



REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO
“HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”

CENTRO DE ESTUDIO DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CEDES)

**Título: Un modelo didáctico curricular para la
autopreparación docente de los
estudiantes de la Licenciatura en
Educación Primaria**



**Tesis en opción al Grado Científico de
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

Autora: MSc. y Prof. Auxiliar: María Micaela Fuxá Lavastida

Tutora : DrC. y Prof. Auxiliar: Fátima Addine Fernández

2004

AGRADECIMIENTOS

- ✓ A mi tutora Fátima Addine, por el tiempo dedicado, por su manera especial de señalar, de enmendar, de sugerir, por ser mi amiga.
- ✓ A mi esposo por su apoyo y comprensión en pequeñas - grandes cosas, sin las que no hubiese podido llevar a feliz término este empeño.
- ✓ A mi familia por su apoyo y los sacrificios que han tenido que padecer ante mis interminables jornadas de trabajo.
- ✓ A Pompa, por su constante frase de aliento y su diálogo abierto y franco.
- ✓ A mis oponentes María Teresa Ferrer y Teresita Miranda, por sus observaciones certeras.
- ✓ A los compañeros de trabajo, que siempre me brindaron una frase de confianza y aliento tan necesaria en este proceso de trabajo, y en especial, con los que pude contar para intercambiar, reflexionar y evaluar sobre esta investigación.
- ✓ A los compañeros del Centro de Estudio de la Universidad de Pinar del Río, por sus críticas y sugerencias oportunas.
- ✓ A Santa y a Barbarita, por su colaboración.

A todos, gracias.

La Autora

DEDICATORIA

*A la memoria de mi padre, siempre
presente.*

*Al Profesor Sergio Ulinás Quintans, por su
fecunda labor como educador, por la deuda de
gratitud que con él tenemos todos los maestros
pinareños.*

PENSAMIENTO



ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN 7

CAPÍTULO 1: TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS SOBRE LA FORMACIÓN DEL MODO DE ACTUACIÓN DEL MAESTRO.17

1.1. Fundamentos teóricos y posiciones de partida para la
formación del modo de actuación profesional del maestro..... 17

1.2. Enfoques actuales sobre la formación del modo de actuación
profesional del maestro. (1990 - 2004)..... 29

1.3 Resultados en la formación del modo de actuación
profesional en los egresados de la carrera de Licenciatura en
educación Primaria en Pinar del Río. 40

CAPÍTULO 2: UN MODELO DIDÁCTICO CURRICULAR PARA LA AUTOPREPARACIÓN DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES.. 53

2.1. Consideraciones teóricas que caracterizan y fundamentan el
modelo de autopreparación docente. 53

2.2. Los componentes y sus relaciones didácticas en el modelo
de autopreparación docente. 77

CAPÍTULO 3: ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DE LA AUTOPREPARACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA..... 102

3.1. Propuesta curricular para el componente organizacional
autopreparación docente..... 102

3.2. Exploración empírica del modelo de autopreparación
docente..... 118

CONCLUSIONES 123

RECOMENDACIONES 125

SOCIALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

ANEXOS

RESUMEN

En la actualidad se le presta gran atención a la formación del modo de actuación profesional del maestro para que este pueda accionar de forma reflexiva, crítica e investigativa ante su quehacer profesional, esto exige la formación de un profesional que domine las diversas vías y métodos que le permitan una actualización permanente de los conocimientos científico pedagógicos.

Los resultados de un diagnóstico del estado actual de la formación inicial de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive, reveló que aun subsisten insuficiencias en la atención al trabajo independiente, y en la asimilación reflexiva y crítica del proceso de solución de los problemas profesionales, lo que motivó esta investigación, cuyo objetivo es el diseño de un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente, que contribuya a perfeccionar el modo de actuación profesional de los futuros docentes.

Para la proyección de su perfeccionamiento se consideró la autopreparación como un componente organizacional del currículo que orienta el autoconocimiento y perfeccionamiento de las vías y métodos que posibilitan un aprendizaje reflexivo y crítico del modo de actuación profesional.

Para la introducción de este modelo en la práctica se propone una organización curricular estructurada en ciclos donde se utiliza la autopreparación como eje vertebrador de los procesos de aprender a aprender, aprender a educar y aprender a investigar. El modelo fue evaluado mediante el criterio de expertos, utilizando el método Delphi, lo que demostró la pertinencia social y aplicabilidad del mismo.

INTRODUCCIÓN

Los acelerados cambios que sufre el mundo contemporáneo en todos los órdenes demanda la recurrencia a múltiples saberes, aumentando su exigencia sobre el conocimiento y los aprendizajes estratégicos. Esta demanda adquiere una importancia significativa en los profesionales de la educación, por ser ellos los responsables de elevar la calidad de los sistemas educativos.

La escuela cubana en las actuales circunstancias enfrenta profundos cambios en su política educacional para dar respuesta a los problemas profesionales que aún persisten en el ininterrumpido proceso de perfeccionamiento del sistema educativo y a los múltiples retos que le demanda la sociedad de la información.

Una prioridad del proyecto social cubano se revela en la formación de una cultura general integral de sus ciudadanos, lo cual ha llevado a un proceso de masificación de la Educación Superior, que precisa de transformaciones sustanciales en los modelos pedagógicos tradicionales, de la recurrencia a nuevos métodos que centran su objetividad y atención en la autopreparación del estudiante como alternativa para poder dominar el sistema de conocimientos de las diferentes ciencias.

Esta situación reclama cambios trascendentales en el proceso de formación de los profesores para preparar a las nuevas generaciones, promoviendo en ellos una educación a lo largo de la vida donde se atiende al llamado que la UNESCO hace en la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que reclama una educación orientada a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, pilares en los que se centra el desarrollo de la persona. (Delors J, 1996: 32 - 35).

En este sentido, resultan de profundo interés las valoraciones realizadas por Fidel Castro cuando ha expresado: *“Educar es todo, educar es sembrar valores, desarrollar una ética y una actitud ante la vida, educar es sembrar sentimientos. Educar es buscar todo lo bueno que puede estar en el alma de un ser humano, cuyo desarrollo es una lucha de contrarios, tendencias instintivas al egoísmo y a otras actitudes que han de ser contrarrestadas y solo pueden ser contrarrestadas por la ciencia”*¹ (2002: 3)

Un estudio diagnóstico a los egresados de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria (LEP) reveló que el egresado no alcanza una conciencia plena del modo de actuación profesional del maestro y como consecuencia acciona muy limitadamente en relación con:

- ▶ El carácter reflexivo y metacognitivo de su labor como aprendiz y docente.
- ▶ La utilización del método de investigación para dar solución a los problemas presentes en su práctica profesional.
- ▶ En la solución a las tareas académicas y profesionales se manifiesta una tendencia a la ejecución, la reproducción y la dependencia cognoscitiva.

Esta situación problemática revela la contradicción entre el amplio volumen de conocimientos que debe poseer el maestro para llevar a cabo su labor como educador y los métodos y formas que utiliza para la aprehensión de esa información, los cuales resultan insuficientes, debido a las transformaciones estructurales que ha sufrido el modelo de formación de maestros actual, lo que evidencia la necesidad de asumir la autopreparación desde un método renovador, que conlleve a un grado de despliegue superior de las potencialidades del maestro para actuar de manera independiente, rigor científico y con voluntad emprendedora en su labor profesional.

¹ Castro, F. Discurso pronunciado en el acto de graduación de maestros emergente. En Granma. La Habana. 2 de Septiembre, 2002.

Múltiples han sido las investigaciones que en los últimos años han aportado un significativo referente teórico a la formación del profesorado. Entre los criterios más cercanos se consideran en este trabajo: García L. (1996 – 2000), Valle A. (1996-2000), Addine F. y García G. (1996-2003); Castillo M. E. (2002); Parra I. (2000); Pla R. (2003); Chirino M. V. (2003), Miranda T. (2000 – 2003), Pino J. L: (1998) Canfux V. (2001), Álvarez RM (1996). Gimeno, J. (1983), Cariderhead, J. (1986), Montero, A. (1997), Imbermón, F. (1994), Pozo, J. I. (1999), Monereo (1997) todos estos investigadores aportan resultados valiosos relacionados con el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del maestro.

El análisis de estos referentes teóricos y un estudio realizado del modelo curricular de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria (CLEP) reveló la posibilidad de continuar perfeccionando el currículo, sobre todo en las vías para lograr un proceso de autopreparación consciente del modo de actuación profesional, desde la formación inicial, lo que permitió comprender la necesidad de encauzar el trabajo investigativo hacia el perfeccionamiento de la autopreparación como componente curricular. En la actualidad se necesita una concepción teórica y metodológica sobre la autopreparación, que se exprese en el currículo y que permita sistematizar su acción didáctica en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

Esta situación problemática evidencia la necesidad de llevar a cabo esta investigación TITULADA: Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de los estudiantes de la Licenciatura de Primaria; que tiene como PROBLEMA: Limitaciones en la autopreparación para favorecer un aprendizaje reflexivo y crítico del modo de actuación profesional de los estudiantes en formación inicial de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

En consecuencia el OBJETO DE ESTUDIO de esta investigación se centra en el proceso de formación profesional de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

La formación inicial del profesional de la educación es entendida como *“el proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico que prepara al estudiante para el ejercicio de las funciones profesionales pedagógicas, y se expresa mediante el modo de actuación profesional que va desarrollando a lo largo de la carrera”*.² (2002:1). Muchos autores en la actualidad reconocen a este proceso como profesionalización, el término indica la actuación práctica del profesional, el modo en que este interactúa con el objeto de la profesión.

Para la autora el modo de actuación profesional del maestro expresa el sistema y secuencia de acciones generalizadas, que de forma estable, flexible y personalizada se utiliza para actuar sobre el objeto de la profesión con el propósito de transformarlo y autotransformarse mediante la aprehensión de los valores éticos, las estrategias de aprendizaje y los métodos de trabajo pedagógico que caracterizan una actuación reflexiva, investigativa y comprometida con el cumplimiento exitoso de sus funciones profesionales, lo que está asociado con el encargo social de su profesión.

La formación inicial de los maestros en Cuba es asumida como un proceso de profesionalización temprana, donde la autopreparación es el núcleo que posibilita establecer las bases cognitivas, afectivas, y los valores éticos del futuro desempeño profesional del docente, por la significativa influencia que ejerce esta etapa de trabajo en la formación del modo de actuación profesional.

² Chirino Ramos, M. V. Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. C de la Habana: I.S.P. E. J. Varona; 2002.

En esta investigación la autopreparación docente es un componente organizacional del currículo que tiene como propósito la autogestión del conocimiento y la creación de condiciones de trabajo que permiten aportar alternativas de solución a los problemas y tareas profesionales, lo que posibilita el autodesarrollo personal y profesional mediante el cumplimiento de sus funciones profesionales.

La autopreparación está presente en todas las actividades que el maestro desarrolla, es un elemento inherente al cumplimiento de las funciones profesionales. En la actualidad, la función educativa de los maestros reclama un proceso permanente de autopreparación, que desde la concepción teórica de esta autora se debe desarrollar de forma intencional y sistémica desde el proceso de formación inicial, orientando a los futuros docentes las vías y métodos que permitan su autoperfeccionamiento.

De esta manera el OBJETIVO de la investigación es: Diseño de un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente, que contribuya a perfeccionar la formación del modo de actuación profesional del maestro, en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

El modelo didáctico curricular para la autopreparación docente, revela las principales relaciones que deben ser atendidas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la formación de maestros, para inducir las vías y métodos que deben utilizar los sujetos para perfeccionar su autopreparación, en función del modo de actuación profesional del maestro contemporáneo.

Se determinó como CAMPO DE ACCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: La autopreparación docente del modo de actuación profesional del maestro en formación inicial.

Se proponen como IDEA A DEFENDER la siguiente: Es necesario la estructuración didáctica del componente autopreparación y la proyección

curricular del plan de estudio mediante una organización en ciclos, para posibilitar mayor sistematización en el proceso de formación inicial del modo de actuación profesional en los estudiantes de la carrera de LEP.

Para cumplir los objetivos propuestos se ejecutaron las TAREAS DE INVESTIGACIÓN:

1. Sistematización de la formación y desarrollo del modo de actuación profesional del maestro y su vínculo con la autopreparación en el proceso de formación inicial del LEP
2. Determinación de las tendencias del desarrollo del proceso de formación del LEP en Cuba.
3. Determinación del estado actual de la formación del modo de actuación profesional, enfatizando en el análisis crítico, reflexivo y la utilización de los métodos de investigación en las acciones aprender y educar.
4. Elaboración de un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente y su proyección en el plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.
5. Evaluación del modelo didáctico curricular y su aplicabilidad en la carrera de LEP, considerando los criterios de expertos.

Para desarrollar las tareas investigativas se utilizaron los siguientes MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN:

Métodos del nivel teórico de investigación:

- *Histórico y lógico:* para determinar las particularidades, regularidades y tendencias más significativas del proceso de formación profesional de los maestros en la enseñanza primaria en Cuba, en las diferentes etapas históricas, a partir del análisis crítico de documentos curriculares y de la bibliografía.

► *Análisis y síntesis:* Para la interpretación de la información y el análisis documental, para la determinación de los antecedentes de la formación de maestros de la escuela primaria en los ISP y para la obtención de información que contribuya a la proyección actual de la formación de maestros.

► *Sistémico estructural:* Permitió fundamentar el modelo a partir de la relación que se establece entre el modo de actuación profesional y la autopreparación docente, los componentes didácticos del proceso de autopreparación docente y el objeto de la profesión, la autopreparación docente y los componentes organizacionales del currículo.

► *Modelación:* posibilita el estudio del proceso de formación profesional, determinando sus características y regularidades en función de tomar decisiones en cuanto a la estructura, sus componentes y las relaciones más significativas del modelo de autopreparación docente y su concreción en la estructuración curricular del plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

Métodos del nivel empírico de investigación:

Entrevista y encuesta: Se aplicaron de forma individual y grupal para verificar la existencia del problema de investigación y en la consulta a los expertos para evaluar el modelo de autopreparación didáctico para la autopreparación docente.

► *Análisis documental:* se utilizó para la valoración de los documentos de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria aplicados en Pinar del Río, esto permitió la sistematización de los referentes teóricos del Proceso de Formación del Profesional.

► *Método criterio de experto :* para someter a criterio de expertos el modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de los

estudiantes de la CLEP, se utilizó el Delphi con la finalidad de obtener evidencias empíricas sobre la viabilidad de aplicación en el contexto cubano actual.

POBLACIÓN Y MUESTRA: Se considera como población a los 179 estudiantes de la carrera de LEP del Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río (curso 2000-2001) y los 78 profesores. La muestra la integran los 23 estudiantes de cuarto y quinto años de la carrera y los 15 profesores del colectivo de año de estos grados. Esta muestra es intencional en tanto la autora de esta tesis seleccionó para aplicar las encuestas el momento en que estos estudiantes egresan del ISP.

APORTE TEÓRICO: El modelo didáctico curricular donde se fundamenta la autopreparación docente como un componente organizacional del currículo, que en su interacción con los demás (académico - laboral - investigativo), propicia la formación y autoperfeccionamiento de forma sistémica del modo de actuación profesional de los estudiantes de la carrera de LEP.

APORTE PRÁCTICO: El diseño del plan de estudios en ciclos, donde se definen; los objetivos, las invariantes del conocimiento de los componentes académico, laboral– investigativo y autopreparación y las orientaciones metodológicas generales para el trabajo en los ciclos y los lineamientos metodológicos para diseñar el componente autopreparación.

NOVEDAD CIENTÍFICA: La proyección del componente organizacional autopreparación para el currículo de la CLEP y su organización en ciclos para el plan de estudio con el propósito de sistematizar el trabajo docente metodológico del colectivo de la carrera en función de perfeccionar y regular la actividad de autopreparación dirigida al perfeccionamiento del modo de actuación del maestro contemporáneo.

Esta investigación parte en sus bases y fundamentos teóricos del Enfoque Histórico Cultural de Vigostky L. (1896_1934) las concepciones sobre la enseñanza desarrolladora de Castellanos D. et al (2001), Silvestre M (1999), Zilberstein J. (2002), la Teoría Curricular Álvarez CM(2001) y los presupuestos teóricos y metodológicos de un significativo grupo de investigadores en la temática de la formación de maestros en Cuba, llevadas a cabo por el Intituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), entre las que se distinguen: García L (1996 – 2000), Addine y García (1996-2003); Castillo M.E (2002); Parra I (2000); Pla R (2003); Chirino MV (2003), Miranda T (2003), Díaz M (2004), entre otros.

La tesis se estructura de la siguiente forma:

Una introducción donde se fundamenta el diseño teórico y metodológico de la investigación realizada, tres capítulos, las conclusiones, recomendaciones, la socialización de los resultados de la investigación, bibliografía y anexos.

En el primer capítulo: Se exponen los referentes teóricos del marco conceptual de la investigación, precisa la relación entre el modo de actuación profesional del maestro y la autopreparación docente, los enfoques y tendencias en su formación y se concluye con un estudio diagnóstico de los egresados de la carrera en los cursos 2000-2001 y 2001-2002.

En el segundo capítulo: Parte de las consideraciones teóricas generales del modelo didáctico curricular para la autopreparación docente, los fundamentos teóricos, las características generales, las exigencias y los componentes sus relaciones y características más significativas.

En el tercer capítulo: Contiene una breve explicación sobre la propuesta curricular del plan de estudios donde se caracterizan los ciclos, atendiendo a los componentes organizacionales (académico, laboral, Investigativo y autopreparación) y la intencionalidad didáctica de cada ciclo, se plantean

además las premisas para su aplicación y por último se exponen los resultados de la evaluación del modelo y la propuesta curricular, desarrollada mediante la aplicación del método Delphi.

Los resultados parciales de la investigación se han socializado en las distintas sesiones de trabajo científico – metodológico de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria del ISP de Pinar del Río, durante los últimos cinco cursos escolares; en el desarrollo de cuatro cursos de postgrados; en publicaciones en diferentes revistas y en eventos científicos de carácter nacional e internacional, todo lo cual se puede apreciar en la parte final del informe.

CAPÍTULO 1: TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS SOBRE LA FORMACIÓN DEL MODO DE ACTUACIÓN DEL MAESTRO.

“Quien quiera nación viva, ayude a establecer las cosas de su patria de manera que cada hombre pueda labrarse en un trabajo activo y aplicable una situación personal independiente”

José Martí.

Este Capítulo tiene como propósito, exponer los referentes teóricos del marco conceptual de la investigación, así como precisar las regularidades que se manifiestan en la formación de maestros en Iberoamérica y particularmente en la formación de maestros de la Enseñanza Primaria en Cuba. Por ello se realizó un estudio sobre las principales tendencias vigentes en el ámbito internacional, sobre la formación de maestros, se analizó la evolución histórica del proceso de formación de maestros primarios en Cuba, y se concluye con un estudio diagnóstico de los egresados de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria en los cursos 2000-2001 y 2001-2002, donde se precisa el nivel de desarrollo alcanzado por estos estudiantes en los aspectos esenciales del modo de actuación del maestro.

1. Fundamentos teóricos y posiciones de partida para la formación del modo de actuación profesional del maestro.

La **formación** se considera como un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y la experiencia de la actividad creadora de los profesionales, que habilitan al sujeto para el desempeño de una determinada actividad, de esta manera, la **formación profesional** debe garantizar una preparación científica en los aspectos generales, esenciales y básicos de su objeto de trabajo para preparar al profesional en la detección y solución de los problemas profesionales más generales y frecuentes que se manifiestan en el objeto de la profesión en los diferentes contextos (tanto teórico como práctico); lo que reclama un estudio teórico-metodológico del objeto de la profesión y una ética que lo identifica con esta profesión y le

permite implicarse con responsabilidad en las tareas profesionales, proporcionándole satisfacción personal y profesional por la labor que realiza.

La formación profesional transcurre mediante un proceso. Para Álvarez de Zayas existe una distinción entre el proceso de formación profesional o proceso docente educativo de la carrera y el proceso de profesionalización, considerando a este último como: *“...el que desarrolla el egresado en su actuación y comunicación social, en aras de la solución de los problemas que se enfrentan en su labor profesional”*³ (2001: 36).

Parra I. (2002) argumenta que el proceso de formación de un profesional es permanente, ya que una de sus características es la de mantenerse actualizado y autoperfeccionándose, en este sentido el período de la formación inicial es de suma importancia, marca pautas decisivas para formar una actitud ante la profesión y desarrollar las bases del futuro desempeño; esta autora además, señala un conjunto de aspectos pedagógicos a considerar por los profesores formadores de maestros en el proceso de formación inicial que se considera de gran valor para esta tesis, entre ellos, se destacan los siguientes:

- ▶ Los maestros y profesores ofrecen al estudiante un modo de actuación que deviene modelo.
- ▶ El estudiante debe tener una participación activa y consciente durante el aprendizaje, debe reflexionar y aprender a regular sus modos de pensar, de sentir y de desempeñarse.
- ▶ La autonomía profesional, la responsabilidad y la autorregulación deben ser asumidas por profesores y estudiantes desde el pregrado.

³ Álvarez de Zayas, C. El diseño curricular. Editorial Pueblo y Educación. Habana. 2001. p.36

- El aprendizaje en condiciones grupales es una vía fundamental para el aprendizaje de la profesión que se da en la dinámica de lo individual y lo grupal.

En la formación inicial de los estudiantes universitarios de las carreras pedagógicas en Cuba, se produce un proceso de **profesionalización temprana del futuro docente**, al organizar la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del rol y las funciones profesionales que debe desempeñar un maestro en el ejercicio de la profesión y partir de una organización de sus actividades académicas, laborales e investigativas en estrecho vínculo con el objeto de la profesión para posibilitar una educación en, desde y para la práctica pedagógica, que permita la formación y perfeccionamiento de los modos de aprender y actuar en el contexto de las acciones pedagógicas.

Se asume de forma crítica el criterio que en este sentido expresan Addine F. y Garcías G., cuando dicen que *“el proceso de enseñanza aprendizaje en el marco de la formación de maestros en Cuba deviene un proceso de profesionalización cualitativamente superior al contemplar la investigación del quehacer diario y el análisis de la práctica, desde los primeros años como pivote del perfeccionamiento continuo de su labor, al sentirse involucrados en relaciones con sus compañeros para el intercambio comunicativo, donde se promueva la discusión conjunta, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre todos los participantes”*.⁴ (2003: 4)

Del análisis realizado se deriva la posición teórica de esta tesis con respecto al proceso de profesionalización del personal docente en el contexto cubano, este es un proceso que se puede programar y dirigir desde la formación inicial. Este es un proceso de **educación permanente** que transcurre en dos etapas: la formación inicial y la formación continua, en determinados momentos ha tenido una etapa propedéutica, asumida desde la Enseñanza General Politécnica y Laboral, mediante los procesos de formación

⁴ Addine, F. y García G. La interacción, núcleo de relaciones interdisciplinarias de los métodos y las formas en el proceso de la práctica laboral investigativa de los profesionales de la educación. Una propuesta. Ciudad de La Habana: Congreso Pedagogía; 2003. p.4

vocacional, el desarrollo de los Círculos de Interés Pedagógicos, los Preuniversitarios Vocacionales Pedagógicos y el surgimiento de cursos especiales para Maestros Emergentes.

En la concepción curricular y organizativa que actualmente asume el proceso de enseñanza aprendizaje en las carreras pedagógicas, se contribuye notablemente al proceso de análisis crítico y construcción de los conocimientos pedagógicos de carácter teórico y práctico, con su actuación en la práctica profesional de forma sistemática.

El proceso de formación inicial está organizado a partir de un primer año (regular diurno) donde a los estudiantes se les habilita en los contenidos básicos para su incorporación al ejercicio de la profesión como profesor responsable de un grupo de escolares. De segundo a quinto año de estudios la carrera toma la modalidad de curso de educación a distancia asistida, donde el estudiante recibe la atención sistemática de un profesor tutor que lo asesora en su labor profesional y académica.

La formación de maestros acontece en diferentes escenarios, el Instituto Superior Pedagógico, Escuela Primaria y en Instituciones de la comunidad; estos entornos en que se organiza la formación de los maestros pueden ejercer cierta influencia en su comportamiento, siendo un factor importante para su educación la acción coordinada de estas instituciones, lo cual tiene que ser un proceso dirigido desde el Instituto Superior Pedagógico. En el anexo 1 se describe el rol principal de cada institución.

Del análisis crítico realizado se deduce cómo el proceso de profesionalización temprana del docente conduce al autoperfeccionamiento profesional, es entendido como “...la posibilidad de ascender a niveles superiores de actuación mediante el reconocimiento y la modificación de los modos de actuación con los que opera el docente”⁵ (1996:19 -20).

⁵ García, L., Valle, A. y Ferrer, M. A. Autoperfeccionamiento docente y creatividad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1996. p. 19-20

En este trabajo el autoperfeccionamiento del maestro se relaciona con la proyección de nuevas acciones para mejorar la autopreparación y el modo de actuación profesional, lo que supone la concientización y sistematización de la reflexión y el uso de los métodos de investigación educativa en la práctica pedagógica para posibilitar la regulación metacognitiva de su actuación.

En esta investigación se acepta como autoperfeccionamiento profesional docente el proceso resultante de la capacidad de autogestión del conocimiento y búsqueda científica de solución a los problemas profesionales (mediante la reflexión crítica y la aplicación de los métodos de investigación a la teoría y la práctica pedagógica), lo que revelará las limitaciones y fortalezas que deben ser reguladas para proponerse conscientemente elevar el nivel de profesionalidad en función de propiciar el cambio educativo en la escuela primaria.

El autoperfeccionamiento del docente presupone el dominio y comprensión profunda de los fines y naturaleza de su actuación profesional, incluyendo los mecanismos que facilitan su autoanálisis y autoevaluación. De esta manera el autoperfeccionamiento genera un proceso donde se descubre al estudiante las diversas vías y métodos para el autoanálisis y la autoevaluación permanente de su labor, mediante la reflexión crítica de las diversas concepciones y valoraciones ético-pedagógicas, los modos de actuación ante el aprendizaje y la actividad profesional, sus motivaciones y sus estructuras metacognitivas.

Un factor importante para que el estudiante asuma su propio desarrollo como docente es la comprensión de su rol profesional y las diversas maneras en que puede perfeccionar su desempeño, (entendido como su práctica profesional, en la que se aplican los métodos de investigación educativa para resolver los problemas profesionales y se proyecta el autoperfeccionamiento de su labor cotidiana) para que exista una mejor comprensión sobre la importancia que en la formación tiene la identificación e interiorización de su

modo de actuación en su autoperfeccionamiento como docente, a continuación se hará un análisis de este concepto.

El análisis conceptual efectuado permite evaluar que existen diversos criterios para conceptualizar el modo de actuación profesional. Observe el anexo 2 que contiene las diferentes definiciones analizadas por la autora.

Atendiendo al criterio de estos autores y a partir del análisis crítico de la actividad pedagógica del docente, se argumentan aquellos atributos que de forma general son recurrentes en las definiciones estudiadas y tienen un carácter abarcador y satisfactorio en relación con esta investigación.

- ▶ Se reconoce el carácter histórico y clasista que acompaña al modo de actuación, sin obviar la participación activa y consciente del profesional al actuar sobre el objeto de trabajo en la solución de los problemas profesionales.
- ▶ El carácter generalizador de las acciones que conforman el modo de actuación, lo que permiten actuar con independencia del tipo de actividad, las esferas y los campos de actuación profesional.
- ▶ Actúa sobre el objeto de la profesión produciendo generalmente un cambio que tiende al desarrollo de los sujetos.
- ▶ Revela el nivel de las habilidades, capacidades, constructos u otras formas donde el sujeto expresa su desarrollo profesional.

Teniendo en cuenta las valoraciones de los autores consultados, la autora propone la siguiente definición de modo de actuación profesional del maestro: expresa el sistema y secuencia de acciones generalizadas, que de forma estable, flexible y personalizada se utiliza para actuar sobre el objeto de la profesión con el propósito de transformarlo y autotransformarse mediante la aprehensión de los valores éticos, las estrategias de aprendizaje y los métodos de trabajo pedagógico que caracterizan una actuación reflexiva, investigativa y

comprometida con el cumplimiento exitoso de sus funciones profesionales, lo que está asociado con el encargo social de su profesión.

A continuación se hace un análisis crítico sobre los atributos esenciales de la definición dada sobre modo de actuación profesional del maestro.

Es criterio de la autora de esta tesis, que la actividad generalizada del maestro es la dirección científica del proceso docente educativo, esta actividad se organiza siguiendo las acciones que en este caso se corresponden con las funciones generales de la dirección del proceso docente educativo (caracterizar, planificar, organizar, controlar y evaluar el proceso docente educativo).

En términos didácticos, estas funciones se estructuran en habilidades, que se despliegan en la actividad pedagógica siguiendo una secuencia y sistema de acciones a desarrollar por el docente, al dirigir cualquier actividad con independencia del campo de acción, contexto de actuación profesional o nivel curricular en que se desarrolle. Considerando estos criterios, el modo de actuación del maestro conserva una lógica al accionar en la actividad pedagógica, estas acciones tienen un carácter personalizado y estable al revelar el nivel de conocimientos y experiencias construidos y acumulados por el sujeto en todo su proceso de formación y desarrollo profesional.

Las acciones pueden ser adaptables a varias formas y contextos por lo que se manifiestan con independencia de la esfera y campos de actuación del profesional. Su secuencia de acciones conserva la lógica de la profesión, aunque puede modificarse para asumir las tendencias del desarrollo profesional bajo la influencia de la Revolución Científico Técnica y las demandas de los sistemas socioeconómicos en que se desempeña el profesional, lo que expresa la necesidad de su constante perfeccionamiento para contextualizarlo a las condiciones de la época y el contexto en que transcurre la actividad laboral.

Otro atributo esencial del concepto modo de actuación profesional es que actúa sobre el objeto de la profesión para transformarlo a él y a su entorno, al

mismo tiempo que se propone su autoperfeccionamiento y desarrollo profesional como resultado de una interacción creadora y sistémica del objeto de la profesión y el profesional y o profesionales entre sí, que intervienen en la actividad laboral y que de forma conjunta trabajan para identificar y resolver los problemas de la ciencia y la profesión.

El proceso sistemático de interacción del profesional con su objeto de trabajo posibilita la identificación y solución de los problemas profesionales presentes en la actividad cotidiana, exige al profesional su solución y para lograrlo necesita una sólida formación científico-pedagógica que le permitirá aplicar con rigor los métodos y la lógica de la dirección científica de la actividad pedagógica. Esto reclama el perfeccionamiento de su modo de autopreparación para lograr una actualización permanente de los conocimientos y el desarrollo de sentimientos, el compromiso con la actividad que desarrolla, la que cada vez le plantea nuevos problemas y exigencias que conllevan a establecer nuevas metas y objetivos que conducen a un proceso permanente de búsqueda, reflexión e investigación, donde se identifican, teorizan y solucionan los problemas profesionales. De esta forma se produce un proceso interactivo de desarrollo y perfeccionamiento del profesional y su objeto de trabajo.

En esta relación se va produciendo la aprehensión de los valores éticos, las estrategias de aprendizaje y los métodos de trabajo científico pedagógico a través de la riqueza de vivencias de realización, reconocimiento y seguridad personal que el profesional experimenta en el desempeño de sus tareas y funciones, va creando las condiciones socioeducativas que permiten que el sujeto (a través de su propia historia personal) pueda conformar su manera de pensar, sentir y actuar como un maestro que pertenece a una época y responde a las exigencias que un contexto sociopolítico, expresando de esta manera su sentido de pertenencia a la profesión.

El análisis crítico realizado del modo de actuación profesional refleja el carácter dinámico y la necesidad de su constante perfeccionamiento para su

contextualización a las condiciones en que transcurre la actividad laboral. En el caso particular de la actividad pedagógica, la autopreparación del maestro se convierte en un elemento esencial para desempeñar las funciones profesionales y asimilar de forma consciente el modo de actuación profesional. Por estas razones, la autora considera que el núcleo para desarrollar y perfeccionar el modo de actuación profesional del maestro se encuentra en la AUTOPREPARACIÓN docente.

Es de este elemento que parten todas las acciones que ejecutan los maestros, ya que los profesionales de la educación tienen en la esencia de todas sus actividades profesionales la gestión y divulgación de los contenidos y métodos, y para garantizar el éxito de estas actividades necesita de la autopreparación como una actividad inseparable a la labor pedagógica.

Después de un análisis sobre la concepción didáctica de la autopreparación en la Educación Superior cubana, (ver resumen del estudio bibliográfico en el anexo 3) las reflexiones teóricas expuestas por la autora de esta tesis, permiten suponer que en dicha concepción, se trata de forma insuficiente la autopreparación docente, lo cual limita la formación y perfeccionamiento del modo de actuación profesional del maestro.

Es necesario un **perfeccionamiento de la autopreparación**, donde se brinde la posibilidad de reflexionar y regular de forma metacognitiva el proceso de autopreparación que desarrolla el docente para planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso de búsqueda de información y establecimiento de condiciones que aportan alternativas de solución a las tareas y problemas profesionales, desde una posición crítica y transformadora sobre sí y su labor pedagógica, para lo que resulta indispensable tener una comprensión clara de en qué debe autoprepararse el maestro y cómo hacerlo, resulta primordial para crear las condiciones para desempeñar con éxito la labor docente.

Desde esta perspectiva y pretendiendo arribar a una concepción didáctica de la autopreparación del estudiante que supere las posiciones que han caracterizado

su estudio hasta el presente, se considera que la autopreparación docente, tiene como propósito la autogestión del conocimiento y la creación de condiciones de trabajo que permiten aportar alternativas de solución a los problemas y tareas profesionales, lo que posibilita el autodesarrollo personal y profesional mediante el cumplimiento de sus funciones. En este sentido la autopreparación permite planificar, ejecutar y controlar por sí mismo el proceso de búsqueda de información y conocimientos, contribuyendo al desarrollo de la independencia y la motivación cognoscitiva.

La manera en que el maestro se autoprepara tiene gran importancia en el perfeccionamiento del modo de actuación profesional, en tanto la autopreparación es una vía esencial para apropiarse de conocimientos científico pedagógicos que resultan esenciales para mantener actualizado al docente en todos los aspectos del proceso en la diversidad de contenidos curriculares de la escuela primaria, en nuevos métodos de trabajo pedagógico, en los avances de la tecnología educativa, entre otros, para de esta forma detectar y solucionar los problemas profesionales y lograr dirigir científicamente el proceso docente educativo.

Considerando el pertinaz desarrollo científico-cultural de la sociedad actual, las exigencias de los sistemas educativos para elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre bases científicas y las tendencias del desarrollo del rol profesional del maestro contemporáneo, se pueden aceptar como elementos claves para el análisis y modificación del modo de actuación del maestro, la valoración crítica y reflexiva de la práctica pedagógica y ejercer su profesión como un investigador de la práctica pedagógica.

En este trabajo **valorar crítica y reflexivamente la práctica pedagógica** es considerada como la capacidad que tiene el sujeto para desde un punto de vista personal, descubrir las limitaciones, fortalezas o ambivalencias de la planificación, ejecución y control de su actividad pedagógica en diferentes contextos de actuaciones y **ejercer su profesión como un investigador de la práctica pedagógica**, se reconoce como la capacidad que tiene el sujeto para identificar y solucionar los problemas profesionales utilizando métodos científicos

del proceso de investigación educativa e inducir el desarrollo en los escolares de un método científico de trabajo.

La objetividad de la reflexión sobre la práctica pedagógica tiene como elemento esencial el conocimiento científico pedagógico del docente o futuro maestro. En la construcción y enriquecimiento de estos conocimientos la autopreparación y la investigación desempeñan un rol esencial.

Enseñar a los futuros docentes a reflexionar de forma metacognitiva presupone el desarrollo de *"...la capacidad para analizar y tomar conciencia sobre sus propios procesos cognitivos, sobre las tareas de aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desarrollar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines, así como la reflexión sobre cómo la relación entre ellos determina el curso y resultados de las actividades"* ⁶ (2001: 48).

Se trata de convertir la autopreparación en un proceso de aprendizaje metacognitivo, donde el estudiante adquiere conocimientos, vías, métodos y formas para acceder a la información científico-pedagógica, detectar y solucionar problemas profesionales y transferir sus propios conocimientos a otros sujetos y especialmente a sus alumnos, a partir de una sistemática autoevaluación de sus acciones como aprendiz y educador, y la evaluación crítica de su desempeño, por los "otros" participantes en el proceso de formación profesional.

El otro elemento clave que potencia el desarrollo profesional del maestro es la investigación educativa del quehacer pedagógico al convertirse en un factor generador de una intensa actividad cognoscitiva que estimula un amplio y sistemático proceso de autopreparación, donde se involucran todos los participantes, pues resulta indispensable la búsqueda de nuevos conocimientos para emprender un proceso de investigación.

El análisis del problema profesional que se pretende resolver es objeto de estudio desde aristas diversas para poder llegar a establecer una alternativa de solución

⁶ Castellanos, D. y otros. Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. La Habana: ISPEJV. Colección Proyectos; 2001. p.48

viable. En este sentido el maestro investigador necesita estar actualizado, al menos, en el contenido curricular, las alternativas metodológicas más efectivas, los métodos y formas más confiables para el diagnóstico y evaluación del producto y del proceso, además, de los conocimientos básicos y esenciales de la metodología de la investigación educativa que le permitirán planificar, ejecutar y evaluar dicho proceso con rigor científico.

Es en este momento —al proyectar su proceso de investigación—cuando el estudiante alcanza una conciencia plena de las exigencias del proceso de autopreparación, pues es cuando se autoanaliza y evalúan sus posibilidades y limitaciones para emprender su acción investigativa; es aquí donde desaparece la frontera entre la investigación y la autopreparación y ambas se complementan para perfeccionar la acción de educar.

Las razones expuestas permiten argumentar cómo la interrelación entre investigación y autopreparación se convierte en una actividad que promueve el desarrollo del modo de actuación profesional del maestro, en la medida en que éste, motivado a resolver un problema profesional, evalúa sus conocimientos, habilidades y hábitos para resolverlo y al detectar sus limitaciones se plantea superarlas mediante un proceso de aprendizaje, donde él determina las vías, métodos y formas que permitan cumplir su meta (utilizar los métodos de investigación educativa, para resolver el problema); esta meta conduce al sujeto a un nivel superior de desarrollo de su personalidad.

De esta manera se condiciona el surgimiento de nuevas actividades de autopreparación donde se perfeccionan las vías y modos de buscar, aplicar y socializar los conocimientos científico-pedagógicos y al mismo tiempo, se consolida la motivación profesional, lo que permite una plena comprensión del rol del maestro investigador de su práctica pedagógica.

Por todo lo planteado se justifica la necesidad de concebir la autopreparación docente como elemento esencial del modo de actuación del maestro, desde el proceso de formación inicial de la carrera de LEP, lo que posibilita un

proceso consciente de aprendizaje sobre cómo autoprepararse con eficiencia en los elementos claves que potencia el desarrollo y perfeccionamiento del modo de actuación profesional del maestro actual (valoración crítica y reflexiva de la práctica pedagógica y ejercer la profesión como un investigador de la práctica pedagógica).

1.2. Enfoques actuales sobre la formación del modo de actuación profesional del maestro. (1990 - 2004)

El proceso de formación de los profesionales se orienta por las exigencias y demandas que la sociedad le establece al profesional en su desempeño, en este sentido se analiza primero cómo debe desempeñar su labor el maestro contemporáneo, para posteriormente abordar la manera en que se proyecta el proceso de formación de los profesionales de la educación.

En el documento de la UNESCO, “La Educación encierra un tesoro”, se reafirman las funciones que se espera que cumplan los futuros profesores para facilitar un aprendizaje orientado a satisfacer la educación del futuro: *“Nuestra imagen del siglo venidero es la de un tiempo en el que los individuos y las autoridades de todo el mundo valorarán la aspiración a la educación, no solo como un medio para un fin, sino como un fin en sí misma. Toda persona será alentada a que se beneficie de las oportunidades de adquirir una formación a lo largo de toda su vida.*

“Por consiguiente, se esperará y exigirá mucho de los profesores, pues de ellos depende, en buena medida, que esta imagen pueda hacerse realidad. Los profesores tienen una función crucial que desempeñar, formando a los jóvenes no solo para que encaren el futuro con confianza, sino también para que lo construyan con firmeza y responsabilidad. Los nuevos retos que encara la educación (contribuir al desarrollo, ayudar a las personas a comprender y adecuarse hasta cierto punto al fenómeno de la globalización,

y fomentar la cohesión social) deben afrontarse desde la escuela primaria y secundaria".⁷ (Delors, J. 1996: 141)

Estos criterios han sido el centro de reuniones y debates de profesores e investigadores en el mundo, donde se ha venido discutiendo la necesidad de un nuevo rol docente para desarrollar la enseñanza en el siglo XXI, reconociéndose actualmente como elementos esenciales del desempeño del maestro la actuación crítico-reflexiva de la práctica y el desarrollo de acciones de investigación y de innovación en la enseñanza.

Entre los investigadores que defienden una actuación crítica y reflexiva del maestro ante la práctica profesional se reconocen en esta investigación los criterios de autores como:

Gimeno, J. (1983), Cariderhead, J. (1986), Montero, A. (1997), Morel, V. (1993), Imbermón, F. (1994), Huberman, N. (1997), Pozo, J. I. (1987), Monereo (1997). Todos ellos han trazado pautas en la investigación del proceso de formación de profesores al reconocen la necesidad de crear espacios de reflexión sobre la didáctica para atender a su desarrollo profesional en los distintos niveles de enseñanza. Esto conduce a educarlo como conocedor de su materia y de reflexionar sobre las decisiones y respuestas que desarrollan en las diversas situaciones educativas de su práctica pedagógica.

Otro referente ofrecen: Stenhouse (1987), Eliot (1990), Cam (1993), Keimmis (1992), Shitn y Zeichener (1995); que reconocen la necesidad de aplicar 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.

Particularmente interesante resultan las concepciones de Francisco Imbermón (1994) con su propuesta de mejorar la práctica profesional de la enseñanza y la formación en el desarrollo de **una nueva cultura**

⁷ Delors, J. La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO a la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI; 1996. p. 141

profesional, que se caracteriza por estimular en el profesorado la inquietud colectiva por mejorar la práctica y encontrar nuevas vías de acción. Esta concepción como establece dicho autor requiere:

- ▶ Capacitar al docente para actuar como investigador en el aula y posibilitar estrategias para mantener una visión crítico – constructiva, de lo social y del currículo.
- ▶ Favorecer una formación orientada hacia el desarrollo del pensamiento reflexivo.
- ▶ La preparación cultural; su análisis, su reflexión personal o conjunta con otros profesores derivada de la práctica.⁸ (1998: 53 - 155).

En Cuba la investigación es una función del profesional de la educación y esta se integra a las funciones docente-educativas y de orientación, lo que conduce a la solución de los problemas profesionales utilizando los métodos de la investigación educativa. Se promueve la reflexión de la práctica tanto individual como colectiva, a través de numerosas actividades científico-metodológicas y de superación y se convoca a los docentes a elevar su autopreparación, ya que todos estos elementos son claves para lograr las transformaciones educativas y mejorar la calidad de la educación.

Se reconocen estos elementos como aspectos esenciales del modo de actuación del maestro, su aplicación sistemática por el docente permite perfeccionar sus procedimientos y métodos de trabajo pedagógico, convirtiéndose de esta manera en una vía esencial para aprender de su propia práctica educativa.

Se considera que se ampliaría su efecto educativo si el análisis reflexivo puede abarcar la etapa de autopreparación de la actividad incluyendo los procesos metacognitivos; esto brinda la posibilidad de que el profesor pueda tomar conciencia de la diversidad de factores y condiciones que influyen en

⁸ Imbermón, F. La formación y el desarrollo profesional del profesor. Barcelona: Edit. GRAO; 1998. p. 53-155

su labor y en este caso, discriminar las vías y procedimientos más efectivos para determinadas condiciones y contextos, lo que favorece el perfeccionamiento de su manera de aprender a educar.

Si se quiere un sistema educativo que haga posible aprender a convivir, a ser, a saber y a actuar de acuerdo con las consideraciones del Informe Delors, se debe considerar que una vía segura para lograrlo es asumir la formación inicial del profesor con esta intención, lo que implica cambios significativos en el contenido y el enfoque de los programas de formación de docentes.

Esta investigación conduce a tener presentes algunos de los criterios y resultados de las investigaciones sobre la formación docente que prevalecen en la actualidad y que constituyen fundamentos teóricos y metodológicos que ofrecen alternativas, que pueden servir para lograr los objetivos propuestos de mejorar la manera de aprender y educar. Observe el anexo 4 que contiene un resumen sobre las investigaciones consultadas.

Un ejemplo de ello es la propuesta hecha por Díaz, F. y Hernández, G. (1998) al plantear *“...en la formación de un docente se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etc., flexibles y adaptables a las diferencias de los alumnos y al contexto de su clase, de tal forma, que pueda inducir —a través de ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación— la citada transferencia de responsabilidad hasta lograr el límite superior de ejecución que se busca”*.

Estos autores consideran también que *“...no hay una vía única para promover el aprendizaje, y es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y características de su clase, decida qué es conveniente hacer en cada caso, considerando:*

- ▶ *las características, carencias y conocimientos previos de sus alumnos,*

- ▶ *la tarea de aprendizaje a realizar,*
- ▶ *los contenidos y materiales de estudio,*
- ▶ *las intencionalidades u objetivos perseguidos.*
- ▶ *la infraestructura y facilidades existentes,*
- ▶ *el sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del Alumno".*⁹ (1998: 4)

Desde estos referentes, la autora justifica la importancia de ofrecer al docente una formación que incluya fundamentos conceptuales y metodológicos sobre psicología y pedagogía, la reflexión crítica en y sobre la propia práctica docente y la práctica alternativa innovadora a su labor educativa.

Resulta necesario en el proceso de formación inicial de los profesionales de la educación hacer explícita la metodología de la enseñanza que subyace en las diversas disciplinas del currículo, mediante la reflexión, la problematización y la autoevaluación y evaluación de las diversas situaciones docentes que se producen, el análisis del desempeño de estudiantes y docentes, lo que permite descubrir la diversidad de factores y condiciones que posibilitan el éxito o el fracaso en una decisión pedagógica, y este aspecto se convierte en un recurso didáctico de gran eficacia para el aprendizaje del contexto educativo y la regulación metacognitiva.

Otro criterio que brinda una alternativa útil para la formación de maestros lo muestra Colin M. Power (1998), cuando expresa: *"...Durante la formación inicial y durante el primer año o los primeros dos años, la mejor ayuda en la tarea de aprender a enseñar es el apoyo profesional sistemático y sólido dado en un marco de colaboración que implica una verdadera asociación entre los supervisores de la escuela y los responsables de la formación de profesores. Aprender a enseñar implica asimismo aprender a saber —es decir, conocer la*

⁹ Díaz Barriga, F. y Gerardo Hernández R. (1998). "Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista". Revista Técnica Eva Laura García González. Ed. Printed. México. p. 4.

materia a impartir, además de haber hecho cursos referentes al currículo, la pedagogía y la evaluación— y aprender a hacer —esto es, desarrollar la comunicación y la destreza en la docencia y la dirección—, pero en el fondo se trata mucho más de aprender a convivir y colaborar —esto es, a comprender y respetar las culturas y valores de los estudiantes y de la comunidad escolar—, y, sobre todo, de aprender a ser —autorrealización, capacidad de reflexión y compromiso profesional—“¹⁰ (1998: 92-96)

El referido autor, al describir las características de los Programas de Formación del Profesorado expresa el énfasis en la introducción de habilidades prácticas y sociales y de formación ética en las tradicionales materias académicas generales. Al reseñar los aspectos metodológicos declara la necesidad de educar mediante experiencias de aprendizaje cooperativo y mediante una variedad de actividades pedagógicas centradas en el alumno y dirigidas a desarrollar la habilidad de pensamiento crítico y las aptitudes cooperativas, destacando además la necesidad de redimir la práctica como espacio importante, permanente y efectivo para la formación y reflexión de los estudiantes (Power, C., 1998)

Estos criterios coinciden con los planteamientos de Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1994) y Canfux V (2000) cuando al referirse al perfil del profesor expresan la necesidad de “...*pensar en una formación continuada del profesor, en una doble vertiente: como aprendiz, seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de aprender y como docente, planificando su acción docente de manera que ofrezca al*

¹⁰ Power Colin, N. (1998). Comisión La Formación inicial del Profesorado. Palabras introductorias. Documentos de un debate. Fundación Santillana. Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. p. 92.

alumno un modelo y una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje".¹¹ (1994: 92)

Ellos plantean que en la formación del profesional de la educación se debe incluir la enseñanza de cómo aprender, criterio que comparte la autora de esta tesis, ya que este propósito intencional permite que los futuros docentes aprendan de forma consciente a identificar y perfeccionar sus habilidades y estrategias de aprendizaje, lo que posibilita que, al ejercer su labor docente, puedan transferir sus experiencias y conocimientos para inducir un aprendizaje estratégico en sus alumnos, lo que ayuda no solo en la solidez del contenido curricular, sino también, en el desarrollo de los procesos del pensamiento, la comprensión y perfeccionamiento de sus métodos y procedimientos de autopreparación.

En Cuba, las investigaciones orientadas al desarrollo estratégico del pensamiento del profesor son muy limitadas. Esta autora ha encontrado como antecedentes, las investigaciones de Hernández, C. (1999), que lo aborda desde el plano de la caracterización psicopedagógica, Canfux, V (2000) que trata las cualidades de reflexión y criticidad del pensamiento del profesor. Existen también dos grupos de investigación en Pinar del Río y Camagüey que abordan la temática fundamentalmente desde la vertiente de aprendiz (estudiante); aportando criterios muy valiosos desde el punto de vista de la teoría y la metodología para el diagnóstico con un enfoque histórico – cultural, que reconoce la importancia de la socialización de las estrategias como una vía imprescindible para su enriquecimiento.

El estudio del aprendizaje estratégico se encuentra vinculado con el de enseñar a aprender y el aprender a aprender. Para la autora de este trabajo, una alternativa importante sería la propuesta de considerar la necesidad de formar profesores estratégicos en la doble dimensión: como aprendiz y educador. Para lograrlo se requiere de un trabajo sistémico de los procesos de

¹¹ Monereo C. y otros (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del Profesorado y aplicación en la Escuela. Editora Grao. España. p. 52

“aprender a aprender”, “aprender a educar” y “aprender a investigar”, aspectos que serán tratados en detalles en el capítulo dos de esta tesis. El profesor debe contribuir a que sus estudiantes aprendan a usar estrategias de aprendizaje y hacerlo estratégicamente, de manera que estos procesos marchen unidos a partir de una actitud reflexiva, crítica e investigativa.

Los trabajos de investigación que aborda la formación científico investigativa del docente mediante un proceso de investigación formal son frecuentes en Cuba. Se destacan las propuestas de: García, G (2003), Chirino, V (1998-2001), López L. y Pérez C. (1999), Cánova L. (1994), Gracias M. L. (1991), Arroyave D. (1999), Zalazar D. (1999) entre otros destacados investigadores del tema en el área.

Estos autores han ejercido gran influencia en la concepción curricular actual de la formación de maestros y asumen los componentes investigativo-laboral como rectores en la organización de los contenidos de los planes de estudio. Esta concepción tiene como principio esencial para cristalizar su cumplimiento el vínculo estudio - trabajo, considerando la práctica investigativa laboral en la modalidad de Práctica Profesional inicial, que posibilita la formación de los estudiantes “en”, “para” y “desde” el trabajo a partir de una participación activa en el proceso de solución de problemas profesionales de su práctica educativa. Ellos reconocen la acción investigativa del docente como una vía para enriquecer la teoría pedagógica y didáctica; basado en el desarrollo de un pensamiento científico pedagógico para lograr transformar la práctica pedagógica y al mismo tiempo auto transformarse como persona y profesional.

En esta investigación se ratifica la necesidad e importancia que tiene para el proceso de formación inicial del docente, el educarlo en un proceso de investigación acción, que considere la enseñanza e investigación como un par dialéctico esencial que permita desarrollar un pensamiento científico e investigativo, a partir de una investigación y búsqueda sistemática de conocimientos para resolver los problemas de su práctica educativa.

Existe consenso en los investigadores cubanos sobre la importancia de lograr una formación inicial donde se sitúe al estudiante en interacción con el objeto de la profesión, posibilitando que asuma tareas y funciones de la actividad pedagógica, en las que tenga que intercambiar con profesionales y compañeros de estudios en el desarrollo de un trabajo colaborativo y/o cooperativo para adquirir los conocimientos y ejecutar las acciones que permitan resolver los problemas del objeto de estudio y el trabajo.

La reflexión crítica, sistemática, individual y colectiva en y sobre la práctica pedagógica está siendo crecientemente incorporada en experiencias innovadoras localizadas e incluso, en programas masivos nacionales de formación de docentes en muchos países, pero falta aún asegurar las condiciones y perfeccionar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzca nuevos conocimientos.

En el análisis crítico realizado por la autora sobre la formación de maestros se observa un creciente acuerdo en los postulados didácticos para desarrollar el proceso de formación de los profesionales de la educación, donde se reconocen:

- ▶ Los problemas educativos como punto de partida para establecer el vínculo teoría y práctica en el proceso de formación.
- ▶ Las experiencias y conocimientos previos para el aprendizaje significativo.
- ▶ La atención a las particularidades del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- ▶ La utilización de métodos que promuevan el aprendizaje cooperativo y la reflexión de la acción.
- ▶ La necesidad de atender a la realidad escolar y el contexto social para diseñar la práctica educativa.
- ▶ La necesidad de aprender a aprender y enseñar a aprender.
- ▶ También existe consenso en la necesidad de elevar la calidad del egresado al desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo en sus estudiantes que les permita cuestionar, transformar y enriquecer su práctica.

De este análisis se fundamenta que, para la formación del modo de actuación profesional del maestro contemporáneo resulta necesario considerar la reflexión de la práctica y la investigación como elementos claves del proceso de formación inicial y que se debe atender el importante papel que tiene la autopreparación en el análisis crítico y perfeccionamiento del quehacer pedagógico, lo que obviamente constituye un factor importante para cumplir las tareas y funciones profesionales.

Estas ideas se argumentan con los criterios de García, 1996, cuando al referirse al autoperfeccionamiento docente expresa *"...que autoperfeccionarse es realizar un constante reanálisis de la información obtenida sobre modos de actuar, procedimientos, motivaciones y conceptualizaciones acerca de la labor pedagógica, que genera procesos de búsqueda y transformaciones a partir de la experiencia propia y la ajena, que recodifica, reorganiza y sistematiza todo el sistema de trabajo del maestro hacia estadios superiores de desarrollo"*.¹² (1996: 20)

Cuando el maestro incorpore estos elementos al cumplimiento sistemático de sus funciones profesionales, él logra descubrir en la ejecución de las tareas, las vías y métodos de trabajo que mejores resultados le proporcionan en su acción educativa, detectar los errores y limitaciones en las decisiones tomadas, contrastar el conocimiento teórico con la práctica, construir sus propias concepciones sobre la educación y enriquecer y perfeccionar la utilización sistémica de los métodos de investigación en diversos problemas profesionales; todo esto contribuye al desarrollo personal y profesional del maestro.

Esta perspectiva de formación del modo de actuación se corresponde con los estudios teóricos de reconocidos investigadores: Gimeno, J. (1983), Cariderhead, J. (1986), Montero, A. (1997), Morel, V. (1993), Imbermón, F. (1994), Huberman, N. (1997), Pozo, J. I. (1987), Monereo (1997), García, G y F. Addine (2003), Chirino V (1998 - 2002), López L. y Pérez C. (1999),

¹² García, L., Valle, A. y Ferrer, M. A. Autoperfeccionamiento docente y creatividad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1996. p. 20

Cánova L. (1994), Gracias M. L.(1991), Arroyave D. (1999), Zalazar D, (1999) y también su base en el Enfoque Histórico Cultural.

Todos los autores citados aportan valiosas ideas en el orden teórico y metodológico a los modelos de formación de docentes desde una propuesta transformadora, que asume la educación de la personalidad del futuro docente desde la innovación de la práctica educativa. En este trabajo han sido considerados los aportes siguientes:

- ▶ El aprendizaje estratégico y el desarrollo del pensamiento científico y reflexivo sobre la teoría y la práctica.
- ▶ El proceso de desarrollo personal y profesional desde el compromiso social.
- ▶ El desarrollo de una práctica educativa basada en la investigación de los problemas pedagógicos del quehacer diario, que constituye el núcleo rector para la estructuración de la autopreparación del docente.
- ▶ La reflexión conjunta de profesores y estudiantes “en”, “sobre” y “desde” la práctica pedagógica.
- ▶ La educación “en”, “para” y “desde” la escuela, convirtiendo a esta en una fuente de contenidos donde el estudiante aprende haciendo a partir de la práctica investigativo laboral.
- ▶ La relación individuo grupo y la cooperación en el cumplimiento de las diversa tareas y funciones.
- ▶ El vínculo teoría y práctica como vía de la transformación creadora de la realidad educativa y de los sujetos que participan en el proceso de formación profesional.

Se toma como fundamento teórico referencial de la autopreparación docente la teoría del enfoque histórico-cultural. En este sentido se consideró la tesis donde se valora la estrecha relación entre educación y desarrollo, viendo al sujeto en un contexto socio-cultural, con otras personas que le transmiten la cultura e instrumentos de carácter intelectual que le permiten construir el conocimiento y en ese propio proceso enriquece y transforma su contexto

educativo y la manera de actuar en él, lo que es posible por la influencia de los “otros” sujetos que actúan en el proceso docente educativo (profesores, compañeros de estudio, escolares, familiares, etc.) y que proporcionan conocimientos, vivencias y experiencias que el sujeto individualmente procesa, reconstruye, autorregula su actuación profesional, en un proceso continuo de búsqueda de métodos y formas de trabajo pedagógico que permitan mejorar la acción educativa.

Los aportes teóricos y metodológicos de estudios e investigaciones realizadas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba y el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, sobre la formación de maestros y particularmente, sobre el modo de actuación profesional del maestro, en los que se destacan los autores: Addine F y García G (1995 - 2004), Miranda T (2002 – 2003), Chirino M.V, (2002), Parra I, (2003), Castillo M.E, (2002), García L y Valle Lima (1996 – 2004), todos estos investigadores con sus trabajos han sabido enriquecer la teoría vigotskiana y contextualizar de forma creadora valiosas experiencias pedagógicas y resultados investigativos de destacados autores internacionales, que ya han sido nombrados en esta tesis.

La Teoría de los Procesos Conscientes de Carlos Álvarez de Zayas y las propuestas de Rita Marina Álvarez de Zayas sobre la proyección de un currículo integral y contextualizado, criterios estos que aportan una concepción científica de cómo diseñar, ejecutar y evaluar el proceso de formación profesional en la Educación Superior, sirviendo de guía y fundamento teórico al proceso de formación de maestros en Cuba. También esta teoría ha tenido valiosos seguidores que han enriquecido su referente teórico y que de alguna forma son considerados en este trabajo; entre ellos se encuentran: Fuentes H. (2000), Díaz T. (1998), Malagón M. (1999) y Herrera J. (2003) entre otros.

1.3 Resultados en la formación del modo de actuación profesional en los egresados de la carrera de Licenciatura en educación Primaria en Pinar del Río.

El estudio teórico desarrollado en los epígrafes anteriores ha permitido identificar y definir como elementos claves para desarrollar y perfeccionar el modo de actuación del maestro (valorar y reflexionar su práctica pedagógica y ejercer su profesión como un investigador de su práctica pedagógica). Estos elementos constituyen el punto de partida del proceso de diagnóstico efectuado, ya que en este sentido la primera acción ejecutada fue establecer los indicadores de cada uno de estas dimensiones (ver Anexo 5) y definir las vías mediante las cuales se puede constatar el nivel de desarrollo alcanzado en la proyección del proceso de enseñanza – aprendizaje y el resultado alcanzado en los estudiantes.

Se decidió evaluar dos direcciones principales de trabajo:

- a) La proyección curricular seguida en los planes de estudios aplicados en la formación de maestros en Cuba, mediante un análisis histórico-lógico y la perspectiva de desarrollo curricular prevista para los Planes de Estudio “D”.
- b) El estudio de los resultados actuales en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la carrera de Licenciatura de Educación Primaria en el Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”, donde se analizó:
 - La proyección y contextualización del currículo en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive” y los criterios de los estudiantes (práctica pedagógica).
 - Los resultados de aprendizaje en los estudiantes, utilizando los criterios dados por los propios egresados de la carrera mediante las entrevistas y encuestas aplicadas y los criterios emitidos por los docentes en los informes de validación (resultados del aprendizaje). A continuación se analizan los resultados obtenidos:

a) La proyección curricular de la formación de maestros en Cuba.

Para la valoración de la proyección curricular se desarrolló el análisis evaluando los indicadores siguientes: amplitud del perfil profesional, vínculo escuela – comunidad, relación teoría y práctica, la estructuración de los

componentes organizacionales en el plan de estudio, la proyección de la autopreparación de los estudiantes.

En este estudio se consultaron los documentos curriculares: Modelo del Egresado, planes de estudio, objetivos de años, programas de disciplinas, entre otros, correspondientes a la etapa de 1988 al 2003. Los que se corresponden con el proceso de formación de maestros con perfil universitario, donde se han aplicado tres Planes de Estudio: Plan “B” aproximación al “C” (1988 – 1991); Plan “C” (1992 – 1998); Plan “C” transformado (1999 –etapa actual); y la proyección de los Planes “D”, actualmente en la fase de construcción de sus fundamentos teóricos por el Ministerio de Educación Superior de la Republica de Cuba.

En un estudio curricular de la formación de maestros primarios en Cuba, realizado por Fuxá M. M. (1996) se expresa que *“...Las escuelas Normales de Maestro constituyen un rico antecedente en la formación de profesores pues la proyección curricular de estas instituciones reflejan las más actuales tendencias pedagógicas de su época, esto se manifiesta en la calidad de su egresado, que se caracterizó por un amplio reconocimiento social, por la calidad de su desempeño profesional”*.¹³ (1996: 20). Observe el anexo 6 que contiene una periodización de los hechos curriculares más significativos en la formación de maestros de la Educación Primaria en Cuba que abarca la etapa de 1830 al 2003, en este anexo también contiene las características generales de cada etapa.

Esta autora también determinó las regularidades siguientes en la formación de los maestros de la enseñanza primaria en Cuba:

- Cómo en los diseños curriculares para la formación de maestros en Cuba se han mantenido vigentes las ideas de los más ilustres pedagogos cubanos, manifestándose como regularidad la educación patriótica y la defensa de la identidad nacional.

¹³ Fuxá Lavastida, M. M. Proyecto curricular en ciclos para la carrera de Licenciatura en Educación Primaria. Tesis de Maestría Universidad de Pinar del Río; 1996. p. 20

- ▶ La formación de maestros primarios en Cuba se ha proyectado siguiendo las tendencias del desarrollo científico – pedagógico de su época, aspecto que se manifiesta en: la formación del perfil profesional, introducir métodos científicos en la elaboración del modelo pedagógico y didáctico que se asume en el proceso formativo.
- ▶ La formación de maestros en Cuba sólo en la etapa de la Revolución (1959 - 2003) ha logrado satisfacer las demandas de la población escolar.¹⁴ (1996: 25)

Los anexos 7 y 7a contienen cuadros resúmenes sobre las planes de estudio analizados y las características generales de los indicadores siguientes: perfil profesional, vínculo escuela – comunidad, relación teoría y práctica, la estructuración de los componentes organizacionales en el plan de estudio, la proyección de la autopreparación de los estudiantes y las características más significativas de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje. Este análisis permitió caracterizar el perfeccionamiento del sistema de formación regular de maestros primarios en los ISP, donde se observa una **tendencia que favorece la formación del modo de actuación profesional del maestro** en tanto se logra:

- ▶ Ampliar el perfil profesional del egresado hasta conformar un maestro preparado con una formación integral que incluye conocimientos de las Enseñanzas Preescolar y Especial, lo que permite establecer los vínculos de trabajo docente-metodológico y científico para garantizar una atención oportuna e individualizada de los escolares.
- ▶ Mayor organización y vínculo con el subsistema de enseñanza primaria, para el cual se forma el estudiante y con la comunidad en la que está situada la institución, mediante una proyección curricular más coherente y sistémica, de los componentes académico, laboral e investigativo.

¹⁴ Fuxá Lavastida, M. M. Ob. citada. p. 25

- ▶ Se logra mayor unidad en el vínculo teoría - práctica en las diferentes formas y métodos de trabajo previstas en el plan de estudio, donde se ha potenciado la participación cada vez más activa y transformadora del estudiante en el proceso de la enseñanza – aprendizaje de la Escuela Primaria.
- ▶ El enfoque didáctico de la autopreparación en las asignaturas y disciplinas, ha estado centrado en las orientaciones metodológicas y se expresa regularmente en el trabajo con los métodos de enseñanza-aprendizaje y en la concepción de la tarea docente. El colectivo de año organiza el fondo de tiempo requerido por el estudiante para desarrollar sus actividades de trabajo independiente.
- ▶ Una proyección didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje donde se reconoce de forma progresiva el carácter protagónico del estudiante, el grupo y el profesor, el problema profesional como elemento que direcciona las relaciones de los demás componentes hacia las necesidades sociales de la profesión y el carácter investigativo de la práctica pedagógica.

En los planes actuales la autopreparación se declara a nivel de objetivos generales y de año, pero carece de un enfoque sistémico en su derivación gradual a las disciplinas y asignaturas; se privilegia la organización del tiempo de estudio mediante la apertura de un horario vespertino - nocturno dedicado a esta actividad, en el primer año de la carrera y la confección de guías de estudio que orientan el trabajo independiente y la autopreparación de los estudiantes para los encuentros que se desarrollan de segundo a quinto año de la carrera.

Una nueva generación de planes de estudio se comienza a diseñar para la Educación Superior, los llamados Planes “D”. A continuación se hará un breve análisis de las características de este, atendiendo a las particularidades de esta tesis, lo que permite comprender la vigencia y actualidad del modelo que se propone en esta tesis; este análisis se realiza a

partir del documento base para la elaboración de los Planes de Estudio “D” emitido por el MES en septiembre del 2003¹⁵, donde se plantea:

La realidad socioeconómica y política de la Revolución cubana, inmersa en La Batalla de Ideas, que libra el pueblo y en particular, la Universalización de la Educación cubana, les plantea a los profesionales de la educación nuevos retos para asumir las transformaciones que esto demanda en la formación y perfeccionamiento del personal docente.

Las instituciones formadoras de maestros incorporan a su quehacer diario el ritmo acelerado de la tecnología y de la investigación científica como una vía esencial para transmitir e intercambiar información científico – pedagógica, tanto en el plano académico, como laboral e investigativo.

Estas condiciones de la realidad educacional cubana, unido a los estudios sobre las tendencias curriculares actuales en el mundo y los resultados de investigaciones asociadas al proceso de validación continuo e interrumpido de la formación de los profesionales de la Educación Superior, sientan las bases para la transformación curricular. El documento base del MES para la elaboración de los planes de estudio, considera entre otros, los siguientes criterios:

- ▶ La instrucción y la educación general e integral de los estudiantes.
- ▶ El vínculo entre la teoría y la práctica buscando una mayor correspondencia entre la profesión y las ciencias que a ella tributan.
- ▶ El fortalecimiento de una formación investigativa – laboral que permite la formación del futuro docente a partir de una incorporación temprana al ejercicio de la profesión.
- ▶ La introducción de nuevos métodos en el proceso formativo que centran su atención principal en el autoaprendizaje de los estudiantes.
- ▶ La consolidación de la formación investigativa laboral a partir de una mayor integración de las clases, el trabajo científico y las prácticas laborales.
- ▶ La evaluación final debe tener un carácter más cualitativo e integrador.

¹⁵ MES Documento Base de los Planes de Estudio “D” septiembre 2003. p. 4 -6.

Se reconoce cómo esta concepción curricular tiene coherencia con la propuesta del modelo de formación profesional para la autopreparación docente que se defiende en esta tesis. Este modelo se diseñó atendiendo a las condiciones actuales y futuras del currículo y además, brinda una solución que favorece y prepara a los estudiantes para asumir las exigencias de un trabajo independiente y estudio individual cada vez más riguroso.

b) *El estudio de los resultados actuales en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria: práctica pedagógica y resultados de aprendizaje.*

Para este análisis se consultaron los documentos curriculares de la carrera relacionados con las estrategias pedagógicas, planes de trabajo metodológico, informes de validación curricular aplicados en el ISP de Pinar del Río en la etapa de 1995 - 2003.

Apresiasiéndose que en el trabajo metodológico constituye un problema que ha sido trabajado desde el curso 1996, *“la insuficiente preparación de los estudiantes para asumir el estudio individual de forma motivada y consciente, donde se demuestre el desarrollo de habilidades,”* por estas razones se ha desarrollado un trabajo para fortalecer las relaciones interdisciplinarias en los colectivos de año, tomando como objeto las habilidades profesionales y las habilidades de estudio, aspectos que han sido reflejado en las estrategias docentes de los grupos.

El centro del trabajo científico metodológico ha estado dirigido a la validación de asignaturas y disciplinas donde se ha privilegiado la concepción didáctica de las tareas de trabajo independiente para garantizar una orientación eficiente sobre la actividad de estudio y los métodos activos de aprendizaje, en correspondencia con el sistema de control y evaluación de las asignaturas.

En cuanto al trabajo científico profesoral se le incorporaron al diseño curricular de la carrera los resultados de las siguientes investigaciones: la

tesis de Maestría de Fuxá M. M. (1996) que aborda un sistema de acciones y tareas dirigidas al proceso de aprender a aprender, aprender a educar y aprender a investigar, a partir del trabajo interdisciplinario del colectivo de año, y la tesis de Maestría de Rubio, I. (2000) que aborda una estrategia didáctica del colectivo de año para la formación y desarrollo de las habilidades de estudio con un enfoque profesional. Otras investigaciones como las de Cala Hernández V. (2004) abordan la problemática de las habilidades cartográficas y Cala Corrales JM (2004) proyecta una estrategia para la educación ambiental desde la disciplina Matemática.

Para evaluar las características del proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados en los estudiantes de la carrera se seleccionó una muestra de 23 egresados en los cursos escolares 2000-2001 y 2001-2002, lo que representa el 100% del total. Se aplicaron entrevistas y encuestas. (Ver anexos 8, 8-a y 8-b). A continuación se exponen los resultados de este estudio.

b.1. Dimensión: valorar crítica y reflexivamente su práctica pedagógica.

Proyección curricular

- ▶ Se ofrecen indicaciones muy puntuales sobre la necesidad de vincular los conocimientos teóricos con los problemas y vivencias de los estudiantes, así como intercambian ideas y criterios con los estudiantes y/o colegas sobre todo en la explicación de formas y métodos de enseñanzas y aprendizajes dirigidos a la reflexión, metacognición, debate y la investigación de los problemas profesionales.
- ▶ No se establece una relación directa entre reflexión y criticidad como pasos necesarios para regular y autorregular el aprendizaje.
- ▶ La autopreparación de los estudiantes en su dirección didáctica ha estado centrada en las orientaciones metodológicas de las asignaturas y disciplinas y se expresa regularmente en el trabajo con los métodos de enseñanza aprendizaje.

- ▶ En el Plan de Estudio “C” transformado (vigentes en la actualidad), se declara la necesidad de aprender a aprender en los objetivos generales y de año, pero su derivación gradual carece de un enfoque sistémico, las orientaciones metodológicas son muy generales, no se explicita para el desarrollo de qué estrategias, habilidades, ni tareas profesionales resulta indispensable su uso.

Práctica Pedagógica

- ▶ Se deja de manera optativa a la pericia y experiencia de los maestros, que lo utilizan esporádicamente, sobre todo en las actividades de la práctica pedagógica y casi ausente en las conferencias, seminarios y clases prácticas.
- ▶ Cuando se realiza algún ejercicio de reflexión y criticidad se limita al análisis de la información brindada y no al modo de obtención, almacenarla, utilizarla o recuperarla de esta, y escasamente se utiliza la reflexión en relación con los aspectos afectivo y volitivo del contenido y la situación de aprendizaje.
- ▶ La criticidad y la reflexión constituyen un acto individual, Incentivándose más la socialización de las mismas.
- ▶ La valoración crítica y reflexiva de la práctica pedagógica no constituye un accionar estable, sistémico, ni intencional de los formadores de maestros en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Resultado en la formación de los estudiantes:

- ▶ Se manifiesta la socialización de experiencias mediante la consulta a otros profesionales de forma asistemática y más frecuente ante situaciones docentes donde el estudiante asume roles protagónicos para el colectivo pedagógico.
- ▶ Reflexiona ocasionalmente y ante actividades muy puntuales, generalmente asociadas a decisiones importantes de su actividad profesional o situaciones negativas de experiencias anteriores.

- ▶ Generalmente incorpora vivencias y experiencias valiosas de su práctica anterior o de sus compañeros de estudio o trabajo.
- ▶ No asume conscientemente la reflexión como un acto necesario y sistemático de su actividad pedagógica. El contexto pedagógico al que se inserta asume de forma muy puntual el intercambio de experiencias teóricas y prácticas (predominando estas últimas).
- ▶ La mayoría de los estudiantes reflexiona de forma ocasional sobre las vías y métodos utilizados en la autopreparación y reconocen la no utilización de la autoevaluación en esta actividad.

b.2. Dimensión: ejercer su profesión como un investigador en el aula.

Proyección curricular:

- ▶ Es intencional, explicitándose como componente curricular que se proyecta en unidad con el académico y el laboral en todos los niveles del currículo; el uso de técnicas y métodos de investigación, los cursos y seminarios especiales y la tutoría de trabajos científico - estudiantil y en la concepción del sistema de evaluación de la carrera.
- ▶ Aunque se declaran los objetivos en los diferentes niveles curriculares hay asistematicidad, pues el conocimiento se deriva sin considerar la lógica de la investigación educativa como vía para dirigir científicamente el proceso docente educativo y dar solución a los problemas profesionales utilizando los métodos de investigación educativa.

Práctica pedagógica.

- ▶ No se logra integrar sistemáticamente y con coherencia a las actividades académicas y laborales.
- ▶ El proceso de enseñanza que se dirige carece de una integración armónica entre los componentes académico, laboral e investigativo que revele al estudiante la secuencia de acciones y la lógica de la dirección científica del proceso docente educativo de la escuela primaria.

- ▶ El proceso de investigación seguido por la realización de los Trabajos de Curso y Diplomas no revela la secuencia de acciones que exige la investigación científica; los resultados obtenidos no siempre se generalizan y contextualizan (en los casos que lo requieren).
- ▶ Insuficiente desarrollo de las habilidades relacionadas con la investigación educativa, lo que limita con frecuencia la utilización de los métodos de investigación científica a la solución de los problemas profesionales.

Resultados en la formación de los estudiantes:

- ▶ Se reconocen por los estudiantes insuficiencias en las vías y métodos utilizados para autoprepararse, así como en los procesos de búsqueda, interpretación e intercambio de la información.
- ▶ La formación de las habilidades investigativas es insuficiente, manifestándose las situaciones más críticas en la elaboración del diseño de investigación, fundamentar criterios científicos, modelar soluciones científicas a situaciones específicas, escribir el informe de investigación.
- ▶ Los estudiantes asocian el término de maestro investigador de su práctica con el desarrollo de investigaciones, muy pocos estudiantes reconocen el trabajo de validación de las estrategias pedagógicas y el seguimiento al diagnóstico como un accionar investigativo en la práctica cotidiana.
- ▶ Se dominan los métodos y técnicas de investigación psicopedagógicas presentando las mayores dificultades en la interpretación de los resultados y en la construcción de técnicas complementarias para corroborar la información.
- ▶ La actualización científico pedagógica se asocia más a los contenidos del currículo de la escuela primaria (profundización de estos). El estudio de los resultados de investigaciones pedagógicas y de orden metodológico es favorecido por el sistema de trabajo metodológico que se establece en las instituciones escolares.

El análisis de la proyección curricular de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria permitió determinar una tendencia favorecedora de la formación del modo de actuación del maestro, a partir del plan de estudios que se expresa en:

- ▶ Una estructuración intencional de los componentes investigativo y laboral, donde se explicita su estructuración didáctica en todos los niveles y componentes del proceso docente educativo.
- ▶ Se establece una organización del tiempo de los componentes organizacionales a favor de la interacción del estudiante con el objeto de la profesión y su acción transformadora en el contexto educativo de la escuela primaria.
- ▶ La estructuración del componente académico donde se privilegia la lógica de la profesión y la aplicación de un trabajo didáctico en función del desarrollo de las habilidades profesionales y los valores éticos de la profesión.
- ▶ La autopreparación del estudiante ha sido organizada esencialmente en el trabajo con los métodos y formas, donde se ha explicitado la reflexión, la investigación y el debate de los problemas profesionales.
- ▶ Una orientación cada vez más sistematizada, precisa y flexible para contextualizar el currículo de la carrera a favor de integrar la concepción didáctica para fortalecer la formación psicopedagógica.

CONSIDERACIONES FINALES DEL CAPÍTULO 1

En este capítulo se muestra un breve análisis de los antecedentes y desarrollo de la formación inicial del LEP en Cuba y de forma particular en Pinar del Río, lo que permitió comprender que el actual proceso de formación de maestros primarios es el resultado de una rica herencia educativa del magisterio cubano, donde se revela una tendencia que beneficia la formación del modo de actuación profesional, al favorecer el vínculo del futuro docente con el objeto de la profesión, asumiendo un carácter activo y transformador ante la solución de los problemas profesionales de su práctica en la escuela primaria, pero en la que aún resulta insuficiente el trabajo didáctico con carácter de sistema de la autopreparación.

Se argumenta cómo en el caso particular de la actividad pedagógica, la autopreparación del maestro se convierte en un elemento esencial del desarrollo y perfeccionamiento del modo de actuación profesional, si se concibe como la actividad cuyo propósito es la autogestión y la creación de

condiciones de trabajo que permitan aportar alternativas de solución a los problemas y tareas profesionales, ya que en la formación actual del LEP la autopreparación se limita a los contenidos curriculares de las disciplinas y asignaturas del año académico, lo que evidencia la necesidad de un perfeccionamiento curricular.

Las reflexiones de la autora sobre los enfoques actuales en la formación de maestros permitieron identificar como elementos esenciales de ese proceso de desarrollo a la reflexión crítica de la actividad pedagógica y la utilización de los métodos de investigación educativa en la solución de los problemas profesionales e identificar a estos elementos como el núcleo de la autopreparación.

CAPÍTULO 2: UN MODELO DIDÁCTICO CURRICULAR PARA LA AUTOPREPARACIÓN DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES.

*"Dale a una persona un pescado y lo alimentarás durante un día.
Enséñale a pescar y lo alimentarás durante toda la vida".
Proverbio chino.*

El modelo que se presenta fundamenta la tesis de que, es necesario la estructuración didáctica del componente autopreparación y la proyección curricular del plan de estudio mediante una organización en ciclos, para posibilitar mayor sistematización en el proceso de formación inicial del modo de actuación profesional en los estudiantes de la carrera de LEP.

2.1. Consideraciones teóricas que caracterizan y fundamentan el modelo de autopreparación docente.

Atendiendo a las características generales e integradoras que distinguen al modelo como una representación parcial y selectiva de la realidad, que centra la atención en las propiedades del objeto o fenómeno, que resultan más significativas en correspondencia con los fines para los que se diseña, esto brinda la posibilidad de explicar los nexos y relaciones esenciales que se manifiestan en el objeto de investigación.

Los aspectos anteriores y la concepción de modelo didáctico dado por Gimeno Sacristán (1981), donde se reconoce a este como un recurso para el desarrollo técnico de la enseñanza y para su fundamentación científica que pretende la colaboración y el desarrollo de esta actividad, permiten a la autora de esta tesis elaborar la siguiente definición de **modelo didáctico curricular para la autopreparación docente**: Es una proyección del componente autopreparación docente donde se revelan las principales relaciones para inducir al sujeto en el autoconocimiento y perfeccionamiento de sus modos de aprender, educar e investigar desde el proceso de formación inicial de los estudiantes de la LEP.

La construcción del modelo parte de un estudio de las tendencias actuales de la formación del maestro y del análisis histórico – lógico de la profesión en el contexto cubano, dado en el Capítulo 1. Este estudio sirvió para argumentar la necesidad de un cambio en el modo de actuación de los maestros, lo que posibilita elaborar los fundamentos teóricos y el modelo que presentamos.

El modelo de autopreparación docente pretende influir en las vías que utiliza el sujeto para elevar su nivel de autogestión del conocimiento a partir de la regulación metacognitiva de sus modos de aprender y educar y tiene como propósito contribuir a:

- ▶ Solucionar las incoherencias del plan de estudios de la carrera en correspondencia con el carácter de sistema en el trabajo didáctico.
- ▶ Brindar espacios permanentes para que los estudiantes aprendan a autoevaluar su desempeño como aprendiz y educador.
- ▶ Servir de guía para el desarrollo de acciones docentes - metodológicas en el colectivo de la carrera para lograr sistematizar la autopreparación con un enfoque de autoperfeccionamiento profesional.
- ▶ Revelar los elementos claves del modo de actuación profesional del maestro para posibilitar su formación y autoperfeccionamiento en correspondencia con las necesidades de la escuela primaria actual y las particularidades de los futuros docentes.

La concepción teórico - metodológica del modelo de autopreparación docente que se defiende supera al modelo actuante en que:

- ▶ Reconoce y enriquece los principales aportes que en la formación inicial de maestros han logrado los investigadores en la temática.
- ▶ Concreta en el currículo la autopreparación docente como un componente que en su interacción con los demás (académico, laboral e investigativo) propicia el autoperfeccionamiento del modo de actuación profesional.
- ▶ El aprender a aprender tiene un carácter intencional, lo que posibilita mayor concientización del carácter reflexivo e investigativo que debe asumir el estudiante ante el aprendizaje y la práctica pedagógica.

- ▶ Revela las nuevas cualidades de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, en la estructuración didáctica del componente organizacional autopreparación, lo que sirve de orientación en la proyección del proceso de formación del modo de actuación profesional del maestro.
- ▶ Promueve desde la formación inicial el autoperfeccionamiento del modo de aprender y educar mediante la proyección sistémica de la autopreparación.

Este modelo se fundamenta en los aspectos siguientes:

Fundamentos filosóficos.

La educación cubana se sustenta de manera integradora en la filosofía marxista y en el ideario pedagógico del Héroe Nacional de Cuba, José Martí, cuya concepción sobre la escuela, la función del maestro y la relación entre enseñar y educar constituyen fuertes baluartes sobre los que se erige la política actual de la educación cubana, lo que le aporta al maestro actual un mayor discernimiento sobre su encargo social, no solamente en la escuela, sino en su labor educativa con la familia y la comunidad.

En la sociedad contemporánea se hace necesario perfeccionar la estructura organizativa y científico teórica del proceso docente educativo, con vistas a crear un sistema armónico que prepare para la sociedad los hombres que esta necesita, con el fin de cumplir sus tareas en todas las esferas de la vida.

Es necesario entonces formar a los maestros teniendo en cuenta las diferentes ramas del conocimiento científico y elevar la calidad y efectividad de la enseñanza, desde el desarrollo de un pensamiento dialéctico materialista —que le permita poseer una concepción científica del mundo— vinculando su profesión con las otras esferas de la actividad humana, desde el dominio de las leyes de su ciencia.

El maestro en su formación tiene que nutrirse de todo el legado dejado por las generaciones de educadores precedentes, por el baluarte de cultura y etapas de desarrollo que ha tenido la escuela cubana, examinando cada momento del

proceso formativo desde un enfoque contextual, hasta su devenir actual, así como la asimilación de las perspectivas de posibles cambios, teniendo en cuenta los pronósticos de la evolución y perfeccionamiento del proceso de transformaciones que el desarrollo actual de la educación exige.

El maestro cubano actual sustenta su formación en una profunda raigambre martiana, cuya acción se desarrolló desde el enjundioso quehacer de todos los pensadores que le antecedieron en la primera mitad del siglo XIX. Este legado pedagógico ha sido sustentado por Fidel Castro Ruz a lo largo de toda la obra revolucionaria hasta la actualidad, por tal motivo, el 15 de septiembre del 2001, en el acto de graduación del primer curso de maestros primarios emergentes en Melena del Sur, al referirse a la función del maestro expresó: *“Cuba tendrá cada vez más profesores y maestros, porque les queda la misión más importante a todos, a parte de dirigir y ayudar a los muchachos, parte de dominar la metodología para instruir, tiene que adquirir la ciencia de educar, o el arte y la ciencia porque es una mezcla, el arte, la ciencia y ética necesarias para educar (...) ustedes apoyados en la familia y con los medios y los recursos y la preparación necesaria, saltar a una nueva fase que se llama educar y que debe ser el objetivo fundamental”*.

La concepción que se tenga del hombre y de la educación tiene una gran importancia en la formación de los maestros, por la influencia que esto tiene en el rol que desempeñan. En la sociedad cubana se reconoce como función principal del maestro la de educador. Rodríguez, C. J. hace un análisis crítico de las diferentes ideas expresadas por Fidel Castro Ruz acerca de las características éticas del maestro contemporáneo cubano y en este sentido destaca: que debe ser un EDUCADOR; un formador de conciencia; con una cultura general integral, poseedor de virtudes —digno, desprendido, valiente, bondadoso, generoso, fraterno, responsable, solidario, esforzado, comprometido, profundamente humano— que posea la ciencia y el arte de

educar, formador de conciencia y sentimientos, conocedores de sus alumnos y sus padres y talentosos (Rodríguez, C. J. 2004).

Estas características expresan la concepción ética del modo de actuación del maestro, revelando el carácter clasista de la labor educativa. En el caso del currículo de la formación de maestros en Cuba se definen con precisión los conocimientos y valores que deben caracterizar al maestro de la escuela primaria.

El carácter universal y científico de la dialéctica materialista radica en que se basa en el conocimiento de las leyes más generales del desarrollo. Por su parte, los principios y las leyes de la filosofía marxista-leninista constituyen un método que posibilita el logro de nuevos resultados en el proceso del pensamiento y en la actividad práctica del hombre.

Los aspectos aquí tratados corroboran los postulados de Lenin acerca de la coincidencia de la lógica, la dialéctica y la teoría del conocimiento y los métodos elaborados por las ciencias particulares.

La teoría del conocimiento del marxismo revela la esencia de la relación cognoscitiva del hombre partiendo de su actividad transformadora, lo que posibilita investigar el surgimiento de los conceptos, categorías, regularidades y leyes y fundamentar la actividad del conocimiento humano.

La Filosofía Marxista reconoce al hombre como sujeto y objeto de la práctica histórico social, que actúa con un carácter consciente y dirigido a un fin, lo que propicia la satisfacción de sus necesidades y la transformación de su entorno mediante el trabajo. Esto le permite a su vez transformarse a sí mismo en un constante desarrollo porque posibilita su orientación axiológica, lo ayuda a asimilar su papel en la sociedad y en el sentido de su actividad. En la formación de maestros la autopreparación desempeña un rol esencial para lograr estos propósitos.

En su obra, *"Cuadernos Filosóficos"*, Lenin escribió: *"...el reflejo de la naturaleza en el pensamiento del hombre debe ser entendido, no en forma*

*inerte, no en forma abstracta, no carente de movimiento, no carente de contradicciones, sino en el eterno proceso del movimiento, en el surgimiento de las contradicciones y soluciones”*¹⁶ (1964: 188)

La construcción de los conocimientos pedagógicos se logra a partir de la investigación del docente con un carácter científico del proceso docente - educativo, al enfrentarse a la solución de los problemas y tareas profesionales, las que asume en un proceso de investigación educativa que permite el enfrentamiento de la teoría y la práctica, revelando las contradicciones que se dan entre ellas. La teoría es confrontada, perfeccionada y valorada a la luz de la práctica pedagógica; la práctica diversa, compleja e inacabada ofrece un grupo de problemas profesionales que deben ser resueltos. Ese proceso exige una permanente búsqueda de información científico pedagógica mediante la autopreparación sistemática y de esta forma se aprehende del modo de actuación que tipifica al maestro que asume la función de investigador al desarrollar su labor educativa.

El modo de actuación del maestro se construye entonces en esta práctica educativa, donde la escuela y sus docentes son portadores de las mejores experiencias de ese legado histórico, que es asimilado por el maestro en formación en esa interacción de su práctica vivenciada, y enriquecida desde una posición científico- transformadora de la realidad educativa.

Así, la autopreparación docente debe abordarse en su interrelación con la actividad pedagógica y las funciones profesionales que debe asumir el maestro, en el contexto socio histórico en que se desempeña, lo que demanda un perfeccionamiento de la manera de aprender para cumplir el rol que la sociedad actual le reclama al maestro cubano.

¹⁶ Lenin, V. I. Cuadernos Filosóficos. Obras Completas. Edit. Política. La Habana. 1964. T.38. p. 188.

Esta relación da evidencia de un enfoque sistémico para estructurar el proceso de formación de los docentes acorde con las exigencias y tendencias de la formación de maestros, avalados por la objetividad teórica y metodológica de las investigaciones precedentes y con la intención de mejorar en el mismo orden los resultados existentes.

Fundamentos Sociológicos.

El devenir histórico del proceso de formación de maestros en Cuba se ha caracterizado por revelar el quehacer del educador en su vinculación las exigencias sociopolíticas de cada época. En el estado cubano se han definido con claridad los fines y objetivos de la educación y se ha identificado la función educativa de la sociedad, que al decir de Castro Ruz, F. citado por Blanco Pérez, A. (2002: 4), se resume en: “...preparar al hombre, desde que empieza a tener conciencia, para cumplir los más elementales deberes sociales, para producir los bienes materiales y los bienes espirituales que la sociedad necesita.”¹⁷ (2002: 4)

Los cambios científico tecnológicos determinan que los centros de educación superior transformen sus misiones y objetivos para poder cumplir responsablemente con la preparación, recalificación y formación continua de los recursos humanos que exige la reestructuración económica de cada país. Por tanto, la formación profesional debe lograr una preparación para la investigación, el desarrollo, la aplicación y la transferencia de tecnologías adecuadas a los contextos, lo que implica una formación que responda a la magnitud de los cambios y transformaciones y permita un rápido accionar con criterio propio.

El proceso de formación de maestros se produce bajo un diverso sistema de influencias positivas y negativas, que el estudiante debe enfrentar y vencer con la asesoría de “otros” y con los propios conocimientos y habilidades de que dispone,

¹⁷ González Soca A. M. y Reinoso Carpio, C. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía La Habana. Cuba: Ed. Pueblo y Educación; 2002. p. 4

ya que él debe asumir el reto de dirigir el proceso docente – educativo de un grupo de escolares desde el segundo año de la carrera de LEP.

Cumplir con este propósito a la altura del modelo de maestro y escuela primaria planteado por el Ministerio de Educación, requiere de un proceso de autopreparación permanente basado en una sólida motivación profesional que movilice todos los esfuerzos del sujeto al cumplimiento de las tareas y funciones que como educador se le plantean.

Desde un análisis crítico sobre diferentes posiciones teóricas para determinar las funciones profesionales del maestro se consideró la propuesta de Blanco Pérez, (1997), que desde posiciones sociológicas reconoce el carácter general del concepto educación y la indisoluble relación entre instruir y educar. Desde este referente las funciones del maestro son: la docente – metodológica, la de orientación y la de investigación.

En este sentido la autora de la tesis reconoce el carácter de sistema de estas funciones y cómo la función docente – metodológica es rectora del sistema, en tanto las demás funciones tienen como propósito complementar y enriquecer los conocimientos e información que el maestro necesita para su labor como educador. Y en el cumplimiento de estas funciones la autopreparación desempeña un papel esencial.

El proceso de formación inicial de los maestros debe preparar a los estudiantes para cumplir estas funciones en diversos campos y esferas de actuación profesional, lo que conduce en primer lugar a un perfeccionamiento del modelo del egresado y la proyección del proceso de enseñanza - aprendizaje en la carrera con esta intención. Observe el anexo 9 que contiene las funciones profesionales que debe cumplir el maestro de la educación primaria.

Las condiciones y formas de actividad que asume el cumplimiento de las funciones del maestro exige del enfoque interdisciplinar que tiene la labor científico – metodológica, dada la complejidad de los problemas profesionales que se asumen

actualmente y que reclaman una actividad científica colectiva, donde cada sujeto socializa sus conocimientos, busca en niveles superiores la efectividad social en la toma de decisiones para ofrecer la respuesta más efectiva a cada situación, en una aplicación cada vez más consciente y rigurosa de los métodos científicos en el proceso docente educativo, lo que conduce a la construcción y enriquecimiento de la teoría pedagógica y de una ética que se caracteriza por poseer los valores y cualidades morales que han sido cultivados por los más ilustres maestros cubanos (José de la Luz, Varela, José Martí, Fidel Castro, Ernesto Guevara, entre otros).

El maestro como promotor de una cultura general integral, refuerza su misión de portador de las interrelaciones de la escuela con las demás instituciones, con la comunidad y la familia, coordinando el sistema de acciones educativas que potencian su influencia a favor del cumplimiento de los objetivos generales del sistema educativo en el logro del desarrollo de la personalidad de los educandos.

El maestro de la Enseñanza Primaria, constituye una figura emblemática para el niño por la influencia educativa que ejerce desde su modo de actuación. Es necesario entonces, una formación cultural que transite desde los elementos más generales del devenir histórico de la cultura universal hasta la cultura general integral que en todos los programas de la Revolución materializan la Batalla de Ideas.

La función del maestro en su rol de educador trasciende el marco escolar para erigirse desde las relaciones escuela - sociedad, para satisfacer las necesidades espirituales del individuo desde su propio medio, logrando la transformación de la realidad social desde una posición creativa y desarrolladora que orienta la labor del maestro cada vez más hacia una actividad de carácter colectivo, donde cada uno se involucra en el trabajo educativo desde sus potencialidades como sujeto capaz de transmitir conocimientos, experiencias y valores a los demás.

La formación de una cultura general integral constituye un imperativo insoslayable para el maestro primario, por su impronta en la formación de las nuevas generaciones. Es ella la razón principal por la que en el Segundo Taller Nacional de la Universidad en la Batalla de Ideas (2002), al hacer su intervención Fidel Castro se refiriera a los jóvenes explicándole por qué a ellos les corresponderá vivir en el siglo más difícil y decisivo de la historia humana, y por tanto prepararse es el más sagrado deber, profundizar en los conocimientos profesionales y políticos es requisito indispensable. La cultura general integral masiva, algo jamás soñado por sociedad alguna, es hoy una posibilidad real al alcance de todos los cubanos, y en ello la responsabilidad cimera le corresponde a la escuela y al maestro, desde el cumplimiento de su encargo social.

Fundamentos Psicológicos.

La materialización del proceso y las leyes que rigen esta investigación están avaladas por el enfoque Histórico-Cultural, basado en las ideas de Vigotsky, S.L. (1896 - 1934) y sus seguidores; como fundamento esencial el modelo de autopreparación propuesto ha tenido en cuenta las exigencias de la sociedad en cuanto a la manera en que debe conducir su modo de actuación profesional (reflexivo, crítico y científico) en las condiciones histórico concretas en que el futuro maestro asume la apropiación del objeto de la profesión, considerando los conocimientos y experiencias de los “otros maestros” que le proporcionan en su quehacer cotidiano un modo de actuación profesional, que él analiza, valora e incorpora a sus acciones de enseñar, a partir de un proceso de interiorización que permite a través de procesos de concientización, ir elaborando su propio modo de actuación, en el que la autopreparación es fundamental.

El hecho de que se investigue, sugiera y proponga un modelo de autopreparación para aprehender el modo de actuación del maestro significa alimentar la tesis de que la enseñanza tira del desarrollo, ya que esta juega un papel de dirección y conducción del desarrollo psíquico.

Es una necesidad que desde el inicio de su formación en los Institutos Superiores Pedagógicos, centros de formación de los maestros, se les enseñe a “aprender a aprender, aprender a educar y aprender a investigar”; pero en este caso dimensionado por la autopreparación, que constituye el fin del modelo que se propone en esta tesis y que le plantea nuevas dimensiones al desarrollo (autodesarrollo) y a la enseñanza.

La categoría “zona de desarrollo próximo” ZDP ...”*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 solución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*” ¹⁸ (1998; 37). El modelo propuesto así como sus exigencias y dimensiones parten siempre del reconocimiento y la legalización de la experiencia pedagógica adquirida por el maestro, de sus conocimientos, habilidades, hábitos y valores, los que deben ser diagnosticados como premisa para alcanzar los niveles aspirados por la sociedad hasta convertirse en niveles de desarrollo deseados por el individuo, a través de un proceso de apropiación de lo social - individual y de lo individual - social.

El modelo propuesto por su flexibilidad facilita al futuro maestro de la escuela primaria estar en condiciones de asimilar los nuevos problemas profesionales que se le pueden presentar, armados del desarrollo, la teoría y la práctica pedagógica y de los cambios y exigencias sociales al declarar como centro del mismo la autopreparación como resultado de la socialización formada por una actitud científica, reflexiva y la investigación científica como vía para el autoperfeccionamiento profesional y personal.

Desde estos referentes se reconocen los resultados de un grupo de investigadores cubanos en la temática de la enseñanza aprendizaje desarrollador, entre los que se destacan: Fariñas G. (1995), Castellanos D. Et al., (2001), Silvestre M.(1999), Zilberstein J. (2000), todos ellos y la

¹⁸ Vigotsky L.S. Interacción entre enseñanza y desarrollo. En: Selección de lecturas de Psicología de las edades. C. Habana. I. ENPES. 1998. p. 37

autora de la tesis también, asumen la enseñanza prestando gran atención al aprendizaje como proceso y de forma especial al aprender a aprender, lo que posibilita un rol protagónico del estudiante en su aprendizaje.

Desde esta perspectiva educativa el proceso de formación de los maestros en Cuba se basa en un enfoque desarrollador de la enseñanza y el aprendizaje, en este sentido se asume como **aprendizaje desarrollador** “...aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios proceso de socialización, compromiso y responsabilidad social”¹⁹(2001:37)

Se ha seleccionado esta definición porque ella brinda los elementos imprescindibles para la autopreparación docente, en tanto destaca cómo el aprendizaje no debe limitarse a la adquisición de conocimientos, sino que debe incluir la autotransformación del sujeto en el transcurso del aprendizaje, a partir de la apropiación consciente de los recursos personológicos (experiencias anteriores, vías y métodos de aprendizaje, hábitos y habilidades de que dispone, motivación, etc.)

Otro rasgo importante de esta definición es la socialización, compromiso y responsabilidad social que tiene el aprendizaje y que en el caso de la formación de maestros se concreta en la solución de los problemas profesionales, que requieren en primer lugar, un desarrollo del pensamiento científico pedagógico para elegir los medios y vías que se deben seguir en su solución y que serán evaluadas, refutadas y enriquecidas, en el análisis reflexivo y crítico que de forma individual y colectiva se desarrolle, para posteriormente llevar a la práctica pedagógica la mejor alternativa de solución, la que será objeto de análisis y control sistemático, la que será enriquecida con la dinámica de su aplicación en la práctica al propiciar el

intercambio de vivencias entre los participantes en el proceso de solución de los problemas de la ciencia y la profesión.

En este proceso de solución de problemas profesionales, el futuro docente se va relacionando con el objeto de la profesión y con los otros sujetos que también participan en él, va conformando sus conocimientos anteriores y las nuevas exigencias que se le plantean y va experimentando nuevas necesidades de aprendizaje que lo movilizan a la autopreparación como vía para obtener los conocimiento que debe tener para solucionar el problema.

Se estima que las **estrategias de aprendizaje** son factores que determinan la activación y regulación del aprendizaje, por lo que en el proceso de formación de maestros deben ser inducidas de forma intencional. En este trabajo se asumen las estrategias de aprendizaje como *“Sistemas de regulación que el sujeto construye (explícita e implícitamente) y utiliza para la captación, orientación y control de su propio aprendizaje”*¹⁹ (2001: 56).

Formar a los profesores en estrategias de aprendizaje va más allá que enseñarles técnicas de estudio o procedimientos. La actuación estratégica exige del formador de profesores una posición intencional en la que enseñe el empleo estratégico de sus recursos procedimentales en condiciones concretas de aprendizaje, precisándose en su desempeño como **aprendices** en la elaboración y solución de la nueva información que aprende y como **educadores** (mediador) planificando su acción didáctica, guiando e induciendo estrategias de aprendizaje de sus alumnos. (Canfux V, 2001). Potenciando los diferentes tipos de aprendizajes, utilizando los contextos de grupos, la práctica laboral investigativa, el conocimiento de las posibilidades

¹⁹ Hernández Reinoso, F. L. Un enfoque estratégico para el diseño del proceso docente educativo de la asignatura Idioma Inglés en secundaria Básica (8vo grado). Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. 2001. p. 56.

que como sujeto tiene, etc., pues todos estos aprendizajes ejercen una gran influencia en la actuación profesional y en general en el modo de vida.

Se trata entonces de *“formar **maestros estratégicos** lo que quiere decir, concebir el proceso con la estructura de acciones y operaciones que utiliza el individuo para seleccionar, construir o reconstruir, apropiar, almacenar, extraer y usar la información necesitada para garantizar su aprendizaje”*²⁰ (1995:56).

La autora considera que en la formación de maestros las estrategias tienen su núcleo de conocimientos en identificar y solucionar **los problemas profesionales**, donde el sujeto tiene que operar, no solo con el conocimiento procedimental, sino que además debe considerar la diversidad de condiciones del contexto, los sujetos que aprenden y las demandas de las propias tareas a ejecutar. Por estas razones la autora de esta tesis se refiere a un nivel donde se opera con un conocimiento condicional, que penetra en el autocontrol y su dinámica afectiva, sin desentenderse de los conocimientos, habilidades y valores.

Para definir las estrategias generales de aprendizaje se atendió a los rasgos esenciales del modo de actuación de la actividad pedagógica, (explicado en el capítulo 1 de esta tesis) y el carácter de idea rectora que tienen los problemas profesionales que por su contenido generalizado se convierten en el componente teórico que actúa como hilo conductor en la dirección del proceso de formación profesional.

En la distinción entre estrategias generales y específicas, se han tenido en cuenta aquellas que trascienden el proceso de enseñanza-aprendizaje y se complementan en la práctica pedagógica profesional, en este sentido se determinaron:

²⁰ Rodríguez, L. y Hernández, F.L. Estrategias de Aprendizaje en la adquisición del inglés como segunda lengua: Un enfoque transcultural Cuba-Brasil. Belo Horizonte-Pinar del Río. Impresión Ligera; 1996. p. 56

- ▶ El empleo del método científico de la actividad pedagógica.
- ▶ El perfeccionamiento de los recursos metacognitivos.
- ▶ La búsqueda, selección, procesamiento, almacenamiento y utilización de la información científico-pedagógica.
- ▶ Las estrategias generales y esenciales exigidas por el currículo de la Escuela Primaria, (comprensión, lectura, redacción, etc.) las que deben ser trabajadas en un primer momento en el plano correctivo y de perfeccionamiento en el estudiante y posteriormente desde el punto de vista metodológico para su inducción a los escolares.

El criterio de clasificación de las estrategias se hace atendiendo a la naturaleza del contenido de la formación de maestros y el carácter de idea rectora que tienen los problemas profesionales, que por su carácter generalizador se convierten en el componente teórico del contenido que actúa como hilo conductor en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos problemas profesionales se expresan como invariante del contenido que articulan con los rasgos generales y esenciales del modo de actuación del maestro.

El uso de estas estrategias por los estudiantes supone siempre:

- ▶ La planificación y control de las acciones que se ejecutan.
- ▶ El uso selectivo de los propios recursos y capacidades de que dispone el sujeto.
- ▶ La aplicación de conocimientos, habilidades y valores de acuerdo con los objetivos a lograr.

El profesor tiene que formarse desde el desarrollo de un pensamiento pedagógico científico investigativo, que será quien le permita dominar el objeto de la pedagogía y aplicar la lógica y los métodos de la investigación pedagógica a su labor diaria. Este pensamiento refiere las creencias, teorías y prácticas relacionadas con la cultura general y conocimientos de carácter profesional, experiencias profesionales del docente, tanto en el plano académico como laboral.

*“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 estas, una vez concluidas, así como, en toda las situaciones que se presenten relacionadas en su actividad como docente, en su práctica pedagógica.”*²¹ (2001: 18)

También resulta primordial la reflexión y la criticidad como cualidades básicas del pensamiento del maestro, que requieren ser formadas para posibilitar la autorregulación de las decisiones pedagógicas que el docente toma en la dirección del proceso docente, por otra parte, la criticidad permite al profesor tener una concepción propia de su tarea profesional, lo que le posibilita fundamentar las diferentes acciones que realiza en su labor pedagógica. (Canfux, 2001).

Aprender a reflexionar sobre los procesos de enseñanza y el aprendizaje es vital para el desarrollo del modo de actuación del maestro, pues como expresa Canfux, *...”la reflexión permite al hombre valorar y analizar sus acciones lo que revela un nivel de autoconocimiento de su individualidad..., regula el proceso de problematización o planteamiento de problemas, la búsqueda de soluciones a los mismos y estimula el planteamiento de la hipótesis sobre las causas de estos problemas, así como la corrección de su valoración”.*²² (2001: 20)

Según Shulman (1987, pág. 8) citado por Bruner J. (pág.283) y es criterio de la autora también *”...los conocimientos de contenidos pedagógicos son el núcleo de los conocimientos profesionales de base de la enseñanza; son el cuerpo de conocimientos específicos que se necesitan para una enseñanza experta”*²³ (1995: 283)

²¹ Canfux, V. La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades en el pensamiento del profesor. Tesis doctoral. CEPES. Universidad de La Habana; 2001. p. 18.

²² Canfux, V. Ob. Citada. p. 20.

²³ John T. Bruner. Escuelas para pensar. Una ciencia de aprendizaje en el aula. Edición Paidós 1995 España. p. 283.

En el caso particular del maestro de la Educación Primaria, este ante todo debe tener una amplia formación cultural y psicopedagógica para desempeñar su labor, ya que el contenido curricular que imparte abarca un amplio aspecto de la cultura, pero no requiere una profundización científico - teórica para impartir sus clases, —por el carácter elemental de los contenidos curriculares de ese nivel de enseñanza— sin embargo, necesita muchos y diversos recursos pedagógicos y didácticos para educar a los escolares e involucrar a la familia y la comunidad y en este propósito brindando una verdadera “educación para la vida”.

Fundamentos pedagógicos.

El proceso de profesionalización tiene como base el estudio sistemático de la pedagogía como ciencia, que orienta las acciones de dirección del proceso de formación de los maestros. Esta ciencia desarrolla y sistematiza el saber acerca del cómo la educación en el contexto cultural de una formación social particular permite proporcionar a los estudiantes los conocimientos, las vías y métodos para que este asuma su propia autoeducación y pueda perfeccionar de forma consciente y continua sus acciones a partir de la retroalimentación de estas.

La educación se expresa en el proceso de formación individual de la personalidad humana y el desarrollo de sus características y cualidades, considerando el proceso de la actividad humana regida por objetivos sociales y que en el proceso de formación de maestros se concreta en la necesidad de resolver los problemas profesionales, y para ello requiere regular su autopreparación y en este sentido debe aprender a autoevaluarse y autocontrolarse, preparándose para vivir en sociedad e interactuar con los “otros” en un ambiente de colaboración y ayuda mutua, donde todos se preparan para aprender a aprender y aprender a educar.

La instrucción abarca los conocimientos de una rama del saber y desarrolla habilidades específicas de esa área, en la formación de maestros se debe

favorecer el carácter de autoinstrucción, proporcionando al sujeto una serie de recursos para buscar, procesar y comunicar la información científico pedagógica.

Se asume como *“la enseñanza desarrolladora, el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los alumnos y alumnas, y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y transformar su realidades en un contexto histórico concreto”* ²⁴ (2001: 57).

Se acepta la enseñanza como un proceso que induce el crecimiento personal, al considerar el desarrollo psíquico de los estudiantes y se enfatiza en el papel esencial que puede desempeñar el “otro” en el aprendizaje por el carácter vivencial del modo de actuación profesional del personal docente y de forma muy especial las relaciones que se establecen con los escolares debido a la influencia que esto desempeña en su desarrollo profesional. Por lo que se reconoce cómo la enseñanza se debe proyectar considerando la zona de desarrollo próximo (ZDP).

La enseñanza le presta especial atención al aprendizaje como proceso y al estudiante como protagonista de su autoeducación, se amplía su contexto e influencia educativa al compartir el maestro con otros docentes la dirección de la actividad cognoscitiva del estudiante en el proceso formativo, mediante un coordinado sistema de tutoría a las actividades académicas, laboral e investigativa, que permite la construcción y reconstrucción de los saberes en función del encargo social.

La enseñanza aprendizaje se convierte en una actividad crítica y transformadora desde la reflexión y problematización de las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje que se producen en el proceso de

²⁴ Castellanos, D. y otros. Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. La Habana: ISPEJV. Colección Proyectos; 2001. p.57.

formación inicial del maestro, que se convierte en objeto de aprendizaje de forma consciente e intencionada por los sujetos, que tienen como propósito aprender del contexto para perfeccionar su modo de actuación en él.

En este trabajo la enseñanza y la investigación constituyen un par dialéctico esencial en el proceso de formación del profesional de la educación. La enseñanza incorpora en sí los criterios de la investigación educativa como escenario donde se producen los conocimientos pedagógicos y didácticos, estimula la acción cognoscitiva del estudiante al analizar el carácter dinámico del proceso del conocimiento que se encuentra envuelto en un contexto que tiene contradicciones, divergencias, intereses y compromisos que pueden ser utilizados con el propósito de involucrarlos como investigador de su práctica pedagógica y la necesidad de perfeccionar sus estrategias de aprendizaje para lograrlo.

En este sentido la investigación constituye una forma de enseñanza y de aprendizaje que se construye a partir de las circunstancias del proceso de enseñanza y aprendizaje y de forma muy especial en la práctica pedagógica; que muestra al estudiante la lógica de la ciencia mediante la reflexión, el cuestionamiento infundando la duda, la búsqueda de nuevos referentes teóricos o prácticos para superar los resultados actuales en cada situación de aprendizaje.

La autopreparación conduce al enriquecimiento continuo de los conocimientos acumulados, cada problema profesional resuelto abre nuevas dudas, polémicas, nuevos problemas que deben ser objeto de estudio y trabajo, que de forma permanente rechazan los métodos y vías de trabajo ya conocidos y por tanto estimulan a la búsqueda de nuevos conocimientos, a la comprobación de nuevas hipótesis que permitan refutar y enriquecer esos conocimientos, su práctica y regular y perfeccionar de forma progresiva sus estrategias de aprendizaje.

En la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje la reflexión y análisis metacognitivo que desarrolla el futuro docente se debe producir atendiendo a tres dimensiones, que se relacionan con el modo de actuación profesional del maestro, que debe en primer lugar ser un buen aprendiz, tener desarrolladas sus estrategias generales de aprendizaje que le permitan **aprender a aprender**, lo que comprende la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se puedan transferir y adaptar a nuevas situaciones.

Resulta imprescindible que el sujeto pueda demostrar con su propia actuación a sus escolares cómo se debe aprender de forma estratégica, lo que exige al futuro maestro un desempeño estratégico en sus acciones de aprender aquellas estrategias generales exigidas por el currículo de la enseñanza para la que se forma (en este caso pueden ser consideradas las estrategias de lectura, comprensión de texto, solución de problemas, entre otras).

También tienen un valor primordial las estrategias relacionadas con los procesos de búsqueda, procesamiento y comunicación de la información que necesita el futuro docente para asimilar el objeto de la profesión, por lo que se relaciona con las exigencias del currículo de la formación de maestros y en este caso se asumen la propuesta de objetivos y habilidades profesionales del Plan de Estudio "C" transformado ya que desde esta proyección curricular es posible **Aprender a educar**, lo que significa que los futuros maestros sean capaces de dirigir su acción didáctica induciendo la formación de estrategias de aprendizaje en sus alumnos, además de reflexionar y autorregular su actividad profesional mediante el análisis de sus estrategias cognitivas y sus resultados en la práctica.

Este proceso de aprender a educar se concreta en cómo el estudiante aprende a desarrollar las habilidades profesionales asociadas al cumplimiento de

las tareas y funciones profesionales del maestro, tomando como rectora la función docente metodológica que se enriquece y perfecciona con la acción conjunta de las funciones de superación - investigación y de orientación. Estas funciones actúan de forma coordinada para lograr que el maestro cumpla cada vez mejor su rol de educador, ellas en su labor conjunta permiten el cumplimiento de las tareas profesionales y posibilitan el aprendizaje permanente desde la acción pedagógica.

El fundamento del desarrollo del profesional y el éxito del proceso docente educativo descansa en la manera en que el docente asume la autopreparación y el carácter crítico, reflexivo e investigativo ante su práctica profesional, ya que estos elementos constituyen una vía esencial para detectar y resolver los problemas profesionales; por esta razón se considera necesario que el futuro docente pueda **aprender a investigar**, lo que significa que los maestros sean capaces de utilizar la lógica de la investigación y los métodos científicos de forma sistemática en el proceso docente educativo para alcanzar metas superiores en la labor cotidiana.

Por todo lo planteado se comprenderá la necesidad de desarrollar estrategias de aprendizaje en los maestros, considerando las dimensiones de aprendiz, educador e investigador. Para lograrlo se requiere de un trabajo intencional y sistémico de los procesos de **“aprender a aprender”**, **“aprender a educar”** y **“aprender a investigar”** donde se complementen, coordinen y enriquezcan mutuamente los conocimientos, habilidades, valores y estrategias generales que los conforman. Estos procesos tienen una lógica interna propia que debe ser revelada al estudiante mediante un interactuar de enseñanza aprendizaje orientado a la autopreparación docente, donde se trabaja de forma intencional por mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante acciones que los guíen en un proceso consciente y reflexivo, sobre los diversos contenidos, métodos y formas que permiten la aprehensión del modo de actuación del maestro, desarrollando

en ellos la necesidad de una autopreparación constante que los prepara desde la formación inicial a comprender las necesarias transformaciones y les permite el autoperfeccionamiento profesional.

Se trata de explicitar en el proceso de enseñanza un aprendizaje metacognitivo de la autopreparación, donde el maestro pueda arribar a una interpretación más acertada de la realidad educativa y de su manera de actuar sobre ella, aprovechando mejor los conocimientos y experiencias de todos los participantes en el proceso de solución de los problemas profesionales, lo que permite comprender el carácter contradictorio del proceso educativo en la medida en que avanza de lo simple a lo complejo, del fenómeno a la esencia, de lo causal a lo necesario, mediante un proceso que propicia un espacio permanente para el análisis crítico y la problematización de las condiciones contextuales y personales en que este proceso transcurre, con el propósito de regular, de forma progresiva, las acciones de los participantes y poder ajustarlas a los cambios y transformaciones que se van produciendo.

Características del modelo:

Flexibilidad: Para adaptarse a situaciones y exigencias del contexto educativo, dando la posibilidad de negociar los objetivos y contenidos de cada ciclo de acuerdo a los intereses de educadores y educandos, al permitir combinar contenidos de formas diversas e incorporar nuevas informaciones y elegir formas y métodos de trabajo didáctico.

Sistémico integral: Por ser un proceso sistémico de transmisión y apropiación de la cultura que tiene la función de educar integralmente a los futuros docentes, en correspondencia con el encargo social, permite establecer relaciones diversas entre las actividades curriculares y la escuela primaria, los componentes curriculares y didácticos, los agentes educativos de la carrera y otras carreras, los niveles de trabajo metodológico y docente – educativos; lo que presupone la

interdependencia de acciones y la secuencia adaptativa de estas a las condiciones concretas en que transcurre el proceso lo que implica la interdisciplinariedad para posibilitar relaciones significativas sobre la teoría y la práctica, la carrera y la actividad profesional y el desarrollo personal y grupal.

Recurrencia: Para retornar a nuevos conocimientos, problemas profesionales, estrategias de aprendizaje, entre otros, con el propósito de consolidar, enriquecer, profundizar y aplicar en nuevas y variadas circunstancias los contenidos a partir de una organización concéntrica de éstos según las necesidades del contexto y los estudiantes.

Personológico: Parte de considerar las potencialidades y limitaciones del nivel de conocimientos, habilidades, hábitos, valores, vivencias y motivaciones de los estudiantes y docentes para brindar una atención diferenciada para posibilitar el crecimiento personal de cada uno de ellos y al mismo tiempo proponer el intercambio y ayuda entre todos los participantes para garantizar el desarrollo grupal y su posible influencia en la formación integral de la personalidad.

Contextual: Reconoce en el proceso de diseño, ejecución y control de los componentes didácticos los diversos escenarios en que transcurre el proceso de formación de los maestros para brindarles una asesoría científico-metodológica que permita incentivar el desarrollo profesional y socio cultural en la escuela y la comunidad.

La representación gráfica del modelo aparece en la fig. 2.1.

Figura 2.1. Modelo didáctico curricular para la autopreparación docente



A continuación se exponen las exigencias que regulan las acciones de aprender y enseñar la autopreparación docente y permiten construir y perfeccionar el modo de actuación profesional del futuro maestro.

2.2. Los componentes y sus relaciones didácticas en el modelo de autopreparación docente.

La estructuración didáctica de la autopreparación docente parte de considerar a la autopreparación como un componente para la planificación, ejecución y evaluación por sí mismo del proceso formativo, lo que permite establecer un sistema de relaciones teóricas y metodológicas que revelan nuevas cualidades a los componentes didácticos en su interacción con los componentes estructurales del modelo, manifestándose las exigencias que regulan las acciones de aprender y enseñar, como una expresión de las leyes y regularidades que actúan sobre este proceso.

El carácter ideológico y político de la formación profesional del docente: como un proceso permanente de impregnación de valores, actitudes y sentimientos en concordancia con la ética pedagógica de los profesionales de la educación cubana, las raíces de la cultura nacional, que se identifica con los principios del proyecto socialista de la Revolución cubana.

En este sentido, la dimensión política e ideológica se expresa en el proceso, en cada uno de los componentes y niveles, ejerciendo su acción desarrolladora mediante un trabajo interdisciplinario y coordinado del colectivo de educadores que actúan en el proceso formativo utilizando como métodos esenciales de su labor el ejemplo cotidiano. En el estudiante se demuestra con el compromiso personal que este asume ante la solución de las tareas y su incesante autopreparación.

La problematización e investigación de la teoría y la práctica de la actividad pedagógica. Problematizar la práctica y el proceso del conocimiento significa situar al futuro docente frente a las contradicciones

propias de la actividad pedagógica, en la que debe tener conciencia de la existencia de estas, disposición para resolverla y poseer los métodos más adecuados para ello; lo que implica tener conocimientos científicos y metodológicos, la reflexión crítica como base para detectar los problemas y formular nuevos, unido a la utilización sistemática y consciente de los métodos de la investigación educativa para solucionar y detectar los problemas profesionales de su práctica pedagógica; lo que permite el perfeccionamiento continuo de la actividad educativa y de su transformación personal.

El cumplimiento de esta exigencia por el futuro docente requiere que él autoevalúe, autocritique y autorreflexione sobre la actualización de sus conocimientos, sus métodos de aprendizaje y su labor pedagógica, con el propósito de perfeccionar su modo de actuación profesional, lo que requiere asumir el proceso de enseñanza aprendizaje con carácter crítico y reflexivo, evaluando y cuestionando los resultados y el proceso seguido en la autopreparación, buscando siempre de forma oportuna su perfeccionamiento como un proceso permanente y necesario de la labor del maestro, que involucra con su método de enseñanza esa actitud reflexiva y de búsqueda de conocimientos en los escolares.

La reflexión y autorregulación de la actividad de aprender, educar e investigar: La reflexión es un proceso que permite al sujeto dar nuevos significados a ideas y asumir nuevas alternativas. Esto supone considerar un marco de referencia y/o modelo a partir del cual se interpretará, se comparará y evaluará para tomar conciencia del estado de desarrollo del objeto en un momento determinado, en todo el proceso y en su resultado, para posteriormente decidir las acciones a seguir. Aunque este proceso es individual se produce como resultado de un proceso de socialización y reflexión colectiva.

Lo anterior trae consigo asumir una metodología donde la reflexión del sujeto sobre su modo de actuación profesional se convierta en un espacio

permanente que permite utilizar el conocimiento para analizar (se), comprender (se), valorar (se) en su desempeño como aprendiz y educador.

La interdisciplinariedad en la estructuración didáctica e investigativa del colectivo de carrera: Este principio se sustenta en la necesidad de establecer nexos y relaciones esenciales entre las disciplinas, asignaturas y módulos que conforman los diferentes ciclos de la carrera, en función de establecer relaciones significativas de enriquecimiento entre los contenidos curriculares y los aprendizajes de los participantes, lo que se alcanza como resultado del intercambio personal y los nuevos significados que asume el contenido con la interacción profesional en el marco de referencia, en el contexto de las propias acciones de trabajo.

La actividad docente metodológica del colectivo de la carrera está orientada a ejercer un sistema coherente de influencias en la acción educativa, que tendrá como centro la formación y perfeccionamiento de la autopreparación del estudiante, lo que estará condicionado por la estructura de los ciclos que establecen las jerarquías de trabajo en los procesos de aprendizaje y por los bloques de asignaturas que definen los problemas profesionales objeto de estudio.

Las disciplinas y/o módulos en su integración vertical profundizarían en las estrategias más particulares y las diversas maneras en que todas tributan al desarrollo del objetivo y los contenidos del ciclo; en la relación horizontal se debe tomar como invariante los problemas más generales de cada bloque y considerar la contextualización de estos en la práctica pedagógica de los estudiantes; esto conduce a establecer las relaciones de trabajo pedagógico y didáctico para la interacción de los componentes organizacionales académico, laboral, investigativo y autopreparación. Desde esta perspectiva resulta esencial que la investigación constituya una forma de enseñanza que se construye a partir de la circunstancias del proceso de enseñanza y aprendizaje y de forma muy especial en la práctica pedagógica; al concebir estas como proyectos de investigación, que involucre a los futuros maestros y los educadores

que participan en su proceso formativo, donde se le da un tratamiento científico – metodológico al perfeccionamiento del currículo. De esta manera, se logra la construcción y el enriquecimiento mutuo del modo de actuación profesional de todos los participantes.

2.2.1. La autopreparación docente, su didáctica.

En el capítulo 1 de esta tesis la autora argumenta la necesidad de perfeccionar la autopreparación por considerarla esencial para la formación y perfeccionamiento del modo de actuación profesional reflexivo, crítico y con carácter investigativo en la labor educativa, sin embargo se consideró que la concepción didáctica _ curricular actual limita el trabajo sistémico de la autopreparación en la carrera. En este sentido la autora reconoce en el plano curricular la autopreparación como un componente organizacional, que debe ser explicitado en el plan de estudio, para orientar el trabajo didáctico con carácter de sistema, en el proceso de formación inicial de los estudiantes.

En la carrera de LEP es posible identificar cuatro componentes esenciales, atendiendo a los tipos de actividad que desarrolla el estudiante en el proceso de formación inicial y que en su organización y dinámica le permiten la aprehensión del modo de actuación profesional. Estos componentes son de carácter académico, laboral, investigativo y autopreparación.

Para Álvarez C.M un “componente es un elemento esencial del objeto, del proceso, que en su ordenamiento, en relación con otros componentes, conforman su estructura”²⁵ (2001:27). La autora de esta tesis considera que la propia definición de componente dada por este autor, donde se reconoce, “el carácter de elemento esencial del objeto, del proceso”, conduce a aceptar cómo en la formación del modo de actuación profesional (visto como un todo) resulta indispensable reconocer a la autopreparación como el componente, que condiciona el desarrollo de los recursos personológicos de que dispone

²⁵ Álvarez Zayas C.M. El diseño curricular. Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2001. p. 27.

el futuro docente para el autocontrol de sus recursos cognitivos y metacognitivos, lo que brinda la posibilidad de perfeccionarlos en el proceso de aprehensión del modo de actuación profesional.

El **componente de carácter autopreparación docente** en la carrera tiene como objetivo que el futuro maestro logre la reflexión y regulación cognitiva y metacognitiva que requieren las acciones de aprender y educar que se manifiestan en el modo de actuación profesional, de esta manera se identifica con la formación y perfeccionamiento de las estrategias de aprendizaje del sujeto en el cumplimiento de sus funciones y tareas profesionales.

El componente autopreparación en su estructura organizativa tiene una interdependencia con los componentes académico, laboral e investigativo, él facilita el proceso de asimilación de los conocimientos y habilidades generales, habilidades propias de la actividad profesional y los métodos de investigación que esta actividad exige, aspectos estos contemplados en los objetivos de los componentes académico, laboral e investigativo, según los criterios de Álvarez CM (1995_ 2001) y que esta autora asume.

La autopreparación posibilita el autoanálisis mediante el cual el futuro docente reconoce y modifica de forma progresiva los procesos metacognitivos que debe asumir el profesional ante los diferentes momentos de la actividad pedagógica, al reflexionar sobre sus actuaciones, y el objeto de trabajo, con el propósito de descubrir y enriquecer las estrategias de aprendizaje presentes en la solución de los problemas profesionales de su práctica pedagógica, lo que lo prepara desde el inicio para emprender las necesarias transformaciones del sistema educacional.

Este componente está presente en los demás, sirviendo de puente entre las actividades académicas, laborales e investigativas. La presencia de la autopreparación docente constituye la base del éxito para lograr los

objetivos previstos en las diferentes formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las propias actividades profesionales.

Cada componente organizacional del diseño y desarrollo del proceso de formación profesional tiene una unidad organizativa y una lógica e intención formativa propia, así se encuentra que desde los referentes teóricos de Corrales R. (1996)

Lo académico: Supone el conjunto de modos de organización surgidos del ejercicio de la enseñanza. Los contenidos se estructuran en disciplinas y módulos diseñados alrededor de problemas profesionales pedagógicos que deben ser abordados interdisciplinariamente. Debe garantizar de forma paralela una formación teórica sólida y actuación independiente, crítica, creadora hasta llegar a una transformación renovadora a través de la práctica investigativa.

Lo investigativo: Modelan en el proceso de enseñanza y aprendizaje la actividad investigativa en sí misma, permitiendo el desarrollo de habilidades investigativas y cualidades personales relacionadas con esta actividad, que resultan métodos fundamentales e instrumentos de dirección científica del proceso docente educativo.

Lo laboral: Surge como modelación directa de la actividad profesional, situando al estudiante ante la necesidad de ejecutar las tareas profesionales en la práctica escolar. Es una rica fuente de problemas a investigar y escenario de perfeccionamiento del conocimiento científico, en tanto le demuestra la urgencia de solucionar los problemas pedagógicos desde la acción pedagógica cotidiana.

El estudio independiente: constituye la forma de organización de la enseñanza donde el estudiante realiza el proceso de asimilación sin la presencia del profesor (Corrales R, 1996: 164). Este autor expresa también que, en el plan de estudio se definen agrupaciones de contenido en el plano del diseño curricular, las académicas, laboral, investigativa y el trabajo independiente. Ellas parten de los elementos que lo integran, los que son organizados intencionalmente como sistemas independientes que tienen un

carácter abierto y flexible, pero que debe coordinar su dinámica de acción recíproca para lograr los objetivos del modelo del especialista. Se considera válida esta posición teórica para la proyección del plan de estudio de la carrera LEP, modificando el componente trabajo independiente a partir de los argumentos dados sobre la autopreparación docente.

En el proceso formativo la autopreparación representa al futuro maestro y al colectivo de educadores que interactúan en la actividad pedagógica profesional. Este componente tiene una lógica interna propia, que está muy relacionada con las necesidades de aprendizaje del sujeto en el proceso de aprehensión de su modo de actuación profesional y que en el caso particular del maestro de la escuela primaria se debe organizar en tres etapas que indican los niveles de desarrollo por los que transita el modo de actuación profesional.

El primer nivel aprender a aprender tiene como función esencial el autoconocimiento de los recursos personológicos para desarrollar la actividad pedagógica.

El segundo nivel, aprender a educar tiene como función la autoformación de los recursos didácticos que potencian el desarrollo de la actividad profesional en el proceso de solución de los problemas inherentes a esta. Este momento contiene al primero, pues el estudiante debe reflexionar críticamente atendiendo a las dimensiones de aprendiz y educador.

El tercer nivel, aprender a investigar, contiene los momentos anteriores al plantearse el autoperfeccionamiento de los procesos de solución, detección y evaluación de los problemas profesionales de la escuela primaria, con una planificación previa de los métodos y su aplicación, siguiendo la lógica del proceso de investigación científica, aplicado al proceso docente educativo que dirige. En este caso se reflexiona y analiza críticamente cómo ha desempeñado su acción de aprendiz, educador e investigador.

Estas etapas del componente autopreparación revelan el carácter de sistema y ordenamiento concéntrico de este componente en el trabajo didáctico del colectivo de la carrera, aspecto que en el modelo actuante resulta insuficiente, ya que al reconocer a la autopreparación como método y forma del proceso de enseñanza aprendizaje se subordina más a las particularidades de las disciplinas y asignaturas (aspecto necesario), pero se desatiende la manera en que todas tributan al modo de actuación profesional y de forma especial al autoconocimiento y perfeccionamiento de su manera de autoprepararse. Estos aspectos no tienen una intención en la proyección curricular vigente.

La estructuración del componente autopreparación requiere una organización de los objetivos y contenidos en ciclos al manifestarse una relación de dependencia entre cada etapa y al mismo tiempo, expresa los niveles de desarrollo que debe alcanzar el estudiante en la medida en que descubre y perfecciona sus recursos metacognitivos y los métodos científicos de la investigación educativa, lo que va incidiendo de forma progresiva en la manera en que se selecciona, procesa y busca la información, utilizando cada vez más las experiencias y conocimientos de la práctica profesional, lo que permite hacer un análisis crítico y una problematización permanente del contexto educativo y todo esto provoca un ininterrumpido proceso de autopreparación y perfeccionamiento del modo de actuación profesional.

Observe el anexo 10 que contiene un ejemplo de cómo se produce el carácter concéntrico y sistémico de los contenidos en los ciclos.

El trabajo didáctico, con el componente autopreparación, redimensiona y revela nuevas cualidades y relaciones entre los componentes didácticos en su interacción donde resulta indispensable brindar una atención esencial al problema profesional y la actividad pedagógica por la proyección didáctica que asume en el proceso de formación del modo de actuación profesional del maestro. A continuación se exponen las características y las relaciones más significativas entre ellos.

El estudiante se convierte aquí en uno de los protagonistas del proceso de aprendizaje y de su autodesarrollo profesional, esto es posible al conocerse a sí mismo cada vez más y mejor, al tomar parte activa en los procesos de autopreparación y socialización de los aprendizajes, qué se puede aprender de los otros y los otros qué pueden aprender de él. En este ambiente el estudiante se establece sus propios objetivos y decide las vías y métodos a seguir para desarrollar su proceso de solución a las tareas y/o problemas profesionales.

Este proceso transcurre acompañado de otros estudiantes y profesores, con los que intercambia opiniones, valora y analiza críticamente situaciones y/o alternativas de solución educativas, reflexiona una acción desarrollada o una actitud asumida en un momento dado. Este intercambio con los “otros” perfecciona y enriquece el convencimiento, posibilita la toma de decisiones y el establecimiento de nuevos compromisos individuales y colectivos que conducen a un perfeccionamiento del trabajo colectivo en función de los objetivos que tiene una intención de desarrollo personal y perfeccionamiento de la práctica.

El grupo se convierte en un componente protagónico donde se producen las interacciones favorecedoras de los interaprendizajes. Este ha de ser tomado en consideración por todos los agentes educativos y en todos los momentos del proceso, apoyándose en el conocimiento de sus potencialidades para conducir a los estudiantes al logro de los objetivos propuestos.

El grupo brinda una diversidad de formas de manifestar el modo de actuación profesional, lo que permite ilustrar los diversos factores que actúan en el desempeño del docente y al mismo tiempo comprender el carácter general y esencial de las diversas funciones que como educador debe asumir para dirigir científicamente el proceso docente educativo, lo que posibilita evaluar las condiciones en que transcurre la autopreparación.

El profesor: como uno de los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje brinda asesoría y/o tutoría para que el estudiante pueda seleccionar

por sí mismo el camino de su aprendizaje. Las orientaciones, reflexiones, ejemplos y demostraciones del maestro deben ser precisos y oportunos, lo que requiere del control sistemático de la actividad; en los momentos de orientación, ejecución y control, proporcionando al estudiante diversos procedimientos para que él pueda por sí mismo realizar el control y regulación de sus acciones.

El elemento esencial en la formación del modo de actuación profesional del maestro es que el estudiante comprenda su rol y se identifique con el modo de actuación del maestro; en este sentido, el profesor formador de maestros debe convertirse en el modelo ético y pedagógico al que aspira la sociedad; por esta razón, el maestro debe actuar de forma reflexiva y crítica en su labor pedagógica y revelar a sus estudiantes la lógica del método de investigación educativa que asume en el proceso docente educativo y polemizar las situaciones pedagógicas y problemas profesionales objeto de estudio. Con este accionar el maestro demuestra al estudiante que el contenido de aprendizaje se encuentra también en la práctica pedagógica y que esta es una fuente de conocimientos muy valiosa que debe aprender a utilizar en su labor profesional.

El problema profesional. Chirino M. V.,(2003) desde el referente de Álvarez C.M., 1996, precisa que es la contradicción que se presenta en el proceso, necesaria a resolver para que el estudiante alcance el nivel de desarrollo deseado, las tareas que debe realizar con ese fin, así como las acciones didácticas que el maestro garantizará para la ejecución adecuada de las tareas. Por tanto el problema profesional promueve la contradicción que se expresa en la situación inherente al objeto de la profesión, de la que es consciente el profesional de la educación y lo estimula a buscar alternativas científicas de solución.

Esto condiciona una actitud de autopreparación consciente y sistemática al convertirse en fuente de motivación para autoexplorar sus conocimientos mediante

el análisis y evaluación crítica de la realidad educativa y la autoevaluación de las posibilidades y condiciones personales que como sujeto tiene para resolver el problema y/o tarea, y esto conduce al autoperfeccionamiento del modo de actuación profesional del docente y de la labor del maestro en la institución escolar.

De esta manera el problema profesional es la expresión de una necesidad social y cognitiva del sujeto, al relacionarse con el objeto de trabajo, que va generando la necesidad de búsqueda de vías de solución, que en el caso del docente deben ser resueltos por la vía de la investigación científica; lo que requiere un amplio proceso de autopreparación que puede llegar a la generación de nuevos conocimientos y soluciones y por tanto a un perfeccionamiento de la labor del profesional en la institución docente y la comunidad a la que pertenece.

La solución de los problemas es una actividad donde se evidencia el desarrollo del pensamiento científico y la independencia cognoscitiva del sujeto: *... "en este proceso de solución estará presente el componente moral, que el maestro debe apreciar a partir del enfoque ético que se expresa en la manera de actuar acorde a los valores de la profesión, siempre en una orientación humanista, tomando las decisiones más beneficiosas para los implicados"* ²⁶ (2000: 53)

Se considera que el **problema como componente del proceso de enseñanza aprendizaje**, continúa siendo la necesidad social del objeto de trabajo, con la implicación de que debe expresar la contradicción entre las necesidades sociales, los recursos cognitivos y volitivos que posee el sujeto para buscar las vías de solución a los problemas de carácter teórico o práctico, que le establecen el asumir la dirección del proceso con un carácter reflexivo y de investigación sistemática de la práctica pedagógica.

²⁶ Chacón Arteaga, N. Dimensión ética de la educación cubana. Edit. Pueblo y Educación. La Habana; 2002. p. 53

El problema direcciona y orienta a los demás componentes hacia la necesidad social en la intencionalidad ideológica, política y de satisfacción personal que debe tener cada acción pedagógica; lo que le imprime un carácter ideopolítico al contenido curricular y las acciones pedagógicas; además debe revelar la necesidad cognoscitiva del futuro maestro de aprender a ser estratégico en su autopreparación en el modo de actuación profesional.

En el proceso de autopreparación resulta indispensable que el sujeto tenga una clara comprensión de los objetivos del modelo del profesional, en tanto ellos expresan el modelo pedagógico, los valores éticos y modos de actuación profesional a lograr.

El objeto de la profesión. Es la parte de la realidad objetiva que delimita el grupo de problemas que requiere la formación y acción de un profesional para resolverlo. Este comprende el objeto de trabajo (el proceso pedagógico, en el caso del maestro), que recibe la acción del profesional donde se manifiestan los problemas profesionales y el modo de actuación profesional, formas de desempeñarse que utiliza el profesional para actuar sobre el objeto de trabajo. (Álvarez C.M., 1996)

El objeto de la profesión es aprehendido por el futuro docente además de lo explicitado por el maestro según los fines del currículo, por la interacción dialéctica con el objeto de trabajo; mediante una práctica pedagógica autónoma, reflexiva, basada en la toma de decisiones personales que va potenciando una autodirección y perfeccionamiento de las formas de pensar y actuar de los sujetos que intervienen en el proceso.

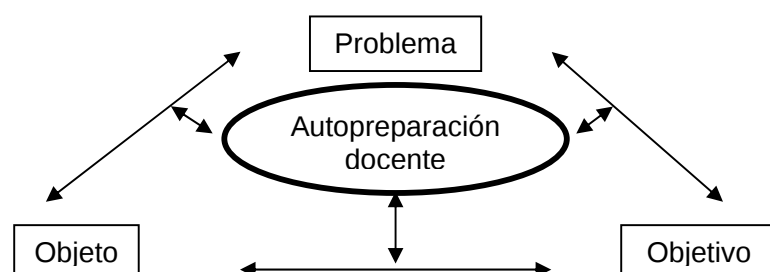
El escolar (objeto de trabajo de la actividad pedagógica) con su desarrollo personal, le demuestra al futuro maestro la eficiencia de su labor docente, convirtiéndose este en un agente regulador de su aprendizaje, al mismo tiempo que sirve como evaluación y control del proceso de formación profesional. Esta relación dialéctica entre él y los otros sujetos que aprenden y el objeto de trabajo

expresa la esencia social del modo de actuación; lo que se manifiesta a través del cumplimiento de las tareas y funciones, donde se expresa el modo de actuación y al mismo tiempo se convierte en fuente aprendizaje, cualidades y valores que requieren ser aprendidas mediante la autopreparación.

Los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje orientan al estudiante sobre la autopreparación a realizar para lograr una articulación armónica entre las expectativas y necesidades que él tiene y las demandas y exigencias del problema profesional, lo que conduce al sujeto a concretar sus propias metas y acciones. Entre estas acciones, deben estar presentes: el análisis metacognitivo y reflexivo del proceso de solución del problema como un elemento esencial y perfeccionar el modo en que se autoprepara, lo que es posible cuando logra discriminar las mejores estrategias de aprendizaje para determinados problemas y condiciones.

La autopreparación le imprime a las relaciones problema-objeto- objetivo un carácter reflexivo y de autorregulación que se expresa en cada componente cuando el problema explicita la contradicción entre las necesidades sociales y de aprendizaje para direccionar y regular el proceso hacia los elementos esenciales que posibilitan el desarrollo y perfeccionamiento del modo de actuación profesional.

Fig. 2.2. Las relaciones objeto - objetivo - problema



De esta manera el objetivo concreta en su formulación las prioridades con que cada nivel de desarrollo del modo de actuación debe proyectar la

reflexión y socialización de las acciones cognitivas y metacognitivas seguidas en el proceso de solución de los problemas profesionales, induciendo de esta manera al estudiante a su autoconocimiento.

El objeto de la profesión brinda además de los contenidos las vías de realización, control y regulación de la autopreparación docente, logrando de esta forma una toma de conciencia de las acciones que necesitan desarrollar los estudiantes de las acciones que necesita desarrollar para lograr la aprehensión del modo de actuación profesional.

La actividad pedagógica: Tiene como particularidades en la formación de maestros en Cuba que se desarrolla en un proceso de transformación educativa que demanda la investigación de los problemas y su propio desarrollo y perfeccionamiento profesional, orientando sus objetivos al desarrollo profesional de educadores y futuros docentes en correspondencia con el modelo de maestro a que aspira la escuela.

Esta actividad se convierte en contenido de la profesión, en la medida en que el estudiante logra establecer un nexo entre la teoría pedagógica que estudia y la manera en que esta se concreta en la práctica pedagógica en los diversos escenarios en que él se forma y logra desarrollar en ella los procesos de investigación y autopreparación, que le permiten la construcción y perfeccionamiento de los modos de actuación.

El análisis y valoración sobre los planteamientos de García L. y Valle L (1996-2004), Gramados L. A. (2004), Kuzmina (1987), entre otros permiten a la autora realizar las consideraciones siguientes, sobre las particularidades de esta actividad en la formación de maestros en Cuba:

- Los objetivos se orientan al desarrollo profesional de educadores y educandos en correspondencia con los objetivos de la sociedad.

- ▶ Se desarrolla con la participación colectiva de maestros y estudiantes caracterizado por el cumplimiento de las normas de la ética pedagógica.
- ▶ La comunicación y el intercambio de información deben fluir en un clima de confianza y respeto, caracterizado por la problematización, la reflexión y el análisis crítico, que resulta indispensable asumir en el proceso de solución de los problemas profesionales cuando se sigue la lógica de la investigación educativa.
- ▶ Es el escenario donde se desarrollan sistemáticamente los procesos de investigación y autopreparación.
- ▶ Brinda una alta participación a los futuros maestros en la determinación de sus métodos y formas de aprender, educar e investigar.
- ▶ Se convierte en contenido de la profesión en la medida en que el estudiante logra establecer un nexo entre la teoría pedagógica que estudia y la manera en que esta se concreta en la práctica pedagógica en los diversos escenarios en que él se forma.

Es muy importante considerar que la formación del personal docente tiene una particularidad, que está dada en que este profesional se forma en la actividad para la cual se está formando él y desde el punto de vista de la didáctica, este factor resulta necesario considerarlo al diseñar las situaciones de aprendizaje, ya que la práctica pedagógica le revela al estudiante desde el punto de vista cognitivo la solución del problema, además, le muestra cómo accionar para solucionarlo, y le demuestra cómo se producen las relaciones entre los sujetos y de estos con el objeto de trabajo, en este sistema de interacciones se manifiestan los valores morales y éticos que permiten conformar el sentido de pertenencia a la profesión.

Por estas razones en esta tesis se reconocen los criterios de Addine F y Calzado D., cuando expresan que: En la formación de maestros «... el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La

forma tiene significados “que se agregan” al contenido transmitido, produciendo una síntesis, un nuevo contenido»²⁷ (2002: 4). La forma en que se dirige el proceso pedagógico en todos sus niveles curriculares, los espacios de crítica y reflexión que se producen en torno a él, tanto individuales como colectivos, le confieren un significado para el sujeto, que debe aprender a evaluar cada situación educativa sobre criterios científicos y regular su conducta a partir de presupuestos teóricos, que reconstruyen y/o construyen en interacción con los objetos de estudios y trabajo.

Estos aspectos evidencian la necesidad de que, en un proceso donde se quiere incentivar la formación consciente del modo de actuación profesional del maestro, se debe producir de forma sistemática la reflexión y autorregulación de la actividad de aprender, educar e investigar, para que el estudiante pueda confrontar la teoría y la práctica en función de enriquecer su proceso de aprendizaje.

Entre la actividad pedagógica y el objeto de la profesión se manifiesta una relación dialéctica que permite demostrar al estudiante la lógica en que se producen las relaciones entre los componentes didácticos, en cada tarea y problema profesional revelando los diversos contenidos y métodos para asumir la autopreparación como una actividad de desarrollo y autoperfeccionamiento del modo de aprender y educar.

Los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje continúan siendo una selección de los elementos generales y esenciales de la cultura y que son necesarios para garantizar la preservación y el desarrollo de la actividad profesional pedagógica. Desde esta perspectiva dada por Lerner Ya y M.N. Stkatkin (1988), son elementos esenciales del contenido de la enseñanza en la formación del maestro:

²⁷ Addine Fernández, F. y otros. Caracterización del modo de actuación del profesional de la educación. En: Informe de Resultados del Proyecto de Investigación Modelo para el Diseño de las Relaciones Interdisciplinaria en la Formación de Profesionales de Perfil Amplio C. de la Habana. Cátedra de Didáctica. I.S.P. E. J. Varona; 2002. p. 4

- a. Los conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad, el pensamiento, la técnica y los métodos de la actividad.
- b. La experiencia de la puesta en práctica de los métodos conocidos de la actividad; expresados en habilidades, hábitos y se le añaden las estrategias de aprendizaje generales presentes en el modo de actuación profesional del maestro, al asumir el proceso de solución de los problemas profesionales.
- c. La experiencia de la actividad creadora, de búsqueda permanente dirigida a detectar y solucionar los problemas, lo que condiciona el desarrollo ulterior de la cultura, por lo que resulta imprescindible considerar la actividad creadora como un componente esencial del contenido. Este tipo de contenido está llamado a garantizar la preparación para la búsqueda y la investigación que garantiza la solución creadora a los problemas profesionales.
- d. Las normas de relaciones con el mundo entre profesionales, escolares y otros agentes educativos, o sea, el sistema de educación volitivo, moral, ético y emocional, lo que condiciona los estímulos morales, las necesidades estéticas, las emociones y los motivos, es decir, todas las manifestaciones de relaciones con la actividad pedagógica y su producto, entre los que se destacan los valores referidos al respeto así mismo y los demás, la colaboración, la independencia y responsabilidad individual y colectiva.

Todos los elementos del contenido de la enseñanza-aprendizaje pueden existir por separado; pero a la vez tienen una dependencia entre sí, que condiciona la reproducción y desarrollo de la cultura y del modo de actuación profesional del docente en la actividad pedagógica como parte de esa cultura, por estas razones expuestas, todos estos elementos integran los contenidos del proceso de formación del maestro, por lo que incluye: los conocimientos de las ciencias que conforman el proceso pedagógico y el currículo de la Escuela Primaria, expresando el qué, el cómo, el cuándo y el por qué de cada una de las acciones y su secuencia lógica en el proceso de solución de los problemas profesionales, sin llegar a indicar un sistema de operaciones.

Por las particularidades del proceso de autopreparación se deben privilegiar los contenidos que permiten aprender a hacer, posibilitando la comprensión e interpretación de los procesos de aprendizaje, la accesibilidad del conocimiento metodológico interactivo con el objeto de la profesión, la solución de problemas profesionales mediante proyectos de investigación.

También merecen un tratamiento priorizado los aprendizajes relacionados con el aprender a ser maestro, donde se muestre y fundamente el rol de educador que el proyecto social cubano reclama al maestro y cómo trabajar por el desarrollo integral de la personalidad de sus alumnos y el desarrollo del colectivo de estudiantes y profesores, en una proyección intencional de su propio desarrollo personal y profesional.

Estos aprendizajes tendrán como base una amplia cultura, fundamentada en los valores morales y culturales de la sociedad y una amplia cultura psicológico-pedagógica que favorecerá la convivencia y la localización de proyectos de trabajo pedagógico donde se potencie un desarrollo armónico de los escolares, el proceso de la institución escolar y el entorno social en que se encuentra situada la escuela.

El método de enseñanza-aprendizaje deviene contenido en tanto descubre la manera en que el estudiante se debe autopreparar como docente, suministrando además, una demostración de la lógica del proceso de solución de los problemas profesionales utilizando los métodos de investigación educativa.

Este método tiene un carácter general en la formación profesional, a partir de asumir (como un proyecto de investigación la “tarea de dirección” del proceso docente educativo de un grupo de la Escuela Primaria como profesor no graduado; en este caso resulta muy valiosa la asesoría y tutoría del docente para revelar al estudiante la lógica del modo de actuación en la dirección de la actividad pedagógica, la diversidad de formas y momentos en que se

puede y debe reflexionar y problematizar las decisiones pedagógicas en los aprendizajes que construye el futuro docente.

Los argumentos, explicaciones y debates sobre las estrategias seguidas para dar solución a los problemas profesionales son esenciales para que los estudiantes aprendan de sus acciones, de sus vivencias, de sus experiencias, pero sobre todo, le permite socializar el aprendizaje, condición esencial para la activación de los conocimientos y los procesos de aprendizaje.

La aplicación del método de investigación en el modelo de autopreparación docente tiene como hilo conductor al proceso de solución a los problemas profesionales, donde se marcan los cuatro momentos que deben ser sistematizados en el proceso de enseñanza aprendizaje para articular la secuencia y organización interna de las acciones cognitivas que tipifican el modo de actuación profesional que se desea formar en los futuros docentes:

Primer momento: De comprensión conceptual vivenciada del problema profesional, permite el conocimiento causal y los fundamentos de dicho problema mediante el análisis y relaciones que lo conforman y la reflexión sobre lo que se aprende, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿por qué? y ¿para qué? Es necesario aprender, requiere además de la contextualización del problema mediante un análisis de las relaciones lógicas entre: los datos empíricos del estudio diagnóstico, las ideas y teorías estudiadas, reflexión sobre los recursos personales de que se dispone, lo que permite elaborar un esquema de soluciones posibles.

Segundo momento: Análisis de las vías y métodos para la solución del problema profesional, posibilita determinar las posibles soluciones al problema, a partir del análisis crítico y el cuestionamiento de los mecanismos de funcionamiento, la relaciones entre variables del fenómeno, la reflexión y evaluación sobre lo aprendido y cómo se puede transferir a la acción educativa e investigativa, qué condiciones favorecen el aprendizaje, cuestionamiento de los conocimientos teóricos del sujeto y el desarrollo científico-pedagógico. Esto

conduce a la definición de tareas de trabajo y planificación pedagógica y/o procesos, donde se debe prever los momentos de reflexión, control y evaluación de todos los participantes de forma inmediata, mediano y largo plazo.

Tercer momento: Aplicación, reflexión y control de las vías de solución al problema profesional. Se asume como la decisión tomada por el futuro docente, que se desarrolla con la participación de todos los sujetos implicados en el proceso de solución, lo que permite la regulación y corrección de las acciones en el momento oportuno, a partir del análisis de las condiciones del contexto, los sujetos y las particularidades del problema y/o tarea profesional en que se trabaja al aplicar un proceso reflexivo y crítico sobre el proceso de solución del problema durante la actividad, en los momentos y/o etapas más significativas y también es conveniente atender a las oportunidades del entorno (situaciones de enseñanza-aprendizaje).

Cuarto momento: Evaluación y perfeccionamiento de los resultados en el proceso y los sujetos participantes, posibilita promover el desarrollo de la capacidad de conocer, controlar y transformar la actuación profesional del futuro docente, mediante el control a mediano y largo plazo de las acciones pedagógicas previstas en el proceso de solución, la reflexión y la autoevaluación sobre el proceso de aprendizaje seguido y lo aprendido en cada momento considerando los roles de aprendiz y educador. Resulta indispensable el planteamiento de nuevas metas y/o problemas a investigar, en correspondencia con las características individuales y el contexto pedagógico en que transcurre el proceso de solución del problema profesional.

Los medios de enseñanza aprendizaje como componente material es portador del contenido que apoya al método de enseñanza aprendizaje en el cumplimiento y control de los objetivos, deben mostrar todas las propiedades del objeto de estudio, permitiendo la modelación de los métodos y habilidades generales que conforman el objeto de la profesión.

Se privilegia el uso del vídeo, la computadora y los materiales impresos para la autopreparación y el desarrollo de las actividades que dirige como docente. Estos medios exigen al estudiante un conocimiento técnico y metodológico para su utilización, lo que debe ser considerado por el profesor en su actividad docente para contribuir sistemáticamente en el aprendizaje del diseño y utilización correcta de los medios de enseñanza-aprendizaje.

Las formas de organización de la enseñanza y el aprendizaje como configuración externa del proceso y síntesis de las relaciones didácticas se convierten en contenido al demostrar la manera en que se debe analizar crítica y reflexivamente el proceso de aprehensión del modo de actuación profesional y las acciones metacognitivas que permiten una mejor proyección de la autopreparación.

La formación de la autopreparación docente en la formación inicial precisa como formas esenciales del trabajo independiente, la tutoría científica y/o pedagógica y los encuentros, talleres y actividades metodológicas. Todas ellas deben armonizar y complementarse para poder analizar la realidad educativa, intercambiar experiencias de aprendizaje y conocimientos, para polemizar y reflexionar sobre situaciones pedagógicas o problemas profesionales y las acciones y procesos cognitivos seguidos en su solución.

La dirección de estas actividades debe promover la interacción de todos sus participantes, manifestándose en este proceso el carácter demostrativo y de ejemplificación que asume cada clase para el futuro docente en su doble rol de aprendiz y educador.

Desde esta perspectiva las formas organizativas adquieren un elevado carácter motivacional, capaz de estimular a los estudiantes hacia la realización de actividades de autopreparación de manera independiente y están sometidas a un proceso de investigación continua para perfeccionar el sistema o alguno de los elementos que lo integran, al ser una vía de control, retroalimentación y motivación del trabajo docente educativo que se desarrolla en las escuelas. Otras

características importantes a considerar son: La flexibilidad en la ejecución y la autopreparación previa de forma independiente de sus participantes.

La evaluación del aprendizaje y la enseñanza Permite constatar las transformaciones de los estudiantes en la autopreparación. Esta exige una correcta autoevaluación, pues ella constituye el punto de partida para generar las acciones que involucran al sujeto en la autopreparación para asumir un proceso de cambio hacia el mejoramiento de su labor, también requiere de un enfoque integrador que garantice la valoración del desempeño profesional. (Ver anexo 11, que contiene una propuesta de indicadores para evaluar la autopreparación docente del modo de actuación).

La coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación ayudarán a que los estudiantes formen una valoración adecuada de sí mismos contribuyendo al crecimiento personal.

La evaluación del modo de actuación profesional tiene un componente vivencial donde se debe reconocer el desarrollo personal del sujeto, y la manera en que incorpora a su actuación cada aprendizaje. Esto requiere sistematización en el control en los diferentes momentos indicados en el método y la autoevaluación sobre lo que se le imparte en el plano teórico, lo que aprende de la sistematización de la autopreparación como un elemento esencial que permite autoperfeccionar la actuación en la medida que el futuro docente se plantea como objetivo consciente reflexionar sobre lo que hace, cómo lo hace, para qué lo hace y valora qué podría hacer para mejorarlo a partir de los recursos cognitivos de que dispone y los aprendizajes que posee.

Las relaciones interactuantes entre la actividad pedagógica y el objeto de la profesión en la formación de maestros conlleva a una relación dialéctica entre los contenidos curriculares y las formas, métodos y medios que se utilizan en la dirección de cada actividad docente - educativa en que el estudiante participa, las que asumen fines instructivos y educativos en la

medida en que sus participantes lo consideren oportuno y decidan reflexionar y autoevaluar las acciones y regular su conducta con el propósito de perfeccionar y regular sus actividades como aprendiz y educador.

En el anexo 12 se muestran las relaciones entre los componentes didácticos de la autopreparación.

Los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje mantienen sus relaciones de dependencia, pero se redimensionan y enriquecen cuando la autopreparación asume un aprendizaje que rebasa los contenidos curriculares y acepta la actividad pedagógica como un escenario de aprendizaje esencial del objeto de la profesión, donde se analiza la interacción didáctica de los componentes del proceso enseñanza aprendizaje al solucionar cada problema profesional del objeto de estudio.

En la ejecución dinámica de este proceso se manifiesta el desarrollo del modo de actuación profesional. En su carácter evolutivo tiene una manera específica de presentarse y accionar con él, la que en los primeros niveles de desarrollo tiene un carácter externalista más dirigida y menos consciente por el sujeto, capaz de detectar y resolver los problemas profesionales menos complejos en contextos más puntuales y cumpliendo algunas funciones, con un conocimiento elemental del objeto de la profesión.

Este accionar va variando y alcanza los niveles más altos de complejidad como: detección y solución de problemas más complejos, modelados en la actividad pedagógica o no (los que se presentan como resultado del desarrollo) que requieren multidisciplinariedad en su solución, un carácter más sistémico y rigor científico en su solución, en cuanto el objeto penetra otros niveles de esencialidad es capaz de desarrollar otras tareas profesionales y descubrir nuevas relaciones entre ellas.

El desarrollo del **modo de actuación del docente** posibilita el progreso de la actividad pedagógica. En los primeros momentos se manifiestan los niveles

más bajos de desarrollo en la formación del profesional, hay un predominio de la acción de comprender, imitar, adaptarse al cumplimiento de normas y directivas, actitud que va variando hacia la transformación, enriquecimiento, una visión más global, más interactiva con todos los sujetos que intervienen buscando el desarrollo de todos y con ello la asimilación de los objetivos del modelo del profesional y su cumplimiento lleva al desarrollo del pensamiento científico pedagógico que tributa a la construcción de una manera propia de dirigir el proceso pedagógico aplicando sucesivamente todo lo aprendido.

CONSIDERACIONES FINALES DEL CAPÍTULO 2.

El modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de los LEP se fundamenta en un enfoque Histórico Cultural, en él se reconoce la necesidad de inducir un aprendizaje estratégico en la autopreparación y se modela una enseñanza desarrolladora, donde se construyen y enriquecen los conocimientos a partir de la interacción teoría práctica y se regulan las acciones de aprender, educar e investigar considerando, el carácter ideopolítico, la problematización e investigación de la teoría y la práctica de la actividad pedagógica y la reflexión y autorregulación de las actividades de aprender, educar e investigar, aspectos estos que en su proyección didáctica exigen un trabajo interdisciplinario del colectivo de la carrera.

En el modelo diseñado se asume el valor didáctico que tiene la actividad pedagógica profesional en que transcurre el proceso de formación de los maestros, lo que conduce a reconocer cómo en la relación interactuante con el objeto de la profesión, se redimensionan los contenidos, al aceptar a los métodos y las formas de enseñanza aprendizaje como una manera de mostrar el modo de actuación, lo que orienta al análisis y la reflexión de las acciones que como aprendiz y educador desarrolla en el proceso de solución de las tareas y problemas profesionales y autoconocimiento y perfeccionamiento de las estrategias de aprendizaje.

La concepción didáctico curricular del modelo concibe a la autopreparación como un componente organizacional del currículo, que en su interacción con los demás componentes puede servir de eje organizador para desarrollar un aprendizaje reflexivo y crítico de las acciones cognitivas y metacognitiva, organizadas de forma sistémica y siguiendo la lógica de las necesidades del sujeto en interacción con las exigencias del modo de actuación profesional, lo que conduce a un proceso de desarrollo donde el futuro docente avanza en el autoconocimiento y autoperfeccionamiento de su modo de aprender a aprender, aprender a educar y aprender a investigar.

CAPÍTULO 3: ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DE LA AUTOPREPARACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

“En todo proyecto pedagógico, el alma es el maestro. Él es el artífice por excelencia del desarrollo del trabajo con los alumnos y de labrar el alma humana, que es lo más importante de la obra educativa”

Horacio Díaz Pendás

En este capítulo la autora se propone demostrar cómo desde el plan de estudio de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, se pueden establecer orientaciones generales para los docentes que permitan sistematizar el trabajo didáctico con la autopreparación docente y los rasgos esenciales del modo de actuación del maestro. En este sentido se enriquece el Modelo del Profesional en los aspectos del objeto de la profesión y se brinda una breve fundamentación metodológica sobre cómo se estructuró la propuesta curricular en ciclos del plan de estudios. En otro epígrafe se presentan los resultados de una exploración empírica de la propuesta curricular, desarrollada con un colectivo de especialistas de la carrera utilizando el método de expertos.

3.1. Propuesta curricular para el componente organizacional autopreparación docente.

La propuesta que se defiende, conduce a una transformación curricular donde se privilegian los procesos de aprender a aprender, aprender a educar y aprender a investigar, a partir de organizar el componente autopreparación asociándolo al desarrollo de las estrategias de aprendizaje generales que deben ser aplicadas por el estudiante en el proceso de solución de los problemas profesionales.

Se parte por aceptar la definición de Currículo de Díaz M. L., 2004 que expresa “...la formación del profesional de la educación como proceso que concibe, desarrolla y evalúa sistemas de actividades y de relaciones para lograr en la formación del profesional de la educación una correcta dirección del

proceso pedagógico y generar un autoperfeccionamiento de su actividad pedagógica en correspondencia con las exigencias de la sociedad".²⁸ (2004: 41)

Al analizar críticamente esta propuesta se añadiría, que el currículo es proyecto de educación integral con carácter de proceso, ya que al concebir el currículo como proyecto se reconoce su grado de apertura, su carácter dinámico, la posibilidad de ajustarse y renovarse según las exigencias del desarrollo socio – económico, científico del país o las características de las instituciones educativas y los estudiantes.

El carácter de proceso del currículo interrelacionado al contexto histórico – social se expresa en las dimensiones de diseño, ejecución y evaluación curricular; todas ellas estructuradas en una serie de fases o etapas que guardan una relación interna, que tienen como elemento orientador los fines del proyecto y el compromiso de satisfacer las necesidades y demandas de la sociedad. La relación de interacción dinámica de la escuela y el contexto histórico social refleja el carácter político e ideológico que tiene todo sistema educativo, expresado en los fines y la orientación de las acciones a desarrollar en la dirección conjunta del proceso de enseñanza aprendizaje con el propósito de formar integralmente a los estudiantes y desarrollar profesionalmente a los profesores.

Siguiendo la línea de pensamiento de Díaz Masip, este proceso curricular debe considerar en su dirección pedagógica dos dimensiones: el autoperfeccionamiento profesional del estudiante y su preparación para dirigir el proceso docente-educativo de la escuela primaria. Estas dimensiones se relacionan de forma dialéctica para conducir al desarrollo integral del futuro docente.

Otro planteamiento de esta autora de gran valor en este trabajo es el hecho de reconocer cómo el futuro docente está en proceso permanente de construcción de los conocimientos y cómo esto se produce en una

²⁸ Díaz Masip M. L. Modelo didáctico para perfeccionar la formación inicial del maestro de Educación Especial (2004). Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba. p. 41.

interacción entre el contenido curricular y el contexto educativo en que transcurre el proceso, donde intervienen todos los sujetos con que interactúa el futuro docente en su proceso de formación profesional.

La propuesta que se defiende al estructurar el plan de estudio en ciclos parte de una modelación del proceso de solución del problema profesional más general y esencial al que se enfrenta el maestro de la escuela primaria actualmente: **“promover una actitud reflexiva e investigativa de preparación profesional en la dirección del proceso docente educativo”** donde se redimensionan el modo de actuación profesional revelando al estudiante las estrategias de aprendizaje generales en su rol de aprendiz y educador. Al considerar este problema profesional como punto de partida del diseño curricular resulta indispensable reconocer las características que identifican la manera en que el maestro debe desarrollar las acciones de dirección más generales del proceso docente educativo de la escuela primaria.

La autora propone las siguientes características del modo de actuación profesional del maestro de la Educación Primaria:

- ▶ Diagnosticar los escolares de su grupo, la familia y la comunidad logrando su participación y compromiso en la determinación de los problemas y su solución a partir del proceso de diagnóstico sistémico, participativo, continuo e integral.
- ▶ Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje con carácter participativo, flexible y marcada intencionalidad política e ideológica en el tratamiento educativo del contenido curricular, utilizando en su labor educativa los medios y recursos tecnológicos de que dispone la escuela y los resultados del diagnóstico para favorecer el desarrollo de los escolares y el grupo.
- ▶ Identificar y solucionar problemas profesionales utilizando la reflexión crítica y constructiva de su labor como aprendiz y docente, que utiliza los métodos de la investigación educativa de forma sistemática.
- ▶ Educar con un marcado carácter político e ideológico, humanista, que garantice formación de los escolares activos, reflexivos, críticos e

independientes a partir de una concepción pedagógica que posibilite el aprendizaje curricular y el aprender a aprender.

- ▶ Controlar y evaluar el proceso de aprendizaje de los escolares, propiciando la autoevaluación y control del proceso de solución de las tareas docentes y sus resultados.
- ▶ Participar de forma activa en las actividades de superación, investigación y trabajo metodológico con la finalidad de autoperfeccionar su labor educativa en la identificación y solución de los problemas profesionales.
- ▶ Autoevaluar crítica y reflexiva su labor docente y la utilidad de los métodos que utiliza para su autopreparación.
- ▶ Ser ejemplo del revolucionario, que significa ser fiel defensor de los principios políticos y sociales de este Estado Socialista, manifestándolo en una conducta de abnegación, consagración y amor por la profesión.

Se propone una forma de organización del componente autopreparación estructurado en ciclos. Se entenderá como ciclo, el proceso que expresa la sistematización de objetivos y contenidos curriculares generales e integradores que definen las etapas a transitar por el profesional de la educación para el desarrollo de su modo de actuación. Fuxá M. 2003.

Esta propuesta tiene sus antecedentes en la teoría de diseño curricular basada en el enfoque Histórico Cultural, expuesto por Corral, R. en el Capítulo IV del libro *Planeamiento y Planeación Curricular*, 1992, donde se argumentan los postulados de Talízina, N. F. para abordar el planeamiento curricular. Este autor refiere que en la concepción del plan de estudio para la formación profesional “...no se excluye la determinación de objetivos parciales relacionados con agrupaciones de contenidos o ciclos de la formación”.²⁹ (1994: 159).

El ciclo permite la estructuración didáctica de los objetivos y contenidos de forma integradora y multidisciplinaria. Es una forma de organizar el currículo donde se determinan objetivos parciales relacionado con agrupaciones de contenido

²⁹ Corral, R. Teoría y Diseño Curricular, una propuesta desde el enfoque histórico - cultural. Compendio de lectura sobre currículo. Ciudad Habana: CEPES; 1994.

considerando la estructura horizontal de las asignaturas del plan de estudio, lo que permite la evaluación de la marcha del proceso docente a partir de metas intermedias que posibilitan retroalimentar en diferentes etapas la integración que el estudiante ha realizado de los contenidos del objeto de la profesión, brindando una visión más real de la manera en que se va cumpliendo el modelo del profesional durante la carrera.

Los ciclos fluyen como unidades abiertas que se enriquecen con las necesidades y demandas del contexto educativo, se interrelacionan y uno condiciona y prepara al estudiante para asumir las tareas cada vez más complejas del otro ciclo.

El primer ciclo se le denominará Propedéutico y de habilitación para el ejercicio de la profesión en tanto el estudiante que egresa del nivel medio superior ha alcanzado determinado nivel de desarrollo respecto al aprender como sujeto, el cual debe rectificar o perfeccionar para aprender a aprender en nuevos contextos (la formación de maestros) como condición indispensable para ejercer con calidad su futura profesión, dándole un carácter propedéutico y acelerado para salvar las insuficiencias de los estudiantes y enfrentar con éxito el nivel universitario.

Estos procesos de aprender a aprender deben proporcionar al estudiante una orientación plena sobre las estrategias de aprendizaje asociadas a la búsqueda, procesamiento, almacenamiento, utilización y comunicación de la información científico-pedagógica para solucionar problemas profesionales relacionados con la dirección de las actividades docentes educativas. En esta primera etapa, el estudiante futuro maestro, no solo asume la dimensión de aprendiz y descubre y perfecciona sus estrategias de aprendizaje, sino que se inician como educadores. En la que se familiarizan fundamentalmente con el objeto de la profesión mediante la modelación y solución de tareas docentes sencillas relacionadas con la modelación de sistemas de tareas para la clase, se trabaja además en la identificación de problemas

profesionales, relacionados con el proceso de diagnóstico del escolar y su grupo fundamentalmente.

El segundo ciclo Formación profesional se caracteriza por la formación de un maestro que además de ser buen conocedor de sus estrategias de aprendizaje y de los fundamentos científicos que sustentan el proceso docente educativo, sea capaz de dirigir su acción pedagógica y metodológica, induciendo el aprendizaje estratégico a sus alumnos y regulando su actividad profesional a partir de la reflexión de sus estrategias como aprendiz en la elaboración y solución de la nueva información que aprende y como educador "(mediador) planifica su acción didáctica, guía y modela las estrategias de los aprendizajes de los escolares con que trabaja,

Ello requiere la utilización de una serie de estrategias de aprendizajes, de dispositivos motivacionales flexibles y adaptables a las diferencias de los alumnos y al contexto de su clase de tal forma, que pueda transferir la responsabilidad mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y las características de su clase y decida qué es conveniente hacer en cada caso.

En el tránsito por el ciclo, el estudiante asimila las funciones y tareas profesionales de la dirección del proceso docente educativo en los diferentes campos de acción que conforman su modo de actuación profesional a partir del descubrimiento y perfeccionamiento del sistema de conocimientos científico-pedagógicos que rigen dicho proceso.

Las estrategias de aprendizaje se orientan esencialmente al enriquecimiento de las fuentes de búsqueda de información científico pedagógica a partir de los resultados del proceso de diagnóstico y el análisis crítico y reflexivo de los diferentes documentos escolares y los criterios de otras personas que intervienen en el proceso docente educativo donde desempeña su actividad como profesor.

El tercer ciclo se denomina Perfeccionamiento profesional, expresa una aspiración del sistema educativo cubano en la actualidad, que reclama de la

actuación de un maestro investigador de su práctica pedagógica como una vía esencial para elevar la calidad de la educación que exigen los cambios y transformaciones actuales en Cuba y el mundo. Este propósito forma parte de un proceso que se inicia desde el primer ciclo, alcanzando niveles de desarrollo ascendentes como resultado del perfeccionamiento de su labor como profesores competentes. En este ciclo se debe preparar al maestro para que incorpore las fases del proceso de investigación científica y los resultados investigativos al proceso pedagógico que él dirige permitiendo refutar y/o enriquecer transfiriéndolos a otros contextos o campos de actuación.

Los objetivos del ciclo, privilegiando al componente **autopreparación docente** en una organización de las estrategias, recorriendo un camino que va de lo más general (aprender a aprender) a lo más particular y específico de la profesión (aprender a investigar). Por esta razón los ciclos constituyen niveles de desarrollo en el proceso de aprendizaje de las habilidades profesionales y las estrategias de aprendizaje generales del modo de actuación profesional. Desde este enfoque los contenidos se estructuran de forma integradora e interdisciplinaria.

La secuenciación de los contenidos parte de una estructuración integradora y concéntrica de los contenidos del plan de estudio vigente que se organizan a partir de la definición de problemas profesionales que se estructuran a partir de una lógica didáctica que transita en los nivel de clase, sistema de clase, estrategia del grupo, ciclo e institución escolar para volver a retomar la clase como forma fundamental que integra y concreta el carácter de sistema del proceso en sus diferentes niveles.

En este sentido, los contenidos del ciclo asumen una organización modular que en la práctica se relacionan con los problemas profesionales que el colectivo de la carrera determine trabajar en cada bloque. Se entiende por bloque la opción temporal que agrupa el conjunto de asignaturas del colectivo de año en un momento dado y que en el caso de la formación de maestros debe ser estructurado en función del vínculo teoría práctica,

tomando en consideración los problemas profesionales que deben solucionar los futuros docentes en su labor educativa.

Desde el punto de vista organizativo se debe considerar que los bloques estén organizados por tres asignaturas, que se seleccionan por el colectivo de profesores de la carrera, atendiendo a:

- ▶ Que constituyan asignaturas del año académico.
- ▶ Los niveles de precedencia y antecendencia de los contenidos.
- ▶ Que permita abordar un determinado objeto de estudio (problema profesional) vinculado con la actividad laboral que desempeña el estudiante.

Entre el ciclo y el bloque se producen relaciones esenciales de trabajo docente metodológico, donde el ciclo aporta los objetivos y contenidos fundamentales para la reflexión y autoevaluación cognitiva y metacognitiva y el bloque concreta el problema profesional (objeto de estudio) y las relaciones entre los contenidos curriculares necesarios para identificar y solucionar dicho problema.

La definición de la metodología para proyectar el proceso de inducción de las estrategias de aprendizaje descansa en las relaciones interdisciplinarias y la creatividad del colectivo de docentes.

Existen características didácticas generales que deben ser consideradas por todos los docentes en cada uno de los ciclos, entre las que se encuentran las siguientes:

- ▶ La necesidad de desarrollar un proceso de diagnóstico de todos los sujetos que intervienen en el proceso de formación del maestro (educadores y educando), así como el contexto donde transcurre el proceso para poder determinar las potencialidades y limitaciones del trabajo pedagógico.

- ▶ Las acciones de aprender a aprender se manifiestan en todos los ciclos, modificando las fuentes de información y el objeto de aprendizaje, lo que determina nuevos procedimientos para obtener y procesar la misma, así como el descubrimiento de las vías y métodos que le permiten autoevaluar y perfeccionar sus modos de autopreparación.
- ▶ Los procesos de aprender a educar y aprender a investigar están presentes en todos los ciclos, los que varían son los niveles de asimilación y profundidad con que el objetivo del ciclo se propone abordarlos. Por estas razones, al concebir las tareas docentes se deben integrar todos los componentes y brindar un espacio permanente de reflexión que permita que los estudiantes identifiquen cómo dichas tareas le han posibilitado conocimientos en relación con el aprender a aprender, el aprender a educar y el aprender a investigar, lo que permite identificar y perfeccionar las estrategias de aprendizaje seguidas.
- ▶ En los ciclos se debe trabajar por sistematizar los siguientes recursos didácticos:
 - El uso de la computación como herramienta de trabajo y medio de enseñanza debe ser objeto de análisis en todos los ciclos.
 - En la comunicación de la información científico pedagógica brindando especial atención al debate, el diálogo, la argumentación y reflexión individual y colectiva, como recurso de la comunicación interpersonal con escolares y adultos.
 - En el desarrollo de las actividades con fines docentes se debe reflexionar desde las posiciones de aprendiz y educador.

A continuación se muestra un cuadro que contiene **el diseño curricular en ciclos** del plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, en él aparecen los objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas generales de cada uno de los ciclos.

Cuadro 1.

DISEÑO DEL PRIMER CICLO

Primer ciclo: Propedéutico y de preparación para el ejercicio de la profesión.

Tiempo de duración: Cuatro o cinco bloques lo que comprende el primer año académico y parte del segundo.

Objetivo: Valorar las estrategias de aprendizaje, que le son indispensables en el proceso de obtención de la información científica y pedagógica, búsqueda, selección, procesamiento, almacenamiento, utilización de la información científico pedagógico en el doble rol como aprendiz y educador ante cada una de las tareas profesionales.

CONTENIDOS				
		AUTOPREPARACIÓN		
ACADÉMICO	INVESTIGATIVO LABORAL	Aprender - Aprender	Aprender a educar	Aprender a investigar
Las características personales del escolar y su grupo. Particularidades del aprendizaje y vías para su desarrollo. Las características del proceso pedagógico, leyes y principios actúan en la clase revelando su dinámica interna en los momentos de planificación, ejecución y control de esta actividad y de la tarea docente para escolares del primer ciclo. La actividad científica del maestro. Relaciones entre los elementos del diseño de investigación.	Se caracteriza de forma elemental al escolar y su grupo y de forma empírica elemental se identifican los problemas de investigación, identificando algunos factores que inciden en su comportamiento. Se concreta en trabajos extracurriculares. Argumentación de un diseño de investigación, clases, sistema de tareas docentes para escolares, entre otras.	Perfecciona y desarrolla las estrategias de búsqueda, procesamiento, almacenamiento, utilización y comunicación de la información científico- pedagógica mediante el proceso de solución de las tareas docente y actividades y acciones para solucionar los problemas profesionales de su práctica pedagógica. Además, desarrolla un trabajo correctivo en las estrategias generales de lectura, comprensión y relación de texto; el cálculo y la solución de problemas matemáticos (exigida por el currículo de la Escuela Primaria)	Modela y ejemplifica el proceso de dirección de la actividad docente- educativa, basándose en la reflexión de los recursos metodológicos que permiten la auto regulación de su desempeño como educador. Argumenta estrategias de aprendizaje utilizadas y o propuestas para sus escolares.	Propósito principal se centra en la detección de problemas pedagógicos la argumentación de algunas dimensiones del mismo, con el conocimiento y uso de técnicas psicopedagógicas de investigación a utilizar con este propósito. Selección, elaboración, aplicación, procesamiento e interpretación e técnicas psicológicas y pedagógicas.
INTENCIONALIDAD DIDÁCTICA				
Reforzamiento de la motivación por el estudio y la profesión. Análisis del modo de actuación profesional en situaciones docentes y en la práctica pedagógica, enfoque profesional de todas las actividades del régimen diario. Desarrollar hábitos de lectura y manejo de la computación. Orientar permanentemente a los estudiantes para expresarse de forma fundamentada, ejercer el cuestionamiento, la formulación de ideas propias, evaluar y autoevaluarse en acciones, cualidades, políticas, éticas, procedimientos de trabajo, etc. Controlar reelaborar y argumentar sus tareas y actividades diarias evaluando las condiciones en que estas transcurren. El objeto central de la reflexión es el perfeccionamiento del procesamiento de la información y la regulación de los procedimientos dirigidos a las habilidades con las cuales aprender los contenidos del objeto de la profesión (observación, comparación, análisis y valoración de los fenómenos pedagógicos; inferir, argumentar, explicar una solución o problema, entre otros.				

Cuadro 2

DISEÑO DEL SEGUNDO CICLO

Segundo ciclo Formación profesional.

Tiempo de duración: De seis a siete bloques lo que abarca parte del segundo año académico hasta el cuarto año.

Objetivo: Análisis reflexivo sobre la dirección de situaciones docentes educativas que implican un descubrimiento de nuevas formas de aprendizaje y nuevas formas de enseñanza y educación condicionadas por el contexto psicopedagógico concreto de la práctica pedagógica.

CONTENIDOS				
		AUTOPREPARACIÓN		
ACADÉMICO	INVESTIGATIVO LABORAL	Aprender - Aprender	Aprender a educar	Aprender a investigar
Los fundamentos del aprendizaje desarrollador, la formación de habilidades, el diagnostico integral al escolar. Fundamentación del sistema de clases y las estrategias pedagógicas. Los Programas de la Revolución y su introducción en el currículo. Profundizando en las didácticas especiales.	Aplicación del diagnostico integral a un escolar y proyección de acciones de atención y prevención. Dirección de las actividades docentes y educativas, participación en metodológicas y de investigación, asociadas a la estrategia pedagógica del grupo escolar. Diseña y ejecuta un proyecto de investigación que se concreta en un trabajo de curso con la asesoría de un profesor tutor.	Perfecciona el aprendizaje de estrategias generales de búsqueda, procesamiento, almacenamiento y comunicación de la información utilizando la documentación escolar y el análisis reflexivo de la práctica pedagógica como fuente de información. Asimila diversas técnicas de reflexión y socialización del aprender – aprender que son inducidas por el docente.	Como educador modela las estrategias del primer ciclo de la escuela primaria (lectura, comprensión, interpretación de texto, etc). Asimila gradualmente los modos de actuación estratégico, induciendo de diversas maneras el uso de estrategias en sus alumnos y autorregula su actividad docente educativa, a partir de la reflexión. y la regulación de cómo induce las estrategias de aprendizaje.	Se familiariza con las estrategias generales al realizar investigaciones, usando la lógica, aplicando métodos científicos de investigación para validar de forma parcial los métodos de trabajo seguidos, lo que permitirá ir conformando una concepción personal sobre cómo enseñar y aprender.
INTENCIONALIDAD DIDÁCTICA				
Sistematizar las actividades cognoscitivas encaminadas a: controlar, reelaborar y argumentar las actividades pedagógicas y las condiciones en que estas transcurren. Elaborar textos y experiencias propias. Formular propuestas pedagógicas y didácticas para solucionar problemas de la práctica. Reconstruir y actualizar sus proyectos de clases, estrategias pedagógicas. Reelaborar materiales didácticos. Evaluar críticamente su desempeño laboral. La reflexión y regulación metacogniva del ciclo se centra en las habilidades profesionales, se enfatiza en la argumentación, la autointerrogación, la demostración y valoración de acciones y estrategias seguidas como aprendiz y educador. Orientar la relación entre lo que se enseña y cómo se enseña y lo que pueden hacer con lo aprendido.				

Cuadro 3

DISEÑO DEL TERCER CICLO

Tercer ciclo: Perfeccionamiento profesional.

Tiempo de duración: De tres a cuatro bloques lo que abarca parte del cuarto año académico y el quinto año.

Objetivo: Perfeccionar la dirección del proceso docente educativo haciendo un uso sistemático de la reflexión en el proceso de investigación científica que sigue para resolver los problemas pedagógicos de su práctica, para satisfacer las necesidades sociales e individuales de los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo.

CONTENIDOS				
		AUTOPREPARACIÓN		
ACADÉMICO	INVESTIGATIVO LABORAL	Aprender - Aprender	Aprender a educar	Aprender a investigar
Los fundamentos teóricos y metodológicos para dirigir el trabajo didáctico en los ciclos de la escuela primaria. La acción pedagógica de la escuela en la comunidad en función de resolver problemas pedagógicos y/o profesionales del colectivo de docentes. Los procesos de validación e investigación de estrategias pedagógicas. Profundización en las didácticas especiales.	Dirige el proceso docente – educativo del grupo con una concepción sistémica, cumpliendo las exigencias del modelo de escuela primaria contemporánea. Participa y/o dirige actividades educativas para la comunidad, metodológicas e investigativas en correspondencia con las exigencias de la estrategia pedagógica de la escuela y/o grupo. Ejecuta y evalúa su proyecto de investigación, estableciendo las vías de solución a un problema profesional.	Como aprendiz de nuevos paradigmas y métodos de investigación en los contextos de la práctica pedagógica y la constatación de la validez de sus procesos de aprendizaje. Desarrolla diversas técnicas de reflexión y socialización del aprender- aprender.	Estimular e inducir la ansiedad cognoscitiva e investigativa en sus alumnos, a partir de la aplicación sistemática de las concepciones pedagógicas más eficientes que va logrando construir como resultado de su práctica y la reflexión metacognitiva.	Construye métodos que permiten investigar y desarrollar las estrategias de sus escolares. Realiza investigaciones usando la lógica y métodos científicos de investigación, desde el ejercicio de la profesión (investigación acción), que le permita elevar la calidad del proceso docente educativo y auto perfeccionar su modo de actuación profesional.
INTENCIONALIDAD DIDÁCTICA				
El estudiante debe transitar concientemente por el proceso de solución de los problemas de su práctica pedagógica reflexionando las acciones siguientes: <u>Búsqueda de información previa</u> : planteamiento del problema y proyecto de solución de sus resultados; <u>Aplicación del proyecto en la escuela</u> : análisis de los resultados y el proceso de trabajo; <u>intercambio de experiencia de trabajo</u> : determinar procesos óptimos de solución, descubrir regularidades y tendencias del problema y sus solución; utilizando la reflexión desde los roles de aprendiz y educador. La reflexión y regulación metacognitiva se orienta esencialmente a las habilidades de investigación y los procesos de pensamiento seguidos en la solución de los problemas profesionales y las condiciones particulares en que se producen.				

3.1.1. Premisas para la dirección del proceso de formación de maestros primarios.

En las instituciones educacionales el conjunto de acciones que realizan los órganos técnicos y de dirección se manifiestan en distintos planos, de ellos, el didáctico resulta esencial al centrar como objeto de dirección del proceso docente-educativo a los agentes que en él intervienen. La manera en que se organiza la formación de maestros según la propuesta que se defiende, requiere una dirección por valores.

Esta manera de dirigir es entendida como una filosofía de la gestión que genera el compromiso de todos los profesionales de la escuela primaria para garantizar el cambio educativo con la participación ágil y eficaz de todos los profesionales, que organizados en grupos, desarrollan proyectos de trabajo sobre situaciones específicas (problemas profesionales) que requieren ser resueltos por la vía del trabajo científico, metodológico o docente. Esta forma de trabajo va generando y consolidando en el colectivo pedagógico los valores de colaboración, responsabilidad, creatividad, entre otros, que acompañan el modo de actuación de los profesionales de la educación.

Este contexto educativo ejerce un sistema de influencias sobre el futuro docente que satisface los modelos de escuela y maestro que se propone el sistema educativo cubano en la actualidad, posibilitando el ambiente que debe crearse para ejecutar el trabajo docente-metodológico, la investigación y superación, que requiere el modelo de autopreparación docente para su aplicación. El colectivo de la carrera para introducir el modelo de autopreparación docente debe atender a las siguientes premisas:

- ▶ Claridad en el colectivo de la carrera de las características esenciales del modo de actuación profesional del maestro contemporáneo y el rol esencial que tiene el diseño curricular de la autopreparación docente.

- ▶ Necesidad de integrar los componentes académicos, laboral, investigativo y autopreparación en la modelación de los problemas profesionales como tareas docentes
- ▶ La preparación pedagógica del personal docente de la carrera de LEP y especialmente en los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo de autopreparación docente.
- ▶ Desarrollar un proceso de diagnóstico de todos los sujetos que intervienen en el proceso de formación del maestro (educadores y educandos), así como el contexto donde transcurre el proceso y la modelación didáctica de las tareas docentes (problemas profesionales).
- ▶ Propiciar un clima sociopsicológico positivo en las instituciones escolares donde transcurre la formación, caracterizado por la confianza recíproca, la comunicación y la camaradería, donde se expresen libremente las opiniones, se reconozcan sus fortalezas y limitaciones sin prejuicios y se enfrenten al debate científico-pedagógico en un clima de respeto.
- ▶ Estilo participativo en la toma de decisiones pedagógicas a partir de reconocer y sensibilizarse con los problemas comunes de los estudiantes y docentes y la búsqueda de alternativas de solución a éstos, con criterios y opiniones de todos. Todos estos factores van propiciando una comunicación afectiva de información, ideas y opiniones que van generando el compromiso con el proyecto educativo que se pretende introducir.

Para la creación de estas premisas, la dirección de la carrera de LEP debe planificar y organizar una estrategia general de trabajo donde se interrelacionen las actividades docentes-metodológicas-investigativas y de superación para introducir el componente autopreparación docente en el currículo de la CLEP. A continuación se presenta la referida estrategia general:

Estrategia general de trabajo de la carrera para introducir el componente autopreparación docente en el currículo de la carrera LEP.

1ra ETAPA: Diagnóstico y capacitación del colectivo de docentes de la carrera.

Objetivos:

- ▶ Propiciar el cambio en el modo de pensar del profesor en relación con la formación del futuro docente.
- ▶ Estimular la reflexión profesional sobre el quehacer pedagógico en la formación de los maestros.
- ▶ Identificar sus limitaciones y fortalezas como aprendiz y educador.

Acciones más generales:

- ▶ Diagnosticar los problemas de la carrera de acuerdo con las características del contexto educativo en que transcurre el proceso de formación de maestros (Universalización). (Ver anexo 13 donde se aprecian las dimensiones a tener en cuenta en el diagnóstico).
- ▶ Precisar las estrategias de aprendizaje generales y particulares que deben ser inducidas en cada uno de los ciclos.
- ▶ Definir las acciones más generales de trabajo para los colectivos de *Áreas de Formación y Bloque* en el orden científico metodológico en cada uno de los ciclos.
- ▶ Determinar las necesidades de aprendizaje del colectivo de docentes de la carrera para proyectar la superación diferenciada de los profesores, según sus responsabilidades y funciones en la carrera.

2da ETAPA: Proyección del trabajo docente - metodológico - de investigación - superación.

Objetivos:

- ▶ Organizar y planificar el componente autopreparación en el currículo de la carrera.
- ▶ Diseñar el trabajo interdisciplinario que requiere la actividad docente-metodológica e investigativa.

- ▶ Planificar la superación básica de postgrado, según las regularidades del diagnóstico y las exigencias del modelo didáctico curricular de autopreparación docente.

Acciones generales:

- ▶ Desarrollar un curso de superación sobre los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo de autopreparación docente.
- ▶ Análisis del currículo actual para valorar sus posibilidades de introducción del componente autopreparación.
- ▶ Definir los problemas profesionales que se trabajarán en cada ciclo.
- ▶ Determinar los contenidos generales que necesita aprender el estudiante para solucionar los problemas según las asignaturas y módulos del plan de estudios.
- ▶ Modelar el sistema didáctico de cada bloque (Objetivo, contenido, tarea docente, definición del enfoque problémico y reflexivo de éstas).
- ▶ Proyectar el programa de trabajo metodológico de la carrera.
- ▶ Proyectar acciones investigativas en relación con las estrategias de aprendizaje inducidas y/o problemas profesionales trabajados.
- ▶ Prever el desarrollo de Jornadas Pedagógicas y Talleres Científico-Metodológicos donde se socialicen los resultados y experiencias de los docentes y estudiantes.

3ra ETAPA: Validación de la proyección curricular.

Objetivos:

- ▶ Definir el sistema de control y evaluación de cada ciclo en términos de aprendizaje, enseñanza y diseño curricular.
- ▶ Rediseñar el currículo según los resultados de la validación.

Acciones generales:

- ▶ Definir el conjunto de indicadores para evaluar el modo de actuación profesional y los niveles de profundidad que estos alcanzan en cada uno de los ciclos.
- ▶ Determinar las vías y formas que se pueden utilizar para medir y evaluar el nivel de solidez, flexibilidad y dominio de los contenidos.
- ▶ Elaborar diversos métodos para el control y evaluación de los resultados del aprendizaje y la enseñanza.
- ▶ Planificar el sistema de control del proceso docente-metodológico.
- ▶ Prever el desarrollo de talleres y reuniones científicas, donde se evalúen los resultados obtenidos.
- ▶ Proyectar cambios y/o modificaciones en el proceso curricular de la carrera.

Observe el anexo 14 que contiene una metodología para la proyección curricular del componente autopreparación docente.

3.2. Exploración empírica del modelo de autopreparación docente.

La evaluación del modelo se realizó utilizando el método de criterio de expertos y se procedió siguiendo las etapas de aplicación establecidas para este método, las que se describen a continuación:

Primera etapa: Elaboración de los objetivos: Comprobar la calidad y efectividad de la concepción teórica y las posibilidades de aplicación práctica del modelo de autopreparación docente del maestro de la escuela primaria.

Segunda etapa: Para la selección de los expertos: Se consideró como criterio de selección la competencia profesional (nivel de calificación en la formación del maestro de la enseñanza primaria se determinó sobre la base de:

- ▶ La experiencia profesional de 5 o más años como profesor de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria,

- ▶ Los resultados docentes satisfactorios considerados por su trayectoria y resultados en el trabajo científico, metodológico y de superación.
- ▶ Otras características del experto derivadas de contactos personales previos del autor con los sujetos, como son: capacidad de análisis, espíritu autocrítica y su disposición a participar en el trabajo, así como su posibilidad real de hacerlo.

Se preseleccionó un grupo de 30 docentes que reunían estas condiciones a los que se les aplicó una encuesta (anexo 15) para que los sujetos autoevaluaran sus competencias y las fuentes que le permiten argumentar sus criterios en el tema tratado.

Luego de procesados los resultados, entre el grupo de expertos potenciales se seleccionaron aquellos que habían obtenido un coeficiente de competencia superior a 0,7 considerado de medio y alto. El análisis de la información aportada por esta encuesta clasifica los expertos según su autoevaluación en un nivel alto 50%, el 40% nivel medio y el 10% bajo.

En los anexos 16 y 17 se cuantifican los comportamientos de estos valores. Como resultado de este análisis se seleccionaron 27 expertos competentes y en el anexo 18 se brindan datos que ilustran la experiencia profesional de los sujetos seleccionados.

Tercera etapa: Elección de la metodología: Se seleccionó el Método Delphi, considerando que es uno de los más fiables, pues constituye un procedimiento para confeccionar un cuadro de la evolución de situaciones complejas, a través de la elaboración estadística de las opiniones de expertos en el tema objeto de investigación.

Cuarta etapa: Ejecución de la metodología seleccionada: Se elaboró una encuesta que fue aplicada posterior a un taller científico que tenía como objetivo evaluar la calidad y efectividad del modelo de autopreparación docente del futuro maestro de la escuela primaria. En este taller la

investigadora presentó la problemática de la investigación y la propuesta de solución diseñada (el modelo de autopreparación docente). Posteriormente a los participantes se les dio un tiempo para reflexionar y hacer preguntas y por último, se entregó una encuesta donde debían evaluar la pertinencia social del modelo, su concepción teórica y las posibilidades de aplicación en la carrera. Esta forma de trabajo permitió la preparación del grupo de expertos para que desarrollen su evaluación del modelo y brinda la posibilidad de aclarar dudas, responder preguntas, lo que garantiza que los sujetos al emitir sus criterios lo puedan hacer con más objetividad.

Quinta etapa: Procesamiento de la información: Entre los 12 indicadores a valorar por los expertos, 2 de ellos evalúan el nivel de importancia y utilidad del modelo, 7 los fundamentos básicos y componentes y 4 las posibilidades de aplicación en la carrera de LEP. Como resultado del análisis de la información ofrecida por los expertos a partir de su autovaloración respecto a la importancia de los indicadores sometidos a su consideración.

Observe en los anexos 19 y 20 las diferentes tablas que muestran los resultados del método Delphi (Las tablas de frecuencias absolutas, acumulativas y relativas acumulativas, así como la imagen de frecuencias relativas acumulativas por la inversa de la curva normal). En el anexo 21 aparece un cuadro que muestra los resultados de la evaluación emitida por los expertos.

De esta manera, el criterio de los expertos corrobora la validez de los fundamentos teóricos del modelo didáctico curricular de autopreparación docente al considerar como adecuados y bastante adecuados los componentes del modelo y sus relaciones y evaluar de muy adecuado los fundamentos del modelo en correspondencia con el enfoque Histórico Cultural y la concepción filosófica que sustenta la educación cubana. La representación gráfica de estos resultados se encuentra el anexo 22.

Los expertos valoran de muy adecuado al modelo didáctico curricular de la autopreparación docente, según las demandas de la profesión y las necesidades de las instituciones formadoras de maestros.

Con relación a las posibilidades de aplicación del modelo al proceso de formación de los Licenciados en Educación Primaria, se reconoce de muy adecuada la estructuración del plan de estudio en ciclos y además, se reconocen como adecuadas las premisas de dirección para lograr aplicar dicho modelo en la práctica.

Los expertos reconocen como restricciones del modelo didáctico curricular para la autopreparación docente la complejidad en el trabajo didáctico del colectivo de la carrera, debido a la diversidad de factores que deben coordinar sus acciones para brindar un modelo de actuación a los estudiantes que se corresponda con las exigencias planteadas, debido entre otros factores a la resistencia que generan los cambios de mentalidad en los sujetos.

También se señalan la insuficiente preparación psicopedagógica del claustro para asumir este tipo de enseñanza y otra limitación expresada por los expertos es la comprensión de los directivos en cuanto a la flexibilidad y contextualización que requiere la proyección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para superar estas limitaciones todos coinciden en la necesidad de capacitar al personal docente y a los directivos por la vía de la superación posgraduada y el trabajo metodológico.

CONSIDERACIONES FINALES DEL CAPÍTULO 3.

El currículo en su carácter de proyecto asume la autopreparación docente como un componente organizacional que enriquece el modelo del egresado y concreta una estructura en ciclos del plan de estudios; de esta manera posibilita una proyección sistemática del proceso de formación inicial

del maestro donde se aprovecha mejor el contexto educativo al valorar las experiencias y conocimientos de todos los participantes, atendiendo a las dimensiones de aprendiz, educador e investigador, aspectos en que se puede reflexionar y problematizar cada proceso de solución de los problemas profesionales objeto de estudio.

La aplicación del método de evaluación del modelo de autopreparación docente a través del criterio de expertos, utilizando el método Delphi, demostró la pertinencia social del modelo diseñado, la claridad y comprensión de sus fundamentos teóricos. Es evidente cómo la aplicación del modelo es viable, no requiere de modificaciones, pero sí de una preparación científico – metodológica del personal docente para su aplicación, en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive” de la provincia de Pinar del Río.

CONCLUSIONES

El contenido de esta tesis ha estado dirigido a demostrar que el carácter investigativo, reflexivo y crítico que debe asumir el maestro contemporáneo ante su labor educativa tiene como núcleo de su desarrollo y perfeccionamiento a la **autopreparación docente**, que deviene en un componente organizacional que facilita el trabajo didáctico con carácter de sistema en el proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.

El estudio teórico realizado a la luz de la historia y la práctica del quehacer investigativo en la formación de maestros permitió descubrir teorías y prácticas que demuestran la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo para utilizar los métodos de la investigación educativa en la solución de los problemas profesionales y considerar la autopreparación docente como exigencia indispensable para lograrlo.

La investigación realizada revela una tendencia favorecedora en la formación del modo de actuación profesional, al posibilitar una participación activa y transformadora del futuro docente en la escuela primaria, pero aún resulta insuficiente el carácter de sistema al tratamiento didáctico de la autopreparación, aspecto que confirma la necesidad de diseñar un modelo didáctico curricular que constituye la base de la teorización y generalización efectuadas en esta tesis.

La metodología científico-investigativa aplicada permitió determinar el **componente organizacional autopreparación docente** para posibilitar el autoconocimiento progresivo de la lógica, secuencia y organización de las acciones cognitivas y metacognitivas que tipifican la actuación del maestro reflexivo, crítico e investigador, a partir de una estructuración didáctica que orienta a todos los sujetos al protagonismo de su autodesarrollo, al posibilitar

espacios permanentes de reflexión crítica, problematización y autoevaluación de su actuación como aprendiz y educador.

El modelo didáctico curricular para la autopreparación docente propuesto puede ser introducido en la práctica a través de una estructuración en ciclos del plan de estudio que permite la proyección sistémica de los componentes académico, laboral, investigativo y autopreparación, estructurados en una lógica que tiene como eje organizador el autoconocimiento y autoperfeccionamiento de los modos de aprender a aprender, aprender a educar y aprender a investigar, lo que se revela mediante el análisis y autoevaluación del desempeño de los sujetos en el proceso de solución de los problemas profesionales.

Los criterios de expertos indican la validez del modelo didáctico curricular de la autopreparación docente en las condiciones actuales de la formación de maestros y revela cómo su implementación en la práctica exige la capacitación del colectivo de la carrera, para garantizar una acción coordinada del trabajo docente - metodológico - investigativo y la superación, en correspondencia con las necesidades y características de los docentes.

La autora pretende con este trabajo iniciar un camino para que otros investigadores mediante la crítica, la polémica y sobre todo con el propósito de transformar y perfeccionar la práctica profesional de quienes forman a los futuros maestros, continúen el proceso de contextualización y derivación a otros niveles del currículo del componente autopreparación docente.

RECOMENDACIONES

- ▶ Capacitar didácticamente a los docentes y cuadros de dirección de la carrera de Licenciatura de Educación Primaria para la implementación del modelo didáctico curricular para la autopreparación docente del Licenciado en Educación Primaria mediante un curso de superación que interactúe con los procesos de trabajo metodológico y docente educativo.
- ▶ Realizar la validación empírica objetiva de la propuesta del modelo didáctico curricular para la autopreparación docente del maestro de la Escuela Primaria.
- ▶ Continuar la profundización teórica y metodológica en la dirección del desarrollo del modelo didáctico curricular para la autopreparación docente en las condiciones de otras carreras del ISP y en la concepción de la modelación didáctica de este componente en los niveles de disciplina – módulo, año – bloque, tema – clase, ciclo – año y sus relaciones.

Socialización de los resultados parciales de la investigación.

Cuatro cursos de postgrados para los que se elaboraron los siguientes materiales docentes: La formación de maestros primarios perspectivas y realidades.(2000)

- La educación a distancia en la formación de maestros. Un desafío para los profesionales de los ISP. (2003).
- Dinámica del proceso de educación a distancia en la formación de maestros(2003).
- El trabajo de educación a distancia en el pregrado.(2002).
- Fundamentos teóricos para la formación en ciclos de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria.(2003)´.
- Dinámica de los componentes didácticos en la formación del modo de actuación del maestro. (2003).

La presentación en varios eventos científicos, nacionales e internacionales:

- Universidad 2004 IV Congreso de la Educación Superior (nivel provincial)
- II Encuentro Internacional de Didáctica de la Educación Superior. (2003)
- III Conferencia Científico Pedagógica Internacional de Educación Física y Deportes de la Facultad de Pinar del Río. (2003)
- I Congreso de Didáctica de las Ciencias ISP “Rafael María de Mendive”. (1999.)
- XIX Reunión Científica Metodológica del Instituto y XVI Fórum de Ciencia y Técnica del ISP “Rafael María de Mendive”. (1999), (2000), (2004).
- III Congreso de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Provincia de Pinar del Río. 2003. .
- XIV Jornada Científica Pedagógica. Escuela Provincial del PCC Pinar del Río. 2000.
- Escuela de Inviernos Asociación de Pedagogos de Cuba. 2003
- II Encuentro “Mujer Creadora” Pinar del Río. 2003.

Los resultados de esta investigación han sido publicados en:

- Diseño curricular en ciclos para la formación de maestros primarios. Tesis de Maestría. Universidad de Pinar del Río.(1996)
- El sistema de control de trabajo independiente desde la perspectiva de una pedagogía centrada en el estudiante. Libro Experiencias Matemáticas y Didáctica. Editado Universidad Politécnica de Valencia. (2001)
- Una concepción sistemática de las habilidades de estudio en el proceso formativo de los Licenciados de Educación Primaria. Libro Memorias de la II Conferencia Internacional de Matemática Aplicada y Computación. (2001).
- Monografía sobre diseño curricular. Material de Estudio de la Maestría Ciencias de la Educación: IPLAC. (2002).
- Aproximación a una idea: Lo Conceptual del modo de actuación profesional del profesor. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica del Choco, "Diego Luis Córdoba" con el Trabajo. (2003).
- "Estrategia de Enseñanza Aprendizaje ¿cómo proyectarla en el Currículo de Formación de Maestro?. editado por el grupo de investigación de la Comprensión y el Aprendizaje. Pinar del Río. (2004)
- ¿Qué demanda la sociedad al docente?. En la Revista Electrónica Rafael Maria de Mendive, del ISP. de Pinar del Río, Cuba.(2004)
- El encargo social del maestro En la Revista Electrónica Rafael Maria de Mendive, del ISP. de Pinar del Río, Cuba. (2004)
- Realidad y perspectiva para la autopreparación del maestro. En la Revista Electrónica Rafael Maria de Mendive, del ISP. de Pinar del Río, Cuba.(2004)

BIBLIOGRAFÍA

1. Addine Fernández, F. y otros. Caracterización del modo de actuación del profesional de la educación. En: Informe de Resultados del Proyecto de Investigación Modelo para el Diseño de las Relaciones Interdisciplinarias en la Formación de Profesionales de Perfil Amplio C de la Habana. Cátedra de Didáctica. I.S.P. E. J. Varona; 2002.
2. Addine Fernández, F. Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis presentada en opción del grado científico de Dr. En Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana; 1996.
3. _____. Didáctica y Curriculum. Análisis de una experiencia. Bolivia. Editorial AB Potosí; 1997.
4. Addine, F. y García G. La interacción, núcleo de relaciones interdisciplinarias de los métodos y las formas en el proceso de la práctica laboral investigativa de los profesionales de la educación. Una propuesta. Ciudad de La Habana : Congreso Pedagogía; 2003
5. Addine, F.; Calzado, D. y otros. El taller: Una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico. Material impreso. La Habana : I.S.P.E.J.V. Facultad de Ciencias de la Educación; 1995
6. Addine Fernández, F. y otros. La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. La Habana : Ed. Dirección de Ciencia y Técnica Ministerio de Educación; 2002.
7. Alonso, I. Sociología de la Educación. Madrid : Centro de Investigaciones Sociológicas; 1980.
8. Álvarez de Zayas, C.M. Características esenciales pedagógicas de la escuela cubana. La Habana. En: Rev. Educación 2000; mayo - agosto (100) : 15 - 17.
9. _____. Didáctica: La escuela en la vida. 3^{era} Edición. La Habana : Ed. Pueblo y Educación; 1999.
10. _____. El diseño curricular. Habana : Editorial Pueblo y Educación; 2001.
11. _____. Fundamentos teóricos de la Dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior Cubana. La Habana : MES; 1989.
12. _____. Pedagogía como ciencia. La Habana : Editorial Felix Várela; 1998
13. Álvarez de Zayas, R. M. Didáctica y currículum del docente. Habana : Ediciones CIFPOE-Varona; 1995.
14. _____. Hacia un currículo integral y contextualizado. Ciudad de la Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1996.
15. _____. La formación del profesorado contemporáneo. Currículo y sociedad. Curso #2. La Habana : Congreso Pedagogía '95; 1994.

16. Arango, J. Paradigma educativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales de la comunidad. La Habana : Educación Avanzada. En soporte magnético; 1997.
17. _____. Pedagogía y Estrategia didáctica y currículo de la Educación de Avanzada. La Habana : En soporte magnético; 1997.
18. Arredondo, V. Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios. En: Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias En soporte magnético. España; 1996.
19. Arroyave, D. I. La Investigación Educativa Trascendental: un modelo didáctico para la formación de docentes especialistas. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas en la Universidad de Pinar del Río;1999
20. Bachiller y Morales, A. Apuntes para la historia de las letras y de la Instrucción Pública en la Isla de Cuba. T.I. La Habana : Academia de Ciencias de Cuba; 1965.
21. Bama, Z. Avaliacao escolar de 2º Grau - Formacáo e trabalho pedagogico. São Paulo : Ed. Papirus; 1993.
22. Báxter Pérez, E. Estudio individual o estudio colectivo. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1998.
23. _____. La educación en valores. Papel de la escuela (material inédito). ICCP. La Habana; 1998.
24. _____. La formación de valores, una tarea pedagógica. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1989.
25. Bell Rodríguez, R. Diversidad e integración curricular: implicaciones para la formación docente en Preescolar, Primaria y Especial (en proceso de edición; 2000.
26. _____. Pedagogía y diversidad. Cátedra Andrés Bello. La Habana : Casa Ed Abril; 2000.
27. Beltrán, J. Estrategias de Aprendizaje. En Beltrán (Ed): Psicología de la Educación. Madrid : Eudema; 1987
28. Betancourt Torres, J.V. La configuración psicológica de los menores con trastornos emocionales y de la conducta (TEC). Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana; 2002.
29. Betancourt, M. J. Estrategias para Pensar y Crear. En: Pensar y Crear: Estrategia, métodos y programas. La Habana : Editorial Academia; 1995. pp. 18-80.
30. Blagoeva, D. Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de preuniversitario que se preparan para su ingreso a la Educación Superior, en Tesis para el título de Master en Psicología Educativa. Universidad de la Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río; 1999.

31. Blanco Pérez, A. Introducción a la Sociología de la Educación. En soporte magnético. ISPEJV. La Habana; 1997.
32. _____. Filosofía de la Educación. C. De la Habana. Editorial Pueblo y Educación, 2003.
33. Blanco Pérez, A. y Recarey, S. Acerca del rol profesional del maestro. Facultad de Ciencias de la Educación. C. de la Habana : Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona; 1999.
34. Bonet, M. Los sentimientos patrióticos. Algunas acciones de la escuela y la comunidad para su educación. Versión electrónica. Ciudad de La Habana : ICCP; 1999.
35. Brito, H. Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos. Tres tomos. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1987.
36. Bruner, J. S. Desarrollo cognitivo y educación. Madrid : Morata; 1988.
37. Bunge, M. La Ciencia. Su método, su Filosofía. Buenos Aires : Siglo XXI; 1981.
38. Buzón, M. Las ideas rectoras en el proceso de integración de los conocimientos. Revista Varona 1998.
39. Caballero Delgado, Elvira. Didáctica de la Escuela Primaria. Selección de lecturas. C. de la Habana : Editorial Pueblo y Educación; 2002.
40. _____. Procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires : Editorial Aique; 1998.
41. Calderhead, J. La toma de decisiones en la formación del profesorado. Universidad de Lancaster. En: CEDI.ISP Pinar del Río. 1999.
42. Campistrous, L y Rizo, C. Indicadores e investigación educativa. En soporte magnético. Ciudad Habana; 1998.
43. Castañeda, S.A. Análisis del currículo, una perspectiva de la práctica docente. Pedagogía. Vol.8. No.1. México D.F; 1992.
44. Castellanos, D; Castellanos, B y Llivina, M. El proceso de enseñanza desarrollador en la secundaria básica. La Habana : Centro de Estudios Educativos ISP Enrique José Varona; 2001.
45. Castellanos, D. Teorías Psicológicas del aprendizaje. Habana : Ediciones SIFPOE-Varona; 1994.
46. Castellanos, D. y otros. Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. La Habana : ISPEJV. Colección Proyectos; 2001.
47. Castillo, M. y otros. Las estrategias de aprendizaje: Conceptualización y líneas de investigación. Memorias de la IV Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación. (CD Room); 1999.
48. Castillo, M. E. La estructuración de un modelo articulador de los componentes del proceso docente educativo. Función integradora del

componente laboral. Tesis de maestría. Universidad de Pinar del Río; 1996.

49. _____. La Formación del modo de actuación profesional del profesor desde la disciplina Historia de Cuba. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Pinar del Río; 2001.
50. Castro González, F. La formación del profesor de Matemática y Computación. Un modelo didáctico. Tesis de maestría. Universidad de Pinar del Río; 1999.
51. Castro Ruz, F. ¡Sean como evangelio vivo con que soñó José de la Luz y Caballero!. En: Periódico Granma. Discurso pronunciado en el acto de la I graduación de Escuelas Emergentes de Maestros de Educación Primaria, 2 de septiembre de 2002. La Habana; 2002.
52. _____. Educar es ciencia, arte y ética. En: Periódico Juventud Rebelde. Versión del discurso pronunciado en el acto de graduación del primer curso emergente de maestros primarios el 16 de marzo del 2001. La Habana; 2001.
53. _____. Tenemos un inmenso tesoro de inteligencia y talentos. En: Periódico Granma. Discurso pronunciado en el II Taller Nacional de trabajo político ideológico, 19 de enero de 2002. La Habana; 2002.
54. _____. Discurso en el resumen de la velada conmemorativa de los cien años de lucha, efectuada en La Demajagua el 10 de octubre de 1968. En: De La Demajagua a Playa Girón. La Habana : Ciencias Sociales;1978.
55. _____. Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Universitario Rafael María de Mendive. Discursos pronunciados por el comandante en jefe Fidel Castro Ruz. Ciudad de la Habana : Ediciones O.R.; 1981.
56. _____. Discurso pronunciado en el XX Aniversario de la constitución del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech. Ciudad La Habana. En: Granma; 2 de junio de 1992.
57. Chacón Arteaga, N. Dimensión ética de la educación cubana. Edit. Pueblo y Educación. La Habana. 2002.
58. Chávez, J. Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1996.
59. Chávez Rodríguez, J.A. Del ideario pedagógico de José de la Luz y Caballero (1800 – 1862). La Habana : Editorial Pueblo y Educación, 1992.
60. Chávez, J. Actualidad y tendencias educativas. Ciudad de La Habana : ICCP. MINED; 1999. ver si es el mismo que el anterior.
61. Chavez, J. y Cánovas, L. Problemas contemporáneos de la pedagogía en América Latina. Primera y Segunda Parte. Ciudad Habana. Material mimeografiado; 1992.

62. Chávez, R., J. Enfoque de la Investigación Educativa en América Latina. III Simposio Iberamericano de Investigación y Educación. "La formación y Desarrollo del Niño y el Adolescente", Conferencia Magistral. ICCP. Cuba; 2000.
63. Chirino Ramos M. V. ¿Cómo formar maestros investigadores?. Curso 54 Congreso Pedagogía, C. de la Habana; 1997.
64. _____. Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. C de la Habana : I.S.P. E. J. Varona; 2002.
65. _____. La formación investigativa del futuro profesional de la educación: una propuesta metodológica interdisciplinar. En: Informe de resultados del Proyecto de investigación Modelo para el diseño de las relaciones interdisciplinarias en la formación de profesionales de perfil amplio. Cátedra de Didáctica. Ciudad de La Habana : I.S.P. Enrique José Varona; 2001.
66. Chirino Ramos, M. V.; López, C.; Parra, I. El proceso investigativo a través de la disciplina Formación Pedagógica General. Ciudad de la Habana : I.S.P. Enrique José Varona, Facultad de Pedagogía; 1995.
67. Christopher, D. La formación permanente del profesorado en Europa. Temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. Madrid. Revista Educación 1998; septiembre-diciembre. (317)
68. Colectivo de autores del ICCP. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. La Habana : Ed Pueblo y Educación; 2000.
69. _____. Los retos del cambio. La Habana : Ed. Pueblo y Educación; 1996.
70. _____. Modelo de escuela Primaria. En soporte magnético. La Habana; 2003.
71. Colectivo de Autores del ISPEJV. Aprender a enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana : Ed Pueblo y Educación; 2002.
72. _____. Caracterización del modo de actuación profesional de la educación. En soporte magnético. La Habana; 2002.
73. _____. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. La Habana : Instituto Superior Pedagógico EJV; 2002.
74. _____. Nuevas demandas del desempeño y sus implicaciones para la docencia universitaria. Santiago de Chile. Revista electrónica Panorama 2000.
75. Colectivo de Autores del MINED. La actividad pedagógica del maestro. En: Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. La Habana : MINED; 1997.

76. Coll, C. y otros. El constructivismo en el aula. Barcelona : Editorial GRAO; 1993.
77. Contreras Domingo, J. Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Universidad de Málaga : Edic. Akal, S.A.; 1990.
78. _____. Teoría y práctica docente. Barcelona, España. En: Cuadernos de Pedagogía. 1996; diciembre, (253) : 92-99.
79. Corral, R. Aplicación de un método teórico a la elaboración del perfil profesional en la Educación Superior. Revista Cubana de la Educación Superior 1990; X (2) : págs.20- 32
80. _____. La Educación Superior y el alcance de una reforma. Universidad de La Habana : CEPES; 1993.
81. _____. Teoría y Diseño Curricular, una propuesta desde el enfoque histórico - cultural. Compendio de lectura sobre currículo. Ciudad Habana : CEPES; 1994.
82. Da Silva Thiesen Juarez. Potencialidades del currículo de Pedagogía en la Formación Científico – Investigativa de sus estudiantes. Tesis Doctoral; 2001.
83. Danilov, M.A. y Skatkin, M.N. Didáctica de la escuela media. Ciudad de La Habana. Cuba : Libros para la Educación; 1978.
84. Day, C. La formación permanente del profesorado en Europa: Temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. Madrid. En: Revista de Educación 1998; (317) : 31-44.
85. De la Torre. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje Creativos. En: Pensar y Crear: Estrategia, métodos y programas., La Habana: Editorial Academia; 1995 .pp. 10-18
86. _____. Desarrollo curricular y formación permanente del profesorado.; Universidad de Valencia : Ministerio de Educación y Ciencia; 1990.
87. _____. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. Universidad de Barcelona : Editorial Horsori; 1996.
88. Delors, J. La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO a la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI; 1996.
89. Díaz, A. El sistema de formación inicial y continua del personal docente de Cuba. Tesis en opción I al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad La Habana; 1997.
90. Díaz Barriga A. Didáctica y curriculum. México D.F. : Ediciones Nuevomor; 1985.
91. Díaz Barriga, F. y otros. Metodología del diseño curricular para la Educación Superior. México : Edit. Trillas; 1995.

92. Díaz Barriga, F. y Gerardo Hernández, R. "Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista". Revista Técnica Eva Laura García González. Ed. Printed. México. 1998. Pág. 4.
93. Díaz Domínguez, T. Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente en los niveles de carrera, disciplina año académico .Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río; 1998.
94. Díaz Masip M. L. Modelo didáctico para perfeccionar la formación inicial del maestro de la Educación Especial. Tesis de opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana; 2004.
95. Díaz Pendas, H. Ser uno mismo hablando de creatividad. La Habana. Revista Educación 1996; mayo– agosto (88): Edit Pueblo y Educación.
96. Domínguez, L. ¿Yo, sí mismo o autovaloración? En: Revista Cubana de Pedagogía 1999.
97. Engels, F. "Dialéctica de la Naturaleza". La Habana : Edit. Política; 1979.
98. Escudero, J. M. y Bolívar, A. Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España. España: Universidad de Murcia [Material fotocopiado]; 1994. .pp. 1-40.
99. Escudero, J.M. Consideraciones y propuestas sobre la formación del profesorado. Madrid. Revista Educación 1998; (317) : 11-30.
100. _____. Los centros de profesores y el asesoramiento pedagógico en nuestro contexto. España. Cuadernos de pedagogía 1998.
101. Fabelo, J.R. y otros. La formación de valores en las nuevas generaciones. La Habana : Ciencias Sociales; 1996
102. Fariñas Gloria. 1989. La formación de habilidades generales para la actividad de estudio. La Habana : Editorial CEPES; 1990.
103. _____. Maestro una estrategia para la enseñanza. La Habana: Editorial Academia; 1997.
104. Fernández, M. La profesionalización del docente. Madrid: Escuela Española; 1988.
105. Fernández, P.M. Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. Madrid : Siglo XXI de España Editores; 1994.
106. Ferrer Madrazo, M.T. Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana; 2002.
107. Fiallo, J. La relación intermateria. Una vía para incrementar la calidad de la Educación. Ciudad de La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1996.
108. Flores, O. Hacia una pedagogía del conocimiento. Colombia : Editora Mc. Graw-Hill; 1994.

109. Fuentes, H. Modelo Curricular con base en competencias profesionales. Santa Fé de Bogotá : INPAHU; 2000.
110. Fuentes, H; Mestre, U; Repilado, F. Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza – aprendizaje participativo. Santiago de Cuba. Universidad de Oriente : CEES. Manuel F. Gran; 1997.
111. Furió, C.J. Análisis de proyectos en la formación permanente de profesores de ciencia. Congreso Iberoamericano sobre formación permanente del profesorado. Universidad de Alcalá. España; 1999.
112. Fuxá Lavastida, M.M. Dinámica del proceso de Educación a Distancia en la Formación de maestros. Material de Apoyo a la Docencia. (En soporte magnético); 2003.
113. _____. Proyecto curricular en ciclos para la carrera de Licenciatura en Educación Primaria. Tesis de Maestría Universidad de Pinar del Río; 1996.
114. _____. Realidad y perspectiva para la autopreparación del maestro. ISP. de Pinar del Río, Cuba. En: La Revista Electrónica Rafael Maria de Mendive 2004.
115. Fuxá Lavastida, M.M. y Castillo M.E. Aproximación a una idea: Lo Conceptual del modo de actuación profesional del profesor. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica del Choco, “Diego Luis Córdoba” 2003; vol (9) : págs.11-22
116. _____. ¿Qué demanda la sociedad al docente?. ISP. de Pinar del Río, Cuba. En la Revista Electrónica Rafael Maria de Mendive 2004.
117. Fuxá Lavastida, M.M. y Hernández, C. “Estrategia de Enseñanza Aprendizaje ¿cómo proyectarla en el Currículo de Formación de Maestro?. Pinar del Río : Editado por el grupo de investigación de la Comprensión y el Aprendizaje; 2004.
118. Gala Valiente, M. A. “Modos de actuación: una reflexión para el debate”. Ciudad de La Habana : Instituto Técnico Militar; 1999.
119. Gallego, A.M.J. Investigación sobre pensamiento del profesor; aproximaciones al estudio de Teoría y ciencias de los profesores. En: Revista española de Pedagogía 1991.
120. Galperin P.Ya. La formación de la acción mental. Ciudad de la Habana : ENPES. En: Selección de lecturas de psicología pedagógica 1987; págs: 191-202.
121. _____. Tipos de orientaciones y tipos de formación de las acciones mentales y de los conceptos en lecturas de Psicología Pedagógica. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1983.
122. García Batista G. y Addine Fernández F. Profesionalidad y actividad investigativa del docente. Curso Pre-Congreso Pedagogía 03. La Habana. [Material digitalizado]; 2003.

123. García C.M.. "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente". Madrid. En: Revista de Educación 1995; págs: 205-244.
124. García Inza M.L. Maestro investigador. Desarrollo y evaluación de la inteligencia y creatividad. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1997.
125. García, L. Los retos del cambio educativo. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1996.
126. García, L. y Valle, A. La escuela cubana en el camino hacia el 2000. Vías y retos. En soporte magnético. La Habana; 1999.
127. García, L., Valle, A. y Ferrer, M. A. Autoperfeccionamiento docente y creatividad. La Habana: Editorial; Pueblo y Educación; 1996.
128. García, R. La profesionalización de los docentes. Demanda actual de la escuela media cubana. Tesis de Maestría en Educación. Ciudad Habana; 2001.
129. Gil, D. Hacia la formulación de programas eficaces en la formación continuada del profesorado de ciencias. Congreso Iberoamericano sobre formación permanente de profesores. España : Universidad de Alcalá; 1999.
130. Gimeno. J. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Madrid : Analla; 1981.
131. Gimeno, S. y Pérez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Ediciones Morata S.L.; 1995
132. Giner, S. La universidad y la falacia utilitaria. Conferencia: "Los objetivos de la universidad ante el nuevo siglo". España : Universidad de Salamanca, 17 y 18 de noviembre de 1997.
133. Gómez Gutiérrez, L.I. La situación actual de la educación en Cuba. C. de la Habana. Conferencia Especial. Congreso "Pedagogía 97"; 1997.
134. Gómez, R.E. Método de proyectos para la construcción del conocimiento. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional. Accedido el 20-06-01; 2001.
135. González, F. Comunicación, Personalidad y Desarrollo. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1995.
136. _____. La Personalidad, su Educación y Desarrollo. 1 ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1989.
137. González, M. La formación universitaria de los docentes desde la escuela y para la escuela. Conferencia impartida en el XIX seminario de perfeccionamiento para dirigentes de la educación superior : MINED; 1997.
138. González, M.V. Psicología para educadores. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1995.

139. González, O. El planeamiento curricular en la Educación Superior. La Habana. Editorial CEPES : 1992.
140. _____. Aplicación del enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la educación superior. Universidad de la Habana. La Habana : CEPES;1989.
141. González Pacheco, O. y otros. La formación de habilidades generales para la actividad de estudio. La Habana : CEPES; 1989.
142. González V y otros. "Psicología para educadores". Ciudad de La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 2001.
143. _____. Didáctica Universitaria. La Habana : CEPES; 1995.
144. González Soca A. M. y Reinoso Carpio, C. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía La Habana. Cuba : Ed. Pueblo y Educación; 2002.
145. González Valdés, A. Pensamiento reflexivo y creatividad. PRYCREA. La Habana : Editorial Academia; 1995.
146. Granados Guerra, L.A. La actividad pedagógica profesional en el logro de la calidad educacional. Material de apoyo para la asignatura Dirección y Organización Escolar. La Habana : Ed. Pueblo y Educación; 2003.
147. _____. Modelo teórico de planeación de la actividad pedagógica profesional por el docente de la Educación Primaria. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Ciudad de la Habana; 2004.
148. Hedesá y otros. Cómo orientar hacia las profesiones en las clases. La Habana. Editorial Pueblo y Educación; 1988.
149. Hernández, C. Estrategias de aprendizaje en carreras de Ciencias y Humanidades en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río. Tesis de Maestría. Soporte Digital; 1999.
150. Hernández Reinoso, F. L. Un enfoque estratégico para el diseño del proceso docente educativo de la asignatura Idioma Inglés en secundaria Básica (8vo grado). Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. 2001
151. Herrera, J. Las unidades docentes: aproximación a su didáctica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. 2003.
152. Herrera Guevara, N. Alternativa para la educación de los modos de actuación del maestro. Una contribución a la profesionalización pedagógica. Tesis de Maestría. I. S. P. E. J. V. Ciudad de la Habana; 1997.
153. Horruitiner P. Fundamentos del Diseño Curricular en la Educación Superior Cubana. ISPJAM. Monografía; 1994.

154. ICCP. "Selección de Temas" 2da Ed. La Habana : Pueblo y Educación; 2001.
155. Klimberg, L. Introducción a la Didáctica General. La Habana : Pueblo y Educación; 1978.
156. Kuzmina, N.V. Ensayo sobre la psicología de la actividad del maestro. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1987.
157. Labarrere Sarduy, A. Aprendizaje ¿Qué le oculta a la enseñanza? En soporte magnético; s.f.
158. _____. Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. La Habana : Ed. Pueblo y Educación; 1996.
159. Lara Díaz, L.M. Sistema de tareas didácticas para la dirección del trabajo independiente en la Metodología de la enseñanza de la Física. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana; 1993.
160. Lau Apó, F. Un modelo pedagógico para la formación emergente de maestros primarios. Ponencia Pedagógica. C de la Habana; 2003
161. Lazo, L. Epistemología del desarrollo del estudio y el trabajo en la Escuela Superior Cubana. Revista Cubana de Educación Superior 1994; XIII (3)
162. Leal, H. Reflexionar, pensar y sentir en las clases de Historia. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 2000.
163. Lenin, V. I. Cuadernos Filosóficos. Obras Completas. Edit. Política. La Habana. 1964. T.38. p. 188.
164. _____. Materialismo y Empiriocriticismo. Ciudad de la Habana : Edic. Pueblo y Revolución; 1990.
165. Leontiev A.N. Actividad, conciencia, personalidad. La Habana : Ed. Pueblo y Educación; 1975.
166. _____. La actividad en la psicología. Ciudad de La Habana : Editorial Libros para la Educación; 1979.
167. Lerner, J. I. Fundamentos didácticos en los métodos de enseñanza.. Editorial Moscú; 1981.
168. Lima Santos, N. Evaluación del desempeño y modos de gestión del personal. Portugal : INTERNET; 1999.
169. López Hurtado, J. y otros. Fundamentos de la Educación La Habana, Cuba : Ed. Pueblo y Educación; 2002.
170. López Hurtado, J. La dirección de la actividad cognoscitiva. La Habana : Ed Pueblo y Educación; 1987. ver si son los mismos.
171. Macías Cabrera, M. Modelo para el autoperfeccionamiento del desempeño creativo del maestro. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. La Habana; 2002.

172. Majmutov, M. Enseñanza problémica. Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1984.
173. Malagón, M. La disciplina principal integradora, su fundamentación a través de la carrera de Telecomunicaciones y Electrónica. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río; 1999.
174. Mañalich, R. Interdisciplinariedad: un problema pedagógico. La Habana. En: Revista Bimestre Cubana 2000; LXXXVIII (13) : págs.12-17
175. Márquez, J.L. La comunicación pedagógica. Una alternativa metodológica para su caracterización. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, Cuba; 1999.
176. Martí, J. Ideario pedagógico. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1970.
177. _____. Obras Completas. La Habana : Ed. Pueblo y Educación; 1990.
178. Martínez Llantada, M. Calidad educacional, actividad pedagógica y Educación. En soporte magnético. La Habana : 1998.
179. _____. Creatividad y Talento. Ciudad de la Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1994.
180. _____. El método científico. Conferencia magistral, Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico E. José Varona. En formato electrónico; 2002.
181. _____. La enseñanza problémica en la Filosofía Marxista Leninista. La Habana : Editorial Ciencias Sociales; 1987.
182. Martínez, J.R. y Galán, F. Estrategias de Aprendizaje, Motivación y Rendimiento Académico en Alumnos Universitarios. Trabajo presentado en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología, Caracas; 1999.
183. Marx, C. y F. Engels: Obras escogidas en tres tomos. Moscú : Ed. Progreso; 1985.
184. Mena Camacho, E. Autoevaluación y creatividad: un reto para la pedagogía contemporánea. Tesis en opción al Título Académico de Master en Educación. I.S.P. E. José Varona, Facultad de Ciencias de la Educación, Ciudad de La Habana; 2001.
185. Mestre, U. Modelo de organización de la disciplina Física General para el desarrollo de habilidades profesionales en los estudiantes de ciencias técnicas. Santiago de Cuba. Universidad de Oriente : CEES Manuel F. Gran; 1996.
186. MINED. 1979. Enseñar a los alumnos a trabajar independientemente: Tarea de los educadores.
187. Ministerio de Educación Superior. Documentos para la elaboración de los planes de estudio C. Dirección Docente Metodológica; 1990.

188. _____. Documentos para la elaboración de los planes de estudio C. Dirección Docente Metodológica de los Planes "D"; 2003.
189. Ministerio de Educación. José de la Luz y Caballero. Escritos Educativos. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1991.
190. _____. Modelo de escuela primaria. Material en soporte magnético; 2003.
191. Miranda Leña, T. y Páez Suárez, V. El currículo para la formación de profesores integrales: alternativa ante los restos del desarrollo. Curso Pre-Congreso Pedagogía 2003. La Habana; 2003.
192. Miranda T.; Páez V.; Silverio, M. Modelo General del Profesional de la educación. Informe de investigación. Centro de Estudios Educativos, I.S.P. Enrique José Varona, Ciudad de La Habana; 2001.
193. Mitjans, A. y otros. Pensar y crear. Estrategias, métodos y programas. La Habana : Editorial Academia; 1995.
194. _____. Creatividad, personalidad y educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación; 1995.
195. Mitjans, M.A. Programas, Técnicas y Estrategias para Enseñar a Pensar y Crear. Un enfoque personalógico para su estudio y comprensión. En: Colectivo de autores. Pensar y Crear: Estrategias, Métodos y Programas. La Habana : Editorial Academi; 1995 .pp. 8-128.
196. Monereo, C. (comp.). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? Barcelona. Aula de innovación educativa. En soporte magnético. 1995.34, 44-80.
197. _____. Enseñar a pensar a través del currículum escolar. Barcelona : Casals; 1991
198. _____. Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y Aprendizaje. En soporte magnético. 1990: 50, 3-25
199. Monereo, C. y Clariana, M. El profesor como "mediador" de los procesos del pensamiento. En: Profesores y alumnos estratégicos. Madrid : Pascal S.A.; 1993.
200. Monereo, C. y otros. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela. 2 ed. Barcelona : Editorial GRAO de Servers Pedagògics; 1994
201. Monereo, C. y otros. 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; 1996.
202. Montero, A. El diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes. España. Revista Investigación Educativa 1993; vol (22)

203. Moreno, V. y María, T. 1999. Estrategias de Aprendizaje: Actualidad y perspectivas. Memorias de la IV Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación. (CD Room); 1999.
204. Morenza, L. La psicología cognitiva contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales. Curso prerreunión. La Habana : Congreso Internacional Pedagogía 90; 1990..
205. Nisbet, J. Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar. En Monereo, C., (comp.) Enseñar a pensar a través del currículum escolar. Barcelona: Casals/Comap; 1991 .pp.11-19.
206. Novak, D.J., Gowin B.D. Aprendiendo a aprender. Barcelona : Martínez Roca; 1988.
207. Novak, J.D. Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. Investigaciones y Experiencias Didácticas Ithaca, N.Y : Universidad de Cornell; 1989.
208. Núñez, J.J. Interpretación teórica de la ciencia. La Habana: Edic. Ciencias Sociales; 1994.
209. _____. Teoría y metodología del conocimiento. Ciudad Habana : ENPES; 1995.
210. Ojalves, M.V. Estructura y funciones de la comunicación. En la comunicación educativa. Colectivo de autores. Universidad de La Habana : CEPES;1999.
211. Pansza, M. Enseñanza modular.En soporte magnético. México. 1981.
212. Parra Vigo, I. Modelo didáctico para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. En: Informe de Resultados del Proyecto de Investigación Modelo para el Diseño de las Relaciones Interdisciplinarias en la Formación de Profesionales de Perfil Amplio. Cátedra de Didáctica. I.S.P. E. J. Varona, C. de la Habana; 2002.
213. Pérez, M.L. La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum. Barcelona : Horsori; 1997.
214. Pérez, R. El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador. Barcelona. Alambique : Editora Grao; 1994.
215. Pino, G.L. del. La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica. Una propuesta desde el enfoque problematizador. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctoral en Ciencias Pedagógicas , Ciudad de la Habana. I. S. P. "E. J. Varona"; 1998.
216. Pla, R. Modelo del profesional de la Educación para asumir las tendencias integradoras de la escuela contemporánea. La Habana, Cuba : Congreso de Pedagogía; 2003.

217. Power, C. Conferencia La educación en el siglo XXI. Discurso pronunciado ante la Conferencia Pedagogía 99. La Habana. Revista Educación 1999; No. 11 mayo agosto.
218. _____. La Formación inicial del Profesorado. Palabras introductorias. Documentos para un debate. Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Fundación Santillana 1998.
219. Pozo, J. I. Aprendices y Maestros. Madrid : Editora Alianza; 1996.
220. _____. El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. Congreso Iberoamericano sobre formación permanente de profesores. España : Universidad de Alcalá; 1999.
221. _____. Estrategias de Aprendizaje. En: Coll, Palacios y Marchesi. Desarrollo Psicológico y Educación. V. II. Madrid : Alianza Psicología; 1990.
222. Pozo, S. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid : Morata; 1989.
223. Pramling, I. Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. En Monereo, C. (comp): Las Estrategias de Aprendizaje: Procesos, Contenidos e Interacción. Barcelona : Edición Domenech; 1993 .pp. 31-46.
224. Ramírez Unizami, L.A. Algunas consideraciones acerca del método de Evaluación utilizando el criterio de expertos. Conferencia. Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia; 1999.
225. Ramos Grandal, M. L. La actividad científico investigativa en la escuela primaria. Tesis de Maestría en Educación. Ciudad de la Habana. I. S. P. E. J. V.; 2000.
226. Recarey, S.C. La preparación del maestro en formación inicial para el desempeño de la función orientadora. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas (versión de predefensa). ESP EJV. La Habana; 2004.
227. Reyes, A.R. y Corral, R. Tendencias pedagógicas contemporáneas. Habana : CEPES; 1989.
228. Rico Montero, P. La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana : Ed. Pueblo y Educación; 1996.
229. _____. Reflexión y aprendizaje en el aula. La Habana : Ed. Pueblo y Educación; 1996.
230. Rico, P. y colectivo de autores. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. La Habana : Ed. Pueblo y Educación; 2002.
231. Roca, A. El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnica Profesional. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Holguín; 2001.
232. Rodríguez Mena, M. El enfoque crítico reflexivo en la educa, En: Rev Educación 2000; enero-abril vol (99)

233. Rodríguez Murciano, C.J. Diseño de un proyecto educativo para la formación de Maestros Primarios por la vía emergente. Tesis de Maestría. Ciudad de la Habana. I. S P. E. J. V.; 2004.
234. Rodríguez, L. Inventario de Estrategias de Aprendizaje. I.S.P. de Pinar del Río. Impresión Ligera; 1999:
235. Rodríguez, L. y Hernández, F.L. Estrategias de Aprendizaje en la adquisición del inglés como segunda lengua: Un enfoque transcultural Cuba-Brasil. Belo Horizonte-Pinar del Río. Impresión Ligera; 1996.
236. Rodríguez, M. Hacia una didáctica crítica. Madrid : La Muralla, S.A. 1997.
237. Rodríguez, M. Modelo profesional para los modos de actuación en los maestros primarios de la formación emergente. Artículo extraído del proyecto de tesis doctoral. Ciego de Ávila; 2003.
238. Roja Arce C. Conferencia sobre los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior, U.H. La Habana; 1985.
239. _____. El trabajo independiente de los estudiantes. La Habana. Pedagogía 86; 1986.
240. Roja Arce C. y Corrales, R. Bases para un sistema de trabajo independiente. La Habana. MINED. Revista Educación 1982.
241. _____. El trabajo independiente de los alumnos. La Habana. Revista científico metodológica Varona 1978.
242. _____. La tecnología Pedagógica. La Habana : Editorial CEPES; 1991.
243. Romero, H.A. Metodología para formar docentes investigadores investigando. Colombia : Editorial Fundación Centro de Investigaciones Pedagógicas; 1998.
244. Rosales, C. Didáctica: núcleos fundamentales. Madrid : Narcea, S.A; 1988.
245. _____. La formación de la actividad cognoscitiva en los escolares. La Habana : Universidad de la Habana; 1987.
246. Rozado, J.M. y otros. Desarrollo curricular y formación de profesores. Oviedo. España : Editora CYAN; 1989.
247. Rubinstein, S.R. El proceso del pensamiento. La Habana : Editorial Universitaria; 1966.
248. Rubio, I. Y Fuxá, M. El sistema de control de trabajo independiente desde la perspectiva de una pedagogía centrada en el estudiante. Libro Experiencias Matemáticas y Didáctica : Editado Universidad Politécnica de Valencia; 2001.
249. _____. Una concepción sistemática de las habilidades de estudio en el proceso formativo de los Licenciados de Educación Primaria. Libro Memorias de la II Conferencia Internacional de Matemática Aplicada y Computación; 2001.

250. Ruiz, A. La investigación educativa. La Habana : ICCP; 2003.
251. Salazar Fernández, D. La formación Interdisciplinaria del futuro profesor de Biología en la actividad científica investigativa. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana. ISP "Enrique José Varona"; 2001.
252. Salazar, M.M. Las Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes de Secundaria Básica (7mo y 9no grados).Tesis en opción al grado de Máster en Psicología Educativa. Universidad de la Habana;1999.
253. Sánchez –Terán, S. El consejo social, promotor de la relación universidad – sociedad. Conferencia: "Los objetivos de la universidad ante el nuevo siglo". Universidad de Salamanca, 17 y 18 de noviembre de 1997.
254. Santos Palmas, E. Una propuesta de concepción didáctica del desarrollo de potencialidades en escolares primarios. La Habana : ICCP. En soporte magnético; 2002.
255. Segarte, A.L. y Krafchenko, O. Rol del profesor y tarea educativa. Un espacio de reflexión y un proyecto. La Habana. En: Revista cubana de Educación Superior 1999; XIX (2) : 113-119.
256. Silverio, M. Criterios didácticos generales para la selección de los conocimientos de la asignatura en la concepción curricular vigente. Tesis de maestría. Habana. ISPJV; 1997.
257. Soca Gener, M.N. La interdisciplinariedad: Visión contemporánea de los problemas profesionales. En: Informe de Resultados del Proyecto de Investigación Modelo para el Diseño de las Relaciones Interdisciplinaria en la Formación de Profesionales de Perfil Amplio. Cátedra de Didáctica. I.S.P. "E. J. Varona, C. de la Habana; 2002.
258. Stenhouse, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo. Madrid. En: Revista de Educación 1985; 43-54.
259. _____. Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid : Ediciones Morata; 1987
260. Talízina, N.F. La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. C. Habana : ENPES; 1987.
261. _____. 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; 1986.
262. _____. Métodos para la creación de programas docentes. Universidad de La Habana; 1987.
263. _____. Psicología de la enseñanza. Moscú : Editorial Progreso; 1988.
264. Torroella González G. Cómo estudiar con eficiencia. La Habana : Editorial Ciencias Sociales; 1984.

265. Tunermam, C. La Educación Superior en el umbral del Siglo XXI. En soporte magnético. 1996.
266. Turner Martí, L. Se aprende a aprender. La Habana : Editorial Pueblo y Educación; 1987.
267. Ugalde Crespo, L. El sistema de trabajo del Director Educacional zonal serrano pinareño. Vías para su mejoramiento. Tesis en opción al grado científico de Dr en Ciencias Pedagógicas. La Habana; 2003.
268. UNESCO / OREALC. Formación Docente: Un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Santiago, Chile; 2002.
269. UNESCO. Informe final de la Conferencia Regional Políticas y Estratégicas para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de Noviembre de 1996. Hacia una nueva Educación Superior. La Habana. Cuba: Editorial CRESALC / UNESCO; 1997
270. Valdés, H. La evaluación del desempeño profesional del docente. Curso Pre-Congreso Pedagogía. Ciudad Habana; 2001.
271. Valle Lima, A. La dirección en educación. Apuntes. En soporte magnético. ICCP. La Habana; 2000.
272. _____. Maestro. Perspectivas y Retos. México : Editorial del Magisterio "Benito Juárez"; 2000.
273. Valle Lima A. y otros. La transformación educativa. Consideraciones. La Habana. [Material digitalizado]; 2001.
274. Vigotsky L.S. Pensamiento y Lenguaje. La Habana. Editora Revolucionaria. 1968
275. _____. Historia de las funciones psíquicas superiores. C. Habana. Editorial Científico técnica. 1987
276. _____. Interacción entre enseñanza y desarrollo. En: Selección de lecturas de Psicología de las edades. C. Habana. I. ENPES. 1998.
277. Zilberstein Toruncha, J. ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?: Ediciones CEIDE; 2000.
278. _____. Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana : Ed. Pueblo y Educación; 2002.
279. _____. Modelo para elevar la calidad de la educación en las instituciones docentes. Material mimeografiado. Evento cubano argentino. IPLAC. La Habana; 2000.

Definición de términos

Actuación estratégica exige del formador de profesores una posición intencional en la que enseñe el empleo estratégico de sus recursos procedimentales en condiciones concretas de aprendizaje, precisándose en su desempeño como **aprendices** en la elaboración y solución de la nueva información que aprende y como **educadores** (mediador) planificando su acción didáctica, guiando e induciendo estrategias de aprendizaje de sus alumnos. (Canfux V, 2001).

Aprender a aprender: capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se puedan transferir y adaptar a nuevas situaciones.

Aprender a educar: significa que los futuros maestros sean capaces de dirigir su acción didáctica induciendo la formación de estrategias de aprendizaje en sus alumnos, además de reflexionar y autorregular su actividad profesional mediante el análisis de sus estrategias cognitivas y sus resultados en la práctica.

Aprender a investigar: significa que los maestros sean capaces de utilizar la lógica de la investigación y los métodos científicos de forma sistemática en el proceso docente educativo, para alcanzar metas superiores en la labor cotidiana.

Autoperfeccionamiento profesional docente: el proceso resultante de la capacidad de autogestión del conocimiento y búsqueda científica de solución a los problemas profesionales (mediante la reflexión crítica y la aplicación de los métodos de investigación a la teoría y la práctica pedagógica), lo que revelará las limitaciones y fortalezas que deben ser reguladas para proponerse concientemente elevar el nivel de profesionalidad en función de propiciar el cambio educativo en la escuela primaria.

Autopreparación docente: Es asumido como el componente organizacional del currículo que tiene como propósito la autogestión del conocimiento y la creación de condiciones de trabajo que permiten aportar alternativas de solución a

los problemas y tareas profesionales, lo que posibilita el autodesarrollo personal y profesional, mediante el cumplimiento de sus funciones profesionales.

Ciclo: el proceso que expresa la sistematización de objetivos y contenidos curriculares generales e integradores que definen las etapas a transitar por el profesional de la educación para el desarrollo de su modo de actuación. Fuxá M. 2003. El plan de estudios se estructura en los ciclos: el **primer ciclo** Habilitación para el ejercicio de la profesión o Propedéutico, el **segundo ciclo** Formación profesional y el **tercer ciclo** Perfeccionamiento profesional.

Currículo “..la formación del profesional de la educación como un proyecto de educación integral con carácter de proceso que concibe, desarrolla y evalúa sistemas de actividades y de relaciones para lograr en la formación del profesional de la educación una correcta dirección del proceso pedagógico y generar un autoperfeccionamiento de su actividad pedagógica en correspondencia con las exigencias de la sociedad”³⁰ (Díaz M. L., 2004: 41) el subrayado es de la autora.

Ejercer su profesión como un investigador de la práctica pedagógica, se reconoce como la capacidad que tiene el sujeto para identificar y solucionar los problemas profesionales utilizando métodos científicos del proceso de investigación educativa e inducir el desarrollo en los escolares de un método científico de trabajo.

Estrategias de aprendizaje “Sistemas de regulación que el sujeto construye (explícita e implícitamente) y utiliza para la captación, orientación y control de su propio aprendizaje”³¹ (2001: 56).

Modelo didáctico curricular para la autopreparación docente: Es una proyección del componente autopreparación docente donde se revelan las principales relaciones para inducir al sujeto en el autoconocimiento y

³⁰ Díaz Masip M. L. Modelo didáctico para perfeccionar la formación inicial del maestro de Educación Especial (2004). Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba. Pag. 41.

³¹ Hernández Reinoso, F. L. Un enfoque estratégico para el diseño del proceso docente educativo de la asignatura Idioma Inglés en secundaria Básica (8vo grado). Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. 2001. p. 56.

perfeccionamiento de sus modos de aprender, educar e investigar desde el proceso de formación inicial de los estudiantes.

Modo de actuación profesional del maestro: expresa el sistema y secuencia de acciones generalizadas que de forma estable, flexible y personalizada se utiliza para actuar sobre el objeto de la profesión con el propósito de transformarlo y autotransformarse mediante la aprehensión de los valores éticos, las estrategias de aprendizaje y los métodos de trabajo pedagógico que caracterizan una actuación reflexiva, investigativa y comprometida con el cumplimiento exitoso de sus funciones profesionales, lo que está asociado con el encargo social de su profesión.

Profesionalización temprana del futuro docente, al organizar la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del rol y las funciones profesionales que debe desempeñar un maestro en el ejercicio de la profesión y partir de una organización de sus actividades académicas, laborales e investigativas en estrecho vínculo con el objeto de la profesión para posibilitar una educación en, desde y para la práctica pedagógica, que permita la formación y perfeccionamiento de los modos de aprender y actuar en el contexto de las acciones pedagógicas.

Valorar crítica y reflexivamente la práctica pedagógica es considerada como la capacidad que tiene el sujeto para desde un punto de vista personal, descubrir las limitaciones, fortalezas o ambivalencias de la planificación, ejecución y control de su actividad pedagógica en diferentes contextos de actuaciones.

RELACIÓN DE ANEXOS

- ANEXO 1. ROL PRINCIPAL DE CADA INSTITUCIÓN QUE INTERVIENE EN LA FORMACIÓN DEL MODO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL.
- ANEXO 2. DEFINICIONES DE MODO DE ACTUACIÓN ANALIZADAS.
- ANEXO 3. RESUMEN SOBRE EL ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO QUE PERMITIÓ DETERMINAR LOS REFERENTES TEÓRICOS DE LA AUTOPREPARACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA.
- ANEXO 4. RESUMEN DE LOS APORTES DE INVESTIGADORES CUBANOS AL MODELO DIDÁCTICO CURRICULAR DE AUTOPREPARACIÓN DOCENTE.
- ANEXO 5. DIMENSIONES E INDICADORES DEL DIAGNÓSTICO DEL MODO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL
- ANEXO 6. PERIODIZACIÓN DE LOS HECHOS CURRICULARES MÁS SIGNIFICATIVOS DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS PRIMARIOS EN CUBA. ETAPA DE LA COLONIA (1830 – 1899)
- ANEXO 7. RESUMEN DEL ANÁLISIS CURRICULAR DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
- ANEXO 7 a. CARACTERÍSTICAS DE LOS COMPONENTES DIDÁCTICOS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
- ANEXO 8. CUESTIONARIO APLICADO A LOS EGRESADOS DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. CURSO ESCOLAR 2003 - 2004.
- ANEXO 8-a. ENTREVISTAS PARA LOS EGRESADOS.
- ANEXO 8- b. ENCUESTA A EGRESADOS
- ANEXO 9. TRANSFORMACIONES AL MODELO DEL EGRESADO DE LA CARRERA LEP. (2003- 2004)
- ANEXO 10. DINÁMICA DEL CARÁCTER CONCÉNTRICO Y SISTEMÁTICO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES. UN EJEMPLO.
- ANEXO: 11. PROPUESTA DE INDICADORES PRINCIPALES QUE PUEDEN SER CONSIDERADOS PARA EVALUAR LA AUTOPREPARACIÓN DOCENTE DEL MODO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO EN FORMACIÓN.
- ANEXO 12. RELACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DIDÁCTICOS DE LA AUTOPREPARACIÓN.
- ANEXO 13. DIMENSIONES PARA EL PROCESO DE DIAGNÓSTICO
- ANEXO 14. METODOLOGÍA PARA LA PROYECCIÓN CURRICULAR DEL COMPONENTE AUTOPREPARACIÓN DOCENTE.
- ANEXO 15. ENCUESTA PARA LA CONSULTA A EXPERTOS.
- ANEXO 16. AUTOEVALUACIÓN DEL GRADO DE CONOCIMIENTO SOBRE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA
- ANEXO 17. RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO PARA DETERMINAR EL COEFICIENTE DE COMPETENCIA DE LOS EXPERTOS.
- ANEXO 18. EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LOS SUJETOS SELECCIONADOS.
- ANEXO 19. FRECUENCIAS ABSOLUTAS
- ANEXO 20. IMAGEN DE FRECUENCIAS RELATIVAS ACUMULATIVAS POR LA INVERSA DE LA CURVA NORMAL
- ANEXO 21. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN EMITIDA POR LOS EXPERTOS.
EVALUACIÓN OTORGADA POR LOS EXPERTOS
- ANEXO 22. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS EVALUATIVOS DADOS POR LOS EXPERTOS.

ANEXO 1. ROL PRINCIPAL DE CADA INSTITUCIÓN QUE INTERVIENE EN LA FORMACIÓN DEL MODO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL.

- ❖ El Instituto Superior Pedagógico: representado por el claustro de la carrera, tiene un carácter rector en el proceso de formación de maestros al brindar la base teórica y metodológica de los fundamentos científicos pedagógicos que explican y demuestran la actividad pedagógica.
- ❖ La Escuela Primaria: donde realiza la práctica docente, lugar donde desarrolla su modo de actuación profesional a partir de su labor docente, lo que facilita la aplicación, perfeccionamiento, ejercitación y experimentación de los conocimientos científicos pedagógicos en la interacción con el colectivo de maestros y estudiantes u otros agentes educativos que junto a él participan en el trabajo educativo.
- ❖ Las Instituciones de la Comunidad: políticas, culturales, deportivas, de salud, económicas, que intervienen en el análisis, detección y solución de los problemas que se manifiestan en el objeto de trabajo (educar la personalidad del escolar) y que deben ser resueltos con el concurso de otros profesionales en un trabajo colaborativo con el maestro.

ANEXO 2 DEFINICIONES DE MODO DE ACTUACIÓN ANALIZADAS.

DEFINICIONES	CARACTERÍSTICAS
Formas históricamente determinadas de desempeñarse el docente, constituidas por el conjunto de procedimientos, métodos y estados para la comunicación y la actividad pedagógica, los cuales revelan un determinado nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades, así como los constructos, rutinas, esquemas y modelos de actuación profesional. (García Ramis, 1996)	Carácter histórico, revela la dinámica del modo en su interacción con el objeto de trabajo, destaca su estructura cognitiva.
Sistema de acciones de una actividad pedagógica generalizadora, que modela una ejecución competente y creativa, comprometida consigo misma y con la sociedad, por lo tanto autotransformadora, que le permite al alumno revelar su propia identidad y que le sirve como medio para educar su personalidad. (Gala Valiente, 1999.)	Revela el carácter sistémico, transformador, creativo y autotransformador del modo.
Se demuestra por parte del estudiante el dominio pleno de los conocimientos, habilidades, valores y capacidades más generales del objeto de la profesión, que permiten al mismo la aprehensión del método para su actuación profesional imbricándose en un sistema de acciones generalizadoras de su actividad, adaptables a variadas formas y contextos, tributando la interacción de las mismas a la conformación de cualidades y rasgos distintivos de la personalidad, lo que nos permite identificar la especificidad del objeto y el encargo social de una profesión, y poder discernir entre ese profesional y otro. (Castillo ME, 2001)	Los conocimientos, habilidades y valores se demuestran en el modo y al mismo tiempo es base para ejecutar las acciones y el carácter generalizador de las acciones.
Los modos de actuación precisan aquellas capacidades que debe poseer el futuro egresado para que pueda actuar sobre el objeto de trabajo de forma creadora, acorde al desarrollo histórico, social, cultural, económico y político de la sociedad en que se desempeña. (Álvarez C.M., 1996)	Capacidad para actuar sobre el objeto de trabajo, relación con el desarrollo histórico, social .
Es el sistema de acciones pedagógicas profesionales, sustentadas en conocimientos, habilidades y valores profesionales pedagógicos, que permiten interactuar en la realidad educativa, percibir sus contradicciones, interpretarla y explicarla científicamente, así como transformarla creadoramente. Se expresa en su percepción positiva de la profesión y de sí como profesional de la educación, así como en el pensamiento científico pedagógico que caracteriza su actuación comprometida y eficiente en el contexto profesional, donde la investigación educativa es la vía para la transformación de la misma. (Chirino Ramos, María V, 2002)	Revela el carácter investigativo y creador y el conocimiento, científico como sustento de las acciones pedagógicas, expresa percepción positiva de la profesión.

ANEXO 3. RESUMEN SOBRE EL ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO QUE PERMITIÓ DETERMINAR LOS REFERENTES TEÓRICOS DE LA AUTOPREPARACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA.

Cómo la considera la literatura.	Valoración de la autora.
Al diseñar el Plan de Estudio considera la <u>forma “estudio independiente”</u>; estas agrupaciones del contenido con un carácter más específico, posibilitan una derivación sistémica de este componente en diversos niveles curriculares y formas de enseñanza, lo que favorece el trabajo didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de forma muy especial, en el tratamiento metodológico de los contenidos una mayor coherencia y logicidad en la dosificación de acciones didácticas de los docentes y estudiantes.(Corrales (1996: 162) Se reconoce la necesidad de tener en cuenta este componente en la estructuración de los contenidos, en tanto ocupa un tiempo efectivo del estudio que debe ser previsto en la organización curricular; también se argumenta cómo el estudio independiente está presente en todo tipo de contenido, objeto de asimilación.	Considerando que un <u>componente es</u> un elemento esencial del objeto, del proceso, que en su ordenamiento, en relación con otros componentes conforman el todo .(Álvarez CM, 1996) La autopreparación debe ser considerado un componente esencial del proceso de formación del modo de actuación, que tiene una lógica interna propia y se organiza con el fin de perfeccionar las estrategias de aprendizaje del sujeto y en su estructura organizativa tiene una interdependencia con los componentes académico, laboral e investigativo
<u>En el plano de ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje</u> de la formación de los profesionales, los documentos de la Dirección Docente Metodológica del Ministerio de Educación Superior (MES) llegan a igualar el término autopreparación con el de trabajo independiente. En otros autores consultados (Roja Carlos, 1986; Torroella G, 1984; Mitjans A y otros. 1995; Fariñas Gloria. 1989; Álvarez CM 1996- 112001; Inidia Rubio (2003); entre otros) se aprecia una diversidad de criterios en cuanto a la concepción didáctica con que se asume estos términos, se utiliza con más frecuencia el de trabajo independiente y se <u>manifiestan con mayor regularidad las siguientes posiciones didácticas</u>: Los términos “trabajo independiente” y “autopreparación” se encuentran asociados a la	Estas posiciones no se ajusta a la concepción didáctica que la autora tiene de la autopreparación, consideramos que esta actividad debe responder más a las necesidades y características del sujeto, particularmente sus estrategias de aprendizaje y posibilitar su autoconocimiento y perfeccionamiento. mediante una proyección didáctica de las tareas docentes que permita revelar esta

planificación, organización y control del trabajo independiente; El trabajo independiente es considerado indistintamente como método o sistema de métodos, formas de organización del proceso.	intención
En el caso del proceso de <u>trabajo metodológico</u> en la formación de maestros, la autopreparación es considerada una forma, y en este sentido se explicita su contenido; (donde se destaca la educación ideopolítica, el contenido curricular, los temas pedagógicos y metodológicos y las nuevas tecnologías) y recomendaciones para su <u>planificación y comprobación</u> , a partir del análisis sistemático de la preparación y desarrollo de la clase como forma fundamental de retroalimentación.	Se considera válida la concepción de utilizar el desempeño profesional como criterio evaluativo de la autopreparación; sin embargo, este desempeño debe ser visto en el cumplimiento de todas las funciones profesionales e incluir entre sus contenidos esenciales los procedimientos y técnicas que puede utilizar el sujeto para su autopreparación.
En el plano investigativo los modelos didácticos propuestos han sido diseñados para asignaturas o disciplina. Existen pocas experiencias que aborden otros niveles curriculares. Otros autores relacionan este tema con las habilidades de estudio, entre los más allegados se encuentran González O.(1989), Rubio I.(2003) que proponen estrategias pedagógicas para la carrera y el año académico . La propuesta de Fariñas León G (1995) al conceptualizar las Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal (HCDP), tiene una gran relación con la línea de pensamiento que sigue la autora de esta tesis, ya que dichas habilidades por su grado de generalización y poder autorregulador del desarrollo integral de la personalidad pueden estar en la base del aprendizaje del modo de actuación del maestro en formación y de forma particular en la actividad de autopreparación del docente.	

ANEXO 4. Resumen de los aportes de investigadores cubanos al modelo didáctico curricular de autopreparación docente.

Autor y fuente	Lo identifica como...	Qué aporta
<i>La profesionalización pedagógica como manifestación de la maestría del educador</i>		
Turner Martí Lidia (1986) "La ética del maestro" En Revista Educación N° 60. Año XVI. enero- marzo . L a Habana.	..la ética pedagógica es la manera de aproximarse a la profesionalización, destacando como sus principales componentes la actitud ante el trabajo, el educando y la colectividad,	Reconoce en la formación inicial la importancia de los conocimientos teóricos y prácticos de la pedagogía (principios y normas de la ética pedagógica)
Chacón Arteaga N. (2002) Dimensión Ética de la Educación Cubana, Editorial Pueblo y educación La Habana, Cuba.	La profesionalización pedagógica expresa la síntesis entre los valores y cualidades morales que caracterizan la esencia humanista de la labor del maestro o profesor y el dominio de los contenidos de la enseñanza, de los métodos y de las habilidades profesionales que garantizan el desempeño de su función, avalado por la experiencia práctica acumulada, los resultados y los logros obtenidos en la vida profesional" (Pág. 130.)	Considera la interdisciplinariedad en el plano y práctico – profesional, como una forma de trabajo e indicador de la profesionalidad pedagógica, por la calidad de las relaciones de cooperación entre los profesionales. lo que incide en el incremento de la profesionalidad y el desarrollo del colectivo pedagógico.
García Ramis L y Valle Lima (1996)	Identifica el proceso de formación profesional como un proceso permanente, define el modo de actuación profesional del maestro y el autoperfeccionamiento. profesional	La fundamentación teórica sobre la actividad profesional pedagógica y el modo de actuación profesional del docente.
Reconocen el valor de los conocimientos teóricos y la práctica en su desarrollo.		
Añorga Morales Julia (1996)"La educación de avanzada. Una teoría para el mejoramiento profesional y humano. En la Educación de avanzada ¿ Mitos o realidades?. Ciudad de la Habana.	Define la profesionalización como ..."La calidad de una institución o individuo que realiza su trabajo específico con relevante capacidad para cumplir eficientemente sus tareas con gran atención, cuidado, exactitud, rapidez y competencia. (Pág. 6)	Considera que la formación profesional comienza en el pregrado, reconociendo la necesidad de los conocimientos teóricos que se desarrollan en la práctica profesional.
Reconocen la reflexión conjunta "en", "sobre" y "desde" la acción de los profesores, tutores, y la de los propios estudiantes, lo que conduce a la participación activa en la transformación permanente de la realidad educativa.		
Herrera Guevara N(1997) "Alternativa para la educación de los modos de actuación del maestro una contribución a la profesionalización pedagógica". Tesis de maestría. ISPEJV. La Habana. Cuba.	La profesionalización pedagógica es educable desde el pregrado mediante la integración de los componentes organizacionales del proceso, enfocados estos desde la práctica escolar. La educación del modo de actuación es proceso y resultado de la E_A cuando la alternativa utilizada al efecto se transforma en método de autoperfeccionamiento para el maestro.	Los fundamentos didácticos sobre cómo en la formación de maestros la actuación profesional del docente deviene forma y contenido de la enseñanza sui géneris para la educación del modo de actuación.
Canfux Sanler V.(2000). La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del pensamiento del profesor. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UH . Cuba.	...la formación de profesores con el fin de enseñar estrategias de aprendizajes, requiere que estas se realicen en dos sentidos: el profesor como aprendiz ...y como maestro de su acción docente...	El tratamiento teórico y metodológico a las cualidades de reflexión y criticidad del pensamiento del profesor.

Addine F, Calzado D, Miranda T. Y García G (2002) Proyecto de Investigación de la Cátedra de Didáctica: Resultado: Caracterización del modo de actuación del profesional de la educación .	La profesionalización se convierte en un proceso cualitativamente superior al Incorporar los estudiantes desde los primeros años a la práctica profesional integral., al Incorpora la investigación como parte del quehacer diario, Analiza la práctica como pivote del perfeccionamiento continuo. Favorece el intercambio comunicativo y Propicia al estudiante hacerse el protagonismo de su propia innovación promoviendo el desarrollo personal – profesional. Es reconocer que en el currículum hay que incluir, además del para qué, el cómo enseñar . Se asume como estrategia de aprendizaje a desarrollar desde la reflexión y la investigación: el modo de actuación profesional como eje integrador del diseño, desarrollo y evaluación curricular.	Los fundamentos teóricos y metodológicos sobre: la concepción curricular donde se reconoce a la práctica laboral- investigativa como eje; El valor educativo del contexto de actuación para hacer significativo y útil para el estudiante, el conocimiento teórico. La concepción del modo de actuación concebido como un proceso de reflexión e investigación que posibilita la autorregulación de la actuación. Es reconocer la interdisciplinariedad como principio que posibilita el proceso significativo de enriquecimiento del currículum y de los aprendizajes de los participantes.
Castillo Martínez ME. (2001)"una metodología para la formación del modo de actuación profesional del profesor de Marxismo Leninismo e Historia desde la disciplina Historia de Cuba. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UPR. Cuba,	El modelo didáctico para el diseño y dinámica curricular para la disciplina , donde se argumenta la relación entre la formación del pensamiento histórico, con el pensamiento del profesor en su interacción en la actividad pedagógica profesional.	Las relaciones entre los componentes didácticos y la manera en que interactúan con la lógica de la profesión , lo que se expresa en una definición de modo de actuación del docente. La metodología para la formación del modo de actuación.
Parra Vigo, I.B. (2002) Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la Competencia Didáctica del Profesional de la Educación. Tesis en opción al Grado Científico de Dr. En Ciencias Pedagógicas, I.S.P. E. José Varona, La Habana. Cuba.	El modelo didáctico propuesto para dirigir el desarrollo de la competencia didáctica que se trabaja por primera vez en la configuración del pregrado. Esta propuesta se concreta en la Disciplina Formación Pedagógica General.	La argumentación teórica y metodológica sobre cómo desde la formación inicial es el proceso de enseñanza aprendizaje el que hace posible que comiencen a desarrollarse las competencias profesionales.
Chirino Ramos. MV (2002) Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor En Ciencias Pedagógicas: La Habana.	Fundamenta cómo en la formación inicial investigativa se debe favorecer la lógica de apropiación del conocimiento científico pedagógico, y las acciones generalizadas de este se deben desarrollar como habilidades y valores éticos profesionales inherentes al proceder investigativo.	Las características metodológicas que debe tener el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación educativa donde se reconoce el carácter problematizador, sistematizador, socializador y metacognitivo.
Díaz Masip ML (2004) "Modelo didáctico para perfeccionar la formación inicial del maestro de Educación Especial. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas: La Habana.	La reconceptualización del currículo como proceso, donde se reconocen dos componentes, la preparación para la dirección del proceso pedagógico correctivo compensatorio y el autoperfeccionamiento profesional. Se reconoce que los contenidos de la formación profesional rebasan lo establecidos en la malla curricular.	La concepción del currículo de integrar acciones de autoperfeccionamiento y dirección del proceso pedagógico. La manera en que explicita el proceso de autoperfeccionamiento.
Recarey Fernández SC (2004) La preparación del maestro en formación para el desempeño de la función orientadora . Tesis presentada en opción al grado científico d doctor en	Reconoce una sistematización de los contenidos de la orientación y destaca la necesidad de la autopreparación para desempeñar la función orientadora.	Una caracterización de la función orientadora del maestro que es valida para el perfeccionamiento del modelo del profesional

ciencias pedagógicas (versión predefensa)		
--	--	--

OTRAS INVESTIGACIONES IMPORTANTES PARA ESTA TESIS
Alvarez Zayas CM (1990- 2001) La Teoría de los procesos concientes donde se fundamenta el sistema de categorías y leyes que caracterizan a la didáctica de la Educación Superior. Los fundamentos teóricos y metodológicos sobre el proceso curricular de la formación profesional en la Educación Superior.
Rita Marina Álvarez(1994- 1996). La concepción de un currículo integral y contextualizado.
Castellanos Simons D , Castellanos B, Llivina MJ y Silverio M (2001). La concepción del aprendizaje y la enseñanza desarrolladora.

ANEXO 5. DIMENSIONES E INDICADORES DEL DIAGNÓSTICO DEL MODO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL

Dimensiones	Indicadores
Valorar crítica y reflexivamente su práctica pedagógica: Capacidad que tiene el sujeto para desde un punto de vista personal, descubrir las limitaciones, fortalezas o ambivalencias de la planificación, actuación y control de su actuación pedagógica en diferentes contextos de actuaciones.	1. La realización de reflexiones sobre su labor como aprendiz y educador. 2. La emisión de juicios críticos, cuestionamientos y comparaciones sobre: los fundamentos teóricos de la pedagogía y la practica pedagógica, las vías y métodos para mejorar su preparación profesional. 3. El conocimiento de sus fortalezas y limitaciones para desarrollar las tareas profesionales y docentes. 4. Se incorporan alternativas para mejorar su labor docente y profesional. 5. Se plantea metas posibles de alcanzar, desde la valoración de las diversas condiciones en que transcurre la actividad pedagógica (teórica- práctica) y su valoración critico reflexiva de esta. 6. Se socializan (apropiación y aportación) de ideas o criterios personales que enriquezcan la actividad pedagógica, (colectiva e individual), con la interacción de todos los sujetos que actúan en el proceso.
Ejercer su profesión como un investigador en el aula: capacidad que tiene el sujeto para resolver los problemas pedagógicos de su práctica, utilizando métodos científicos del proceso de investigación educativa.	1. La disposición para solucionar los problemas profesionales. 2. El desarrollo en las habilidades investigativas 3. La significación que tiene para el sujeto “un investigador en el aula”. 4. El dominio de métodos y técnicas de investigación pedagógica. 5. La actualización científico – pedagógica. Habilidades para la autopreparación.

ANEXO 6. PERIODIZACIÓN DE LOS HECHOS CURRICULARES MÁS SIGNIFICATIVOS DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS PRIMARIOS EN CUBA. ETAPA DE LA COLONIA (1830 – 1899)

Fecha	Acontecimientos
Siglo XIX (1830)	José de la Luz y Caballero elabora un informe sobre el Instituto Cubano donde propone la creación de una Escuela Normal para formar maestro (este informe contiene toda una concepción curricular sobre el Plan de Estudio y el modelo del maestro a solicitud de la Sociedad Económica de Amigos del País).
(1857-1868)	Se crea la primera Escuela Normal de Maestros de Guanabacoa por lo Padres Escolapios.
(1872-1892)	Se crea la Escuela Preparatoria de Maestros donde se organizó el sistema de habilitación de Maestros Elementales.
(1895-1898)	El Gobierno Español creó en La Habana dos escuelas Normales de Maestros, una para hembras y otra para varones

LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA ETAPA DE LA COLONIA.

Los lineamientos educativos y culturales se trazaron desde España, imponía su cultura e impedía el desarrollo de una autóctona, por estas razones:

- La formación de maestros es muy reducida y su perfil de formación tiene un carácter elemental.
- Se concibe adoctrinar a los maestros en la teoría y la práctica de la enseñanza que se necesita para la educación, la dirección del entendimiento y la enseñanza del método.
- Se concibe un maestro hábil y digno, con alta vocación, inteligente, noble, humilde, respetuoso; que posea una combinación de sabiduría y firmeza y que sirva de consejero y de ejemplo a todos. José de la Luz y Caballero, (1883)
- Se destaca en esta etapa la labor educativa de la Sociedad Económica Amigos del País, que realizó esfuerzos por organizar los maestros mediante disposiciones esenciales.

PRIMERA OCUPACIÓN MILITAR NORTEAMERICANA (1898-1902)

Se clausuran las Escuelas Normales de Maestro al entrar en contradicción con los que impulsaban la lucha por los derechos del Magisterio.
Se crea el Instituto Libre de Enseñanza para la Formación y Superación de los Maestros.
Se organizan las Escuelas Normales de Verano para la formación y superación del Maestro.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ETAPA

Se organiza la enseñanza elemental siguiendo los patrones curriculares de la enseñanza norteamericana. El Gobierno interventor requiere de un andamiaje ideopolítico y la educación es la vía esencial para penetrar la cultura nacional.

ETAPA DE LA NEOCOLONIA (1902-1959)

1900	Se crea la Escuela Pedagógica de la Universidad de La Habana.
1915	Fundan las dos primeras Escuelas Normales de la República en La Habana.
1919	Se organiza la formación regular de los maestros primarios.
1937	Se produce un cambio en la concepción de los planes de estudios de las Escuelas Normales de Maestro.
1944	Se reforma el Plan de Estudio de las Escuelas Normales de Maestros.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LAS ESCUELAS NORMALES

- Garantizar un egresado de perfil estrecho con buen nivel técnico y profesional,
- Se proyecta el proceso de formación considerando las ideas pedagógicas filosóficas, sociológicas y psicológicas más revolucionarias de su época, acorde con la realidad histórica del país y el fin que se le concede a la educación.

- El predominio de una formación academicista que refleja un amplio volumen de conocimientos teóricos, organizados a partir del objeto de la ciencia. Expresado en un diseño curricular estructurado en un amplio número de asignaturas.
- Limitada formación práctica, no responde a una articulación real de la teoría y la practica, predominan las actividades de observación a clases relacionadas con los contenidos de las metodologías de las asignaturas.
- Las modificaciones al currículo no son el resultado del trabajo científico.
- Las instituciones formadoras de maestros no satisfacen las demandas de la población escolar por razones socioeconómicas y políticas

ETAPA DE LA REVOLUCIÓN (1959 – 2003)

1960 – 1970	Se crean Escuelas de Formación de Maestro en todas las provincias de Cuba. Se incorporan los estudiantes a las aulas como fuerza de trabajo y posteriormente se perfecciona la concepción educativa Estudio – Trabajo.
1961	Se crea la escuela para Maestros Primarios: Plan masivo Minas del Frío, Topes de Collante (nivel de ingreso 6to grado).
1962	Reforma Universitaria: Introduce la política científica y de superación de Postgrado, lo que favorece el trabajo metodológico y científico del claustro, influyendo en la práctica curricular.
1970	Se define el primer modelo especialista del maestro primario.
1971	Congreso Nacional de Educación y Cultura. Define la política educacional ratificando el fin de la educación cubana: La Construcción de la Sociedad Socialista y la Formación del Hombre Comunista y se acuerda que la cultura y la educación tienen un carácter clasista; determinándose priorizar el contenido político de la Educación.
1976	Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación que plantea nuevas exigencias a la formación de maestros primarios: ingreso de 9no grado, prepara al maestro para trabajar por ciclos de la Escuela Primaria y en una Especialidad (Preescolar, Español, Historia, Matemática, Geografía, Biología y Educación Laboral o Educación Artística) prepara en dos grandes áreas, Ciencias y Humanidades.
1988	Plan de Estudio que amplía el perfil profesional del maestro primario de 1ro a 6to grado.
1988	Se inicia la formación regular de maestros primarios de nivel universitario, con

	ingreso de 12 grado (Plan "B") se distingue de las anteriores por incorporar la investigación psicopedagógica como vía esencial para solucionar los problemas pedagógicos.
Curso 1992 - 1993	Se comienzan los planes "C" constituyen un salto cualitativo en la concepción y práctica del currículo a partir de la construcción de una teoría curricular que se rige por las leyes de la didáctica y el estudio de las mejores experiencias nacionales e internacionales; aspectos que garantizan el carácter sistémico y multidisciplinario e integrado al que aspira la formación profesional de los educadores.
Curso (00-01)	Formación Emergente de Maestros Primarios. Sienta las pautas para una concepción curricular de educación a distancia asistida, donde el estudiante asume el desempeño de su rol y tareas profesionales desde el segundo año de la carrera.
Curso (03- 04)	Formación Emergente de Maestros Primarios en Pinar del Río
Curso 03- 04)	Comienza la modalidad de Educación a Distancia Asistida para la formación de maestros en los municipios de residencia de los estudiantes (cursos regulares). Proceso de universalización de las Universidades.
Curso (03-04)	Curso de Habilitación de Maestros Primarios, matricula del grado 11 los estudiantes que aprueben pueden continuar estudios en el ISP.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS PRIMARIOS CON NIVEL MEDIO: ETAPA DE LA REVOLUCIÓN.

- La formación masiva de maestros en función de las necesidades educativas de la Revolución cubana, como consecuencia de las transformaciones socioeconómicas.
- Se definen las prioridades del diseño curricular y las características del maestro que se desea formar en la nueva sociedad:
- Se destaca el carácter rector de los objetivos al derivar los planes de estudio según las características del profesional.
- Aplicación de diferentes planes de estudio en los que se amplían progresivamente los niveles de exigencia para el ingreso.
- La ampliación progresiva del perfil profesional hasta proponer un maestro para la enseñanza de los grados primarios.
- La vinculación de la teoría con la práctica y del estudio con el trabajo a través de diferentes formas de organización de la enseñanza y en especial de la práctica docente.
- El énfasis en la preparación político- ideológica del profesional de la educación.

- El currículo se nutre y perfecciona a partir de la práctica profesional y las teorías psicopedagógicas cubanas y las provenientes de los países socialistas de Europa.

El estudio realizado permitió determinar las regularidades siguientes en la formación de los maestros de la enseñanza primaria en Cuba.

- Cómo en los diseños curriculares para la formación de maestros en Cuba se han mantenido vigentes las ideas de nuestros más ilustres pedagogos, manifestándose como regularidad la educación patriótica y la defensa de la identidad nacional.
 - La formación de maestros primarios en Cuba se ha proyectado siguiendo las tendencias del desarrollo científico – pedagógico de la época, aspecto que se manifiesta en: la formación del perfil profesional, introducir métodos científicos en la elaboración, ejecución y validación del currículo y en el modelo pedagógico y didáctico que se asume en el proceso formativo.
 - La formación de maestros en Cuba sólo en la etapa de la Revolución (1959 – 2003) ha logrado satisfacer las demandas de la población escolar.

ANEXO 7. RESUMEN DEL ANÁLISIS CURRICULAR DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

INDICADORES	PLAN "B" (1988-1992)	PLAN "C" (1992- 1995)	PLAN "C" TRANSFORMADO (1999-2003)
Vínculo Universidad Sociedad	Considera las perspectivas de desarrollo demográfico, económico, cultural y científico del país. Atiende la tendencia curricular de la época y las necesidades del país. La formación ideopolítica siempre ha sido prioridad con un marcado carácter ético.		
	Perfil amplio con especialización de 1ro a 6to grado.		Perfil amplio de 1ro a 6to grado con tendencia a las relaciones interdisciplinarias. Preparación en el multigrado.
		Se estructura sobre la base de tareas profesionales más generales. Priorizando la función educativa. Se enriquece estableciendo la relaciones entre las carreras Prescolar, Especial, Primaria y Secundaria Básica	
Perfil de ingreso de los estudiantes	Diagnóstico de conocimientos, habilidades y valores. Pruebas de aptitudes en Música y Plástica. Diagnóstico de intereses profesionales e incondicionalidad		Diagnóstico de intereses profesionales e incondicionalidad. 11no grado con habilitación. Curso integral para jóvenes.
Perfil de postgrado	Responde a las necesidades de la especialidad	Responde a las necesidades de la especialidad y la problemática del territorio.	
Vínculo escuela comunidad	El contexto de formación principal es el ISP. Se desarrolla mediante programas de extensión universitaria y tareas docentes derivadas de las asignaturas.	La carrera concibe estrategias de actividades que potencia la participación de los estudiantes en las actividades de la comunidad. Se diversifican los contextos de formación	Acción coordinada en los problemas de la comunidad, mediante la práctica laboral para encontrar vías de solución a problemáticas sociales. Se reconoce la escuela primaria y la comunidad como un contexto esencial de la formación.
		Se ejecutan proyectos de investigación para solucionar problemas de la comunidad con la participación de profesores y estudiantes.	
Estructuración del Plan de Estudio. <u>Componente académico.</u>	Se organiza en disciplinas, predomina en la distribución del fondo de tiempo, amplia relación con el currículo de la Escuela Primaria. La ausencia de "núcleos de problemas profesionales" conduce a una información fragmentada y poco articulada del contenido curricular.	Aumenta las actividades de carácter práctico, organización en disciplina. Énfasis en la formación psicopedagógica.	Disminuye el tiempo presencial, aumenta la autopreparación como forma esencial de actividad, organiza en módulo y disciplina. Énfasis en la solución de los problemas profesionales de la práctica pedagógica.
Estructuración del Plan de Estudio. <u>Componente laboral.</u>	No se precisan los componentes organizacionales laboral e investigativo del currículo. Se analizan y valoran situaciones reales, trabajo colectivo con los maestros en la solución a los problemas del diagnóstico detectados en la práctica pedagógica. Se asiste sistemáticamente a la escuela primaria con una frecuencia semanal y/o quincenal en dependencia del componente académico. Se asume un grupo a partir de 5to año	Se reconoce como elemento rector del currículo lo que posibilita la integración entre las asignaturas y el vínculo con la escuela primaria. Aumenta el fondo de tiempo de las actividades de la práctica laboral investigativa en la escuela, aparecen etapas concentradas de trabajo y se organizan pasantías por diferentes tipos de escuelas y enseñanza (preescolar especial y secundaria básica). Asume la responsabilidad de un grupo a partir de 4to y 5to año.	Aumenta el fondo de tiempo de las actividades de la práctica laboral investigativa en la escuela, aparecen etapas concentradas de trabajo y se organizan pasantías por diferentes tipos de escuelas y enseñanza (preescolar especial y secundaria básica). Asume la responsabilidad de un grupo a partir de 4to y 5to año.

Estructuración del Plan de Estudio. Componente investigativo.	Se precisa una concepción investigativa que parte de la asignatura metodología de la investigación pedagógica es asumida como curso y seminario especial. La investigación se asume con carácter más práctico en las asignaturas de psicología y pedagogía. Los mejores estudiantes culminan sus estudios con Trabajos de Diplomas	Se perfecciona la asignatura metodología de la investigación pedagógica como parte de la disciplina de formación pedagógica. La forma de culminación de estudio de la carrera es mediante Trabajos de Diplomas, lo que obliga a un trabajo más sistemático y concientes en la solución de problemas de la escuela primaria.	Se mantiene la culminación de estudio mediante Trabajos de Diplomas. La actividad diaria del proceso docente incorpora el trabajo conciente y sistemático con el proceso de diagnóstico y la validación de las metodologías y estrategias de trabajo pedagógico que favorecen el trabajo con los métodos de investigación.
		Sólida preparación en la detección de problemas profesionales por la vía del diagnóstico psicopedagógico.	
Estructuración del Plan de Estudio. Componente de Autopreparación	Se estructura el fondo de tiempo de la autopreparación de las asignaturas <u>con fines organizativos</u> . Se desarrollan acciones aisladas de los docentes y colectivos de disciplinas para desarrollar habilidades de estudios. En las orientaciones metodológicas de las asignaturas o temas se explicita puntualmente orientaciones con el trabajo independiente.	Aparece la asignatura Introducción a la Actividad de Estudio. Se estructura el fondo de tiempo de la asignatura y los colectivos de año con fines organizativos.	Se declara objetivos generales y de año, donde se explicita la necesidad de aprender a aprender, apareciendo orientaciones metodológicas en las disciplinas.
Vínculo Teoría Práctica	Generalmente el conocimiento teórico constituye el punto de partida para las actividades prácticas.	Comienza a utilizarse la práctica como punto de referencia para polemizar y fundamentar la teoría.	Se enriquece la concepción de la práctica como fuente del conocimiento y una vía esencial para fundamentar la teoría, así como el intercambio con practicantes, tutores y asesores.
La reflexión en el currículo	La práctica pedagógica sirve de marco para la aplicación y enriquecimiento del conocimiento teórico. Pocas referencias a la reflexión, se enfatiza el debate en las orientaciones metodológicas de disciplinas y asignaturas, se explicita el análisis de los procesos de aprendizaje fundamentalmente en las disciplinas de matemática y pedagogía.	Se establecen cursos y seminarios especiales con la modalidad de talleres profesionales la reflexión es abordada desde los métodos de enseñanza, desarrollándose fundamentalmente en las actividades de la práctica pedagógica.	Se explicita en los objetivos generales y de año, se recomienda en las orientaciones metodológicas de las disciplinas pero no se evidencia una derivación sistémica.

ANEXO 7 A. CARACTERÍSTICAS DE LOS COMPONENTES DIDÁCTICOS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Componentes	Plan “B” 1988 - 1991	Plan “C” 1992 - 1998	Plan “C” transformado 1999 - 2003
Profesor	Es el protagonista del proceso, direcciona el aprendizaje.	Comparte su protagonismo con los estudiantes posibilita el intercambio de conocimientos y experiencias ínter actantes. Progresivamente se involucra en la actividad de innovación y perfeccionamiento curricular. El maestro del ISP comparte su función docente metodológica con otros profesionales de la escuela primaria y la comunidad.	
Estudiante	Obedece, cumple orientaciones.		
Grupo	Poco reconocido en las situaciones de aprendizaje	Se reconoce la importancia de la interacción grupal para la formación de conocimientos y experiencias profesionales.	
Problema profesional	No se reconoce como componente del proceso de enseñanza aprendizaje.	Se reconoce como un componente del proceso de enseñanza aprendizaje que orienta a los demás componentes hacia las necesidades profesionales y sociales.	Redimensiona su influencia sobre los demás componentes, orientando un proceso más profesional en su diseño, ejecución y evaluación.
Objetivos	Numerosos, poco integradores.	Más integradores y sistémicos a nivel de la carrera.	Exceso de objetivos, carentes de integración.
Contenidos	Amplio volumen de información relacionado con el currículo de la escuela primaria, poca relación entre los contenidos del año académico	Integración de los contenidos a partir de los problemas profesionales, se amplían los contenidos de la formación psicopedagógica.	Se jerarquizan y amplían los contenidos para la formación de valores en el currículo de la escuela primaria. Las relaciones interdisciplinarias se convierten en una necesidad para la formación profesional.
Métodos	Predomina la exposición y explicación.	Se reclama el uso de métodos problémicos, en la practica continúan predominando la explicación, exposición y la ejemplificación.	Se privilegian el trabajo independiente, la investigación y la demostración.
Medios	Uso de la pizarra, libros y materiales impresos.	Predomina el análisis y valoración de situaciones pedagógicas, estudio de casos y problemas profesionales, la ejemplificación.	Guías de estudio, se sistematiza el uso del video y computación con fines docentes y para estudiar.
Forma de organización de la enseñanza	Prevalecen las conferencias, se manifiesta un desequilibrio en el fondo de tiempo de las actividades académicas y practicas.	Se Incrementan las actividades prácticas y el desarrollo de talleres donde se intercambian, construyen y se enriquecen los conocimientos. Aumenta el fondo de tiempo de las actividades prácticas paulatinamente.	
Evaluación	Se privilegia la evaluación de los conocimientos y del	Se expresa la necesidad de evaluar las habilidades profesionales y se	Se privilegian la evaluación, autoevaluación y

- e) ____ Discuto con otros docentes, los problemas educativos que tienen mis alumnos. ____ siempre ____ a veces ____ nunca
- f) ____ Confronto opiniones o criterios pedagógicos con otros maestros.
____ siempre ____ a veces ____ nunca
- g) ____ Disfruto los éxitos de mi trabajo.
- 4) Seleccione las respuestas que más se aproximan a su forma de actuar:
- a) Al valorar mi actividad como profesor:
- a₁ ____ Tengo una concepción propia de la tarea docente para alcanzar los objetivos.
- a₂ ____ Explico las acciones que realizo en los procesos de solución de las tareas.
sí ____ no ____
- b) Al diseñar mi actividad docente y educativa considero las vivencias y experiencias anteriores, cuando:
- b₁ ____ Me proporciona influencias positivas.
- b₂ ____ Son actividades muy complejas.
- b₃ ____ Tengo mis limitaciones para desarrollarlas.
- c) Al diseñar mi actividad docente y educativa considero las vivencias y experiencias anteriores, cuando:
- c₁. Consideras los criterios y opiniones de:
- ⇒ Otros docentes: sí ____, no ____, a veces ____
- ⇒ Los estudiantes sí ____, no ____, a veces ____
- ⇒ Los cuadros de dirección sí ____, no ____ a veces ____
- d) Al diseñar mi actividad docente y educativa considero las vivencias y experiencias anteriores por su valor: positivo ____, negativo ____ o ambos ____, para mejorar mi trabajo futuro.
- e) ____ Al diseñar mi actividad docente y educativa valoro los logros obtenidos y rectifico mis errores: ____ siempre ____ a veces ____ nunca
- f) Al diseñar mi actividad docente y educativa, con frecuencia me cuestiono:
- f₁ ____ Las soluciones que asumo ante los problemas pedagógicos
- f₂ ____ Las decisiones que tomo durante el desarrollo de mis clases.

f₃_____ Las diferentes vías o alternativas de solución, antes de tomar decisiones pedagógicas.

g) _____ Al proyectar mi actividad docente y educativa reflexiono sobre:

g₁_____ Las relaciones interpersonales que asumo con mis compañeros de trabajo.

g₂_____ Cómo dirijo mis actividades docentes.

g₃_____ Sobre las decisiones que asumo durante mis clases.

g₄_____ Las vías de solución que debo asumir ante mis problemas pedagógicos.

g₅_____ Los criterios que otros profesores tienen sobre mi trabajo.

g₆_____ Los criterios que los estudiantes me plantean.

5) ¿Reflexionas sobre los métodos y vías que utilizas para autoprepararte?

siempre_____ nunca_____ a veces_____

6) ¿Consideras efectiva la manera en que te autopreparas?

Sí_____ no_____

¿Qué haces para mejorarla?

ANEXO 8-a. ENTREVISTAS PARA LOS EGRESADOS.

1. ¿Cuándo consideras que un maestro es investigador de su práctica pedagógica?
2. ¿Qué tema de investigación desarrollaste en tu trabajo de Diploma?
 - a) ¿Qué utilidad tiene para su trabajo actual la experiencia y los resultados de este proceso investigativo?
3. ¿Qué problemas docentes y educativos tienes con tu grupo?
 - a) ¿Qué haces para solucionarlos?
4. ¿Desarrollas actualmente algún trabajo investigativo? sí _____ no _____
 - a) Si tu respuesta es afirmativa. Responda:
 - ¿Qué problema pretende responder con su investigación?
 - ¿En qué fase se encuentra su trabajo?
 - Describe brevemente qué acciones has desarrollado hasta el momento.
 - b) Si su respuesta es negativa. Responda:
 - ¿Qué aspectos te limitan a desarrollar trabajos de investigación?
5. ¿Te consideras un maestro actualizado en el campo de la Pedagogía , la Didáctica y los contenidos afines al currículo de la escuela primaria?
Sí _____ no _____
 - a) La bibliografía que utilizas para tu actualización es:
 - _____ Libro de texto y orientaciones metodológicas de la asignatura.
 - _____ Cartas, Circulares, Normativas del MINED.
 - _____ Resultados de experiencias e investigaciones en el campo de la didáctica.
 - _____ Metodología de la Educación Científica y Educacional.
 - _____ Libros, artículos relacionados con contenidos de las asignaturas que impartes
 - _____ Otras.

ANEXO 8- b. ENCUESTA A EGRESADOS

Estimado estudiante, con el objetivo de perfeccionar la formación del modo de actuación profesional en los egresados del ISP, estamos realizando una investigación en la cual sus criterios pueden ser una valiosa ayuda, por ello solicitamos su máxima sinceridad en la autoevaluación de los siguientes aspectos.

1. ¿Cómo valorarías el desarrollo alcanzado por usted en las siguientes operaciones relacionadas con la autopreparación y la investigación educativa? (5 es el valor máximo y 1 es el valor mínimo)

Operaciones	1	2	3	4	5
• Buscar información actualizada en bibliotecas.					
• Prever y organizar todas las condiciones para ejecutar la autopreparación.					
• Comparar la realidad educativa con la teoría científico-pedagógica que domina					
• Identificar situaciones problemáticas					
• Plantear problemas científicos					
• Analizar textos y datos					
• Sintetizar informaciones					
• Interpretar la información obtenida de los documentos escolares.					
• Identificar nuevos aprendizajes a partir del análisis de su practica profesional.					
• Tabular información.					
• Modelar soluciones científicas a situaciones específicas					
• Autoevalúas las acciones desarrolladas en otras ocasiones ante tareas similares a la que pretendes					

dar solución.					
• Solicitas la ayuda que necesitas para solucionar una tarea de forma oportuna y adecuada.					
• Elaborar instrumentos de investigación					

2. Autoevalúa el nivel de desarrollo alcanzado por usted en las siguientes habilidades y tareas profesionales.

Habilidades y tareas profesionales.	MB	B	R	M
Caracterización del grupo con que trabaja.				
Planificar actividades de trabajo educativo para el grupo.				
Dirigir la clase.				
Atender las diferencias individuales de los escolares.				
Relaciones de trabajo con la familia.				
Autopreparación de actividades docentes y educativas de forma independiente.				
Determinación de problemas que necesitan ser resueltos por la vía de la investigación educativa.				
Proyectar estrategias pedagógicas para solucionar problemas detectados en el proceso de diagnóstico del grupo.				
Realizar el análisis teórico acerca de un tema.				
Modelar la propuesta de solución a un problema.				
Controlar y evaluar el aprendizaje de los escolares.				

Nota: En la pregunta 1 han sido tomados algunos indicadores de una encuesta elaborada por la investigadora Maria Victoria Chirino.

ANEXO 9. TRANSFORMACIONES AL MODELO DEL EGRESADO DE LA CARRERA LEP. (2003- 2004)

Problema profesional general: Promover una actitud reflexiva e investigativa de autoperfeccionamiento profesional en la dirección del proceso docente educativo.

Funciones del maestro primario: Se asumen la clasificación declarada por el Ministerio de Educación (MINED) y el Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, por resultar consecuente con el modelo de maestro primario que demanda la escuela cubana.

- **Docente – metodológica:** Comprende las tareas encaminadas al diagnóstico integral de los escolares, la proyección y dirección de las estrategias pedagógicas y metodológicas relacionadas con las acciones dirigidas al desarrollo integral de los escolares, su labor como tutor de estudiantes en formación, en el tratamiento político _ ideológico, didáctico y científico al proceso docente educativo, acciones de trabajo con la familia, la comunidad y la organizaciones políticas, de masas, la organización de pioneros, entre otras acciones del proceso docente educativo de la escuela primaria, que por su naturaleza, incide directamente en la autopreparación del docente, incluyendo su participación en las actividades metodológicas que organiza la institución escolar para favorecer el desarrollo exitoso de todas las actividades docentes, extradocentes y extraescolares que se organiza por la escuela en función de cumplir sus objetivos generales.
- **Superación e investigación:** Comprende las actividades encaminadas al uso sistemático de los métodos de investigación como vía para solucionar los problemas profesionales, incluye acciones como, el análisis

crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica en los diferentes contextos de actuación del maestro, la introducción oportuna de los resultados, la participación en las diversas formas de superación e investigación en las instituciones escolares, participación en eventos y producciones científicas, entre otras acciones que permiten la actualización de los conocimientos y el desarrollo cognitivo, metacognitivo y volitivo del maestro.

- **Orientadora:** Comprende las actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento profesional mediante el diagnóstico y la intervención pedagógica con el propósito de atender individual y colectivamente a los alumnos, desarrollar en ellos intereses cognoscitivos, una fuerte motivación por el conocimiento, formar valores, para lograr una formación estética y cultural sobre la base de una comunicación adecuada. Por su contenido esta función que incide directamente en el cumplimiento de las tareas docentes educativas y de superación por lo que se reconoce el carácter de sistema que tienen las actividades que desarrolla el maestro en el cumplimiento de sus funciones.

Características del modo de actuación profesional del maestro de la Educación Primaria

- Diagnosticar los escolares de su grupo, la familia y la comunidad logrando su participación y compromiso en la determinación de los problemas y su solución a partir del proceso de diagnóstico sistémico, participativo, continuo e integral.
- Planificar el proceso en sus diferentes niveles utilizando en su labor educativa los resultados del diagnóstico para favorecer el desarrollo de

los escolares y el grupo y los medios y recursos tecnológicos de que dispone la escuela.

- Conducir las actividades docentes para lograr la formación de escolares activos, reflexivos, críticos e independientes a partir de una concepción de didáctica que posibilite el aprender a aprender.
- Controlar y evaluar el proceso de aprendizaje de los escolares, propiciando la autoevaluación y control del proceso de solución de las tareas docentes y sus resultados.
- Regular y perfeccionar su labor profesional mediante la evaluación crítica de su labor como docente y aprendiz.
- Educar con un marcado carácter político e ideológico, humanista, que garantice el protagonismo estudiantil.

Esferas de actuación profesional:

- ✧ Maestro de 1ro a 6to grado en escuelas graduadas para grupos de 20 niños y/o uno o dos niños.
- ✧ Maestro de escuela multigrado.
- ✧ Profesor tutor de maestros en formación.
- ✧ Profesor adjunto en la formación de docentes de la enseñanza primaria.
- ✧ Director de escuela graduada o director zonal de Escuelas Rurales.
- ✧ Metodólogo, J' de Ciclo a nivel de escuela.
- ✧ Asesor pedagógico de la familia, la comunidad, organizaciones estudiantiles, políticas y de masas

Campos de acción profesional:

- ✧ Autoperfeccionamiento profesional.
- ✧ Capacitación y formación de maestros.
- ✧ Dirección del proceso docente – educativo de escuela primaria.
- ✧ Promotor cultural y social del trabajo político e ideológico en la escuela, familia y comunidad.

ANEXO 10. DINÁMICA DEL CARÁCTER CONCÉNTRICO Y SISTEMÁTICO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES. UN EJEMPLO.

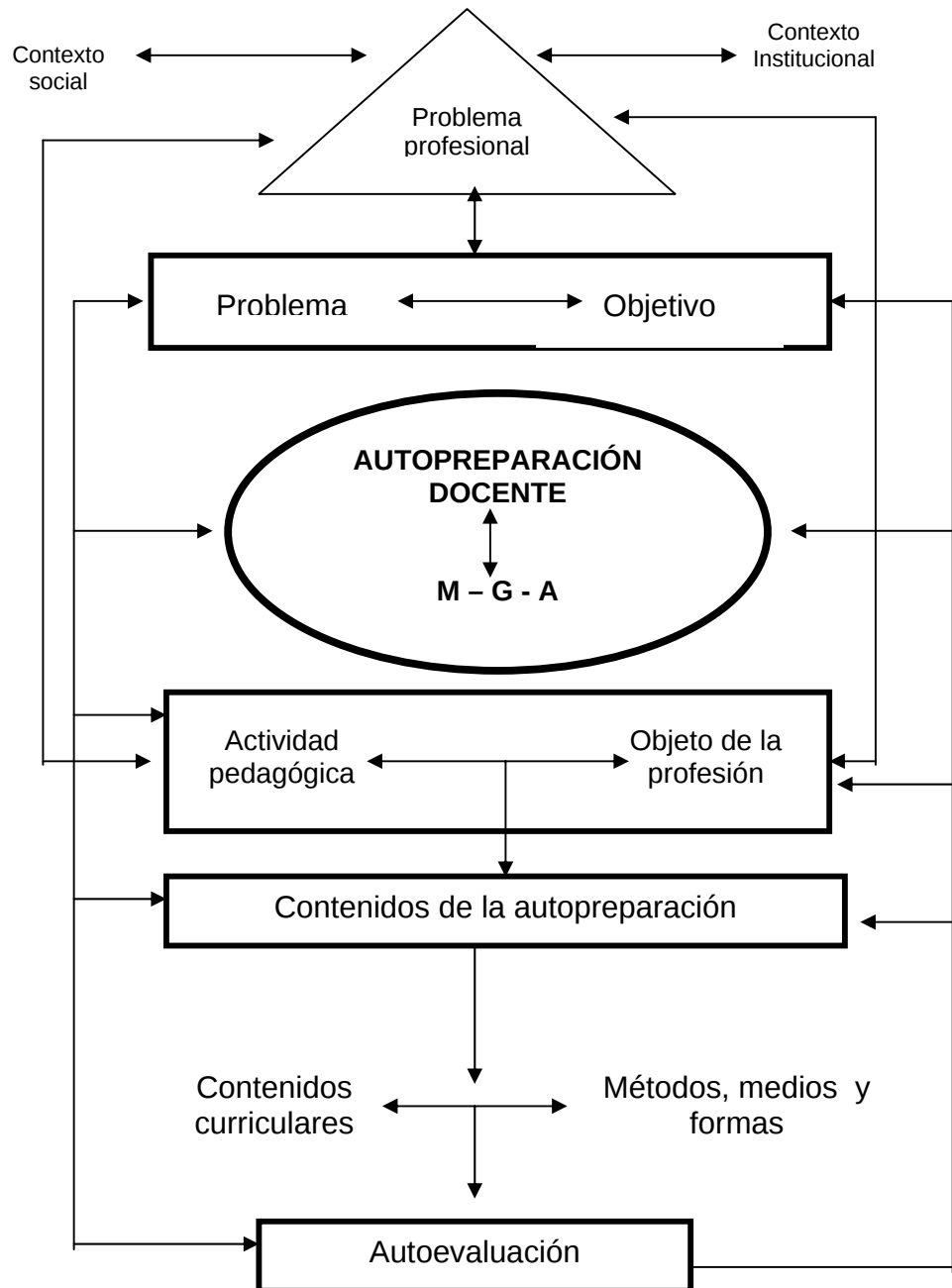
Contenidos curriculares.	Primer ciclo.	Segundo ciclo.	Tercer ciclo.
Modelación de la clase con un enfoque desarrollador de la enseñanza aprendizaje.	Sistema de tareas para la clase y relación de los componentes.	Sistema de clase y unidades relacionadas con otras actividades del proceso.	El sistema de actividades docente-educativas en las unidades temáticas.
Diagnóstico del escolar y su grupo.	Utilización de las técnicas y métodos , su procesamiento. Identifica relaciones más evidentes, proyecta acciones de atención y prevención.	Perfecciona el uso y elaboración de métodos y técnicas del estudio diagnóstico. Establece relaciones causales y ejecuta y comprueba las acciones de prevención y atención.	Diseña un sistema de diagnóstico e intervención con fines preventivos. Valora de forma crítica los resultados.
	Reconoce e incorpora de forma progresiva los resultados del diagnóstico al proceso de enseñanza aprendizaje. Elevando el rigor científico de sus métodos de control y evaluación.		
Dinámica de la reflexión en cada situación de aprendizaje.	Autovalora la manera en que logra resolver los problemas profesionales, reconoce sus fortalezas y limitaciones en el desempeño de aprendiz.	Autovalora la concepción didáctica con que dirige el proceso de enseñanza aprendizaje.	Autovalora el rigor científico con que dirige el proceso.
		Progresivamente discrimina las mejores experiencias y estrategias de aprendizaje.	

ANEXO: 11. PROPUESTA DE INDICADORES PRINCIPALES QUE PUEDEN SER CONSIDERADOS PARA EVALUAR LA AUTOPREPARACIÓN DOCENTE DEL MODO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO EN FORMACIÓN.

(Elaborados a partir de las propuestas de Chirino M. V., 2002 y Díaz M. L., 2004)

- 1- Autoevaluación sistemática de los resultados de la autopreparación.
 - Reflexión sobre su labor.
 - Dominio de fortalezas y carencias personales.
 - Emisión de juicios críticos
 - Organización del tiempo.
 - Perfeccionamiento de los métodos de búsqueda, selección, almacenamiento y procesamiento de la información.
- 2- Compromiso profesional pedagógico.
 - Disposición y perseverancia por la actividad.
 - Búsqueda de alternativas de mejoramiento y planteamiento de nuevas metas.
 - Incorporación de lo nuevo que aprende.
 - Utilización de diferentes vías para autogestionarse el conocimiento.
- 3- Nivel de desarrollo de las habilidades profesionales.
 - Diagnóstico del escolar, grupo y el contexto educativo.
 - Planificar el proceso docente- educativo.
 - Control y evaluación del proceso docente.
 - Comunicación pedagógica.
- 4- Valores morales de la profesión.
 - Patriotismo y antiimperialismo.
 - Colaboración- colectivismo.
 - Responsabilidad .
 - Honestidad.

ANEXO 12. RELACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DIDÁCTICOS DE LA AUTOPREPARACIÓN.



ANEXO 13. DIMENSIONES PARA EL PROCESO DE DIAGNÓSTICO

- ★ **En los sujetos:** experiencia anterior respecto al uso de estrategias de aprendizaje, motivación por el aprender – aprender, percepción de uno mismo (autoconcepto, autoestima, autoafirmación), además la motivación profesional, hábitos y habilidades de estudios, relaciones interpersonales, entre otros.
- ★ **En el contexto de aprendizaje escolar** es necesario conocer: condiciones higiénicas, organizativas y ambientales; concepción curricular; con desempeño estratégico de los agentes educativos que permitan conocer las potencialidades y limitaciones para incidir de forma positiva en los objetivos formativos; problemas presentes en el proceso pedagógico y posibilidad de intervenir en su solución; utilización del entorno para potenciar los objetivos del currículo.
- ★ **En la concepción de las tareas docentes o modelación didáctica de los problemas profesionales** es necesario explorar cómo en la proyección didáctica los docentes abordan los aspectos siguientes: objetivo integrador, expresa las relaciones, presupuesto de tiempo flexible y necesario para solucionar las tareas, la variedad de métodos y formas para la presentación, discusión y control: la vinculación del contenido con la experiencia y conocimientos previos, práctica profesional y contexto nacional e internacional; autocontrol del proceso y resultado del aprendizaje, antes, durante y después de la solución de la tarea.

ANEXO 14. METODOLOGÍA PARA LA PROYECCIÓN CURRICULAR DEL COMPONENTE AUTOPREPARACIÓN DOCENTE.

PRIMERA FASE: Fundamentación de perfeccionamiento curricular.

Resulta necesario valorar las potencialidades y limitaciones del modelo curricular actuante, para inducir el desarrollo y perfeccionamiento del modo de actuación profesional que requiere el modelo de escuela primaria actual en Cuba, en este sentido se cumplen las siguientes acciones:

- Estudio de los enfoques actuales de la formación de maestros. y el análisis de la exigencias del sistema educativo cubano en cuanto al modelo de maestro al que se aspira.
- Determinar las tendencias y perspectivas del desarrollo del proceso de formación del LEP.
- Diagnóstico del currículo vigente.
- Elaborar la estructuración didáctica del componente autopreparación.

SEGUNDA FASE: Perfeccionamiento del modelo del egresado.

Se analiza el modelo del profesional y se valora si en las condiciones actuales resulta necesario hacer alguna modificación y se elabora el proyecto de modificación, se socializa con otros profesionales la propuesta y se presenta en los talleres de validación de la carrera, con posterioridad el consejo científico avala dicha propuesta y se envía a la Comisión Nacional de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

En este caso se considero necesario enriquecer el modelo del profesional en los elementos relacionados con el objeto de la profesión.(observe el anexo 10)

TERCERA FASE: Diseño del plan de Estudios en ciclos.

El diseño del ciclo parte de la definición del problema profesional más general y esencial del maestro de la escuela primario, el que fue identificado como **“promover una actitud reflexiva e investigativa de autoperfeccionamiento profesional en la dirección del proceso docente educativo”**. Resulta necesario desde este enfoque establecer las características más generales que distinguen el modo de actuación del maestro de la escuela primaria en Cuba, estas se definen a partir de las cualidades, maneras y métodos de trabajo que deben distinguir la actuación del maestro en el cumplimiento de las principales tareas profesionales, a modo de ejemplo se muestran las principales tareas asociadas a la función docente metodológica.

- Diagnosticar los escolares de su grupo, la familia y la comunidad logrando su participación y compromiso en la determinación de los problemas y su solución a partir del proceso de diagnóstico sistémico, participativo, continuo e integral.
- Planificar el proceso en sus diferentes niveles utilizando en su labor educativa los resultados del diagnóstico para favorecer el desarrollo de los escolares y el grupo y los medios y recursos tecnológicos de que dispone la escuela.
- Conducir las actividades docentes para lograr la formación de escolares activos, reflexivos, críticos e independientes a partir de una concepción de didáctica que posibilite el aprender a aprender.
- Controlar y evaluar el proceso de aprendizaje de los escolares, propiciando la autoevaluación y control del proceso de solución de las tareas docentes y sus resultados.
- Regular y perfeccionar su labor profesional mediante la evaluación crítica de su labor como docente y aprendiz.
- Educar con un marcado carácter político e ideológico, humanista, que garantice el protagonismo estudiantil.

Se modela una secuencia de acciones generales que debe seguir el docente para solucionar los problemas profesionales y entre las que se encuentra: identificación del problema, contextualización y diagnóstico, reflexionar y problematizar las alternativas de solución, planificar, ejecutar y controlar la propuesta, reflexionar sus acciones, socializar los resultados, contrastar los resultados con la teoría, reflexión, problematización, perfeccionar su modo de actuación y se analiza cómo la proyección curricular vigente con su secuencia de objetivos y contenidos posibilita una proyección didáctica de los problemas profesionales siguiendo las acciones previstas.

Este análisis permite definir el nivel de profundidad en que se pueden abordar las habilidades profesionales que intervienen en la solución de los problemas profesionales y se pueden determinar que estrategias de aprendizaje son más factibles de trabajar, sobre esta base se definen los objetivo y contenidos del ciclo en una interacción dialéctica donde se consideran la selección de los contenidos curriculares vigentes y las estrategias de aprendizaje que conforman los contenidos específicos del componente **autopreparación docente**, los que se organizan siguiendo una lógica que va de lo más general (aprender a aprender) a los más particular donde se específico de la profesión (aprender a investigar).

La secuenciación de los contenidos parte de una estructuración concéntrica de los contenidos académico, laboral, investigativo y autopreparación, los que se derivan de las diferentes etapas del proceso curricular, estructurándose en los nivel de clase, sistema de clase, estrategia de; grupo, ciclo e institución escolar y nivel clase como forma fundamental que integra y concreta el carácter de sistema del proceso en sus diferentes niveles.

Se debe atender también la estructuración de la actividad docente en las etapas del proceso curricular: diseño, ejecución, evaluación y rediseño, las que tienen gran

valor didáctico para organizar el proceso de enseñanza aprendizaje reflexivo que se pretende ejecutar y para diseñar los problemas profesionales objeto de estudio.

CUARTA FASE: Evaluación y rediseño del proyecto curricular.

En un primer momento la propuesta se somete al criterio de un grupo de expertos que evalúa la fundamentación teórica del modelo la factibilidad de aplicación del proyecto curricular en ciclos. Resulta necesario un segundo momento donde se debe rediseñar la estrategia de validación de la carrera e incluir este aspecto.

Para el segundo momento se recomienda, realizar la validación en tres niveles que abarque a cada uno de los ciclos, se deben prever acciones de control al concluir los bloques ya que esto posibilita evaluar problemas profesionales específicos, el rediseño se hará de forma continua según los resultados obtenidos y las condiciones en que transcurre el proceso.

Anexo 15. ENCUESTA PARA LA CONSULTA A EXPERTOS.

Compañero(a):

Estamos validando teóricamente, mediante el Método de Consulta a Expertos, un Modelo didáctico curricular para la autopreparación docente del Licenciado en Educación Primaria, por lo que teniendo en cuenta su experiencia, le solicitamos su colaboración en responder a la siguiente encuesta. Para lo cual le anexamos un documento resumen del Modelo que proponemos.

Muchas gracias.

Nombre y Apellidos:

Fecha de graduación: _____ Puesto de trabajo actual:

Calificación profesional: Licenciado _____ Master _____ Doctor

Años de experiencia en la Formación de Maestros _____ en la carrera de Licenciatura de Educación Primaria: _____.

Años de experiencia en la carrera, como: J' de año _____, J' de Disciplina _____ Maestro _____.

Cargo que ocupa: _____ Años en el cargo:

Categoría Docente: P. Inst. _____ P. Asist. _____ P. Aux. _____ P. Tit. _____ P. Adj.

1. Marque con una cruz (x) en la casilla que le corresponda, el grado de conocimientos que usted posee acerca del tema de investigación que desarrollamos (formación de maestros de la Enseñanza Primaria),

valorándolo en una escala de 0 a 10 (considerando 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10 el de poseer pleno conocimiento de la problemática tratada).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento y criterios acerca del tema de la formación de maestros de la Enseñanza Primaria. Marque con una cruz (X) según considere.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	Grado de influencia de cada fuente.		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teórico realizado en el trabajo metodológico del proceso de formación de maestros primarios.			
Su conocimiento teórico sobre el diseño curricular de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.			
Su experiencia obtenida de la actividad práctica como docente.			
Su propio conocimiento del estado actual del problema en el extranjero.			
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores extranjeros.			
Su intuición sobre el tema abordado.			

3. Valore las características del modelo de autopreparación docente para el Licenciado en Educación Primaria. Para ello sólo deberá marcar con una cruz (X) en la columna que considere, para cada uno de los indicadores planteados, atendiendo a las siguientes categorías: MA muy adecuado, BA bastante adecuado, A adecuado, PA poco adecuado, I inadecuado.

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL MODELO	ESCALA DE EVALUACIÓN CONDICIÓN DE APLICABILIDAD				
	(5) MA	(4) BA	(3) A	(2) PA	(1) I
	Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
1. Correspondencia del modelo con las demandas de la profesión en los momentos actuales					
2. La adaptabilidad del modelo a las condiciones actuales del proceso formativo inicial en la carrera LEP la valora de...					
3. La definición y argumentación del componente autopreparación la valoro de....					
4. El modelo de autopreparación docente es compatible con las necesidades del Instituto Superior Pedagógico.					
5. Al considerar la autopreparación como elemento clave para la formación y perfeccionamiento del modo de actuación profesional, lo considero...					
6. Los componentes del modelo didáctico curricular de autopreparación docente que se propone, los analizo de...					
7. Las relaciones que se expresan en el modelo de autopreparación docente, a mi juicio son...					
8. La proposición de organizar el Plan de Estudio en ciclos es viable su aplicación por el colectivo de la carrera					

9. Las premisas para la dirección del proceso de formación las considero...					
10. Los fundamentos teórico establecen con claridad las razones y argumentos del modelo que se propone					
11. Didácticamente el modelo propuesto posee elementos de potenciación para la formación del modo de actuación profesional: ✓ Científico e investigativo de la práctica ✓ Critico reflexivo en su actividad pedagógica					
12. Los fundamentos teóricos son compatibles con el enfoque Histórico Cultural y la concepción filosófica de la educación cubana.					

4. ¿Qué limitaciones usted considera que tiene el modelo didáctico curricular diseñado para su aplicación en la práctica?

5. ¿Cómo pudiera superarse estas limitaciones?

**ANEXO 16. AUTOEVALUACIÓN DEL GRADO DE CONOCIMIENTO
SOBRE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA**

Expertos	Autoevaluaciones del grado de conocimientos									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.										x
2.									x	
3.								x		
4.								x		
5.							x			
6.										x
7.								x		
8.								x		
9.							x			
10.								x		
11.									x	
12.									x	
13.									x	
14.								x		
15.								x		
16.							x			
17.									x	
18.								x		
19.									x	
20.									x	
21.								x		
22.							x			
23.							x			
24.									x	
25.								x		
26.									x	
27.						x				
28.							x			
29.							x			
30.										x
total						1	8	10	8	3

ANEXO 17. RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO PARA DETERMINAR EL COEFICIENTE DE COMPETENCIA DE LOS EXPERTOS.

Experto	Análisis	Su propia Experiencia	T.Autores Nacionales	T.Autores Extranjeros	Su intuición	Kc	Ka	K	Clasificación
E1	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	1,0	0,8	0,9	Alto
E2	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	0,8	0,6	0,7	Medio
E3	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	0,3	0,2	0,2	Bajo
E4	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	0,9	0,6	0,7	Medio
E5	0,2	0,1	0,05	0,05	0,05	0,9	0,6	0,7	Medio
E6	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	1,0	Alto
E7	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	0,9	0,6	0,7	Medio
E8	0,2	0,3	0,05	0,05	0,05	0,9	0,7	0,78	Medio
E9	0,1	0,1	0,05	0,05	0,05	0,9	0,2	0,6	Medio
E10	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	0,9	0,7	0,78	Medio
E11	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	0,8	0,7	0,7	Medio
E12	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto
E13	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	0,8	1,0	0,9	Alto
E14	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,8	Alto
E15	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	0,9	0,7	0,78	Medio
E16	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	1,0	0,8	0,9	Alto
E17	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto
E18	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
E19	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	0,8	1,0	0,9	Alto
E20	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,78	Medio
E21	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,8	Alto
E22	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	1,0	0,6	0,78	Medio
E23	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	1,0	0,7	0,8	Alto
E24	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto
E25	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
E26	0,3	0,3	0,05	0,05	0,05	0,8	1,0	0,9	Alto
E27	0,1	0,4	0,05	0,05	0,05	0,2	0,3	0,2	Bajo
E28	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	1,0	0,6	0,78	Medio
E29	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	1,0	0,7	0,8	Alto
E30	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	0,3	0,1	0,2	Bajo

ANEXO 18. EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LOS SUJETOS SELECCIONADOS.

CATEGORÍA DOCENTE				CATEGORÍA CIENTÍFICA		
Instructor	Asistente	Auxiliar	Titular	Licenciado	Master	Doctor
2	9	5	1	3	17	5
AÑOS DE EXPERIENCIA			POSEEN EXPERIENCIA PROFESIONAL COMO			
Más de 20 años	De 20 a 10 años	Menos de 10 años	Jefe de año académico	Jefe de disciplina	Maestro de la CLEP	Jefe de carrera
11	10	6	11	15	27	2

ANEXO 19. FRECUENCIAS ABSOLUTAS

Indicador	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
1	20	3	1	2	1	27
2	10	9	5	1	2	27
3	8	11	4	3	1	27
4	19	3	2	1	2	27
5	7	3	2	14	1	27
6	5	2	16	2	2	27
7	17	5	2	2	1	27
8	10	11	2	3	1	27
9	4	3	12	7	1	27
10	3	6	13	2	3	27
11	15	6	3	2	1	27
12	16	6	2	1	2	27

Frecuencias Acumulativas

Indicador	C1	C2	C3	C4	C5
1	16	23	24	26	27
2	10	19	24	25	27
3	8	19	23	26	27
4	13	22	24	25	27
5	7	10	12	26	27
6	5	7	23	25	27
7	19	22	24	26	27
8	10	21	23	26	27
9	4	7	19	26	27
10	3	9	22	24	27
11	15	21	24	26	27
12	16	22	24	25	27

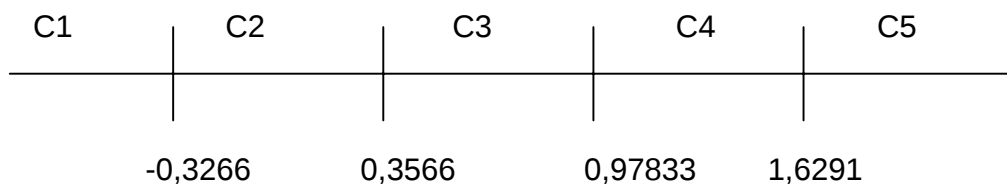
Frecuencias Relativas Acumulativas

Indicador	C1	C2	C3	C4
1	0,59259259	0,85185185	0,88888889	0,96296296
2	0,37037037	0,7037037	0,88888889	0,92592593
3	0,2962963	0,7037037	0,85185185	0,96296296
4	0,48148148	0,81481481	0,88888889	0,92592593
5	0,25925926	0,37037037	0,44444444	0,96296296
6	0,18518519	0,25925926	0,85185185	0,92592593
7	0,7037037	0,81481481	0,88888889	0,96296296
8	0,37037037	0,77777778	0,85185185	0,96296296
9	0,14814815	0,25925926	0,7037037	0,96296296
10	0,11111111	0,33333333	0,81481481	0,88888889
11	0,55555556	0,77777778	0,88888889	0,96296296
12	0,59259259	0,81481481	0,88888889	0,92592593

**ANEXO 20. IMAGEN DE FRECUENCIAS RELATIVAS ACUMULATIVAS
POR LA INVERSA DE LA CURVA NORMAL**

Indicador	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N-P
1	0,23	1,04	1,22	1,79	4,28	1,07	-0,52
2	-0,33	0,54	1,22	1,45	2,88	0,72	-0,17
3	-0,54	0,54	1,04	1,79	2,83	0,7075	-0,16
4	-0,05	0,9	1,22	1,45	3,52	0,88	-0,33
5	-0,65	-0,33	-0,14	1,79	0,67	0,1675	0,38
6	-0,9	-0,65	1,04	1,45	0,94	0,235	0,31
7	0,54	0,9	1,22	1,79	3,49	1,1125	-0,56
8	-0,33	0,76	1,04	1,79	3,26	0,815	-0,27
9	-1,04	-0,65	0,54	1,79	0,64	0,16	0,39
10	-1,22	-0,43	0,9	1,22	3,49	0,1175	0,43
11	0,14	0,76	1,22	1,79	3,49	0,9775	-0,43
12	0,23	0,9	1,22	1,45	3,49	0,95	-0,4
Puntos de Corte	-0,32666667	0,35666667	0,97833333	1,62916667	32,98	N= 0,549	

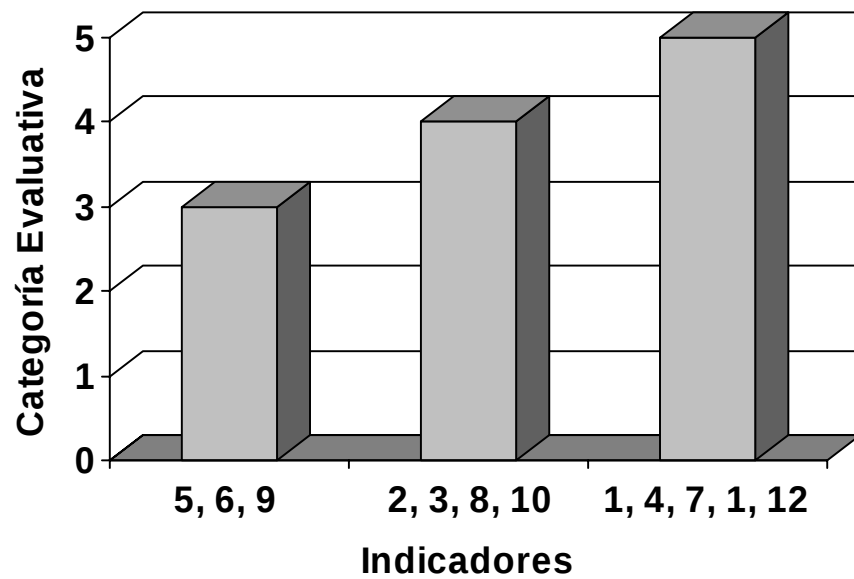
Los puntos de corte determinaron la categoría de cada indicador, según la opinión de los expertos consultados, las que son ubicadas en la gráfica siguiente:



ANEXO 21. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN EMITIDA POR LOS EXPERTOS.

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL MODELO	EVALUACIÓN OTORGADA POR LOS EXPERTOS
1. Correspondencia del modelo con las demandas de la profesión en los momentos actuales	Muy adecuado
2. La adaptabilidad del modelo a las condiciones actuales del proceso formativo inicial en la carrera LEP la valora de...	Bastante adecuado
3. La definición y argumentación del componente autopreparación la valora de...	Bastante adecuado
4. El modelo de autopreparación docente es compatible con las necesidades del Instituto Superior Pedagógico.	Muy adecuado
5. Al considerar la autopreparación como elemento clave para la formación y perfeccionamiento del modo de actuación profesional, lo considero...	Adecuado
6. Los componentes del modelo didáctico curricular de autopreparación docente que se propone, los analizo de...	Adecuado
7. Las relaciones que se expresan en el modelo de autopreparación docente, a mi juicio son...	Muy adecuado
8. La proposición de organizar el Plan de Estudio en ciclos es viable su aplicación por el colectivo de la carrera	Bastante adecuado
9. Las premisas para la dirección del proceso de formación las considero...	Bastante adecuado
10. Los fundamentos teórico establecen con claridad las razones y argumentos del modelo que se propone	Adecuado
11. Didácticamente el modelo propuesto posee elementos de potenciación para la formación del modo de actuación profesional: ▶ Científico e investigativo de la práctica ▶ Crítico reflexivo en su actividad pedagógica	Muy adecuado
12. Los fundamentos teóricos son compatibles con el enfoque Histórico Cultural y la concepción filosófica de la educación cubana.	Muy adecuado

ANEXO 22. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS EVALUATIVOS DADOS POR LOS EXPERTOS.



Leyenda:

- 1- inadecuado
- 2- poco adecuado
- 3- adecuado
- 4- bastante adecuado
- 5- muy adecuado.