivos.

La entrada al sistema de formas de organización en una disciplina en concreto puede realizarse por cualquiera de ellas siempre que se prevea en la actividad metodológica, algunos prefieren hacerlo con actividades de carácter grupal, para organizar el trabajo en el grupo y con la ayuda del grupo. Hay que tener clara la posición de la forma, su carácter sistemático, su objetivo en el sistema. No se requiere la misma preparación para una clase introductoria–orientadora al inicio de un curso, que la que da continuidad a una lógica de presentación y desarrollo del proceso, no es igual la preparación que debe hacer un estudiante para un taller que para una consulta, ello está en correspondencia de la función en el movimiento dinámico del sistema y en concreto con el objetivo que persigue.

Se debe tener presente en la preparación metodológica para activar el sistema de formas de organización que se debe mantener en cada una de ellas la estructura funcional de toda

actividad humana: orientación, ejecución y control, ello implica que hay que aprender a ajustarse al tiempo con que se cuenta y cumplir dicha estructura es una habilidad profesional que debe lograrse en el modo de actuación profesional pedagógica, y el profesor del instituto superior pedagógico y los profesores de la microuniversidad deben demostrar profesionalidad en ello. Esta estructura no debe ser mecánica, formal, repetitiva; en ello se pone de manifiesto el carácter creador de la labor profesional del profesor, en tanto que cada actividad debe ser especial, diferente, dinámica. Pero al mismo tiempo siguiendo una lógica que cumpla el principio didáctico de partir de lo simple a lo complejo, se debe ir graduando el grado de complejidad en el trabajo con el contenido.

En cuarto lugar: Se debe analizar y concretar acciones que permitan los vínculos entre cada forma de organización y la práctica investigativo-laboral como forma de organización fundamental en las condiciones concretas en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización, lo que hace que éste sea el elemento que se sitúa como rector del sistema, ello se define por la función y la orientación de ésta respecto a las otras.

Puesto que las formas de organización obedecen al cumplimiento de principios pedagógicos y didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el agrupamiento de ellas y en la determinación de sus vínculos debe tenerse en cuenta los niveles de desarrollo de cada una, así como los conocimientos, habilidades, hábitos, valores y experiencias creadoras que se van logrando por los estudiantes para que en la actuación coordinada entre los profesores se trabaje sobre la “zona de desarrollo próximo”, para ir alcanzando la preparación profesional deseada desde el fortalecimiento de su desarrollo potencial.

El profesor, el grupo y el estudiante, al evaluar los resultados alcanzados pueden organizar jerárquicamente el movimiento de las formas de organización, esto puede resultar más importante en los casos mayor nivel de desarrollo del estudiante. Se debe tener presente, cuáles son las formas de organización que necesitan menos gastos de materiales, o medios técnicos y cuáles necesitan más, cómo planificar las formas de organización que tienen apoyo del canal educativo o de videos para crear las condiciones propicias para modelarlas en sistema, ello es el resultado del análisis metodológico de la asignatura, la disciplina, el departamento, el año, la sede, la microuniversidad. Desde los primeros pasos de la planificación, organización, ejecución y control conforme al sistema, se ofrecerá una visión general del proceso y de los resultados del trabajo.

Un "sistema" sin una organización interna racional, además de ser poco eficaz, es incapaz de relacionarse con otros sistemas, la reunión aleatoria de elementos es en el mejor de los casos, sólo el material inicial para formar el sistema. Pero formarlo pueden los elementos que tienen funciones claras. A las categorías "elemento" y "sistema" les es propio un significado, aunque entre ellas existe una determinación, subordinación y al mismo tiempo, se intercambian. Así por ejemplo, el taller como sistema de trabajo no sólo puede, sino que así mismo se tiene que considerar como elemento del sistema de talleres en un proyecto curricular dado, y/o nivel educacional.

Transformar las formas de organización en un sistema de influencias pedagógicas supone que desde el principio haya una concepción integral de la teoría científica con una metodológica

coherente y contextualizada de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, si no la hay, se puede afectar el logro de los objetivos y la determinación de las relaciones internas propias de cada forma de organización (objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación).

La transición de una forma organizativa a otra no es instantánea, festinada, ni de duración uniforme. De hecho, se producen intervalos de tiempo significativos entre la adopción de un sistema de formas y el subsiguiente cambio estructural de las formas organizativas, ahora bien es muy conveniente recordar que la educación como todo proceso social, no se detiene para el perfeccionamiento, hay que perfeccionar la educación y al estudiante.

Un buen diseño de las formas de organización en un modelo coherente exige diagnosticar las condiciones que favorecen el desempeño óptimo y determinar el estado actual del objeto a transformar, y a partir de él, proyectar el diseño que se considera oportuno para que se logren los resultados a corto, mediano y largo plazo, dadas las condiciones y recursos con que se cuenta.

En los procesos complejos, como es el proceso de enseñanza-aprendizaje, las formas de organización deben diseñarse previamente y luego escoger la alternativa de aplicación necesaria a una determinada situación concreta de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como base la concepción pedagógica para favorecer el logro de los objetivos en las condiciones concretas, es por ello que se debe tener claro que la improvisación en el proceso del enseñanza-aprendizaje para la formación de inicial de profesores suele traer malos resultados y hasta puede frenar el desarrollo de estudiante.

A modo de resumen se puede señalar que: el modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto puede favorecer la formación inicial del profesor en el contexto histórico concreto de la realidad cubana en la que se están produciendo modificaciones de organización general del proceso, por lo que se producen contradicciones en las instrumentaciones teórico-prácticas de los profesores para vincular y cohesionar sus acciones en función de objetivos de máximo nivel, permitiendo la salida de un período de circunstancias cambiantes para ingresar en uno de estabilidad en la formación inicial del profesor.

El modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje parte de criterios centrados en las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes, lo cual potencia el desarrollo desde su formación inicial como profesor porque:

- Se favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor, siempre que se conciba como un sistema las formas de organización que propician el logro de los objetivos y resulte de la coordinación de acciones entre los sujetos que participan en desarrollo de las funciones en interacción con el modo de actuación profesional pedagógica.
- El sistema de formas de organización debe tener como finalidad fundamental la interacción de contenido sobre las funciones del profesional para su incorporación al modo de actuación profesional pedagógica en la solución de problemas profesionales de la educación.
- El sistema de formas de organización debe propiciar el vínculo entre los profesores de la escuela como microuniversidad y los del instituto superior pedagógico en cada sede.

- Contribuye con la atención a la diversidad que se manifiesta en los estudiantes, los contextos y los profesores.

Para la implementación del modelo en la sede y la microuniversidad deben desarrollarse cursos de superación que incidan en el desarrollo de la cultura organizacional de los claustros y las relaciones de coordinación que deben existir entre ambos.

Es importante tener en cuenta en la configuración sistémica en red distribuida de las formas de organización las consideraciones teórico-prácticas siguientes:

- La asignación de diversas tareas, así como funciones a cada forma de organización (diferenciación de la estructura de las actividades y tareas según las necesidades de los sujetos, las disciplinas y el contexto).
- En las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje deben desarrollarse contenidos que potencien el logro de las funciones del profesor y su integración al modo de actuación profesional pedagógica (Integración)
- Las relaciones de prioridad de una forma de organización sobre otra en el sistema en correspondencia con la situación concreta de desarrollo de los estudiantes en un curso académico, un nivel de formación, una microuniversidad, deben ser analizadas en la proyección didáctico-metodológica del sistema propuesto para el logro de los objetivos. (Jerarquización en función de las necesidades de aprendizaje, los objetivos de las disciplinas y las necesidades del contexto)
- Las estrategias de aplicación de la política y controles formales que se hacen a las formas de organización y las relaciones de los sujetos que participan directamente en cada una de ellas como sistema deben ser flexibles, contextualizadas, diversificadas, integradoras y desarrolladoras. (Sistema de dirección)
- El diseño metodológico del sistema debe ser estudiando por todos los sujetos que participan en el proceso para que se logren las relaciones que se deben establecer entre ellos, lo que incide en la división del trabajo y los mecanismos coordinadores entre los profesionales, ello permite adecuar las formas de organización al contexto concreto de formación profesional. (Relaciones)
- El agrupar a los estudiantes en equipos funcionales para propósitos de desarrollo profesional es un mecanismo de organización importante para la retroalimentación sobre el funcionamiento del sistema de formas de organización, distribuyéndolos en pequeños grupos basados en los problemas profesionales y/o científicos a resolver en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Funciones)
- Se propone un sistema de formas de organización que se diferencia cualitativamente del sistema vigente en la actualidad a partir de que:
 - Considera en su funcionamiento y determinación las relaciones entre las formas de organización, las funciones y el modo de actuación profesional pedagógica. De una configuración lineal del sistema se propone una configuración en red distribuida lo cual aporta mayor flexibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece la multiplicidad de relaciones que en él se dan.

- Se fundamentan como forma de organización y se incluyen en el sistema a algunas formas que ya venían utilizándose en la práctica pero que no estaban contempladas como tal. (Taller, tutorial)
- Cambios en la jerarquía del sistema a partir de considerar las nuevas concepciones y condiciones en las que está sustentado en la actualidad en proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.

CONCLUSIONES

- El desarrollo histórico del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las formas de organización como un componente de él, recibe una influencia directa de los cambios curriculares que se han producido en los últimos 45 años lo cual se revela en las tendencias del desarrollo de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio demostró que en la temática de las formas de organización hasta el momento hubo un exceso de centralización a partir de las Resoluciones del trabajo docente y metodológico del Ministerio de Educación Superior.
- El diagnóstico favoreció la constatación de la demanda de una dinámica y variedad de formas de organización que integren, problematicen y proyecten la solución a los problemas educacionales que se presentan en la práctica, desde la reflexión interdisciplinaria de los sujetos que participan en ellas como reflejo de la contradicción que se investiga.
- Se propone un modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en su relación con las funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica para la formación inicial del profesor que favorece el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes para el cumplimiento con las exigencias que se le plantean en su incorporación temprana a la labor profesional en el que se distinguen las siguientes particularidades:
 - La necesidad del trabajo para la integración entre las funciones del profesional y el modo de actuación profesional pedagógica en la estructuración de las formas de organización del sistema que se activen en cada situación concreta.
 - El vínculo del “instituto superior pedagógico y la escuela como microuniversidad”, se propicia con un proceso de enseñanza-aprendizaje organizado en sistema flexible, contextualizado, integrador, diversificado y desarrollador para la atención de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes.
 - La integración de los componentes académico, laboral, investigativo, de autopreparación como expresión del principio de la unidad entre la teoría y la práctica, el estudio con el trabajo y la ciencia y la tecnología lo que favorece el desarrollo del profesional en el cumplimiento de sus funciones.
 - Se revelan las relaciones esenciales que pueden potenciar el proceso de integración de las funciones al modo de actuación profesional pedagógica.
 - El modelo propuesto puede contribuir con el diseño, desarrollo y control de las formas de organización en tanto que:
 - Se profundiza en la concepción de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje desde las relaciones fundamentales entre problema profesional, sujeto de la transformación, funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica.
 - Se parte de la consideración de que el núcleo de la configuración sistémica y forma de organización fundamental es la práctica investigativo-laboral.

- Los resultados del método Delphy aportan en la validación empírica del modelo propuesto que afirma sus potencialidades transformadoras en las condiciones actuales de formación inicial del profesor.
- Este modelo de la configuración sistémica en red distribuida aporta nuevas formas y redimensiona otras de la educación superior, que han aportando importantes experiencias en la transformación integral de los futuros profesionales.

RECOMENDACIONES

- Validar los resultados de la puesta en práctica del modelo en las sedes y microuniversidades.
- Proponer a las instancias metodológicas del MINED la instrumentación experimental de la propuesta para la formación inicial del profesor para validar los resultados y generalizarlos.
- Divulgar las nociones teóricas y referentes metodológicos del modelo y preparar a los claustros de las microuniversidades para proyectar desde esta visión.
- Desarrollar cursos para los profesores adjuntos sobre las formas de organización en la formación profesional inicial del profesor. (Ver programa adjunto en anexo 6)
- Continuar profundizando en la temática y en el perfeccionamiento del modelo tomando como referentes los resultados de la validación.
- Introducir en la disciplina Formación Pedagógica General las concepciones teóricas estudiadas.
- Propiciar nuevas investigaciones sobre la temática objeto de estudio.

BIBLIOGRAFÍA.

1. ABALLE, P. VÍCTOR y DELCI CALZADO L. (1996): "Carácter dinámico del proceso docente educativo". Artículo Presentado al Consejo Científico de la Facultad de Ciencias de la Educación ISPEJV. La Habana.
2. ADDINE F. F. y Colaboradores (2003): "Modelo para el diseño de las relaciones interdisciplinarias en la formación de profesionales del perfil amplio". Resultados de la investigación de la Cátedra de Didáctica del ISPEJV. Facultad de Ciencias de la Educación. Soporte Magnético. Pág. 25
3. ADDINE, FERNÁNDEZ F. (1990): "Las formas de organización de la enseñanza en la escuela media general cubana". ISPEJV. Material impreso. ISPEJV. Ciudad de La Habana.
4. ADDINE, FERNÁNDEZ F. (1997): "Didáctica y curriculum. Análisis de una experiencia". Editorial Bioestadísticas. Potosí, Bolivia. Pág.13.
5. ADDINE, FERNÁNDEZ F. y GILBERTO A. GARCÍA BATISTA (2000): "Reflexiones y experiencias de la universalización de la Universidad". ISPEJV. Ponencia evento científico. Soporte magnético.
6. ADDINE, FERNÁNDEZ, F. (1992): "Algunas consideraciones para la integración de los componentes del plan de estudios de los ISP". Material impreso. ISPEJV. Ciudad de La Habana.
7. ADDINE, FERNÁNDEZ, F. (1996): "Talleres educativos una alternativa de organización de la práctica laboral investigativa". Tesis en opción la grado científico de Dr en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
8. ADORNO, TEODOR W. (1998): "Educación para la emancipación". Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969) Ediciones de Gerd Kadelbach Editorial Morata, S. L.
9. AGUILERA, A. GARCÍA I., J. MORA y D. SALDAÑA. (1998): "La Enseñanza universitaria como formación profesionalizadora". Revista de Enseñanza Universitaria, No. 1 extraordinario, Págs. 185-192
10. AGUILERA, A. Y GARCÍA, I. (2000): "Una universidad para el siglo XXI: Algunas pistas para la reflexión. Comunicación presentada en las Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria". Desarrollo de Planes de Calidad para la Universidad, organizadas por el I.C.E. de la Universidad de Sevilla y celebrada los días 7 y 8 de marzo de 2000
11. ÁLVAREZ, DE ZAYAS C. M. (1999): "La escuela en la vida". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Tercera edición. Pág. 30.
12. ÁLVAREZ, DE ZAYAS C. M. (1999): "La pedagogía como ciencia". (Epistemología de la educación). Soporte magnético. Pág. 55. La Habana.
13. ÁLVAREZ, DE ZAYAS, C. M. (1989): "Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana". MES. La Habana. Página 138.
14. ÁLVAREZ, DE ZAYAS, C. M. (1997): "Curso 20 de Pedagogía 97. La Universidad, sus procesos y leyes". Editado por IPLAC. La Habana. .Pág. 3.
15. ÁLVAREZ, DE ZAYAS, C. M. y Otros (1990): "Diseño curricular en la educación superior". Curso Pre-congreso Pedagogía '90. Palacio de las Convenciones. La Habana.
16. ÁLVAREZ, GARCÍA ISAÍAS y CARLOS TOPETE B. (1996), "Estrategia integral de gestión para la calidad de la educación básica". En Siglo XXI. Perspectiva de la Educación desde América Latina, Vol. 2, No. 3 y 4, mayo-agosto.
17. ÁLVAREZ, GARCÍA ISAÍAS y CARLOS TOPETE BARRERA (1997): "Modelo para una evaluación integral de las políticas sobre gestión de calidad en la educación superior". En: Gestión y Estrategia / No. 11-12Número doble /Enero Diciembre, 1997/UAM - A
18. ÁLVAREZ, MARANTE A., DELCI CALZADO LAHERA. y Otros. (1990): "El colectivo pedagógico y el desarrollo de la autonomía estudiantil". Investigación desarrollada en el ISPLE "Pablo Lafargue". Ciudad Habana, 1990.
19. AMAT, ORIOL. (2000): "Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores". Editorial Gestión 2000. Internet. Barcelona. E-mail. Info@gestión2000.com.

20. ANDER, EGG ESZEQUIEL. (1986): "Hacia una pedagogía autogestionaria". Editorial Humanista. B. Aires. Páginas 15.
21. ANDER, EGG ESZEQUIEL. (1993): "La planificación educativa". Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
22. ANDRADE, LONDOÑO E. (2001): "Ambientes de aprendizaje para la educación en la tecnología". Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Acceso el 16 - 6- 2001. <http://www.geocities.com/Athens/8478/edgar.htm>
23. ANSOFF, IGOR H. (1998): "La dirección estratégica en la práctica empresarial". Editorial Prentice Hall Hispanoamericana. S. A. México.
24. AÑORGA M. J. y Otros (1995): "Glosario de términos de la Educación Avanzada". CENESEDA. Ciudad de La Habana.
25. AÑORGA, MORALES J. (1994): "La Educación Avanzada. ¿Mito o Realidad?". CENESEDA. ISPEJV.
26. AÑORGA, MORALES J. (1996): "El enfoque sistémico en la organización del mejoramiento de los recursos humanos". Libro III. Soporte Magnético. CENESEDA. ISPEJV. Ciudad de la Habana.
27. AÑORGA, MORALES J. (1996): "Pedagogía y estrategia didácticas y curriculares de Educación Avanzada" Libro II. Soporte Magnético. CENESEDA. ISPEJV. Ciudad de la Habana.
28. ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA. CIE. GRACIELA BUSTILLO. (1993) "Técnicas Participativas de educadores cubanos". Libro I, II, III, IV Ciudad de la Habana.
29. ASSAEL, J. (1990): "Talleres de educación democrática" Editorial PIIE, Santiago de Chile.
30. ASSAEL, J. (1994): "Los talleres de educadores: una postura epistemológica y metodológica para abordar la formación inicial y permanente desde una posición alternativa". Documento de Trabajo, PIIE, Santiago, Chile.
31. ASSAEL, J. y I. GUZMÁN (1996): "Procesos grupales y aprendizaje en talleres de educadores: una propuesta para la formación docente". Revista Colombiana de Educación No. 33, S. de Bogotá, Colombia.
32. BABANSKI, YU. K. (1982): "Optimización del proceso de enseñanza". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
33. BANDA, A. (2002): "Gestión educativa, clima institucional y participación". Suplemento del boletín de Educaweb No. 52 ISSN: 1578 – 5793. <http://64.77.30.132/esp/servicios/monografico/gc/100568.asp>
34. BAUTISTA, RAFAEL, INMACULADA CANCA, JOSÉ CASTILLEJO, MA. LUISA GONZÁLEZ, MANUEL LÓPEZ, ERNESTO DE LA PLATA, JUAN RUBIO. JUAN M. SÁNCHEZ Y ANTONIO VARÓN. (1992): "Orientación e intervención educativa en secundaria". Editorial Aljibe. S. L: Archidona. Málaga.
35. BELLO, DÁVILA ZOE (Compiladora) y JULIO C. CASALES FERNÁNDEZ. (2003): "Psicología General". Editorial Félix Varela. La Habana.
36. BELLO, DÁVILA ZOE (Compiladora) y JULIO C. CASALES FERNÁNDEZ. (2003): "Psicología Social". Editorial Félix Varela. La Habana.
37. BERMÚDEZ, R. y M. RODRÍGUEZ R. (1999): "Teoría y metodología del aprendizaje" Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
38. BERTALANFFY, L. VON (1978): "General Systems Theory. Foundations, development, applications". New York: George Braziller. Traducido Teoría General de los sistemas: Fundamentos, desarrollo y aplicaciones. México. Fondo de Cultura Económica.
39. BLANCO, PÉREZ A. y SILVIA C. RECAREY FERNANDEZ. (1999): "Acerca del rol profesional del maestro". ISPEJV. Artículo. Soporte Magnético. Ciudad de La Habana. S/P
40. BOLDIRIEV N. I. (1982) "Metodología de la organización del trabajo educativo". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Pág 76 y 77.
41. BOTERO, S. C. (1995): "Diálogo y dinámicas". Colección de Pedagogía Grupal. No. 5. Editora INDO- AMERICAN PREES SERVICE. S. de Bogotá Colombia.

42. BRINGAS, LINARES JOSÉ A. (1999): "Propuesta de Modelo de Planificación estratégica Universitaria". ISP E. J. Varona. Resumen de Tesis Doctoral.
43. BRITO, I. N. (1986): "Políticas de enseñanza superior: autonomía universitaria". In. Autonomía Universitaria: Tensiones y esperanzas. Washington. 1986. Págs. 9-20.
44. BUZÓN, CASTELLS M. (1984): "Algunos problemas actuales de la Pedagogía en los CES". Material impreso. ISPEJV. Facultad de Pedagogía. Ciudad de La Habana.
45. BUZÓN, CASTELLS M. (1987): "Métodos para la utilización del enfoque sistémico estructural en la preparación de la asignatura". Material impreso. ISPEJV. Facultad de Pedagogía. Ciudad de La Habana.
46. BUZÓN, CASTELLS M. (1995): "Pedagogía y didáctica". ISPEJV. Ciudad de La Habana.
47. CABELLOS, MARTÍNEZ MARÍA JOSEFA (Coordinadora) (1997): "Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular". Editorial Aljibe. S. L. Archidona. Málaga.
48. CABERO, J. (2000): "Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: aportaciones a la enseñanza". En Cabero, J. (Ed). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid. Síntesis.
49. CABRERA R. M. (1996): Artículo: "Modelos de enseñanza. Principios Básicos II". Monografía 28. Revista: Aula Abierta. Revista del ICE de la Universidad de Oviedo. 1996 No 71.
50. CALVIÑO, MANUEL. (2002): "Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple". Editorial Científico – Técnica. Segunda edición. Pág. 11.
51. CALZADO, LAHERA D. y F. ADDINE F. (1996): "La innovación didáctica, un problema de los docentes en la actualidad". Artículo presentado en la Cátedra de Pedagogía y Didáctica. ISPEJV. Ciudad de la Habana.
52. CALZADO, LAHERA D. y V. PÁEZ, S. (1999): "Metodología de la enseñanza aprendizaje". Material Docente del Módulo de la Maestría en Educación. ISPEJV-ACO. Cuba-Brasil.
53. CALZADO, LAHERA, D. (1996): "En defensa de un ideal". Artículo entregado para publicar. Inédito. ISPEJV. Ciudad de la Habana.
54. CALZADO, LAHERA. D. (1995): "La ley de la unidad de la instrucción y la educación". Artículo presentado en la opción de la categoría docente de Profesor Auxiliar. ISPEJV. Ciudad de la Habana.
55. CALZADO, LAHERA. D. (1998): "El taller: una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico en la preparación profesional del educador". ISP Varona. Tesis de Maestría.
56. CALZADO, LAHERA. D. (2002): "Las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje". Material docente. Plan Emergente de Formación de Profesores de Computación Básica. La Habana. Pág. 8
57. CASTELLANOS S. D. y Otros. (2001): "Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador". Colección Proyectos. Derechos reservados ISP E. J. Varona. Ciudad de La Habana. Pág. 85-86.
58. CASTELLANOS, SIMONS DORIS y Colaboradores. (2000): "Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora". ISPEJV. Soporte Magnético.
59. CASTILLO, M. M. E. (2002): "La formación del modo de actuación profesional del profesor de Historia. Una propuesta metodológica desde la enseñanza de la Historia de Cuba. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba. Pág. 25
60. CASTRO, PIMIENTA O. (1993): "Caracterización de la evaluación escolar". Material impreso. ISPETP. La Habana.
61. CASTRO, RUZ FIDEL. (1974): "La educación en revolución". Instituto Cubano del Libro. La Habana.
62. CASTRO, RUZ FIDEL. (1991): "Ciencia, Tecnología y Sociedad". Tomo I y II. Editorial Política. La Habana. Cuba.

63. CÁTEDRA DE DIDÁCTICA. ISPEJV. (2001): "Métodos y formas para el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje". Resultados de proyecto de la Cátedra de Didáctica. ISP E. J. Varona.
64. CATURLA, E. (2002): "Estructura escolar y necesidades en la gestión de los centros". Suplemento del boletín de EDUCAWEB No. 52 ISSN: 1578 – 593. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/gdc/100571>
65. CEBRIÁN, M. (Coordinador) (2000): "Internet en el aula. Proyectando el futuro". Málaga, Grupo de Investigación (HUMO 369).
66. COELLO CEPERO M. (2004): "Importancia del cumplimiento de los principios higiénicos del régimen de vida. Facultad de Ciencias de la Educación. Artículo inédito. La Habana.
67. COLECTIVO DE AUTORES. (1959): "Didáctica". Editorial Nacional de Cuba. La Habana. Pág. 15.
68. COLL, C. (1987): "Psicología y currículum. Una aproximación psicológica a la elaboración del currículum escolar". Editorial Laica Barcelona.
69. COLL, C. (1990): "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar": Madrid. Alianza.
70. COLL, C., J. PALACIOS, A. MARCHESSI. (1997) "La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza" en: Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza, Págs. 435-453.
71. COLL, C.; SOLE, I. (1990): "La interacción mutua profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje" en: C. COLL., J. PALACIOS. Madrid. Alianza
72. COMENIO, J. A. "Didáctica magna". (1998): Editorial Pueblo y Educación. Págs. 125, 170, 177.
73. COMPILACIÓN DE ESCRITOS. (1991): "José de la Luz y Caballero. Escritos Educativos". Editorial Pueblo y Educación La Habana. Artículo: Escuelas Náuticas. Página 194.
74. COMPILACIÓN DE ESCRITOS. (1992): "Enrique José Varona. Trabajos sobre Educación y Enseñanza" Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Artículos: "Las reformas en la enseñanza superior". Página 161. "Prefacio". Página 171. "La educación y la realidad" P.115. "Reformadores y reformados" P. 145.
75. CONTRERAS, DOMINGO J. (1990): "Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica". Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Ediciones AKAL, S.A. Málaga.
76. CONTRERAS, DOMINGO, J. (1997): "La autonomía del profesorado". Editorial Morata S. L. Madrid.
77. CORNELLA, ALFONS. (2000): "Hacia la empresa en red". Editorial Gestión 2000 S.A. Barcelona, 2003. No. de páginas 169
78. CORTINA, BOVER V. M. (2004): "El diagnóstico pedagógico en el proceso de formación inicial del profesional de la educación en condiciones de universalización". Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
79. CHAVARRIA, X. y BORRELL, E. (2002): "Cambios en las organizaciones educativas para afrontar los retos de la enseñanza actual". Suplemento del boletín de Educaweb No. 52 ISSN: 1578 –5793. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/gdc/100566>.
80. CHÁVEZ, RODRÍGUEZ J. A. (2001): "Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba". Pueblo y Educación. Segunda Edición. Ciudad de La Habana.
81. CHIONG, MOLINA M. O. (1999): "La higiene de la actividad docente". Empresa de producción del MES. La Habana.
82. CHIRINO, RAMOS M. V. (2002): "Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los futuros profesionales de la educación". Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Facultad de Ciencias de la Educación. La Habana. Pág. 1
83. DANILOV, M. A. y M. N. SKATKIN (1980): "Didáctica de la escuela media". Editorial Libros para la Educación. La Habana. Páginas 37-52, 195, 203.

84. DE CASTILLA, URBINA MIGUEL. (1998): "La Universidad CONTRA la Universidad". Editorial Universitaria, U. C. A. Managua. Nicaragua. Págs. 25-27
85. DE LA CRUZ, TOMÉ A. (1994): "Formación inicial del profesor universitario: fundamentación teórica y experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid". Revista de enseñanza universitaria, No 7-8, Págs. 11-31.
86. DE LA CUESTA, GUILLERMO. (1998): "Efectividad empresarial. Hacer las cosas bien logrando resultados". Editorial Pablo de la Torriente Brau. 2ª Edición. La Habana.
87. DE LA RUA, BATISTA MANUEL. (2000): "Una estrategia curricular interdisciplinaria para la enseñanza de las ciencias sociales en cursos de formación de oficiales de mando". Resumen. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencia Pedagógicas. Academias de las FAR. "General Máximo Gómez".
88. DEL PINO, CALDERÓN JORGE LUIS. (2001): "Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo". Artículo en soporte magnético. ISPEJV. S/P
89. DELORS, J. (1996): "La educación encierra un tesoro". Madrid, Santillana/UNESCO
90. DÍAZ, BARRIGA A. (1988): "Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio". Ediciones Nuevomar S. A. de C. V. México D. F.
91. DÍAZ, BARRIGA F. y G. HERNÁNDEZ R. (1998): "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo". Editorial McGraw-Hill.
92. DÍAZ, MASIP MILDA LESBIA. (2004): "Modelo didáctico para el perfeccionar la formación inicial del maestro de educación especial". Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
93. DICCIONARIO "PEQUEÑO LAROUSSE". (1968): Editorial Instituto Cubano del Libro. La Habana. Página 558.
94. EMMANUELE, S. E. (1993): "La técnica de taller". Universidad Nacional de Rosario. Colección Espacios. Rosario.
95. ENGELS, FEDERICO. (1979): "Anti Duhring" Editorial Pueblo y Educación. Primera reimpresión. Ciudad de La Habana.
96. ENGELS, FEDERICO. (1982): "Dialéctica de la naturaleza". Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
97. EQUIPO TED. (1994): "Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales". Programa Interdisciplinario de Investigaciones en educación. Santiago de Chile.
98. ESCOTET, M. A. (1990): "Visión de la Universidad del siglo XXI: didáctica de la misión universitaria en una era de cambios". Revista Española de Pedagogía, No. 186, Págs. 211-228.
99. ESTEVE, GROS y ROMANÍA (1997): "La formación de profesores. Un análisis crítico. La profesionalización del docente". Universidad de Navarra. XVI Seminario de Teoría de la Educación.
100. FARIGOLA, D. (2002). "La responsabilidad de dirigir o gestionar un centro educativo". Suplemento del boletín de Educaweb. No. 52 ISSP: 1578 –593. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/gdc/100585.asp>
101. FARIÑAS, LEÓN G. (1986): "La selección de tareas docentes en el proceso de dirección de la Enseñanza Superior". Material mecanografiado. La Habana.
102. FARIÑAS, LEÓN G. (1989): "La formación de habilidades generales para la actividad de estudio". Revista Pedagogía Psicología, No. 1, CEPES, Universidad de La Habana.
103. FARIÑAS, LEÓN G. (1992): "Un viejo debate y un nuevo punto de vista acerca de la enseñanza de habilidades y el desarrollo de la personalidad". Revista Cubana de Psicología. No. 3. La Habana.
104. FAZENDA, C. A. IVANI. (Coordinadora) (1993): "Práticas interdisciplinares na escola". 2da Edición. Editorial Cortez. Brasil.
105. FERNÁNDEZ, FONT MARIO (1997): "Innovación tecnológica y competitividad". Un intento de divulgación de conceptos, enfoques y métodos. Editorial: fundación Friedrich Ebert. Oficina para el Caribe. (FESCARIBE). Pág. 18

106. FERNÁNDEZ, PÉREZ M. (1991): "La profesionalización del docente". Ediciones Anaya. Madrid.
107. FERNÁNDEZ, PÉREZ M. (1994): "Tareas de la profesión de enseñar" Siglo Veintiuno de España Editores. Madrid. Pág. 168.
108. FERNÁNDEZ, R. B y GARCÍA OTERO JULIA. (2004) "Tecnología Educativa, ¿sólo recursos técnicos?". Capítulo 18 del libro Didáctica. Teoría y práctica. Compilado por F. Addine F. Editorial Pueblo y Educación. Pág. 314
109. FERRER, LÓPEZ MIGUEL A. (2000): "Un enfoque de la interacción para los procesos evolutivos de las organizaciones cubanas". Folletos Gerenciales. Publicación Periódica del Centro Coordinador de Estudios de Dirección Ministerio de Educación Superior. Pág. 4-11. No. 11. Noviembre. Año III.
110. FERRER, M. M. T. (2003): "Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario". Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
111. FLOR, JOSÉ IGNACIO. (1997 3era edición. 1era 1992): "Recursos para la investigación en el aula". Editorial Díadas S. L: Madrid.
112. FORTES, RAMÍREZ ANTONIO (1994): "Teoría y práctica de la integración escolar: - los límites de un éxito". Editorial Aljibe. Málaga.
113. FRENCH, WENDELL L. y CECIL H. BELL, JR. (1996): "Desarrollo organizacional. Aportaciones de las ciencias de la conducta para el mejoramiento de la organización". Editorial Prentice Hall Hispanoamericana. S. A. México.
114. FUENTES, GONZÁLEZ HOMERO C. e ILCE B. ÁLVAREZ VALIENTE. (1998): "Dinámica del proceso docente educativo en la educación superior". Centro de Estudios de Educación superior "Manuel F. Grau" Universidad de Oriente. Cuba. Pág. 37. Soporte Magnético.
115. FUIXA, LAVASTIDA M. M. (2004): Un modelo didáctico para la autopreparación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río: "Hermanos Saíz Montes de Oca".
116. GARCÍA BATISTA G. y otros (2001): Selección de temas de fisiología del desarrollo e higiene del escolar. Pueblo y Educación. La Habana.
117. GARCÍA, EDUARDO J. (1998): "Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares". Serie Fundamentos No 8. Editorial Díadas S. L. España.
118. GARCÍA, EDUARDO J. y FRANCISCO F. GARCÍA. (1997 4ta edición): "Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación". Serie práctica Colección investigación y enseñanza. Editorial Díada. España.
119. GARCÍA, MARTÍNEZ M. (1997): "Física General Aplicada. Novedosa concepción para la enseñanza de la física en Ciencias Técnicas". Tesis presentada en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas". ISPJAE. La Habana.
120. GARCÍA, OTERO J. y C. CASTILLO CASTRO (1994): "El contexto de actuación profesional como eje de la estructura de la disciplina Teoría y Práctica Magisterial". Material impreso. ISPEJV. CIFPOE. La Habana.
121. GARCÍA, R. L., A. VALLE LIMA y M. A. FERRER L. (1996): "Autoperfeccionamiento docente y creatividad ". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Pág. 14
122. GARCÍA, R. L., HAYDÉ LEAL GARCÍA, JULIO CEREZAL MEZQUITA, FRANCISCO PÉREZ ÁLVAREZ Y ALBERTO VALLE LIMA. (2003): "Fundamentos y exigencias de una propuesta curricular para la escuela básica actual". Capacitación sobre tendencias curriculares y atención a la diversidad. Junio 2003. Auspiciado por ICCP y Organización Save the Children. Reino Unido.
123. GARCÍA, R. LISARDO J. (2003): "Problemas conceptuales del conocimiento y las teorías pedagógicas". ICCP. Selección de lecturas sobre tendencias curriculares y atención a la diversidad. II taller de capacitación. Compilación Haydee Leal García. Junio. ICCP-Save the Children.

124. GARCÍA, V. y J. CAPÓ (1995): "La organización del proceso docente educativo en condiciones de integración al proceso productivo". Curso taller sobre dirección del proceso docente-educativo y Diseño curricular. Chapingo, México. Febrero. Soporte Magnético.
125. GIMENO, SACRISTÁN JOSÉ. (1981): "Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo". Editorial Anaya 2 S. A. 1981. Madrid. Pág. 207
126. GIMENO, SACRISTÁN JOSÉ. (1997 2da edición. 1era 1996): "La transición a la educación secundaria" Discontinuidades de las culturas escolares. (Catedrático de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Valencia). Editorial Morata S. L. Madrid.
127. GIMENO, SACRISTÁN JOSÉ. (1997 9na edición. 1era 1982): "La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia". Editorial Morata S. L. Madrid.
128. GODINEZ M. M. (1994): "Instrumentos de trabajo educativo". Colección de Pedagogía Grupal. No. 2 Editora INDO-AMERICAN, PREES SERVICE. S. de Bogotá. Colombia.
129. GONZÁLEZ P., M., M. BUZÓN CASTELLS y R. MAÑALICH (1985): "Funciones de la conferencia y las actividades prácticas en el sistema de trabajo docente de la Educación Superior". Tema XIV. Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación y de los ISP. Suplemento 2. La Habana.
130. GONZÁLEZ, D. (1943): "Didáctica o Dirección del Aprendizaje". Editorial Cultural S. A. La Habana. Página VII.
131. GONZÁLEZ, P. MARCELA. (1997) "Artículo. – Modelo pedagógico: consideraciones generales". Revista: Varona. No 24 - 1997. (Enero / Junio) Revista Científico metodológica del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Pág. 20-28.
132. GONZÁLEZ, REY F. (1995): "Comunicación, personalidad y desarrollo" Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Pág. 108.
133. GONZÁLEZ, REY F. y A. MITJANS, MARTÍNEZ. (1989): "La personalidad, su educación y desarrollo". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Páginas 154.
134. GORDON, JUDITH R. (1997): "Comportamiento organizacional". Editorial Prentice Hall Hispanoamericana. S. A. México. 5ta edición.
135. GUZMÁN, ROQUE M. (1997): "La actualización de los conocimientos económico - sociales de la región del Caribe en la Geografía Económica General y de Cuba 8vo. Grado. Tesis en opción al título académico de Master en Educación. ISPEJV. La Habana.
136. HAGGARTY, L. (1997): Ponencia "Lo que acontece cuando la escuela y la universidad aúnan esfuerzos con el propósito de mejorar la formación profesional docente", Seminario Internacional de Formación de Profesores organizado por MINEDUC y co-patrocinado por UNESCO/OREAL, Santiago, Chile.
137. HALL, H. RICHARD. (1996): "Organizaciones. Estructuras, Procesos y Resultados". Sexta Edición. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
138. HERAS, MONTOYA LAURENTINO. (1997): "Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar". Editorial Aljibe. S. L: Archidona. Málaga.
139. HERRERA, F. J. L. (2003): "Un modelo del proceso docente educativo en las unidades docentes para el desarrollo de la práctica investigativo-laboral". Tesis presentada en opción al grado científico de Dr. En Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río.
140. HERRERA, OCHOA E. (2000): "Modelo de organización curricular modular". ISP "Enrique José Varona". Material Inédito. Facultad de Ciencias de la Educación.
141. HINOSTROZA, DE CELIS GLORIA y OTROS. (1996): "Talleres pedagógicos. Alternativa en formación docente para el cambio de la práctica de aula". Editorial Dolmen. Chile.
142. HUGO, BOLAÑOS VÍCTOR. (1997): "Artículo: "Los auténticos métodos activos en la Didáctica Moderna". Revista: Desafío Escolar. ICCP y Centro de Investigación y Desarrollo Educacional de México. Revista Iberoamericana de Pedagogía. Año 1. Vol. O. Febrero-Abril de 1997. Cuba-México Pág. 32-34.
143. IBÁÑEZ, MARTÍN J. A. (1990): "Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad". Revista Española de Pedagogía, año XLVIII, Nº 186, Págs. 239-255.

144. IGLESIAS, L. MIRIAM y ENRIQUE BALBIS COLL. (2000): "Consideraciones sobre los fundamentos de la didáctica en la enseñanza superior". Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Soporte Magnético. S/P.
145. IMBERNÓN, F. (1994): "La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional". Editora Graó. Barcelona,
146. INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS. (1981): "Pedagogía". Editorial de libros para la Educación. Ciudad de la Habana.
147. JACKSON, PH. W. (1998 quinta edición, primera en 1991): "La vida en las aulas". Editorial Morata. Madrid.
148. JIMÉNEZ, FALLAS, K. (1989): "El taller didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una experiencia en la educación de adultos". Revista de la Universidad de Costa Rica "EDUCACIÓN" NO. 1-2 1989, PP 149-156.
149. JIZHINIYAK, Y. y A. S. KRICHEVSKAYA. (1984): "Desarrollo de las capacidades creadoras de los alumnos". Serie Experiencias Pedagógicas de Avanzada # 27. La Habana.
150. KAGAN, M. S. (1989): "Característica sistémica general de la actividad humana". Libro Temas sobre la actividad y la comunicación. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana 1989. Pág. 30.
151. KAPRIVIN, V. V. (1981): "Conferencias sobre metodología de la enseñanza de las Ciencias Sociales". Editorial Orbe. Págs. 238-265. La Habana.
152. KAUFMAN, MIRIAM Y LAURA FUMAGALLI. Compiladoras. (1999): "Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas". Editorial Piado Educador. Buenos Aires.
153. KEIL, JOHN M. (1988): "Creatividad. Cómo manejarla, incrementarla y hacer que funcione". Editorial McGraw-Hill. Impreso en México.
154. KISNERMAN, NATALIO. (1977): "Los talleres ambientales de formación de profesionales". Editorial Humanidades. Buenos Aires.
155. KLINGBERG, L. (1978): "Introducción a la Didáctica General". Págs. 383-391. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
156. KONSTANTINOV, N. A., L. SAVICH Y M. T. SMIRNOV. (1962): Problemas Fundamentales de la pedagogía. Conferencias para estudiantes universitarios. Editado por Imprenta Nacional de Cuba. Pág. 45.
157. KRAPIVIN, V. (1983): "Metodología de autoeducación política". Manual. Capítulo VI, Páginas. 178-197. Editorial Progreso. Moscú.
158. KRASMANSKI, O. (1993): "El taller: una puerta abierta". Revista "A construir". Mensuario de actualización docente No. 1. Argentina.
159. LABARRERE R., G. y G. VALDIVIA PAIROL. (1989): "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Página 138.
160. LABARRERE, R. G. (1983): "Conferencia sobre los problemas de la Pedagogía de la Escuela Superior". Págs. 61 y 78. ISPEJV. Facultad de Pedagogía - Psicología. La Habana.
161. LABARRERE, R. G. "Estructura de la actividad pedagógica y las exigencias que la misma plantea a la personalidad del maestro". S/F. S/P. Material Soporte Magnético.
162. LAZO, MACHADO JESÚS y Otros. (1987): "Sobre el perfeccionamiento de la combinación del estudio y el trabajo en la Educación Superior Cubana. Ministerio de Educación Superior. Dirección Docente Metodológica. La Habana.
163. LEAL, GARCÍA HAYDÉ. (2003) Compiladora. "Selección de lecturas sobre tendencias curriculares y atención a la diversidad". II Taller de capacitación. Coordinado por ICCP y Organización Save the Children. Reino Unido. Junio 2003.
164. LENIN, I. V. (1961): "Obras Escogidas". Tomo III. Editorial Progreso. Página 420.
165. LENIN, I. V. (1969): "Cuadernos Filosóficos". En Obras completas. 5ta edición en ruso, Tomo 38, Pág. 94, Editorial de Literatura Política, Moscú.

166. LEONTIEV, A. N. (1989). Colectivo de autores. Artículo: "El problema de la actividad en la Psicología". Libro Temas sobre la actividad y la comunicación. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana 1989. Págs. 259-298.
167. LÓPEZ, PALACIOS J. (1993): "Perfeccionamiento del componente laboral en el desarrollo del proceso docente educativo en las condiciones concretas de la unidad docente". Ciencias Sociales y Humanística. Ponencia presentada al Congreso Pedagogía 93'. La Habana.
168. LOUGHLIN, C. E. Y J. H. SUINA. (1997 4ta edición. 1era 1987): "El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización". Editorial Morata S. L. Madrid.
169. LUNDGREN, ULF P. (1997 2da edición. 1era 1992): "Teoría del curriculum y escolarización" Editorial Morata S. L. Madrid.
170. LUZ, Y CABALLERO JOSÉ DE LA: (1995): "Informe presentado a la clase de educación de la Real Sociedad Económica sobre el establecimiento de educación fundado por Don Ramón Darpegna en San Juan Puerto Rico. Compilación con artículos del autor. Pueblo y Educación. La Habana
171. LLANES D. W. (2002): "Organización y diseño de estructura". Material Inédito. CUJAE-CETDIR. Soporte Magnético. S/P. La Habana.
172. LLANES, D. W. (2000): "La dirección por valores. ¿Es realmente nueva?". Folletos Gerenciales. Publicación Periódica del Centro Coordinador de Estudios de Dirección Ministerio de Educación Superior. Pág. 34-54. No. 11. Noviembre 2000. Año III.
173. LLANES, D. W. "Elementos de innovación tecnológica".(2002) CUJAE. Material inédito. Soporte Magnético. S/P
174. MACIAS, C. MARA E. (2002): 'Modelo para el autoperfeccionamiento del desempeño creativo del maestro'. Tesis en opción al Grado Científico de doctora en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
175. MAJMUTOV, M. I. (1972): "Problemas de la organización del proceso de enseñanza problemática". Kazán. Pág. 65.
176. MALAGÓN, H. MARIO J. (1998): "La disciplina principal integradora, su fundamentación, a través de la Carrera de Telecomunicaciones y Electrónica". Tesis presentada en Opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad De Pinar del Río. "Hermanos Sáez Montes de Oca". Soporte Magnético.
177. MAÑALICH, R. y Otros. (1982): "El trabajo independiente de los estudiantes de los institutos superiores pedagógicos". MINED Seminario Nacional II Parte. La Habana.
178. MARINKO, I. y I. STOLIAROV. (1982): "Metodología de la enseñanza de la economía política". Editorial Progreso. En Español. Pág. 4.
179. MARTÍ P J. (1984): "Obras completas". Editorial Ciencias Sociales. Tomo VIII. La Habana. Pág. 281
180. MARTÍ, P. J. (1984): "Obras Completas". Tomo VI. Artículo Clases Orales. Ciencia y Derecho. Lecturas. Discursos hablados. La forma accidentada excita la atención. Nuestra América. Pág. 235-236.
181. MARTÍ, P. J. (1984): "Obras Completas". Tomo XII. Artículo Universidad sin metafísica. Pág. 348.
182. MARTÍ, P. J. (1984): "Obras Completas". Tomo XIII, Pág. 25.
183. MARTÍ, P. J. (1984): "Obras Completas". Tomo. XXII, Pág. 229.
184. MARTÍ, P. J. "Ideario Pedagógico". Editorial Imprenta N. de Cuba. La Habana, 1961. Pág. 45.
185. MARTICORENA, A. Y M. MARPEGAN. (1995): "El sistema permanente de talleres de educadores". Boletín # 19. Momento Informativo. Chile.
186. MARTÍN, E. Y E. FERNÁNDEZ. (1991): "La cooperación universidad - sector productivo. Algunas experiencias cubanas". Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XI, No. 3. La Habana.

187. MARTÍNEZ, GROS y ROMAÑA (1998): "La formación de profesores universitarios en su función docente, orientadora y tutorial". Segunda ponencia, XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Documento Fotocopiado Pág. 46-78.
188. MARTÍNEZ, LLANTADA, M. (1994): "La enseñanza problémica y el pensamiento creador". Universidad de Sinaloa. México.
189. MARX, C. (1970): "Fundamentos de la crítica de la economía política", Capital Tomo I. Pág. 38, Edición de Ciencias Sociales. Instituto Cubano del Libro. La Habana.
190. MARX, C. (1973): El Capital. Editorial De Ciencias Sociales. Instituto Cubano del Libro. Tomo I. Pág. IV.
191. MARX, CARLOS Y FEDERICO ENGELS. (S/A) "Obras escogidas". Editada por la Dirección Nacional de Escuelas de Instrucción Revolucionaria. Ministerio de Industrias.
192. MAYA, BETANCOURT ARNOBIO. (1991): "El Taller Educativo". Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. Editorial Gente Nueva. Santa Fe de Bogotá. Colombia. 1991.
193. MEDERO, HERÁNDEZ NATIVIDAD. (2001): "Universidad, Cultura y Extensión. La necesidad de proyección cultural de la Universidad de las Artes de Cuba". Ponencia al Evento Internacional Pedagogía 2001. Febrero. Palacio de las Convenciones. Ciudad de La Habana. Cuba.
194. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (1979): "Resolución No. 220/79". La Habana.
195. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (1985): "Investigación realizada sobre la calidad del egresado". Informe. La Habana.
196. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (1986): "Programa para el desarrollo de la integración de la educación superior con la producción y los servicios". Anteproyecto No. 2. La Habana.
197. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (1987): "Documento para la elaboración de los planes de estudio "C". Dirección Metodológica. Pág. 5-6. Editorial ENPES. La Habana.
198. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (1988): "Resolución No. 188/88". La Habana.
199. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (1991): "Resolución 269/91. Reglamento del trabajo docente y metodológico". Soporte Magnético. Material impresión ligera. La Habana.
200. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (1997) "Labor educativa y político-ideológica con los estudiantes". "Documento presentado a la reunión de trabajo del Consejo Técnico Asesor de la Educación Superior Cubana. Abril de 1997. La Habana. Páginas 4, 5.
201. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2004): "Documento para la elaboración de los planes de estudio "D". Dirección Docente Metodológica. Pág. 1-5 Soporte Magnético. La Habana.
202. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1976): "RM 658/76. Documentos Directivos para el perfeccionamiento del Subsistema de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico". Editora MINED. La Habana. Pág. 36-54.
203. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1989): "La formación profesional de los estudiantes de los ISP". Documento de trabajo. Perfeccionamiento C. La Habana.
204. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1989): "Orientaciones para la elaboración de los programas de asignaturas en los centros (Plan C). La Habana.
205. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1990): "Programas Directores para los ISP, Licenciatura en Educación". La Habana.
206. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1992): "Transformaciones a efectuar en la formación y superación de profesores". Material impreso. La Habana. 13-4-1992.
207. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1992): "Transformaciones de los Planes de estudio de los ISP a partir del Curso 91-92. Material impreso. La Habana. 13-4-1992.
208. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1993): "Principios básicos sobre los que se estructuran los nuevos planes de estudio de los ISP. Vigentes desde el Curso 1993-1994. Material impreso. La Habana.

209. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2001): "Seminario Nacional para el personal docente". Enero 2001. Tabloide. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
210. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2002): "III Seminario nacional para educadores". Tabloide. Cuidad de La Habana.
211. MIRABENT, P. G. (1986): "Aquí, talleres pedagógicos". Revista Pedagogía Cubana. Año II. Abril-Junio 1990, No. 6. MINED. La Habana. Pág. 15.
212. MIRANDA, T. y VERENA PÁEZ. (2002): "Documento elaborado para el proyecto curricular de la formación inicial del profesor. Modelo del Profesional". ISPEJV. La Habana.
213. MIRANDA, T. y VERENA PÁEZ. (2003): "Ante los nuevos retos: cambios curriculares en la formación del profesional de la educación". Premio del Concurso: La investigación de la educación en la Revolución Educacional. Editado por Ciencia y Técnica del MINED.
214. MITJANS, MARTÍNEZ A. (1995): "Creatividad, personalidad y educación". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
215. MONDY, R. WAYNE Y ROBERT M. NOE. (1997): "Administración de recursos humanos". Sexta Edición. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana. S. A.
216. MONTERO, ALCAIDE ANTONIO. (1998): "Educación y referencia normativa. Otra aproximación a las organizaciones escolares". Editorial Aljibe. S. L: Archidona. Málaga.
217. MUJINA, T. (1997): "Conferencias de psicología pedagógica". Ediciones MINED. La Habana.
218. MURILLO, P. (1999) "El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio". Sevilla, Editorial Mergablum.
219. NÚÑEZ, JOVER JORGE. (1994): "Ciencia Tecnología y Sociedad". En Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Editorial Félix Varela, Ciudad de la Habana.
220. OJALVO, V. (2002): "La educación en valores en el contexto universitario". Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana. Cuba. Ponencia presentada en Universidad 2002.
221. PARISCA, SIMÓN y GUSTAVO A PEÑA ALVARADO. (1997): (Venezuela) Diego Gómez (Colombia), Jairo César Laverde (Estados Unidos) y Mario Fernández Font (Cuba) (1995): "Competitividad y tecnología". Editorial Académica. La Habana.
222. PARRA, VIGO I. B. (2002) "Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial". Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Ciudad de La Habana.
223. PARRA, VIGO, I. (1997): "La enseñanza centrada en el estudiante, una vía para la profesionalización del maestro en formación". Tesis en opción al título académico de Master en Educación. ISPEJV. La Habana.
224. PASEL, SUSANA y S. ASBORNO. (1994): " Aula-taller". Editorial AIQUE DIDÁCTICA. Argentina. Página 18.
225. PATTERNS, R. (1989): "La clase en acción". Publicaciones del Proyecto de Educación de la UNESCO. América Latina.
226. PERERA, CUMERNA, F. (2000): "El enfoque interdisciplinario– profesional en el diseño y desarrollo del curso de Física para estudiantes de Biología". Tesis en Opción al Grado científico de doctor en ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.
227. PERÉZ M. M. (1999): "Volver a pensar en educación". Vol. I y II. Congreso Internacional de Didáctica". 2da Edición. Fundación Paideia. Plaza de María Pita, 15001 La Coruña.
228. PETERS, J. (1987): "La reflexión: un concepto clave en la educación del profesor". En: Revista Educación. Enero-Abril. No. 282. La Habana.
229. PRADA, R. J. R. (1994): "Psicología de grupo". Colección de Pedagogía Grupal. No. 16. Editora INDO-AMERICAN PREES SERVICE. Santa Fe de Bogotá Colombia. Página 10.
230. RACHENKO, I. P. (1987): "Organización científica del trabajo del maestro". Editorial VNESHTORGIZDAT. Ucrania.

231. RECAREY FERNÁNDEZ S. (2004): La preparación del profesor general integral de secundaria básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Versión Predefensa.
232. REIBELO, MARTÍN JUAN. (1998) Artículo: "Métodos de enseñanza – aprendizaje para la enseñanza por descubrimientos (I)". Aula Abierta. Revista del ICE de la Universidad de Oviedo. Junio 1998 No 71. Pág. 121-143.
233. REYES, GÓMEZ MELBA. (1977): "El taller en el trabajo social. Taller de integración de teoría y práctica". Editorial Humanidades. Buenos Aires. Argentina. Págs. 18-19.
234. RIONDA, SÁNCHEZ HAYDEÉ y OTROS. (2002): "Las actividades prácticas en las Ciencias Naturales". Revista Científico-Metodológica del Instituto superior Pedagógico E. J. Varona. No. 34 ENERO-JUNIO. Págs 61-64.
235. ROBBINS, STEPHEN P. (1998) "Fundamentos de comportamiento organizacional" 5ta edición. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana. S. A.
236. RODRÍGUEZ, J. (2002). La formación continua, una solución para el cambio. Educaweb. Boletín No. 48 (suplemento) 14/10/02. SIN – 1578-5793. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monográfico/empresa/95432.asp>
237. RUBINSTEIN, S. L. (1969): "Fundamentos de Psicología General". Edición Revolucionaria. Instituto del Libro. La Habana. Pág. 700.
238. SAEZ, BREMES M. J. y J. ELLIOT. (1988): "La investigación en acción en España: un proceso que empieza". Revista de Educación No. 287 Septiembre - Diciembre. Madrid.
239. SAINZ, LEYVA LOURDES. (1998): "La enseñanza tutelar como modelo de comunicación pedagógica democrática". Facultad de Ciencias Médicas Comandante "Manuel Fajardo" Revista Cubana Educación Médica Superior 1998; 12 (2):49-53. Sitio Yahoo - Internet.
240. SALAS, S. RAÚL, CARLOS JIMÉNEZ E., SERGIO PARRA A., GLADIS ROJAS P., OMER SILVA V. (1997): Artículo: - "Segundo Encuentro Iberoamericano de Curriculum Educacional" Estudios Pedagógicos. Facultad de Filosofía y humanidades. Universidad Austral de Chile. Pág. 53-57.
241. SALMERÓN, R. ESPERANZA. (2001): "Metodología para la caracterización del contexto de actuación del estudiante en un centro educacional formador de maestros. Material del Curso 32. Pedagogía´2001. Ciudad de La Habana. Editado por IPLAC.
242. SALMINA, N. (1988): "La actividad cognoscitiva de los alumnos y modos de conducir la asignatura". Traducción. CEPES. La Habana.
243. SANTOS, GUERRA MIGUEL A. (1994): "Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar". Editorial Aljibe. S. L: Archidona. Málaga.
244. SANTOS, GUERRA MIGUEL A. (1996 2da edición. 1era 1993): "Agrupamiento flexible. Un claustro investiga". Editorial Díada. S. L. Málaga.
245. SANTOS, GUERRA MIGUEL A. (1997): "La luz del prisma". Para comprender las organizaciones educativas. Editorial Aljibe. Málaga.
246. SANTOS, S. (2001) "La gestión de la extensión universitaria desde la perspectiva específica". Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXI, Núm. 3. ISSN 0257 – 4314.
247. SANZ, T. (1991): "Concepción Histórico Cultural en la planificación pedagógica de la enseñanza". CEPES. La Habana.
248. SAVIANI, NEREIDE. (1994): "Saber escolar, currículo e didáctica" Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Editora Autores Associados. Brasil.
249. SELMES, IAN (1988): "La mejora de la habilidad para el estudio" Paidós. Barcelona. Pág. 18
250. SENGRE, PETER M. (1992): "La quinta disciplina. ¿Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente?". Tomo I. Ediciones Juan Granica S.A. Barcelona España.
251. SIERRA, SALCEDO R. (1991): "Estrategia y alternativa pedagógica: dos exigencias en la dirección del proceso pedagógico". Material impreso. ISPEJV. Facultad de Pedagogía. La Habana.

252. SIERRA, SALCEDO R. (2004): "Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica". Tesis presentada en opción del Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Versión a pre-defensa. ISPEJV. Facultad de Ciencias de la Educación. La Habana.
253. SILVERIO, GÓMEZ M. (1990): "Dirección pedagógica del aprendizaje". Material impreso. ISPEJV. Facultad de Pedagogía. La Habana.
254. SILVERIO, GÓMEZ, M. e I. GRACIA GONZÁLEZ (1994): "Criterios metodológicos para la determinación del sistema de conocimientos en la elaboración de los programas docentes en el ISPEJV". Material impreso. Ciudad Escolar Libertad. La Habana.
255. SOCA, G. MERCEDES y MARÍA O. CHIONG M. (2002): "La formación profesional semipresencial en la universalización de la enseñanza: el encuentro y la guía de estudio: apuntes para su análisis". ISPEJ Varona. La Habana. Soporte Magnético.
256. STRESIKOSIN, VLADIMIR. (1977): Sobre la organización del proceso didáctico. Editorial de la Academia de Ciencias Pedagógicas. Moscú. (En Ruso)
257. TALIZINA, N. (1985): "Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior". CEPES. La Habana.
258. TALIZINA, N. (S/F): "Problemas relacionados con la educación en la escuela superior y vías de solución". Material en reproducción ligera. ISPEJV. La Habana.
259. TEDESCO, J. C. (1995): "El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna". Madrid, Anaya
260. TOMASCHEWSKI KARLHEIN. (1974): Didáctica General. Editorial Grijalbo, S. A. México. Pág. 19.
261. TORRES, SANTOME, J. (1987): "La globalización como forma de organización del curriculum". En: Revista de Educación. No. 282. Madrid.
262. TRISTÁ, PÉREZ, B. (1999) "Organización de las instituciones de Educación Superior". CEPES - UH. La Habana. Págs. 20-21.
263. TYLER, WILLIAN. (1996 2da edición): "Organización Escolar". Editorial Morata S. L. Fotocopia.
264. UGARTE, CRESPO LUIS. (2000): "Hacia un modelo de director escolar zonal serrano". ISP "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Resumen de Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
265. UNIVERSIDAD DE VALENCIA. (2001): Normativas generales sobre prácticas formativas de estudiantes universitarios. <http://fuev.adeit.uv.es/pl/inf/normpract.htm>.
266. VARELA, Y MORALES F. (1992): "Miscelánea filosófica". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Artículo: Observaciones sobre el escolasticismo. Pág. 143.
267. VARONA, E. J. (1992): "Trabajos sobre educación y enseñanza". Editorial Pueblo y Educación. P.96
268. VECINO, ALEGRET F. (1981): "Direcciones principales del desarrollo del Sistema de Educación Superior en Cuba para 1981-85 y pronósticos hasta 1990". En: Revista Educación Superior Contemporánea. No. 3. La Habana.
269. VECINO, ALEGRET F. (1983): "Tendencias en el desarrollo de la educación superior en Cuba". Tesis doctoral. Universidad Lomonosov. Moscú.
270. VECINO, ALEGRET F. Ministro de Educación Superior Cubano. (2003) Conferencia en evento: Pedagogía 2003. "La universalización de las universidades: retos y perspectivas". Palacio de las Convenciones. 5 de Febrero del 2003.
271. VERA, R. (1982): "Talleres de educadores: Una modalidad de análisis y de transformación de la práctica docente". Editorial PIIE, Santiago, Chile.
272. VERA, R. (1993). "Talleres de educadores: Un método de perfeccionamiento docente en las prácticas educativas". Revista Paraguaya de Sociología, CPES, Asunción, Paraguay.
273. VIAÑA, CUERVO VIRGINIA M. (1997): Artículo: "Una transformación para el trabajo en el aula". Revista: Desafío Escolar. ICCP y Centro de Investigación y Desarrollo Educacional de

- México. Revista Iberoamericana de Pedagogía. Año 1. Vol. O. Febrero-Abril de 1997. Cuba-México Págs. 11-13.
274. VIGOTSKI, L. S. (1982): "Pensamiento y lenguaje". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
275. VIGOTSKI, L. S. (1987): "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Editorial Científico Técnica. La Habana.
276. VIGOTSKI, L. S. (1988): "Interacción entre la enseñanza y el desarrollo". Selección de lecturas de Psicología de las edades I. Tomo III. ENPES. La Habana.
277. VIÑES, O. (2002). "El impacto de las tecnologías de la información en la educación y formación permite mejorar los procesos de aprendizaje". Suplemento de boletín Educaweb. No. 37. ISSN: 15-5793. <http://www.educawub.com/esp/servicios/monografucos/si/7990.asp>
278. WALKER, R. (1989): "Métodos de investigación para el profesorado". Editorial Morata. Madrid.
279. YACOLIEV, NICOLAI. (1979): "Metodología y técnica de la clase". Editorial Libros para la Educación. Pág. 49.
280. ZABALA, V. ANTONI. (1995): "La practica educativa. Como enseñar" de Grao, Barcelona. Fotocopia.
281. ZILBERSTEIN, T. J. (1998) "Nuevos enfoques didácticos en la enseñanza aprendizaje contemporáneo". Curso Pre-reunión II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación. ICCP. Ciudad de La Habana. Pág. 6.
282. ZILBERSTEIN, T. J. (2002): "Reflexiones acerca de la necesidad de establecer principios para el proceso de enseñanza aprendizaje. Retrospectiva desde la Didáctica cubana". La Habana: Ponencia al IV Simposio Iberoamericano de Investigación Educativa. Pág. 15
283. ZINOVIEV, J. I. (1968): "El proceso docente en la escuela superior soviética". Editorial Escuela Superior. Moscú.
284. ZINOVIEV, J. I. Y Otros. (1974): "La lección. Experiencias metodológicas en la escuela superior soviética" Editorial Grijalbo. Págs. 56-127. México D. F.

Título: Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor del Ciencias Pedagógicas. Dr. C. Delci Calzado Lahera

Anexo No 1. Marco conceptual referencial en la tesis.

1. Actividad pedagógica profesional: es aquella actividad que está dirigida a la transformación de la personalidad de los escolares en función de los objetivos que plantea el Estado a la formación de las nuevas generaciones. Se desarrolla en el marco de un proceso de soluciones conjuntas de tareas pedagógicas, tanto de carácter instructivas como educativas y en condiciones de plena comunicación entre el maestro, el alumno, el colectivo escolar y pedagógico, la familia y las organizaciones de masa y políticas del centro y/o la sociedad. Es un proceso dinámico de solución conjunta de tareas dirigidas al cumplimiento de los objetivos. Requiere una actitud creadora del maestro que obliga a una cuidadosa organización, ejecución y control de sus acciones pedagógicas.¹¹⁹
2. Actividad profesional: Señala las capacidades y competencias que tiene el profesional en el desempeño de sus funciones.¹²⁰
3. Actividad: Conjunto de operaciones o tareas propias de una entidad o persona. Campo de acción¹²¹
4. Actividad: es una unidad de vida....un sistema que posee una estructura, pasos internos o conversiones, un desarrollo.¹²²
5. Actividad: Facultad de obrar.¹²³
6. Actuación profesional de calidad: es la actitud de superación permanente por parte de los educadores que indica un alto nivel de responsabilidad, el análisis sistemático de la propia práctica pedagógica y que aporta un mayor conocimiento de la realidad educacional¹²⁴
7. Actuación profesional: Sistema de acciones y relaciones que el profesional establece con los sujetos-objetos que integran los contextos de actuación en el desempeño de las funciones asignadas a su profesión.
8. Aprender: es transformarse, modificar la actuación, a partir de su actividad-comunicación en el entorno sociocultural en que vive, labora, produce y que se manifiesta en su actuación al dar solución de los problemas que enfrenta en la vida cotidiana y profesional.
9. Autopreparación: es una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual los estudiantes desarrollan actividades de aprendizaje independientes bajo la orientación y control concreto y consciente de los profesores como parte del proyecto curricular para lograr objetivos de autodesarrollo individual. Es una forma de organización que deviene fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia en las condiciones actuales de desarrollo tecnológico.
10. Clase: es un tipo de forma de organización grupal, que devino en forma fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado, en tanto que es, en la mayoría de los sistemas educativos regulares, el contexto organizativo concreto y de obligatorio cumplimiento en el que se aspira a lograr relaciones interactivas entre el profesional de la educación, el estudiante y el grupo para acelerar el desarrollado de la personalidad de los sujetos que participan en ella, desde la reflexión, asimilación, integración de contenidos científicos que sirven de base a la solución de problemas de la vida, la profesión y el desarrollo de las ciencias. La clase, igual que todas las demás formas de organización, debe constituir en sí misma una unidad; un todo organizativo en el proyecto curricular; por tanto, exige al profesional de la educación del dominio de contenidos didácticos para propiciar las relaciones necesarias entre sus componentes y con ello lograr objetivos concretos derivados del objetivo general de desarrollo de la personalidad y/o del profesional.
11. Consulta: es una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje grupal en la cual se establecen relaciones de actividad-comunicación entre el profesor, el estudiante y el grupo para la reflexión sobre los problemas que se presentan en el estudio individual y/o

¹¹⁹ Lisardo García R. y otros. Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Editorial Pueblo y Educación 1996. Pág. 14.

¹²⁰ Strategor. Estrategia, estructura, decisión, identidad. Editorial Masson S. A. Barcelona España. 1995. Pág. 241

¹²¹ Idem, Pág 19.

¹²² A. N. Leontiev. Colectivo de autores. Pág. 266 **Artículo:** El problema de la actividad en la Psicología. Libro Temas sobre la actividad y la comunicación. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana 1989. Págs 259-298.

¹²³ Diccionario Larousse. Pág. 19.

¹²⁴ Miguel Fernández P. La profesionalización del docente. Editorial Morata. España. 1990. Pág. 56

colectivo que no pueden resolverse sin ayuda del profesor-grupo y que son parte integrante del contenido de la formación profesional.

12. Contexto de actuación profesional: Aquella parte de la realidad con la cual se debe relacionar el profesional en el proceso de desempeño de sus funciones para lograr la solución de problemas de su profesión previamente diagnosticados.
13. Currículum: Proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progresos de la ciencia y necesidades de los estudiantes, que se traduzcan en la educación del ciudadano que se espera formar¹²⁵.
14. Diseño curricular: es el proyecto prospectivo del currículo que integra una concepción de educación, la enseñanza, aprendizaje en el sistema de acciones a desarrollar por los sujetos que participan en el proceso para lograr los objetivos formativos.
15. Diseño: es proyección anticipada de un objeto, fenómeno o proceso, que sirve para concretar el ideal al que se aspira en un modelo, boceto, plano entre otras maneras de representación según corresponda.
16. Encuentro: es una forma de organización del proceso de enseñanza–aprendizaje en la cual se producen relaciones grupales básicas entre el profesional de la educación, el estudiante y su grupo para orientar, organizar y controlar las actividades independientes de una determinada etapa del proceso de enseñanza–aprendizaje, la cual se deriva de una proyección curricular integral.
17. Enfoque problematizador: “Concepción pedagógico que propicia el aprendizaje y transformación de la realidad desde un proceso continuo y consciente de cuestionamiento y crítica del vínculo sujeto-mundo. Le son inherentes el diálogo, la búsqueda y enfrentamiento de las contradicciones del sujeto en el proceso de conocimiento y su solución como fuente de desarrollo”.¹²⁶
18. Enseñanza-aprendizaje: par dialéctico de categorías de la Didáctica que se configuran en un sistema de relaciones interactivas, complejas y sistémicas entre el profesor, el educando y el grupo; las que con una proyección consciente y coordinada de actividades deben propiciar la aceleración del desarrollo de la personalidad de los sujetos que participan en el proyecto curricular de un centro educacional.
19. Enseñar: es guiar, dirigir, en situaciones formales y no formales el aprendizaje de los estudiantes. Para ello el educador debe estructurar las actividades teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes y el grupo; los recursos con los que cuenta; los modelos de actuación, el sistema organizativo y selección de contenidos científicos y culturales que se orientan en el currículo para en colaboración con los estudiantes, de manera individual, en equipos, en grupos, contribuir a la aceleración del aprendizaje.
20. Estructura del sistema: es la configuración de las interrelaciones entre los elementos claves del sistema, lo que se refleja en el resultado del sistema. La estructura es la parte del sistema que permanece relativamente estable; todo cambio o modificación estructural implica cambios importantes las funciones y las relaciones.
21. Estructura didáctica interdisciplinaria: es una disposición sistémica de componentes, elementos y/o etapas que se logra en un proceso permanente de interacción como resultado de reconocer establecer y desarrollar los múltiples nexos que pueden existir entre las diferentes disciplinas en todos los componentes del sistema didáctico en un contexto histórico social determinado.¹²⁷
22. Estructura: “...es el conjunto de funciones y de relaciones que determinan formalmente las misiones que cada unidad de la organización debe cumplir y el modo de colaboración entre estas unidades”¹²⁸
23. Forma de organización del proceso de enseñanza–aprendizaje es la estructuración consciente de una actividad siguiendo criterios pedagógicos para promover el desarrollo de los sujetos que participan en ella en el tiempo y el espacio asignado en el currículo para tal

¹²⁵ F. Addine F. Didáctica y Currículum. Análisis de una experiencia. Editorial Bioestadísticas. Potosí, Bolivia. 1999. Pág. 13.

¹²⁶ Jorge L. del Pino C. Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo. Soporte magnético. ISPEJV. 2001. S/P

¹²⁷ Colectivo de autores. Modelo para el diseño de las relaciones interdisciplinarias en la formación de profesionales del perfil amplio. Resultados de la investigación de la Cátedra de Didáctica del ISPEJV. Facultad de Ciencias de la Educación. Soporte Magnético. 2003. Pág. 25.

¹²⁸ Strateger. Estrategias, estructura, decisión, identidad. Editorial Masson S. A. Barcelona España. 1995. Pág. 253.

fin; la que constituye componente contextual integrador del modo de actuación para alcanzar los objetivos del proyecto curricular.

24. Formación inicial del profesor: “la formación inicial se refiere a la formación de pregrado. Considerando este elemento distintivo, la formación inicial del profesional de la educación, es entendida como el proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico que prepara al estudiante para el ejercicio de las funciones profesionales pedagógicas y se expresa mediante el modo de actuación profesional pedagógico y se expresa mediante el modo de actuación profesional que va desarrollando a lo largo de la carrera”.¹²⁹
25. Función de los componentes del sistema: el papel específico, concreto de cada componente o elemento en el sistema, que propiciadas por la estructura y dispuestas en un determinado orden por la organización, se ejecutan para la consecución del fin fundamental del sistema.
26. Ideal de profesional, es un modelo de profesional que debe seguirse porque ha logrado un nivel de desarrollo elevado en sus capacidades que le permiten alcanzar el éxito en el cumplimiento de sus funciones.
27. Integración sistémica: es concebir “el todo” en la relación interactiva que se producen en la estructuración de las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, compuesta por determinadas formas de organización y los vinculados entre ellas, lo que implica la utilización de síntesis del todo, el análisis, la descomposición en los elementos que lo conforman, por tanto la integración sistémica es la expresión de síntesis configurada para lograr un fin desde formas que existen por separado en actuación de los sujetos.
28. Interacción: proceso de intercambio recíproco, nexo entre los objetos, sujetos. La interacción determina la existencia y la organización estructural de todo sistema.
29. Interdisciplinariedad: Es un enfoque que posibilita el proceso significativo de enriquecimiento del currículo y con él de los aprendizajes de los participantes, que se alcanza como resultado de reconocer y desarrollar las relaciones existentes entre las diferentes disciplinas de un plan de estudios, mediante los componentes del sistema didáctico los que convergen hacia intercambios que favorecen un enriquecimiento mutuo desde encuentros generadores de reconstrucción del contenido científico.¹³⁰
30. Método de enseñanza-aprendizaje: concepción didáctica concreta del sistema de acciones y relaciones que se desarrollan entre el profesor, el estudiante y el grupo para lograr los objetivos de una actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
31. Metodología de la enseñanza-aprendizaje: es la concepción didáctica instrumental del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la cual se proyecta un modo de concebir el sistema de acciones y relaciones entre los componentes de dicho proceso, en un determinado contexto curricular: carrera, disciplina, asignatura, forma de organización, para lograr con calidad los objetivos propuestos. La concepción metodológica parte del diagnóstico y culmina con la evaluación y favorece la coordinación entre el modo de actuación de los profesores y los estudiantes para lograr acelerar el desarrollo de la personalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
32. Modo de actuación profesional: “Se puede hablar de modo de actuación profesional, cuando se demuestra por parte del estudiante el dominio pleno de los conocimientos, habilidades, valores y capacidades más generales del objeto de la profesión, que permiten al mismo la aprehensión del método para su actuación profesional, imbricándose en un sistema de acciones generalizadoras de su actividad, adaptables a variadas formas y contextos, tributando la interacción de las mismas a la conformación de cualidades, y rasgos distintivos de la personalidad, lo que nos permite identificar la especificidad del objeto y el encargo social de una profesión, y poder discernir entre ese profesional y otro.”¹³¹
33. Modos de actuación: Representa la generalización de los comportamientos del profesional mediante los cuáles actúa sobre el objeto de trabajo. Al ser manifestaciones de la actuación

¹²⁹ M. V. Chirino Ramos. Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los futuros profesionales de la educación. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Facultad de Ciencias de la Educación. La Habana. 2002. Pág. 1.

¹³⁰ F. Addine F. y colaboradores. Modelo para el diseño de las relaciones interdisciplinarias en la formación de profesionales del perfil amplio. Resultados de la investigación de la Cátedra de Didáctica del ISPEJV. Facultad de Ciencias de la Educación. 2002. Soporte Magnético. Pág. 26

¹³¹ M. E. Castillo M. La formación del modo de actuación profesional del profesor de Historia. Una propuesta metodológica desde la enseñanza de la Historia de Cuba. 2002. Pág. 30 Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río.

correspondientes con las estructuras internas de la profesión, se identifican con las funciones del profesional¹³². Están constituidas por “el conjunto de procedimientos, métodos y estados para la comunicación y la actividad pedagógica, (...) revelan un determinado nivel de las habilidades y capacidades, así como de constructos, esquemas y modelos de actuación profesional”¹³³

34. Organización del sistema: parte flexible del sistema, el orden interior, la coordinación de la acción recíproca de las partes de un todo único. En otra acepción, la totalidad de los procesos y acciones que hacen posible la formación y desarrollo de la interrelación entre las partes de ese contexto.
35. Práctica investigativo-laboral: es una forma de organización del proceso de enseñanza–aprendizaje en la cual el estudiante en formación debe desarrollar acciones del modo de actuación profesional que le permitan establecer relaciones de actividad comunicación con los sujetos–objetos de su profesión, cumpliendo funciones inherentes a su modo de actuación como futuro profesional y así adquirir en la actuación sistemática el desarrollo necesario para su desempeño como profesional.
36. Proceso de enseñanza–aprendizaje es: la secuencia sistémica de acciones desarrolladoras, conscientemente coordinadas entre el profesional de la educación, el estudiante, el grupo y los otros factores que tienen incidencia sobre el desarrollo de la personalidad, para impulsar la solución de contradicciones que se manifiestan en la formación inicial del profesor y de cuya solución depende el ascenso a niveles más altos de autorregulación, autodeterminación en el modo de actuación profesional desde el dominio de contenidos científicos lo cual debe contribuir a su transformación en profesionales de la educación comprometidos en su propio desarrollo, el desarrollo de los demás ser humanos y de la sociedad.
37. Profesión: Derivada del término latino *professio* (oficio, declaración pública) designa toda profesión de la que puede obtenerse un medio de subsistencia, pero también las habilidades que procura la práctica de esta profesión¹³⁴
38. Profesional con cultura general integral: es aquel profesional revolucionario con un elevado sentido de su patriotismo para cumplir con el encargo social, supone una visión multilateral desde la profesión, que le permite a partir de su campo de acción específico, articular orgánicamente sus conocimientos, habilidades y valores y experiencias creadoras en la integración y solución de problemas en la esfera científico-técnica, insertándolo en el entorno económico, socio-político, cultural e ideológico, para responder integralmente a los problemas profesionales que se presentan en su desempeño”.¹³⁵
39. Profesional: es aquel sujeto que se desempeña en una labor u oficio específico en la sociedad, y que desde una visión multilateral integrada de su profesión, logra articular orgánicamente sus conocimientos, habilidades, valores y actividad creadora en la solución de problemas en la esfera científico-técnica, insertándose en un entorno económico, socio-político, cultural e ideológico, para responder integralmente a dichos problemas.
40. Taller: es una de forma de organización para la reflexión grupal sobre los problemas profesionales, sus causas, consecuencias y alternativas de soluciones en correspondencia con los contextos en que se manifiestan. En el taller se aprovechan las potencialidades del grupo para proyectar soluciones profesionales y/o científicas a los problemas presentados a la reflexión. El taller concuerda con la concepción desarrolladora de la educación en la medida en que en él, se debe lograr la integración de saberes: entre teoría y práctica; producción y asimilación de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y su reflejo en la ética profesional, entre lo temático y lo dinámico en las relaciones interpersonales, entre la investigación y la docencia.
41. Tecnología Educativa: Es una concepción pedagógica innovadora que en cualquier nivel de enseñanza se realice con el propósito de transformar al hombre enseñándolo a transformar su realidad social.¹³⁶

¹³² T. Miranda y C. V. Páez. Modelo del profesional de la educación. ISPEJV. 2001.

¹³³ L. J. García Ramis y colaboradores. Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Pueblo y Educación. La Habana, 1996. Pág.19.

¹³⁴ Strategor. Estrategia, estructura, decisión, identidad. Editorial Masson S. A. Barcelona España. Obra original en Francés. 1995. Pág. 241.

¹³⁵ Ministerio de Educación Superior. (1997). Labor educativa y político–ideológica con los estudiantes. Documento presentado a la reunión de trabajo del Consejo de Técnico Asesor de la educación Superior Cubana. Abril del 1997. Ciudad de La Habana. Pág. 4-5.

¹³⁶ B. Fernández e I. Parra V. (1995). Capítulo 18. Libro Didáctica. Teoría y práctica. Editorial Pueblo y educación. La Habana 2004. Pág. 314

42. Tecnología: constituye la posibilidad potencial o latente para la transformación de un proceso desde la acumulación, ordenamiento y registro de los conocimientos disponibles sobre procesos, procedimientos y productos.¹³⁷
43. Tipos de forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje: son diferentes maneras generalizadas de organizar la actividad de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que sirven de contexto concreto para el desarrollo de estrategias, concepciones didáctico-metodológicas diseñadas para lograr los objetivos formativos. Están en correspondencia con diversos criterios de clasificación, entre los que se pueden destacar: la organización grupal o individual de los sujetos que participan, las funciones que cumplen en el proceso, los métodos que las caracterizan, la frecuencia de desarrollo, las condiciones de espacio y tiempo en que se desarrollan, si están centradas en actividades educativas o instructivas, las relaciones de interacción entre ellas, entre otros.
44. Tutoría: una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como función fundamental la orientación y control del estudiante en el desarrollo profesional, adopta como criterio organizativo la concepción individualizada y diversificada en la actuación y el desempeño profesional en los contextos concretos en que el sujeto debe solucionar problemas profesionales, con ello se trata de salvar las contradicciones que se producen entre en el proceso de enseñanza-aprendizaje grupal y el individual.

Nota al lector: Las definiciones que no se le atribuyen a ningún autor son el resultado de la reelaboración de la autora de esta tesis, a partir del análisis crítico de la bibliografía, de los resultados de investigaciones realizadas en las últimas décadas.

¹³⁷ Mario Fernández Font. Innovación tecnológica y competitividad Un intento de divulgación de conceptos, enfoques y métodos. Editorial Fundación Friedrich Ebert. Oficina para el caribe FESCARIBE. Ciudad de México. 1997. Pág. 18

Anexo No 2 Instrumentos de investigación y metodología para el procesamiento.

Índice

Instrumento No 1: Encuesta a profesionales de la educación..... 142

Instrumento No 2: Selección de los expertos..... 146

Instrumento No 3. Encuesta a expertos 147

Instrumento No 4. Encuesta a estudiantes: 154

Instrumento No 5. Guía de observación de formas de organización 155

Instrumento No 6. Guía de observación de actividades de la institución..... 157

Instrumento No 7: Entrevista grupal e individual (no estructurada) 159

Instrumento No 1: Encuesta a profesionales de la educación

Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”

Facultad de Ciencias de la Educación.

Investigación: Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización.

Fecha: _____ **Años de experiencia en la Educación:** _____

Años de experiencia en la Educación Superior: _____

Institución: _____

Objetivo: Determinar los criterios de profesores sobre el empleo de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.

Encuesta a profesionales de la educación

Compañero(a) profesional de la educación se necesita de su cooperación en las respuestas a esta encuesta, necesitamos incluir sus valoraciones en la investigación señalada. Sus respuestas serán de gran valor en el desarrollo de la investigación.

1. ¿Qué usted entiende por forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje?

2. Qué formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje usted incluiría para la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización: (puede mencionar hasta 8 elementos)

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____
- h) _____

3- ¿Según su experiencia, ¿las mismas formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje son útiles para todas las disciplinas?

Si _____ **No** _____ **¿Por qué?:** (Diga hasta 3 argumentos del por qué y sitúelos en orden jerárquico)

4 ¿Cuáles son a su juicio las cinco (5) razones que han incidido favorablemente en el desarrollo exitoso del sistema de formas de organización en su disciplina. (Escríbalas en orden jerárquico)

5 ¿Cuáles son a su juicio las cinco (5) razones que han incidido desfavorablemente en el desarrollo exitoso del sistema de formas de organización en su disciplina. (Escríbalas en orden jerárquico)

6- ¿En qué fundamentos se apoya para seleccionar el contenido a desarrollar en un sistema de formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje? (Señale no menos de 3 fundamentos).

7 ¿Cuáles son las mayores dificultades que se le presentan para establecer relaciones sistémicas en las formas de organización del PEA?

- a. En la planificación:
- b. En la orientación
- c. En la ejecución:
- d. En el control:

- e. Orientación de la autopreparación:
- f. En la dosificación del contenido:
- g. En su proyección sistémica:

8- ¿Qué criterios usted tiene sobre la incorporación del taller, la consulta, la tutoría, el encuentro, la clase, la autopreparación y la práctica investigativa-laboral, en un sistema de formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje con una función específica para la solución de problemas profesionales desde el cumplimiento de las funciones del profesor integradas al modo de actuación? (Señale no menos de 3 criterios en orden jerárquicos, en cada una de las formas de organización señaladas).

- a) Taller
- b) Consulta
- c) Tutoría
- d) Encuentro
- e) Autopreparación
- f) Clase
- g) Práctica investigativa laboral

Metodología para procesar el instrumento.

Objetivo: Determinar los criterios sobre el sistema de formas de organización que se emplean en la formación profesional inicial del profesor.

Tabla de procesamiento de datos

Preguntas	a)	b)	c)	d)	e)
1-Definición: aspectos comunes y diferentes					
2- Formas					
3- Selección					
4-Dificultades					
5 a) Taller					
5 b) Consulta					

Pueden trabajarse los resultados con:

- El método de valorización de criterios.

Se confecciona generalmente una lista de factores o criterios de marcada importancia en la integración sistémica. Estos factores o criterios consideran desde el problema principal hasta los detalles de aplicación de la solución; estos factores o criterios se agrupan en categorías. Cualquier factor que no pueda ser agrupado en las categorías más generales debe formar su propia categoría.

Cada decisión o solución es analizada y se le otorga un grado de calidad según cumpla con cada categoría; se pueden crear cinco grados de calidad y se le asignará el valor 5 al mejor y 1 al de más baja calidad.

A cada categoría se le da un peso según su importancia relativa con relación a las otras. Se utilizan números alternos (1 - 10) y se le asignará el valor mayor a la categoría o criterio más importante. El grado es multiplicado por el factor de peso y los productos resultantes son sumados para cada decisión o solución. La de mayor será la preferida. Veamos un ejemplo:

Métodos de valorización de criterios.

Propósito del diseño de relaciones sistémicas entre formas de	Solución A desde el currículo	Solución B desde los problemas profesionales	Solución C. desde las formas organizativas	Solución D. Integración de todos
---	-------------------------------	--	--	----------------------------------

organización del PEA									
Categorías	Peso	Grado	PxG	Grado	PxG	Grado	PxG	Grado	PxG
Preparación del docente	10	1	10	2	20	2	20	5	50
Materiales con que cuenta	5	5	25	4	20	2	10	2	10
Factores positivos de los estudiantes	4	1	4	2	8	4	16	5	20
Contexto	6	5	30	4	24	1	6	2	12
Información con que cuentan	8	1	8	1	8	1	8	5	40
Capacitación	7	5	35	5	35	4	28	3	21
Ayuda de otros factores	4	5	20	5	20	3	12	3	12
Funcionamiento en sistema	13	5	15	5	15	5	15	3	9
									174
Suma			147		150		135		

Proceso de análisis:

a) Lectura global del contenido los instrumentos aplicados. Significó el inicio de la reducción de datos. El objetivo no era tanto clasificar la información disponible como obtener una visión general de la situación y una primera visión de conjunto de los criterios sobre las de formas de organización actuates en la formación profesional del profesor.

b) Codificación. Supuso, poder acceder no sólo al contenido de los instrumentos sino también a su orientación. Para ello se efectuó una codificación temática, seguida de otra interpretativa para intentar analizar la calidad o nivel de aplicabilidad de la respuesta.

Descripción: Declaraciones en las que se expresan criterios descriptivos sobre las formas de organización sin interpretación o valoración de los mismos.

Valoración positiva: Declaraciones en las que se manifiesta una opinión o perspectiva favorable en torno a las formas de organización actuates o proyectivas.

Problema: Declaraciones en las que se expresa confusión, dudas, contradicción, o desorientación en trono al sistema de formas de organización actuante y/o proyectivas desde el punto de vista teórico o práctico.

Principio: Declaraciones en que se justifica alguna acción, se expresan alternativas, soluciones o pautas de acción en el modelo de formas de organización actuante y/o proyectivo.

c) Análisis crítico. Consistió en volver a leer la información codificada buscando regularidades en las preocupaciones y alternativas que los docentes y directivos señalaban sobre las formas de organización del PEA.

El interés del objetivo planteado venía dado por la importancia de considerar como punto de partida para elaborar un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje: los procesos de formación y cambio educativos, el análisis de las propias necesidades y preocupaciones de los profesores, estudiantes, y directivos. Además, fue de interés analizar las alternativas y propuestas que, desde sus puntos de vista, actúan como posibles principios que guían el proceso de selección y desarrollo de las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial del profesor. Por último, se codificaron los instrumentos y se procedió a la elaboración del informe de resultados.

d). Valoración general: Para la presentación de los resultados se seleccionan aquellos en los cuales se identifica con referencia a los problemas y preocupaciones de los sujetos que participan en el desarrollo de las formas de organización. Los criterios que se piden se clasificarán con relación a:

Modelo actuante. Manifestaciones que hacen referencia al modelo de formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje vigente.

Modelo proyectivo. Manifestaciones que hacen referencia a las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se integran en el modelo proyectivo.

Concepciones teóricas. Manifestaciones relacionadas con la concepción teórica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Proceso formativo: Datos que se refieren a la independencia (o dependencia) del estudiante al seleccionar las formas de organización y cómo se implica en el cumplimiento de las funciones en la práctica investigativo laboral. La independencia/dependencia se puede analizar con respecto al desarrollo de procesos internos: como la autorregulación en cada forma de organización, las etapas de desarrollo del modo de actuación profesional, la participación consciente en las actividades colectivas e individuales en el aprendizaje, la sistematicidad en el cumplimiento de las funciones, la solución profesional de problemas, la orientación hacia la profesión en el proceso de solución de problemas, el compromiso profesional manifiesto en la actuación.

Caracterización de cada elemento componente del sistema. Características básicas de cada forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje del modelo proyectivo. Estructura, función y tipología.

Control. Son los factores que inciden en los logros y las limitaciones en el desarrollo de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es muy poco posible hablar de cambio por el simple hecho de que exista la intención, o de que quede regulado por una resolución legal. De ahí que el énfasis haya que ponerlo en las personas y que haya que asumir que cada estudiante va a percibir las situaciones de modo diferente y se va a implicar en ellas en función de su propio desarrollo, lo que ha de repercutir en que la dinámica del proceso de cambio se tenga que adaptar a las preocupaciones percibidas por los sujetos que son parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los resultados más significativos se llevan a la siguiente tabla:

	Modelo actuante	Modelo proyectivo	Concepción teórica	Proceso formativo	Caracterización de cada forma	Control
DESCRIPCIÓN						
VALORACIÓN POSITIVA						
PROBLEMA:						
PRINCIPIO:						

Se procesa delimitando subgrupos / estratos de encuestados:

1. Profesores con 1 a 5 años de experiencia en la formación inicial de profesores. Declarar si son las disciplinas Formación Pedagógica General y Metodología de la enseñanza de una especialidad.
2. Profesores con 6 o más años de experiencia en la formación inicial de profesores. Declarar si son las disciplinas Formación Pedagógica General y Metodología de la enseñanza de una especialidad.
3. Otros profesionales: Funciones que desarrollan.

Tabla de datos por estratos:

Preguntas	Respuestas											
1	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	)	Cuáles:
2-	a)			b)			c)			d)		e)
3-	a)			b)			c)			d)		e)
Respuestas Totales												

Los resultados de la encuesta se procesarán teniendo como indicadores:

- a) Concepción de forma de organización que asumen los profesores
- b) Formas de uso más frecuentes en el trabajo de formación inicial
- c) Jerarquía entre una forma de organización que impera entre los profesores.
- d) Nivel de flexibilidad de pensamiento de los profesores
- e) Conocimiento sobre el tema.
- f) Criterios comunes en selección de formas de organización.
- g) Necesidades de superación en la temática.

Para el procesamiento de las preguntas abiertas puede usarse el método de votación ponderada.

Instrumento No 2: Selección de los expertos.

Encuesta a expertos sobre “Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la formación profesional inicial del profesor en condiciones de la universalización.

Compañero: Nos encontramos realizando la investigación cuyo objetivo es: Fundamentar un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización. Exprese su disposición a participar como experto en la investigación planteada. Agradecemos su colaboración.

I - Datos generales.

- a) Tiempo de trabajo en educación: _____ Centro de trabajo: _____
- b) Se desempeña como: _____ Categoría docente: _____
- c) Categoría científica: _____

II – Disposición de participar como experto: Si _____ No _____

III – Marque con una X en la casilla que estime pertinente, el conocimiento que tiene usted acerca del problema de investigación enunciado. (La escala a utilizar es de 1 a 10. De menor conocimiento a mayor))

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

IV- A continuación se presenta una tabla para que usted emita su criterio argumentativo sobre el conocimiento que tiene del problema de investigación, marque con una X según su criterio a partir de la escala elaborada. (Alto, Medio, Bajo)

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en su criterio		
	Escala		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teórico realizado por usted sobre el tema.			
Experiencia obtenida.			
Trabajo de autores nacionales.			
Trabajos de autores extranjeros			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero			
Su intuición			

Metodología para el procesamiento:

Se utilizará en la selección de los expertos y procesamiento del instrumento el Método Delphy.

La esencia de este método consiste en la organización de un diálogo anónimo entre los expertos consultados individualmente, mediante cuestionarios, con vistas a obtener un consenso general o, al menos, los motivos de la discrepancia, la confrontación de las opiniones se lleva a cabo

mediante una serie de interrogantes sucesivas, entre cada una de las cuales la información obtenida sufre un procesamiento estadístico - matemático.

Por preguntas en cada ronda de aplicación del instrumento se llenará una tabla:

Especialistas	Alta aceptación	Mediana aceptación	Baja aceptación	Mala aceptación	Otro criterio, y recomendación
1					
2					
3					
4					
5					

Este proceso interactivo, donde en cada cuestionario se ofrecen los resultados del cuestionario precedente, permite al experto modificar sus respuestas primarias en función de los elementos de información y de juicios aportados por otros expertos. El número de rondas de encuestas se determinan por la evolución de las curvas de distribución de las respuestas, donde a la vez que aparecen uno o varios máximos sin variaciones significativas en el transcurso de algunas interacciones, se interrumpe el proceso.

Las tres principales características del método son las siguientes:

- 1- Anonimato: se expresa a través del no conocimiento de las respuestas, puesto que los miembros del grupo contestan las preguntas sin confrontarse incluso sin conocerse entre sí.
- 2- Retroalimentación controlada: después de cada ronda de preguntas se tabulan las respuestas y se procesan de forma tal, que antes de la siguiente ronda los participantes pueden evaluar los resultados de la ronda anterior, así como las razones dadas para cada respuesta y su dispersión del promedio. Se tiene la opinión de que los encuestados están influidos en cierto grado después de analizar las respuestas de sus compañeros del grupo, aumentando el acuerdo al transcurrir varias iteraciones del proceso.
- 3- Respuesta estadística del grupo: entre cada ronda de preguntas, la información obtenida se procesa por medio de técnicas estadístico-matemáticas, como, por ejemplo, el diseño experimental no paramétrico, las que dotan al investigador de un instrumento objetivo y concreto en el cual pueden apoyarse para tomar una decisión final.

El procedimiento para la selección de los expertos considera tres etapas fundamentales:

- Determinación de la cantidad expertos;
- Confección del listado de expertos;
- Haber obtenido el consentimiento del experto en su participación.

Cuadro resumen de la aplicación del instrumento a los expertos.

Problemática	Profesores	Metodólogo	Directivo	Inspector	Master	Dr	Especialista
1ra vuelta							
2da vuelta							
3era vuelta							

Instrumento No 3. Encuesta a expertos

Valoración sobre el “Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización.

Compañero: Nos encontramos realizando la investigación cuyo objetivo es: **Fundamentar un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización.** El gráfico del modelo propuesto se presenta para su valoración.

I - Datos generales.

d) Tiempo de trabajo en educación: _____ Centro de trabajo: _____

e) Se desempeña como: _____ Categoría docente: _____

f) Categoría científica: _____

I-La encuesta que aparece a continuación expresa determinadas consideraciones teóricas, luego de leer detenidamente, escriba en la escala de la derecha la calificación, según su criterio. Se presenta el esquema del modelo de formas de organización del PEA en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización, que le sirva de referencia en la valoración.

Se trabajará por la escala: 1) Muy acuerdo. 2) Bastante acuerdo. 3) Adecuado. 4) Poco adecuado. 5) Inadecuado.

Características básicas del modelo	Escala				
	1	2	3	4	5
Concepciones básicas					
1- Las funciones del profesor son criterio para la determinación del contenido en las diversas formas de organización del PEA en la formación inicial del profesor, deben ser trabajadas en todas las formas de organización del PEA, para lograr su integración al modo de actuación profesional pedagógico. Ello lo favorece las condiciones de formación en el puesto de trabajo y el potenciar la labor de la escuela como microuniversidad.					
2- Se denomina “forma de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje” a toda estructuración de una actividad siguiendo criterios pedagógicos, didácticos, curriculares, de dirección educacional para guiar el desarrollo individual y/o colectivo de los estudiantes; la que integrada a un sistema previamente modelado constituyen componente contextual integrador de las acciones entre profesor –estudiante – el grupo para alcanzar los objetivos del proyecto curricular”.					
2. 1) Forma de organización es categoría de la didáctica, por su influencia, interrelación con los restantes componentes del PEA: Maestro – Estudiante – Grupo, O –C – M – M – E. Y por la importancia contextual y organizacional que tienen en la proyección del modo de actuación del estudiante en formación y del docente que guía dicha formación					
3- Se propone modelar las relaciones sistémicas de las formas de organización del PEA, a partir de la configuración en red, en la cual se activan las formas de organización en correspondencia con las necesidades de los estudiantes, el grupo, la disciplina, la sede, la microuniversidad y cuyas relaciones se diseñan en correspondencia con las funciones de cada una en el sistema.					
3 - 1) Cada forma del modelo puede abrirse en una tipología que debe movilizar el desarrollo e integración en lo académico, lo laboral y lo investigativo desde el tratamiento de cada función y su integración al modo de actuación pedagógico.					
3 -2) Los <u>criterios</u> para adoptar una <u>tipología</u> de las formas de organización son resultado del trabajo docente metodológico y científico metodológico, entre los que pueden estar: por las funciones del profesor, por la etapa que se transita en el desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico, por las tareas didácticas que en cada forma de organización se pueden desarrollar, por los componentes curriculares, por las asignaturas y disciplinas a que responden, por las habilidades a desarrollar en los estudiantes, por los métodos-medios que en ella se emplean. Cómo llegar a una tipología y las características de cada “”tipo utilizado”, es contenido del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación profesional inicial del profesor.					
4- El empleo en la formación profesional inicial del profesor de una variedad de formas de organización interrelacionadas, es una necesidad del estudiante en formación profesional inicial, para aprender a modelar previamente, para aprehender a ajustar dicho modelo en correspondencia con la diversidad de estudiantes, resultados del diagnóstico, contenidos, contextos y estrategias de					

actuación.					
5- La <u>práctica investigativo-laboral</u> es la forma de organización fundamental de la formación profesional inicial del profesor en condiciones de la universalización. Es estructuración de la actividad formativa en el puesto de trabajo					
6- La práctica debe darle mayor connotación a la investigación como función movilizadora del desarrollo profesional en condiciones de universalización. Por ello asumimos la posición de la Dra. Addine, y sus seguidores de denominarla investigativo - laboral.					
7- En condiciones de la universalización la <u>autopreparación</u> adquiere una mayor significación como forma de organización del PEA de la formación profesional inicial, por ello junto a la práctica investigativo laboral, constituye forma de organización fundamental de dicha formación y debe adquirir tal connotación.					
8- Una concepción sistémica en red de formas de organización del PEA propicia las acciones y estrategias desarrolladoras, pues toma como núcleo del sistema <u>la práctica investigativo laboral</u> , la que debe tener las características necesaria para establecer las relaciones con las demás formas de organización cuando los estudiantes y el contexto escolar en que se desempeña lo necesiten.					
9 La <u>configuración sistémica en red</u> , es una concepción actual de relaciones en la organización de la actividad que pretende romper con los sistemas lineales de organización. Responde a criterios de integración y redistribución de funciones cuando es necesario al logro de los objetivos para lo cual es diseñado el sistema.					
10. En la escuela como microuniversidad se deben utilizar todas las formas de organización planteadas en el modelo y las tipologías que sean resultado del trabajo docente metodológico y científico metodológico como contextos organizativos que favorecen el desarrollo de acciones estratégicas en un proceso desarrollador del estudiante en su formación profesional inicial.					
Sobre la configuración estructural, funcional y la topológica					
11 La <u>práctica investigativo-laboral</u> : en el modelo de formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje para la formación profesional inicial del profesor es la forma de organización fundamental, núcleo del sistema o estructura rectora.					
11 1) <u>Función</u> : La práctica investigativo-laboral como forma de organización del PEA en el sistema en red, tiene como función: el desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico en la formación profesional inicial en el puesto de trabajo, desde la integración a los contenidos científico-metodológicos a dicho modo de actuación, lo que se manifiesta en el cumplimiento de sus funciones profesionales. El perfeccionamiento, sistematización y compromiso con el rol asignado por la sociedad lo cual debe conducirlo a rol asumido e interiorizado.					
11 2) <u>Tipología</u> : Se propone para la práctica investigativo-laboral como forma de organización fundamental del PEA utilizar la misma tipología que se propone en el modelo adoptando como criterio las funciones del profesor, Así se pueden desarrollar taller docente metodológicos, tutorial docente metodológico, encuentro investigativo y de superación. Entre otros.					
12 La <u>autopreparación</u> como forma de organización fundamental en la formación profesional del profesor, unido a la práctica laboral investigativa son indispensables en las condiciones de la universalización. Todas las disciplinas deben incluir sus estrategias concretas de atención al estudiante en la práctica investigativa laboral y en la autopreparación, lo cual se debe coordinar para evitar sobrecargar al estudiante. Las tareas de autopreparación deben estar centradas en el desarrollo de un plan de acciones vinculado al enriquecimiento					

teórico y práctico de las funciones del profesor y su integración al modo de actuación profesional. Deben integrar las acciones de todas las disciplinas de un año escolar para lograr objetivos concretos de formación integral.				
12 1) La autopreparación tiene como <u>función</u> : profundización, perfeccionamiento, sistematización individual y/o por equipos de la actividad de estudio y modelación de actividades propias de la profesión, en relación estrecha con el modo de actuación pedagógico y las funciones del profesional.				
12 2) La autopreparación puede responder a criterios de <u>tipología</u> en correspondencia con las funciones del profesor en que están centradas las actividades del plan de autopreparación: autopreparación docente-metodológica, autopreparación de orientación educativa, autopreparación investigativa y de superación entre otras.				
13 La <u>clase</u> , es la forma fundamental de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela, contexto de desempeño profesional del estudiante en formación; por ello es importante como forma de organización demostrativa de la actuación profesional en la cual pueden integrarse las acciones de las tres funciones del profesor.				
13 1) La clase tiene como <u>función</u> : demostración, fundamentación, actualización, orientación didáctico-metodológica grupal de los contenidos científico-técnicos más actualizados de las ramas del saber que se relacionan con su desarrollo general como profesional.				
13 2) La clase, tiene en el modelo un función esencialmente demostrativa puede utilizarse la <u>tipología</u> a partir de las funciones del profesional que se van a trabajar en ellas. Con la clases da una situación especial y es que constituye forma de organización tanto para la educación superior como ara la enseñanza media por lo cual en la microuniversidad debe constituir un modelo en el que se manifiesta el modo de actuación profesional pedagógica, por lo cual debe centrarse en el desarrollo de la función docente-metodológica.				
14 El <u>taller</u> : es una de forma de organización para la reflexión grupal sobre los problemas profesionales, sus causas, consecuencias y alternativas de soluciones en correspondencia con los contextos en que se manifiestan. En el taller se aprovechan las potencialidades del grupo para proyectar soluciones profesionales y/o científicas a los problemas presentados a la reflexión.				
14 -1) <u>Función</u> – Reflexión, integración y solución grupal a los problemas profesionales y/o científicos que se presentan en su práctica, con aplicación de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y las experiencias en modos de actuación creativos aplicables al diseño, ejecución y control o valoración de resultados.				
14 2) Puede adoptar la <u>tipología</u> en asociación a las funciones del profesor: Taller docente metodológico, taller investigativo–de superación, taller de orientación educativa.				
15 El <u>encuentro</u> : se caracteriza por ser una forma de organización en la que se orienta y controla el desarrollo de las actividades de trabajo independiente en el grupo de estudiantes, en el equipo se aclaran dudas, se debaten contenidos fundamentales.				
15 1) El encuentro tiene como <u>función</u> – orientación y control grupal de la profundización, actualización, sistematización en el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y modo de actuación en la búsqueda de información científica individual y/o por equipos de los contenidos científicos - técnicos más actualizados de las ramas del saber que se relacionan con su desarrollo general integral como ser humano y como profesional.				
15 2) La <u>tipología</u> del encuentro puede ser variada: puede responder a las funciones del profesor y así se pueden organizar: encuentro docente-metodológico, encuentro de orientación educativa,				

encuentro de investigación –superación.				
16 El <u>tutorial</u> como forma de organización constituye una experiencia de enseñanza-aprendizaje individualizada, la cual es una necesidad en la formación profesional de profesor en la actualidad, dado el vertiginoso desarrollo científico-tecnológico aplicado a la educación, esta forma pretende centrar el proceso en los estudiantes, en su participación independiente y activa en la solución de problemas y tareas profesionales. Los profesionales deben aprender a trabajar en grupo y aprender a tomar decisiones individualmente, autodirigirse, autocontrolarse y desarrollar su autoestima como sujetos activos de su propio desarrollo. El docente de la universidad y/o la microuniversidad se convierte en el consultante y orientador directo de un estudiante, al cual lo forma en entrenamiento metodológico conjunto. Esta estructura de la actividad de formación no puede ser espontánea, debe estar organizada, debe responder a criterios pedagógicos, didácticos y de dirección educacional. Debe ser controlada igual que cualquier otra forma de organización.				
16 1) Tutorial: <u>función</u> – Orientación, dirección, control individual de la aplicación, ejercitación, proyección de estrategias para la solución de problemas planteados, desarrollo de habilidades y hábitos para el accionar con métodos, procedimientos, técnicas, modo de actuación pedagógico.				
16 2) <u>Tipología</u> : Puede responder a los criterios de clasificación según las funciones del profesor, por lo puede organizarse: tutorial docente metodológico, tutorial investigativo-de superación, tutorial de orientación educativa.				
17 La <u>consulta</u> es una de las formas organizativas del proceso de enseñanza aprendizaje que activa los niveles de ayuda necesarios para la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, cuando no pueden resolver por sí solos, ni con ayuda de su tutor, los problemas profesionales y/o científicos propios del modo de actuación profesional pedagógico; además puede estar asociadas a resultados regulares o deficientes en las evaluaciones durante el proceso. Es una forma de organización del proceso que se dedicará a la aclaración de dudas colectivas, así como a la orientación del plan de actividades de autopreparación, la consulta además puede devenir actividad para la evaluación-valoración grupal cuando el proceso lo requiera.				
17 1) La Consulta tiene como <u>función</u> – aclaración grupal y/o por equipos de dudas en relación con los problemas en el aprendizaje y/o profesionales que se presenten en equipos, grupos. Aclaración de las dudas cognitivo-instrumentales que se presentan en el trabajo con los contenidos científico-técnicos más actualizados de las ramas del saber que se relacionan con su desarrollo general como ser humano y como profesional.				
17 2) <u>Tipología</u> : La tipología de la consulta puede adoptar también el criterio de las funciones, así se desarrollarán consultas de trabajo docente-metodológico, consultas de investigación superación, consultas de orientación educativa.				
Valor Teórico				
18- La investigación permite profundizar en los fundamentos del proceso de E-A desarrollador.				
19- Pueden generalizarse los resultados a muestras más amplias y a otros profesionales.				
20- Contribuye a enriquecer el contenido sobre las formas de organización en la formación profesional del profesor y a enriquecer los contenidos de la disciplina Formación Pedagógica General.				
Utilidad metodológica				
21- Favorece la proyección didáctico / metodológica del sistema de				

formas de organización del PEA. Desarrollador					
22- Su configuración interna y externa favorece la lógica del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación profesional inicial del profesor.					
23- El modelo de formas de organización sirve para comprender con mayor claridad el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación profesional inicial del profesor.					
24 Contribuye con el perfeccionamiento del trabajo en la sede y la microuniversidad					

II Escriba en orden jerárquico tres sugerencias que considere necesario para perfeccionar el gráfico del modelo.

III. Escriba en orden jerárquico tres preguntas que quisiera se le respondieran sobre el modelo didáctico de formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador propuesto.

“UN MODELO DE LA CONFIGURACIÓN SISTÉMICA DE LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON LAS FUNCIONES Y EL MODO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA”

Modo de actuación profesional pedagógica

Solución de problemas profesionales y científicos

Orientación - Educativa ↔ **Docente - metodológica** ↔ **Investigación - Superación**

Configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.

Práctica Investigativa laboral

Clase, **Taller**, **Tutorial**, **Autopreparación**

ISP -Sede, **Escuela Microuniversidad**

Relaciones de coordinación

I evenda

-

Instrumento No 4. Encuesta a estudiantes:

Investigación: Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización

Datos Generales

Carrera: _____

Institución: _____

Año académico que cursa: _____

Estimado estudiante: La presente encuesta es parte de una investigación sobre las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pretende recoger las opiniones al respecto. Trate de responderlas con la mayor sinceridad, así contribuirá con su formación como profesor y con nuestra investigación.

Agradecemos su valiosa cooperación.

1- ¿En qué grado los profesores contribuyen con el desarrollo profesional en las actividades que realiza con usted?

1.1) Elevado -----

1.2) Promedio -----

1.3) Bajo -----

1.4) Otro -----

2- ¿Qué formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se utilizan más en las diferentes asignaturas? Sitúe una lista de las asignaturas y la forma de organización que más utilizan.

3- De las actividades que se realizan en su institución, ¿cuáles son a su juicio las que más contribuyen a tu preparación profesional?:(Señálelas en orden jerárquico: 1 - la que más contribuye y así hasta la que menos contribuye)

3.1) - las actividades del componente académico:

a) _____

b) _____

c) _____

d) Otras _____ ¿Cuáles? _____

3.2)- las actividades del componente laboral, en la escuela:

a) _____

b) _____

c) _____

d) Otras _____ ¿Cuáles? _____

3.3)- Las actividades del componente investigativo.

a) _____

b) _____

c) _____

d) Otras _____ ¿Cuáles? _____

3.4)- las actividades de extensión universitaria

a) _____

b) _____

c) _____

d) Otras _____ ¿Cuáles? _____

3.5)- las actividades autopreparación

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) Otras _____ ¿Cuáles? _____

Metodología para procesar instrumento.

Objetivo: **Determinar los criterios que tienen los estudiantes sobre las actividades que se desarrollan en la formación inicial del profesor y cuáles tienen mayor influencia.**

Tabla de datos:					
Pregunta:	Procesamiento				
1	Elevado	Promedio	Bajo	Ninguno	
2.1	a)	b)	c)	d)	Otras:
2.2	a)	b)	c)	d)	Otras:
2.3	a)	b)	c)	d)	Otras:
2.4	a)	b)	c)	d)	Otras:
2.5	a)	b)	c)	d)	Otras:

El procesamiento debe atender a los siguientes criterios:

- 1- Cantidad en los incisos 1.1 y 1.2.
 - 2- Variedad de actividades por componente organizacional del currículo que reconocen los estudiantes. (Se debe tener muy presente que este tema es contenido de su formación inicial)
 - 3- Tipo de actividades en 1ro, 2do y 3er lugar
- A partir de los resultados se puede inferir:
- a) Reconocimiento de los estudiantes sobre la influencia que tiene sus profesores en su formación profesional.
 - b) Variedad de actividades por componentes que los estudiantes por carreras y años señalan.
 - e) Necesidades de profundización en este contenido.

Instrumento No 5. Guía de observación de formas de organización

Investigación: Un Modelo de formas de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial del profesor.

Actividad observada: _____

Año: _____

Años de experiencia del profesor: _____

Grupo: _____

1. Aspectos a considerar durante la observación

Tipo de actividad a desarrollar que declara el profesor:

Se corresponde con lo que se realizó: Si _____ No _____ Por qué _____

Etapas orientadoras iniciales

- a) Temáticas a discutir.
- b) Objetivos / problema profesional /Orientación de los estudiantes
- c) Organización de la actividad.

d) Contribución de los métodos, procedimientos, técnicas y medios utilizados durante la actividad para centrar las discusiones en el objetivo, en los problemas profesionales, sus soluciones desde el cumplimiento de las funciones y su integración al modo de actuación.

e) Tipo de relaciones que se establecen con las formas de organización del PEA

Etapa ejecutora o del desarrollo

a) Trabajo de coordinación del grupo:

b) Orientación sobre la organización de la actividad.

c) Organización (individual, por parejas, por equipos).

d) Correspondencia de las actividades propuestas con las particularidades del grupo.

e) - Satisfacción manifiesta externamente de los estudiantes en la ejecución de las acciones.

f) - Nivel de cooperación de los estudiantes en la ejecución de las acciones.

g) - Control del trabajo realizado: __ si __ no -¿Cómo se realiza?

h) Conclusiones de la actividad: __ si __ no -¿Cómo se realiza?

Aspectos considerados por el profesor al concebir y planificar el trabajo grupal.

Participación de los estudiantes:

1) - Espontáneamente. _____ Por designación _____

2) - Calidad de las intervenciones. Buenas _____ Regulares _____ Malas _____

3) - Seguridad: _____ Inseguridad _____

4) - Integración teoría - práctica. _____

5) - Relaciones interdisciplinarias. _____

Tipos de intervenciones:

a) - Responder preguntas. _____

b) - Realizar preguntas. _____

c) - Plantear dudas. _____

d) - Expresar opiniones, vivencias, sugerencias. _____

e) - Proponer alternativas de solución a los problemas. _____

Vínculos entre la teoría, la práctica, la investigación.

a) - Análisis de las investigaciones desarrolladas en el componente investigativo laboral.

b) - Solución desde la teoría a los problemas de la práctica.

c) - Trabajo grupal en la solución de los problemas profesionales, relaciones funciones del profesor y el modo de actuación.

d) - Soluciones interdisciplinarias

e) - Aprovechamiento del contenido para el establecimiento de los vínculos interdisciplinarios

f) - Variedad de recursos didácticos empleados

g) - Medios de enseñanza - aprendizaje

¿Se utiliza la misma metodología con todos los grupos o se varía en dependencia de las características de los mismos?

Distribución adecuada del tiempo en el proceso de análisis de los problemas.

Tipo de relaciones que se establecen con las formas de organización del PEA

Etapa de conclusiones.

Conclusiones de la actividad.

- a) - Análisis de resultados./ Satisfacción de expectativas.
- b) – Grado de soluciones a los problemas profesionales.
- c) - Recomendaciones para el trabajo independiente y la autopreparación.
- d) Tipo de relaciones que se establecen con las formas de organización del PEA

Metodología para su aplicación y procesamiento.

Objetivo: Caracterizar el modo de actuación de profesores y estudiantes en las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje aplicadas en la formación inicial de los profesores.

Toda observación persigue como objetivo la caracterización de un proceso en sus condiciones naturales de ejecución, en tal sentido

A partir de los resultados se puede inferir:

- a) Conocimiento de las acciones que debe desarrollar para la formación del profesional.
- b) Variedad de acciones que se desarrollan en la actividad.
- c) Actuación cooperativa.
- d) Conocimiento de dirigentes y docentes sobre el tema.
- e) Necesidades de superación en la temática.
- f) Criterios comunes en las acciones a desarrollar
- g) Si se tienen en cuenta criterios interdisciplinarios para diseñar actividades.
- i) Tipo de relaciones que se establecen

Para hacer registro de observaciones se hacen anotaciones significativas sobre lo observado en cada uno de los epígrafes a considerar en la observación.

Instrumento No 6. Guía de observación de actividades de la institución

Investigación: Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en condiciones de la universalización.

Objetivo: Caracterizar el proceso de desarrollo de las actividades en la formación inicial del profesor.

Actividad observada: _____

Año: _____

Años de experiencia del profesor: _____

Grupo: _____

Instrucciones:

1- Se observarán actividades metodológicas tales como: clases metodológicas, reuniones metodológicas, reuniones de departamento, reuniones de carreras, colectivos de año como parte de la formación.

2- La observación incluirá anotaciones sobre la actuación del medio en que se desarrolla y cómo este influye en el desarrollo del problema objeto de investigación.

3- Los observadores deben ser dos o más, para poder discutir criterios y registrar resultados.

3- Al finalizar la observación, los observadores elaborarán sus conclusiones ajustándose al cuadro que aparece a continuación.

Registro de la observación

Actividad: _____

Observadores: _____

Breve descripción de la misma:

- Participantes (composición)

- **Objetivos:**
- **Problemas abordados:**
- **Soluciones ofrecidas:**
- **Actitud del grupo**
- **Cooperación**
- **Cultura organizacional**
- **Cultura profesional:**
- **Estados de ánimo**
- **Aceptación:**
- **Crítica:**

Cuadro resumen de observación.

En la actividad observada se evidenció:

No.	Dimensiones	Sujeto que dirige	Actitud del colectivo	Tratamiento del Contenido	Soluciones integradoras
1	Proyección sociológica				
2	Proyección psicológica				
3	Proyección axiológica				
5	Proyección epistemológica				
6	Proyección didáctico metodológica				
6	Proyección organizacional				
7	Otras				

- a) **Sociológica:** Comprende las relaciones en los grupos y sus contextos de actuación, nivel de preparación, disposición de las personas y la escuela, determinación de las relaciones de los centros de trabajo. ¿Cuáles son las características de los grupos de profesionales en relación con el desarrollo social que potencian las relaciones sistémicas entre formas de organización del PEA?
- b) **Psicológica:** regulación-autorregulación de la personalidad en el proceso de establecimiento de las relaciones sistémicas, diagnósticos de desarrollo, evaluación del clima en las relaciones interpersonales, comunicación, cooperación. ¿Qué características de personalidad debe tener un profesional para lograr una proyección sistémica en las formas de organización del PEA?
- c) **Axiológica:** Configuración en valores generales, cultura organizacional interdisciplinaria general, ética profesional, cooperación. ¿Cuáles son los valores básicos que se necesitan formar desde las relaciones sistémicas para lograr los objetivos de las formas de organización integralmente?
- d) **Epistemológica:** Describe la lógica del proceso de conocimiento de las relaciones sistémicas en las formas de organización del PEA. ¿Cómo se producen y manifiestan?
- e) **Didáctico-metodológica:** regularidades, tendencias, criterios didácticos de integración sistémica en el diseño, ejecución y evaluación. Presupone estructuración de los componentes y sus relaciones en el diseño, ejecución y evaluación. ¿Qué, cómo y porqué diseñar relaciones sistémicas entre las formas de organización en la formación de profesional inicial del profesor en condiciones de la universalización?
- f) **Organizacional:** Representa la idoneidad de la estructura curricular del proceso de enseñanza aprendizaje de Educación Superior y su proyección en el sistema de formas de organización a emplear. La institución, de acuerdo con sus dimensiones, las características del entorno, las áreas de actividades, el prestigio académico, las necesidades de los estudiantes, las necesidades de la escuela entre otras.

Debe presentar una estructura organizativa que facilite el desempeño de las diversas funciones que conforman el modelo. Existencia de grupos o personas dentro de la institución que ejecuten tareas asociadas a cada una de las funciones del profesional. En la dimensión organizacional incluimos, adicionalmente, el modo de actuación de los profesionales para lograr las relaciones sistémicas necesarias. El nivel y experiencia del personal profesional y técnico que la conforman (horizontal y vertical), y la adecuación y preparación específica de cada uno de ellos para las funciones que debe desempeñar dentro de la organización. ¿Cómo organizarlas, bajo que condiciones organizativas deben producirse las sistémicas?

Instrumento No 7: Entrevista grupal e individual (no estructurada)

Consigna: Estimado compañero y/o estudiante, la presente entrevista es parte de una investigación sobre las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje. Pretende recoger las opiniones al respecto. Con su colaboración contribuirá en el proceso de perfeccionamiento de la formación en condiciones de la universalización.

Tema: Las formas de organización en las condiciones de universalización

Posibles preguntas:

- 1-¿Qué formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje se utilizan en las diferentes asignaturas que reciben?**
- 2- ¿Cuál de las formas de organización les resulta más favorable a las condiciones de universalización?**
- 3- ¿Cómo se organiza la práctica en la escuela?**
- 4 ¿Qué papel desempeña el tutor?**

Registro de respuestas.

Anexo No. 3. Resultados de la aplicación del Método Delphy

Criterios de los expertos sobre las características de los elementos componentes del modelo de la configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en condiciones de universalización.

Indicadores:

- 1-1 Elementos componentes del sistema
- 1-2 Funciones en el sistema
- 1-3 Relaciones sistémicas
- 1-4 Característica externas
- 1-5 Características internas
- 1-6 Control

Tabla No 1

Indicadores	C-1 Imprescindible para el modelo	C-2 Muy útil para el modelo	C-3 Útil para el modelo	C-4 Quizás podría servir para el modelo	C-5 No aporta nada al modelo
I-1	33	0	0	0	0
I-2	29	4	0	0	0
I-3	29	4	0	0	0
I-4	33	0	0	0	0
I-5	25	4	4	0	0
I-6	29	0	4	0	0

Tabla No 2

Indicadores	Categorías
I-1	Imprescindible para el modelo
I-2	Imprescindible para el modelo
I-3	Imprescindible para el modelo
I-4	Imprescindible para el modelo
I-5	Imprescindible para el modelo
I-6	Imprescindible para el modelo

Esta lista de expertos para aplicar el método Delphy, la integraron 48 profesores, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla No 3

Procedencia	Cantidad de profesores.
Profesores del ISPE. J. Varona	30
Profesores del ISPETP Héctor Pineda	12
Funcionarios del MINED	4
Profesores del IPLAC	2

A 48 de estos posibles expertos se les sometió a una autovaloración de los niveles de información y argumentación que posee sobre el tema.

Para la determinación del coeficiente de competencia K de los mismos (el cual se calcula de acuerdo con la opinión del experto sobre su nivel de conocimiento acerca del problema que se

está resolviendo y con las fuentes que le permiten argumentar sus criterios) se utilizó la fórmula:
 $K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$

Se considera en la formula como K_c el coeficiente de conocimiento o información que tiene el experto acerca del problema, el cual se calcula a partir de la valoración del propio experto en una escala de 0 al 10 y se multiplica por 0,1. Cada experto marcó con una X en la casilla que denota su nivel de conocimiento del tema, según su criterio.

Por otra parte, K_a es el coeficiente de argumentación o fundamentación de los criterios del experto, que se obtuvieron para cada caso como resultado de la suma del punto alcanzado a partir de la tabla patrón (a) que aparece en el anexo 4 B

Se utilizó la tabla patrón se calcularon los coeficientes de competencia de cada uno de los expertos, resultando, como se puede observar en la tabla b, del anexo 4 B, que un total de 33 personas tienen un coeficiente de competencia alto ($K \geq 0,8$). Por lo cual fue con estos con los que se decide continuar el trabajo.

Estos expertos pertenecen a de Centros de Educación Superior formadores de profesores de Ciudad de La Habana, del Ministerio de Educación y del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla No 4

Doctores	15
Master en Ciencias	13
Licenciados	5

Se procedió a continuación a someter a criterio de los expertos la propuesta de modelo elaborada por la autora de esta tesis. Para esto se les aplicó el instrumento No 2 que parece en el anexo No. 4. Para facilitar la evaluación de las indicaciones por parte de los expertos y poder tener una valoración exacta de cada una de ellas, el documento que se le entregó se elaboró analizando la mayor cantidad de aspectos posibles sobre el modelo para recibir una valoración preliminar de la propuesta. Se propició el anonimato al garantizar que los miembros del grupo de expertos evaluaran el modelo sin confrontarse entre sí.

Se facilitó que los expertos señalaran alternativas a la propuesta y expusieran sus argumentos en el caso que lo consideraran necesario.

Se resumen las respuestas de los expertos y el tratamiento estadístico realizado en las tablas que aparecen a continuación.

Resultados de la prueba a expertos.

a) Tabla No 5. Patrón

Fuentes de Argumentación	Grado de influencias de cada fuente en sus criterios		
	A (alto)	M(medio)	B(bajo)
Análisis teórico realizado por usted	0.3	0.2	0.1
Experiencia obtenida	0.5	0.4	0.2
Trabajos de autores nacionales	0.05	0.05	0.05
Trabajos en el extranjero	0.05	0.05	0.05
Su propia conocimiento del estado del problema en el extranjero	0.05	0.05	0.05
Su intuición	0.05	0.05	0.05

b) Tabla No 6. Coeficiente de competencia de los expertos

Coeficiente de competencia	Cantidad de expertos
Bajo (menor que 0,5)	7
Medio ($0,5 < K < 0,8$)	8
Alto ($0,8 \leq K < 1$)	33
Total	48

Tabla No 7. Resultados de la aplicación del Método Delphy

Indicaciones	C1	C2	C3	C4	C5	Total
1	33	0	0	0	0	33
2	27	6	0	0	0	33
2-1	14	8	11	0	0	33
3	9	16	8	0	0	33
3-1	9	16	8	0	0	33
3-2	11	14	8	0	0	33
4	14	13	6	0	0	33
5	9	13	11	0	0	33
6	6	22	3	2	0	33
7	20	13	0	0	0	33
8	28	5	0	0	0	33
9	23	10	0	0	0	33
10	27	6	0	0	0	33
11	22	6	5	0	0	33
11-1	33	0	0	0	0	33
11-2	28	5	0	0	0	33
12	16	13	2	2	0	33
12-1	27	6	0	0	0	33
12-2	11	16	6	0	0	33
13	25	8	0	0	0	33
13-1	23	8	2	0	0	33
13-2	7	18	8	2	0	33
14	25	5	3	0	0	33
14-1	23	8	2	0	0	33
14-2	23	10	0	0	0	33
15	18	13	1	1	0	33
15-1	25	5	3	0	0	33
15-2	17	10	6	0	0	33
16	18	13	1	1	0	33
16-1	25	5	3	0	0	33
16-2	28	5	0	0	0	33
17	28	5	0	0	0	33
17-1	23	8	2	0	0	33
17-2	23	10	0	0	0	33
18	29	4	0	0	0	33
19	33	0	0	0	0	33
20	33	0	0	0	0	33
21	20	10	3	0	0	33
22	22	8	3	0	0	33
23	23	5	5	0	0	33
24	17	10	6	0	0	33
25	20	10	3	0	0	33

Tabla No 8. Frecuencia acumulada

Indicaciones	C1	C2	C3	C4	Total
1	33	33	33	33	33
2	27	33	33	33	33
2-1	14	22	33	33	33
3	9	25	33	33	33
3-1	93	25	33	33	33
3-2	113	25	33	33	33
4	14	27	33	33	33
5	9	22	33	33	33
6	6	28	31	33	33
7	20	33	33	33	33

8	28	33	33	33	33
9	23	33	33	33	33
10	27	33	33	33	33
11	22	28	33	33	33
11-1	33	33	33	33	33
11-2	28	33	33	33	33
12	16	29	31	33	33
12-1	27	33	33	33	33
12-2	11	27	33	33	33
13	25	33	33	33	33
13-1	23	31	33	33	33
13-2	7	25	31	33	33
14	25	30	33	33	33
14-1	23	31	33	33	33
14-2	23	33	33	33	33
15	18	31	32	33	33
15-1	25	30	33	33	33
15-2	17	27	33	33	33
16	18	31	32	33	33
16-1	25	30	33	33	33
16-2	28	33	33	33	33
17	28	33	33	33	33
17-1	23	31	33	33	33
17-2	23	33	33	33	33
18	29	33	33	33	33
19	33	33	33	33	33
20	33	33	33	33	33
21	20	30	33	33	33
22	22	30	33	33	33
23	23	28	33	33	33
24	17	27	33	33	33
25	20	30	33	33	33

Tabla No 9. Frecuencias relativas acumulativas

Indicaciones	C1	C2	C3	C4
1	1	1	1	1
2	0,81818182	1	1	1
2-1	0,42424242	0,66666667	1	1
3	0,27272727	0,75757576	1	1
3-1	0,33333333	0,75757576	1	1
3-2	0,42424242	0,81818182	1	1
4	0,27272727	0,66666667	1	1
5	0,18181818	0,84848485	0,93939394	1
6	0,60606061	1	1	1
7	0,84848485	1	1	1
8	0,69696997	1	1	1
9	0,81818182			
10	0,66666667	0,84848485	1	1
11	1	1	1	1
11-1	0,84848485	1	1	1
11-2	0,48484848	0,87878788	0,93939394	1
12	0,81818182	1	1	1
12-1	0,33333333	0,81818182	1	1
12-2	0,75757576	1	1	1
13	0,69696997	0,93939394	1	1
13-1	0,21212121	0,75757576	0,93939394	1
13-2	0,75757576	0,90909091	1	1

14	0,69696967	93939394	1	1
14-1	0,69696967	1	1	1
14-2	0,54545455	0,93939394	1	1
15	0,69696967	1	1	1
15-1	0,54545455	0,93939394	0,96969697	1
15-2	0,75757576	0,90909091	1	1
16	0,51515152	0,81818182	1	1
16-1	0,54545455	0,93939394	0,96969697	1
16-2	0,75757576	0,90909091	1	1
17	0,84848485	1	1	1
17-1	0,84848485	1	1	1
17-2	0,69696967	0,93939394	1	1
18	0,69696967	1	1	1
19	0,87878788	1	1	1
20	1	1	1	1
21	1	1	1	1
22	0,60606061	0,90909091	1	1
23	0,66666667	0,90909091	1	1
24	0,69696967	0,84848485	1	1
25	0,51515152	0,81818182	1	1

Tabla No 10. Imágenes por la inversa de curva normal

Indicaciones	C1	C2	C3	C4	Suma
1	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96
2	0,90845788	3,49	3,49	3,49	11,3784579
2-1	-0,19105187	0,69852604	3,49	3,49	7,48747417
3	-0,60458433	0,69852604	3,49	3,49	7,07394171
3-1	-0,60458433	0,69852604	3,49	3,49	7,07394171
3-2	-0,4307276	0,69852604	3,49	3,49	7,24779844
4	-0,19105187	0,90845788	3,49	3,49	7,69740601
5	-0,60458433	0,4307276	3,49	3,49	6,80614327
6	-0,90845788	1,02995728	1,54970621	3,49	5,16120561
7	0,26906605	3,49	3,49	3,49	10,739066
8	1,02995728	3,49	3,49	3,49	11,4999573
9	0,51570396	3,49	3,49	3,49	10,985704
10	0,90845788	3,49	3,49	3,49	11,3784579
11	0,4307276	1,02995728	3,49	3,49	8,44068487
11-1	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96
11-2	1,02995728	3,49	3,49	3,49	11,4999573
12	-0,03798846	3,49	1,54970621	3,49	8,49171776
12-1	0,90845788	3,49	3,49	3,49	11,3784579
12-2	-0,4307276	0,90845788	3,49	3,49	7,45773028
13	0,698552604	3,49	3,49	3,49	11,168526
13-1	0,51570396	1,54970621	3,49	3,49	9,04541017
13-2	-0,79908204	0,69852604	1,54970621	3,49	4,9391502
14	0,698552604	1,33517915	3,49	3,49	9,01370519
14-1	0,51570396	1,54970621	3,49	3,49	9,04541017
14-2	0,51570396	3,49	3,49	3,49	10,985704
15	0,114184779	3,49	1,87636033	3,49	8,97054512
15-1	0,698552604	1,33517915	3,49	3,49	9,01370519
15-2	0,03798846	0,90845788	3,49	3,49	7,92644633
16	0,114184779	3,49	1,87636033	3,49	8,97054512
16-1	0,698552604	1,33517915	3,49	3,49	9,01370519
16-2	1,02995728	3,49	3,49	3,49	11,4999573
17	1,02995728	3,49	3,49	3,49	11,4999573
17-1	0,51570396	1,54970621	3,49	3,49	9,04541017
17-2	0,51570396	3,49	3,49	3,49	10,985704
18	1,168948553	3,49	3,49	3,49	11,6389485

19	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96
20	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96
21	0,26906605	1,33517915	3,49	3,49	8,5842452
22	0,4307276	1,33517915	3,49	3,49	8,74590675
23	0,51570396	1,02995728	3,49	3,49	8,52566123
24	0,03798846	0,90845788	3,49	3,49	7,92644633
25	0,26906605	1,33517915	3,49	3,49	8,5842452
	25,5483427	93,1072547	137,531839	146,58	402,767437
				N	1,91794017

Tabla No 11. Resultados cualitativos.

Indicaciones	Categorías	Indicaciones	Categorías
1	Muy adecuado	14	Muy adecuado
2	Muy adecuado	14.1	Muy adecuado
2.1	Muy adecuado	14.2	Muy adecuado
3	Muy adecuado	15	Muy adecuado
3.1	Muy adecuado	15.1	Muy adecuado
3.2	Muy adecuado	15.2	Muy adecuado
4	Muy adecuado	16	Muy adecuado
5	Muy adecuado	16.1	Muy adecuado
6	Bastante adecuado	16.2	Muy adecuado
7	Muy adecuado	17	Muy adecuado
8	Muy adecuado	17.1	Muy adecuado
9	Muy adecuado	17.2	Muy adecuado
10	Muy adecuado	18	Muy adecuado
11	Muy adecuado	19	Muy adecuado
11.1	Muy adecuado	20	Muy adecuado
11.2	Muy adecuado	21	Muy adecuado
12	Muy adecuado	22	Muy adecuado
12.1	Muy adecuado	23	Muy adecuado
12.2	Muy adecuado	25	Muy adecuado
13	Muy adecuado	25	Muy adecuado
13.1	Muy adecuado		
13.2	Bastante adecuado		

Tabla No 12. Puntos de corte

Puntos de corte	Muy Adecuado.	Adecuado	Bastante adecuado	Poco adecuado	No adecuado.
	0,60829387	2,2168394	3,2745676	3,49	0

Tabla No 13. Puntos de corte

Indicaciones	N-P	Categoría	Indicaciones	N-P	Categorías
1	-1,57205983	Muy adecuado	14	-0,33548612	Muy adecuado
2	-0,9266743	Muy adecuado	14.1	-0,34341237	Muy adecuado
2.1	0,04607163	Muy adecuado	14.2	-0,82848582	Muy adecuado
3	0,14945475	Muy adecuado	15	-2,24263628	Muy adecuado
3.1	0,14945475	Muy adecuado	15.1	-2,2534263	Muy adecuado
3.2	0,10599056	Muy adecuado	15.2	-0,06367141	Muy adecuado

4	-0,00641133	Muy adecuado	16	-0,3246961	Muy adecuado
5	0,21640436	Muy adecuado	16.1	-0,33548612	Muy adecuado
6	0,62763877	Bastante adecuado	16.2	-0,95704914	Muy adecuado
7	-0,76682634	Muy adecuado	17	-0,95704914	Muy adecuado
8	-0,95704914	Muy adecuado	17.1	-0,34341237	Muy adecuado
9	-0,82848582	Muy adecuado	17.2	-0,82848582	Muy adecuado
10	-0,9266743	Muy adecuado	18	-0,99179696	Muy adecuado
11	-0,19223104	Muy adecuado	19	-1,57205983	Muy adecuado
11.1	-1,57205983	Muy adecuado	20	-1,57205983	Muy adecuado
11.2	-0,95704914	Muy adecuado	21	-0,22812113	Muy adecuado
12	-0,20498926	Muy adecuado	22	-0,26853651	Muy adecuado
12.1	-0,9266743	Muy adecuado	23	-0,21347513	Muy adecuado
12.2	0,0535076	Muy adecuado	25	-0,06367141	Muy adecuado
13	-0,87419133	Muy adecuado	25	-0,22812113	Muy adecuado
13.1	-0,34341237	Muy adecuado			
13.2	0,68315262	Bastante adecuado			

Anexo No 4. El taller como forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.

Resumen de los fundamentos esenciales

Caracterización del taller como forma de organización.

Se parte del criterio que “taller” es una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que ha sido trabajada por algunos autores cubanos y latinoamericanos para la formación inicial y continua de maestros.

Definir el taller no es tarea fácil, por cuanto en la práctica se ha designado con este nombre a muchas y muy diversas actividades y experiencias, tanto en el campo de la educación y la capacitación, como en el inmenso campo de la industria, el comercio, la política y el quehacer cotidiano.

Concretamente en el campo de la Pedagogía y la Didáctica el “taller” se caracteriza con método, como procedimiento, como técnica y/o forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, visto este proceso en un “sentido amplio” como aquel en que se materializa la ley de la unidad entre la instrucción y la educación en un proceso conscientemente organizado con el fin de impulsar el desarrollo de la personalidad.

En la actualidad se nombra " taller " a las más diversas maneras de estructurar las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo curricular y la capacitación de los docentes.

Se habla de talleres cuando se ofrece a los estudiantes en el currículum alguna asignatura técnica que necesita de un “aula especializada”, aquí taller es el aula con determinadas condiciones técnicas. Ejemplo: Taller de Educación Laboral (aunque lo que se trabajen sean contenidos teóricos), Taller de diseño, Taller de cocina entre otros.

También se le denomina "taller" a la organización de actividades opcionales en currículum o como parte del plan de formación vocacional y que distribuyen la dinámica colectiva de pequeños grupos según sus preferencias con una u otra técnica, actividad o asignatura. Ej: taller literario, taller pedagógico, taller lingüístico, Taller de teatro, entre otros

Otro tipo de " taller" es el vinculado a actividades grupales relacionadas con una práctica interdisciplinaria, Ej. taller científico, talleres de artes, taller de Literatura, taller de investigación, entre otros.

Otra forma de "taller", es aquella que se utiliza para nombrar convocatorias colectivas para la problematización sobre temáticas específicas de una rama del saber humano, Ej.: taller de Educación Sexual, Taller de Didáctica, Taller de Adolescencia.

Es frecuente en las actividades de postgrado se ha dado en llamar "taller" a toda reunión donde el conjunto de asistentes discute sobre una problemática en particular y se presentan experiencias en el trabajo relacionadas con la temática.

Hoy con el desarrollo de la tecnología, ya se habla de “taller virtual”, se estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje grupal e interactiva con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

En Argentina, Chile, Colombia, México entre otros países latinoamericanos, con el desarrollo de la "Educación Popular" y vinculado con la escuela constructivista, en la década del 70-80 se trabajó por diversos autores el “taller” y su importancia en el proceso de educación popular.

Diferentes autores definen como Taller:

Melba Reyes Gómez (Argentina, 1977): " El Taller... es una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social"¹³⁸.

Ezequiel Ander-Egg (Argentina, 1988), ..."el taller es esencialmente una modalidad pedagógica

¹³⁸ Melba Reyes Gómez. El taller en el trabajo social. Taller de integración de teoría y práctica. Editorial humanidades. 1977. Buenos Aires. Argentina. Págs 18-19.

de aprender haciendo y se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Foebel (1826) "aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente con comunicación verbal de las ideas. Los conocimientos en el taller se adquieren en la práctica, que implica la inserción en la realidad. Pero esta inserción responde a un proceso concreto, bajo la responsabilidad de un equipo interdisciplinario, con experiencia, con formación teórico-práctica, comprometido con el aprendizaje."¹³⁹

En esta definición el proyecto de trabajo se transforma en una situación del proceso de enseñanza-aprendizaje, con una triple función docencia, investigación y servicio; procurando la integración de teoría, investigación y práctica a través de un trabajo grupal y un enfoque interdisciplinario. En el taller, el aula y la clase adquiere otra dimensión, más integral, ya no es el templo en que se adquiere el saber aislado de la realidad, en él desde esta nueva visión se discuten hechos reales que se presentan en la práctica social y/o educativa, se viven de cerca los problemas, logros y dificultades del ejercicio de la profesión en el intercambio grupal y de socialización para buscar soluciones profesionales, científicas, desarrolladoras a dichos problemas.

Por eso en el taller la enseñanza, es mucho más que "algo que el profesor trasmite" a los estudiantes, es un proceso de enseñanza-aprendizaje que depende de las relaciones de todos los factores: del profesor, del estudiante y del grupo movilizados todos en función de la búsqueda de respuestas a una tarea concreta. El profesor ya no es un instructor de conocimientos sobre sus experiencias cognitivas y científico-profesionales, se transforma en un educador que tiene la función de orientar, guiar, que ayuda a aprender y los estudiantes aprenden haciendo, sus respuestas, reflexiones y soluciones podrían ser en algunos casos, más valiosos para la discusión grupal que las del profesor.

Gloria Mirabent Perozo (Cuba, 1990): "Un taller pedagógico es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos".¹⁴⁰

Se destaca en todas ellas: el taller como un modo de proceder en la organización de un tipo de actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual se integran todos los componentes en una relación dinámica que asegura el logro de los objetivos apoyado por una reflexión colectiva sobre una problemática y la proyección de alternativas de solución a dichos problemas desde la experiencia o inexperiencia de los participantes.

Se afirma cuando se habla de "taller " que es una forma de organización determinada, que al igual que las demás empleadas en los centros de formación inicial de profesionales (académicas: conferencias, seminarios y clases prácticas) constituyen expresión externa de la integración sistémica de los componentes internos del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Definición de taller como forma de organización.

Se define TALLER como un tipo de forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que en su estructuras organizativas está centrada en la reflexión grupal sobre los problemas sociales, profesionales, educativos, científicos, investigativos (según sean) sus causas, consecuencias y alternativas de soluciones en correspondencia con los contextos en que se manifiestan. En el taller se aprovechan las potencialidades del grupo para proyectar los planes de acción para las soluciones profesionales y/o científicas a los problemas presentados a la reflexión.

El taller concuerda con la concepción desarrolladora de la educación en la medida en que en él, se debe lograr la integración de saberes: entre teoría y práctica; producción y asimilación de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y su reflejo en la ética profesional, entre lo temático y lo dinámico en las relaciones interpersonales, entre la investigación y la docencia.

Se está de acuerdo con muchos autores cuando plantean que el grupo de estudiantes que compone el "taller" puede partir de un proyecto de trabajo que incluya el análisis de problemáticas propias de la práctica educativa, laboral, profesional cotidiana en la que están inmersos, para desde él, llegar a soluciones cooperativas de los problemas que necesita solucionar la sociedad a través o

¹³⁹ Eszequiel Ander Egg, *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Editorial Humanista. 1986. B. Aires. Páginas 15.

¹⁴⁰ G. Mirabent P. Aquí, talleres pedagógicos. *Revista Pedagogía Cubana*. Año II. Abril-Junio 1990, No. 6. MINED 1990. La Habana. Página 15.

por medio de la educación de la personalidad.

Caracterización del taller.

El taller como forma de organización constituye una experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del grupo, la cual se integra a las existentes actualmente en la formación de la personalidad y del profesional y que pretende centrar el proceso en el protagonismo de los estudiantes, en su participación productiva en la solución de tareas cognoscitivas, científicas, profesionales, de la vida práctica de manera colectiva, como ocurre en la realidad en la sociedad y en particular en los procesos educacionales. Es una forma diferente de exteriorización del contenido en función del desarrollo de la personalidad general y del profesional en particular.

La solución de problemas de la vida, del desarrollo social y profesional es esencialmente de carácter cooperativo, participativo, para a partir de las experiencias de todos lograr una visión compartida con relación a las posibles vías para solucionar dichos problemas.

Los problemas complejos de la educación de la personalidad son esencialmente problemas de grupos de influencias pedagógicas de: grupos de maestros, profesores, grupo familiar, grupo social, grupo escolar. Si estos grupos se vinculan cooperativamente, se cohesionan para lograr objetivos comunes se puede impulsar el desarrollo. Lo que más necesita el maestro, el profesor en la actualidad es aprender a desarrollar los grupos desde los conocimientos y experiencias grupales.

Lo importante en el taller es la organización del grupo en función de la solución de problemas que tienen como objetivo central "aprender en el grupo, del grupo y para el grupo". Para lograrlo es fundamental, proyectar una estrategia metodológica de trabajo colectivo, cooperativo en la que debe existir un alto nivel de participación y una redimensión del papel del profesor y del estudiante, los que deben ir en el caso del profesor: desde la posición clásica de dueño absoluto del grupo de estudiantes, del programa, de los conocimientos; hacia la de coordinador, de guía en las relaciones que se van estableciendo en el desarrollo de la actividad para que todos aprendan de todos y en el caso del estudiante: desde la posición de receptor pasivo de lo que se le trasmite, informa, orienta hacer.

Lo anterior no quiere decir, de ningún modo, que el profesor de la institución formadora se libere de la autoridad como profesional en la dirección del proceso, sino que debe permanecer receptivo a toda idea creativa, a toda interrogante, a toda búsqueda independiente y desarrollar la actividad aprovechando las posibilidades que cada estudiante tiene, viendo el taller como un espacio en el cual se comparten experiencias y viendo a los estudiante como seres humanos y/o profesionales en formación que tiene experiencias cotidianas del proceso educacional en el que ha crecido y/o están inmersos como practicantes, profesores y/o maestros en formación.

Es por ello que se propone como un elemento clave del modelo de la configuración sistémica de formas de organización al "taller", con su función integradora de conocimientos teóricos y prácticos tomando como punto de partida las vivencias, experiencias que se van teniendo en la práctica, la reflexión y transformación colectiva de los problemas que en ella se presentan.

El proceso en taller, genera nuevas relaciones pedagógicas, didácticas, metodológicas donde los participantes se deben convertir en un equipo para reflexionar sobre el trabajo que realizan y van asumiendo roles de profesor, de investigador, de estudiante, director, metodólogo, jefe de ciclo, entre otros.

En la tarea común, la solución de problemas profesionales, se va integrando la teoría y la práctica, aprendiendo a ser (afirmación de sí mismo), aprenden a aprender, (nuevos modos de adquisición de los contenidos) aprenden a hacer, (alternativas en la solución de problemas) y aprender a sentir (amor por la profesión, la tarea de valor social)

Como características básicas del taller se destacan:

El taller es una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que puede ser utilizada en la preparación inicial del profesor que no se encierra en el aula, sino que establece un contacto con la realidad escolar concreta desde los aportes y experiencias del grupo.

En el taller debe crearse un equipo de trabajo que aborde los problemas originados en la práctica y como resultado debe volver a ella cualitativamente transformado por la discusión del grupo, por la

producción en el grupo de proyectos de solución a dichos problemas. Con un enfoque que lleva el aporte personal, creativo, crítico y de consenso grupal, a través de la vinculación práctica empírica y/o cotidiana, la reflexión, la práctica profesional integrada a la investigación, para la caracterización, fundamentación y proyección de la posible transformación del problema en estudio.

Es una forma de organización que se puede estructurar en cualquiera de los componentes del curriculum de la educación, primaria, media y superior lo que puede contribuir con una preparación óptima del ser humano.

Es una forma de organización para la sistematización e integración de conocimientos, habilidades, valoraciones y experiencias en la actividad profesional creadora desde la interacción grupal.

La metodología de los talleres está íntimamente ligada con la creatividad en el trabajo grupal, en los métodos problémicos, participativos. La organización metodológica varía en correspondencia con los objetivos del mismo, los recursos y medios tecnológicos con que se cuentan, los métodos que el profesor tiene incorporados a su labor profesional, los procedimientos que apoyen dichos métodos, entre otros requerimientos metodológicos fundamentales.

El taller como espacio de trabajo colectivo requiere de un ritmo activo, de un conjunto de métodos, procedimientos, técnicas y medios de trabajo grupal que posibiliten la producción colectiva, debemos tener siempre presente que, ninguna "forma de organización" admite estructuras, métodos, procedimientos, medios que se repitan continuamente, por ello cada taller aunque tiene requisitos básicos que cumplir para lograr su función dentro del sistema de formas de organización debe ser diferente en su organización metodológico interna, en su dinámica de desarrollo.

El profesor, en su función de orientación-educativa, debe ser responsable de que el grupo produzca, se centre en la tarea propuesta para su desarrollo. Sus intervenciones deben ser pocas, breves, claras. La tarea formativa es la función fundamental del taller, la actividad debe propiciar las relaciones e integración de tareas profesionales que deben estar en correspondencia con los problemas que se desean solucionar en la reflexión colectiva.

En este sentido, se destaca que el coordinador, docente, educador en el taller deberá actuar señalando contradicciones, efectuando síntesis que muestren las posiciones adaptadas a la discusión, destacando -para que sea considerado- algún punto de vista o dato importante que haya pasado inadvertido por el grupo, rescatando temas abandonados, conduciendo el análisis a una situación concreta, interpretando el acontecer del grupo, problematizando en todo momento con preguntas que abran y amplíen la discusión, aportando información que luego será profundizada por la investigación grupal o individual, debe dirigir la discusión sobre algún material importante o la exposición de un miembro del equipo de investigación o invitado especial.

El taller puede desarrollarse con un equipo de profesores en que uno hace la función de coordinador y otro de observador, también puede valorarse la alternativa de dar el papel de coordinador y de observador a algún estudiante y así se van desarrollando las habilidades de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo en equipos de profesores con diferentes funciones, hace que el proceso de análisis-síntesis en el taller sea más rico y en su ejecución, cuando hay que hacer valoraciones de sus resultados, los profesores desde las distintas funciones ayudan a la proyección de estrategias para perfeccionar el trabajo del grupo.

Bibliografía básica

- ANDER EGG, ESZEQUIEL. (1986): "Hacia una pedagogía autogestionaria". Editorial Humanista. B. Aires. Páginas 15.
- CALZADO, LAHERA. D. (1998): "El taller: una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico en la preparación profesional del educador". ISP Varona. Tesis de Maestría.
- EMMANUELE, S. E. (1993): "La técnica de taller". Universidad Nacional de Rosario. Colección Espacios. Rosario.
- EQUIPO TED. (1994): "Trabajo pedagógico en las Organizaciones Magisteriales". Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago de Chile.
- JIMÉNEZ FALLAS, K. (1989): "El taller didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje: una experiencia en la educación de adultos". REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA "EDUCACIÓN" NO. 1-2 1989, PP 149-156.
- KISNERMAN, NATALIO.(1977): "Los talleres ambientales de formación de profesionales". Editorial Humanidades. Buenos Aires.
- KRASMANSKI, O. (1993): "El taller: una puerta abierta". Revista "A construir". Mensuario de actualización docente No. 1. Argentina.
- MAÑALICH, R. (1982): "El trabajo independiente de los estudiantes de los Institutos Superiores Pedagógicos". MINED Seminario Nacional II Parte. La Habana.
- MARTICORENA A. Y M. MARPEGAN.(1995):"El sistema permanente de talleres de educadores. Boletín # 19. Momento Informativo. Chile.
- MAYA BETANCOURT ARNOBIO.(1991): "El Taller Educativo. Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. Editorial Gente Nueva. Santa Fe de Bogotá. Colombia. 1991.
- MIRABENT P. G.(1990): "Aquí, talleres pedagógicos". Revista Pedagogía Cubana. Año II. Abril-Junio 1990, No. 6. MINED La Habana. Página 15.
- PASEL SUSANA y S. ASBORNO. (1994): " Aula-taller". Editorial AIQUE DIDÁCTICA. Argentina. Página 18.
- PATTERNS, R. (1989): "La clase en acción". Publicaciones del Proyecto de Educación de la UNESCO. América Latina.
- PETERS, J. (1987): "La reflexión: un concepto clave en la educación del profesor". En: Revista Educación. Enero-Abril. No. 282. La Habana
- PRADA R. J. R. (1994): Psicología de Grupos. Colección de Pedagogía Grupal. No. 16. Editora INDO-AMERICAN PREEES SERVICE. Santa Fe de Bogotá Colombia. Página 10.
- REYES GÓMEZ, MELBA.(1977): "El taller en el trabajo social. Taller de integración de teoría y práctica. Editorial humanidades. Buenos Aires. Argentina. Págs. 18-19.

Anexo No 5 Representaciones gráficas de apoyo.

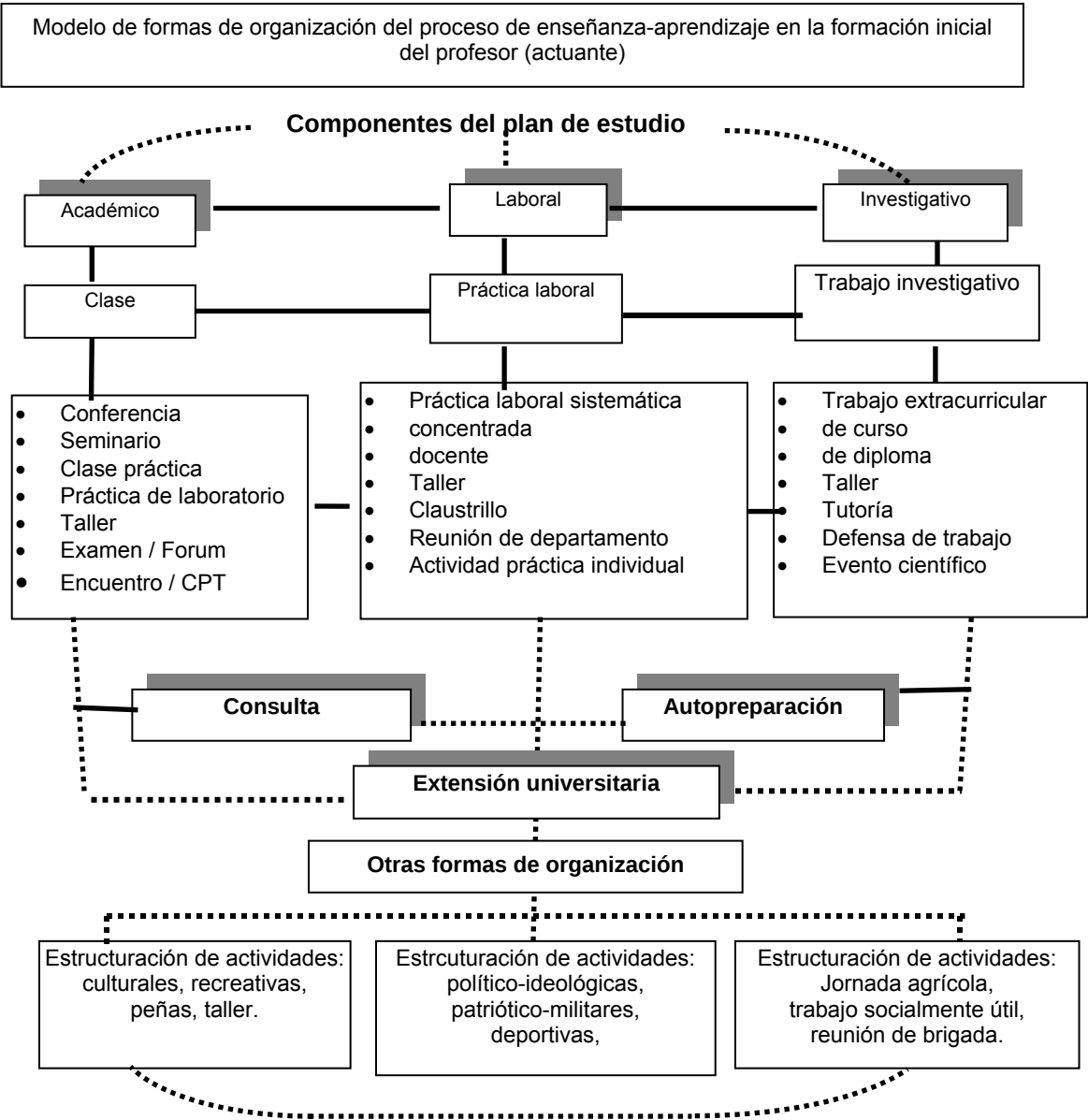


Figura 1

El modelo del profesional para la formación inicial del profesor en el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, está organizado con los siguientes componentes generales:

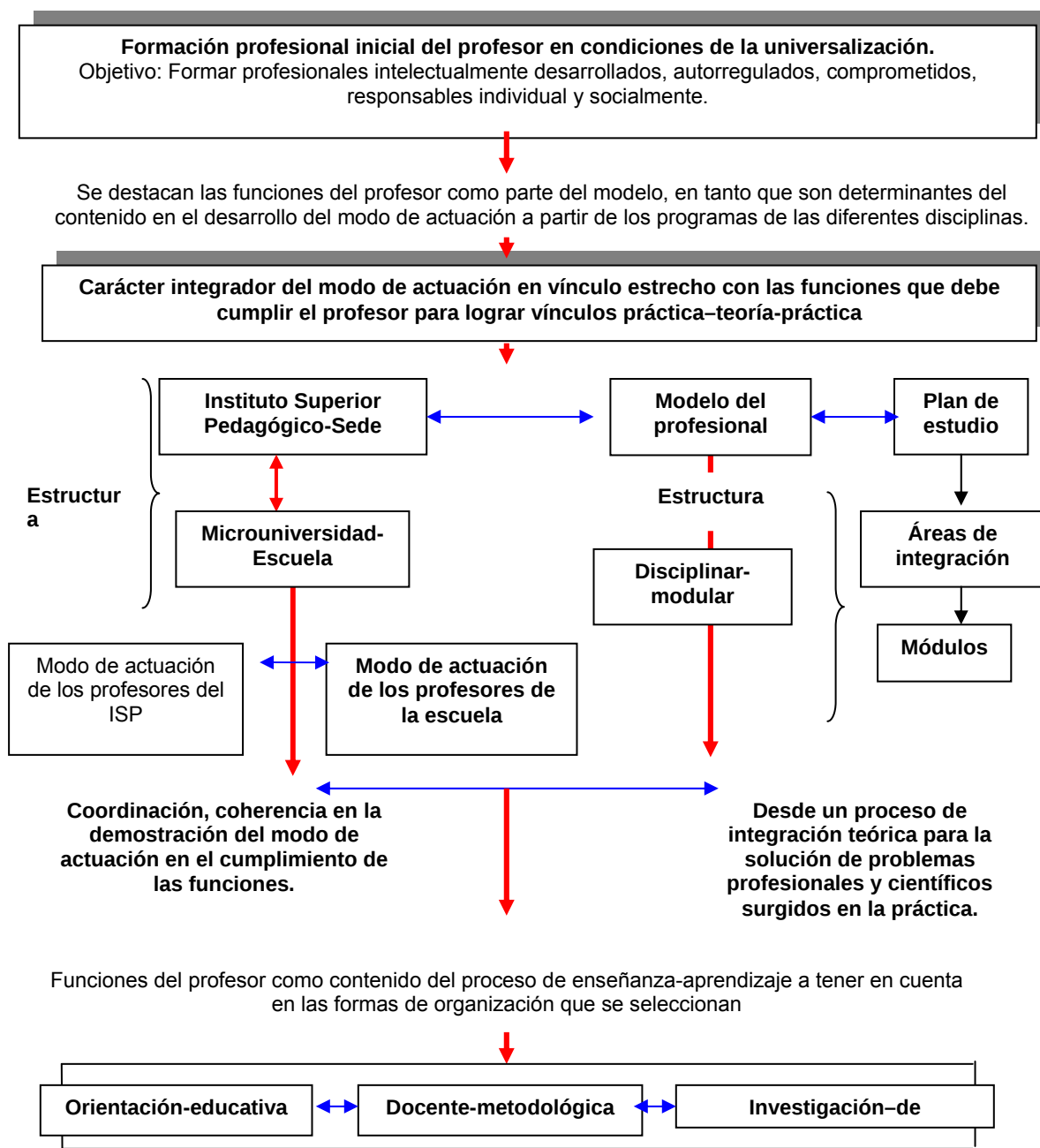


Figura 2

Proceso de desarrollo del estudiante a través de las etapas por las que debe ascender para lograr el modo de actuación profesional pedagógica

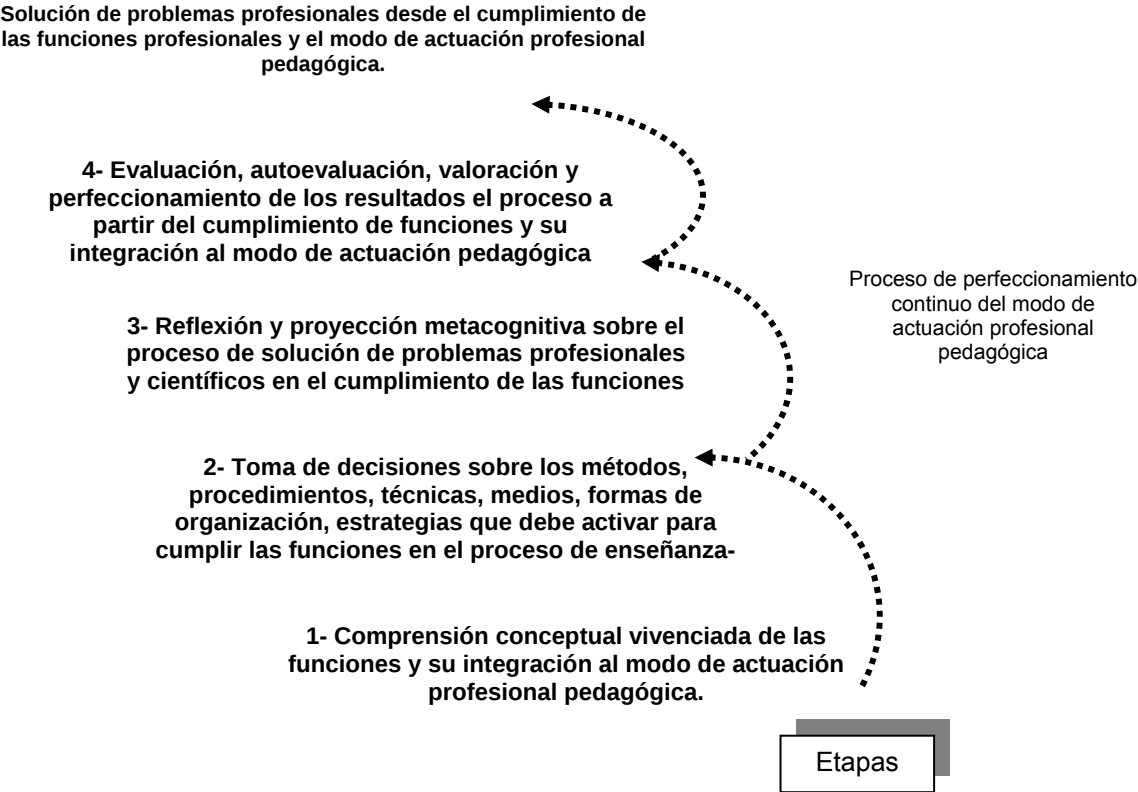
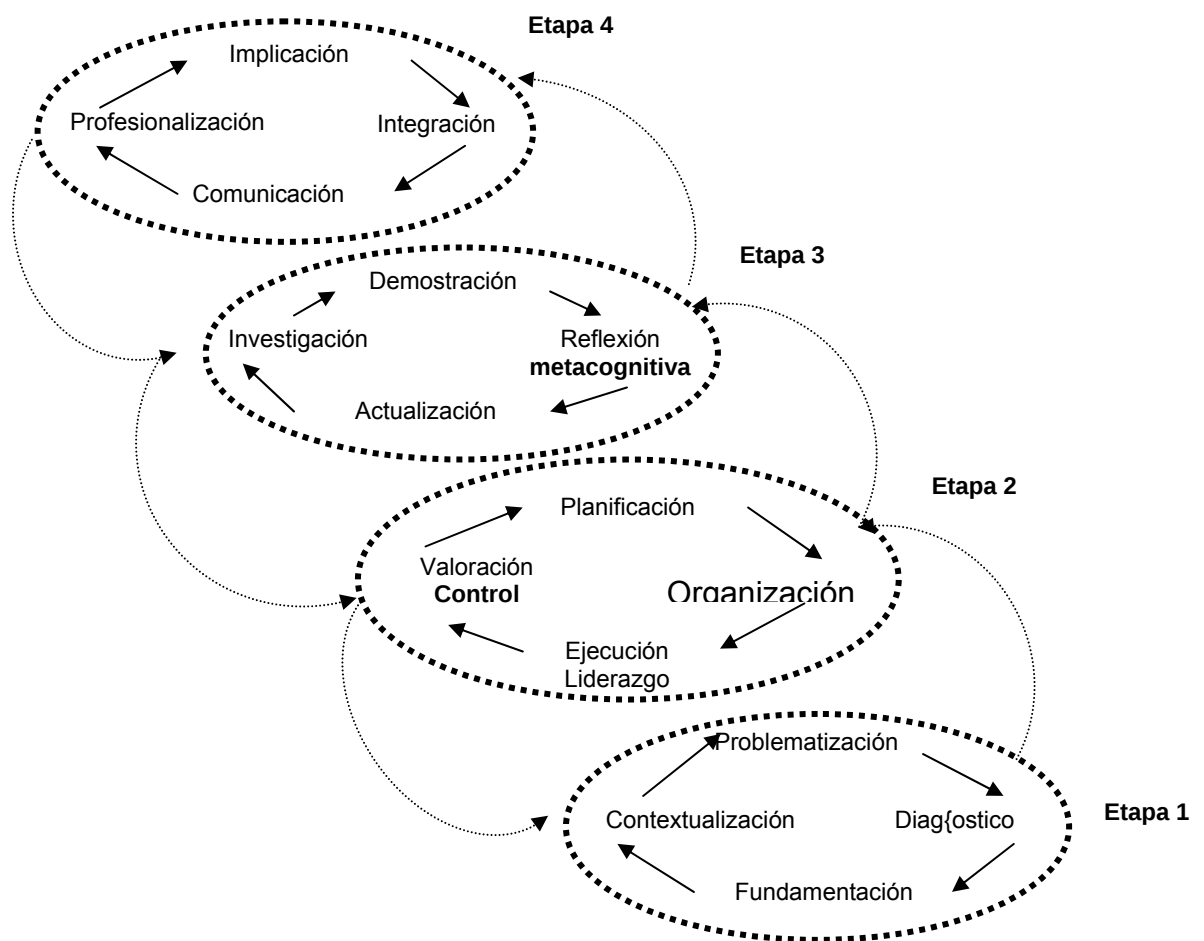


Figura 3

Tareas a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en vínculo estrecho con las funciones del profesor.



Relaciones externas e internas en el desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica

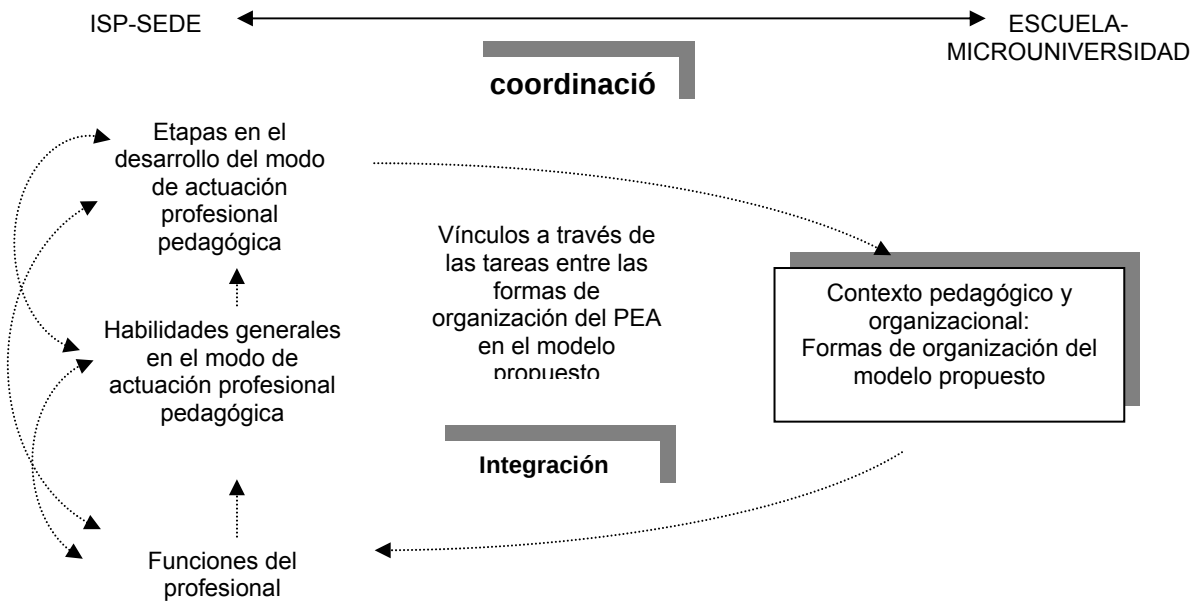


Figura 5

La Complejidad sistémica del proceso de enseñanza-aprendizaje que representa las relaciones entre tres niveles de organización

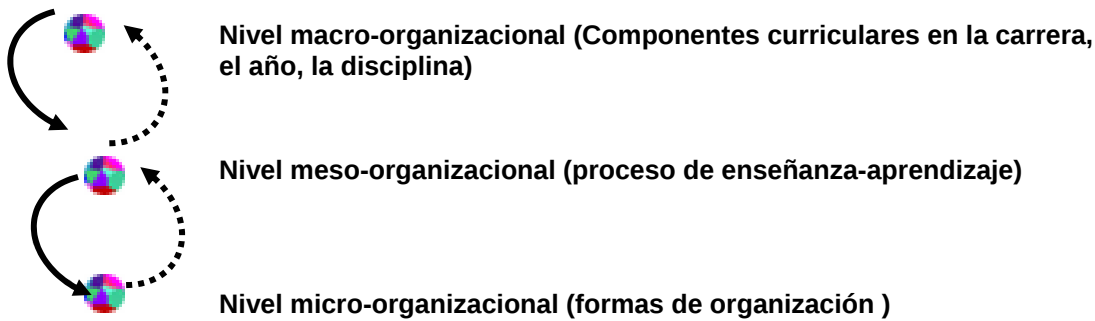


Figura 7

Tipos de configuración sistémica

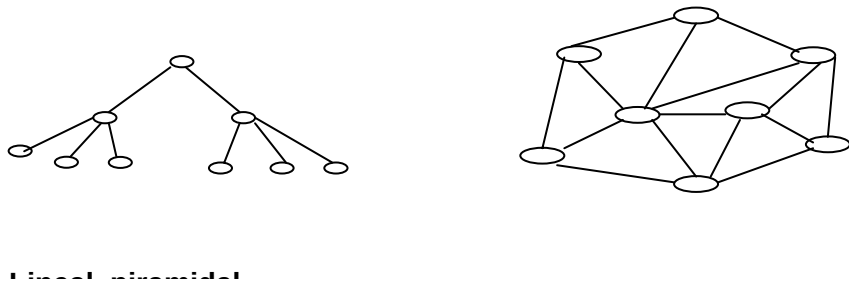
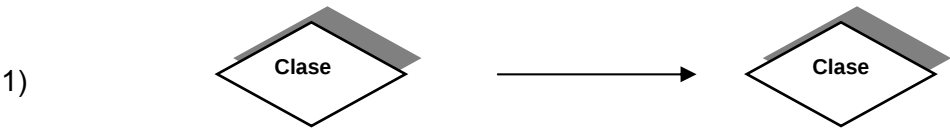
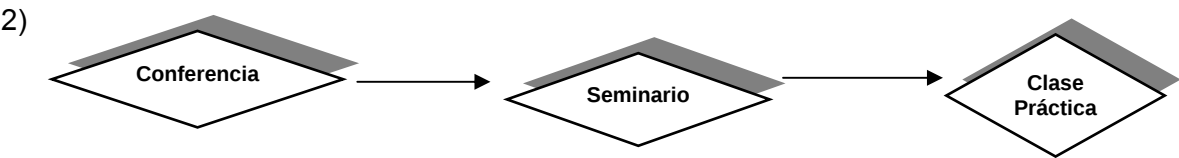


Figura 8

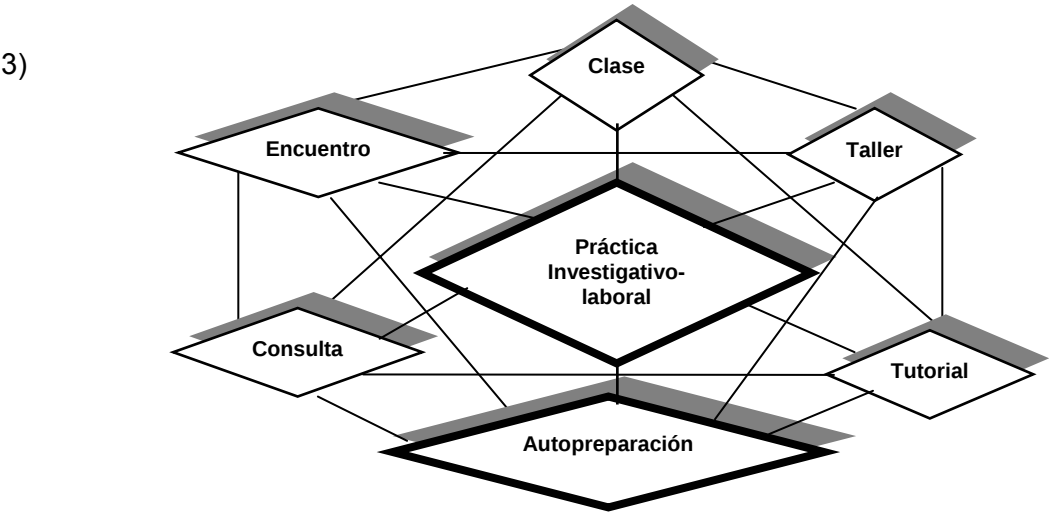
Las relaciones entre formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ser de varios tipos en correspondencia con la configuración sistémica lineal o la distribuida:



Relaciones intraformas de organización en pares o diádicas, pueden tomar como criterio de organización: la sistematización en el tratamiento del contenido en correspondencia con el lugar que ocupan.



Relaciones interformas de organizaciones en serie. Toma como criterio de organización el desarrollo sistemático de conocimientos, habilidades, hábitos, valores, el modo de actuación profesional pedagógica y el momento en que se realizan.

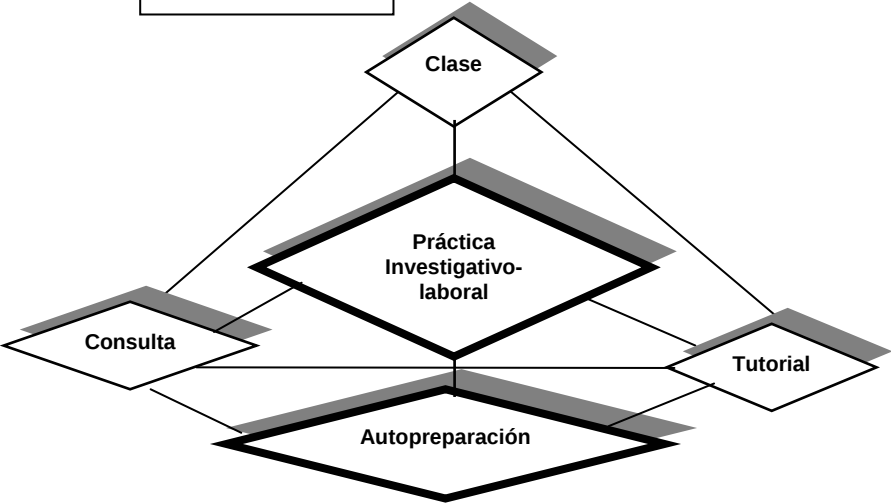


Relaciones interformas de organización en red distribuida, toma como criterio las necesidades de los estudiantes y el contexto, cada forma de organización debe lograr la integración de lo académico, lo laboral y lo investigativo, teoría-práctica, individual-grupal, funciones del profesor y el modo de actuación profesional pedagógica.

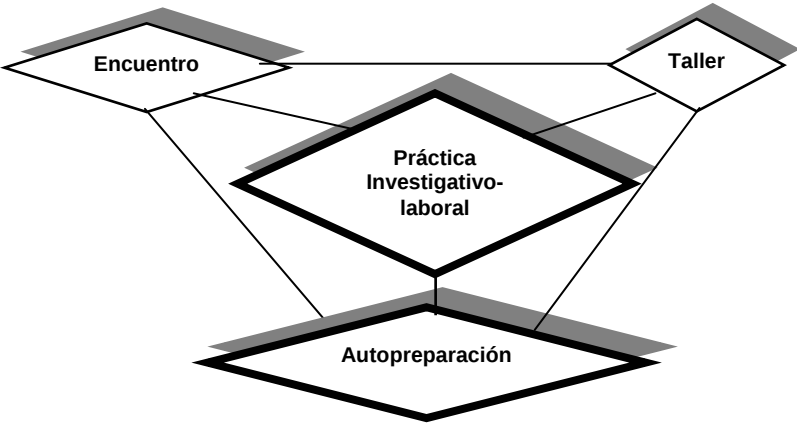
Figura 9

Ejemplo de situaciones que pueden producirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje al activar una formas de organización en correspondencia con las necesidades de los estudiantes, las disciplinas y el contexto.

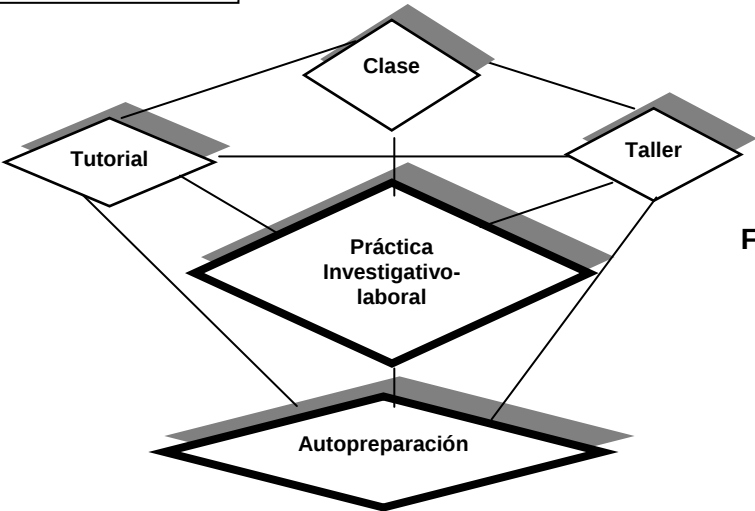
Situación No 1



Situación No 2



Situación No 3



Figura

Figura 10

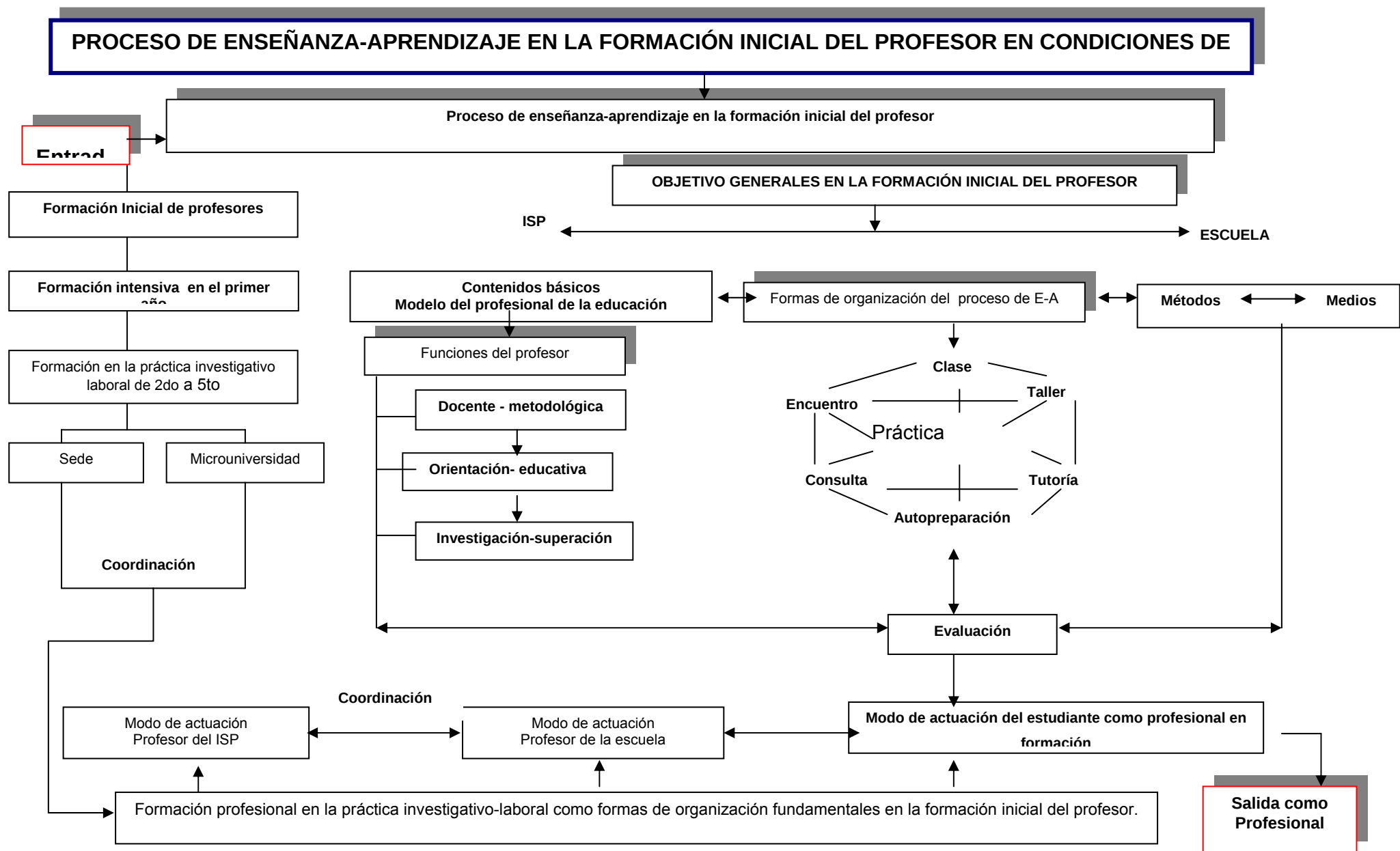


Figura 10

LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR EN CONDICIONES DE LA UNIVERSALIZACIÓN.

Reflexionar sobre la temática de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje es de gran importancia para la preparación profesional de los docentes que laboran en la formación inicial del profesor, en la medida que para alcanzar *el éxito en el proceso y en los resultados de la enseñanza aprendizaje*, se debe profundizar en las relaciones que se producen entre los diferentes factores y/o componentes que lo integran. *Es posible entender la esencia de las relaciones, si se proyecta, ejecuta y controla como un sistema el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus formas de organización*; ello depende de la coordinación entre los diversos factores que intervienen en la formación y del despliegue de sus estrategias de actividad-comunicación para lograr los objetivos en la formación. En la planificación, desarrollo y control de las formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje deben tenerse presentes las condiciones del contexto para lograr que cada una sea parte de una integración sistémica que propicie el desarrollo de la personalidad de los sujetos que participan.

Objetivos:

- Valorar la importancia de la planificación, desarrollo y control de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación inicial del profesor en las condiciones de la universalización.
- Modelar en sistema las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje para las disciplinas teniendo en cuenta la concepción desarrolladora asumida para las condiciones de la universalización.

Sistema de contenidos:

- Modelos de formas de organización de proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor. Configuración sistémica de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, su importancia en la formación inicial del profesor.
- Planificación, organización, ejecución y control de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en un sistema flexible, diversificado, contextualizado y desarrollador.
- Las funciones del profesional, el modo de actuación profesional pedagógica y las tareas a desarrollar en vínculo estrecho con las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actividades de aprendizaje:

1. Profundice en la relación de las formas de organización de la enseñanza aprendizaje en la escuela y contenido de la enseñanza aprendizaje. Analice su implicación en relación con la formación integral de la personalidad del estudiante.
2. Destaque el papel del profesor y del estudiante en el desarrollo del sistema de formas organizativas de la enseñanza aprendizaje.
3. Valore la relación que hay entre la organización de la actividad de enseñanza - aprendizaje y la estructura funcional de la actividad.
4. Define el concepto “formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje. Caracterice la tipología (tipos de formas de organización) de la actividad en la escuela.
5. Presenta un sistema de formas organizativas que cumplan los requisitos de flexibilidad, diversificado, contextualizado y desarrollador.
6. ¿Qué es una sistema de formas de organización desarrollador?

7. Resume los aspectos que justifican que “la práctica investigativo-laboral deviene formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje fundamental en la escuela.

Metodología:

Las formas de organización de la enseñanza-aprendizaje que se utilizarán serán flexibles, diversificadas, contextualizadas y desarrolladoras. El análisis y valoración sistemática de la bibliografía básica, así como de lecturas complementarias y los ejercicios docentes que se acuerden, guiarán el proceso hacia el logro de los objetivos que se planteen como expectativa de los sujetos que participan en el curso, considerando la utilización de métodos heurísticos, y problemáticos.

Sistema de evaluación:

- Evaluación sistemática: participación e intervenciones en las sesiones de actividad.
- Tarea extraclase: Exploración y valoración de características de las formas de organización del proceso, a través de la aplicación de técnicas de investigación diagnóstica.
- Evaluación final: Elaboración de un modelo sistémico de formas de organización y la fundamentación de sus vínculos.

Bibliografía.

1. CALZADO LAHERA DELCI. Las formas de organización del proceso pedagógico en la escuela. Material docente. 2000. ISPEJV.
2. CALZADO LAHERA DELCI. El taller: una alternativa de forma de organización en la formación del maestro. Tesis de Maestría. 1997. ISPEJV.
3. COLECTIVO DE AUTORES (1981): "Pedagogía". Editorial de libros para la Educación. Ciudad de la Habana.
4. CHIONG MOLINA, M. O. (1988): "La higiene de la actividad docente. Empresa de producción del MES. OP-1615-88. La Habana.
5. DANILOV M. A. Y M. N. SKATKIN (1980): "Didáctica de la escuela media". Editorial Libros para la Educación. La Habana. Páginas 37-52, 195, 203.
6. GONZÁLEZ PIRES, M., M. BUZÓN CASTELLS y R. MAÑALICH (1985): "Funciones de la conferencia y las actividades prácticas en el sistema de trabajo docente de la Educación Superior". Tema XIV. Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación y de los ISP. Suplemento 2. La Habana.
7. LABARRERE REYES, G. Y G. VALDIVIA PAIROL. (1989): "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Página 138.
8. MARTÍ PÉREZ JOSÉ. (1984): "Obras Completas". Tomo VI. Artículo Clases Orales. Ciencia y Derecho. Lecturas. Discursos hablados. La forma accidentada excita la atención. Nuestra América. Página 235-236. Tomo XII. Artículo Universidad sin metafísica Página 348.
9. SOCA GONZÁLEZ M. Y T. BRITO (1995): "La consulta como forma de organización en la educación superior". Material ligero. ISPEJV

Anexo No. 2. Tabla de valoración de resultados

RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS	MODELO ACTUANTE	MODELO PROYECTIVO	CONCEPCIÓN TEÓRICA	PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	CARACTERIZACIÓN DE CADA FORMA	CONTROL
DESCRIPCIÓN	Se logran resultados por experiencias adquiridas	Los talleres se desarrollan según lo establecido	Las formas de organización están normadas por resolución	Cada forma de organización debe facilitar el proceso formativo	Taller: trabajo grupal. Tutoría: Trabajo individual. Práctica investigativa laboral y tipología.	Puede ser sistemático, parcial y final
VALORACIÓN POSITIVA	Los estudiantes responden a cada actividad y se preparan	La integración armónica y en atención a las necesidades es correcta.	La concepción sistémica en red es actual y valiosa en las condiciones de universalización.	Es de gran importancia el empleo de cada una en la formación del profesor	La práctica laboral y la autopreparación deben ser centros en el proceso	Puede contribuir al perfeccionamiento del PEA
PROBLEMA:	Hay problemas para su implementación integralmente.	Los profesores no están preparados para su instrumentación.	Sustento desde la concepción histórico cultural	El logro de la integración de las funciones al modo en cada forma	El encuentro está en resolución, cómo ver las demás formas.	Debe existir un sistema de control integral en la Sede y la Microuniversidad
PRINCIPIO:	Las relaciones de coordinación entre formas no se logran plenamente	La flexibilidad en la selección de formas en correspondencia con las necesidades	Carácter desarrollador en la configuración sistémica presentada.	La necesidad de vinculación estrecha entre la Sede Microuniversidad	Semejanzas y diferencias entre formas del modelo	Debe existir un nuevo sistema de indicadores para el control