

UNIVERSIDAD DE LA HABANA
CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA
EDUCACION SUPERIOR

LA FORMACION PSICOPEDAGOGICA Y SU
INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE
CUALIDADES
DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

TESIS PRESENTADA EN OPCION AL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGOGICAS

AUTOR: MSC. VERONICA CANFUX SANLER
TUTORA: DRA. MA. EMILIA RODRIGUEZ PEREZ

CIUDAD DE LA HABANA 2000

INDICE

	PAGINAS
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	7
1.1 Acercamiento al problema de estudio.	7
1.2 Tendencias actuales de la pedagogía en la formación de profesores.	8
1.2.1 La formación de profesores en el enfoque de la Teoría Crítica de la Educación.	9
1.2.2 La formación de profesores según la concepción de la pedagogía que se sustenta en el enfoque cognitivo.	18
1.2.3 La formación de profesores según la concepción histórico-cultural del desarrollo psíquico y de la personalidad.	25
1.3 El pensamiento del profesor.	36
1.3.1 Algunas consideraciones sobre el estudio del pensamiento del profesor.	37
1.4 La reflexión y la criticidad en el pensamiento del profesor.	43
CAPITULO II - FUNDAMENTOS METODOLOGICOS	48
2.1 Problema científico.	48
2.2 Objetivos.	
2.2.1 Objetivos generales.	48
2.2.2 Objetivos específicos.	48
2.3 Hipótesis.	48
2.4 Fundamentos del abordaje. Metodología de la investigación.	49
2.5 Tareas de la investigación.	51
2.5.1 Definiciones Conceptuales.	52
2.5.1.1 Dimensiones, Indicadores y Niveles de Desarrollo de la Reflexión y la Criticidad.	53
2.5.2 Proceso de elaboración de las técnicas.	55
2.6 Técnicas utilizadas.	58
2.7 Estrategia general del programa de formación psicopedagógica.	61
2.8 Muestra.	62
2.9 Análisis y procesamiento de los resultados.	64
2.9.1 Análisis de la caracterización del desarrollo de la reflexión y la criticidad en profesores de experiencia.	64
2.9.2 Análisis de los resultados del experimento psicopedagógico. Diagnóstico inicial y final de la cualidad de pensamiento estudiada.	65
CAPITULO III – ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	66
3.1 Caracterización de las cualidades de pensamiento estudiadas. Criterios teóricos y metodológicos.	66
3.1.1 Análisis cualitativo del grado de desarrollo de la reflexión y la criticidad en la muestra de profesores estudiada.	67

3.1.2	Análisis estadístico de los resultados obtenidos en el estudio de caracterización de la reflexión y la criticidad en profesores universitarios.	79
3.2	Enfoque metodológico seguido para el desarrollo de la propuesta de formación psicopedagógica del profesor.	83
3.2.1	Recursos del modelo investigación-acción en el desarrollo del taller.	83
3.2.2	El programa para la formación de profesores jóvenes. Su desarrollo en forma de taller.	86
3.2.2.1	El procedimiento de trabajo en los diferentes temas del taller.	88
3.3	Análisis estadístico del desarrollo del taller a través de recursos del modelo investigación-acción.	91
3.3.1	Análisis del proceso investigación-acción en los diferentes temas del programa de forma individual y grupal.	91
3.4	Análisis de la formación psicopedagógica lograda por los participantes en el taller.	95
3.4.1	Análisis de los trabajos realizados por los profesores participantes en el taller.	96
3.4.2	Valoración de los criterios de los participantes sobre el desarrollo del taller.	103
3.5	Estudio del desarrollo de la reflexión y la criticidad en los profesores jóvenes participantes en el taller.	106
3.5.1	Análisis de la caracterización inicial del grado de desarrollo de la reflexión y la criticidad en los jóvenes profesores que participan en el taller de formación psicopedagógica.	106
3.5.2	El proceso de desarrollo de la reflexión y la criticidad en los diferentes temas del taller. Análisis de este proceso en un profesor participante en el taller.	109
3.5.3	Análisis de los resultados de la caracterización final, realizada después de concluido el taller.	111
3.5.4	Análisis estadístico comparativo del desarrollo de la reflexión y la criticidad antes y después del taller.	115
	CONCLUSIONES	118
	RECOMENDACIONES	119
	BIBLIOGRAFIA	120
	ANEXOS	

INTRODUCCION

El desarrollo de la humanidad hace que a fines del siglo XX los avances de la Ciencia y la Técnica tengan alcances cada vez mayores, que son un reto para la educación universitaria, esto hace que la sociedad necesite profesionales con una alta preparación para la construcción del futuro, lo que exige un egresado con las cualidades profesionales para enfrentar estos avances del conocimiento humano.

Para ello, es esencial que se ofrezca una enseñanza que garantice la formación del futuro profesional con conocimientos y habilidades de avanzada y que tenga la capacitación básica necesaria, hábitos de trabajo intelectual y autopreparación, así como amor por la profesión que les permita poner su preparación al servicio del desarrollo social y económico al comenzar su actividad laboral.

La Educación Superior Cubana tiene entre sus tareas esenciales, formar a sus egresados con métodos de trabajo intelectual, para el inicio de su vida laboral con independencia en su actuación profesional, de manera que puedan aplicar los conocimientos y habilidades aprendidas y utilizarlos en la búsqueda de nuevos conocimientos de manera creadora. Esta tarea implica que el futuro graduado logre aprendizajes basados en la adquisición de conocimientos de calidad, estables y esenciales para el campo profesional en que se prepara, que forme en ellos el compromiso de proseguir el aprendizaje y asumir con responsabilidad e interés su vida laboral.

Para cumplir con este reto que tiene la universidad actual, es necesario que el profesor reciba una formación desde los primeros momentos de su labor en la docencia universitaria; es conocido que el profesor universitario generalmente, comienza en esta tarea desde otra formación, realiza estudios en la Educación Superior en determinada carrera y a partir de sus resultados docentes y de un conjunto de cualidades que reúne, inicia su actividad docente sin una preparación pedagógica previa.

En Cuba el tema de la formación de profesores ha sido tratado por diferentes autores, entre ellos: Fariñas L.G. (1995); González, García R. L. (1996) Parra V.I. (1997); Chirino M.V. (1997) M.V. (1999); Segarte A.L. (1999); Kraftchenko O. (1999);; Martínez A.M. (2000); y otros, que se han consultado para la realización de este trabajo.

En el campo internacionales, autores como: Stenhouse L. (1985-1987); Pérez A.I. (1987); Carr W. (1992); Pérez C.L. (1995); Gimeno S. (1995) Imbermon (1998); Monereo C. (1998); y otros que han servido de referencia para los fundamentos teóricos de esta tesis.

Es ineludible trabajar en la formación del profesor, en especial su formación psicopedagógica, considerando los avances científico técnicos y el desarrollo acelerado de los mismos. Se hace necesario que el profesor reciba una formación que le capacite para desarrollar una enseñanza que contribuya a la educación de la personalidad de los alumnos. Además a que obtengan procedimientos de trabajo intelectual necesarios para cumplir con las exigencias de la profesión, y que puedan responder a los requerimientos de la ciencia, la técnica y la producción y al mismo tiempo a los intereses de la cultura y el progreso social.

La formación psicopedagógica del profesor le posibilitará llevar a efecto la dirección del proceso docente educativo, en que se inscribe la actividad psíquica del alumno. Así podrá guiar el proceso de aprendizaje, haciendo que este transcurra en condiciones de interacción social en la que participen los alumnos y el profesor propiciándose el desarrollo de las potencialidades de

éstos, asegurándose la independencia cognoscitiva, la generalización de lo aprendido y la educación de la personalidad de los futuros profesionales.

En esta formación, el docente podrá desarrollar su pensamiento pedagógico, lo que contribuye también a que los fundamentos de su tarea docente sean el resultado de una elaboración propia y no de una simple repetición de contenidos, realizará entonces su actividad docente educativa con un carácter científico.

La tesis trabaja una Propuesta de Formación Psicopedagógica del profesor desde los fundamentos teóricos del Enfoque Histórico-Cultural del desarrollo psíquico y de la personalidad cuyos principios son esenciales para el logro de una enseñanza científica y desarrolladora, con la utilización de recursos del modelo investigación-acción participativo, Esto hace que los profesores jóvenes participantes asuman una posición de investigadores de su práctica educativa, utilizando el diálogo, la interacción y la reflexión colectiva.

L.S. Vigotsky (1987) señala como en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores tienen un rol preponderante los procesos de desarrollo educativo, pues estos posibilitan la apropiación de la cultura de forma organizada. Las ideas de Vigotsky sitúan el origen de los procesos psicológicos superiores en el plano interpsicológico, en el que se forma el plano intrapsicológico. Muy importante en su teoría resulta su concepto de zona de desarrollo próximo, aspecto fundamental para el abordaje de esta investigación.

Se siguen además los criterios de otro representante del Enfoque Histórico-Cultural: P.Ya Galperin (1986) con su teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales y de los Conceptos, que concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de dirección y formación de la actividad cognoscitiva del alumno, donde se valora el papel de la orientación en el aprendizaje y en la calidad de lo aprendido. A partir del papel de la orientación, este autor ve en la actividad psíquica el resultado del paso de acciones materiales externas hasta llegar a la actividad interna mental.

Nina F Talizina seguidora de las ideas de P. Ya Galperin y exponente de la concepción Histórico-cultural, propone para la elaboración didáctica de los programas de enseñanza considerar el carácter psicopedagógico, para lo que es necesario tener en cuenta, la relación que se establece entre las leyes que rigen el proceso de aprendizaje y las diferentes categorías didácticas. Estos criterios se asumen en este trabajo para la formación del profesor.

La investigación se desarrolla con recursos del modelo Investigación-Acción, el fin esencial es lograr la preparación de los profesores desde una posición de investigadores de su práctica pedagógica, que permita desde lo individual ir a la discusión colectiva y que propicie mediante el diálogo y la interacción, la construcción y elaboración del conocimiento por los docentes.

En la aplicación de esta propuesta de formación psicopedagógica se considera muy especialmente el término Pensamiento Pedagógico del profesor, muy tratado en la pedagogía contemporánea por diferentes autores entre ellos: Clark y Yinger (1981); Stern y Shavelson (1981); Contreras D. (1985), Gimeno (1987,1991,1993); Goodman (1987); Pérez I. Angel (1987,1991); Gallego, A. (1991); Zeichner (1995); entre otros. Estos autores lo consideran como aquel que se refiere al pensamiento del profesor en relación con su tarea docente educativa, al valorar que ésta es una tarea profesional que exige de la actividad intelectual y permite el desarrollo de la misma con un enfoque científico.

El Pensamiento Pedagógico es aquel que se refiere a los procesos mentales que transcurren en la mente del profesor para la dirección, organización y planificación de la tarea educativa en las actividades docentes programadas, el desarrollo de manera interactiva con los alumnos y en el análisis posterior que realiza sobre el cumplimiento de dicha tarea educativa, así como en todas las situaciones que se presentan relacionadas con su actividad como docente.

Este criterio sobre el Pensamiento Pedagógico del profesor permite considerar para este estudio dos de las cualidades del pensamiento que están presentes en la actividad profesional del profesor, estas son la *reflexión* y la *crítica*.

El estudio de estas cualidades se realiza partiendo de las siguientes definiciones conceptuales:
Reflexión: Es la cualidad que expresa el funcionamiento del pensamiento como un sistema autorregulado del individuo que le permite plantearse problemas ante las diferentes situaciones que se le presentan, estimula el planteamiento de hipótesis sobre las causas que propician estos problemas y posibilita la búsqueda de vía(s) adecuada(s) para su solución.

Desde el estudio teórico realizado sobre la reflexión, por varios autores, se elabora la definición antes expuesta.

Crítica: Se expresa en la elaboración de un punto de vista personal sobre determinado aspecto del conocimiento, se apoya en la confrontación de sus criterios con la realidad objetiva. Es la asunción consciente de una posición determinada ante un hecho, tarea o actividad que planifique o decida llevar a la práctica ante una posición teórica elaborada o asumida para explicar un proceso o fenómeno.

En el estudio de la crítica se parte de los criterios expresados sobre esta cualidad por P. Ya Galperin que la define como una propiedad secundaria, es decir, aprendida de la acción mental.

A partir de las anteriores consideraciones se propone el siguiente problema científico.
Problema:

¿Qué características teórico metodológicas debe tener una propuesta de formación psicopedagógica del profesor universitario, que propicie el desarrollo de la Reflexión y la Crítica en su pensamiento sobre la actividad docente educativa?

Para dar respuesta a este problema se plantean el siguiente:

Objetivo general:

Elaborar una propuesta de formación psicopedagógica del profesor universitario de carácter teórico metodológica y valorar si propicia el desarrollo de la Reflexión y la Crítica como cualidades del pensamiento sobre su actividad docente educativa.

La investigación se realiza utilizando el experimento psicopedagógico con características peculiares, al combinarse con métodos de la investigación cualitativa en particular el uso de recursos de la Investigación – Acción. Además se complementa con el análisis de contenido de la información obtenida a través de las técnicas utilizadas que permiten la caracterización del grado de desarrollo de las cualidades estudiadas en el estudio de caracterización y en el experimento psicopedagógico.

Para la elaboración de las técnicas, la determinación de las dimensiones y niveles de desarrollo de las cualidades estudiadas se realiza a partir de la bibliografía consultada y con el método de expectos

La importancia y actualidad de este trabajo radica en que ofrece una solución a la necesidad que tiene la Educación Superior Cubana, de contar con un profesor cuya enseñanza sea el resultado de una labor científica pedagógica, que propicie el desarrollo de las potencialidades del estudiante, apoyándose en los resultados científicos contemporáneos más relevantes. Entre estos se destacan las leyes y regularidades que rigen el proceso de aprendizaje y la relación de este último con las diferentes categorías didácticas, así como las características esenciales de la comunicación educativa en el desarrollo de la actividad docente lo que propicia una enseñanza científica y desarrolladora, que es un problema aún no resuelto.

La novedad del trabajo consiste en proponer una vía para la formación del profesor con recursos del modelo investigación-acción que conduce a este a apropiarse de los elementos esenciales para su labor docente educativa. Este modelo le permite además la elaboración didáctica de sus programas con una posición de investigadores de su práctica pedagógica desde la interacción, la colaboración, el diálogo y el intercambio colectivo que propician la construcción del conocimiento, a la vez que se desarrollan las cualidades de pensamiento *reflexión y criticidad*.

La significación práctica de este trabajo radica en que aporta de manera concreta una propuesta de formación psicopedagógica que promueve el desarrollo de cualidades de pensamiento, ofreciendo a la vez una metodología para el estudio de las mismas.

La estructura de la tesis consta de una introducción, tres capítulos que contienen la fundamentación teórica, los presupuestos metodológicos de la tesis y el análisis de los resultados, tiene además las conclusiones y recomendaciones a las que se arriban, un cuerpo de anexos que contribuyen a una mejor comprensión del texto y la bibliografía consultada y referenciada que consta de 200 títulos.

Aspiramos a que este trabajo de investigación sea una contribución a los estudios para el perfeccionamiento de una educación universitaria que a la larga repercutirá en el desarrollo humano, intelectual y educativo del futuro profesional. A su vez abre nuevas interrogantes y muestra algunas contradicciones aún no resueltas.

CAPITULO I

FUNDAMENTOS TEORICOS

En este capítulo se ofrece una aproximación al estudio de uno de los aspectos más actuales de la Pedagogía y la Psicología Educativa Contemporánea: la formación psicopedagógica de profesores para la enseñanza universitaria.

Se desarrollan los fundamentos teóricos sobre esta problemática desde diferentes enfoques pedagógicos, así como, los principios teóricos que orientan el estudio del pensamiento de los profesores y la influencia que puede tener esta formación psicopedagógica, en el desarrollo de cualidades del pensamiento.

1.1 ACERCAMIENTO AL PROBLEMA DE ESTUDIO.

El desarrollo cultural de la humanidad, exige cada vez más de un profesor que posea las competencias profesionales necesarias, para el logro de una enseñanza de calidad. Estas competencias para el profesor universitario son: las propias de su profesión, las de la disciplina que explica y las de su labor como docente.

La tarea de enseñanza tiene determinados fines que se plantea el profesor, para los que realiza diversas actividades y trabaja con un conjunto de habilidades necesarias para el logro de estos.

La tarea pedagógica del profesor es compleja, en ella intervienen diversos elementos relacionados con su actividad y la del estudiante, donde están presentes los rasgos de la personalidad de ambos, así como, las cualidades de la ciencia que enseñan y los aspectos relacionados con el abordaje didáctico de los programas de enseñanza. Además, esta tarea tiene como objetivo esencial el desarrollo multifacético de la personalidad de los estudiantes, mediante la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesor a través de su actividad pedagógica facilita la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades, así como, la formación de actitudes en el estudiante, en las condiciones sociohistóricas concretas en las que se desenvuelve.

En tal sentido Rafael Porlán (1996) plantea cuatro componentes de la actividad del docente de acuerdo con el grado de integración y elaboración consciente del profesor, estos son:

- ✓ Los saberes rutinarios que se refieren a los guiones y esquemas de acción, que son imprescindibles para organizar y dirigir el curso de los acontecimientos en la situación de clase y que son un saber en acción.
- ✓ Los saberes técnicos se refieren al conjunto de técnicas didácticas concretas, que tienen relación con determinados esquemas de acción en el aula y que implican un cierto dominio de destrezas y habilidades.
- ✓ Los saberes y creencias personales que se refieren a una serie de principios, concepciones, metáforas e imágenes que tienen los profesores, acerca de las diferentes variables de su experiencia personal y grupal, aún cuando no siempre son congruentes con los saberes más tácitos analizados anteriormente.
- ✓ Los saberes curriculares que se refieren al conjunto de ideas e hipótesis de trabajo que se ponen en juego en el diseño, aplicación y seguimiento del currículum y que suponen el grado más alto de integración explícita de los saberes vinculados a la acción profesional.

Estos planteamientos de Porlán reafirman que el profesor universitario, necesita la formación de carácter pedagógico para su desarrollo profesional; ésta es una vía ineludible para promover el desarrollo del docente, con vistas a que éste sea capaz de enfrentar su enseñanza mediante su análisis y valoración, de manera que la tarea docente tenga un carácter creador y de proyección científica, que no sea una simple repetición de contenidos.

1.2 TENDENCIAS ACTUALES DE LA PEDAGOGIA EN LA FORMACION DE PROFESORES.

En este epígrafe se hace una síntesis de algunos de los enfoques actuales de la pedagogía para la formación de profesores, estos son: el de la Teoría Crítica de la educación, la concepción de la pedagogía que se sustenta en el Enfoque Cognitivo y la pedagogía que se basa en el Enfoque Histórico Cultural del desarrollo psíquico y de la personalidad, que es el asumido para la propuesta de esta investigación.

1.2.1 LA FORMACION DE PROFESORES EN EL ENFOQUE DE LA TEORIA CRITICA DE LA EDUCACION.

Esta teoría sobre la enseñanza tiene su origen en el enfoque crítico que surge y se desarrolla por filósofos y científicos en la Escuela de Frankfurt, en franca oposición a los planteamientos

positivistas e interpretativos de la ciencia. Los exponentes del positivismo no consideran las ciencias sociales como tales porque estas trabajan con juicios de valor. Los teóricos críticos rechazan las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad, pues conciben al conocimiento solo con un carácter instrumental.

Las ciencias sociales se limitaban a legitimar la acción social reduciéndola a hechos, objetivos, para determinar las líneas de acción necesarias y los valores subyacentes a tales líneas de acción. La Teoría Crítica demandaba que se recuperasen los elementos del pensamiento social, que se ocupaban de los valores, juicios e intereses de la humanidad, pues la racionalidad se definía en función de la conformidad con las reglas del pensamiento científico, eliminándose toda posibilidad creativa, crítica, valorativa de la ciencia social.

Uno de los teóricos críticos más influyentes en la Teoría Crítica de la Educación fue Jürgen Habermas (1988, citado por W. Carr y S. Kemmis), que se opone a la creencia positivista de la unidad lógica y metodológica de las ciencias sociales y naturales, lo que considera una posición "cientificista". Estima que al evaluarse todo saber, según las reglas del saber científico naturalista, impide que se entienda a la ciencia en cuestión como una forma de saber entre otras ciencias y nada más.

Habermas explica cómo los diferentes tipos de saber están configurados por el interés humano particular al que sirven, así nombra su teoría del conocimiento "Teoría de Intereses Constitutivos de Saberes"; para Habermas el saber nunca es producto de una mente ajena a las preocupaciones cotidianas, se construye en base a intereses, que han ido surgiendo de acuerdo con las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configuradas por las condiciones históricas y sociales, el saber es un resultado de la actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses. Establece que el saber humano se constituye en base a tres intereses constitutivos:

TECNICO: Es aquel en que los seres humanos adquieren conocimientos, que les facilite un control técnico sobre los objetivos materiales, el resultado es un saber instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas. Estima que este tipo de saber es necesario para que la humanidad pueda disfrutar de los bienes materiales de la producción; aunque éste no es el único tipo de saber.

PRACTICO: Genera conocimiento en forma de entendimientos interpretativos, permite informar y guiar el juicio práctico.

EMANCIPADOR: Es el interés de saber que busca la autonomía racional y la libertad, exige las condiciones materiales e intelectuales dentro de las que pueden darse comunicaciones e interacciones no alienadas. Este saber emancipador permitirá el conocimiento, acerca del marco de referencia objetivo, en que pueden producirse la comunicación y la acción social.

Es este interés constitutivo emancipador el que da lugar a la ciencia crítica, que permitirá la autonomía racional, por ello la ciencia social crítica posibilita el entendimiento autorreflexivo, a través del cual se explicarán las diferentes situaciones de la realidad social y educativa.

La Teoría Educativa y el proceso de Investigación en la educación, deben orientarse a la transformación de las formas en que se perciben a sí mismos los educadores y a las formas en que perciben las diferentes situaciones, para que los fines educativos puedan ser reconocidos y eliminados.

La Teoría Crítica de la educación considera la enseñanza, como toda práctica social en circunstancias históricas y sociales específicas, identificándose su calidad por los valores intrínsecos que se desarrollan en la misma actividad, en el valor que adquiere la propia práctica.

En esta concepción no pueden definirse ni concretarse los medios educativos (contenido, métodos, evaluación), independientemente de los principios de procedimiento que se derivan de los valores que presiden las metas o la intencionalidad educativa, por lo que en la práctica educativa las actividades o tareas en que se implican los alumnos siempre tienen un significado intrínseco a los efectos del desarrollo de su personalidad. La calidad de la enseñanza no se limita a los resultados observables o a los productos a corto plazo, consideran que determinar la calidad de la enseñanza por la correspondencia entre resultados constatados y objetivos preestablecidos limita seriamente las posibilidades de innovación y creación del quehacer humano, las metas educativas son principios que deben potenciar el desarrollo del educando.

Para los teóricos críticos, la práctica didáctica debe promover y facilitar un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro o institución educativa, donde se desarrollan los valores que se consideran educativos para la sociedad.

W. Carr (1993, pp.7) expresa “Los problemas importantes que levanta el debate actual sobre la enseñanza no son, pues, simples cuestiones técnicas acerca de cómo manejar la calidad, sino complejas y ampliamente controvertidas cuestiones sobre cómo debe entenderse e interpretarse dicha calidad de la enseñanza”.

Para el logro de la tarea educativa con estas características esta concepción plantea la necesidad del desarrollo profesional del profesor, considerando que una cualidad que ha estado presente en la tarea del profesor ha sido la falta de autonomía; pues actúan en instituciones educativas, resultando mínima su participación en las decisiones de la práctica educativa y de enseñanza, así como en los diferentes aspectos que intervienen en el proceso educativo.

W. Carr y S. Kemmis (1987, pp.27) expresan “En una palabra, los enseñantes a diferencia de otros profesionales tienen escasa autonomía profesional en el plano colectivo”.

Estos autores plantean que el logro de una actividad genuinamente profesional en los profesores requiere:

- Que las actitudes y la práctica de los maestros estén sustentadas en un fundamento de Teoría e Investigación Educativa.
- Debe ampliarse la autonomía profesional del profesor de manera que participen en las decisiones que se toman sobre el contexto educacional mas amplio dentro del que actúan.
- Que se generalicen las responsabilidades profesionales del profesor, a fin de incluir las que tiene frente a otras partes de la comunidad en general.

Este enfoque educativo parte del principio esencial “el profesor como investigador de su propia práctica pedagógica”. Se trata de la idea relativa a una “ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica”. (Stenhouse 1987, pp.190).

Estos criterios de la teoría crítica, con relación a la autonomía del profesor para la toma de decisiones refuerzan la necesidad e importancia de abordar científicamente el estudio y desarrollo de su pensamiento sobre la actividad docente educativa, su pensamiento pedagógico.

La Teoría Crítica de la Enseñanza considera al profesor como un profesional autónomo, que reflexiona críticamente sobre su práctica cotidiana, para comprender las soluciones específicas que se plantean en el proceso de enseñanza aprendizaje y del contexto en que tiene lugar la enseñanza, lo que conllevará a la autonomía y emancipación de los que participan en la tarea educativa.

La emancipación es un proceso, que posibilita a los participantes en la investigación educativa, ser más conscientes de las situaciones que se les presentan en la realidad y por tanto ser más capaces de hacer una acción transformadora de la realidad.

La reflexión como elemento esencial en la investigación que realiza el profesor sobre su práctica, se ha analizado y estudiado por Schon como parte del pensamiento práctico. Para Schon (1992) hay tres conceptos que están incluidos en el término pensamiento práctico:

Conocimiento en la acción es el “conocimiento técnico, o solución de problemas según Habermas”, se expresa en el saber hacer, todo conocimiento que revela un conocimiento superior a la verbalización, que se activa en la acción que indica la correcta utilización de instrumentos o la elaboración en la acción de un criterio o argumento, reconocimiento de personas, procedimientos, etc.

Reflexión en la acción es la “deliberación práctica para Habermas”. Es un proceso de diálogo con la situación problemática que tiene la riqueza de la inmediatez, es la que permite captar las múltiples variables intermitentes y la respuesta improvisada y novedosa a las diferentes demandas de la realidad. En la reflexión en la acción están presentes los componentes racionales unidos a los componentes emotivos.

En el proceso de reflexión en la acción, el profesor está involucrado en la situación problemática que intenta modificar y es sensible a las resistencias que se presentan ante su situación para lograr los cambios. En la medida que el profesor asume una actitud flexible y abierta ante las

diferentes situaciones de la práctica, la reflexión en la acción contribuye al logro de un “aprendizaje significativo”.

La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción es la “Reflexión Crítica” según Habermas, es el análisis que realiza el hombre a posteriori sobre su propia acción.

En la “reflexión sobre la acción” el profesor realiza el análisis y valoración de la reconstrucción de su práctica, esta es la reconstrucción de su propio recuerdo mediante métodos, procedimientos y técnicas de contraste intersubjetivo o con la propia realidad.

En este proceso se consideran y analizan la situación específica sobre la que actúa el profesor y los procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico y definición del problema, así como los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y normas de representación de la realidad que utiliza el profesional. Los tres procesos se consideran necesarios para el análisis del pensamiento práctico del profesor.

La reflexión es una forma de analizar críticamente la enseñanza, los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la misma.

En este proceso reflexivo, los profesores construyen su propio conocimiento al introducirse en el análisis de la situación que implica un diálogo con la situación y los principios que orientan su acción en el caso concreto que se investiga, este proceso tiene un carácter dialéctico en tanto el profesor desarrolla en forma particular la situación práctica, transformando la misma.

A finales de la década del 60 en Inglaterra se desarrolla un movimiento de Investigación-Acción por teóricos críticos, cuyos principales representantes son Stenhouse (1987), Elliot (1990), Carr (1993), Kemmis (1992), Smith y Zeichener (1995).

Stenhouse (1987) considera la enseñanza como un arte en el que las ideas se expresan en la práctica de manera reflexiva y creadora, defiende el carácter ético y no instrumental del proceso de enseñanza aprendizaje, se opone a la corriente dominante en los años 60 en la esfera educativa rechazando el enfoque por objetivos, en el que el desarrollo del currículum se convierte en una tarea de carácter instrumental, para la que los principios de una enseñanza eficaz parten de la consecución de los objetivos educativos previamente establecidos, a través de la medición de sus manifestaciones observables.

Propone un modelo procesual, en el que los valores que orientan la intencionalidad educativa, deben concretarse en principios que orienten el proceso de enseñanza.

Este modelo del currículum es construido por el profesor y requiere de la actividad intelectual y creadora de este, con vistas a profundizar en los valores educativos y trabajarlos en su práctica en el aula.

En esta concepción Stenhouse sostiene que no puede haber desarrollo curricular sin un desarrollo profesional del docente, que se logra con la participación del profesor en el proceso de investigación que permite que éste reflexione sobre su práctica con el fin de mejorar su tarea educativa. Este modelo procesual de desarrollo curricular requiere que el profesor se convierta en un investigador en el aula, en el ámbito en que desarrolla su enseñanza.

Para Stenhouse (1987) el desarrollo curricular dependerá del desarrollo profesional del docente, ya que el currículum se construye en un proceso de investigación, en el que los profesores reflexionan de manera sistemática sobre su práctica pedagógica, con el fin de mejorar su enseñanza.

En esta concepción del profesor como investigador de su práctica, los métodos más utilizados en el desarrollo profesional del docente son los métodos de la Investigación-Acción participativa.

La Investigación - Acción. Caracterización fundamental.

La Investigación-Acción se asume por los teóricos críticos, como una forma de desarrollar el currículum con el fin de mejorar la práctica educativa, considerando ésta como una tarea que requiere de un continuo proceso reflexivo en la acción y sobre la acción. Este proceso de reflexión no tiene un final preestablecido, pues cada momento de reflexión conduce a otro momento de experimentación en la acción, sobre el que nuevamente hay que reflexionar.

En el proceso de desarrollo de la espiral de ciclos de experimentación reflexión propuesta por K. Lewin (1992), se transforma la práctica al transformarse los participantes y la situación. El proceso de Investigación-Acción permite al profesor transformar el escenario del aprendizaje; currículum, método de enseñanza y el ambiente de la institución educativa, así como, los participantes al desarrollar su capacidad para determinar y discriminar las diferentes situaciones problemáticas y conflictivas que se presentan en la práctica pedagógica.

El modelo Investigación-Acción es una concepción que estima la enseñanza y el aprendizaje, como actividades de investigación y de innovación, buscando asegurar el desarrollo profesional del docente y la formación de los estudiantes, es un modelo pedagógico que surge como alternativa frente a concepciones pedagógicas tradicionales.

La Investigación-Acción se caracteriza por un conjunto de normas y procedimiento metodológicos que consideran la colaboración entre los participantes, lo que a su vez propicia el logro de conocimientos colectivos para transformar determinada realidad, es un proceso de búsqueda de conocimientos, pero en este caso los conocimientos se adquieren de forma colectiva.

En este modelo el objetivo esencial es incrementar el conocimiento colectivo mediante el control del proceso de investigación, sigue una estrategia metodológica apropiada para mejorar el conocimiento colectivo de los que participan.

El conocimiento obtenido mediante la Investigación-Acción participativa, tiene el fin de cambiar o transformar la situación o problema que vive el grupo de individuos que participan y que ha dado lugar a la investigación y debe tener utilidad social inmediata, hay una relación entre el proceso de investigación y la transformación de la realidad.

Según Kemmis y Matagart (1992, pp.9) "La Investigación-Acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de estas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar".

Gloria Pérez Serrano (1990) plantea que la Investigación-Acción tiene entre sus aspectos esenciales, proponer el cambio, transformación y mejora de la realidad social, orientándose también a la mejoría de la acción educativa, pues plantea que los fenómenos educativos están interrelacionados. Señala que la investigación-acción requiere de la colaboración y de la implicación del grupo.

Los momentos por los que atraviesa la Investigación-Acción se explican según Kemmis y McTaggart (1992) de la siguiente forma:

El Plan (planificación): la acción organizada, anticipa la acción, debe reconocer que toda acción social es hasta cierto punto impredecible y por tanto algo arriesgada. Debe ayudar a los profesionales a llegar más allá de las limitaciones actuales y capacitarlos para actuar más adecuadamente en la situación dada y ser más efectivo como educadores. Debe ayudarles a comprender un nuevo potencial para la acción educativa.

Acción: Es una actuación para poner el plan en práctica. La acción está guiada por la planificación pero es arriesgada no está completamente controlada por planes, los planes de acción deben ser flexibles y abiertos al cambio, de acuerdo con las circunstancias.

Observación: Su función es documentar los efectos de la acción, proporciona la base inmediata para la reflexión. La observación debe ser abierta y comprensiva, debe ser suficientemente abierta y flexible para registrar lo inesperado. Deben observar el proceso de la acción y sus efectos, las circunstancias de la acción y sus limitaciones.

Reflexión: Rememora la acción tal como ha sido registrada a través de la observación, mediante la reflexión se busca el sentido de los procesos, problemas y restricciones que se han manifestado en la acción. Se ve ayudada por la discusión entre los participantes. La reflexión toma en consideración la gran variedad de perspectivas que pueden darse en la situación social. La reflexión es la base para una buena planificación.

Este enfoque en la formación de profesores tiene importancia para nuestro trabajo, pues la teoría crítica como tendencia pedagógica considera la reflexión crítica un rasgo fundamental en

el profesor, pues parte de un principio esencial: el profesor asume una posición activa con autonomía para analizar y comprender las diferentes situaciones que se presentan en su tarea de enseñanza, a partir de la cual soluciona las mismas y contribuye a la transformación de la realidad educativa.

Puede apreciarse como el modelo Investigación-Acción ha sido trabajado por teóricos críticos, considerando al profesor como investigador de su práctica educativa, con un enfoque participativo.

El profesor debe recibir una formación que le permita desarrollar su tarea educativa con puntos de vista propios, con una concepción de enseñanza que le posibilite realizar la misma desde una posición y elaboración individual, en la que entran en juego sus procesos intelectuales, sus motivaciones, intereses e implicación personal en la tarea educativa, lo que permitirá que su actuación profesional se desarrolle de forma autónoma.

Por ello, se asumen los fundamentos de la investigación-acción participativa para el desarrollo de la propuesta de formación psicopedagógica del profesor. Este tiene como propósito, preparar a los docentes en un proceso de interacción con el objeto del conocimiento, mediante un trabajo activo y cooperativo entre los miembros del grupo y entre los miembros del grupo y el coordinador del taller. Además, se aspira a formar a los profesores para que desarrollen su tarea educativa, generando contradicciones al estudiante que le permitan la construcción del conocimiento, haciendo la experiencia educativa una experiencia individual y a la vez social.

1.2.2 LA FORMACION DE PROFESORES SEGUN LA CONCEPCION DE LA PEDAGOGIA QUE SE SUSTENTA EN EL ENFOQUE COGNITIVO.

En la contemporaneidad toma gran auge la Psicología Cognitiva, en la misma se agrupan diferentes corrientes, entre ellas: el enfoque del procesamiento de la información y el constructivismo o construcción de significados, a partir de estos se desarrolla esta concepción pedagógica que tiene gran importancia en la actualidad y que consideramos imprescindible abordar.

El enfoque del procesamiento de la información surge en los años 50, su cualidad esencial es considerar al hombre como un sistema de carácter independiente que procesa información. Reconoce el carácter activo de los procesos cognitivos “todo conocimiento es resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre su entorno y no puede concebirse como mera transmisión o cualidad psíquica originada en lo interno” (Corral, 1996, pp.101).

Este enfoque tiene su origen en diferentes fuentes, Norman (1985) señala tres influencias fundamentales: 1) las teorías matemáticas del aprendizaje; 2) teorías sobre la detección de señales (atención) que explican el aprendizaje como un proceso integrado por varias etapas que comienzan con la atención selectiva y culmina con huellas mnémicas a largo plazo y 3) los modelos de computadora, planteando analogías en el pensamiento del hombre con las etapas en el procesamiento de información por las computadoras.

Como ocurre en las computadoras, el aprendizaje humano supone tres procesos diferentes: codificación, almacenamiento y recuperación (Ellis 1996, citado por Corral a) hay una intención explícita de distinguir el almacenamiento y la recuperación utilizando el mismo sistema conceptual de las tecnologías de las computadoras.

Los teóricos del procesamiento de la información, como lo plantean los gestaltistas, estiman que la percepción, el aprendizaje y la memoria reflejan un procesamiento unificado por principios organizativos comunes que operan en los organismos altamente organizados. Este procesamiento incluye: mecanismos de la atención (atención selectiva), almacenamiento en el nivel de los órganos sensoriales y las áreas cerebrales inferiores (almacenamiento de información sensorial) y la memoria de trabajo inmediata (memoria a corto plazo), los mecanismos que permiten la transferencia donde la memoria es mediata hasta el almacenamiento a largo plazo (consolidación) y finalmente, los mecanismos que intervienen en la recuperación e información almacenada en la memoria a largo plazo.

Un aporte significativo de la Psicología Cognitiva es haber abordado el estudio de los procesos cognitivos de manera integradora, analizando la interrelación entre los mismos, trazándose un interés por estudiar los procesos cognitivos en relación con su función reguladora.

En este enfoque se considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que explican la conducta humana. Por ello, pone el énfasis en el estudio de los

procesos que dan lugar al conocimiento y que provocan su modificación. Esto hace que lo importante no es que el profesor conozca el resultado del aprendizaje, sino los elementos cualitativos que permiten conocer las estructuras del conocimiento y los procesos que los generan; aunque en la literatura científica que se conoce sobre este tema, no se expresa desde el procesamiento de la información, un modelo en particular para la formación de profesores.

El constructivismo en la actualidad tiene una alta influencia en la enseñanza, y ha desarrollado diferentes modalidades. Entre sus representantes se encuentra P. Ausubel (1963) están J. Novak (1988), Gowin (1998), C. Coll (1990, 1997) y otros.

Su principio esencial es la construcción del conocimiento por el sujeto, como un resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto del conocimiento. Entre las figuras más representativas de este enfoque se encuentra David Ausubel, este considera que el elemento dinamizador esencial para la construcción del conocimiento es la estructura cognitiva. El núcleo central de su teoría es el concepto de “aprendizaje significativo” que “...es un proceso por el que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender” (J. Novak, 1988, pp.79).

El aprendizaje significativo conlleva un proceso de construcción de significados, como elementos esenciales del proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando ocurre el aprendizaje significativo se han establecido relaciones “sustantivas y no arbitrarias”, entre lo que se aprende y conocimientos anteriores que tiene el sujeto; se relaciona la información nueva con los conceptos establecidos en la estructura cognitiva, lo que hace que Ausubel introduzca el término “concepto inclusor” o “concepto relevante” en la estructura cognitiva.

El “aprendizaje significativo” conlleva el desarrollo y elaboración de los conceptos inclusores. El desarrollo de conceptos será más eficiente en la medida que los elementos más generales e inclusivos de un concepto se presenten en primer lugar. Es necesario establecer la relación jerárquica entre los conceptos en función del propósito que se tiene en la enseñanza.

J. Novak (1988 a, pp.103) expresa “...los conceptos son aquellos con los que pensamos y el aprendizaje de conceptos es la función principal de la enseñanza”.

El aprendizaje significativo ha demostrado tener ventajas importantes para el desarrollo intelectual del alumno, entre ellas están: el conocimiento que se adquieren de modo

significativo se retiene mayor tiempo, la información nueva permite diferenciar más los conceptos inclusores, aumentando la capacidad de aprendizaje y se hace más factible el aprendizaje de una nueva información.

En este enfoque hay diversas tendencias en la formación de profesores, a continuación se hace una síntesis desde el “constructivismo o construcción de significados” con relación a la formación de profesores, en lo referente a la formación de estrategias de enseñanza aprendizaje en el proceso educativo.

César Coll (1995, citado por L. Pérez Cabaní, pp.13) expresó “....la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se origina entorno a tres ideas fundamentales. La primera se refiere al alumno como máximo, aunque no único, responsable de su propio proceso de aprendizaje. La segunda idea fundamental es que la actividad constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración y que son conocimientos y formas culturales que tanto el profesor como los alumnos encuentran, en buena parte, elaborados y definidos. La tercera idea plantea la función del profesor, que no ha de limitarse a crear las condiciones óptimas para que los alumnos desarrollen una actividad mental constructiva rica y diversa, el profesor debe intentar, además, orientar y guiar esta actividad con el objetivo de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a aquello que significan y representan los contenidos como saberes culturales”.

Se estima que la formación de profesores con el fin de enseñar estrategias de aprendizaje, requiere que esta se realice en dos sentidos: el profesor como aprendiz en la elaboración y solución de la nueva información que aprende y como maestro de su acción docente, de manera que los alumnos construyan el conocimiento proporcionándoles los mecanismos de ayuda pedagógica que favorezcan el aprendizaje de dichas estrategias.

Monereo y Clariana (1997, pp.52) definen al “profesor estratégico”,”como el de un personal que posee unas habilidades regulativas que le permiten clasificar, monitorizar y evaluar sus procesos cognitivos tanto en el momento de aprender los contenidos que ha de enseñar como en relación a su actuación docente, mientras negocia con los estudiantes los significados del contenido que se propone enseñar”.

Estos criterios acerca del rol del profesor estratégico permiten señalar que la enseñanza y el aprendizaje son procesos que van unidos.

Todo aprendiz deberá hacerse una autoimagen cognitiva, para ello realizará una reflexión sobre el estudio de sus conocimientos y habilidades y sus posibilidades de actuación intelectual con los conocimientos. Esta autoimagen cognitiva le permitirá llegar a un criterio valorativo de su éxito posible, ante determinada tarea y la toma de decisiones para el logro de su objetivo en determinado momento. Además, deberá ser capaz de regular su actuación intelectual para resolver un problema o una tarea determinada.

“...los estudiantes que utilizan la autorregulación de su cognición son “buenos investigadores de conflictos” porque tienen la habilidad de reparar por sí mismos “los problemas que han de resolver” (Wittrock, 1997, citado por Monereo y Clariana, pp.55). Estas condiciones que debe tener todo aprendiz son válidas también para el profesor como aprendiz.

Para la formación del "profesor estratégico", se plantea que deben contemplarse aspectos que le permitirán al docente transferirlos y utilizarlos en la preparación de sus actividades curriculares. Entre estos aspectos están: el análisis de los diferentes elementos que influyen en el aprendizaje; conocer los diferentes tipos de aprendizaje y el uso estratégico de los mismos; la relación entre el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje con las diferentes habilidades cognitivas y la reflexión, el uso de los procedimientos más adecuados para favorecer el proceso de aprendizaje.

Estos criterios sobre la formación de un profesor estratégico debe cumplir con los siguientes requisitos según Baker y Brown (1984),: entrenamiento y práctica en el uso de procedimientos de aprendizaje, revisión y supervisión en la utilización de éstos y análisis del resultado de los procedimientos y de su utilidad en situaciones educativas reales. Los autores que siguen este enfoque consideran que los programas generalmente cumplen con el primero de dichos requisitos, lo que trae como consecuencia que no se logre el uso estratégico de aprendizaje y no desarrollen las habilidades que les permitan saber cómo y en qué situación deben utilizarlos.

En esta concepción se considera que el profesor debe enseñar al alumno a actuar “estratégicamente” ante una actividad de enseñanza-aprendizaje, esto implica enseñarlos a reflexionar y analizar las operaciones mentales que deben realizar y las decisiones que

tomarán y a su vez que el profesor reflexione sobre su manera de enseñar. Esto significa analizar y valorar cómo planifica, presenta y evalúa su tarea de enseñanza, lo que requiere que reconstruya sus “significados” como enseñante en cuanto a lo que debe o no enseñar, qué debe hacer para que los alumnos aprendan de forma adecuada. El profesor debe contribuir a que el alumno actúe de un modo científico en su aprendizaje, planteándose hipótesis que debe comprobar mediante su experimentación o su confrontación con otras ideas que le permitan la interpretación de los resultados que obtenga y la reformulación si fuese necesario.

Esto hace, que el aprendizaje no sea una copia o reproducción del contenido a aprender, es necesario que el aprendizaje se construya de manera significativa y se utilice de manera eficiente. Para que el aprendizaje llegue a ser significativo el profesor tiene que establecer relaciones entre las informaciones que recibe el alumno y propiciar que lleguen a ser significativas.

Para el logro de esta enseñanza el profesor tiene que ser capaz de enseñar a dialogar internamente, a ser intencionales y propositivos cuando aprenden, tener la capacidad de llegar a los alumnos y explicarles la intención que persigue en su tarea educativa, enseñar a los alumnos que solo se aprende verdaderamente, si hay un real esfuerzo de comprensión y trabajo intelectual.

El logro de este aprendizaje en los estudiantes exige que el profesor sea capaz de reflexionar y analizar su forma de enseñanza, de manera que sus estrategias de enseñanza contribuyan al desarrollo de un aprendizaje más eficaz.

Las estrategias siempre son conscientes e intencionales dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Este aprendizaje consciente e intencional posibilita el aprendizaje significativo planteado por D. Ausubel (1963) ya que promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben y la nueva información. Se logra que el alumno no sólo aprenda como utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y porqué debe utilizarlos, es un aprendizaje que permite la toma de decisiones.

El uso de estrategias de aprendizaje por los alumnos incluye el conocimiento declarativo que es saber qué se conoce, un conocimiento procedimental que está referido a saber cómo se

conoce y un conocimiento como condicional, que es que el alumno sepa cuándo y por qué se utilizan unos procedimientos de aprendizaje y no otros.

El profesor pretende que el alumno construya su propio conocimiento, por lo que para esta concepción pedagógica es determinante su tarea, al proporcionar a los alumnos estrategias de aprendizaje. Estas estrategias requieren que el alumno considere las características de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje y a partir del análisis de éstas, tomará las decisiones para actuar de forma estratégica.

El profesor cuando enseña al alumno a trabajar con estrategias de aprendizaje se propone: mejorar el conocimiento declarativo y procedimental del estudiante con respecto a la asignatura o disciplina. Asimismo, aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones o decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido determinado o resuelve una tarea y favorecer el conocimiento y el análisis de las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje, con el fin de lograr una cierta transferencia de las estrategias utilizadas a nuevas situaciones de aprendizaje.

De la forma en que el profesor presente y organice el conocimiento a aprender, la cantidad de información que ofrezca, las preguntas que realice, así como, el estilo de evaluación dependerá el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos.

Es común que el profesor no esté formado en estrategias para enseñar, lo que puede influir en el desarrollo de un pensamiento rígido y un aprendizaje mecánico en los alumnos y crear confusiones en él con relación a cómo estudiar.

Su enseñanza debe garantizar que los alumnos adquieran procedimientos de trabajo e investigación propiciados por el desarrollo científico de la materia, que puedan construir el conocimiento de manera “significativa”, mediante cuestiones cómo, dónde y cómo buscar y solucionar información relevante, cómo elaborar y confirmar hipótesis, etc.

El profesor deberá ofrecer modelos de aprendizaje sobre cómo aprender la materia y qué podemos hacer con lo aprendido. Debe favorecer la utilización estratégica de los procedimientos de aprendizaje, además, insistirá en la reflexión sobre los procesos de pensamiento seguidos por los alumnos para resolver problemas en clase, considerando las características y condiciones particulares en que se realiza.

Los sistemas de evaluación deben permitir que el alumno reelabore lo aprendido y no una réplica de ello, que permitan valorar un aprendizaje significativo del material aprendido. Este enfoque que busca enseñar a los alumnos a actuar estratégicamente cuando aprenden, tiene como objetivo esencial que el alumno autorregule su aprendizaje y pueda controlar sus operaciones mentales. En esta concepción teórica el profesor debe asumir una posición de guía y orientación que contribuya a que el alumno construya el conocimiento, con el fin de crear estrategias de aprendizaje.

El profesor en esta perspectiva constructivista es mas bien un investigador, que indaga como el alumno construye el conocimiento, desarrolla su enseñanza con vistas a lograr en el alumno confianza y adaptibilidad en sus conocimientos, a partir del principio de que los conceptos aprendidos pueden ser modificados en el futuro.

La formación del profesor va dirigida a que éste enseñe estrategias de aprendizaje y que lo realice estratégicamente, de manera que estos procesos vayan unidos y contribuyan a que el profesor tenga una posición reflexiva con relación a sus estrategias de enseñanza, cuestión que coincide con nuestra posición sobre el papel del profesor en el logro de una enseñanza que propicie el desarrollo intelectual y afectivo del estudiante y un aprendizaje eficaz.

Este modelo de formación del profesor está basado en el constructivismo como teoría educativa, tiene puntos de encuentros con el modelo de formación de profesores basado en el enfoque histórico cultural del desarrollo psíquico y de la personalidad, considerando que éste tiene entre sus fines esenciales la construcción del conocimiento, aunque desde sus principios y categorías propias.

1.2.3 LA FORMACION DE PROFESORES SEGÚN LA CONCEPCION HISTORICO CULTURAL DEL DESARROLLO PSIQUICO Y DE LA PERSONALIDAD.

El Enfoque Histórico Cultural del desarrollo psíquico y de la personalidad creado por L.S. Vigotsky y sus seguidores constituye el punto de partida de nuestra concepción, ya que centra su interés en el desarrollo integral de la personalidad del hombre, determinado en lo fundamental por la experiencia socio-histórica. Su base filosófica es el materialismo dialéctico e histórico, el cual es asimilado por este autor de manera creadora y consecuente en el estudio del origen y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, forma en que denominó al

psiquismo humano, ya que para él lo psíquico es una función del ser material, histórico y social que es el hombre.

La teoría del desarrollo psíquico propuesta por L.S.Vigotsky posee un valor teórico y metodológico incuestionable, ya que proporciona categorías, principios y tesis fundamentales que sirven de marco para la investigación de las funciones psíquicas superiores, entre las que se encuentra el pensamiento y el lenguaje, realidad a la que el autor prestó una gran atención y es de interés en este trabajo.

La concepción del desarrollo psíquico de este autor plantea tres tesis fundamentales:

- Las funciones psíquicas superiores son el resultado de un proceso de desarrollo histórico por lo que en su surgimiento, pasan forzosamente por un período externo, interpsicológico.
- Las funciones psíquicas se interiorizan del plano interpsicológico al intrapsicológico. (De afuera hacia adentro, de lo social a lo individual)
- Las funciones psíquicas superiores tienen un carácter mediatizado. (Signo, palabra, número, acción, otros)

Para Vigotsky la interiorización es el proceso que permite que funciones psíquicas externas, es decir sociales, en el plano externo lleguen a ser internas, así el origen de las funciones psíquicas superiores está en las relaciones sociales, en la participación del sujeto en actividades realizadas con otros. "Toda función psíquica superior pasa necesariamente en su desarrollo por el estadio externo" (Vigotsky, 1987, pp.88). Le da especial valor al papel de los signos y su interiorización, privilegiando al lenguaje como signo que tiene mayor importancia para el desarrollo de la actividad intelectual.

Este análisis nos hace ver que toda función surge en el uso de los signos y de los fenómenos semióticos, en particular en el lenguaje humano. El signo o la palabra es el medio de comunicación que permite la transmisión racional de la experiencia y del pensamiento, es la forma de comunicación entre los hombres.

L.S.Vigotsky (1968, pp.57) considera que es una tarea de la Psicología el estudio de las relaciones funcionales entre Pensamiento y Lenguaje ya que expresa que "...la comunicación

verdadera presupone una actitud generalizadora, que es una etapa avanzada en el desarrollo del significado de las palabras”. El pensamiento y el lenguaje forman una unidad dialéctica, pues afirma que este último es el sostén del pensamiento conceptual científico, éste se desarrolla como un resultado del desarrollo cultural, en especial en la institución escolar, no se puede olvidar que en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores está presente el aspecto educativo.

M. Febles (2000) señala que estas y otras ideas desarrolladas por sus seguidores, sirvieron de base para la formulación de un sistema de principios que caracterizan el Enfoque Histórico Cultural entre los que encontramos:

El principio de la naturaleza histórico-social de la psique, considera que el carácter histórico-social de lo psíquico está determinado por el proceso de apropiación de la cultura, que es un proceso activo de conocimiento de objetos y fenómenos de la realidad. Estos son productos del desarrollo histórico, que mediatizan el desarrollo de capacidades y cualidades psíquicas mediante la actividad y la comunicación en el proceso de apropiación, en el cual no solo se reproducen o multiplican los productos de la historia social, sino que se enriquecen y perfeccionan por el sujeto; aportando este su individualidad a los nuevos productos o neoformaciones. En este proceso, un papel fundamental lo juegan las relaciones con otras personas, las que mediatizan los intercambios que propician las vivencias en el sujeto como síntesis de la unidad interno -externo.

Otro principio de gran importancia en este enfoque teórico lo constituye el principio de interrelación dialéctica entre lo biológico, lo social y lo psicológico. En las ideas de Vigotsky encontramos que el desarrollo humano es el resultado de dos líneas genéticas: la maduración biológica y el desarrollo social, ambas se unen para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. (Vigotsky, 1987)

Sobre el mismo se ha planteado que el niño en el momento del nacimiento es solo un candidato a hombre, por lo que es necesario aprender a ser hombre en la acción y comunicación con las personas. En el proceso de aprendizaje se forman los órganos funcionales que permiten analizarlos como resultado de la experiencia histórico-social, pasando así el problema de lo biológico y lo social al plano de la investigación y experimentación, como ocurre con el desarrollo de las capacidades humanas que se forman, es decir que no están contenidas en el cerebro del hombre al nacer, sino que es imposible constatar su aparición progresiva con el desarrollo de la actividad.

En este proceso de interrelación dialéctica individuo-sociedad, cambian el peso relativo de la determinación de lo biológico y lo social, dando paso a lo psicológico como una nueva realidad que emerge. Lo psicológico se desarrolla a lo largo de la historia del hombre hasta encontrar su propia autodeterminación, lo que expresa su carácter activo y transformador de la realidad y de sí mismo.

El Principio de la unidad e interrelación entre la actividad y la comunicación nos plantea, que la actividad como proceso dirigido a la obtención de un motivo, está estrechamente ligada a todo proceso comunicativo en que interactúan, intercambian o influyen mutuamente las personas. La actividad de conocimiento del mundo por el hombre está mediada por otros hombres, por el proceso de comunicación con ellos.

La comunicación es un tipo de actividad compleja especial en que el motivo es la interacción, transmisión o influencia sobre el otro integrante de la relación comunicativa. Al igual que en toda actividad hay una estructura compuesta por acciones que persiguen el fin de tener algo en común. Ambas categorías se interpenetran e influyen mutuamente. El motivo de la actividad y el contenido de la comunicación coinciden.

Finalmente, un principio que resume las ideas fundamentales de este enfoque y resulta de gran importancia para este trabajo, es el principio de la interrelación dialéctica entre enseñanza y desarrollo. Este parte de la idea de que existe una unidad y no identidad entre la enseñanza como transmisión dirigida y organizada del conocimiento acumulado por otras generaciones y el desarrollo como automovimiento que genera lo nuevo. Plantea que los procesos de aprendizaje se convierten en procesos de desarrollo, si la enseñanza atiende al nivel de desarrollo alcanzado previamente.

De esta manera, la enseñanza puede estimular de diversas formas las potencialidades de los aprendices, considerando sus características personales tanto físico-biológicos como psicológicos y sociales; si se cumple lo anteriormente expuesto, entonces es que se cumple que: la enseñanza guía y conduce el desarrollo.

El proceso de enseñanza juega un rol especial en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores; pues éste permite la apropiación de la cultura de forma organizada. Precisamente, es en la institución educativa que, desde los primeros grados, el hombre tiene acceso al dominio de las diferentes formas de conceptualización de la ciencia, lo que posibilita una reestructuración de las funciones psíquicas superiores y el trabajo intelectual del sujeto con el conocimiento.

Para L.S. Vigotsky la enseñanza juega un papel de dirección y conducción del desarrollo psíquico. En su concepción de enseñanza, se enfatiza el papel rector que el “otro” puede jugar en el aprendizaje de un individuo, al plantear que lo que las personas pueden hacer con la ayuda del otro puede ser más revelador de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos y define este fenómeno como “zona de desarrollo próximo” (Z.DP). Este es un concepto de valor incalculable en esta concepción y particularmente para este trabajo y se define como “...la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema por sí solo y el nivel de desarrollo potencial a través de la resolución de un problema

bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigostky, 1988, pp.37).

La categoría “zona de desarrollo próximo” nos conduce a la idea de que la enseñanza se debe ocupar más del aprendizaje potencial que del real. Con este descubrimiento se da un vuelco total a la forma tradicional de explicar el desarrollo, llevarlo a cabo, diagnosticarlo y pronosticarlo. "La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aún no han madurado, pero se hayan en proceso de maduración; funciones que han de madurar mañana, pero que ahora se encuentran en estado embrionario. Esas funciones podrían ser descritas como los capullos o las flores del desarrollo, más bien como los frutos del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente" (Vigotsky,1988, pp.38)

Debe señalarse que no todas las situaciones de interacción social entre personas de desigual desarrollo propicia éste, se requiere de una enseñanza que permita el aprendizaje. En la medida que los docentes (adulto) conozcan y se propongan trabajar considerando la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, se logrará que ellos (los estudiantes) participen en la solución de tareas de forma conjunta y cooperativa con sujetos de mayor dominio sobre los problemas a trabajar hasta que ellos sean capaces de hacerlo de forma independiente.

El aprendizaje es una condición necesaria para el desarrollo de las funciones psíquicas del hombre y éste ocurre en condiciones sociales de interacción, sólo así se produce el proceso de apropiación de la cultura. En esta interacción, el individuo accede a la vida y vivencias de los demás. El profesor, si parte de una concepción desarrolladora de la enseñanza, propiciará esta interacción y el surgimiento de las vivencias del estudiante, estimulando su zona de desarrollo próximo, realizando una modelación del proceso, donde los escolares sean sujetos de su propio aprendizaje. Este procedimiento metodológico asegura en el que aprende la independencia cognoscitiva y el nivel de generalización de lo aprendido.

Es necesario aclarar que el proceso de aprendizaje no se reduce a potenciar el desarrollo de la esfera cognitiva, sin que éste conlleve la transformación de toda la personalidad, proceso que tiene lugar con la aparición y desarrollo de las vivencias, que constituyen la unidad de lo externo y lo interno, y de lo afectivo y lo cognitivo.

Hemos analizado las tesis, postulados y principios esenciales que sustentan el Enfoque Histórico-Cultural que sirven de base para abordar, en este trabajo, la formación del profesor.

La formación psicopedagógica del profesor desde el Enfoque Histórico Cultural.

La Psicología es la ciencia que explica como ocurre el proceso de asimilación del conocimiento en el hombre, la materialización de este proceso y las leyes que lo rigen, sus características esenciales, así como los diferentes momentos por los que atraviesa el mismo. "La dirección racional del proceso de asimilación de la experiencia social debe construirse sobre la base de nuevos datos científicos, en particular sobre las leyes psicológicas de dicho proceso" (Galperin y otros, 1987, pp 300).

A la didáctica le corresponde organizar e instrumentar el proceso de enseñanza mediante las categorías que permiten su desarrollo, estas son: los métodos y medios de enseñanza, las tareas docentes, las formas de enseñanza, así como el control y evaluación del aprendizaje. El profesor deberá considerar los diferentes momentos en el proceso de aprendizaje para elaborar didácticamente su programa docente.

La educación universitaria necesita el tránsito hacia modelos pedagógicos superiores, que ubiquen al estudiante en el centro del proceso docente educativo y en donde los profesores no se destaquen por las galas de erudición y enciclopedismo, sino porque sean capaces de orientar y dirigir la actividad cognoscitiva y profesional en general de los estudiantes, propiciando la construcción y elaboración del conocimiento.

En tal sentido, la enseñanza debe contribuir a que el alumno domine los procedimientos de trabajo intelectual en las diferentes esferas de las ciencias, lo que constituye uno de los contenidos esenciales de la actividad profesional del estudiante, para el logro de estrategias de actuación en los diferentes contenidos científicos. Por lo anterior, el profesor tiene que recibir una formación que le permita desarrollar herramientas psicopedagógicas, para orientar el desarrollo de estos procedimientos de trabajo intelectual en su tarea docente.

El profesor debe dominar las leyes y regularidades psicológicas que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que pueda realizar una verdadera dirección racional y científica del proceso de asimilación de los conocimientos en sus estudiantes, considerando los cambios que deben producirse en dicha actividad. Por todos es conocido que una parte importante de los docentes, sólo conocen intuitivamente el contenido de estos procesos, a través de los cuales se hace posible la adquisición de los conocimientos, de los valores, de las habilidades y el desarrollo de las capacidades del profesional.

Los trabajos de P.Ya. Galperin y sus seguidores en las décadas de los años 70 y 80, caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso de dirección y formación de la actividad cognoscitiva del estudiante, donde se pondera el papel de la orientación en el aprendizaje y cómo la calidad de lo aprendido está en dependencia de la calidad de la orientación. En la teoría sobre la formación de las acciones mentales elaborada por él, se expresa que el proceso de interiorización de la experiencia histórico social transcurre, con la ayuda de otras personas.

En la actividad cognoscitiva del estudiante el autor observa tres tipos de acciones esenciales: orientación, ejecución y control. La importancia de la orientación es destacada de la siguiente forma: "La orientación es un mecanismo psicológico de la acción: tanto el proceso de formación de acciones y conceptos como sus cualidades concluyentes y también el éxito con que más tarde ellas se aplican dependen de la forma en que se construye la parte orientadora de la acción. Por eso tratamos de organizarlo de forma tal de asegurar las cualidades deseadas de la acción y sobre esta base de los conceptos al ser formados."(P.Ya. Galperin, 1986 d, pp.175)

Luego, la orientación se relaciona con la calidad de la ejecución, y por tanto, la calidad de los conocimientos, habilidades y hábitos adquiridos, lo que es el resultado de un proceso único, que determina el tipo de aprendizaje logrado.

El control por parte del profesor en el proceso de enseñanza, posibilita la retroalimentación sobre la marcha del proceso de ejecución del estudiante con el objeto del conocimiento y permite determinar los éxitos y fracasos en los momentos precisos, garantizando la rectificación, ajuste y corrección durante el proceso de aprendizaje, lo que puede implicar cambios en el mismo.

Estas acciones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje se realizan siempre en la relación directa profesor-estudiante.

P. Ya Galperin señala etapas en el proceso de interiorización de la acción que parten de la relación directa, material sensible con el objeto o fenómeno a aprender, su paso por el lenguaje como mediatizador y de allí a la acción realizada en la mente. Destacó el papel del lenguaje en el proceso de formación de los conceptos y acciones mentales, como medio para expresar los mismos y para hacer consciente las acciones con el objeto de transformación, el objeto del conocimiento.

El proceso de aprendizaje transcurre con determinadas cualidades o propiedades de las acciones o conceptos aprendidos, toda acción del hombre se expresa indicando el grado de formación de sus principales cualidades o propiedades. Las cualidades de la acción pueden ser primarias y secundarias. Las cualidades primarias son aquellas que garantizan la formación de la acción, por ello se les llama cualidades fundamentales e independientes, estas son: la forma, la generalización, el despliegue y la asimilación. “....la acción del hombre transcurre siempre a uno u otro nivel,la acción posee siempre uno u otro grado de generalización, se produce con el volumen diferente de las operaciones y con un grado diferente de asimilación”. (Galperin 1965, citado por Nina F. Talizina 1988, pp.60)

Las cualidades secundarias de la acción son aprendidas, constituyen un sistema de indicadores de la acción cuya formación se prevé de antemano por el profesor. Entre las cualidades secundarias se encuentran la solidez, la criticidad, la conciencia y el razonamiento.

El conocimiento de los aspectos cualitativos en que se expresa toda acción permite al profesor, profundizar en las vías para lograr de forma consciente y dirigida la elevación de la calidad de los conocimientos y habilidades, que son objetivos en sus programas de enseñanza. En este sentido Nina F. Talizina 1984, pp.153 expresa: “....Para evaluar la calidad de la acción formada hay que conocer sus características principales”.

Algunos autores seguidores de este enfoque teórico han trabajado el desarrollo de la actividad docente del estudiante, a partir de considerar su importancia para el desarrollo de la personalidad del estudiante.

D. Davidov (1987), estima que la actividad docente es el inicio del alumno en cualquier nuevo campo del conocimiento, conduce a cambios en la personalidad del alumno en lo intelectual y lo educativo en general, en este sentido plantea: “La peculiaridad o particularidad distintiva de la actividad docente respecto a cualquier otra actividad consiste en que esta siempre constituye la “entrada” del alumno a una nueva realidad, así como el dominio de cada uno de los componentes de la nueva actividad y de los componentes y de los tránsitos de un componente a otro”. (Davidov 1987 a, pp.6)

Un aspecto a considerar es la motivación de la actividad cognoscitiva, a ella se hizo alusión cuando se trato la orientación como etapa preparatoria del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el trabajo intelectual puede reestructurar componentes de otros aspectos de la personalidad del estudiante.

Es conocido que el concepto actividad ha sido trabajado por L.S. Vigotsky, A.R. Luria y A.N. Leontiev, aunque fue este último (1983) quien logró su mayor desarrollo. La actividad permite al hombre llevar a cabo la transformación del mundo objetivo, en ella transcurre el paso del objeto a su forma subjetiva, la imagen, lo que constituye la base orientadora del hombre en la realidad.

Los procesos cognoscitivos del hombre tienen carácter objetual y la actividad práctica con objetos que posibilitan la transformación de la realidad es básica para el estudio de los procesos cognoscitivos, y por tanto para el estudio de la actividad docente.

La formación de la actividad docente posibilita el desarrollo de la esfera motivacional del alumno, esto dependerá del grado de desarrollo de esta actividad que se logre mediante la práctica pedagógica del profesor. Los criterios de A. K. Markova (1987 a, pp.26) son de interés y valor para este análisis: “Por eso en la práctica de la enseñanza, es importante tener en cuenta constantemente que la motivación no es solamente la premisa de la actividad docente, sino también su resultado, su neoformación: la formación plena de la actividad docente conduce a cambios cualitativos también en la esfera motivacional”.

Para esta autora, se ratifica una vez más que la elaboración y estructuración adecuada de la actividad docente conduce a cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del alumno, de su

pensamiento, sus motivos de estudios, su esfera moral y contribuye al desarrollo de la personalidad.

A partir de la concepción de la enseñanza y del desarrollo de la actividad cognoscitiva del estudiante, puede apreciarse que su mayor valor científico está en sus consideraciones, para el logro de una enseñanza desarrolladora, que repercute en la formación de la personalidad del estudiante.

Enseñanza desarrolladora es aquella que propicia la dirección de la actividad cognoscitiva del estudiante; considerándolo sujeto activo en el proceso docente educativo, para lo cual el profesor debe adecuar sus acciones de orientación y control teniendo en cuenta sus características psicológicas. En este sentido N. F. Talizina (1986 c, pp.257) considera: "Para la optimización del proceso de aprendizaje es fundamental tener en cuenta el nivel psicopedagógico. En este nivel tenemos que ver con la dirección de la actividad psíquica del alumno".

La formación del profesor en la concepción de enseñanza propuesta por N. F. Talizina (1984) contempla los 3 modelos para la elaboración didáctica de la asignatura, lo que asumimos en este trabajo, estos son:

Modelo de los Objetivos (Para qué enseñar). Los objetivos son los fines o resultados previamente establecidos por la enseñanza como proyecto abierto, flexible, ideal de resultados que se esperan alcanzar, estos orientan la actividad del profesor y los estudiantes con vistas a lograr las transformaciones necesarias en los alumnos. Influyen en el comportamiento de las restantes categorías didácticas: contenido, métodos, formas, medios, control y evaluación. Se construye teniendo en consideración su relación con el perfil profesional, la posición de la asignatura en el plan de estudios y con las acciones a lograr en cada momento del proceso, según el diagnóstico inicial realizado a los estudiantes.

Los objetivos establecen los conocimientos y habilidades, que el estudiante alcanzará en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Modelo del Contenido (Qué enseñar). Este modelo establece la selección, organización, planificación y estructuración de la información científico técnica que contienen los programas de enseñanza a partir de los objetivos propuestos. Es la materia de estudio destinada a la asimilación elaborada de una u otra forma.

En la elaboración del contenido de cada disciplina o asignatura, se debe aspirar a sin ampliar el volumen de información, se le dé a los alumnos todo el conocimiento necesario y esencial para enfrentar las diferentes situaciones que se les presenta.

Modelo del Proceso de Aprendizaje (Como enseñar). En este modelo se da respuesta a la pregunta ¿cómo enseñar? Para ello, hay que considerar este modelo en dos sentidos: Psicológico y Didáctico.

El fin esencial es que los profesores trabajen estos 3 modelos en los programas de las asignaturas que explican, que comprendan y aprendan esta concepción de enseñanza con vistas a su práctica pedagógica.

Además, lograr el desarrollo de determinadas cualidades en su pensamiento pedagógico que les posibilite realizar su tarea educativa con una actitud de reflexión y búsqueda de vías para valorar los aciertos y errores, así como las posibles estrategias de solución de estas. De forma que la instrumentación pedagógica de sus programas de enseñanza este dirigida a la mejoría de su docencia, desde una elaboración propia considerando las características de las asignaturas que enseñan y las leyes que rigen la actividad intelectual del alumno en las condiciones sociales en que el proceso de enseñanza se desarrolla.

Se aspira a la formación de un profesor con responsabilidad en su tarea docente educativa, que valore la importancia de su rol como docente, con una actuación como educador, que propicie una relación alumno-profesor horizontal y una adecuada comunicación educativa. Para lograr que el profesor desarrolle su tarea docente educativa con estas características, es necesario que éste tenga un punto de vista propio sobre su tarea docente, una valoración personal de su actividad profesional que le permita argumentar sus criterios sobre su tarea como profesor y poder confrontar estos criterios ante las diferentes situaciones que se presentan en su práctica pedagógica.

La comunicación educativa en este enfoque es un elemento esencial que tiene que estar presente en este modelo de enseñanza, que considera el aprendizaje como una actividad social, plantea el vínculo entre educación y comunicación considerando el lenguaje como un elemento esencial en el desarrollo de la actividad cognoscitiva del alumno. En esta dirección la

investigadora cubana V. Ojalvo (1999 b, pp.29), señala: "La comprensión del papel de la interacción social, de la comunicación en el desarrollo de la conciencia humana tiene una importancia trascendental para la instrumentación del proceso docente como proceso social de interacción entre docente y discente, tal como lo comprende la comunicación educativa". Esto avala que en la formación psicopedagógica que sustenta el Enfoque Histórico Cultural este aspecto tenga importancia y valor.

Esta concepción sobre la formación de profesores basada en el Enfoque Histórico Cultural, es el asumido por nuestra investigación, para abordar la formación de profesores desde lo psicopedagógico partiendo de las tesis, postulados y principios que sustentan éste: el carácter activo de la psiquis y por tanto del proceso de aprendizaje y el carácter social de la misma, elementos que sustentan el andamiaje teórico de esta concepción y que son esenciales para el logro de una enseñanza científica y desarrolladora, por ello nos proponemos desarrollar la reflexión y la criticidad como cualidades del pensamiento pedagógico del profesor a partir de su formación psicopedagógica, mediante la interacción y la participación a través del modelo investigación-acción.

1.3 EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

El pensamiento es uno de los procesos cognoscitivos de mayor importancia en la ciencia psicológica, es el proceso de mayor alcance en el conocimiento de la realidad, a su vez es una de las manifestaciones de mayor complejidad e importancia para el desarrollo humano y de la sociedad.

"El pensamiento se manifiesta como proceso de búsqueda, elaboración de hipótesis, razonamientos, emisión de juicios, etc. La vía fundamental para obtención de conocimiento en diferentes sistemas de relaciones, a fin de ir desgajando de él nuevas propiedades". (A. Labarrere, 1994, pp.13)

En la actualidad un tema de interés en la esfera educativa es el desarrollo del pensamiento en los estudiantes desde los primeros grados, es común que la escuela, la familia y la sociedad den atención a este proceso mental y que sea objeto de estudio y atención de la psicología y la pedagogía.

Este interés por los estudios del pensamiento y en especial por el logro de una enseñanza que propicie el desarrollo intelectual de los educandos tiene una gran vigencia y obligan a ofrecer una formación al profesor, que propicie una enseñanza de carácter científico que influya en el logro de estos intereses, vitales para el desarrollo de la sociedad. Esto hace que nos detengamos en la importancia de trabajar el mismo pensamiento del profesor, en particular su pensamiento pedagógico, aspecto de gran importancia para el logro de una enseñanza con las cualidades antes señaladas, que contribuya a la formación del profesional que la sociedad necesita.

1.3.1 ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

Los estudios sobre el pensamiento del profesor tienen sus antecedentes en la obra de Jackson (1968) "La Vida en las Aulas", que no es más que una crítica radical al enfoque eficientista en la enseñanza, al esquema Proceso (comportamiento del escolar) - Producto (rendimiento académico del alumno), comienza a hacerse necesario el pensamiento del profesor sobre la actividad de enseñanza, el carácter intencional de la labor docente, así como comprender las manifestaciones externas del comportamiento del profesor.

A mediados de la década del 70, surge nuevamente con fuerza la problemática del pensamiento del profesor. El desarrollo de la Psicología Cognitiva, en particular los estudios sobre el procesamiento de la información, ayuda a que se fortalezca el interés por la problemática del pensamiento del profesor. "En un principio se orientaron estas investigaciones hacia una concepción cognitivista intentando comprender lo que el profesorado pensaba en la ejecución de las tareas escolares (ya fuera para corregir y ajustar la estrategia previamente planificada, afrontar aspectos no previstos, regular el comportamiento o adaptar la enseñanza). En estos proceso de investigación se pretendía determinar las variables cognitivas del profesorado que condicionaban su actuación e influían en los resultados del aprendizaje". (Imbermon, 1998, pp.117)

En este enfoque cognitivo se agrupan representantes como Clark (1979,1981,1984, citado por D. Contreras), Yinger (1981), Shavelson (1981), Stern (1981), Shulman (1981, citado por A.I. Pérez), Peterson (1981,1983, citado por A.I. Pérez), Zeichner (1985,1987 y 1995) y otros. En este concepto "pensamiento del profesor" suele agruparse el conjunto de procesos básicos que

pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento preactivo e interactivo en la enseñanza". (Angel, I. Pérez, 1987, pp.205)

Clark y Yinger (1984, citado por Domingo, J. Contreras en pp.8) estiman que "...el pensamiento del profesor se refiere por tanto al conjunto de procesos psicológicos que suceden en la mente de un profesor que organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza interactiva". Estos autores se refieren a la actuación del pensamiento del profesor en dos momentos del proceso de enseñanza, antes y durante la enseñanza interactiva; sin embargo, en nuestra concepción el pensamiento del profesor tiene que extenderse en su actuación hasta después de concluido el proceso en el aula.

La formación de profesores en una concepción de enseñanza, que valore ésta desde la planificación previa de la misma hasta el análisis del desarrollo de este proceso, luego de haber culminado en el aula, contribuye al logro de cualidades en el pensamiento del profesor que a su vez influyen en que este pueda "...elaborar juicios y tomar decisiones en situaciones complejas e inciertas" tal como avalan los criterios de Shavelson y Stern, (1983, citado por Domingo J. Contreras, pp.10)

El pensamiento del profesor se estudia en tres esferas esencialmente: procesos de planificación, procesos de pensamiento durante la interacción en el aula y teoría y creencias en los profesores.

Yinger (1981), Clark y Elmore (1981 citado por A.I. Pérez y G. Sacristán), consideran que los procesos de planificación están referidos a la determinación de decisiones sobre la selección, organización y secuencia de rutinas fundamentales para la enseñanza, realizan diferentes estudios sobre la planificación que realiza el profesor en determinados momentos del año, sobre las rutinas que debe realizar el profesor, buscando determinar el contexto que condiciona a lo largo del curso, el pensamiento y la actuación del profesor.

Clark y Peterson (1979, citado por Angel I. Pérez) consideran que la planificación en el pensamiento del profesor tiene como funciones esenciales garantizar el cumplimiento de sus exigencias fundamentales como docentes, lo que le da confianza, orientación y seguridad, al determinar los medios necesarios para alcanzar sus metas de enseñanza y guiar los procesos de instrucción.

Para estos autores la función fundamental de la planificación es transformar y acomodar el currículum a las circunstancias de cada contexto de enseñanza, conceden gran importancia en esta tarea a la selección de los materiales y textos docentes. Consideramos que éste es un criterio estrecho de los procesos de planificación de las actividades docentes por el profesor, pues la actividad docente exige además, considerar un conjunto de elementos no sólo referidos a la adecuación de los contenidos del currículum y la literatura docente sino a otros factores de carácter didáctico y a elementos relacionados con la tarea educativa y al carácter humano de la misma.

En estos estudios relacionados con los procesos de planificación se comienzan a concebir como procesos racionales de toma de decisión para las rutinas que deben incorporarse a la actuación del profesor; pero de modo flexible, ya que el aula es un complejo sistema ecológico, el profesor no puede plantearse todas las situaciones factibles. Entendemos que estos procesos de planificación que realiza el profesor estarán influenciados por su experiencia como docente. La preparación y formación que tenga el profesor puede contribuir al desarrollo de su pensamiento pedagógico, en particular de la planificación racional que realizan.

Otra esfera de estudio lo constituye el pensamiento interactivo, referido al intercambio en el aula, los procesos mentales son diferentes a los que actúan en la planificación. A los estudios sobre los procesos mentales en la enseñanza interactiva se les llaman "estudios sobre los procesos implicados en la toma de decisiones", aunque la literatura científica sobre este tema expresa que en ambos tipos de actividades mentales (en la planificación y en la fase interactiva), están presente procesos cognitivos comunes.

"Así cuando se estudian los procesos mentales de la fase interactiva de la enseñanza, se considera al profesor como un profesional que continuamente toma decisiones, comprobando las características de la situación y sus cambios, procesando la información que recibe del contexto, decidiendo los próximos pasos de cada intervención, orientando la acción en función de las decisiones tomadas, observando y valorando el efecto de aquellas actuaciones sobre los alumnos" (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1991, pp.17)

Shavelson (1981) considera cada acto de enseñanza un resultado de una decisión, a la que llega el profesor después de una completa elaboración de la información disponible.

Para Marland (1977 citado por G. Sacristán) el pensamiento del profesor durante la enseñanza interactiva cumple con las siguientes funciones: corregir y ajustar la estrategia planificada, afrontar aspectos y situaciones impredecibles en principio, regular el propio comportamiento conforme a determinados principios didácticos y adaptar las tareas de instrucción a los diferentes alumnos.

En este enfoque cognitivo para el cumplimiento de estas funciones se hace necesaria la puesta en marcha de los procesos mentales durante la enseñanza para procesar la información del contexto y de la situación, responder racionalmente a las exigencias peculiares del medio,

Se han realizado diferentes investigaciones con vistas a discernir aquellos procesos que se consideran básicos para una actuación racional del profesor en la enseñanza interactiva. Anderson (1984).

En esta concepción del enfoque cognitivo en la medida que el profesor amplía sus estructuras mentales, sus redes semánticas, amplía también, sus posibilidades de diferenciación e integración de estímulos y de informaciones diferentes y desarrolla sus procesos mentales para la enseñanza interactiva.

Con relación a las teorías y creencias del profesor, que expresan el modo en que el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica pedagógica, en particular expresa sus concepciones, sus conocimientos generales sobre los objetos, las personas y los acontecimientos. Ellos constituyen el sustrato ideológico de los profesores, que está conformado por las causas que explican el comportamiento del alumno, las atribuciones de los profesores sobre el éxito o fracaso de los alumnos. Las teorías y creencias del profesor se refieren a los juicios, decisiones y propuestas que hace el mismo, al modo que tiene el profesor de interpretar su experiencia, estas influyen notablemente en los procesos del pensamiento y actuación del profesor en el aula; aunque han sido poco estudiadas.

Este modelo del estudio del pensamiento del profesor desde el enfoque cognitivo, evoluciona desde el interés por la elaboración mental sobre la enseñanza basado en el procesamiento de la información, hasta el estudio de los contenidos, ideas y teorías sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje que orientan la actuación del profesor en el aula.

Por considerar insuficiente la interpretación cognitiva en los estudios sobre el pensamiento pedagógico del profesor surgen los enfoques alternativos, que se apoyan en presupuestos diferentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, el papel y función del profesor, la naturaleza de la investigación en educación y la relación teoría-práctica.

Estos enfoques consideran que las personas construyen el conocimiento de forma activa y en función de las características de su experiencia a lo largo de la vida y por tanto esta experiencia personal es la fuente de las interpretaciones, que cada hombre hace de la realidad para la toma de decisiones y actuaciones pertinentes, lo que caracteriza la actuación del profesor en su actividad profesional.

A partir de aquí consideran que la enseñanza es una actividad intencional, cargada de valores, en un medio psicosocial de intercambios simbólicos, donde los diferentes actores (profesores y alumnos) interpretan desde su mundo de significados contruidos, la realidad educativa. Esto hace que se caracterice la enseñanza como un arte o una actividad artesanal, matizada de componentes éticos, políticos y normativos, Stenhouse (1987) estima la enseñanza como un arte que expresa a los alumnos una forma de comprender la naturaleza de lo que se enseña.

Concebir la enseñanza y el aprendizaje con estas características hace que valoren el pensamiento del profesor no solo como conocimiento pedagógico, estrictamente relacionados con temas de índole profesional, sino con un conjunto de ideas, posiciones y actitudes relacionadas con sus concepciones sobre el hombre y la sociedad. Consideran el pensamiento práctico del profesor en el que intervienen las teorías formales, los conocimientos de carácter profesional y los esquemas de interpretación, decisión, actuación y valoración dados por la práctica, en la acción pedagógica.

La experiencia del profesor y sus prácticas de enseñanza influyen significativamente en la conformación del pensamiento práctico del profesor.

Para el enfoque alternativo en la formación del profesor, las teorías formales son insustituibles; pero sólo cuando pueden contribuir al desarrollo del pensamiento como instrumento de análisis, reflexión y valoración de su actuación como docente.

Se estima que ambos enfoques, el cognitivo y el alternativo presentan propuestas válidas para el estudio del pensamiento pedagógico del profesor, establecen principios de importancia para

esta guía de investigación. El estudio del pensamiento del profesor en su aspecto cognitivo, permite trabajar las estructuras mentales que funcionan en su tarea docente-educativa y desarrollar habilidades o cualidades en su pensamiento, desde la formación pedagógica que reciban; pero el pensamiento del profesor tiene que expresarse en su actuación profesional como docente, en su práctica pedagógica.

El enfoque histórico cultural ofrece en su teoría pedagógica, los elementos para una formación en este campo que posibilite el desarrollo del pensamiento del profesor.

Consideramos que el pensamiento del profesor es aquel que se refiere a los procesos mentales, que transcurren en la mente del profesor con relación a la dirección, organización y planificación de su tarea educativa, durante el desarrollo de las diferentes actividades docentes en interacción con los alumnos y en el análisis que el profesor realiza sobre el comportamiento de éstas una vez concluidas, así como, en todas las situaciones que se presenten relacionadas en su actividad como docente, en su práctica pedagógica.

El pensamiento del profesor actúa en las actividades planificadas, para el cumplimiento de la labor docente educativa del currículum de manera organizada a través de las diferentes actividades lectivas y para todas las actividades o situaciones que se presentan al profesor de carácter extracurricular.

Esta investigación se propone estudiar el desarrollo de dos cualidades de pensamiento, a partir de la formación psicopedagógica del profesor, en el modelo pedagógico cuyas bases son los principios del enfoque histórico cultural.

1.4 LA REFLEXION Y LA CRITICIDAD EN EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.

Se procede a la caracterización de la reflexión y la criticidad, por ser éstas las cualidades del pensamiento, que se estudian desde la formación psicopedagógica que se ofrece a los profesores noveles.

Es necesario antes de caracterizar las cualidades que se estudian en esta tesis, fundamentar las razones que motivan estudiar éstas y no otras.

Se seleccionan para este estudio, las cualidades de pensamiento, reflexión y criticidad, por ser ambas de vital importancia, para la labor profesional del profesor, aunque se pueden estudiar otras como: la independencia, la conciencia, el dominio, etc.

Las cualidades seleccionadas son esenciales para la actuación del profesor, ante las diversas situaciones que debe enfrentar en el proceso docente-educativo. Se conocen las complejidades de este proceso, que está determinado por dos elementos fundamentales, el propio profesor y los alumnos, donde intervienen diversos factores: las condiciones socio-históricas concretas, en que se desarrolla éste; las relaciones que se establecen entre los estudiantes y entre el profesor y los estudiantes y además, por las cualidades propias de la disciplina que se enseña y de la carrera en cuyo diseño curricular se inserta dicha disciplina.

La reflexión permite al profesor autorregular su actuación ante las diversas situaciones que debe enfrentar en su labor docente-educativa. Esta cualidad propicia que elabore procedimientos para la solución de dichas situaciones, a partir de indagar las causas que lo provocan.

La criticidad es la cualidad que permite al profesor tener una concepción propia de su tarea profesional. Es a partir de esta cualidad que el profesor puede fundamentar las diferentes acciones que realiza en su labor.

La reflexión es una cualidad fundamental del pensamiento, que garantiza el funcionamiento de este como sistema autorregulado, es una forma de actividad teórica del sujeto que le permite interpretar sus acciones propias.

En la ciencia psicológica la reflexión como concepto o cualidad del pensamiento, está presente desde los primeros estudios sobre este proceso cognitivo, en los trabajos teóricos y experimentales de los introspeccionistas.

En la actualidad la reflexión tiene una gran importancia por la vigencia que toma este concepto, a partir de los estudios de la personalidad y en especial, en los estudios sobre pensamiento creador. Los estudiosos de este tema plantean que la definición debe concebir los aspectos gnoseológico, lógico, intelectual y otros, pero sobre todo lo referido a la personalidad, la

reflexión es una cualidad inherente al sujeto que se forma en las condiciones sociales en que el mismo se desarrolla.

En este trabajo se estudia la reflexión en el pensamiento pedagógico del profesor y no se puede dejar de considerar que esta cualidad, depende del desarrollo y formación que ha recibido el profesor para la labor pedagógica.

Semionov (1983, pp.9) considera que “la reflexión es la forma en que la persona interpreta, a partir de su personalidad y de manera activa, determinados contenidos de su conciencia individual necesarios para la realización exitosa de la actividad”.

Como puede apreciarse en esta definición se considera el término conciencia, se refiere a la conciencia de sí mismo, actitud hacia sí mismo y autoestima, la reflexión se forma en determinado nivel de desarrollo de la personalidad y en su desarrollo social.

Para P.Ya. Galperin la conciencia es una cualidad que garantiza que el sujeto pueda fundamentar de forma verbal su actuación, explicar lo que ha hecho y el por qué.

Puede decirse que la reflexión es una cualidad del pensamiento, que permite al hombre valorar y analizar sus acciones lo que revela un nivel de autoconocimiento de su individualidad. Esto hace que como cualidad del pensamiento, la reflexión regula el proceso de problematización o planteamiento de problemas, la búsqueda de solución a los mismos y estimula el planteamiento de las hipótesis sobre las causas de estos problemas, así como la corrección de su valoración.

Un alto desarrollo de la reflexión garantiza el análisis de las diferentes situaciones y problemas que se presentan al individuo y de las propias acciones, lo que permite la elaboración de un procedimiento general de solución.

El pensamiento reflexivo posibilita que el individuo sea capaz de someter a análisis sus propias acciones y a que las hipótesis se planteen de forma organizada y no caóticamente, con una dirección precisa para el enfrentamiento y solución de las diferentes situaciones que se presentan al sujeto.

En los estudios realizados por Semionov (1983) sobre la reflexión ésta se revela de dos formas convencionalmente diferenciadas: la reflexión intelectual y la reflexión personal.

La reflexión intelectual es aquella que se refiere a la comprensión que realiza el sujeto, del contenido de la situación problémica y a la organización de las acciones que realiza para transformar los elementos de ese contenido. En este tipo de reflexión, el sujeto interpreta la situación problémica y el contenido del problema, es la reflexión la que permite la comprensión de la situación problémica y el problema en sí mismo y la concreción del esquema de actuación, para la solución del mismo.

La reflexión personal está dirigida a la autoorganización por parte del sujeto, a través de la comprensión de sí mismo y de su actividad intelectual en conjunto; como modo de realizar su “yo” íntegro. Este tipo de reflexión está referida al propio sujeto, lo conduce a la reinterpretación de toda su actividad en conjunto. En la actuación del sujeto se expresa su reacción inmediata asociada a su personalidad, ante la solución de los problemas, éxito o dificultad para la solución de los mismos.

Se han hecho investigaciones relacionadas con la reflexión como cualidad del pensamiento, en la actividad docente con relación a los escolares. Este estudio se propone contribuir al desarrollo de esta cualidad en el pensamiento del profesor, a partir de su caracterización en docentes universitarios y llevar a cabo una estrategia de formación psicopedagógica que posibilite desarrollar la reflexión en el pensamiento pedagógico del profesor.

En relación con la tarea de los profesores, la reflexión como cualidad del pensamiento, contribuye a que su labor educativa se realice de manera tal que, lo que les permite enfrentar las diferentes situaciones que se presentan, mediante la búsqueda del principio de solución y de un procedimiento general que posibilite el análisis de sus propias actuaciones en el proceso docente educativo.

La reflexión expresa el funcionamiento del pensamiento como un sistema autorregulado del individuo, que le permite plantearse los problemas que se presentan en su tarea educativa, estimula el planteamiento de hipótesis sobre las causas que lo propician y posibilita las vías adecuadas para su solución.

En la actualidad muchos autores Schon (1987, citado por A. I. Pérez); Zeichner (1995); trabajan al “profesor como un profesional reflexivo” y se habla del término “enseñanza reflexiva”, esta concepción se dirige a considerar al profesor como un profesional activo en la formulación de su tarea de enseñanza y no como un técnico que solo repite en las aulas lo que otros elaboran.

Kenneth M. Zeichner (1995, pp.47), plantea “...la reflexión supone también que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro, que con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, solo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar”.

Estos criterios de Zeichner apoyan los nuestros con relación a que esta cualidad del pensamiento pedagógico del profesor, debe estar presente durante toda su carrera como docente y en constante desarrollo. Para este autor lo que es esencial es la autopreparación y el estudio permanente, la reflexión es un recurso mental.

La segunda propiedad que estudiamos es denominada por P.Ya Galperin (1987, citado por G. Martínez) criticidad de la acción. Ocurre que en español criticar significa valorar un hecho, fenómeno o persona en sentido positivo o negativo. Para Galperin la criticidad es “que el sujeto que aprende se forme un punto de vista propio respecto a lo aprendido y sea capaz de defenderlo. Es en esta dirección que trabajamos esta cualidad”.

La criticidad es la valoración de los propios criterios, la valoración de la correspondencia de los criterios tomados con la realidad objetiva. El individuo, es capaz de confrontar los criterios que seleccionan para orientar su acción con la realidad objetiva. (P. Ya Galperin, 1987, citado por G. Martínez). Esta cualidad posibilita que el profesor se forme un punto de vista personal sobre la actividad profesional que realiza y sobre su tarea docente educativa, le posibilita apropiarse consciente y razonadamente de los acontecimientos, conformándose un criterio personal de los mismos, que le permite fundamentar la posición que asumen en la realización de la acción, su desarrollo fortalece el proceso de apropiación del conocimiento.

Para lograr la criticidad, el individuo debe concientizar sus propios criterios, es decir, ser capaz de explicar en el plano lingüístico el porqué, para qué y el cómo de la acción que realiza y poder diferenciar los criterios que utilizan en la ejecución de la acción.

La criticidad como cualidad del pensamiento del profesor permite a éste alcanzar una valoración personal sobre su tarea docente educativa, lo que significa que han logrado un criterio propio, elaborado y conformado, con la posibilidad de explicar su concepción de enseñanza con fundamentos que le permiten argumentar sus criterios sobre su actividad profesional, así como confrontar estos con las diferentes situaciones que en su práctica educativa se le presentan.

El desarrollo de la criticidad como propiedad del pensamiento depende de la conciencialización que tenga el sujeto de sus propios criterios.

Esta línea de investigación con relación al pensamiento del profesor ha sido muy poco estudiada en Cuba y en la literatura internacional, aunque hay trabajos sobre este tema, no hemos encontrado que se haya abordado desde las cualidades y mecanismos psicológicos del pensamiento como proceso cognitivo, ni en lo referente a la formación psicopedagógica como vía para el desarrollo de estas cualidades de las mismas.

Esta tesis presenta un estudio sobre la Formación Psicopedagógica del profesor, con el propósito de desarrollar la Reflexión y la Criticidad en el pensamiento pedagógico, el pensamiento sobre su tarea docente-educativa.

CAPITULO II

FUNDAMENTOS METODOLOGICOS

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico que se sigue en esta investigación y se detallan las tareas de investigación a partir de los objetivos propuestos.

2.1 PROBLEMA CIENTÍFICO.

¿Qué características teórico-metodológicas debe tener una propuesta de formación psicopedagógica del profesor universitario, que propicie el desarrollo de la reflexión y la criticidad en su pensamiento sobre la actividad docente educativa?

2.2 OBJETIVOS.

2.2.1 OBJETIVO GENERAL.

- a) Elaborar una propuesta de formación psicopedagógica del profesor universitario de carácter teórico metodológica y valorar si propicia el desarrollo de la reflexión y la criticidad como cualidades de su pensamiento sobre la actividad docente educativa.

2.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Caracterizar el desarrollo de las cualidades de pensamiento, reflexión y criticidad sobre su actividad docente educativa en profesores de la Universidad de La Habana.
- b) Aplicar una propuesta de formación psicopedagógica que contribuya al desarrollo de la reflexión y la criticidad en el profesor universitario novel.

2.3 HIPÓTESIS.

Una propuesta de formación psicopedagógica para profesores universitarios que propicie el desarrollo de la reflexión y la criticidad en su pensamiento sobre la actividad docente-educativa, debe sustentarse en: la concepción del Enfoque Histórico Cultural y los recursos metodológicos del modelo investigación-acción participativa.

Fundamentación de la Hipótesis.

En esta hipótesis se fundamenta la formación psicopedagógica en el modelo pedagógico que se sustenta en los principios teóricos y metodológicos del Enfoque Histórico Cultural, con

recursos del modelo investigación-acción participativa; de manera que el profesor se apropie de esta concepción de enseñanza con el carácter de investigador de su práctica, que le permita a su vez mediante la indagación individual, el diálogo y la participación grupal, desarrollar cualidades en su pensamiento como profesor: la reflexión y la criticidad.

El fin esencial es que los profesores reciban una formación que les ayude a efectuar su tarea docente-educativa con fundamentos científicos, desde los postulados de la concepción teórica

que asumimos. La preparación que obtengan contribuirá a que puedan realizar su actividad como profesor con un carácter desarrollador, de dirección de la actividad intelectual del alumno; lo que propiciará los cambios previstos en el desarrollo psíquico de los alumnos, mediante la organización y planificación de la actividad docente que realizará el estudiante. L. Lompsher (1987).

Se seleccionan las cualidades reflexión y criticidad, por ser ambas de vital importancia y por estar en el núcleo del pensamiento científico y de la labor profesional del profesor. Ellas se vinculan con otras propiedades que también pudieran ser objeto de estudio como la independencia, la concientización, el razonamiento u otras.

La propuesta se desarrolla controlando que se trabaje en las diferentes fases de la investigación-acción y que con este enfoque participativo de indagación sobre su tarea docente educativa, el profesor logre la formación que se propone y desarrolle las cualidades estudiadas.

2.4 FUNDAMENTOS DEL ABORDAJE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación se aborda a partir de los principios del Enfoque Histórico-Cultural, con el propósito de lograr que los profesores puedan dirigir de forma creativa y desarrolladora la actividad docente en los alumnos. En este sentido V.V. Davidov (1987, pp.10) plantea: "...ante todo se trata precisamente de la actividad del alumno que asimila los conocimientos que le garantizan el desarrollo intelectual, se trata además de aquellos métodos de trabajo del maestro con los alumnos con los cuales estos dominan las habilidades peculiares para llevar a cabo esta actividad docente".

Se efectúa un experimento psicopedagógico para la formación de profesores noveles, con el fin de prepararlos para la tarea docente-educativa, la elaboración didáctica de los programas de las asignaturas que explican, considerando las categorías didácticas, las leyes y regularidades que rigen el aprendizaje, así como, analizar y valorar si propicia el desarrollo de las cualidades estudiadas en los profesores.

El experimento psicopedagógico tiene el propósito de formar al profesor, con vistas a que su tarea docente educativa esté dirigida a la apropiación por los estudiantes de los conocimientos, habilidades y hábitos en determinado campo del saber. Considerando que el aprendizaje transcurre desde tres elementos esenciales, la orientación y la motivación, la ejecución del estudiante y el control y la evaluación, por ello Elkonin (1961) considera que en la actividad docente del alumno se observan tres componentes: los motivos y las tareas docentes del alumno; las acciones docentes y las acciones de control y evaluación de los escolares, estos planteamientos son citados por Davidov (1987), al explicar la estructura de la actividad docente.

Esta concepción en la formación de los profesores conlleva, que a partir de la comprensión por ellos de su tarea en la formación de los alumnos, trabajen en la elaboración didáctica de la asignatura que enseñan. Es necesario considerar la importancia que tiene que la enseñanza contribuya al desarrollo de las potencialidades del estudiante y a la independencia de éste en su tarea intelectual, así como el desarrollo multifacético de su personalidad.

La propuesta de formación psicopedagógica se desarrolla utilizando recursos de la investigación-acción participativa mediante el diálogo y la interacción, con la búsqueda y ejecución de tareas individuales sobre su actividad docente educativa, que se planifican y discuten de modo colectivo. De esta forma, los profesores inician su formación como docentes, a partir de la concepción de enseñanza propuesta y logran un desarrollo de estas cualidades en su

pensamiento, que les permita realizar su tarea educativa con criterios y fundamentos propios sobre la misma.

Esta propuesta de formación se desarrolla con un control preciso de las tareas individuales que realiza cada profesor y del proceso de discusión colectiva, que les permite llegar a criterios grupales sobre los diferentes contenidos del programa, mediante el desarrollo de las diferentes fases establecidas para la investigación-acción: planificación, acción, observación y reflexión.

La propuesta se desarrolla con el criterio de taller, por considerarse que la misma se lleva a cabo desde un proceso activo, realizan tareas de indagación sobre su práctica pedagógica lo que a su vez en el trabajo grupal mediante la interacción, contribuye al desarrollo de las potencialidades de los participantes partiendo del criterio de zona de desarrollo próximo de L.S. Vigotsky.

Esta formación del profesor dirigida a un enfoque científico y desarrollador de su enseñanza propicia cambios cualitativos en su psiquis, que influyen en el desarrollo de cualidades en su pensamiento pedagógico. Por ello, se realiza un estudio de las cualidades de pensamiento, reflexión y criticidad en dos sentidos:

- Estudio del desarrollo de las cualidades estudiadas en una muestra de profesores de la Universidad de La Habana.
- Estudio del desarrollo de estas cualidades a través del Taller de formación psicopedagógica, en los profesores jóvenes asistentes al mismo.

2.5 TAREAS DE LA INVESTIGACION.

En este epígrafe se abordan las tareas de la investigación que se derivan de cada uno de los objetivos específicos y de sus correspondientes procedimientos.

El primer objetivo específico es “Caracterización del desarrollo de las cualidades de pensamiento, reflexión y criticidad sobre su actividad docente educativa en profesores de la Universidad de La Habana”, de este objetivo se derivan las tareas que siguen:

1. Determinación de las características esenciales de la reflexión y la criticidad.

Para determinar los rasgos esenciales de las cualidades del pensamiento del profesor que son objeto de estudio de esta tesis, se realiza un estudio de la literatura científica sobre estos dos aspectos desde lo pedagógico y lo psicológico, lo que puede apreciarse en el capítulo de fundamentos teóricos.

2. Determinación de las dimensiones e indicadores para cada cualidad estudiada y elaboración de las técnicas, a partir de la literatura científica sobre el tema y del criterio de expertos.
3. Selección de la muestra de profesores en que se realizará el estudio de caracterización.
4. Aplicación de las técnicas a la muestra seleccionada.
5. Análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos.

2.5.1. DEFINICIONES CONCEPTUALES.

Reflexión: Es la cualidad que expresa el funcionamiento del pensamiento como un sistema autorregulado del individuo, que le permite plantearse problemas ante las diferentes situaciones que se le presentan, estimula el planteamiento de hipótesis sobre las causas que propician estos problemas y posibilita la búsqueda de vía(s) adecuada(s) para su solución.

La reflexión en el pensamiento del profesor se expresa en el planteamiento de problemas ante las diferentes situaciones que se le presentan en su tarea docente educativa, los planteamientos de hipótesis sobre las causas que los propician y la búsqueda de vías que permitan la solución de los mismos.

Críticidad: Esta cualidad se expresa en la elaboración por el sujeto de un punto de vista personal sobre determinado aspecto del conocimiento, se apoya en la confrontación de los criterios con la realidad objetiva.

Para lograr la criticidad de la acción, el individuo debe ser capaz de explicar en el plano lingüístico, el porqué, para qué y el cómo de la acción que realiza y poder diferenciar los criterios que utiliza en la ejecución de esta acción.

El profesor se forma un punto de vista personal sobre la actividad profesional que realiza, sobre su tarea docente educativa que le posibilita apropiarse consciente y razonadamente de los conocimientos sobre la actividad pedagógica, conformándose un criterio personal de los mismos, que le permite fundamentar la posición que asume en la realización de la acción; su desarrollo fortalece el proceso de apropiación del conocimiento.

Formación psicopedagógico: Es la formación que recibe el profesor para la elaboración didáctica de sus programas de enseñanza considerando las categorías de la didáctica y las leyes que rigen el proceso de aprendizaje. A partir de esta formación de carácter psicopedagógico se desarrollan cualidades en el pensamiento pedagógico del profesor.

2.5.1.1. DIMENSIONES, INDICADORES Y NIVELES DE DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN Y LA CRITICIDAD.

El proceso de valoración y análisis con los expertos permitió que se determinarán las siguientes dimensiones e indicadores en cada cualidad estudiada:

CUALIDAD: Reflexión

DIMENSIONES	INDICADORES
-------------	-------------

I - Planteamiento de problemas, o problematización. El argumento de los problemas debe basarse en los siguientes aspectos esenciales: a) Los objetivos a lograr en el estudiante o los que se plantea el profesor. b) La organización y dosificación del contenido. c) Las diferentes categorías que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (métodos, medios, tareas docentes, sistema de evaluación). d) La motivación y el desarrollo de los intereses cognoscitivos. e) La comunicación alumno-profesor. f) El trabajo educativo y la formación de valores. g) La autopreparación del estudiante. h) Otros aspectos de importancia relacionados con la actividad docente educativa. II – Planteamiento de hipótesis sobre las causas que propician los problemas.	1. Plantea el problema de manera argumentada basado en aspectos esenciales. 2. Plantea el problema de manera argumentada basado en aspectos no esenciales. 3. Plantea el problema sin argumentación. 4. No es capaz de plantear el problema. 1. Plantea hipótesis jerarquizándolas de forma argumentada sobre aspectos esenciales. 2. Plantea hipótesis jerarquizándolas y argumentándolas sobre aspectos no esenciales. 3. Plantea hipótesis sin argumentar ni jerarquizar. 4. No plantea hipótesis.
III - Búsqueda de vías que posibiliten la solución de estos problemas.	1. Propone diferentes vías que permitan encontrar la solución al problema de manera argumentada y precisa. 2. Propone una sola vía de solución al problema de manera argumentada y precisa. 3. Propone vías de solución sin ninguna precisión ni argumentación. 4. No propone ninguna vía de solución.

CUALIDAD: Criticidad

DIMENSIONES	INDICADORES
I - Valoración propia de su tarea como profesor.	1. Tiene una concepción propia de su tarea docente educativa para el logro de sus objetivos como profesor que le permite explicar en el plano lingüístico de forma argumentada las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea. 2. Explica sin argumentos precisos las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente educativa. 3. No es capaz de explicar las acciones que realiza para efectuar su tarea docente educativa.
II – Confrontación de sus criterios propios con las situaciones de la realidad.	1. Es capaz de explicar cuáles de sus criterios propios son aplicables en la solución de las situaciones concretas a las que se enfrenta. 2. Explica sin argumentos precisos sus criterios propios ante las situaciones concretas a las que se enfrenta. 3. No es capaz de explicar sus criterios propios sobre la tarea docente educativa ante las situaciones que se le presentan.

La caracterización realizada en las muestras seleccionadas nos permitió establecer los siguientes índices de desarrollo para la reflexión y la criticidad de acuerdo con el comportamiento de las dimensiones e indicadores establecidos.

Niveles de Desarrollo de la Reflexión

ALTO:

I-1) Plantea el problema de manera argumentada basado en aspectos esenciales.

II-1) Plantea hipótesis jerarquizándolas de forma argumentada sobre aspectos esenciales.

III-1) Propone diferentes vías que permitan encontrar la solución precisa al problema de manera argumentada ó

III-2) Propone una sola vía de solución de manera argumentada y precisa.

MEDIO:

I-1) Plantea el problema de manera argumentada basado en aspectos esenciales.

II-2) Plantea hipótesis jerarquizándolas y argumentándolas basada en aspectos no esenciales.

III-3) Propone vías de solución al problema sin argumentación ni precisión.

BAJO:

I-2) Plantea el problema de manera argumentada basado en aspectos no esenciales ó

I-3) Plantea el problema sin argumentación.

II-3) Plantea hipótesis sin jerarquizar ni argumentar ó

II-4) No plantea hipótesis.

III-3) Propone vías de solución sin precisión y argumentación ó

III-4) No propone ninguna solución.

Niveles de Desarrollo de la Críticidad

ALTO:

I-1) Explica de forma argumentada con precisión las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente educativa.

II-1) Argumenta sus criterios ante las situaciones concretas a las que se enfrenta en la realidad.

MEDIO:

I-1) Explica de forma argumentada con precisión las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente educativa ó

I- 2) Explica sin argumentos precisos las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente educativa.

II-2) Explica sin argumentos precisos sus criterios ante las situaciones concretas a las que se enfrenta.

BAJO:

I-2) Explica sin argumentos precisos las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente educativa ó

I-3) No es capaz de explicar las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente educativa.

II-3) No es capaz de explicar sus criterios propios sobre la tarea docente educativa ante las situaciones que se le presentan.

2.5.2. PROCESO DE ELABORACION DE LAS TECNICAS.

La bibliografía revisada aportó un conjunto de ideas que se tuvieron en cuenta para la elaboración preliminar de las técnicas, las dimensiones y los niveles de desarrollo de cada cualidad, que posteriormente se avalaron con el criterio de los expertos y la valoración que se hizo de su funcionamiento en la práctica hasta determinar su confección definitiva a los efectos de este trabajo.

A continuación se exponen las características de los expertos y el procedimiento llevado a efecto.

Características de los expertos.

Se trabajó con un total de 7 expertos, los que cumplen los siguientes requisitos:

- ❖ Ser profesor(a) o investigador(a), titular o auxiliar.
- ❖ Tener una categoría científica o docente: ser Doctor en Ciencias Psicológicas o Pedagógicas o ser Maestro en Ciencias.
- ❖ Trabajar en activo durante más de 15 años en la docencia o investigación educativa en el nivel universitario, realizando las tareas de las especialidades de psicología educativa y pedagogía.

El procedimiento de trabajo con los expertos se efectuó mediante entrevistas individuales en las que una vez presentada la definición asumida para cada cualidad, las dimensiones, los niveles de desarrollo y las técnicas propuestas por escrito se les hizo las siguientes preguntas:

1er. Asunto: Con relación a las dimensiones que expresa la definición.

1. ¿Están todas las dimensiones que expresa la definición? ¿Sobran o faltan?
2. ¿Cuál(es) usted incluiría? ¿Por qué?
3. ¿Cuál(es) usted excluiría? ¿Por qué?

2do. Asunto: Valorar los indicadores establecidos.

1. ¿Incluiría otros indicador(es)? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?
2. ¿Excluiría algún indicador(es)? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

3er. Asunto: Valorar las técnicas utilizadas.

1. ¿Considera qué estas técnicas pueden determinar el grado de desarrollo de la reflexión y la criticidad en los profesores?
2. Analice en cada técnica qué cualidades de las estudiadas puede explorarse.
3. Sugiera de ser posible, si deben utilizarse o elaborarse otros procedimientos para investigar estas cualidades en el pensamiento pedagógico del profesor.

El segundo objetivo específico es: “Aplicar una propuesta de formación psicopedagógica que contribuya al desarrollo de la Reflexión y la Criticidad en profesores universitarios”, exige las siguientes tareas de investigación:

1. Elaboración del programa de estudio e implementar los diferentes temas con recursos del modelo investigación-acción (Anexos 1 y 8).

El programa se elabora e implementa a partir de la concepción teórica asumida y los métodos utilizados con recursos del modelo investigación-acción, como vía para la apropiación del aprendizaje en los profesores noveles.

2. Aplicación a modo de pilotaje de la propuesta de formación, con el fin de probar y perfeccionar el contenido del programa y su implementación didáctica.

El programa se lleva a pilotaje con un grupo de profesores noveles de la Universidad de La Habana procedentes de Carreras de Ciencias Naturales, Sociales y Humanidades.

3. Caracterización individual del desarrollo de la reflexión y la criticidad en los profesores jóvenes que participaron en el experimento de transformación psicopedagógica. (Diagnóstico o constatación inicial del nivel de desarrollo de las cualidades estudiadas).
4. Desarrollo del Taller de Formación Psicopedagógica para profesores jóvenes previamente concebido.

La propuesta de formación psicopedagógica se realiza con recursos del Modelo Investigación-Acción participativa, posibilitando la reflexión individual y grupal de los participantes. Esta se orienta a la mejoría de la acción educativa a través de la colaboración entre los miembros del grupo de profesores que intervienen en el experimento, según lo expresado por María Gloria Pérez Serrano "...no solo implica la acción sino el aprendizaje a través de la reflexión sobre el propio quehacer en que cada uno está implicado". (1990, pp.53)

De esta manera, los participantes trabajan todos los contenidos del programa siguiendo la espiral autorreflexiva sustentada por K. Lewin: planificación, acción, observación y reflexión.

5. Constatación final del desarrollo de las cualidades del pensamiento estudiadas: reflexión y criticidad una vez culminado el Taller.

La caracterización de la reflexión y la criticidad antes y después del experimento psicopedagógico se trabaja con las mismas técnicas elaboradas para la el estudio constataativo de estas cualidades que se lleva a cabo en profesores con categorías docentes de la Universidad de La Habana.

2.6. TECNICAS UTILIZADAS.

Estas técnicas fueron elaboradas especialmente para este trabajo. Por su carácter abierto e indirecto propician la expresión de las cualidades: reflexión y criticidad. El análisis por instrumento se realiza a través del método de análisis de contenido y a partir de la organización de las respuestas se clasifican según las dimensiones y niveles de desarrollo establecidos.

Las técnicas quedan conformadas de la siguiente manera:

Prueba de Completar Frases

Esta técnica tiene como objetivo esencial estudiar el desarrollo de la criticidad en los profesores universitarios. Esta constituida por veinticuatro frases inductoras (Ver Anexo 4) relacionadas con aspectos del proceso docente-educativo y con la actividad profesional del docente.

Las frases inductoras propician que el profesor complete las mismas de acuerdo con su concepción sobre la actividad profesional que realiza, la tarea docente-educativa, según el punto de vista propio que tiene acerca de la misma y su confrontación con la realidad. Como expresa Graciela Martínez (1986,pp.250) "decimos que la acción tiene la propiedad de criticidad cuando el sujeto es capaz de confrontar los criterios que selecciona para orientar su acción, con la realidad objetiva".

A partir de las dimensiones establecidas para el estudio de la criticidad, se realiza la selección de las frases para cada dimensión:

DIMENSIONES	ITEMS
I – Valoración propia de su tarea como profesor.	Items 1,2,7,8,10,14,15, 18 y 21.
II – Confrontación de sus criterios con las situaciones de la realidad.	Items 4,6,9,11,15,17,19,22 y 23.

Además, se incluyen 6 ítems que son: 3,5,12,16,20 y 21, que se analizan para conocer si las aspiraciones, intereses y preocupaciones del profesor están en relación con su tarea pedagógica, pueden servir también para indagar el grado de satisfacción del profesor con su actividad esencial.

Cuestionario

Esta técnica se utiliza para explorar las dos cualidades estudiadas (Ver Anexo 2). Está constituida por cuatro preguntas que tienen carácter abierto y permiten valorar las dimensiones establecidas. El propósito es que a través de estas preguntas, puedan estudiarse estas cualidades en el pensamiento del profesor universitario.

Las preguntas están referidas a aspectos concretos de su actividad profesional y buscan que el profesor valore desde su experiencia como docente, los diferentes aspectos que se indagan con la misma, sobre las diferentes dimensiones que explican la reflexión y la criticidad.

Con relación a la reflexión se parte del criterio, de considerar que esta cualidad garantiza el funcionamiento del pensamiento pedagógico del profesor como un sistema autorregulado. Por tanto, le permite al profesor enfrentar las situaciones que se presentan en su labor docente-educativa.

El cuestionario explora la reflexión en las dimensiones que la integran, al igual que la criticidad, lo que puede observarse a continuación:

PREGUNTA	CUALIDAD	DIMENSION
1. En su labor como profesor ¿Qué aspectos considera de mayor importancia?	REFLEXION CRITICIDAD	I – Planteamiento de problemas. I – Valoración propia de su tarea como profesor.
2. ¿Qué aspectos considera para la preparación y desarrollo del proceso docente de su asignatura?	REFLEXION CRITICIDAD	I – Planteamiento de problemas. I – Valoración propia de su tarea como profesor.
3. Mencione cinco de los aspectos o dificultades que más se le presentan en su labor como profesor. Enúncielos en orden de prioridad.	REFLEXION CRITICIDAD	I – Planteamiento de problemas. II – Confrontación de sus criterios con las situaciones de la realidad.
4. ¿Cómo usted se ha planteado la solución de estos problemas o dificultades.	REFLEXION CRITICIDAD	II – Planteamiento de hipótesis sobre las diferentes causas que propician los problemas. III – Búsqueda de vías que posibiliten la solución de los problemas. II – Confrontación de sus criterios con las situaciones de la realidad.

Situaciones Docentes

Se presentan tres situaciones de conflicto en la vida cotidiana del profesor y los estudiantes durante el desarrollo del proceso docente-educativo. Estas situaciones el profesor debe analizarlas respondiendo a las preguntas que se hace en cada una de ellas. (Ver Anexo No. 3)

Cada situación tiene 3 preguntas, que están dirigidas a la valoración de las dimensiones y niveles de desarrollo establecidos para el análisis de la reflexión y la criticidad.

Composición "Yo como profesor"

La composición se propone como técnica abierta, puede ofrecer información sobre las dos cualidades que se estudian. El objetivo esencial que se persigue con esta técnica es que el profesor exprese sus vivencias y criterios en relación con su rol como profesor. Además, esta técnica permitirá también conocer el grado de satisfacción del profesor con su actividad profesional en el campo docente educativo.

2.7. ESTRUCTURA GENERAL DEL PROGRAMA DE FORMACION PSICOPEDAGOGICA.

Por la importancia del programa para una mejor comprensión de los procedimientos metodológicos que se siguen en el presente trabajo se considera necesario exponer en este capítulo la estructura general y las bases teórico-metodológicas que lo fundamentan, aún cuando aparece completo en los Anexos 1 y 8 de la tesis.

1. Objetivos Generales:

Que el profesor sea capaz de:

- 1.1. Analizar reflexiva y críticamente su práctica pedagógica a la luz del enfoque histórico cultural.
- 1.2. Utilizar recursos del modelo investigación-acción como vía para la apropiación de los contenidos del programa de estudios.
2. Principios del enfoque histórico cultural que sustentan el programa.
 - 2.1. Principio del carácter activo.
 - 2.2. Principio de la naturaleza histórico cultural de psiquis.
 - 2.3. Principio de la interrelación dialéctica entre enseñanza y desarrollo.
 - 2.4. Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.
 - 2.5. Principio de la unidad e interrelación entre la actividad y la comunicación.
3. Dosificación y formas de enseñanza.

El programa se desarrolla en diez sesiones de tres horas cada una durante cinco semanas. Las formas de enseñanza son esencialmente la conferencia orientadora, los seminarios en forma de taller con el uso de métodos participativos y las clases prácticas de forma sui generis; pues se aplican recursos de modelos investigación- acción y el trabajo en pequeños grupos.

En todo el desarrollo del programa, se tuvo en cuenta la creación de un clima afectivo positivo que propiciara una adecuada comunicación e interrelación profesor-alumno y alumno-alumno que favoreciera el desarrollo exitoso de la actividad y el aprendizaje.

4. Contenido del programa.

- 4.1. La concepción histórico cultural y la teoría de la actividad sobre el proceso enseñanza aprendizaje. Principios que rigen este proceso. La zona de desarrollo próximo. Relación entre enseñanza y desarrollo.
- 4.2. El alumno y el profesor como elementos del proceso de enseñanza aprendizaje. El alumno como sujeto activo del conocimiento. El profesor como elemento que propicia e impulsa la actividad cognoscitiva del estudiante, desde una relación horizontal y dialógica. La comunicación educativa.
- 4.3. El proceso de adquisición del conocimiento de lo externo a lo interno. Etapas en el desarrollo del conocimiento con determinados grados de calidad.
- 4.4. La instrumentación del proceso de enseñanza aprendizaje en sus tres modelos: objetivos, contenido y proceso de enseñanza.

5. Desarrollo de las actividades del programa a través del taller.

Cada tema del programa se desarrolla de la siguiente forma:

- 5.1. Orientación teórica del profesor coordinador del taller.
- 5.2. Discusión grupal con el uso de métodos participativos.
- 5.3. Desarrollo del modelo investigación–acción.

Una vez culminado el análisis grupal se procede al desarrollo del modelo investigación–acción:

- Planificación. El grupo de profesores jóvenes y la profesora coordinadora del taller planifican de conjunto la tarea a realizar por cada uno en su facultad, con relación al tema de programa de formación que se está desarrollando.
- Acción. La realización de forma individual por cada profesor de las tareas a investigar, acordadas en el grupo (entrevistas, observación, estudio de documentos, etc.).
- Observación. El registro por escrito de toda la información obtenida durante la acción.

- Reflexión. La discusión colectiva en la siguiente sesión del taller de los resultados de la indagación realizada por los profesores, sobre el tema estudiado en su área de trabajo. En la reflexión grupal se exponen la información registrada mediante la observación, se discute y se llega a conclusiones por consenso.

2.8.MUESTRA.

a) Estudio de caracterización de la reflexión y la criticidad.

Este estudio se efectúa con los profesores de dos carreras de la Universidad de La Habana: la Licenciatura en Química, la Licenciatura en Lengua Inglesa y el Departamento de Servicio de Inglés para las diferentes carreras que se cursan en la Universidad de La Habana.

Se escoge una carrera del grupo de Ciencias naturales y una del grupo de Ciencias Sociales y Humanísticas, con el fin de valorar si existen diferencias en el desarrollo de estas cualidades en el pensamiento pedagógico del profesor, de acuerdo con el campo de trabajo científico o humanístico de los mismos.

Además, se eligen a los profesores del Departamento de Servicios de Inglés, de la Facultad de Lenguas Extranjeras, pues se trata de profesores que contribuyen a la formación básica del futuro profesional en todas las carreras de la Universidad, que trabajan esencialmente con los estudiantes de los primeros años.

Se trabajó con un muestreo estratificado aleatorio para submuestrear dentro de las categorías docentes, la fracción del muestreo fue del 20% y la afijación fue la proporcional.

La muestra quedó conformada de la siguiente forma:

Profesores por Categorías Docentes	L. Química	L. Lengua Inglesa	Dpto. Inglés de Servicio
Profesores Titulares	8	1	1
Profesores Auxiliares	8	1	1
Profesores Asistentes	8	2	5
Instructores Graduados	3	2	3
TOTAL	27	6	10

b) Experimento de transformación psicopedagógico.

La muestra de profesores que participan en el Taller de Formación Psicopedagógica es de carácter intencional, se trata de un estudio observacional. Este curso se ofrece a profesores noveles sin formación pedagógica alguna, a solicitud de la Dirección Universitaria, los mismos proceden de diferentes facultades de la Universidad de La Habana.

Estos profesores son jóvenes con poca experiencia en la docencia lo que los hace una población idónea para la aplicación de la propuesta de formación psicopedagógica y la comprobación de su valor en la formación de los profesores de la Educación Superior, que se inician en esta actividad profesional. (Ver Anexo 15).

2.9. ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LOS RESULTADOS.

Este análisis consta de dos partes. Una primera parte que consiste en el análisis de la constatación del desarrollo de las cualidades de pensamiento estudiadas en profesores de experiencia y una segunda parte donde se analizan los datos del experimento psicopedagógico realizado con profesores noveles.

2.9.1. ANÁLISIS DE LA CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN Y LA CRITICIDAD EN PROFESORES DE EXPERIENCIA.

Se realizará un análisis cualitativo del grado de desarrollo de la reflexión y de la criticidad a partir de los indicadores establecidos y explicados anteriormente. Este se efectuará en dos sentidos:

- a) Análisis cualitativo del comportamiento de estas cualidades de pensamiento considerando:
 - ❖ El análisis del grado de desarrollo de las cualidades estudiadas de acuerdo con la distribución por categorías docentes en cada grupo estudiado.
 - ❖ Análisis del grado de desarrollo de las cualidades estudiadas en los grupos que integran la muestra seleccionada en relación con los años de experiencia en la actividad docente universitaria.
- b) Análisis estadístico del comportamiento de estas cualidades en la muestra seleccionada considerando, las categorías docentes y los años de experiencia en la docencia universitaria.

2.9.2. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DEL EXPERIMENTO PSICOPEDAGOGICO. DIAGNOSTICO INICIAL Y FINAL DE LAS CUALIDADES DE PENSAMIENTO ESTUDIADAS.

- a) Se realiza un análisis individual y grupal de las sesiones de discusión, que realizan los profesores que participan en el Taller, en cada uno de los temas del programa para valorar el proceso de aprendizaje en los sujetos durante las diferentes fases del modelo investigación-acción.
- b) Análisis de la formación psicopedagógica que logran los profesores asistentes al taller.
- c) Análisis del desarrollo de las cualidades estudiadas durante la realización del taller, a través del proceso de aprendizaje de uno de los sujetos. Esto se hace con el propósito de esclarecer como se da el desarrollo de estas cualidades en el plano práctico.
- d) Se efectúa un análisis comparativo entre el grado de desarrollo de las dos cualidades, antes del experimento y una vez culminado éste, de forma descriptiva y con el uso de técnicas estadísticas. Este análisis permite comprobar la hipótesis de partida planteada en este trabajo y mostrar el nivel de significación de los resultados encontrados, lo que avala las conclusiones a las que se arriban.

CAPITULO III

ANALISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos en los aspectos esenciales de la tesis, estos son:

- Análisis de los resultados de la caracterización de la reflexión y la criticidad en una muestra de profesores de la Universidad de La Habana.
- Fundamentación de la propuesta de formación psicopedagógica, considerando el contenido del programa, así como el procedimiento metodológico llevado a efecto, se explican los recursos de la Investigación-acción que se utilizan.
- Análisis de los resultados obtenidos en la formación profesores noveles y el desarrollo de las cualidades en el pensamiento de los mismos que se estudian a través de la propuesta de formación psicopedagógica: reflexión y criticidad

3.1 CARACTERIZACION DE LAS CUALIDADES DE PENSAMIENTO ESTUDIADAS. CRITERIOS TEORICOS Y METODOLOGICOS

El estudio diagnóstico para constatar el grado de desarrollo de la Reflexión y la Criticidad en profesores universitarios de experiencia, se realiza considerando que el desarrollo de las cualidades psicológicas del ser humano son un resultado de su experiencia formativa. En el caso particular de las cualidades estudiadas en el pensamiento del profesor, el desarrollo de las mismas está condicionado por las condiciones histórico concretas de su práctica como docente, por la formación que ha recibido por vías formales, organizadas y por todas las influencias que recibe su formación y desarrollo profesional para la labor docente educativa.

En nuestra concepción, el desarrollo de estas cualidades del pensamiento puede ocurrir en condiciones no planificadas; sin embargo, la Psicología y la Pedagogía pueden proponerse trabajar su desarrollo, desde un proceso organizado y de dirección de la actividad intelectual de los individuos que lo propicie. Se considera que "...un cambio en el tipo de aprendizaje provoca un cambio en el curso del desarrollo. Dicho enfoque del desarrollo de las capacidades humanas, da a la Psicología la posibilidad de estudiar las capacidades en el proceso de

formación no en las condiciones del curso espontáneo de este proceso, sino en las condiciones de su dirección". (Talizina 1986, p.p 32)

Estos principios orientan la posición de considerar que la formación psicopedagógica permite y contribuye al desarrollo de las potencialidades del profesor para su tarea docente educativa. Esta problemática se profundiza en el epígrafe referido a la propuesta de formación psicopedagógica del presente capítulo.

El estudio de la Reflexión y la Criticidad en los profesores que integran la muestra seleccionada, se realiza a partir de la información obtenida en la aplicación de las técnicas elaboradas con este fin.

Para determinar el grado de desarrollo de las cualidades estudiadas en cada sujeto, se lleva a cabo el siguiente procedimiento:

- a) Se efectúa el análisis de contenido de la información obtenida en la aplicación de cada técnica y se establece el criterio valorativo en relación con cada una de las dimensiones a la que se refiere para la cualidad que se estudia.
- b) Se valora de modo integral la categorización establecida en las diferentes técnicas utilizadas o partes de éstas, para cada dimensión considerando los indicadores establecidos para las mismas.
- c) De acuerdo con el comportamiento de las dimensiones y sus indicadores se procede a determinar el nivel de desarrollo de las cualidades del pensamiento estudiadas.

A partir de esta valoración individual y después grupal, se lleva a efecto el análisis descriptivo y estadístico en los siguientes epígrafes.

3.1.1 ANALISIS CUALITATIVO DEL GRADO DE DESARROLLO DE LA REFLEXION Y LA CRITICIDAD EN LA MUESTRA DE PROFESORES ESTUDIADA.

El presente epígrafe tiene como objetivo esencial llevar a efecto la caracterización de las cualidades de pensamiento que son objeto de estudio en esta investigación, a partir de las definiciones asumidas para las mismas y las dimensiones, indicadores y niveles de desarrollo que las constituyen, de acuerdo con lo explicado en el epígrafe anterior.

Para el análisis de las cualidades estudiadas, el procedimiento que se sigue para cada uno de los grupos que integran la muestra, es valorar el desarrollo de la cualidad por categorías docentes y años de experiencia en la actividad docente. Además, se efectúa un análisis por dimensiones e indicadores de los diferentes criterios ofrecidos en las técnicas utilizadas, por los profesores seleccionados para este estudio diagnóstico.

La muestra está integrada por 42 profesores, distribuidos por categoría docente en los tres grupos que la integran.

Caracterización del desarrollo de la Reflexión

Puede apreciarse que en el desarrollo de la reflexión se agrupan esencialmente en los niveles Alto y medio, más del (50%) se encuentra en el nivel alto (Ver Anexo No. 11).

En la Carrera de Química el mayor porcentaje (55,55%) tiene el más alto desarrollo de esta cualidad, en tanto en Lengua Inglesa se distribuyen en los niveles Altos (50%) y Medio (50%) y en el Dpto. Inglés con fines específicos también se agrupan en alto (44,44%) y medio (44,44%) y un solo profesor en bajo (11,11%).

El análisis del desarrollo de esta cualidad por categoría docente muestra que de los 9 titulares, 8 están en la categoría Alto y 1 en Medio, asimismo en la categoría de Auxiliar también se agrupan esencialmente en los niveles Alto y Medio, sólo 3 profesores están en la categoría Bajo, 2 Instructores y 1 Asistente.

En la Carrera de Química los profesores titulares se distribuyen en el nivel de desarrollo Alto fundamentalmente, sólo 1 (3,70%) está en Medio, los profesores auxiliares se concentran en estas dos categorías, aunque 3 (11.11%) están en la categoría Medio y en los Asistentes de los 8 hay 1 (3,70%) en la categoría Bajo y 4 (14,81%) tiene un nivel de desarrollo Medio y los 3 restantes están en Alto (11.11%).

En Lengua Inglesa se observa que los profesores de categorías superiores tienen un Alto desarrollo de la Reflexión, en tanto en la categoría Medio están los 2 instructores y 1 asistente.

Se aprecia que la única profesora auxiliar del Departamento de Inglés tiene un alto desarrollo de la reflexión, los Asistentes se distribuyen entre Alto y Medio y los 3 Instructores se ubican en el nivel medio de desarrollo.

Las conclusiones parciales a las que arribamos indican que por categoría docente se expresa un determinado nivel de desarrollo de la cualidad estudiada. En los docentes titulares, de un total de 9 sujetos, 7 presentan un Alto desarrollo de la reflexión (77,77%); en los auxiliares encontramos que de 10 profesores, 7 (70%) tienen un Alto desarrollo y los 3 restantes (30%) en el nivel medio. En los asistentes de un total de 15 docentes se observa que 8 sujetos (53.33%)

muestran un nivel medio y 6 sujetos (40%) presentan un Alto nivel de la reflexión. En los instructores graduados la curva de desarrollo tiende a descender y la mayoría se agrupa entre el nivel de desarrollo medio y bajo para alcanzar los valores de 4 sujetos (50%) y 3 sujetos (37.50%) respectivamente.

Finalmente, podemos plantear que estos resultados muestran que hay una tendencia a expresar un mayor desarrollo de la reflexión en relación a la categoría docente alcanzada, aun cuando se presentan algunos casos en que el desarrollo de la cualidad no se corresponde con la categoría que se ostenta.

Se procede en este análisis a considerar la relación que existe entre el desarrollo de la reflexión y los años de experiencia en la actividad docente; pues en ocasiones las categorías docentes no reflejan el desarrollo alcanzado por los profesores.

En los 3 grupos que integran la muestra los profesores de mayor experiencia se agrupan esencialmente en los niveles Alto y Medio, sólo en el departamento de inglés con fines específicos hay 1 profesora con más de 15 años de experiencia que presenta un desarrollo Bajo en su reflexión. Se aprecia que en Lengua Inglesa hay 1 profesora con 4 años de experiencia que está en el nivel Medio de desarrollo, lo que en este caso indica que hay características particulares que expliquen el avance de esta cualidad alcanzada por esta joven profesora, con relación a los otros profesores que están en este nivel y tienen 28 y 17 años de experiencia respectivamente en la actividad docente-educativa (Ver Anexo No. 13).

Análisis del comportamiento de la reflexión por dimensiones e indicadores.

Para este análisis se efectúa un estudio de los criterios ofrecidos, a partir de la información obtenida en las técnicas utilizadas para el estudio de la reflexión y el comportamiento de las dimensiones que la integran, de acuerdo con los indicadores establecidos:

Licenciatura en Química.

En esta carrera los criterios expresados indican que la dimensión de mayor desarrollo es la No. I "Planteamiento de problemas o problematización". Es necesario señalar que los 23 (85,41%) profesores están en el indicador 1 de esta Dimensión. Ellos son capaces de argumentar de manera minuciosa y con un alto grado de conciencia, los problemas que tienen en su actividad docente-educativa, basados en los aspectos esenciales, (Ver Anexo6 y 7).

Los profesores ofrecen criterios que indican la posibilidad de determinar los problemas que se presentan en su tarea como profesor, fundamentados en aspectos esenciales de la actividad docente-educativa, hay respuestas que expresan lo anteriormente planteado: "la falta de preparación de las clases con calidad en los aspectos pedagógicos y con la actualización científica y profesional del profesor", tal como señala el sujeto muestra una implicación personal y la responsabilidad en la tarea de enseñanza. La mayoría de los argumentos son de este tipo, esta dimensión en el estudio de la reflexión es la que ofrece mejores resultados para este grupo. El resto de los indicadores de esta dimensión (2 y 3) solo presentan 2 sujetos cada uno, por lo que no amérita un estudio detallado.

Para la dimensión II "planteamiento de hipótesis sobre las causas que propician el problema", en este grupo muestral los resultados presentan menos desarrollo que en la dimensión I, 15 (55,55%) profesores se ubican en el indicador 1 "plantea hipótesis jerarquizándolas de forma argumentada sobre aspectos esenciales" y 4 (14,81%) se ubican en el indicador 3, "plantea hipótesis sin argumentar ni jerarquizar". En estos sujetos no se observa un real análisis de las posibles causas que propician los problemas que se presentan en la enseñanza, estas respuestas en ocasiones son muy poco elaboradas (ver anexos 6 y 7).

Los profesores que se ubican en el indicador 1 de la dimensión II centran las posibles causas en problemas relacionados con la enseñanza; con factores vinculados a la organización docente; al proceso de asimilación del conocimiento y al proceso de enseñanza; y valoran la importancia que tiene la preparación de las clases.

Estos criterios permiten considerar que en esta dimensión de la reflexión el 55.55% de los profesores plantean hipótesis basadas en aspectos esenciales de la enseñanza y con una argumentación en la que se puede apreciar una elaboración que indica que hay un desarrollo en su actividad profesional, que les permite enfrentar las diferentes situaciones que se les presenta en su tarea docente-educativa. No obstante, algunos docentes ofrecen respuestas en las que fundamentan las causas, que influyen en estos problemas, utilizando criterios externos y con una pobre implicación personal.

En el Indicador 2 de esta dimensión "plantea hipótesis jerarquizándolas y argumentándolas sobre aspectos no esenciales" se ubican 8 docentes (29,62%). En sus respuestas los

profesores de Química argumentan aspectos que no están directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumen que los alumnos estudian poco y no han dedicado tiempo a su auto preparación como un problema ajeno al profesor y a la calidad de su actividad docente. (Ver Anexo 7). Como se observa las causas de los problemas se sitúan fuera de la responsabilidad del docente.

En el Indicador 3: “plantea hipótesis sin argumentar ni jerarquizar” las respuestas son simples, sin ninguna argumentación que las fundamente, estos profesores no se plantean enfrentar con un carácter reflexivo su tarea educativa. (Ver Anexo 7). En este indicador solo se ubican 4 profesores para un 14.81%.

En la Dimensión 3 “búsqueda de vías que posibiliten la solución de los problemas”, el comportamiento del Indicador 1referido a: “propone diferentes vías que permitan encontrar la solución al problema de manera argumentada y precisa”, revela que de los 27 profesores que integran el grupo de Química (44.44%) están en el indicador superior, de estos, 6 son Profesores Titulares, 4 son Auxiliares y 2 Asistentes y todos tienen más de 25 años de experiencia profesoral.

En el Indicador 2 “propone una sola vía de solución al problema de manera argumentada y precisa” se encuentran 6 (22,21%) de los 27 profesores de la carrera.

Los profesores proponen esta vía de solución, argumentando de manera precisa y basándose en elementos esenciales para la tarea docente-educativa, se plantean soluciones como la siguiente: “cambiar la prueba, previa discusión con los alumnos para conocer sus problemas”. Otro ejemplo “ es trabajando en el análisis del desarrollo docente de todas las asignaturas, para conocer los problemas que tienen los alumnos en el aprendizaje”.

Para el Indicador 3 “propone vías de solución sin ninguna precisión ni argumentación”, aproximadamente la tercera parte de los profesores en esta carrera, se ubican en este indicador, proponen vías de solución imprecisas y sin una argumentación que considere aspectos esenciales para el proceso de enseñanza. El 66,66% de los profesores de Química que integran la muestra, es capaz de proponer vías de solución de forma argumentada y precisa a los problemas que se presentan; aunque solo el 44,44% “propone varias vías de solución”. (Ver anexo 6 y 7).

El comportamiento de las dimensiones en el grupo de Química indica que todas tienen un buen desarrollo, más del 60% de los sujetos se agrupan en los indicadores 1 y 2 en las tres dimensiones; aunque debe resaltarse que en la dimensión I estos resultados son aún superiores, ya que en ésta se ubican en el indicador 1, 23 de los sujetos (85,41%).

En los profesores de Química la reflexión representa un desarrollo Alto, en 14 sujetos (49,29%) y Medio en 10 (37,03), los 3 profesores que están en el nivel de desarrollo Bajo tienen menos de 5 años de experiencia. Debe destacarse que hay un profesor con menos de 5 años de experiencia que alcanza un desarrollo Medio de la reflexión en las técnicas aplicadas. (Ver anexo 13)

Estos resultados indican que en este grupo hay un desarrollo favorable de esta cualidad que coincide con la alta experiencia del claustro.

Licenciatura en Lengua Inglesa.

En esta Carrera, el comportamiento de las dimensiones revela que en la dimensión I el 50% de los profesores se ubican en el Indicador 1 “plantea el problema de manera argumentada basado en aspectos esenciales” y el otro 50% se ubica en el 2 “plantea el problema de manera argumentada basado en aspectos no esenciales” (ver anexo 6y 7).

En la Dimensión II “planteamiento de hipótesis” sobre las causas que propician el problema, el comportamiento es similar al de la Dimensión I, se distribuyen en los Indicadores 1 y 2 en igual cantidad.

En la dimensión III “búsqueda de vías para la solución de los problemas” las respuestas de los sujetos se agrupan esencialmente en el Indicador 2 “propone una sola vía de solución al problema de manera argumentada y precisa” en el que se ubican 2 sujetos (33,33%) y en el indicador 3 “propone vías de solución sin ninguna precisión ni argumentación”, donde se ubican 3 sujetos (50%). (Ver anexo 6 y 7).

En esta carrera los profesores expresan un desarrollo Alto y Medio de la reflexión. En la categoría Medio hay dos docentes con más de 15 años en la actividad como profesor y uno con menos de 5 años, este hecho contrastante llama la atención, si se observa que un profesor

joven con poco tiempo como docente tiene un desarrollo de la reflexión similar a profesores de experiencia.

La explicación a estos resultados podría estar en las exigencias y requerimientos que la propia actividad profesional le hace al individuo, que si bien puede resultar enriquecedora y convertirse en fuente de desarrollo, puede también detener el mismo y llevarlo a un estado de meseta, donde el cambio y el progreso está muy limitado. Esta suposición se adentra en un campo muy complejo y multifactorial que requiere de nuevas investigaciones en esta dirección.

Al integrar los resultados del análisis del comportamiento de las dimensiones e indicadores de la reflexión en la Carrera de Lengua Inglesa se observa que en las dos primeras dimensiones las respuestas de los sujetos se ubican en los indicadores 1 y 2 para un 50% en cada uno. Por el contrario en la dimensión III las respuestas son menos favorables (entre los indicadores 2 y 3 con 2 y 3 sujetos respectivamente).

Se hace este análisis para llamar la atención en el hecho de que, a pesar de que finalmente los sujetos de la Carrera de Lengua Inglesa, se agrupan en un 50% respectivamente en los niveles Alto y Medio de desarrollo de la cualidad estudiada, podrían estar influyendo en estos resultados algunas variables contempladas en este estudio, como los años de experiencia u otras no

asumidas que se entremezclan con los estudios de postgrados realizados, las historias de vida, las responsabilidades que ha enfrentado el docente entre otras causas posibles.

Este análisis deja abierta nuevas interrogantes que deberán ser abordadas en futuras investigaciones y muestra lo complejo y contradictorio del abordaje de nuestro objeto de estudio.

Departamento de Inglés.

En el comportamiento de las dimensiones que conforman la Reflexión en los profesores del Dpto. de Inglés con fines específicos se observa que en la Dimensión I "planteamiento de problemas" se ubica la mayoría en el indicador 1, en éste están 6 profesores (66,66%) y en el indicador 2 se encuentran 2 de los docentes (22,22%). La profesora que tiene un nivel Bajo de desarrollo de la Reflexión se ubica en el indicador 3 "plantea el problema sin argumentación"(Ver anexo 6 y 7).

El "planteamiento de hipótesis" tiene un comportamiento similar a la Dimensión I "planteamiento de problemas" 4 de los sujetos (44,44%) se concentran en el indicador 1 e igual cantidad en el 2, el mismo sujeto se ubica en el indicador 3 de las dimensiones I y III, en este grupo la dimensión de menor desarrollo es la III "búsqueda de vías de solución a los problemas planteados", 5 sujetos (55,55%) se agrupan en el indicador 3 "propone vías de solución sin ninguna precisión ni argumentación", estos profesores tienen más de 15 años de experiencia en la actividad docente, 2 de ellos llevan 20 y 21 años respectivamente. Estos resultados llaman la atención y hacen pensar en la necesidad de realizar otros estudios que permitan indagar las causas de este comportamiento (Ver anexos 6 y 7).

En los profesores del Dpto. de Ingles con fines específicos las dimensiones I y II presentan el mayor desarrollo ,los sujetos se aglutinan esencialmente en los indicadores 1 y 2, la dimensión III muestra resultados inferiores. (Ver anexo 6)

De modo general hay una tendencia a la autorregulación de su tarea como profesor que le permite enfrentar las diferentes situaciones que se le presentan en su práctica pedagógica.

Se observa un desarrollo favorable de la reflexión en la muestra estudiada. El comportamiento por dimensiones indica que las dimensiones I y II presentan mayores desarrollo. Debe señalarse que en los profesores de la Carrera de Química estos resultados son más relevantes, el 85,4% de los sujetos se ubican en el indicador de mayor desarrollo en la dimensión I.

Caracterización del desarrollo de la criticidad.

Para el estudio de esta cualidad se sigue el mismo procedimiento que el realizado para la reflexión.

El desarrollo de la criticidad se distribuye en los tres niveles,14 sujetos(33.33%%) , 21 sujetos (50%) se ubican en el nivel Medio de desarrollo y 7 (16,66%) en el Bajo (Ver Anexo No. 14).

Si se comparan estos resultados con los obtenidos en el estudio de la reflexión, puede apreciarse que esta última presenta un mejor desarrollo en la muestra estudiada, pues el 52,38% está en la categoría Alto(Ver anexo 11 y14).

La criticidad es la cualidad que permite al profesor tener un criterio propio de su tarea docente-educativa, una concepción de su actividad profesional, estos resultados apoyan los fundamentos con relación a que es necesario propiciar su desarrollo, mediante la formación psicopedagógica del profesor desde sus inicios en la tarea docente.

En el análisis de esta cualidad en relación con las categorías docentes se constata que los profesores Titulares y Auxiliares se distribuyen en las categorías Alto y Medio, ninguno está en el nivel de desarrollo Bajo, en los Asistentes sólo un profesor está en el nivel Bajo de la criticidad(ver anexo 15).

En la Carrera de Química los profesores titulares se agrupan mayormente en la categoría de Alto, 6 (22,22%) de los mismos y 2 (7,40%) están en la categoría Media del desarrollo de la criticidad y los auxiliares 6(22.22%) se concentran en el nivel Medio.

Los auxiliares y los asistentes se distribuyen en los 3 niveles de desarrollo; aunque esencialmente en la categoría Media de desarrollo, 6 (22,22%) en los auxiliares y 5 (18,51%) en los asistentes, solo un asistente tiene un nivel bajo de desarrollo de la criticidad. Los instructores graduados, se agrupan en el nivel Bajo.

En la Carrera de Lengua Inglesa la mayoría de los profesores se ubican en los niveles Alto y Medio, 2 (33.33%) y 3 (50%) respectivamente, 1 (16.66%) profesor tiene un desarrollo Bajo. Las categorías superiores están en el nivel de desarrollo Alto, los 2 asistentes(33.33%) y 1(16.66%) instructor en Medio y en los instructores 1 (16.66%) tiene un desarrollo Bajo de la Criticidad.

Este análisis en los profesores del Departamento de Inglés con fines específicos revela que éstos se ubican esencialmente en el nivel Medio de desarrollo 5 (55,55%); de ellos 3 (33.33%) son asistentes y 2 (22.22%) con instructores graduados; en Alto hay 1 (11,11%) auxiliar y 1 (11,11%) asistente. En los instructores 2 (22,22%) se agrupan en Medio y 1 (11,11%) en Bajo. (Ver anexo 15)

Al establecer la relación entre los años de experiencia como profesor y el desarrollo de la criticidad en el pensamiento de los profesores de la muestra, se observa que los profesores de

mayor experiencia se concentran en los niveles de desarrollo Alto y Medio, esencialmente en este último, cerca de la mitad de la muestra el 45,22% tiene más de 15 años en la tarea docente-educativa y están en el nivel Medio de desarrollo de la criticidad, 3 (7.14%) de profesores con mas de 15 años de experiencia tienen un bajo desarrollo de esta cualidad. (Ver anexo 16)

Análisis del comportamiento de la criticidad por dimensiones y los indicadores.

Licenciatura en Química.

En la Carrera de Química el análisis de la Dimensión I, "Valoración propia de su tarea como profesor" se evidencia un alto desarrollo del Indicador 1 "Explica de forma argumentada con precisión las tareas que realiza para llevar a cabo su tarea docente-educativa", se observan criterios como el siguiente: "Para el desarrollo y preparación del proceso docente de la asignatura que imparto tengo que considerar, los objetivos de las asignaturas y el papel que juegan en la formación del futuro profesional, su actualización científica en el contenido que enseña".(Ver anexo 8 y)

Se aprecia en esta respuesta que hay un criterio propio que le permite fundamentar las acciones que realiza en su tarea docente-educativa. Los profesores pueden argumentar de forma precisa, las tareas que realizan con una real valoración de su tarea profesional.

En el indicador 2 "Explica sin argumentos precisos las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente educativa " se concentran 10 (37.3%) profesores, estos expresan argumentos como: "me esfuerzo para que los alumnos aprendan".

Los argumentos, si bien expresan criterios relacionados con su labor docente educativa son muy sintéticos sin una argumentación elaborada, estos profesores están en un proceso de conformación de esta dimensión, que todavía es incipiente.

En la Dimensión II "Confrontación de sus criterios propios con las situaciones de la realidad",9(33.,33%) profesores están en el indicador 1 "Es capaz de argumentar sus criterios propios ante las situaciones concretas a las que se enfrenta" y 12 el 44% están el indicador 2 " Explica sin argumentos precisos sus criterios propios ante las situaciones concretas a las que se enfrenta", hay 4 profesores el 14,82% que "no son capaces de explicar cuales de sus criterios propios son aplicables ante las situaciones concretas a las que se enfrenta ". Estos

profesores dan respuestas muy simples, que indican que todavía no tienen una “Valoración propia de su tarea de enseñanza”.

La criticidad en esta carrera se distribuye esencialmente en los niveles alto y medio, aunque la mayoría en este caso esta en el nivel medio de desarrollo, se constata que el desarrollo de esta cualidad está en relación con los años de experiencia. Los profesores que están en la categoría alto tienen más de 15 años en la labor docente educativa universitaria y los que están en medio tienen esta misma condición.

Licenciatura en Lengua Inglesa

El comportamiento de las dimensiones y los indicadores de la criticidad en la Carrera de Lengua Inglesa permite aseverar que en la Dimensión I, “ Valoración propia de su tarea como profesor ” los profesores se agrupan en los Indicadores 1 y 2. En el Indicador 1 “ Explica de

forma argumentada con precisión las tareas que realiza para llevar a cabo su tarea docente” se encuentra el 33,33%. (Ver anexo 6 y 8)

Estos profesores fundamentan sus acciones con criterios precisos y basados en elementos esenciales de su actividad profesional, por ejemplo: “Al inicio del semestre cuando comienzo una asignatura valoro y exploro la preparación que tienen los estudiantes para conocer si tienen los conocimientos necesarios para el aprendizaje de la asignatura”. Se aprecia que este profesor en este criterio argumenta de manera precisa las acciones que realizan al inicio del curso y las razones que lo explican.

En la Dimensión II, “Explica sin argumentos precisos las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente-educativa” se concentra el 50% de los profesores de Lengua Inglesa, constatándose que ofrecen criterios muy sintéticos y poco elaborados como: “Es necesaria la actualización del profesor”, no hay una argumentación que explique y fundamente las acciones que realizan en su tarea de enseñanza, en su tarea docente-educativa. (Ver anexo 6 y 8)

En el indicador 1 ” es capaz de explicar cuales de sus criterios propios son aplicables a la solución de los problemas a los que se enfrenta” , se agrupa el 33,33 % de los profesores, los de mas alta categoría docente, ambos con mas de 30 años de experiencia.

El desarrollo de la criticidad en estos profesores se concentra esencialmente en los niveles alto y medio, el profesor que tiene un bajo desarrollo llama la atención, que tiene mas de 15 años de experiencia, seria necesario profundizar en otros estudios relacionados que permitan encontrar las causas de este hecho.

Departamento de Ingles con fines con fines específicos.

En el comportamiento de las Dimensiones de la Criticidad en los profesores de inglés con fines específicos, se observa que en la Dimensión I "Valoración propia de su tarea como profesor" se aglutinan esencialmente en los indicadores 1 y 2: en el indicador 1 hay 3 (33,33 %) profesores, estos argumentan solidamente sus respuestas, por ejemplo expresan: " en la tarea del profesor en la actualidad se presentan problemas con la bibliografía, para ello debo elaborar materiales

Adicionales, lo que me ayuda también a mi desarrollo, esto implica un trabajo intelectual fuerte por que el problema no es demostrar mis altos conocimientos, sino lo necesario para el estudiante.....", se observa que hay una argumentación elaborada que muestra en este profesor una real valoración propia de su actividad profesional.

En la dimensión 2 se agrupan 5(55,55 %) profesores en el indicador 2, mientras que en el 3 hay 2 (22,22 %) profesores, ambos tienen un nivel bajo de la criticidad.

Se constata que hay un desarrollo limitado de la Criticidad en estos profesores, el nivel de desarrollo que prevalece es el Medio en 5 (55,55%), aunque hay 2 (22,22%) en Alto, también hay una misma cantidad en el nivel Bajo.(Ver anexos 6 y 8.)

De los profesores que tienen bajo desarrollo de la criticidad 1 de ellos también tiene desarrollo bajo en la reflexión.

El estudio de caracterización de la reflexión y la criticidad en la muestra estudiadas revela el desarrollo de estas cualidades, se constata esencialmente en los niveles de desarrollo Alto y Medio, observándose que hay relación entre los años de experiencia en la tarea docente educativa en la Educación Superior y los niveles de desarrollo de la reflexión y la criticidad.

En los profesores del Departamento de Inglés con Fines Específicos, los años de experiencia no muestran siempre una relación directa con el desarrollo de la cualidad.

3.1.2 ANALISIS ESTADISTICO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ESTUDIO DE CARACTERIZACION DE LA REFLEXION Y LA CRITICIDAD EN PROFESORES UNIVERSITARIOS.

El tratamiento estadístico mediante el Análisis de Correspondencia Múltiple que posibilita obtener representaciones gráficas para este estudio diagnóstico, a través de una tabla Burt, donde se cruzan las siguientes modalidades:

1. Carrera: Química
2. Carrera: Lengua Inglesa
3. Departamento: Idioma Inglés (con fines específicos)
4. Categoría Docente: Principal, Auxiliar y Titular
5. Categoría Docente: No Principal, Asistentes e Instructores
6. Experiencia en la Docencia Universitaria: Muy experimentado (más de 15 años)
7. Experiencia en la Docencia Universitaria: Menos experimentado (menos de 15 años)
8. Índice de Desarrollo de la Reflexión: Alto
9. Índice de Desarrollo de la Reflexión: Medio
10. Índice de Desarrollo de la Reflexión: Bajo
11. Índice de Desarrollo de la Criticidad: Alto
12. Índice de Desarrollo de la Criticidad: Medio
13. Índice de Desarrollo de la Criticidad: Bajo

Las tablas que se adjuntan en el anexo muestran que con tres factores puede explicarse el 70,48% del problema estudiado, a partir de estos factores se analizan los gráficos siguientes:

Gráfico 1: Factor 1 y 2

Gráfico 2: Factor 1 y 3

Gráfico 3: Factor 2 y 3

GRAFICO 1

En este gráfico el factor 1 (en el eje horizontal) acumula un 34% de la explicación y el segundo factor un 28%. El análisis de las contribuciones a la inercia (explicación de la variabilidad del fenómeno) indican que estos factores pueden interpretarse como:

Factor 1: Experiencia en la docencia

Factor 2: Índice de desarrollo de la Reflexión y la Criticidad

En el gráfico puede apreciarse como los puntos que caracterizan a los de menos experiencia están situados muy cercanos a los índices bajos de Reflexión y Criticidad. Esta importante relación es la que se señala mas fuertemente en el problema estudiado.

Se observa además que el punto de muy experimentados está situado cercanamente a los índices alto y medio de Reflexión y Criticidad.

Hay un mayor desarrollo de la Reflexión y la Criticidad en los profesores con mayor experiencia en la docencia universitaria, lo que corrobora los resultados obtenidos en el análisis descriptivo efectuado en el epígrafe anterior.

El análisis de correspondencia múltiple expresa cómo estas cualidades en el pensamiento del profesor, tienen mayor desarrollo en los profesores con mayor tiempo en la labor docente educativa en la Educación Superior. En lo referente a la reflexión, el profesor durante su tarea docente educativa desarrolla la posibilidad de autorregular su actuación en la medida que enfrentan múltiples situaciones, que le hacen aprender a plantearse los problemas que se presentan y por tanto encontrar las causas que lo propician, buscando las soluciones a los mismos.

En la criticidad ocurre lo mismo, el profesor llega a tener un criterio propio sobre su tarea educativa por la experiencia y la práctica pedagógica; sin embargo hay un profesor con más de 15 años de experiencia que tiene un desarrollo medio y hay uno que tiene desarrollo bajo, luego estos resultados apoyan nuestra hipótesis. El desarrollo de la propuesta de formación psicopedagógica, permite el desarrollo de las cualidades estudiadas. Luego es necesario, un sistema de formación psicopedagógica que le aporte desde una concepción teórica y metodológica los elementos necesarios para desarrollar su enseñanza desde la reflexión y la criticidad sobre su tarea educativa

(Ver anexo 33)

GRAFICO 2

En este gráfico el factor uno (eje horizontal) acumula como ya se puede observar el 34% de la inercia y representa el factor experiencia. El eje vertical acumula el 14% y está señalando la fuerte oposición que existe entre las carreras de Química y Lengua Inglesa estudiadas y del Departamento de Idioma Inglés con fines específicos. En la caracterización de los individuos que conformaron el diagnóstico también hemos visto las marcadas diferencias entre estas especialidades.

De nuevo la idea de que los índices bajos de Reflexión y Criticidad están asociados a los docentes de menos experiencia, lo que resalta en este gráfico.

Los profesores de las carreras de Química y Lengua Inglesa quedan caracterizados por docentes muy experimentados con índices medios y altos en la Reflexión y la Criticidad.

Los profesores de Idioma Inglés están representados por un punto en la parte superior del gráfico, separado de las otras carreras, lo que señala la especificidad de los docentes que integran esta muestra, son profesores que ofrecen Idioma Inglés a las diferentes Carreras de la Universidad de La Habana, el desarrollo de la Reflexión y la Criticidad tiene un comportamiento peculiar, algo diferente a las muestras de las Carreras de Química y lengua Inglesa, lo que se explica en el análisis descriptivo realizado.

En esta muestra todos los profesores tienen experiencia, sólo uno tiene 15 años de labor como docente universitario, los restantes superan estos años de experiencia. Es característico que la mayoría un 55,55% (5) se agrupan en el nivel de desarrollo medio de la criticidad, en el nivel alto sólo hay dos profesores. En esta muestra hay un profesor que es Instructor Graduado con 19 años de experiencia, tiene resultados de bajo en ambas cualidades, lo que indica que aunque tiene gran experiencia presenta limitaciones en su pensamiento pedagógico en particular en las cualidades estudiadas.(ver anexo33)

GRAFICO 3

El gráfico 3 cuyo eje horizontal indica el factor 2 con una explicación del 22% de nuevo, se refleja los índices de Reflexión y Criticidad; pero en este caso a diferencia de lo visto en el gráfico 1 destaca la importancia de los índices medios. El eje vertical de los índices medios indica el factor 3 con una explicación del 14,4% y también como en el gráfico 2 se refiere a la especialidad; sin embargo lo importante de este gráfico es que sitúa el punto que representa la Carrera de Lengua Inglesa junto a los puntos de Criticidad y Reflexión medios, lo que indica que este nivel de desarrollo en ambas cualidades es significativo.

Además, se considera necesario efectuar la caracterización del problema estudiado con los índices de desarrollo de la Reflexión y la Criticidad y el comportamiento de las dimensiones que conforman las mismas; aunque hace un poco más complicado la interpretación permite corroborar el análisis efectuado anteriormente.

En esta Carrera de Lengua Inglesa, en la reflexión la mitad de los sujetos se agrupan en el nivel medio y en la criticidad la mayoría se agrupa en este nivel, el resto está entre Alto y Bajo.

(Ver anexo 33)

GRAFICO 4

El gráfico 4 muestra estos resultados, en el mismo eje horizontal representa los niveles de desarrollo de la Reflexión y la Criticidad, mientras que el eje vertical señala las dimensiones que conforman ambas cualidades.

Puede observarse que a la derecha del gráfico está el punto que representa las dimensiones de la Reflexión I "Planteamiento de problemas" y III "Búsqueda de vías de solución al problema" y de la Criticidad I "Valoración propia de su tarea como profesor", como dimensiones de mayor influencia en la caracterización de estas cualidades.

El análisis estadístico efectuado revela que las cualidades de pensamiento estudiadas tienen mayor desarrollo en los profesores con mayor tiempo de experiencia como docentes en las Educación Superior, lo que es característico en los profesores de las dos carreras estudiadas, en los profesores de Idioma Inglés con fines específicos se muestra también una relación directa entre el desarrollo de ambas cualidades y la experiencia del profesor; aunque hay menos desarrollo de la Criticidad.

3.2. ENFOQUE METODOLÓGICO SEGUIDO PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROFESOR.

La propuesta de formación psicopedagógica se efectúa con jóvenes recién graduados y ubicados como reserva científica o adiestrados en la Universidad de La Habana, que se les ha vinculado al trabajo docente educativo como parte de su preparación profesional y dos instructores graduados. Ellos no habían recibido ningún curso de preparación pedagógica antes de participar en esta experiencia.

El objetivo esencial es contribuir a la formación de los profesores en una concepción de enseñanza basada en los principios teórico metodológicos del enfoque histórico cultural, para ello se desarrolló un Taller de 30 horas, cuya forma de trabajo utiliza recursos del modelo Investigación-Acción participativa.

3.2.1. RECURSOS DEL MODELO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL DESARROLLO DEL TALLER.

El modelo Investigación-Acción se trabaja por un grupo de personas que tienen un problema común a resolver, que para resolverlo tienen que llegar a un compromiso colectivo, de ahí que el proceso de aprendizaje se desarrolle a partir de las experiencias y necesidades de formación de los participantes, que son el origen del conocimiento que construirán. Para el desarrollo del taller de formación psicopedagógica esta condición se cumple, pues se trata de un grupo de

profesores noveles que no han recibido formación pedagógica anterior programada con anterioridad que requieren de ésta, para enfrentar su tarea educativa.

El proceso de aprendizaje no está dado por la recepción de información, sino por la elaboración y construcción del conocimiento, desde el diálogo, la interacción y la relación entre el profesor coordinador del taller y los profesores noveles durante el desarrollo de los diferentes temas que conforman el programa del taller, siguiendo los cuatro ciclos que conforman el modelo Investigación-Acción, promoviendo la formación de los participantes como investigadores de su práctica educativa, lo que contribuye al desarrollo de la reflexión y la criticidad sobre su tarea educativa, en el propio proceso de formación psicopedagógica.

El Taller de Formación Psicopedagógica trata de lograr en los profesores la concientización de su tarea educativa, de manera que aborden ésta con una actitud para el cambio y la transformación de la misma en lo afectivo y lo cognitivo.

El uso del Modelo Investigación-Acción en el taller significa problematizar, cuestionar la realidad, trabajar en la discusión colectiva y con tareas que impliquen decisiones colectivas y la colaboración, para ello es preciso el uso de métodos participativos de enseñanza que posibiliten el diálogo, la interacción y el trabajo grupal.

En esta concepción en que se ha llevado a efecto el taller es necesario señalar que los métodos participativos permiten establecer el vínculo entre teoría y práctica, además de posibilitar la estimulación de conocimientos, son un recurso para la solución de problemas, tareas o situaciones profesionales vinculadas con la profesión. "... los métodos y técnicas participativas se definen como las vías, procedimientos y medios sistematizados de organización y desarrollo de la actividad del grupo de estudiantes sobre la base de concepciones no tradicionales de la enseñanza, con el fin de lograr el aprovechamiento óptimo de sus posibilidades cognoscitivas y afectivas" .(Colectivo de Autores, 1998, 83).

Se considera que el proceso de organización del grupo es un elemento esencial para el trabajo con esta concepción, es necesario conocer las características de cada uno de los participantes; las motivaciones e intereses que tienen, sobre su formación pedagógica; llegar a acuerdos por consenso acerca de los aspectos formales. Con relación a como se desarrollará el taller, su forma de culminación y el sistema de evaluación, pues se trata de un curso de post-grado

programado al que asisten por orientación de la institución en que trabajan, que está interesada en la formación pedagógica de los profesores que se inician en esta tarea profesional.

El grupo tiene un papel fundamental para el cambio en el modelo de enseñanza, que tienen desde su experiencia como estudiantes. Además, el trabajo participativo y democrático colabora a la interrelación y a la paulatina conciencia de su tarea como profesor, en la que no es un simple repetidor de información en el aula, sino un profesional que debe abordar su enseñanza en lo cognoscitivo y lo afectivo de manera reflexiva y con una posición de investigador de su práctica pedagógica.

Para desarrollar el taller utilizando recursos del modelo Investigación-Acción se partió de los requisitos siguientes:

- Los participantes deben estar convencidos de los objetivos que persigue el taller.
- Cada participante debe estar en disposición de cumplir con los diferentes momentos del ciclo por el que atraviesa la espiral del modelo Investigación-Acción.
- Las tareas a realizar desde la primera fase del Modelo Investigación-Acción (Planificación), serán acordadas y cumplidas por todos los participantes, éstas deben establecerse de forma precisa y bien estructuradas.
- Se elegirá siempre un coordinador y un secretario para cada sesión de trabajo grupal.
- Cada uno de los participantes que asisten al taller deberá entregar por escrito, el resultado de sus observaciones durante la acción.
- La reflexión de cada tema del taller concluirá el ciclo de trabajo para el contenido, de manera colectiva y como resultado de lo realizado sobre su práctica pedagógica por cada miembro.
- El ciclo se repite para un nuevo tema del programa, pues se utilizan los recursos de la Investigación-Acción como modelo de aprendizaje.

El taller se lleva a efecto utilizando la Investigación-Acción como vía para la construcción del aprendizaje en los profesores que participan en el mismo considerando su realidad educativa. En relación con esto (Pérez S. G. a., 1990, pp. 186) expresa: "La profesión docente, por sus especiales características, precisa de una capacidad para analizar la realidad, comprenderla e interpretarla y además intervenir sobre ellas".

En el campo de la actividad pedagógica, en lo referente al profesor, al estudiante y la relación entre ambos, así como en las bases teóricas del curriculum y del proceso docente, la Investigación-Acción tiene rasgos que permiten trabajar la práctica pedagógica con características de investigación.

El aprendizaje es una consecuencia del trabajo de investigación que realiza el alumno sobre la práctica, por ello se considera en este trabajo que algunos recursos del modelo Investigación-Acción pueden utilizarse para la formación del profesor, partiendo de crear en ellos una posición de investigadores de su práctica educativa.

Este taller intenta ofrecer un primer acercamiento en la formación del profesor en la concepción de enseñanza, que sustenta el enfoque histórico-cultural mediante la Investigación-Acción como vía para la construcción grupal del conocimiento.

3.2.2.EL PROGRAMA PARA LA FORMACION DE PROFESORES JOVENES. SU DESARROLLO EN FORMA DE TALLER.

En este subepígrafe se presenta el contenido del programa que se desarrollará en el taller y la metodología que se sigue para el desarrollo del mismo. La estructura y sustento teórico del citado programa aparece expuesto en el capítulo II de la presente tesis.

El programa del taller contiene cuatro temas (ver Anexo No.1). Cada tema se inicia con una conferencia orientadora y a partir de ella se efectúan las actividades prácticas y seminarios. El uso de los métodos participativos facilita la reflexión individual y grupal sobre los diferentes temas del taller, con el uso de la bibliografía seleccionada y orientada, así como la elaboración conjunta de conclusiones y la determinación de estrategias de solución a diferentes situaciones de la enseñanza.

Esta propuesta metodológica permite trabajar los diferentes momentos del ciclo en la Investigación-Acción: Planificación, Acción, Observación y Reflexión, con vistas a propiciar el proceso de formación psicopedagógica, así como el desarrollo de la reflexión y la criticidad sobre su tarea docente educativa, como cualidades en el pensamiento del profesor.

Estos momentos por los que atraviesa la Investigación-Acción se trabajan en el taller de la siguiente forma:

Planificación: Es la tarea que planifica el grupo, bajo la dirección de la profesora coordinadora del taller. Cada miembro del grupo lo realizará individualmente, para cada tema del curso. Es el anticipo de la acción que realizará cada participante, en cada tema del Programa de Formación Psicopedagógica, con vistas a investigar sobre la enseñanza de la disciplina o asignatura que enseña, de manera que en la propia investigación sobre la práctica transcurra el proceso de aprendizaje.

Acción: Es la planificación llevada a la actuación, la tarea que el grupo de profesores planificó con la profesora coordinadora del taller, para que cada cual indague sobre su propia práctica de enseñanza el tema del programa que en particular se trate. La acción se realiza de manera individual desde su práctica pedagógica y considerando su experiencia como alumno y profesor.

Observación: Es el registro por escrito de todos los efectos de la acción, en ésta el profesor-estudiante escribe todo el resultado de su acción y sus efectos.

Reflexión: Se realiza en la siguiente sesión del taller en la que se elaboró la planificación, para concluir el ciclo de Investigación-Acción en cada tema del programa. Se realiza de manera colectiva con el uso de técnicas participativas, a partir de las observaciones individuales de cada miembro del grupo con relación al tema en cuestión.

Finalmente, el objetivo esencial de desarrollar cada actividad docente con este método propuesto, es favorecer que el proceso de apropiación de los conocimientos, que le permite un primer acercamiento a su formación psicopedagógica, transcurra propiciando el desarrollo de la reflexión y la criticidad sobre su tarea de enseñanza.

Para el desarrollo de estas cualidades durante la discusión grupal, en cada tema la profesora coordinadora del taller, orienta la discusión a partir de las dimensiones que expresan cada cualidad del pensamiento estudiado.

En los capítulos 1 y 2 de esta tesis queda declarada la posición teórica que se asume, por ello el programa del taller tiene como contenido inicial los principios teóricos metodológicos de este modelo pedagógico, su concepción de aprendizaje y la importancia que Vigotsky concede a la relación existente entre enseñanza y desarrollo.

En el programa se trabaja la Comunicación Educativa, por la importancia que tiene la misma en esta concepción de enseñanza y la necesidad de lograr la relación horizontal y dialógica en este proceso.

Una vez trabajados estos aspectos básicos se procede a desarrollar en el taller los tres modelos planteados por Talizina N.F. (1984) para la elaboración didáctica de los programas de enseñanza: Modelo de los objetivos, Modelo del contenido y Modelo del proceso de aprendizaje, se establece la relación entre el nivel didáctico y el nivel psicológico, mediante el estudio de los diferentes momentos por los que atraviesa el proceso de adquisición del conocimiento y los conceptos planteados por P.Ya Galperin (1986, a,b,c) en su Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales. Esto se hace con el fin de lograr que los profesores se apropien de las leyes más generales que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia de considerar estos momentos por los que atraviesa el proceso de apropiación del conocimiento, en el desarrollo de la enseñanza. Ello permite sustentar que la propuesta de formación para los profesores jóvenes tenga un carácter psicopedagógico.

3.2.2.1. PROCEDIMIENTO DE TRABAJO EN LOS DIFERENTES TEMAS DEL TALLER.

A modo de ejemplo desarrollamos el Tema 1 :

Tema 1: Concepción general sobre la tendencia pedagógica cuyo fundamento es el Enfoque Histórico-Cultural.

Primera parte:

Se ofrece una conferencia orientadora general sobre esta concepción teórica, como base para el enfoque científico de la enseñanza y como tendencia pedagógica contemporánea. En esta orientación general se puntualizan los siguientes contenidos básicos:

- Principios de la enseñanza.
- Relación enseñanza-desarrollo.
- Zona de desarrollo próximo.

Segunda parte:

Se trabajará sobre el artículo "El Enfoque Histórico-Cultural, como fundamento de una concepción pedagógica" del Libro "Tendencias Pedagógicas Contemporáneas" (Colectivo de Autores, 1996) con el método de la Rejilla, para ello se escogieron dos partes del artículo: a) La enseñanza y b) el aprendizaje. Se utiliza la técnica de la rejilla, para que hagan un procesamiento rápido de la información de este artículo en sus aspectos esenciales.

Tercera parte:

Una vez concluida la técnica de la rejilla, para el análisis del artículo sobre la Pedagogía basada en el Enfoque Histórico-Cultural, se procede a realizar a través del método de discusión en pequeños grupos, el análisis de los elementos que caracterizan el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje en esta concepción teórica.

Subgrupo (1) Analiza el proceso de enseñanza.

Subgrupo (2) Analiza el proceso de aprendizaje.

Cada subgrupo expondrá los acuerdos a que llega sobre el aspecto analizado y se discutirán las dudas y criterios que surjan.

Al finalizar la sesión se procede a la elaboración colectiva de la primera fase del ciclo Investigación-Acción para este Tema (1); de la siguiente manera:

Planificación:

El grupo de jóvenes profesores bajo la orientación de la coordinadora del taller (la autora de la tesis), acuerdan de manera colectiva, realizar un análisis individual en cada una de las carreras en que trabajan,

sobre las características de la enseñanza en la asignatura que explican, de acuerdo con su experiencia como alumno y como profesor, considerando que la mayoría lleva poco tiempo de graduado. Para realizar este análisis pueden escoger diferentes vías que les permita llegar a un criterio, sobre el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en su tarea pedagógica. (Entrevista a profesores de experiencia, análisis de planes de clase, autoanálisis de su enseñanza, etc.). La preparación teórica de esta tarea se efectúa mediante el estudio de la bibliografía orientada:

- La Pedagogía Tradicional.
- La Pedagogía basada en el Enfoque Histórico-Cultural.

Estos dos artículos pertenecen al Libro “Tendencias Pedagógicas Contemporáneas” (Colectivo de Autores, 1996).

Acción: Es el análisis y estudio de las características de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica pedagógica de la disciplina o asignatura que explica.

La acción del profesor novel consiste en valorar qué cualidades tiene la enseñanza en su asignatura y cómo considera que debe ser ésta, desde lo analizado en el Taller y del estudio individual que ha realizado de la bibliografía. El análisis lo debe realizar de modo individual, antes de la siguiente sesión de trabajo.

Observación: El profesor elaborará una memoria escrita de la acción realizada, el análisis y los criterios sobre dicha acción a partir de la planificación colectiva en la clase. Cada participante debe llevarlo por escrito a la próxima sesión del taller.

Reflexión: Esta se efectúa en el grupo a partir de los resultados de la acción realizada, por cada uno de los miembros del grupo de modo individual y por escrito. La reflexión se realiza a través del trabajo grupal con los siguientes métodos participativos:

- **Discusión en grupos pequeños:** Se dividen en dos subgrupos, la reflexión se efectúa de acuerdo con los aspectos acordados, para la realización de la acción. Cada subgrupo expone en discusión plenaria

los criterios sobre la reflexión efectuada en el subgrupo y llegan a criterios de grupo con relación a la enseñanza y el aprendizaje.

- **Discusión Confrontación:** Para concluir este primer tema del Programa se efectúa por el método Discusión Confrontación la síntesis, sobre la concepción de enseñanza que sustenta el curso, el Enfoque Histórico-Cultural mediante su confrontación con la Pedagogía Tradicional.

Como puede observarse el programa se llevó a cabo de manera puntualmente organizada, tratando de seguir algunos de los recursos de la Investigación-Acción desde la participación, el diálogo y la interacción, se siguen los momentos establecidos para el ciclo Investigación –Acción. El proceso de formación en los profesores transcurre mediante una actitud de investigadores de su práctica educativa.

Con este enfoque metodológico se desarrollan los restantes temas que conforman el programa del Taller. (Anexo No. 18).

3.3. ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL TALLER, A TRAVÉS DE RECURSOS DEL MODELO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

La propuesta de formación psicopedagógica, como se ha explicado con anterioridad se realiza utilizando recursos de la Investigación-Acción participativa. En este epígrafe se realiza el análisis del desarrollo de la propuesta en los diferentes contenidos del programa, valorando el procedimiento en cada fase del ciclo Investigación-Acción.

La metodología utilizada en el taller tiene como fin esencial, propiciar desde el diálogo y la interacción la formación del profesor. Se establecen tareas individuales desde acuerdos colectivos para realizarlas y se discuten los resultados de estas tareas nuevamente en el colectivo, por eso planteamos que, el proceso de aprendizaje, transcurre en lo individual y lo grupal.

Además, mediante el análisis de los trabajos elaborados para la culminación del taller, se valora de modo cualitativo el grado de formación psicopedagógica lograda a través de éste y por tanto, la posibilidad que tienen los jóvenes profesores de trabajar didácticamente sus asignaturas.

3.3.1. ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL PROCESO INVESTIGACION-ACCION EN LOS DIFERENTES TEMAS DEL PROGRAMA DE FORMA INDIVIDUAL Y GRUPAL.

El procedimiento que se sigue para efectuar el análisis del proceso de formación de los profesores, parte de los resultados obtenidos en la Observación (que es la 3ra. fase del ciclo Investigación - Acción, planteado por K. Lewin). Como se explicó antes, en esta 3ra. fase cada profesor joven registrará por escrito todas las vivencias y efectos de la Acción (2da. Fase), que son las tareas de investigación acordadas en el grupo (1ra. fase: Planificación) y que debe realizar cada profesor en la asignatura que imparte.

Estos resultados se sometieron a un análisis de contenido, con el propósito de determinar los criterios esenciales a los que llegó cada participante en cada tema. Este mismo análisis se realizó en el grupo, valorando los criterios a los que arribaron los diferentes subgrupos en la 4ta. fase de la espiral (reflexión). Para ello, se trabaja con la información escrita, elaborada por los relatores de cada subgrupo y del grupo en cada sesión de trabajo.

Se expone a modo de ejemplo el análisis realizado en el primer tema del programa de manera que se comprenda como se desarrolla este procedimiento durante el taller.

El análisis individual de estos temas muestra que el procedimiento seguido conduce a los sujetos (profesores noveles), a reflexiones sobre los problemas que tienen, tales como: que la clase tiene el énfasis en lo informativo; la necesidad de preparación del profesor; las dificultades en la impartición del conocimiento; reconocen no tener preparación pedagógica para ser profesores; así como otros criterios.

Este inventario de los problemas que afrontan muestra, cómo mediante la indagación individual y grupal que realizan acerca de las características del desarrollo docente educativo de sus asignaturas, se va propiciando el desarrollo de la reflexión y la criticidad.

Puede apreciarse en los criterios elaborados de modo individual por cada sujeto, que éstos al aplicar el contenido de cada tema del programa en el análisis de la asignatura que imparten, son capaces de llegar a valoraciones que evidencian que lo aprendido en el taller, no está basado en la mera recepción de

información sino, que el aprendiz asimila y se apropia del conocimiento psicopedagógico de manera activa. Esto se logra a través del adecuado vínculo entre los contenidos teóricos y su correspondiente aplicación práctica y la valoración e intercambio de experiencias en el grupo.

En el análisis del tema 1 referido a "Las características de la enseñanza", desde el enfoque pedagógico asumido, los sujetos realizan el análisis a partir de la bibliografía indicada y la conferencia orientadora ofrecida, siguiendo las tareas acordadas en la planificación. Se observan criterios como los siguientes:

B. M. Plantea. "En mi asignatura se ofrece bastante información al alumno"; "Es necesario prepararse bien para que los alumnos entiendan"; "Me preocupa mi preparación"; "Me doy cuenta que hay que transmitir el conocimiento lo que no sé, hacerlo".

Se constata que al docente le preocupa la cantidad de información que se le da al alumno, esta es una característica propia de la pedagogía tradicional; además, este profesor es capaz de reconocer que debe prepararse para la tarea de enseñanza.

A.S. expresa: "Ofrecer la explicación clara al alumno es fundamental, me pregunto como yo lo entendería"; "Es necesario que los alumnos razonen lo que explico"; "Generalmente sólo se les transmite información y yo también lo hago"; "En la ejercitación que se realiza en cada práctica se trabajan los problemas dándoles los pasos para trabajar, pero sin enseñarles a razonar y construir ellos mismos el algoritmo de trabajo, esto requiere que pensemos en ello y formarnos pedagógicamente, aunque subvaloramos esta formación"; "Al estudiar las características de la Pedagogía Tradicional me doy cuenta que así trabajamos de modo general, nunca había pensado en eso, creía que lo importante es saber bien mi asignatura, bueno todavía pienso así".

Este profesor en el proceso de indagación sobre las características de la enseñanza llega a comprender y descubre en qué forma se desarrolla el proceso docente educativo en su asignatura. Esto lo lleva a cuestionarse como enfrentar su enseñanza, de manera que el alumno tenga un papel activo y no de receptor de información. Comienza a plantearse los problemas que tiene y cómo podría solucionarlos.

Estos criterios registrados, en la observación (3ra. Fase de I.A.) que cada sujeto realiza, de modo individual sobre la acción ejecutada (autoanálisis de su enseñanza, análisis de documentos, entrevista a

profesores, etc.), demuestran que los profesores participantes en el taller, pudieron determinar y plantearse algunos problemas que tienen en su enseñanza y en cierta medida, cómo resolverlos. Esto enriquece su desarrollo profesional y contribuye a prepararlos para enfrentar su labor dentro del aula. La tarea de carácter individual contribuye a la reelaboración de sus criterios sobre la enseñanza y a comenzar a interesarse por la transformación de la misma.

Este análisis de los criterios de carácter individual ofrecidos, a través de la observación de la acción realizada es la base para la discusión en subgrupos y en el grupo. Esta es la 4ta. Fase del modelo I.A., en la cual los sujetos utilizando una estrategia participativa y a través de la reflexión, analizan crítica y autocráticamente la práctica pedagógica de los miembros del grupo. Esta se realiza en un clima de apertura al cambio, a la innovación, a la aceptación, y al respeto mutuo de los diversos criterios de los participantes que llegan a acuerdo por consenso en los subgrupos y finalmente en el grupo, mediante la escucha y la discusión de los diferentes argumentos.

Este proceso de discusión se registra por escrito a través de un miembro del grupo que se nombra “relator” y las notas que puede tomar la profesora coordinadora del taller. Posteriormente el experimentador hace un análisis de contenido de la relatoría escrita. Seguidamente exponemos el resultado de este análisis por subgrupos y por grupo en este tema.

Tema 1 "Características de la enseñanza"

Resultados de la discusión en cada subgrupo.

SUBGRUPO 1	SUBGRUPO 2
➤ Es fundamental la preparación del profesor. ➤ Tiene que ser un profesor con actualización científica y conocimiento de su asignatura. ➤ La enseñanza tiene que procurar que el alumno pueda interactuar con el profesor y los demás alumnos. ➤ No puede ser una enseñanza basada en la información teórica que ofrece el profesor. ➤ El profesor debe insistir en que el alumno construye el conocimiento. ➤ El alumno debe construir el conocimiento.	➤ El profesor debe contribuir a que el alumno elabore y razone el conocimiento de forma activa. ➤ Para que el alumno razone y construya el conocimiento el profesor debe tener preparación técnica y pedagógica. ➤ El alumno debe tener un papel activo para aprender. ➤ El profesor debe ser más flexible con el estudiante. ➤ El estudiante debe sentirse con responsabilidad, en los aspectos relacionados con el aprendizaje. ➤ La preparación científica y profesional del profesor es muy importante.

Estos criterios son el resultado del análisis y la discusión por subgrupos y como llegan a acuerdos por consenso acerca del tema en cuestión.

La reflexión en la discusión plenaria del grupo, permite comprender cómo en este proceso de diálogo participativo, tanto en los subgrupos como en la plenaria, el grupo de profesores llega a una síntesis de criterios esenciales, estos son:

Reflexión Grupal:

1. La enseñanza debe contribuir al desarrollo intelectual y a la educación de los estudiantes.
2. Es necesario que el alumno aprenda de forma activa.
3. Hay que lograr que los alumnos construyan el conocimiento.
4. Para lograr la calidad de la enseñanza que plantea el enfoque histórico cultural hay que prepararse, nosotros no estamos preparados, y esperamos que el curso contribuya a ello.

Estos resultados muestran como el método de investigación-acción favorece el desarrollo en el grupo de las cualidades de pensamiento estudiadas y que a través de ellas los profesores extraigan las ideas esenciales, generales del tema en cuestión. El nivel de participación fue muy bueno y se creó un clima afectivo muy favorable que propició una comunicación positiva entre los miembros del grupo y contribuyó al desarrollo exitoso de la actividad.

Se presenta en el Anexo No. 27 este análisis del proceso Investigación – Acción para el tema 2

Todos los temas del programa se desarrollan con esta concepción de entender la formación del profesor a partir, de considerar al mismo un sujeto activo en el proceso de construcción del conocimiento. De esta manera, se apropian de esta concepción de enseñanza, desde el análisis e investigación de su propia práctica educativa y de la reflexión permanente sobre la misma, con el uso de recursos de la Investigación-Acción Participativa.

En los anexos 19 y 20 se presenta la reflexión grupal a que arriban los profesores noveles en los subsiguientes contenidos del programa, esto se hace con el propósito de mostrar como se va conformando un criterio acerca del proceso enseñanza-aprendizaje y como se expresa el desarrollo de la reflexión a través de los diferentes momentos que integran el modelo de I.A.

3.4. ANALISIS DE LA FORMACION PSICOPEDAGOGICA LOGRADA POR LOS PARTICIPANTES EN EL TALLER.

Para el análisis de la preparación lograda en los profesores noveles participantes en el taller se consideran:

- a) Los trabajos realizados por los profesores para la culminación del taller.
- b) La valoración ofrecida por los participantes sobre cada una de las sesiones de trabajo realizadas.
- c) Opinión de los participantes sobre las influencias del taller en su formación.

El presente análisis se realiza en esta misma secuencia y posibilita mostrar no solo el grado de preparación en los contenidos del programa que lograron los sujetos, sino además sus vivencias durante el desarrollo paulatino de las actividades, así como, los criterios finales de la influencia del taller en su formación profesoral.

3.4.1. ANALISIS DE LOS TRABAJOS REALIZADOS POR LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN EL TALLER.

Los participantes en el taller deben elaborar un trabajo final como culminación del mismo. Este trabajo consiste en la preparación didáctica de un tema del programa de la asignatura que explican, en los tres modelos señalados por Talizina (1984) para la elaboración didáctica de los programas de enseñanza, estos son: Modelo de los Objetivos, Modelo del Contenido y Modelo del Proceso de Aprendizaje. Para ello se les entregaron unas orientaciones por escrito con vistas a la realización del mismo (Ver Anexo No. 28).

Estas orientaciones establecen los diferentes aspectos que se deben considerar en cada uno de los modelos para la elaboración didáctica del tema seleccionado.

MODELO DE LOS OBJETIVOS:

Los indicadores que se establecen para el análisis de este modelo se elaboran, a partir de la concepción que seguimos en la preparación didáctica del mismo.

Se obtienen los siguientes resultados:

I - Modelo de los Objetivos

Indicadores	Número (Profesores)	%
a) Elaborados en términos de acciones a realizar por el estudiante.	15	100
b) Elaborados de forma clara y comprensibles.	14	93,33
c) Elaborados considerando las condiciones necesarias para que sea realmente alcanzable.	15	100
d) Elaborados de manera que puedan ser evaluados.	13	86,66

Estos resultados expresan que la elaboración de los objetivos en los asistentes al taller tienen resultados muy satisfactorios, pudieron elaborarlos cumpliendo con todos los requisitos la mayoría de los profesores; solo dos, elaboraron algunos objetivos con poca precisión para ser

evaluados y en un caso además no es totalmente comprensible, lo que puede apreciarse en los ejemplos que siguen:

PROFESOR B.G.: Carrera: Información Científica y Bibliotecología. Asignatura: Comunicación con los usuarios I.

Objetivo: Analizar algunas regularidades detectadas en investigaciones realizadas en los diferentes procesos o subsistemas de instituciones informativas estudiadas.

Este objetivo es algo impreciso y difícil de evaluar las "regularidades detectadas", deberían establecerse de manera más clara.

PROFESOR M.A.:Carrera: Química., Asignatura: Química Orgánica I.

Objetivo: Conocer qué es el proceso de destilación y cuál es su basamento.

Este objetivo está elaborado en términos muy poco precisos, conocer es una acción difícil de evaluar y de determinar la habilidad a lograr en el estudiante. En la discusión con el profesor pudimos llegar al criterio de que lo que se debe lograr es que el alumno identifique este proceso en el laboratorio.

II - Modelo del Contenido

Para el análisis del modelo del contenido se consideran los aspectos establecidos, en las orientaciones para la elaboración del trabajo final, estos son:

- a) Papel de la asignatura en la formación del profesional.
- b) Vínculo o relación de la asignatura con otras asignaturas.
- c) Análisis del contenido del tema que se trabaja en relación con el programa en su totalidad.

El propósito que se sigue con los indicadores seleccionados para el análisis, es valorar si el profesor es capaz de analizar el programa en su conjunto, la relación que existe entre los diferentes temas y el tema seleccionado que lo conforman y qué valor e importancia tiene el tema en particular en el contenido general del programa.

Indicadores	Número (Profesores)	%
a) Papel de la asignatura en la formación del profesional.	15	100
b) Vínculo o relación de los contenidos con otras asignaturas.		
✓ Realizan este análisis en relación con otras disciplinas del Plan de Estudio.	5	33,33
✓ Realizan el análisis solo en relación con la disciplina a la que pertenece la asignatura.		
✓ No realizan este análisis.	8	56,33
c) Análisis del contenido del tema que se trabaja en relación con el programa en su totalidad.		
✓ Analizan el papel que juega el tema en relación con los demás temas del programa.	2	13,33
✓ Analizan solo la importancia del contenido de ese tema en particular.		
✓ No realizan este análisis		

	5	33,33
	8	53,33
	2	13,33

El análisis de la relación con otras disciplinas del plan de estudio fue realizado por solo un 33,33% (5 de los cuales, dos son instructores graduados) profesores participantes al taller, algunos lo efectuaron de forma muy general. Seguidamente se presentan dos protocolos contrastantes:

Profesora M.A.: Carrera: Microbiología, Disciplina: Análisis Químico Asignatura: Análisis Química.

Química-Física: "La estructura de la sustancia se puede determinar mediante la Química Física luego tiene relación con el Análisis Químico".

Física: "Es básica para esta disciplina, por lo que ofrece para el uso de instrumentos de laboratorio y entender el significado físico de diferentes fenómenos que ocurren en la interacción química reaccional".

Matemática: "Para procesar la información para convertir o transmitir la señal analítica a una forma adecuada, analizando los datos químicos".

Esta profesora analizó las disciplinas cuyos contenidos eran básicos para el Análisis Químico; pero no hizo el análisis en relación a aquellos que requieren del Análisis Químico para la comprensión de las mismas, u otro tipo de relación que pueda existir.

Profesora Z.P.H.: Carrera: Bioquímica, Asignatura: Bioquímica II

"Es básica dentro del proceso de adquisición de conocimiento al que estará sometido el estudiante durante los cinco años de la carrera. El resto de las asignaturas de la especialidad, utilizan lo aprendido en esta como punto de partida para el estudio de nuevas temáticas, de

esta forma podemos plantear que los contenidos impartidos contribuyen a la formación del profesional".

Si consideramos un ejemplo podríamos analizar lo siguiente:

"La asignatura Biomembranas, se imparte con posterioridad a la que nos ocupa dentro del Plan de Estudios de la carrera. La misma analiza la biogénesis de la membrana, la estructura de la misma, la composición molecular y las funciones de estas asociaciones moleculares, sin las cuales no existiera la vida. Para el análisis de todos estos factores es imprescindible conocer la estructura nativa de los compuestos que la forman y las posibles implicaciones de cambios conformacionales y reajustes estéricos. Estas son precisamente las bases que se crean en esta disciplina" y agrega "Lo mismo sucede con asignaturas como Biofísica, Metabolismo, Inmunología, Ingeniería Celular, etc.".

Se observa un análisis más elaborado y específico con respecto al rol de esta disciplina en relación con otras de la carrera, la importancia de estos contenidos básicos para otras disciplinas de la carrera; aunque no expresa relación con disciplinas que ofrecen contenidos básicos para la comprensión de la Bioquímica.

El análisis con relación a la disciplina a que pertenece la asignatura se efectúa por el 73,33% (11) de los participantes en el taller, algunos casos con un modo muy general, veamos algunos ejemplos.

Profesora: Y.T.: Carrera: Comunicación Social, Disciplina: Comunicación Organizacional y Publicitaria, Asignatura: Taller de Creación y Análisis de Productos Publicitarios.

"El taller de creación y análisis de productos publicitarios se implementa luego de que el alumno ha adquirido en la asignatura Comunicación Publicitaria el saber teórico básico acerca de las bases de conceptualización; ejecución y evaluación de estrategias y campañas promocionales. Al mismo tiempo otras disciplinas precedentes han de enriquecer la dinámica creadora que aquí se genera: Teoría de la Comunicación, Psicología General, Metodología de la Investigación, Redacción y Composición de Textos, Filosofía y Sociedad, Teoría Política, dotan al alumno de un conjunto de conocimientos, referentes, cosmovisiones, ideoestéticas y herramientas metodológicas, imprescindibles para reflexionar sobre los elementos artísticos

conceptuales de un anuncio publicitario, por ejemplo, como para la propia creación de una campaña de bien público de alguna entidad social. El taller, además de entrenar a quienes lo cursan en las habilidades prácticas necesarias para el proceso creativo, los prepara para comprender el significado social, cultural e histórico de las distintas formas de comunicación publicitaria".

Esta lleva 1 año como adiestrada, se prepara para impartir clases en esta asignatura, todavía no ha ofrecido docencia; no obstante fue capaz de analizar las cualidades de la asignatura en que se está preparando y el rol que juega dentro de la disciplina en que se encuentra la misma.

Hay dos sujetos (13,33%) que no son capaces de realizar este análisis. Las causas fundamentales son ausencias precisamente a las sesiones en que se trabajaron los objetivos y el contenido, uno de ellos también presentó dificultades en la elaboración de los objetivos.

Solo 5 sujetos (33,33%) son capaces de efectuar el análisis de la relación que se establece entre el tema seleccionado para el trabajo y el resto de los temas del programa. A continuación exponemos un protocolo de ejemplos:

Profesor V.G Carrera: Ciencias Farmacéuticas, Asignatura: Tecnología Farmacéutica II

Tema: "Ensayos de Estabilidad"

"Se relaciona con el resto de los temas del programa. Los ensayos de estabilidad se realizan sobre la base del estudio de las posibles interacciones o incompatibilidades que pueden existir en un sistema definiendo el tiempo de caducidad del medicamento. A su vez las incompatibilidades se detectan durante la realización de los estudios de las posibles interacciones o incompatibilidades, que puedan existir en un sistema definiendo el tiempo de caducidad del medicamento".

"Además las incompatibilidades se detectan durante la realización de los estudios de preformulación (tema 5) siendo objetivo fundamental de esta etapa la detección de estos desequilibrios".

"Para el diseño de las nuevas tecnologías (Microcapsulación y MAS) es necesario el conocimiento de las incompatibilidades que se van a generar, de acuerdo a las características de estos nuevos sistemas y de las sustancias auxiliares que se deben emplear".

Se observa como la profesora realiza el análisis del tema y su importancia en relación con todo el contenido del programa. La profesora fue capaz de efectuar el análisis del tema de manera detallada e integradora.

Los dos profesores que tuvieron dificultades en el indicador anterior tampoco fueron capaces de realizar el análisis del vínculo del tema, con relación a los otros contenidos con otras asignaturas.

En el Modelo del Contenido los profesores son capaces de valorar el papel de la asignatura en la formación del profesional; aunque solo la tercera parte (5 sujetos) fue capaz de establecer el vínculo que tiene la asignatura con las otras asignaturas del Plan de Estudio.

III - Modelo del Proceso de Aprendizaje.

Se establecen los indicadores considerando que el profesor debe argumentar la elaboración del proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de los elementos de la didáctica aprendidos en el taller.

Indicadores	Número (Profesores)	%
✓ Determinan y argumentan las tareas docentes, métodos y medios de enseñanza para la etapa material o materializada.	12	80
✓ Determinan las tareas docentes sin argumentación alguna para la etapa material o materializada.		
✓ No los determinan.	3	20
	-	

Todos los participantes en el taller pudieron preparar el Modelo del Proceso de Aprendizaje, solo un 20% (3) no argumentó la elaboración y relación de los métodos, medios y tareas docentes. Se pudo constatar, que tres profesores elaboraron dicho modelo desde la Etapa Motivacional hasta la Mental, no solo para la Etapa Materializada, como se había orientado.

Estos resultados muestran que en algunos sujetos el nivel de asimilación de los contenidos del taller les posibilitó un buen nivel de generalización y de aplicación de lo aprendido.

Con relación a la elaboración de la Etapa Material o Materializada, hay resultados que indican como los profesores jóvenes se apropiaron del enfoque didáctico trabajado en el taller, por ejemplo.

Profesor V.G. Asignatura: Tecnología Farmacéutica I, Tema: Incompatibilidades Farmacéuticas

"Para el desarrollo de la Etapa Material se diseñó un laboratorio donde los estudiantes se enfrentaron de las incompatibilidades de forma práctica con un conocimiento teórico previo".

"Se divide el grupo por parejas, cada 2 parejas se le da una tarjeta con alguna incompatibilidad farmacéutica, en el laboratorio se encuentran las materias primas necesarias, en total son 5 formulaciones".

"Deben preparar la formulación y detectar la incompatibilidad presente, ver cómo se manifiesta, clasificarla según los tres criterios anteriores y realizar modificaciones de dicha formulación con la finalidad de eliminar la interacción. En el laboratorio estarán los Reminton's Pharmaceutical Science, libro que les facilitará información sobre las sustancias auxiliares y sus posibles cambios".

En estos criterios se expresan los argumentos sobre la tarea que realizará el alumno, el método de enseñanza y los medios necesarios para el desarrollo de esta etapa en la apropiación del conocimiento. Es necesario señalar que aunque solo se les pidió la elaboración didáctica, para esta etapa de ejecución del alumno, a partir de la "Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales", algunos profesores trabajaron las etapas preparatorias (Motivación y Base Orientadora de la Acción) y todas las de ejecución (Material, Verbal y Mental).

Este análisis muestra que los profesores lograron la formación psicopedagógica en un primer nivel de preparación, que debe continuar.

El análisis de los trabajos realizados por los docentes como culminación del taller permite llegar a las conclusiones parciales que siguen:

- El contenido referido a los objetivos es el que tiene mejores resultados. Todos los indicadores para su análisis alcanzan más del 86% de cumplimiento en los sujetos. Estos resultados muestran que los sujetos tienen un buen dominio de la categoría rectora de la instrumentación didáctica de la asignatura.
- En el aspecto referido al contenido los resultados son inferiores en casi todos los indicadores. Solo en el análisis del papel de la asignatura en la formación del profesional todos los docentes responden adecuadamente. Debe señalarse que el análisis del vínculo que tiene la asignatura con otras disciplinas del plan de estudio lo realiza solo la tercera parte (33,33%) de los docentes. El análisis de las interrelaciones del contenido de la materia resulta muy complejo para estos jóvenes profesores que están en formación.
- El modelo del proceso de aprendizaje fue elaborado para la etapa material por el 80% de los participantes, debe destacarse que algunos lograron trabajar el tema seleccionado desde la Etapa Motivacional hasta la Mental.

3.4.2. VALORACION DE LOS CRITERIOS DE LOS PARTICIPANTES SOBRE EL DESARROLLO DEL TALLER.

Esta valoración se realiza en dos sentidos:

- a) Valoración de las vivencias de los participantes al concluir cada sesión de trabajo en el taller.

Como se ha explicado, el taller se efectúa durante 10 sesiones, al finalizar cada sesión se solicitan criterios a los alumnos sobre el desarrollo de las mismas, de forma escrita sin la participación de la profesora que coordina el Taller, excepto en la primera sesión que se hace de forma oral.(Ver anexo 21).

En las primeras cinco sesiones se les pidió sus vivencias sobre la sesión de trabajo con la técnica "Palabras Claves", en la sexta un PNI y en las cuatro restantes se les solicitó sus criterios sobre las experiencias vividas mediante la respuesta a la pregunta ¿qué aprendí?.

La Técnica “Palabras Claves” permite sintetizar o resumir los aspectos esenciales de una idea o un tema, se utiliza con el fin de que los participantes emitan sus criterios sobre la sesión de trabajo realizada.

El PNI es una técnica de solución creativa, se trabaja con el fin de obtener los criterios positivos, negativos e interesantes sobre la sesión de trabajo de los participantes.

Los criterios que tienen los participantes sobre cada sesión de desarrollo del Taller, son positivos y expresan en todos los casos una valoración colectiva, al final de cada sesión de trabajo.

Los profesores reflejan la importancia del contenido tratado y de la metodología utilizada en algunos casos; sin embargo, hay criterios sobre la necesidad de más tiempo para el desarrollo del taller. Esto hace que algunas sesiones hayan sido muy laboriosas, provocando un cierto agotamiento en los participantes. El hecho de que consideren que es necesario más tiempo para el desarrollo de las sesiones de trabajo del taller, indica que ven la validez e importancia de la formación que reciben con éste.

Al observar la información que ofrece este Anexo, un elemento a considerar es que no hay ningún criterio negativo con respecto al contenido del programa, ni en relación a la metodología de trabajo utilizada.

b) Opinión de los profesores participantes en el taller sobre los resultados obtenidos en su formación.

Para conocer los criterios de los profesores participantes en la Taller de Formación Psicopedagógica, en relación con los resultados que consideran que han obtenido para su tarea como profesor, se les solicita al concluir el mismo que respondan las siguientes preguntas por escrito:

1. ¿Qué aprendí en el Taller?
2. ¿Qué utilidad me ha brindado para mi tarea como profesor?

Además se realiza una reflexión colectiva de forma oral a partir de la pregunta ¿Qué me aportó el Taller?

Las respuestas ofrecidas por los profesores a la pregunta ¿Qué aprendí en el taller? , refuerzan el análisis realizado en el subepígrafe anterior sobre los trabajos de culminación del mismo. Puede observarse como dan respuestas en relación con los contenidos tratados en el programa y en ninguna de las alternativas las respuestas están por debajo del 66%, excepto la categoría Otras; estas categorías se elaboran a partir de

las respuestas obtenidas, pues se le preguntó de forma abierta para no inducir las opiniones.(Ver anexo 22)

Puede observarse que los contenidos con mayor cantidad de respuesta son la comunicación educativa y la elaboración de los objetivos que alcanzan el 100%, en tanto la organización del contenido tiene el 66,66% de las respuestas.

Las categorías referidas a las técnicas participativas de enseñanza no es contenido del curso, es un resultado de la metodología de trabajo utilizada en el Taller; aunque se les orienta en la bibliografía un artículo sobre esta temática. Con respecto a la motivación esta se trabaja en el proceso de aprendizaje, como una de las etapas preparatorias señaladas por Galperin, pero en el taller como tal fue poco tratada. Sin embargo los sujetos en sus respuestas argumentan lo aprendido al respecto, por considerar que el estilo participativo, de diálogo y de búsqueda e indagación individual sobre su tarea docente-educativa, contribuyó al desarrollo de la motivación y puede ser aplicado por ellos en su actividad como docentes.

Con relación a la utilidad que les brindó lo aprendido en el Taller, puede observarse en el Anexo No. 19 que en todas las categorías de respuestas se refieren al valor de los aspectos aprendidos para su actividad como profesor. En todas responden más del 80% de los profesores asistentes al Taller, excepto en el último ítem (otras) que fue poco respondido.

En la reflexión colectiva de los profesores en respuesta a la pregunta ¿ Que les apporto el curso? se aprecia de manera objetiva la valoración que tienen los docentes de la preparación recibida en el taller.(Ver anexo 24)

Se constata una toma de conciencia de la importancia que tiene la tarea del profesor, en especial la de la enseñanza y la formación psicopedagógica para el desempeño de la misma. Los jóvenes profesores valoran la importancia de la discusión y el intercambio efectuado sobre los diferentes temas desarrollados, lo que apoya la vía metodológica utilizada en el taller para la formación psicopedagógica llevada a cabo.

El análisis efectuado sobre los criterios de los profesores participantes en el Taller, durante las diferentes sesiones en que se desarrolló el mismo y al finalizar éste, así como de los trabajos finales realizados refleja el aprendizaje, la formación obtenida y la valoración de estos sobre la utilidad de esta preparación para su tarea como profesores.

3.5. ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LA REFLEXION Y LA CRITICIDAD EN LOS PROFESORES JOVENES PARTICIPANTES EN EL TALLER.

Uno de los objetivos de esta investigación es el estudio del desarrollo de la Reflexión y la Criticidad en el pensamiento del profesor mediante la Propuesta de Formación Pedagógica, para ello se realiza una caracterización inicial y final del desarrollo de estas cualidades antes y después de efectuarse el taller .

Esta constatación del desarrollo de estas cualidades se lleva a cabo con las técnicas aplicadas en la caracterización realizada que aparecen en la primera parte de este capítulo y que se efectuó con una muestra de profesores de la Universidad de La Habana.

En este epígrafe se presenta un análisis del proceso de desarrollo de la reflexión y la criticidad en los diferentes temas del programa de formación psicopedagógica en un profesor participante en el taller, a modo de ejemplo de cómo transcurre éste.

Se hace un estudio comparativo entre los resultados de la caracterización inicial y la final para determinar la influencia que ha tenido el taller de Formación Psicopedagógica en el desarrollo de las cualidades estudiadas.

3.5.1 ANALISIS DE LA CARACTERIZACION INICIAL DEL GRADO DE DESARROLLO DE LA REFLEXION Y LA CRITICIDAD EN LOS JOVENES PROFESORES QUE PARTICIPAN EN EL TALLER DE FORMACION PSICOPEDAGOGICA.

Para determinar el nivel de la Reflexión y la Criticidad se aplican las técnicas en el siguiente orden: Cuestionario, Situaciones Docentes, Pruebas de Completar Frases, y la Composición "Yo Como Profesor".

Se procede en este análisis por cualidad considerando las dimensiones e indicadores estudiados para cada una así como los "niveles de desarrollo".

CARACTERIZACION DE LA REFLEXION ANTES DEL TALLER

REFLEXIONPRETALLER

SUJETOS		INDICES		
PROFESORES	CATEGORIA	ALTO	MEDIO	BAJO
1	Instructor Graduado			X
2	Reserva Científica		X	
3	Instructor Graduado		X	
4	Reserva Científica			X
5	Reserva Científica			X
6	Reserva Científica			X
7	Adiestrado			X
8	Adiestrado			X
9	Adiestrado			X
10	Adiestrado			X
11	Adiestrado			X
12	Adiestrado			X
13	Reserva Científica			X
14	Reserva Científica			X
15	Reserva Científica			X

Los resultados obtenidos muestran que sólo 2 (13%) de los 15 sujetos tienen un índice de desarrollo medio, mientras que 13 de los 15, un 86,6%, tiene un bajo desarrollo de la reflexión (Ver Anexo No. 11), solo 2 de los profesores que asistieron al taller son capaces de "Plantearse los problemas que se presentan en la enseñanza" basándose en aspectos esenciales y de manera argumentada, 8 (más del 50%) plantean los problemas en la enseñanza sin argumentación. El planteamiento de hipótesis con relación a los problemas que se presentan esencialmente se hace sin jerarquizar y sin argumentación alguna (Ver Anexo 31).

Con relación al planteamiento de hipótesis sobre las causas que propician los problemas el 86,6% 13 de los 15, los plantean sin jerarquización ni argumentación en relación con los aspectos esenciales para la enseñanza (Ver Anexo No. 31).

En la tercera dimensión que explica la Reflexión que es la "búsqueda de vías que posibilitan la solución de estos problemas" se agrupan esencialmente en los indicadores 3 y 4, un 80% (12 sujetos) "proponen vías de solución sin ninguna precisión ni argumentación" y el 26,6% (4 sujetos) "no proponen ninguna vía de solución ". La caracterización inicial revela que el

desarrollo de la reflexión sobre las tareas de enseñanza, es bastante pobre en los profesores jóvenes participantes al Taller.

CRITICIDAD

CARACTERIZACION DE LA CRITICIDAD ANTES DEL TALLER

CRITICIDAD

PRETALLER

SUJETOS PROFESORES	CATEGORIA	INDICES		
		ALTO	MEDIO	BAJO
1	Instructor Graduado			X
2	Reserva Científica		X	
3	Instructor Graduado			X
4	Reserva Científica			X
5	Reserva Científica			X
6	Reserva Científica			X
7	Adiestrado			X
8	Adiestrado			X
9	Adiestrado			X
10	Adiestrado			X
11	Adiestrado			X
12	Instructor Graduado			X
13	Reserva Científica			X
14	Reserva Científica			X
15	Reserva Científica			X

Los resultados de la Criticidad sobre su tarea de enseñanza antes de iniciarse el taller, muestran que el nivel de desarrollo de esta cualidad es bajo en estos profesores jóvenes, que tienen muy poca experiencia docente y no han recibido con anterioridad una preparación psicopedagógica programada.

Se puede observar que solo 1 profesor tiene índice de desarrollo medio, todos los demás están en bajo, no hay diferencia en el comportamiento de las dos dimensiones que integran la Criticidad (Ver Anexo 32).

3.5.2 EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN Y LA CRITICIDAD EN LOS DIFERENTES TEMAS DEL PROGRAMA. ANÁLISIS DE ESTE PROCESO EN UN PROFESOR JOVEN PARTICIPANTE EN EL TALLER.

Durante el proceso de formación psicopedagógica, a través de los diferentes temas del programa los profesores jóvenes participantes en el taller, durante la tarea individual y grupal desarrollan la reflexión y la criticidad. Este proceso se realiza mediante el trabajo con las dimensiones e indicadores que integran las dos cualidades estudiadas.

En este epígrafe de la tesis, se presenta el análisis de los criterios y argumentos dados, por uno de los profesores jóvenes participantes en el taller, en la tarea individual y grupal en uno de los temas trabajados. Para ello se utiliza la información obtenida en el registro escrito de la observación (3ra. Fase de la Investigación-Acción) del profesor y de la discusión grupal efectuada en la reflexión (4ta. Fase de la Investigación-Acción), mediante la memoria escrita de los observadores y de la profesora coordinadora del taller.

Incluimos este análisis como ejemplo para explicitar aún más el proceso de transformación y formación de las cualidades estudiadas en el taller. Se realiza en el profesor A. S. Asistente al taller de formación psicopedagógico.

Este proceso se presenta para todos los contenidos del taller(Ver anexo 27)

TEMA 1. Concepción general sobre la tendencia pedagógica cuyo fundamento es el enfoque histórico-cultural.

En particular la tarea colectiva a indagar de modo individual acordada en la planificación es “análisis de las características de la enseñanza en su facultad, departamento docente y en su propia disciplina”.

A.S. plantea “ofrecer la explicación clara al alumno es fundamental, me pregunto cómo yo lo entendería”. “Es necesario que los alumnos razonen lo que explico”. Generalmente “sólo se les transmite información y yo también lo hago”. “En la ejercitación que se realiza en cada práctica se trabajan los problemas dándole los pasos para trabajar, pero sin enseñarles a razonar y construir ellos mismos el algoritmo de trabajo, esto requiere que pensemos en ello y formarnos pedagógicamente, aunque subvaloramos esta formación. “Al estudiar la pedagogía tradicional me doy cuenta que así trabajamos de modo general. Nunca había pensado en eso, creía que lo importante es saber bien mi asignatura, bueno todavía pienso así”.

En el primer tema este profesor descubre y analiza cómo se llevan a cabo el proceso docente-educativo en su asignatura, puede observarse que es capaz de “Plantear problemas” sobre el

proceso de enseñanza en su asignatura, al expresar que “no se les enseña a razonar y construir ellos mismos el algoritmo de trabajo”, que es una de las dimensiones de la reflexión. Hay una posible hipótesis cuando señala “esto requiere que pensemos en esto y formarnos pedagógicamente”.

Con relación a la criticidad, este profesor no tiene una concepción de enseñanza como tal, todavía no es capaz de tener una “valoración propia de su tarea como profesor” pues señala que “lo importante es saber bien su asignatura” por primera vez, se plantea la necesidad de la formación pedagógica, .

En la segunda dimensión “confrontación de sus criterios con las situaciones de la realidad”, todavía no es capaz de confrontarlos por el poco conocimiento que tiene sobre el proceso docente-educativo.

En la reflexión en subgrupos y grupal, este sujeto participó activamente y de forma muy insistente, expresa en varias ocasiones “la importancia que tiene la preparación científica del profesor para que los alumnos logren el conocimiento”. Está en el camino de la toma de conciencia.

Puede apreciarse que todavía la preparación pedagógica no está entre los elementos importantes para su tarea profesional.

Se constata en estos criterios el proceso de desarrollo de la reflexión y la criticidad en este joven profesor durante el taller.

Este profesor en el diagnóstico inicial de las cualidades estudiadas estaba en el nivel de desarrollo BAJO en ambas cualidades, una vez concluido el taller su reflexión alcanzó el nivel MEDIO y la criticidad MEDIO, lo que puede constatarse durante el desarrollo de los diferentes temas del programa.

3.5.3. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA CARACTERIZACION FINAL, REALIZADA DESPUES DE CONCLUIDO EL TALLER.

La constatación final se realiza con las mismas técnicas y en el mismo orden en que se efectúa la caracterización inicial, en las semanas siguientes a la culminación del taller.

Reflexión

CARACTERIZACION DE LA REFLEXION DESPUÉS DEL TALLER

REFLEXION

POSTALLER

SUJETOS PROFESORES	CATEGORIA	INDICES		
		ALTO	MEDIO	BAJO
1	Instructor Graduado		X	
2	Reserva Científica		X	
3	Instructor Graduado		X	
4	Reserva Científica		X	
5	Reserva Científica			X
6	Reserva Científica			X
7	Adiestrado			X
8	Adiestrado		X	
9	Adiestrado		X	
10	Adiestrado		X	
11	Adiestrado			X
12	Instructor Graduado		X	
13	Reserva Científica		X	
14	Reserva Científica		X	
15	Reserva Científica		X	

Los resultados obtenidos son mejores que en la caracterización inicial, aunque los cambios no son extremos, 9 (60%) de 15 mejoran de Bajo a Medio y 6 (40%) se mantienen igual. En la caracterización inicial solo 2 (13,3%) sujetos tienen un nivel de desarrollo medio y en la constatación final tienen este mismo nivel de desarrollo. Al finalizar el taller 11 (73,3%) están en el índice Medio de desarrollo, de estos 9 (60%) estaban en Bajo en el diagnóstico pre-taller.

Ningún sujeto alcanzó un nivel de desarrollo Alto; pero es necesario considerar que el Taller solo consta de 30 horas y que éste es un primer acercamiento en la formación psicopedagógica de los profesores noveles, sin preparación pedagógica anterior. Lo planteado anteriormente puede explicar que es difícil que pudieran alcanzar un desarrollo Alto en la reflexión sobre su tarea docente educativa.

En estos resultados hay una mejoría notable en la dimensión “planteamiento de problemas o problematización”, el 66,6% (10) están ubicados en el indicador 1 "plantea el problema de manera argumentada basado en aspectos esenciales", en la constatación inicial solo el 13,3% (2) están en este indicador de la dimensión (Ver Anexo No. 31) .

Los argumentos más señalados en esta constatación pos-taller son:

- Incapacidad para lograr el aprendizaje y el conocimiento en los estudiantes de manera razonada y elaborada. En muchas ocasiones el aprendizaje es memorístico, no sistematizado, lo que hace que se estudie poco, sin una verdadera autopreparación.
- La mala preparación de las actividades prácticas, porque los alumnos no estudian y no se preparan previamente y porque considero que los profesores (nosotros) tampoco los orientamos bien.

Con respecto al "Planteamiento de hipótesis sobre las causas que propician el problema" la mayoría el 80% (12) se agrupan en el indicador "Plantea hipótesis jerarquizándolas y argumentándolas basado en aspectos no esenciales", hay una mejoría sustancial con relación a los resultados obtenidos antes de la realización del Taller, en ese momento el 86,7% (13) están en el indicador "Plantea hipótesis sin argumentar ni jerarquizar; aunque se mantienen 3 (20%) en este indicador después del Taller.

Para el análisis de las hipótesis más relevantes tomaremos algunas de las expresadas en la situación docente 1:

- No tienen interés en la asignatura, posiblemente no les guste y no depende de los alumnos, además no les gusta estudiar.
- Tienen muchos problemas además de estudiar, seguramente que en esa semana tuvieron otras actividades que les impidieron estudiar.
- Puede ser porque la bibliografía estaba localizada en bibliotecas y les gusta generalmente tener sus propios libros.

La "búsqueda de vías para la solución de los problemas" es la dimensión que se mantiene sin mejoría alguna; en resultados similares a los obtenidos antes de la realización del taller, Sólo un profesor pasó del indicador (4) "no propone ninguna solución" al indicador (2) "propone una sola vía de solución al problema de manera argumentada y precisa".

En el análisis de los resultados de esta dimensión, los 5 profesores que estaban en el indicador de menos desarrollo, "no propone ninguna solución" el 26,6% (4) pasó al indicador "propone vías de solución sin argumentación, ni precisión" y el 6,6% (1) pasó al indicador (2) "propone una sola vía de solución de manera argumentada y precisa".

Los resultados obtenidos en esta dimensión demuestran que en la Reflexión del profesor sobre su enseñanza, la búsqueda de las vías de solución a los problemas es la que menos desarrollo ha tenido a partir de la influencia del Taller de Formación Psicopedagógica.

Los resultados encontrados son los esperados y muestran las posibilidades del desarrollo gradual de la reflexión como cualidad del pensamiento, a partir de una enseñanza pedagógica dirigida a ese fin. Lógicamente los cambios son paulatinos y lentos, pero sustanciales.

Criticidad

CARACTERIZACION DE LA CRITICIDAD DESPUÉS DEL TALLER

SUJETOS PROFESORES	INDICES		
	ALTO	MEDIO	BAJO
1		X	
2		X	
3		X	
4		X	
5			X
6			X
7			X
8		X	
9		X	
10		X	
11		X	
12		X	
13			X
14			X
15			X

La Criticidad presenta avances en su desarrollo, una vez concluido el Taller de Formación Psicopedagógica, aunque la mejoría es esencialmente del nivel de desarrollo Bajo a Medio, pues ningún sujeto alcanza el nivel Alto 8 mejoran y 7 se mantienen igual, ninguno empeora,. (Ver Anexo 32).

Al analizar las dimensiones de la Criticidad se observa una mejoría en los 2 indicadores de la misma (Ver Anexo 32).

En la Dimensión I "valoración propia de su tarea como profesor" en el test pre-taller 14 de los 15 participantes "no pueden explicar las acciones que realizan para llevar a cabo su tarea de enseñanza", de ellos en el control final 11 pasaron al indicador (2) "explicar sin argumentos precisos sus criterios propios para llevar a cabo su tarea de enseñanza", lo que permite pensar en la influencia positiva que tiene el taller en que los profesores participantes hayan formado criterios sobre su tarea de enseñanza aunque no sean de forma precisa.

Entre los argumentos planteados para esta Dimensión I están:

Se toman criterio de la pregunta (2) del Cuestionario (Ver Anexo No. 2)

- Para la preparación de las clases en mi asignatura considero todos los contenidos básicos indispensables para el desarrollo adecuado de las mismas.
- Es necesario tener en cuenta las características del grupo al que daré clases.
- Siempre cuando se prepara la asignatura es necesario considerar las diferentes actividades docentes que conlleva el contenido.

Para la determinación del indicador se tiene en cuenta de manera integral varias técnicas, los argumentos ofrecidos en esta pregunta del Cuestionario y también se consideran los criterios de las otras técnicas utilizadas para esta dimensión y los resultados obtenidos los ubican en el indicador 2 del mismo.

En la Dimensión II "confrontación de sus criterios con las situaciones de la realidad", 9 de 14 sujetos, más de la mitad mejoran de "no es capaz de explicar cuáles de sus criterios propios son aplicados en la solución de las situaciones concretas a las que se enfrenta al indicador 2 "explica sin argumentos precisos sus criterios propios ante las situaciones concretas a las que se enfrenta".

Entre los argumentos ofrecidos están:

Se toman las respuestas ofrecidas a la pregunta 3 del Cuestionario. (Ver Anexo No. 3).

- Un problema que se me presenta bastante es el enfrentamiento a situaciones educativas desagradables como el fraude.

- Me falta cuando me enfrento a las clases, conocimiento y preparación en métodos de enseñanza para que los alumnos comprendan mejor los contenidos que imparto. (En este curso he aprendido muchos pero todavía necesito más).
- Existe poca exigencia en la asignatura en cuanto a temas de investigación que estén relacionados con la docencia.

Estos resultados demuestran que ambos indicadores tienen una mejoría notable después de realizado el taller; aunque en ninguna de las dos dimensiones logran el indicador más alto. No obstante, hay un desarrollo en la elaboración personal del profesor, en la elaboración de un criterio propio sobre su actividad docente educativa. Se evidencia un desarrollo de la Criticidad del profesor sobre su tarea profesional, que no se manifestaba antes del taller.

El análisis cualitativo efectuado permite valorar, en sentido general, de manera positiva la influencia positiva de la Propuesta de Formación Psicopedagógica, en el desarrollo de las cualidades estudiadas en el pensamiento pedagógico de los profesores participantes en la misma.

3.5.4. ANALISIS ESTADISTICO COMPARATIVO DEL DESARROLLO DE LA REFLEXION Y LA CRITICIDAD ANTES Y DESPUES DEL TALLER.

Para el análisis comparativo entre los resultados obtenidos en la constatación del desarrollo de la reflexión y la criticidad antes y después de concluido el Taller de Formación Psicopedagógica, se realiza el tratamiento estadístico con las Pruebas Wilcoxon de rangos apareados y la Prueba del Signo. Se tomaron estas pruebas no paramétricas dado que los niveles de desarrollo de las cualidades estudiadas, se midieron en escala ordinal y por tanto no pueden plantearse hipótesis de distribución normal para los mismos.

Las hipótesis nula y alternativa son las siguientes:

Ho: El valor medio del Pretest es igual que el valor medio del Postest.

H1: El valor medio del Pretest es menor que el valor medio del Postest.

En los resultados obtenidos se rechaza Ho a un nivel de significación 0.01 para la reflexión y a un 0,05 para la criticidad en la prueba de Wilcoxon y al nivel de significación de 0.01 en la prueba del signo. (Ver Tabla de Resultados anexo 34).

Como puede apreciarse podemos aceptar que el valor medio del posttest es mayor que el del pretest y, por tanto, pudiera pensarse en la efectividad de la propuesta de formación psicopedagógica aplicada.

REFLEXION

Resultados de la Prueba de Hipótesis de Rangos apareados de Wilcoxon para el análisis del índice de pretest y posttest.

Z	p - empírico
2.66	.007

Decisión $.007 < \alpha = 0.01$ ----- Rechaza H_0

Resultados de la Prueba del Signo

Z	p - empírico
2.666667	.007661

Decisión $.0076 < \alpha = 0.01$ ----- Rechaza H_0

CRITICIDAD

Resultados de la Prueba de Hipótesis de Rangos apareados de Wilcoxon para el análisis del índice de pretest y posttest.

Z	p - empírico
2.520504	.011724

Decisión $.011724 < \alpha = 0.05$ ----- Rechaza H_0

Resultados de la Prueba del Signo

Z	p - empírico
2.666667	.007661

Decisión $.007661 < \alpha = 0.01$ ----- Rechaza H_0

Este estudio se considera un Quasi experimento o estudio observacional; pues se trata de una Propuesta de Formación para profesores jóvenes, donde no prima el principio de aleatorización. Los sujetos se someten a un sistema de influencias de carácter psicopedagógico para su desarrollo profesional, como profesores universitarios. Por ello, estos resultados pueden interpretarse a partir de la influencia que ejerció la formación recibida que les permitió un primer acercamiento, en el logro de una concepción de enseñanza basada en los principios teóricos y metodológicos de partida.

Las diferencias significativas observadas en el desarrollo de la Reflexión y la Criticidad sobre su tarea de enseñanza, señalan un aumento en el desarrollo de estas cualidades en el pensamiento de los profesores sobre su tarea docente educativa, estos resultados son coherentes, pues muestran coincidencia entre los análisis cuantitativos y cualitativos realizados.

Esta formación les ha permitido conocer los elementos esenciales para la preparación didáctica de su asignatura, considerando la labor del profesor en lo intelectual y lo educativo, a partir de estudiar y valorar las características de la enseñanza tradicional y llevarlas a comprender la importancia de una enseñanza con bases científica que establece para la preparación y organización de las diferentes categorías didácticas las leyes que rigen el aprendizaje, y el carácter humano de este proceso.

Estos resultados permiten aseverar que la formación psicopedagógica que recibió este grupo de profesores, desde la concepción del Enfoque Histórico-Cultural influye en el desarrollo de la reflexión y la criticidad del profesor sobre su tarea pedagógica, tanto en el aspecto cognoscitivo como el aspecto educativo pues ambos se interrelacionan en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

1. El estudio de caracterización de la reflexión y la criticidad en una muestra de profesores de la Universidad de La Habana, revela que el desarrollo de estas cualidades del pensamiento del profesor tienen niveles de desarrollo Alto y Medio esencialmente; aunque se constatan mejores resultados en la reflexión.
2. En los profesores del grupo del Departamento de Inglés con fines específicos, el análisis estadístico efectuado, a través del análisis de correspondencia múltiple, muestra que estos docentes tienen características particulares que se expresan en el desarrollo alcanzado por la reflexión y la criticidad que, aunque no resulta por debajo del encontrado en los profesores procedentes de otras carreras, sí se agrupan en una configuración diferente. Esto puede deberse a que realizan su tarea de enseñanza, en la formación básica de las diferentes carreras de la Universidad de La Habana cuya tarea docente-educativa tiene características peculiares.
3. Se demuestra que hay una relación positiva entre los años de experiencia en la tarea docente educativa y el desarrollo de la reflexión y la criticidad. Estos resultados permiten argumentar la necesidad de una formación pedagógica del profesor, que contribuya al desarrollo de cualidades en el pensamiento desde el comienzo de su labor profesional.
4. La propuesta de formación psicopedagógica ofrece resultados favorables en la preparación pedagógica del profesor, a través de los trabajos de culminación del taller. En estos se puede apreciar un primer nivel de preparación que les ha permitido, identificar las diferentes categorías didácticas, trabajar en la elaboración de las mismas y conocer de modo general, las regularidades que rigen el proceso de aprendizaje.
5. La metodología de trabajo llevada a efecto con la utilización de recursos de la Investigación- Acción, provocó en los participantes en el taller vivencias positivas, despertó intereses cognoscitivos y los movilizó afectiva e intelectualmente.
6. Los resultados obtenidos demuestran la hipótesis de la investigación, los jóvenes profesores logran un desarrollo de las cualidades estudiadas, una vez culminado el taller de formación psicopedagógica. Esto se comprueba mediante el procesamiento estadístico realizado, así como, en el análisis cualitativo de las respuestas a las técnicas aplicadas.

RECOMENDACIONES

1. La propuesta de formación aplicada en este trabajo es un primer momento en la preparación del profesor. Se debe continuar trabajando en este sentido con el fin de crear un sistema escalonado de superación de profesores, en particular, su formación psicopedagógica sustentada en el Enfoque Histórico-Cultural.
2. Continuar trabajando en la línea de investigación y profundizar en las estrategias para el desarrollo de las cualidades del pensamiento especialmente en la reflexión y la criticidad en el profesorado universitario, tema poco estudiado por la Pedagogía y Psicología cubana.
3. La metodología desarrollada para el estudio de la reflexión y la criticidad puede ser una vía para el estudio y desarrollo de otras cualidades del pensamiento del profesor.
4. Estos resultados deben ser conocidos por las diferentes instancias de la Educación Superior, encargadas de la formación pedagógica de los profesores universitarios.
5. Profundizar en las causas que generan que los profesores de Inglés con fines específicos presenten peculiaridades diferenciales en el desarrollo de las cualidades estudiadas.

BIBLIOGRAFÍA

1. **Álvarez de Zayas C.** (1998). Pedagogía como ciencia. La Habana. Editorial Felix Várela. La Habana.
2. **Álvarez de Zayas C.** (1999). Didáctica. La escuela en la vida. La Habana. Editorial Pueblo y Educación 3^{ra} Edición. La Habana.
3. **Amos Comenio Juan** (1983) Didáctica Magna. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
4. **Arredondo Galván. V.** (1996). Desarrollo histórico de la formación de profesores Universitarios. En: Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias México, Patria. SEP y Nueva Imagen.
5. **Ausubell, D.** (1963). The Psychology of Mecaningful verbal learning. New York. Grune Stratton.
6. **Baker L. y Brower, A.I.** (1984). Metacognitive Skell and reading. En Plarom P.D. y otros. Habdbrok of Reading Research. New York. Academic Press.
7. **Barco, S.** (1986). Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica en Revista "Dialogando". Chile, No.11.
8. **Barquín J.** (1995). "La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión". Madrid. En revista de Educación No.306 Enero-abril (pág. 7-66),
9. **Baquero, R.** (1994). **Vigotsky** y El aprendizaje Escolar , Buenos Aires. Editorial Aique, Buenos Aires.
10. **Blandez J.** (1996). La investigación acción un reto para el profesorado. Barcelona. Publicaciones Inde.
11. **Braga B.G.** (1996). Investigación-acción y desarrollo profesional en la enseñanza universitaria. Un estudio de caso. Ciudad Habana. En: Revista cubana de Educación Superior No. 2-3 pág. (32-57).
12. **Bruner, J.** (1971). La importancia de la educación. Barcelona. Editorial Paidos.
13. **Bruner, J.** (1972). Hacia una teoría de la instrucción. La Habana. Instituto del Libro.
14. **Bruner J.** (1994). Realidad Mental y Mundos posibles. Barcelona. Editorial Gedesa.
15. **Calviño, V. M.** (1997). Vigotsky desde la parcialidad de la conciencia individual, la epistemología convergente. Ciudad Habana. Revista cubana de Psicología. Vol. 14 No.2
16. **Calviño, V. M.** (1998). Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas. La Habana. Editorial Academia.
17. **Canfux V.** (1999) Sobre el desarrollo de una posición reflexiva y critica en el profesor Universitarios. Hominis 99 C. Habana, Cuba.
18. **Canfux V.** (2000). La formación de profesores desde la teoría critica de la enseñanza. Revista Cubana de Educación Superior No. 3 (en proceso Editorial) C. Habana, Cuba.
19. **Canfux V.** (2000). Tendencias actuales en la formación de profesores. 2^{da} Convención Internacional sobre la Educación Superior. Universidad 2000. C. Habana.
20. **Canfux V. y M. E. Rodríguez** (2000). Algunas consideraciones sobre la formación Psicopedagógica del profesor. Revista Cubana de Educación Superior No. 2 (en proceso Editorial) C. Habana, Cuba.
21. **Canfux V. y M. E. Rodríguez** (2000) Taller de entrenamiento para la formación Psicopedagógica del profesor. 2^{da} Convención Internacional sobre la Educación Superior. Universidad 2000. C. Habana, Cuba.
22. **Carr, W. Y S. Kemmis, (1987). Teoría critica de la enseñanza. La Investigación-acción en la formación de profesores. Barcelona. Martínez Roca Editores.**
23. **Carr, W.** (1993). Calidad de la Enseñanza e Investigación-acción Diada. Editorial S. L. Sevilla.
24. **Castaneda J.A. y M.Figueroa.** (1994) Técnicas Psicoeducativas y contexto de enseñanza una aproximación cognoscitiva. Parte 3 Contexto de enseñanza: interacción y cooperatividad en el aprendizaje ,en: Revista Tecnología y Comunicación Educativa 23,abril-junio.
25. **Castellanos A.V** (1999). El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje. Una propuesta teórica. Tesis de Doctorado en ciencias psicológicas. CEPES. Universidad de la Habana.

26. **Castorina J.A.** El debate Piaget - Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires. Paidós s/a.
27. **Colás M; P.L. Buendía** (1992). Investigación educativa. Sevilla. Canaima Librería.
28. **Colectivo de Autores** (1995). Volver a pensar la educación práctica y ***** educativos. Congreso Internacional de Didáctica. Madrid, Ediciones Morata.
29. **Colectivo de autores** (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué. El Póira Editores e impresores S.A.
30. **Colectivo de autores** (1998). Los métodos participativos ¿Una nueva concepción de la enseñanza?. La Habana. CEPES. Universidad de la Habana.
31. **Coll, Cesar.** (1988). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. En: Aprendizaje escolar y construcción de conocimientos. México. Paidós.
32. **Coll, Cesar.** (1990). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En: Aprendizaje escolar y construcción de conocimientos. México. Paidós.
33. **Coll, Cesar.** (1993). Aprendizaje y desarrollo: La concepción genético-cognitiva del aprendizaje. Madrid. Desarrollo psicológico y educación.
34. **Coll Cesar** (1997). Psicología y currículum. Barcelona Editorial Paidós.
35. **Contreras J.D.** (1985). ¿ El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. Madrid. En: Revista de Educación No. 277.
36. **Contreras J.D.** (1989). Enseñanza, currículum y profesorado. Málaga. Editorial Akal.
37. **Corral, R.R.** (1995) El estudio de la memoria en la psicología cognoscitiva contemporánea. Ciudad Habana. Editorial Félix Varela.
38. **Corral, R.R.** (1998) El concepto de zona de desarrollo próximo. Material Impreso Universidad de la Habana.
39. **Chibas, O. Felipe** (1992). En torno a la creatividad y la dinámica grupal. C. Habana. Editorial Academia.
40. **Chirino Ramos M.V** (1997). El desarrollo de habilidades para el trabajo científico investigativo en la formación profesional pedagógica. ISPEJV. C. Habana. Tesis de Maestría.
41. **Davidov, V.V.** (1980). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico . Moscú. Editorial Progreso.
42. **Davidov, V.V.** (1981). Tipos de generalización en la enseñanza. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación.
43. **Davidov, V.V.** (1987). El contenido y la estructura de la actividad docente de los escolares. Pág. (10-20). En: Formación de la actividad docente de los escolares. Ciudad Habana. Editorial Pueblo y Educación.
44. **Davidov, V. y A. Markova.** (1987). El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. En: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS, Antología , Moscú. Editorial Progreso
45. **Davidov, V. y A. Markova.** (1987). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En: La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología, Moscú. Editorial Progreso.
46. **Davidov V. V. (1987). Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. En: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS, Moscú. Editorial Progreso.**
47. **Day, C.** (1998). La formación permanente del profesorado en Europa: Temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI Madrid. En: revista de Educación No.317 (pag.31-44),
48. **De Miguel M.** (1988). “ Paradigma de la investigación educativa”. Madrid. En: Dendaluce I. Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Pág.(60-77).
49. **De Miguel M.** (1993) La IAP un paradigma para el cambio social. En: Investigación acción participativa. Revista Documentación social No. 92 Julio-Septiembre.
50. **De Miguel M.** (1995). Revisión de programa académico e innovación en la enseñanza superior. En: Revista de Educación No.306 Enero-Abril.

51. **De Subiria, J.** (1994). Los modelos pedagógicos. Fundación Alberto Miran. Santa Fe de Bogotá. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
52. **Díaz B.A.** (1993). Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. México D.F. Editorial Piasis
53. **Díaz B.F.** (1998). Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. México Mc Graw Hill.
54. **Doyle, W.** (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. Madrid. En: revista de Educación No. 277(pág. 29-42).
55. **Elliot, J.** (1988). La investigación acción en educación. Madrid Ediciones Morata.
56. **Erdas, C.** (1987). Enseñanza, investigación y formación de profesores. Madrid. Revista de Educación No. 284 pag(159-198).
57. **Fariñas, L.G.** (1995). Maestro. Habilidades para la enseñanza. Ciudad Habana. Editorial Academia.
58. **Febles E.M.** (1997). Acerca de nuestra herencia del enfoque histórico cultural. Ciudad Habana En: Revista cubana de Psicología. Vol. 14 No. 2.
59. **Fernández P.M** (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. Madrid Siglo XXI de España Editores.
60. **Fernández P.M** (1988). La profesionalización del docente. Madrid . Escuela Española S.A.
61. **Florez O, R.** (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Colombia Editora MC Graw Hill.
62. **García, L., A. Valle y M. A. Ferrer** (1996). Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Ciudad Habana. Editorial Pueblo y Educación.
63. **Galperin P.Ya. (1985). Introducción a la Psicología. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.**
64. **Galperin P.Ya. (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Antología de la psicología pedagógica de las edades (pag. 114-118). Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación.**
65. **Galperin P.Ya, A. Zaporozhets y D. Elkonin.**(1987). Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. En: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Moscú. Editorial Progreso.
66. **Galperin P.Ya.** (1987). Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño En: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Moscú. Editorial Progreso.
67. **Galperin P.Ya.** (1987). Los tipos fundamentales de aprendizaje. En: Selección de lecturas de psicología pedagógica(pag.186-190). ENPES. Ciudad de la Habana.
68. **Galperin P.Ya.** (1987). Sobre la formación de conceptos y de las acciones mentales. En: Selección de lecturas de psicología pedagógica (pag.154-173). ENPES. Ciudad de la Habana.
69. **Galperin P.Ya.** (1987). La formación de la acción mental. En: Selección de lecturas de psicología pedagógica (pag.191-202). ENPES. Ciudad de la Habana.
70. **Gallego A.M.J.** (1991) Investigación sobre pensamiento del profesor; aproximaciones al estudio de Teoría y ciencias de los profesores. En: Revista española de Pedagogía No. 189.
71. **García C.M.** (1995). "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente". Madrid. En revista de Educación. (pag. 205-244),
72. **Glaser, R. y M. Bassok** (1989) Learning research and development center, Pittsburgh, USA. Fotocopia tomada de: Annual review of Psychology No.40 Pag. 644-680.
73. **Gil Pérez, D.** (1997). Crisis de los planteamientos constructivistas de la educación científica en: Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Manizales. CINDE.
74. **Giroux, H.** (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid. Paidós.
75. **González A.** (1994). Prycrea Desarrollo multilateral del potencial creador, Ciudad de la Habana. Editorial Academia.
76. **González, M.** (1992). El Modelo de Investigación en la Acción. En: Colectivo de Autores. El Planeamiento Curricular en la Enseñanza. CEPES. Universidad de La Habana.

77. **González M.** (1999). La discusión: Una alternativa pedagógica para la educación medio ambiental. La Habana. Revista Cubana de Educación. XIX No.3 Pág (29-38).
78. **González, S.D.** (1999). El Constructivismo: reseña del libro "Corrientes Constructivistas" de Royman Pérez Miranda y Rómulo Gallego Badillo. La Habana. Instituto Pedagógica Enrique José Varona.
79. **González P.O.**(1989). Aplicación del enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la educación superior. La Habana. CEPES. Universidad de la Habana.
80. **González, P.O.** (1995). Didáctica Universitaria. La Habana. CEPES.
81. **González, P.O.** **La estructura disciplinaria, una variante. La Habana. CEPES. Material Inédito.**
82. **González M.V.** (1999). El profesor Universitario ¿Un facilitador o un orientador en la educación de valores?. En: Revista cubana de Educación Superior vol. XIX No. 2 pág.
83. **González M.V.** (1999). La educación de valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. En: Revista cubana de Educación Superior vol. XIX No. 2 pág.(27-38).
84. **Gimeno S. J.** (1987). Posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y de los profesores. Madrid. Revista de Educación No. 284 pág.(245-272).
85. **Gimeno S; Pérez A.** (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Ediciones Morata.
86. **Goodman. J.** (1987). Reflexión y formación de profesores Estudio de casos y análisis teórico. Madrid. Revista de Educación No. 285 pág.(223-244).
87. **Guerrero, S.A.** (1998). La construcción social del magisterio: orígenes sociales y trayectoria académica y interacción . En: revista de Educación No. 317 (pág. 127-152) Sept-Dic.
88. **Gutiérrez, M.** (1998) Desarrollo de habilidades de pensamiento inductivo-deductivo a través de una didáctica en estudiantes de psicología alternativa. Tesis de Doctorado. Ciudad de la Habana. CEPES. Universidad de la Habana.
89. **Hernández, D.A.** (1994). Algunas reflexiones sobre alternativas para el desarrollo de procesamiento lógicos de pensamientos en la educación superior. Colombia. Revista UPN No. 4.
90. **Hernández D. A.** (1998). Diagnostico y desarrollo del procedimiento lógico de deducción en los estudiantes de ciencias técnicas. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. CEPES. Universidad de la Habana.
91. **Imbermon, F.** (1998).La formación y el desarrollo profesional del profesor. Barcelona. Editora Grao.
92. **Imbermon, F y Bartolomé L. y otros** (1999). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona. Editorial Graó
93. **Itelson, L.B.** (1986). La actividad docente, sus orígenes, estructura y condiciones. En: Antología de la psicología pedagógica de las edades (pag.94-99).C. Habana. Editorial Pueblo y Educación,
94. **Kan Kalik V. A.** (1987). Para el maestro, sobre la comunicación pedagógica., Resumen y comentarios Dra. Victoria Ojalvo Mitrany la Habana CEPES, Universidad de la Habana.
95. **Kan Kalik V. A.** (1987) Entrenamiento para la comunicación profesional pedagógica., La Habana MES. CEPES, Universidad de la Habana.
96. **Kraftchenko, O. y H. Hernández.** (2000). Constructivismo. En: Colectivo de Autores. Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual. Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, Tarija, Editorial Universitaria.
97. **Kemmis S.** (1992). **Mejorando la educación mediante la Investigación-acción. En: Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo. Madrid. Editorial Quinto Centenario.**
98. **Klimberg L.** (1978). Introducción a la Didáctica General. La Habana. Pueblo y Educación.
99. **Kohl De Oliveira. M.** Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky. En: Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires . Editorial Paidós s/a.

100. **Kraftchenko, O. y A.L. Segarte.** (1999). La redimensión del rol del educador y la formación de profesores en el rescate de la tarea educativa. Santiago de Chile. Renata Educare pag (37-42).
101. **Labarrere S.A.** (1987). Bases psicopedagógicas de la enseñanza de solución de problemas en la escuela primaria. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
102. **Labarrere S.A.** (1989). Como enseñar a los alumnos de primaria a resolver problemas matemáticos. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
103. **Labarrere S.A.** (1994). Pensamiento. C. México. Angeles Editorial.
104. **Labarrere S.A.** (1998). Vigotsky y la educación “ Centro Interdisciplinario de Docencia y desarrollo Social. Puebla, México.
105. **León, R. Atilio** (1995) Enseñanza Universitaria Propuesta y Experiencia. Editorial Univ. Antenor Orrego. Trujillo, Perú.
106. **Lewin K.** (1992). La Investigación-Acción y los problemas de las minorías. En: La investigación-acción participativa inicios y desarrollo. Madrid, Editorial Popular, S.A.
107. **Leontiev, A. N.(1983). Actividad, conciencia y personalidad. C. Habana. Editorial pueblo y educación.**
108. **Leontiev A.N.** (1989) El problema de la actividad en psicología. En: Temas sobre la actividad y la comunicación. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.
109. **Leontiev A.N.** (1989). El surgimiento de la conciencia en el hombre. En: El proceso de formación de la psicología marxista: L.S. Vigotsky, A.N. Leontiev, A. Luria Moscú. Editorial Progreso.
110. **Liaudis V. Ya.** (1984) Metodología de la enseñanza de la psicología. Editorial de la Universidad estatal de Moscú (traducción del Ruso).
111. **Liaudis V. Ya. Y otros** (1989). Formación de la actividad de estudio en los estudiantes. Editora de la Universidad estatal de Moscú. (Traducción del Ruso).
112. **Linares G.** (1990). Análisis de datos. Ciudad Habana. **ENPES-MES.**
113. **Lomov. B.F.** (1985). Las particularidades de los procesos cognoscitivos en condiciones de relación. En: Las ciencias psicológicas soviéticas. Editorial Nauka.
114. **Lompscher J.** (1987). El análisis y la elaboración de las exigencias que se plantean a la actividad docente En: Formación de la actividad docente de los escolares. Pag (28-41) C. Habana. Editorial Pueblo y Educación.
115. **Lucio. R.** El enfoque constructivista en educación. Material fotocopiado s/a.
116. **Macías C.M.** (1997). La problematización del ambiente escolar: Un acercamiento a la creatividad. ISPEJV. Tesis de Maestría.
117. **Markova, A.K.** (1987). La formación de la actividad docente y el desarrollo de la personalidad del escolar. Pag (20-28) En: La formación de la actividad docente del escolar. Ciudad Habana. Editorial Pueblo y Educación.
118. **Markova, A.K.** (1987). EL experimento formativo en la investigación psicológica de la actividad docente. Pág. (54-58). En: La formación de la actividad docente del escolar. Ciudad Habana. Editorial Pueblo y Educación.
119. **Marti E.** (1992). De qué depende la eficacia del trabajo en grupo. Aula de innovación educativa 9, pág.(16-20), Barcelona: Grao Educación.
120. **Marti E.** (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto, infancia y aprendizaje vol. 72, pág.(9-32).
121. **Marti E.** (1997). Trabajamos juntos cuando..... Cuadernos de Pedagogía, Barcelona. Praxis 255 Pág.(54-58).
122. **Marti E. y I. Solí.** (1997). Conseguir un trabajo los grupos eficaz. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona: Praxis 255, 59-64.
123. **Martínez, C. Graciela.** Aportaciones de la teoría de P. ya Galperin de la Concepción Histórico cultural. Material Inédito.

124. **Mc. Laren, P.** (1997). Pedagogía crítica y cultural depredadora. Barcelona. Paidós.
125. **Mc. Laren, P.** (1994). La Pedagogía Crítica. Resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires. Paidós.
126. **Martínez G.** (1987). Formación de propiedades secundarias de la acción. En: Selección de lecturas de psicología, pedagógicas (pág. 249-256) Ciudad Habana. ENPES,
127. **Marx, C.** (1971) Tesis sobre Feuerbach. Obras escogidas. Carlos Marx y F. Engels. Tomo 2 Moscú. Editorial Progreso.
128. **Morenza, L. y otros** (1990). La psicología cognoscitiva contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales. Pedagogía 90. La Habana.
129. **Moll, L.C.** (1993). Introducción En: Vigotsky y la educación, connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Buenos Aires. Aique, grupo Editor.
130. **Menchinskaya A.N. y G. Sabutarova.** (1988). El problema de la enseñanza y el desarrollo. En: Selección de lectura de psicología de las edades. Tomo 3. La Habana ENPES.
131. **Monereo, C; Clariana M.** (1993). El profesor como “mediador” de los procesos del pensamiento. En: Profesores y alumnos estratégicos. Madrid, Pascal S.A.
132. **Monereo C.** (1995). Enseñar a consciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? Barcelona. Aula de innovación educativa.34, 44-80.
133. **Monereo, C, Barberá E; Castello M; Perez M.L.** (1996). Orientación y tutoría educativa en el ámbito de las estrategias del aprendizaje: En M, Alvarez y R. Resquera (coord.), Manual de orientación y Tutoría. Barcelona, Praxis.
134. **Monereo, G. (1997). y otros. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación de profesores y aplicación en el aula. Barcelona.**
135. **Naval, C.** (1998). Una reflexión sobre la acción del valor en la educación. Madrid. En: revista de Educación No. 317 (pag.361-372).
136. **Norman, D.A.** (1985). El aprendizaje y la memoria. Alianza Editorial, S.A., Madrid.
137. **Not Louis.** (1994). La psicología del conocimiento. Santa Fe de Bogotá. Fondo de Cultura económica.
138. **Novack, J. (1988). El papel fundamental de la teoría del aprendizaje, en una teoría de la educación. Problemas psicológicos esenciales para una teoría de la educación En: Teoría y practica de la educación.(pag.62-120). Alianza. Madrid.**
139. **Novack, J. Y B. Gowin. (1998). Aprendiendo a aprender. Barcelona. Martínez Roca Editores.**
140. **Nuñez, J.J.** (1995). Teoría y metodología del conocimiento. Ciudad Habana. ENPES.
141. **Ojalvo, M. V.**(1997). El rol y profesionalismo del profesor Universitario. Diseño de investigación.
142. **Ojalvo M, V.** (1999). Educación como proceso de interacción y comunicación. En Comunicación Educativa (colectivo de autores), CEPES, Universidad de la Habana Pag. (27-49).
143. **Ojalvo M, V.** (1999). Comunicación educativa. En: Comunicación educativa (colectivo de autores), CEPES, Universidad de la Habana. Pág. (50-77).
144. **Ojalvo M, V.** (1999). Estructura y funciones de la comunicación. En: La comunicación educativa (colectivo de autores), CEPES. Universidad de la Habana. Pag. (100-151)
145. **Ortega, F.** (s.a). La identificación de la profesión docente en: Cuadernos de Pedagogía, Noviembre, No.186, Madrid.
146. **Orozco, H.M. (1997). Las pedagogías constructivistas y el análisis de las tareas en: Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. CINDE. Manizales.**
147. **Palacios, J.** Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotsky. En: Actualidades Lev S. Vigotsky. Madrid. Editorial del Hombre. s/a.
148. **Panza, M.** (1992). Opción Crítica en la Didáctica. Perfiles Educativos. Julio-Diciembre. No. Doble 57-58. UNAM. CISE.

149. **Parra, V. Isel.** (1997). La enseñanza centrada en el estudiante: Una vía para la profesionalización pedagógica del maestro. Tesis de Maestría. ISPEJV. C. Habana.
150. **Pérez, S. Gloria.** (1994) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid. Editorial La Muralla S.A.
151. **Pérez, M.R.** (1995). Corrientes constructivistas de los Mapas Conceptuales a la Teoría de la Transformación Intelectual. Colombia. Colección, Mesa Redonda.
152. **Pérez G. A.I** (1987) El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. Revista. Madrid. En: Revista de Educación No. 284 pág.(199-222).
153. **Pérez G. A.I.** Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. Material fotocopiado s/a.
154. **Pérez G. A.I. y J. Gimeno.** (1982). Pensamiento y acción en el profesor,. Caracas. Revista de Pedagogía vol. 11 No. 22 pág.(9-33).
155. **Pérez, R. G; I. Nocedo** (1989). Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. C. Habana. Editorial Pueblo y Educación.
156. **Pérez C.L.** (1995). Como y porque enseñar y aprender estrategias de aprendizaje en la educación universitaria. III Jornada de Infancia y aprendizaje, Madrid.
157. **Peter, J.** (1987).La reflexión. Un concepto en la educación del profesor. Madrid. Revista de Educación No. 282 pág.
158. **Porlan R.** (1995). Constructivismo y escuela. Sevilla. Diada editora S.L
159. **Porlan R y otros** (1996).Conocimiento profesional y profesores innovadores fundamentos y principios formativos. En la formación permanente del profesorado. Revista investigación en la escuela. . Sevilla. Editorial Diada.
160. **Pozo, J.L. (1994). Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata.**
161. **Pupo R.** (1990). La actividad como categoría filosófica. La Habana. Ciencias Sociales.
162. **Riviere A.** El concepto de conciencia en Vigotsky y el origen de la psicología histórico cultural. En: Actualidad de Lev. S. Vigotsky. Madrid. Editorial del Hombre a/s.
163. **Rodríguez, S. y otros** (1996). Formación y desarrollo de profesores para la docencia y gestión universitaria. Barcelona. Editorial CEPES.
164. **Rojas Raúl** (1997) La Formación de Investigadores Educativos. Una Propuesta de Investigación. México. Editores Plaza y Valdés S.A.
165. **Rojo Miguel** (1987). Metodología de la investigación. ENPES. C. Habana.
166. **Rogers Carl.** (1991). Libertad y creatividad. En: Educación. Editorial Paidós.
167. **Rozada J.M y otros.** (1989). Desarrollo curricular y formación de profesores. Asturias. Editorial Cejar.
168. **Rozada, J.M. y otros.** (1989) Desarrollo curricular y formación de profesores. Oviedo España. Editorial CYAN.
169. **Ruiz, R. J. M.**_(1989). Teoría del curriculum: Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Editorial Universitaria S.A.
170. **Ruiz, J.M.** (1996). Metodología de la investigación educativa. Artes gráfica Rontegui S.A.L. Bilbao.
171. **Ryan, K.** (1998). Reflexiones en torno a la formación de los profesores en los Estados Unidos Madrid. En: revista de Educación No.317(pág. 57-64).
172. **Semionov, I.N. y S. Ya. Estepanov. (1983). El problema del objeto y método del estudio psicológico de la reflexión. Material traducido , Nauka , Moscú.**
173. **Sanz T.** (1989). Estudios de los procedimientos de Identificación y clasificación en estudiantes de ciencias Técnicas. La Habana Tesis de Doctorado.
174. **Sanz T.** (1995). Características psicológicas de la edad juvenil. La Habana: CEPES Universidad de la Habana.
175. **Segarte A L; Krafchenko O.** (1999). Rol del profesor y tarea educativa. Un espacio de reflexión y un proyecto. La Habana En: Revista cubana de Educación Superior. XIX No. 2 pag.(113-119).

176. **Shavelson, R.; Shar P.** (1981). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En Sacristán G.; Pérez A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. AKAL.
177. **Solé, I.** (1997). Reforma y trabajo en grupo. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona: Praxis 255, 50-53.
178. **Shuare, M.** (1990), La psicología Soviética tal y como yo la veo, Moscú. Editorial progreso.
179. **Stat-Soft.** (1998) Statistica for Windows. Inc. EU.
180. **Stenhouse, L.** (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. Madrid En: revista de Educación No.277 (pag.43-54).
181. **Stenhouse, L.** (1987). Investigación y desarrollo del curriculum, Madrid. Ediciones Marata.
182. **Shulman, I.S.** (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. (Material Fotocopiado).
183. **Sechon, D.** (1992). La formación de profesores reflexivos. Madrid, Paidós. MEC.
184. **Talizina, N. F.** (1986). Las vías y los problemas de la dirección de la actividad cognoscitiva del hombre, En: Antología de la psicología pedagógica y de las edades. C. Habana. Editorial Pueblo y Educación.
185. **Talizina, N. F.** (1986). Los principios de la psicología Soviética y los problemas del psicodiagnóstico de la actividad cognoscitiva, En: Antología de la psicología pedagógica y de las edades. C. Habana. Editorial Pueblo y Educación,
186. **Talizina, N. F. (1987). Psicología de la enseñanza. Moscú. Editorial Progreso,**
187. **Talizina N.F.** (1987). Métodos para la creación de programas de enseñanza. Editora Universidad de Camagüey.
188. **Talizina N.F.** (1987). La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. C. Habana. ENPES.
189. **Talizina N.F.** (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú. Editorial Progreso.
190. **Terhart, Edwald.** (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado. Madrid. Revista de Educación No. 284 pag.(133-158).
191. **Tijomirov O.K.** (1986). Acerca de los tipos de actividad cognoscitiva y los procesos de dirección. En: Antología de la psicología Pedagógica y de las edades, La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
192. **Unrrubia J.** (1997). Escenarios cooperativos. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona: Praxis 255, 65-70.
193. **Urquijo G. Pilar.** (1991). Estudio de la formación de las acciones intelectuales de análisis, reflexión y generalización durante la enseñanza de practicas de laboratorio de Química General en estudiantes Universitarios C. Habana . Tesis de Doctorado
194. **Vargas L, y G. Bastillas.** Técnicas participativas para la educación popular. Buenos Aires. Editorial Humanitas. s/a.
195. **Vigotsky L.S.** (1968). Pensamiento y Lenguaje. La Habana. Editora Revolucionaria.
196. **Vigotsky L.S.** (1987). Historia de las funciones psíquicas superiores. C. Habana. Editorial Científico técnica.
197. **Vigotsky L.S.** (1991). Obras Escogidas. Tomo I, Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Visor Distribuciones S.A. Madrid.
198. **Vigotsky L.S.** (1991). Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. Obras Escogidas, Tomo I, Centro de Publicaciones del MEC. Ciudad Universitaria. Madrid.
199. **Vigotsky L.S.** (1998). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En: Selección de lecturas de Psicología de las edades. C. Habana. I. ENPES.
200. **Vigotsky L.S.** (1994) The problem of the enviroment. En: The Vigotsky reader. USA. Blackwell Publishers.
201. **Vigotsky L.S.** (1995) La dinámica del carácter infantil. En: Obras completas tomo 5. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

202. **Villarroel C.** (1991). El curriculum de la Educación superior. Venezuela, colección Paidea.
203. **Viñas G.** (1996), Los métodos participativos de la activación externa a la activación Interna en la asimilación del conocimiento: Tesis de maestría, CEPES Universidad de la Habana.
204. **Wertch, J.** (1988). La formación social de la mente. Ediciones Paidós.
205. **Yinger, R.J.** (1981). Reflective Journal Writing: Theory and practice. Michigan East Lansing.
206. **Zarajova , A.B. y M.E. Botsanova.** (1987). Las particularidades de la reflexión como neoformación psíquica en la actividad docente. En: La formación de la actividad docente de los escolares. C. Habana. Editorial Pueblo y Educación.
207. **Zeichner, K. M.** (1985), Dialéctica de la socialización del profesor Madrid. En: revista de Educación No. 277.
208. **Zeichner, K.M.** (1987) Enseñanza reflexiva y experiencia de aula en la formación de profesores. Madrid. Revista de Educación No. 282 pag.(161-190).
209. **Zeichner K.M.** (1995). El maestro como profesional reflexivo. En: Mejorando el aprendizaje de nuestros alumnos. (pág. 99-102). . Santiago de Chile. Howard Impresores.

ACERCA DEL ESTUDIO DE LA REFLEXIÓN Y LA CRITICIDAD EN EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR UNIVERSITARIOS

Verónica Canfux Sanler.
Maria Emilia Rodríguez Pérez

Resumen

Se presentan las bases teóricas para el estudio de la reflexión y la criticidad en el pensamiento del profesor y el procedimiento metodológico seguido mediante el criterio de expertos para la determinación de las dimensiones ,indicadores y niveles de desarrollo , así como para el perfeccionamiento de las técnicas utilizadas para el estudio de estas cualidades.

En este artículo se hace una propuesta para el estudio de la reflexión y la criticidad como cualidades del pensamiento en el profesor universitario sobre su actividad docente educativa.

Se procede a la caracterización de la reflexión y la criticidad, por ser éstas las cualidades del pensamiento, que se estudian desde la formación psicopedagógica que se ofrece a los profesores noveles.

Se seleccionan para este estudio, las cualidades de pensamiento, reflexión y criticidad, por ser ambas de vital importancia, para la labor profesional del profesor, aunque se pueden estudiar otras como: la independencia, la conciencia, el dominio, etc.

Las cualidades seleccionadas son esenciales para la actuación del profesor, ante las diversas situaciones que debe enfrentar en el proceso docente-educativo. Se conocen las complejidades de este proceso, que está determinado por dos elementos fundamentales, el propio profesor y los alumnos, donde intervienen diversos factores: las condiciones socio-históricas concretas, en que se desarrolla éste; las relaciones que se establecen entre los estudiantes y entre el profesor y los estudiantes y además, por las cualidades propias de la disciplina que se enseña y de la carrera en cuyo diseño curricular se inserta dicha disciplina.

La reflexión permite al profesor autorregular su actuación ante las diversas situaciones que debe enfrentar en su labor docente-educativa. Esta cualidad propicia que elabore procedimientos para la solución de dichas situaciones, a partir de indagar las causas que lo provocan.

La criticidad es la cualidad que permite al profesor tener una concepción propia de su tarea profesional. Es a partir de esta cualidad que el profesor puede fundamentar las diferentes acciones que realiza en su labor.

La reflexión es una cualidad fundamental del pensamiento, que garantiza el funcionamiento de este como sistema autorregulado, es una forma de actividad teórica del sujeto que le permite interpretar sus acciones propias.

En la ciencia psicológica la reflexión como concepto o cualidad del pensamiento, está presente desde los primeros estudios sobre este proceso cognitivo, en los trabajos teóricos y experimentales de los introspeccionistas.

En la actualidad la reflexión tiene una gran importancia por la vigencia que toma este concepto, a partir de los estudios de la personalidad y en especial, en los estudios sobre pensamiento creador. Los estudiosos de este tema plantean que la definición debe concebir los aspectos gnoseológico, lógico, intelectual y otros, pero sobre todo lo referido a la personalidad, la reflexión es una cualidad inherente al sujeto que se forma en las condiciones sociales en que el mismo se desarrolla.

En este trabajo se estudia la reflexión en el pensamiento pedagógico del profesor y no se puede dejar de considerar que esta cualidad, depende del desarrollo y formación que ha recibido el profesor para la labor pedagógica.

Semionov (1983, pp.9) considera que "la reflexión es la forma en que la persona interpreta, a partir de su personalidad y de manera activa, determinados contenidos de su conciencia individual necesarios para la realización exitosa de la actividad".

Como puede apreciarse en esta definición se considera el término conciencia, se refiere a la conciencia de sí mismo, actitud hacia sí mismo y autoestima, la reflexión se forma en determinado nivel de desarrollo de la personalidad y en su desarrollo social.

Para P.Ya. Galperin la conciencia es una cualidad que garantiza que el sujeto pueda fundamentar de forma verbal su actuación, explicar lo que ha hecho y el por qué.

Puede decirse que la reflexión es una cualidad del pensamiento, que permite al hombre valorar y analizar sus acciones lo que revela un nivel de autoconocimiento de su individualidad. Esto hace que como cualidad del pensamiento, la reflexión regula el proceso de problematización o planteamiento de problemas, la búsqueda de solución a los mismos y estimula el planteamiento de las hipótesis sobre las causas de estos problemas, así como la corrección de su valoración.

Un alto desarrollo de la reflexión garantiza el análisis de las diferentes situaciones y problemas que se presentan al individuo y de las propias acciones, lo que permite la elaboración de un procedimiento general de solución.

El pensamiento reflexivo posibilita que el individuo sea capaz de someter a análisis sus propias acciones y a que las hipótesis se planteen de forma organizada y no caóticamente, con una dirección precisa para el enfrentamiento y solución de las diferentes situaciones que se presentan al sujeto.

En los estudios realizados por Semionov (1983) sobre la reflexión ésta se revela de dos formas convencionalmente diferenciadas: la reflexión intelectual y la reflexión personal.

La reflexión intelectual es aquella que se refiere a la comprensión que realiza el sujeto, del contenido de la situación problémica y a la organización de las acciones que realiza para transformar los elementos de ese contenido. En este tipo de reflexión, el sujeto interpreta la situación problémica y el contenido del problema, es la reflexión la que permite la comprensión de la situación problémica y el problema en sí mismo y la concreción del esquema de actuación, para la solución del mismo.

La reflexión personal está dirigida a la autoorganización por parte del sujeto, a través de la comprensión de sí mismo y de su actividad intelectual en conjunto; como modo de realizar su "yo" íntegro. Este tipo de reflexión está referida al propio sujeto, lo conduce a la reinterpretación de toda su actividad en conjunto. En la actuación del sujeto se expresa su reacción inmediata asociada a su personalidad, ante la solución de los problemas, éxito o dificultad para la solución de los mismos.

Se han hecho investigaciones relacionadas con la reflexión como cualidad del pensamiento, en la actividad docente con relación a los escolares. Este estudio se propone contribuir al desarrollo de esta cualidad en el pensamiento del profesor, a partir de su caracterización en docentes universitarios y llevar a cabo una estrategia de formación psicopedagógica que posibilite desarrollar la reflexión en el pensamiento pedagógico del profesor.

En relación con la tarea de los profesores, la reflexión como cualidad del pensamiento, contribuye a que su labor educativa se realice de manera tal que, lo que les permite enfrentar las diferentes situaciones que se presentan, mediante la búsqueda del principio de solución y de un procedimiento general que posibilite el análisis de sus propias actuaciones en el proceso docente educativo.

La reflexión expresa el funcionamiento del pensamiento como un sistema autorregulado del individuo, que le permite plantearse los problemas que se presentan en su tarea educativa, estimula el planteamiento de hipótesis sobre las causas que lo propician y posibilita las vías adecuadas para su solución.

En la actualidad muchos autores Schon (1987, citado por A. I. Pérez); Zeichner (1995); trabajan al “profesor como un profesional reflexivo” y se habla del término “enseñanza reflexiva”, esta concepción se dirige a considerar al profesor como un profesional activo en la formulación de su tarea de enseñanza y no como un técnico que solo repite en las aulas lo que otros elaboran.

Kenneth M. Zeichner (1995, pp.47), plantea “...la reflexión supone también que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro, que con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, solo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar”.

Estos criterios de Zeichner apoyan los nuestros con relación a que esta cualidad del pensamiento pedagógico del profesor, debe estar presente durante toda su carrera como docente y en constante desarrollo. Para este autor lo que es esencial es la autopreparación y el estudio permanente, la reflexión es un recurso mental.

La segunda propiedad que estudiamos es denominada por P.Ya Galperin (1987, citado por G. Martínez) criticidad de la acción. Ocurre que en español criticar significa valorar un hecho, fenómeno o persona en sentido positivo o negativo. Para Galperin la criticidad es “que el sujeto que aprende se forme un punto de vista propio respecto a lo aprendido y sea capaz de defenderlo. Es en esta dirección que trabajamos esta cualidad”.

La criticidad es la valoración de los propios criterios, la valoración de la correspondencia de los criterios tomados con la realidad objetiva. El individuo, es capaz de confrontar los criterios que seleccionan para orientar su acción con la realidad objetiva. (P. Ya Galperin, 1987, citado por G. Martínez). Esta cualidad posibilita que el profesor se forme un punto de vista personal sobre la actividad profesional que realiza y sobre su tarea docente educativa, le posibilita apropiarse consciente y razonadamente de los acontecimientos, conformándose un criterio personal de los mismos, que le permite fundamentar la posición que asumen en la realización de la acción, su desarrollo fortalece el proceso de apropiación del conocimiento.

Para lograr la criticidad, el individuo debe concientizar sus propios criterios, es decir, ser capaz de explicar en el plano lingüístico el porqué, para qué y el cómo de la acción que realiza y poder diferenciar los criterios que utilizan en la ejecución de la acción.

La criticidad como cualidad del pensamiento del profesor permite a éste alcanzar una valoración personal sobre su tarea docente educativa, lo que significa que han logrado un criterio propio, elaborado y conformado, con la posibilidad de explicar su concepción de enseñanza con fundamentos que le permiten argumentar sus criterios sobre su actividad profesional, así como confrontar estos con las diferentes situaciones que en su práctica educativa se le presentan.

El desarrollo de la criticidad como propiedad del pensamiento depende de la concientización que tenga el sujeto de sus propios criterios.

Apartir de estos fundamentos teóricos se establecen como definiciones conceptuales las siguientes :

Reflexión: Es la cualidad que expresa el funcionamiento del pensamiento como un sistema autorregulado del individuo, que le permite plantearse problemas ante las diferentes situaciones que se le presentan, estimula el planteamiento de hipótesis sobre las causas que propician estos problemas y posibilita la búsqueda de vía(s) adecuada(s) para su solución.

La reflexión en el pensamiento del profesor se expresa en el planteamiento de problemas ante las diferentes situaciones que se le presentan en su tarea docente educativa, los planteamientos de hipótesis sobre las causas que los propician y la búsqueda de vías que permitan la solución de los mismos.

Criticidad: Esta cualidad se expresa en la elaboración por el sujeto de un punto de vista personal sobre determinado aspecto del conocimiento, se apoya en la confrontación de los criterios con la realidad objetiva.

Para lograr la criticidad de la acción, el individuo debe ser capaz de explicar en el plano lingüístico, el porqué, para qué y el cómo de la acción que realiza y poder diferenciar los criterios que utiliza en la ejecución de esta acción.

El profesor se forma un punto de vista personal sobre la actividad profesional que realiza, sobre su tarea docente educativa que le posibilita apropiarse consciente y razonadamente de los conocimientos sobre la actividad pedagógica, conformándose un criterio personal de los mismos, que le permite fundamentar la posición que asume en la realización de la acción; su desarrollo fortalece el proceso de apropiación del conocimiento.

La determinación de las dimensiones, indicadores y niveles de desarrollo de estas cualidades, así como el perfeccionamiento de las técnicas elaboradas para conocer el grado de desarrollo de las mismas se efectuó a partir de la bibliografía consultada sobre estas dos cualidades estudiadas, desde lo psicológico y lo pedagógico y por el criterio de expertos.

Características de los expertos y procedimientos llevado a cabo:

Características de los expertos.

Se trabajó con un total de 7 expertos, los que cumplen los siguientes requisitos:

- ❖ Ser profesor(a) o investigador(a), titular o auxiliar.

- ❖ Tener una categoría científica o docente: ser Doctor en Ciencias Psicológicas o Pedagógicas o ser Maestro en Ciencias.
- ❖ Trabajar en activo durante más de 15 años en la docencia o investigación educativa en el nivel universitario, realizando las tareas de las especialidades de psicología educativa y pedagogía.

Procedimiento.

El procedimiento de trabajo con los expertos se efectuó mediante entrevistas individuales en las que una vez presentada la definición asumida para cada cualidad, las dimensiones, los niveles de desarrollo y las técnicas propuestas por escrito se les hizo las siguientes preguntas:

1er. Asunto: Con relación a las dimensiones que expresa la definición.

4. ¿Están todas las dimensiones que expresa la definición? ¿Sobran o faltan?
5. ¿Cuál(es) usted incluiría? ¿Por qué?
6. ¿Cuál(es) usted excluiría? ¿Por qué?

2do. Asunto: Valorar los indicadores establecidos.

3. ¿Incluiría otros indicador(es)? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?
4. ¿Excluiría algún indicador(es)? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

3er. Asunto: Valorar las técnicas utilizadas.

4. ¿Considera que estas técnicas pueden determinar el grado de desarrollo de la reflexión y la criticidad en los profesores?
5. Analice en cada técnica qué cualidades de las estudiadas puede explorarse.
6. Sugiera de ser posible, si deben utilizarse o elaborarse otros procedimientos para investigar estas cualidades en el pensamiento pedagógico del profesor.

El proceso de valoración y análisis con los expertos permitió que se determinarán las siguientes dimensiones e indicadores en cada cualidad estudiada:

CUALIDAD: Reflexión

DIMENSIONES	INDICADORES
I - Planteamiento de problemas, o	5. Plantea el problema de manera argumentada basado en aspectos esenciales. 6. Plantea el problema de manera argumentada basado en aspectos no esenciales.

El argumento de los problemas debe basarse en los siguientes aspectos esenciales:

- i) Los objetivos a lograr en el estudiante o los que se plantea el profesor.
- j) La organización y dosificación del contenido.
- k) Las diferentes categorías que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (métodos, medios, tareas docentes, sistema de evaluación).
- l) La motivación y el desarrollo de los intereses cognoscitivos.
- m) La comunicación alumno-profesor.
- n) El trabajo educativo y la formación de valores.
- o) La autopreparación del estudiante.
- p) Otros aspectos de importancia relacionados con la actividad docente educativa.

II – Planteamiento de hipótesis sobre las causas que propician los problemas.

7. Plantea el problema sin argumentación.
8. No es capaz de plantear el problema.

5. Plantea hipótesis jerarquizándolas de forma argumentada sobre aspectos esenciales.
6. Plantea hipótesis jerarquizándolas y argumentándolas sobre aspectos no esenciales.
7. Plantea hipótesis sin argumentar ni jerarquizar.
8. No plantea hipótesis.

III - Búsqueda de vías que posibiliten la solución de estos problemas.

5. Propone diferentes vías que permitan encontrar la solución al problema de manera argumentada y precisa.
6. Propone una sola vía de solución al problema de manera argumentada y precisa.
7. Propone vías de solución sin ninguna precisión ni argumentación.
8. No propone ninguna vía de solución.

CUALIDAD: Críticidad

DIMENSIONES	INDICADORES
I - Valoración propia de su tarea como profesor.	4. Tiene una concepción propia de su tarea docente educativa para el logro de sus objetivos como profesor que le permite explicar en el plano lingüístico de forma argumentada las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea. 5. Explica sin argumentos precisos las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente educativa. 6. No es capaz de explicar las acciones que realiza para efectuar su tarea docente educativa.
II – Confrontación de sus criterios propios con las situaciones de la realidad.	4. Es capaz de explicar cuáles de sus criterios propios son aplicables en la solución de las situaciones concretas a las que se enfrenta. 5. Explica sin argumentos precisos sus criterios propios ante las situaciones concretas a las que se enfrenta. 6. No es capaz de explicar sus criterios propios sobre la tarea docente educativa ante las situaciones que se le presentan.

La caracterización realizada en las muestras seleccionadas nos permitió establecer los siguientes índices de desarrollo para la reflexión y la criticidad de acuerdo con el comportamiento de las dimensiones e indicadores establecidos.

Niveles de Desarrollo de la Reflexión

ALTO:

I-1) Plantea el problema de manera argumentada basado en aspectos esenciales.

II-1) Plantea hipótesis jerarquizándolas de forma argumentada sobre aspectos esenciales.

III-1) Propone diferentes vías que permitan encontrar la solución precisa al problema de manera argumentada ó

III-2) Propone una sola vía de solución de manera argumentada y precisa.

MEDIO:

I-1) Plantea el problema de manera argumentada basado en aspectos esenciales.

II-2) Plantea hipótesis jerarquizándolas y argumentándolas basada en aspectos no esenciales.

III-3) Propone vías de solución al problema sin argumentación ni precisión.

BAJO:

I-2) Plantea el problema de manera argumentada basado en aspectos no esenciales ó

I-3) Plantea el problema sin argumentación.

II-3) Plantea hipótesis sin jerarquizar ni argumentar ó

II-4) No plantea hipótesis.

III-3) Propone vías de solución sin precisión y argumentación ó

III-4) No propone ninguna solución.

Niveles de Desarrollo de la Criticidad

ALTO:

I-1) Explica de forma argumentada con precisión las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente educativa.

II-1) Argumenta sus criterios ante las situaciones concretas a las que se enfrenta en la realidad.

MEDIO:

I-1) Explica de forma argumentada con precisión las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente educativa ó

I- 2) Explica sin argumentos precisos las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente educativa.

II-2) Explica sin argumentos precisos sus criterios ante las situaciones concretas a las que se enfrenta.

BAJO:

I-2) Explica sin argumentos precisos las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente educativa ó

I-3) No es capaz de explicar las acciones que realiza para llevar a cabo su tarea docente educativa.

II-3) No es capaz de explicar sus criterios propios sobre la tarea docente educativa ante las situaciones que se le presentan.

Una vez establecidas las dimensiones ,indicadores y niveles de desarrollo de las cualidades reflexión y criticidad y perfeccionadas las técnicas para el estudio de estas cualidades, se procedió al estudio diagnostico del desarrollo de las mismas considerando que el desarrollo de las cualidades psicológicas del ser humano son un resultado de su experiencia formativa .

En el caso particular de las cualidades estudiadas del pensamiento del profesor el desarrollo de las mismas esta condicionado por las condiciones histórico concretas de su práctica como

docente, por la formación que ha recibido por vías formales, organizadas y por todas las influencias que recibe su formación y desarrollo profesional para la labor docente educativa.

Además, se efectuó un experimento pedagógico para el desarrollo de estas cualidades en profesores jóvenes mediante un taller de formación psicopedagógica.

Esta línea de investigación con relación al pensamiento del profesor ha sido muy poco estudiada en Cuba y en la literatura internacional, aunque hay trabajos sobre este tema, no hemos encontrado que se haya abordado desde las cualidades y mecanismos psicológicos del pensamiento como proceso cognitivo, ni en lo referente a la formación psicopedagógica como vía para el desarrollo de estas cualidades de las mismas

BIBLIOGRAFÍA

210. **Canfux V.** (2000). La formación de profesores desde la teoría crítica de la enseñanza. Revista Cubana de Educación Superior No. 3 (en proceso Editorial) C. Habana, Cuba.
211. **Canfux V.** (2000). Tendencias actuales en la formación de profesores. 2^{da} Convención Internacional sobre la Educación Superior. Universidad 2000. C. Habana.
212. **Canfux V. y M. E. Rodríguez** (2000). Algunas consideraciones sobre la formación Psicopedagógica del profesor. Revista Cubana de Educación Superior No. 2 (en proceso Editorial) C. Habana, Cuba.
213. **Canfux V. y M. E. Rodríguez** (2000) Taller de entrenamiento para la formación Psicopedagógica del profesor. 2^{da} Convención Internacional sobre la Educación Superior. Universidad 2000. C. Habana, Cuba.
214. **Colectivo de Autores** (1995). Volver a pensar la educación práctica y ***** educativos. Congreso Internacional de Didáctica. Madrid, Ediciones Morata.
215. **Contreras J.D.** (1989). Enseñanza, curriculum y profesorado. Málaga. Editorial Akal.
216. **Corral, R.R.** (1995) El estudio de la memoria en la psicología cognoscitiva contemporánea. Ciudad Habana. Editorial Felix Várela.
217. **De Miguel M.**(1993) La IAP un paradigma para el cambio social. En: Investigación acción participativa. Revista Documentación social No. 92 Julio-Septiembre.
218. **Elliot, J.** (1988).La investigación acción en educación. Madrid Ediciones Morata.

219. **Erdas, C.** (1987). Enseñanza, investigación y formación de profesores. Madrid. Revista de Educación No. 284 pag(159-198).
220. **Fariñas, L.G.** (1995). Maestro. Habilidades para la enseñanza. Ciudad Habana. Editorial Academia.
221. **Fernández P.M** (1988). La profesionalización del docente. Madrid . Escuela Española S.A.
222. **Florez O, R.** (1994).Hacia una pedagogía del conocimiento. Colombia Editora MC Graw Hill.
223. **García, L., A. Valle y M. A. Ferrer** (1996). Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Ciudad Habana. Editorial Pueblo y Educación.
224. **Galperin P.Ya. (1985). Introducción a la Psicología. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.**
225. **Galperin P.Ya. (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Antología de la psicología pedagógica de las edades (pag. 114-118). Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación.**
226. **Galperin P.Ya, A. Zaporozhets y D. Elkonin.**(1987). Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. En: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Moscú. Editorial Progreso.
227. **Galperin P.Ya.** (1987). Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño En: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Moscú. Editorial Progreso.
228. **Galperin P.Ya.** (1987). Los tipos fundamentales de aprendizaje. En: Selección de lecturas de psicología pedagógica(pag.186-190). ENPES. Ciudad de la Habana.
229. **Galperin P.Ya.** (1987). Sobre la formación de conceptos y de las acciones mentales. En: Selección de lecturas de psicología pedagógica (pag.154-173). ENPES. Ciudad de la Habana.
230. **Galperin P.Ya.** (1987). La formación de la acción mental. En: Selección de lecturas de psicología pedagógica (pag.191-202). ENPES. Ciudad de la Habana.
231. **Gallejo A.M.J.** (1991) Investigación sobre pensamiento del profesor; aproximaciones al estudio de Teoría y ciencias de los profesores. En: Revista española de Pedagogía No. 189.
232. **Giroux, H.** (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid. Paidós.
233. **Goodman. J.** (1987). Reflexión y formación de profesores Estudio de casos y análisis teórico. Madrid. Revista de Educación No. 285 pág.(223-244).
234. **Gutiérrez, M. (1998)** Desarrollo de habilidades de pensamiento inductivo-deductivo a través de una didáctica en estudiantes de psicología alternativa. Tesis de Doctorado. Ciudad de la Habana. CEPES. Universidad de la Habana.
235. **Hernández, D.A.** (1994). Algunas reflexiones sobre alternativas para el desarrollo de procesamiento lógico de pensamientos en la educación superior. Colombia. Revista UPN No. 4.
236. **Hernández D. A.** (1998). Diagnostico y desarrollo del procedimiento lógico de deducción en los estudiantes de ciencias técnicas. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. CEPES. Universidad de la Habana.
237. **Imbermon, F.** (1998).La formación y el desarrollo profesional del profesor. Barcelona. Editora Graó.
238. **Imbermon, F y Bartolomé L. y otros** (1999). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona. Editorial Graó
239. **Martínez, C. Graciela.** Aportaciones de la teoría de P. ya Galperin de la Concepción Histórico cultural. Material Inédito.
240. **Semionov, I.N. y S. Ya. Estepanov. (1983).**

El problema del objeto y método del estudio

psicológico de la reflexión. Material traducido ,
Nauka , Moscú.

- 241. **Schon, D.** (1992). La formación de profesores reflexivos. Madrid, Paidós. MEC.
- 242. **Talizina, N. F.** (1986). Los principios de la psicología Soviética y los problemas del psicodiagnóstico de la actividad cognoscitiva, En: Antología de la psicología pedagógica y de las edades. C. Habana. Editorial Pueblo y Educación,
- 243. **Zeichner K.M.** (1995). El maestro como profesional reflexivo. En: Mejorando el aprendizaje de nuestros alumnos. (pág. 99-102). . Santiago de Chile. Howard Impresores.

LA FORMACION DE PROFESORES SEGUN LA CONCEPCION DE LA PEDAGOGIA QUE SE SUSTENTA EN EL ENFOQUE COGNITIVO.

Verónica Canfux Sanler.

Resumen.

En este artículo se presentan los criterios acerca de la formación de profesores en dos de las corrientes de la Pedagogía basadas en el Enfoque Cognitivo que tienen gran importancia en la actualidad: el enfoque del procesamiento de la información y el constructivismo o construcción de significados.

En la contemporaneidad toma gran auge la Psicología Cognitiva, en la misma se agrupan diferentes corrientes, entre ellas: el enfoque del procesamiento de la información y el constructivismo o construcción de significados, a partir de estos se desarrolla esta concepción pedagógica que tiene gran importancia en la actualidad y que consideramos imprescindible abordar.

El enfoque del procesamiento de la información surge en los años 50, su cualidad esencial es considerar al hombre como un sistema de carácter independiente que procesa información. Reconoce el carácter activo de los procesos cognitivos “todo conocimiento es resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre su entorno y no puede concebirse como mera transmisión o cualidad psíquica originada en lo interno” (Corral, 1996, pp.101).

Este enfoque tiene su origen en diferentes fuentes, Norman (1985) señala tres influencias fundamentales: 1) las teorías matemáticas del aprendizaje; 2) teorías sobre la detección de señales (atención) que explican el aprendizaje como un proceso integrado por varias etapas que comienzan con la atención selectiva y culmina con huellas mnémicas a largo plazo y 3) los modelos de computadora, planteando analogías en el pensamiento del hombre con las etapas en el procesamiento de información por las computadoras.

Como ocurre en las computadoras, el aprendizaje humano supone tres procesos diferentes: codificación, almacenamiento y recuperación (Ellis 1996, citado por Corral a) hay una intención explícita de distinguir el almacenamiento y la recuperación utilizando el mismo sistema conceptual de las tecnologías de las computadoras.

Los teóricos del procesamiento de la información, como lo plantean los gestaltistas, estiman que la percepción, el aprendizaje y la memoria reflejan un procesamiento unificado por principios organizativos comunes que operan en los organismos altamente organizados. Este procesamiento incluye: mecanismos de la atención (atención selectiva), almacenamiento en el nivel de los órganos sensoriales y las áreas cerebrales inferiores (almacenamiento de información sensorial) y la memoria de trabajo inmediata (memoria a corto plazo), los mecanismos que permiten la transferencia donde la memoria es mediata hasta el almacenamiento a largo plazo (consolidación) y finalmente, los mecanismos que intervienen en la recuperación e información almacenada en la memoria a largo plazo.

Un aporte significativo de la Psicología Cognitiva es haber abordado el estudio de los procesos cognitivos de manera integradora, analizando la interrelación entre los mismos, trazándose un interés por estudiar los procesos cognitivos en relación con su función reguladora.

En este enfoque se considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que explican la conducta humana. Por ello, pone el énfasis en el estudio de los procesos que dan lugar al conocimiento y que provocan su modificación. Esto hace que lo importante no es que el profesor conozca el resultado del aprendizaje, sino los elementos cualitativos que permiten conocer las estructuras del conocimiento y los procesos que los generan; aunque en la literatura científica que se conoce sobre este tema, no se expresa desde el procesamiento de la información, un modelo en particular para la formación de profesores.

El constructivismo en la actualidad tiene una alta influencia en la enseñanza, y ha desarrollado diferentes modalidades. Entre sus representantes se encuentra P. Ausubel (1963) están J. Novak (1988), Gowin (1998), C. Coll (1990, 1997) y otros.

Su principio esencial es la construcción del conocimiento por el sujeto, como un resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto del conocimiento. Entre las figuras más representativas de este enfoque se encuentra David Ausubel, este considera que el elemento dinamizador esencial para la construcción del conocimiento es la estructura cognitiva. El núcleo central de su teoría es el concepto de "aprendizaje significativo" que "...es un proceso por el que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender" (J. Novak, 1988, pp.79).

El aprendizaje significativo conlleva un proceso de construcción de significados, como elementos esenciales del proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando ocurre el aprendizaje significativo se han establecido relaciones “sustantivas y no arbitrarias”, entre lo que se aprende y conocimientos anteriores que tiene el sujeto; se relaciona la información nueva con los conceptos establecidos en la estructura cognitiva, lo que hace que Ausubel introduzca el término “concepto inclusor” o “concepto relevante” en la estructura cognitiva.

El “aprendizaje significativo” conlleva el desarrollo y elaboración de los conceptos inclusores. El desarrollo de conceptos será más eficiente en la medida que los elementos más generales e inclusivos de un concepto se presenten en primer lugar. Es necesario establecer la relación jerárquica entre los conceptos en función del propósito que se tiene en la enseñanza.

J. Novak (1988 a, pp.103) expresa “....los conceptos son aquellos con los que pensamos y el aprendizaje de conceptos es la función principal de la enseñanza”.

El aprendizaje significativo ha demostrado tener ventajas importantes para el desarrollo intelectual del alumno, entre ellas están: el conocimiento que se adquieren de modo significativo se retiene mayor tiempo, la información nueva permite diferenciar más los conceptos inclusores, aumentando la capacidad de aprendizaje y se hace más factible el aprendizaje de una nueva información.

En este enfoque hay diversas tendencias en la formación de profesores, a continuación se hace una síntesis desde el “constructivismo o construcción de significados” con relación a la formación de profesores, en lo referente a la formación de estrategias de enseñanza aprendizaje en el proceso educativo.

César Coll (1995, citado por L. Pérez Cabaní, pp.13) expresó “....la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se origina entorno a tres ideas fundamentales. La primera se refiere al alumno como máximo, aunque no único, responsable de su propio proceso de aprendizaje. La segunda idea fundamental es que la actividad constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración y que son conocimientos y formas culturales que tanto el profesor como los alumnos encuentran, en buena parte, elaborados y definidos. La tercera idea plantea la función del profesor, que no ha de limitarse a crear las condiciones óptimas para que los alumnos desarrollen una actividad mental

constructiva rica y diversa, el profesor debe intentar, además, orientar y guiar esta actividad con el objetivo de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a aquello que significan y representan los contenidos como saberes culturales”.

Se estima que la formación de profesores con el fin de enseñar estrategias de aprendizaje, requiere que esta se realice en dos sentidos: el profesor como aprendiz en la elaboración y solución de la nueva información que aprende y como maestro de su acción docente, de manera que los alumnos construyan el conocimiento proporcionándoles los mecanismos de ayuda pedagógica que favorezcan el aprendizaje de dichas estrategias.

Monereo y Clariana (1997, pp.52) definen al “profesor estratégico”,”como el de un personal que posee unas habilidades regulativas que le permiten clasificar, monitorizar y evaluar sus procesos cognitivos tanto en el momento de aprender los contenidos que ha de enseñar como en relación a su actuación docente, mientras negocia con los estudiantes los significados del contenido que se propone enseñar”.

Estos criterios acerca del rol del profesor estratégico permiten señalar que la enseñanza y el aprendizaje son procesos que van unidos.

Todo aprendiz deberá hacerse una autoimagen cognitiva, para ello realizará una reflexión sobre el estudio de sus conocimientos y habilidades y sus posibilidades de actuación intelectual con los conocimientos. Esta autoimagen cognitiva le permitirá llegar a un criterio valorativo de su éxito posible, ante determinada tarea y la toma de decisiones para el logro de su objetivo en determinado momento. Además, deberá ser capaz de regular su actuación intelectual para resolver un problema o una tarea determinada.

“...los estudiantes que utilizan la autorregulación de su cognición son “buenos investigadores de conflictos” porque tienen la habilidad de reparar por sí mismos “los problemas que han de resolver” (Wittrock, 1997, citado por Monereo y Clariana, pp.55). Estas condiciones que debe tener todo aprendiz son válidas también para el profesor como aprendiz.

Para la formación del "profesor estratégico", se plantea que deben contemplarse aspectos que le permitirán al docente transferirlos y utilizarlos en la preparación de sus actividades curriculares. Entre estos aspectos están: el análisis de los diferentes elementos que influyen en

el aprendizaje; conocer los diferentes tipos de aprendizaje y el uso estratégico de los mismos; la relación entre el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje con las diferentes habilidades cognitivas y la reflexión, el uso de los procedimientos más adecuados para favorecer el proceso de aprendizaje.

Estos criterios sobre la formación de un profesor estratégico debe cumplir con los siguientes requisitos según Baker y Brown (1984),: entrenamiento y práctica en el uso de procedimientos de aprendizaje, revisión y supervisión en la utilización de éstos y análisis del resultado de los procedimientos y de su utilidad en situaciones educativas reales. Los autores que siguen este enfoque consideran que los programas generalmente cumplen con el primero de dichos requisitos, lo que trae como consecuencia que no se logre el uso estratégico de aprendizaje y no desarrollen las habilidades que les permitan saber cómo y en qué situación deben utilizarlos.

En esta concepción se considera que el profesor debe enseñar al alumno a actuar “estratégicamente” ante una actividad de enseñanza-aprendizaje, esto implica enseñarlos a reflexionar y analizar las operaciones mentales que deben realizar y las decisiones que tomarán y a su vez que el profesor reflexione sobre su manera de enseñar. Esto significa analizar y valorar cómo planifica, presenta y evalúa su tarea de enseñanza, lo que requiere que reconstruya sus “significados” como enseñante en cuanto a lo que debe o no enseñar, qué debe hacer para que los alumnos aprendan de forma adecuada. El profesor debe contribuir a que el alumno actúe de un modo científico en su aprendizaje, planteándose hipótesis que debe comprobar mediante su experimentación o su confrontación con otras ideas que le permitan la interpretación de los resultados que obtenga y la reformulación si fuese necesario.

Esto hace, que el aprendizaje no sea una copia o reproducción del contenido a aprender, es necesario que el aprendizaje se construya de manera significativa y se utilice de manera eficiente. Para que el aprendizaje llegue a ser significativo el profesor tiene que establecer relaciones entre las informaciones que recibe el alumno y propiciar que lleguen a ser significativas.

Para el logro de esta enseñanza el profesor tiene que ser capaz de enseñar a dialogar internamente, a ser intencionales y propositivos cuando aprenden, tener la capacidad de llegar a los alumnos y explicarles la intención que persigue en su tarea educativa, enseñar a los

alumnos que solo se aprende verdaderamente, si hay un real esfuerzo de comprensión y trabajo intelectual.

El logro de este aprendizaje en los estudiantes exige que el profesor sea capaz de reflexionar y analizar su forma de enseñanza, de manera que sus estrategias de enseñanza contribuyan al desarrollo de un aprendizaje más eficaz.

Las estrategias siempre son conscientes e intencionales dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Este aprendizaje consciente e intencional posibilita el aprendizaje significativo planteado por D. Ausubel (1963) ya que promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben y la nueva información. Se logra que el alumno no sólo aprenda como utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y porqué debe utilizarlos, es un aprendizaje que permite la toma de decisiones.

El uso de estrategias de aprendizaje por los alumnos incluye el conocimiento declarativo que es saber qué se conoce, un conocimiento procedimental que está referido a saber cómo se conoce y un conocimiento como condicional, que es que el alumno sepa cuándo y porqué se utilizan unos procedimientos de aprendizaje y no otros.

El profesor pretende que el alumno construya su propio conocimiento, por lo que para esta concepción pedagógica es determinante su tarea, al proporcionar a los alumnos estrategias de aprendizaje. Estas estrategias requieren que el alumno considere las características de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje y a partir del análisis de éstas, tomará las decisiones para actuar de forma estratégica.

El profesor cuando enseña al alumno a trabajar con estrategias de aprendizaje se propone: mejorar el conocimiento declarativo y procedimental del estudiante con respecto a la asignatura o disciplina. Asimismo, aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones o decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido determinado o resuelve una tarea y favorecer el conocimiento y el análisis de las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje, con el fin de lograr una cierta transferencia de las estrategias utilizadas a nuevas situaciones de aprendizaje.

De la forma en que el profesor presente y organice el conocimiento a aprender, la cantidad de información que ofrezca, las preguntas que realice, así como, el estilo de evaluación dependerá el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos.

Es común que el profesor no esté formado en estrategias para enseñar, lo que puede influir en el desarrollo de un pensamiento rígido y un aprendizaje mecánico en los alumnos y crear confusiones en él con relación a cómo estudiar.

Su enseñanza debe garantizar que los alumnos adquieran procedimientos de trabajo e investigación propiciados por el desarrollo científico de la materia, que puedan construir el conocimiento de manera “significativa”, mediante cuestiones cómo, dónde y cómo buscar y solucionar información relevante, cómo elaborar y confirmar hipótesis, etc.

El profesor deberá ofrecer modelos de aprendizaje sobre cómo aprender la materia y qué podemos hacer con lo aprendido. Debe favorecer la utilización estratégica de los procedimientos de aprendizaje, además, insistirá en la reflexión sobre los procesos de pensamiento seguidos por los alumnos para resolver problemas en clase, considerando las características y condiciones particulares en que se realiza.

Los sistemas de evaluación deben permitir que el alumno reelabore lo aprendido y no una réplica de ello, que permitan valorar un aprendizaje significativo del material aprendido. Este enfoque que busca enseñar a los alumnos a actuar estratégicamente cuando aprenden, tiene como objetivo esencial que el alumno autorregule su aprendizaje y pueda controlar sus operaciones mentales. En esta concepción teórica el profesor debe asumir una posición de guía y orientación que contribuya a que el alumno construya el conocimiento, con el fin de crear estrategias de aprendizaje.

El profesor en esta perspectiva constructivista es mas bien un investigador, que indaga como el alumno construye el conocimiento, desarrolla su enseñanza con vistas a lograr en el alumno confianza y adaptibilidad en sus conocimientos, a partir del principio de que los conceptos aprendidos pueden ser modificados en el futuro.

La formación del profesor va dirigida a que éste enseñe estrategias de aprendizaje y que lo realice estratégicamente, de manera que estos procesos vayan unidos y contribuyan a que el profesor tenga una posición reflexiva con relación a sus estrategias de enseñanza, cuestión

que coincide con nuestra posición sobre el papel del profesor en el logro de una enseñanza que propicie el desarrollo intelectual y afectivo del estudiante y un aprendizaje eficaz.

Los principios que sustentan este enfoque pedagógico son de gran importancia y actualidad ,pues la enseñanza tiene entre sus tareas esenciales contribuir a que el alumno sea un aprendiz activo que contruya el conocimiento como un investigador,con una real interacción con el objeto de conocimiento. Para ewllo es esencial que el profesor reciba una formación que le permita dirigir el aprendizaje de los alumnos con este fin.

- 244. **Ausubell, D.** (1963). The Psychology of Mecaningful verbal learning. New York. Grune Stratton.
- 245. **Baker L. y Brower, A.I.** (1984). Metacognitive Skell and reading. En Plarom P.D. y otros. Habdbrok of Reading Research. New York. Academic Press.
- 246. **Bruner, J.** (1971). La importancia de la educación. Barcelona. Editorial Paidos.
- 247. **Bruner, J.** (1972). Hacia una teoría de la instrucción. La Habana. Instituto del Libro.
- 248. **Bruner J.** (1994). Realidad Mental y Mundos posibles. Barcelona. Editorial Gedesa.
- 249. **Coll, Cesar.** (1988). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. En: Aprendizaje escolar y construcción de conocimientos. México.Paidos.
- 250. **Coll, Cesar.** (1990). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En: Aprendizaje escolar y construcción de conocimientos. México. Paidos.
- 251. **Coll, Cesar.** (1993). Aprendizaje y desarrollo: La concepción genetico-cognitiva del aprendizaje. Madrid. Desarrollo psicológico y educación.
- 252. **Coll Cesar** (1997). Psicología y curriculum. Barcelona Editorial Paidos.
- 253.**Corral, R.R.** (1995) El estudio de la memoria en la psicología cognoscitiva contemporánea. Ciudad Habana. Editorial Felix Várela.
- 254. **Florez O, R.** (1994).Hacia una pedagogía del conocimiento. Colombia Editora MC Graw Hill.
- 255. **Morenza, L. y otros** (1990). La psicología cognoscitiva contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales. Pedagogía 90. La Habana.
- 256. **Monereo, C; Clariana M.** (1993). El profesor como “ mediador” de los procesos del pensamiento. En: Profesores y alumnos estratégicos. Madrid, Pascal S.A.
- 257. **Monereo C.** (1995). Enseñar a consciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? Barcelona. Aula de innovación educativa.34, 44-80.

258. **Monereo, C, Barberá E; Castello M; Perez M.L.** (1996). Orientación y tutoría educativa en el ámbito de las estrategias del aprendizaje: En M, Alvarez y R. Resquera (coord.), Manual de orientación y Tutoría. Barcelona, Praxis.
259. **Monereo, G. (1997). y otros. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación de profesores y aplicación en el aula. Barcelona.**
260. **Novack, J. (1988). El papel fundamental de la teoría del aprendizaje, en una teoría de la educación. Problemas psicológicos esenciales para una teoría de la educación En: Teoría y practica de la educación.(pag.62-120). Alianza. Madrid.**
261. **Novack, J. Y B. Gowin. (1998). Aprendiendo a aprender. Barcelona. Martínez Roca Editores.**