

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS “FÉLIX VARELA MORALES”
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL
VILLA CLARA



**METODOLOGÍA DE TRABAJO GRUPAL COLABORATIVO PARA EL
DESARROLLO DE LA REAFIRMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA EN EL
DOCENTE.**

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Autora
MsC. Melva García Martínez.

Santa Clara

2013

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS “FÉLIX VARELA MORALES”
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL
VILLA CLARA**



**METODOLOGÍA DE TRABAJO GRUPAL COLABORATIVO PARA EL
DESARROLLO DE LA REAFIRMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA
EN EL DOCENTE.**

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora
MsC. Melva García Martínez.

Tutoras
Profesora Titular Rosario Martínez Verde, Dr C.
Profesora Titular Nerely de Armas Ramírez, Dr C.

Santa Clara
2013

DEDICATORIA

A los docentes que aman su profesión.

A mis padres, por la educación que me brindaron, por su eterna preocupación por mí.

A mis buenas e incondicionales hermanas.

A mi hija como prueba de que se puede siempre que uno se lo proponga.

A mi compañero por su ayuda, aliento y comprensión.

AGRADECIMIENTOS

Un especial agradecimiento a mi tutora Rosario de quien he aprendido mucho y a quien admiro por su altura personal y profesional.

A mi otra tutora Nerely por sus acertadas observaciones.

A mi familia por su paciencia, comprensión y apoyo.

A mis amigas que siempre se preocuparon por mí.

A los docentes y directivos del IPVCP Manuel A Domenech, muchos de los cuales son hoy colegas de trabajo.

A mis compañeros miembros del grupo.

A los directivos de la Escuela Pedagógica Manuel A. Domenech por proporcionarme siempre los espacios para trabajar con el grupo.

A Dania por su desinteresada y oportuna ayuda.

A mis colegas del departamento de Formación Pedagógica General por las observaciones que aportaron en los talleres de tesis y por sus estimulaciones.

A la doctora Idelsys Rodríguez por su oponencia en el acto de pre-defensa.

A Roxy Salvador no solo por su profunda oponencia, sino también por su apoyo y su aliento.

Al colega Emilio Nieto por lograr sentirme segura en el acto de pre-defensa y al tribunal que participó en este por señalar hasta los más pequeños detalles de la tesis.

A mis colegas de la dirección y planificación de la Facultad Ciencias de la Educación muy especialmente a Pedro que tantas tareas que me correspondían hizo por mí.

A Viviana y Guillermito por tenderme la mano.

A mis estudiantes que me estimularon y trabajaron sin mí.

A todas las trabajadoras del CDIP, por su esmero en atenderme.

A todos los que de una forma u otra contribuyeron a mi formación profesional y a la realización de este trabajo.

SÍNTESIS

El desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica del docente es fundamental para el óptimo funcionamiento del sistema educativo de cualquier país. En Cuba una de las vías para su desarrollo es la superación profesional, constituida en un proceso de enriquecimiento que necesita de estímulos de diversa índole. En respuesta a esta aspiración, la investigación se orientó a fundamentar la propuesta de una metodología de trabajo grupal colaborativo en la superación profesional para desarrollar la reafirmación profesional, resultado que emergió del estudio exploratorio y de la participación activa de docentes de instituciones pedagógicas en un proceso de análisis crítico e implementación de acciones de formación. La metodología aplicada de manera experimental, consideró las posibilidades del grupo como mediador educativo que propicia las motivaciones profesionales, el intercambio, la reflexión y la irradiación de la inclinación por la profesión pedagógica. Esta metodología se puso en práctica con un grupo de docentes de la Escuela Pedagógica del territorio villaclareño con el empleo de métodos de investigación cuantitativos y cualitativos. Como resultado de la aplicación se produjo una transformación que favoreció el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica de los docentes estudiados.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1-11
CAPÍTULO I. La reafirmación profesional pedagógica en el docente y su desarrollo	12-57
1.1. La autodeterminación profesional y la reafirmación profesional pedagógica en el docente.	12
1.2. La Situación Social del Desarrollo y la orientación profesional pedagógica del docente.	20
1.3. La superación profesional como vía de desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica del docente.	23
1.4. El trabajo grupal colaborativo en la superación profesional de docentes para el desarrollo de la reafirmación profesional.	30
CAPÍTULO II. Metodología de trabajo grupal colaborativo en la superación profesional para desarrollar en los docentes la reafirmación profesional.	53-91
2.1 Operacionalización de la variable dependiente.	53
2.2 Breve estudio preliminar de la problemática sobre el desarrollo de la reafirmación profesional en docentes estudiados.	61
2.3 Metodología de trabajo grupal colaborativo para desarrollar la reafirmación profesional pedagógica en docentes.	65
2.3.1. Fundamentos de la metodología.	66
2.3.2. Descripción de la metodología de trabajo grupal colaborativo para desarrollar la reafirmación profesional pedagógica en el docente.	72
CAPÍTULO III. Validación de la metodología para desarrollar la reafirmación profesional pedagógica mediante su implementación en la práctica.	92
3.1. Desarrollo de la metodología en la práctica: Un experimento pedagógico	92

3.2 Resultados del diagnóstico inicial aplicado a los docentes	92
3.3. Seguimiento a la metodología que se inserta desde la superación profesional	102
3.4 Análisis de los resultados de la puesta en práctica de la propuesta.	115
CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES	120

INTRODUCCIÓN

El contexto mundial actual caracterizado por la socialización de la información, la civilización científico- técnica y mundialización de la economía se traduce en la búsqueda del conocimiento y el aprendizaje durante toda la vida; esto en el acontecer educativo significa muchas expectativas de los docentes. Su figura aparece hoy como factor prioritario para mejorar la educación.

En el desarrollo de las diferentes Conferencias Mundiales de Educación, la UNESCO ha reconocido el papel central que tienen los docentes en la elevación de la calidad de los procesos educativos en que participan, proclamando la necesidad de fortalecer la formación y superación de los mismos. En la organizada en 1996, al respecto se señaló: *“(...) frente al creciente papel que cumplen otros proveedores de información y agentes de socialización, se espera del docente que cumpla el papel de guía moral y pedagógico que permita al educando orientarse en esta masa de información y de valores diferentes”*(Ibáñez-Martín,1998,p.7).

El Comandante en Jefe de la Revolución Cubana en el acto de graduación de las escuelas emergentes de maestros de la educación primaria en septiembre de 2002 precisó: *“Ustedes (...) tienen en sus manos la tarea más importante de una sociedad humana. Las familias ponen en las manos de ustedes lo más querido, su mayor tesoro, sus más legítimas esperanzas. La Revolución les ofrece el más grande privilegio, (...), la más noble y humana de todas las tareas (...)”* (Castro, 2002, p.5).

Estas palabras evidencian la responsabilidad asignada al docente y la necesidad de su reafirmación profesional. En los últimos años todo lo relacionado con la formación permanente del docente y su desarrollo profesional han sido de un interés creciente en el contexto de las Ciencias Pedagógicas. La Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) fija como una de las metas educativas para el año 2021 la necesidad de favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente (meta específica 21).

La formación permanente, término con una semántica actualizada constituye una vía para el mejoramiento del desempeño profesional del docente. Históricamente ha constituido una prioridad del sistema educativo cubano, ratificada recientemente en los lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución Cubana.

La formación permanente en Cuba debe favorecer el proceso de Orientación Profesional Pedagógica (OPP) para elevar la autodeterminación profesional del docente y con ello lograr la reafirmación profesional pedagógica.

La reafirmación profesional pedagógica del docente constituye un proceso de autodeterminación profesional que expresa la confirmación de la decisión del docente de permanecer en su profesión; motivado por su orientación hacia ella reflejada en cualidades relacionadas con el desempeño profesional y en la irradiación de su inclinación por la misma a estudiantes, colegas y directivos de la educación entre otros, lo cual se convierte en su modo de actuación profesional.

En los docentes la reafirmación profesional constituye condición para su profesionalización, supervivencia laboral e incluso la búsqueda del sentido a la propia existencia. El docente reafirmado muestra responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, disposición para su consecución y esfuerzos volitivos sostenidos. Es un docente que se plantea y emprende proyectos profesionales con satisfacción, tiene sentido de pertenencia, realiza acciones conscientes de búsqueda como fuente permanente de autodesarrollo; pues reflexiona para la solución de los problemas de su práctica. Irradia conocimientos, hábitos y habilidades, normas, valores y vivencias positivas relacionadas con la profesión a los otros, tanto verbal como extraverbal.

Un docente que exhibe las características anteriormente apuntadas cumple las aspiraciones contenidas en el Modelo del Profesional de la Educación (Miranda y Páez, 2002): demostrar con su actuación dedicación y amor a la profesión; así como principios normas y valores morales que lo identifiquen como ejemplo de maestro. Una actitud crítica hacia los resultados de su trabajo, una búsqueda constante para encontrar los procedimientos adecuados que lo conduzcan al éxito en el desempeño profesional, aplicar creadoramente en su labor los conocimientos y habilidades que ha adquirido e

ir conformando en los alumnos un estado de optimismo ante la vida con una adecuada orientación educativa, esencialmente hacia la profesión pedagógica.

La reafirmación profesional pedagógica del docente es esencial para el óptimo funcionamiento del sistema educativo de cualquier país. Sin embargo en Cuba ha venido presentando dificultades expresadas en casos de abandono de la profesión, en la influencia negativa ejercida en los estudiantes al valorar la profesión pedagógica, en la exigua reflexión que hace el docente sobre su práctica profesional cotidiana y en el fenómeno del “*didactismo*” que repercuten en el proceso de autodeterminación profesional de los estudiantes. Esta problemática ha originado investigaciones en el contexto educativo cubano.

De Armas (1983) investigó la adaptación profesional como etapa en que la orientación profesional pedagógica tiene como propósito influir en el graduado de la enseñanza superior pedagógica para contribuir a su reafirmación profesional.

González González (2005) investigó en la capacitación de los directivos de educación para la dirección de la orientación profesional pedagógica, y denominó reafirmación profesional pedagógica a un período de la etapa práctica profesional pedagógica de la orientación profesional pedagógica. Período que ella distingue por la influencia decisiva de la superación profesional.

Otros estudios sobre la reafirmación profesional pedagógica se han centrado en la orientación y formación profesional pedagógica de estudiantes. Se cita a la investigadora Rojas (2003) que al investigar en estudiantes de preuniversitario y de la formación inicial pedagógica, introduce la *reafirmación de intereses* en las etapas de la orientación profesional pedagógica. Específicamente, en las etapas de estabilidad (3ro, 4to y 5to años de la carrera) y de egresado. Domínguez (2008) estudió la reafirmación profesional del maestro primario en la formación emergente, desde la concepción de la microuniversidad y García Puerto (2010) investigó la estimulación para la reafirmación profesional pedagógica en estudiantes de primer año en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos a partir del conocimiento de sí, la reflexión y la autovaloración en dicho proceso de estimulación.

Estos estudiosos se apoyaron en los presupuestos de un grupo de investigadores cubanos, que han aportado los fundamentos teóricos y metodológicos para abordar el

proceso de orientación profesional de la personalidad validados en los estudios y las investigaciones de (Torroella 1947), (González Rey, Mitjans 1983), (D'Angelo, 1989), (González Maura, 1997), (González Serra 1995) y de otros (Del Pino, 1993), (Otero, 1998 -2001), (Matos, 2003), (Mariño, 2007, (González Castillo, Meléndez, 2005), (Gutiérrez, 2009); así como de investigadores del ámbito internacional como (Bozhovich, 1976), (Dugarov, 1978), (Super, 1977), (Kalix, Sajarov, 1980), (Rodríguez Moreno, 1986), (Repetto y Álvarez, 1991), (Agudelo, 1993).

En el análisis de los estudios de la reafirmación profesional pedagógica se evidencia que:

- Ha sido poco abordada en el docente, pues se ha investigado en la formación pedagógica inicial esencialmente, y ha sido omitida en la permanencia de docentes en la profesión y en su condición de formador de otros docentes.
- Se ha caracterizado, esencialmente como etapa o período de la orientación profesional pedagógica y no a partir de lo que ocurre en el interior y en la actuación del sujeto que está reafirmado en la profesión pedagógica.
- El tratamiento dado a esta categoría ha sido desde la perspectiva académica en forma de ayudas a través de cursos, maestrías, doctorados o desde los procesos de reflexión y autovaloración en el tratamiento didáctico de una asignatura en el pregrado.
- Se ha desestimado el contexto grupal y las potencialidades que tiene el grupo en desarrollo, como condición para el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica.

Desde el curso escolar 2001-2002 hasta el 2010-2011 la autora – investigadora se insertó en acciones de asesorías a docentes y directivos de los Institutos Vocacionales de Ciencias Pedagógicas y de la Escuela Pedagógica del territorio villaclareño mediante la superación profesional para la orientación profesional pedagógica, incluido el trabajo metodológico. Durante la actividad educativa desplegada se detectaron dificultades en la reafirmación profesional pedagógica de los docentes al no corresponderse su actuación profesional con el modelo del profesional de la educación deseado.

Las insuficiencias encontradas en las investigaciones de este proceso y las presentadas en la reafirmación profesional de los docentes evidencian la necesidad de profundizar en esta temática y surge el siguiente **problema científico**:

¿Cómo contribuir al desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica en el docente?

A partir del cual se definió como **objeto de investigación**: El desarrollo del proceso de autodeterminación profesional en el docente .

Se consideró como **campo de acción** el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica en docentes.

Para dar solución al problema planteado se postuló como objetivo general:

Proponer una metodología de trabajo grupal colaborativo que contribuya mediante la superación profesional al desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica en docentes.

Los resultados esperados se orientaron por medio de **preguntas científicas** que permitieron la búsqueda de solución al problema planteado:

- ¿Qué fundamentos teóricos sustentan el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica en el docente?
- ¿Cuál es problemática esencial que presentan los docentes en estudio, respecto a su reafirmación profesional?
- ¿Qué pasos, métodos, técnicas y procedimientos deben contemplarse en la elaboración de una metodología de trabajo grupal colaborativo en la superación profesional para el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica en docentes?
- ¿Qué cambios se aprecian en la reafirmación profesional de los docentes estudiados después de puesta en práctica la metodología de trabajo grupal colaborativo en la superación profesional?

A partir de las interrogantes científicas se realizaron las siguientes **tareas de investigación**:

- Análisis de los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica en el docente.
- Diagnóstico de la problemática esencial que presentan los docentes en estudio respecto a la reafirmación profesional.
- Elaboración de la metodología de trabajo grupal colaborativo para el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica en docentes mediante la superación profesional.
- Validación de la metodología de trabajo grupal colaborativo dirigida a desarrollar la reafirmación profesional en docentes.

A partir del problema declarado, el objeto y la identificación de las variables involucradas en el estudio que se pretende, se definió que el enfoque de la investigación con el que se trabaja es el que combina métodos que corresponden a los enfoques cuantitativo y cualitativo. La autora desarrolla una investigación predominantemente cuantitativa que se complementa con datos cualitativos conviniendo con las reflexiones de De Armas, Martínez y Luis 5) de que *“... podría decirse que determinada investigación es predominantemente cuantitativa porque se complementa con datos cualitativos, o que por sus características es fundamentalmente cualitativa porque utiliza en cierta medida datos cuantitativos. También por determinadas razones se puede aclarar que existe complementación entre los métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas que son utilizados en el proceso de la obtención de la información”* (De Armas, Martínez y Luis, 2010, p.15).

El enfoque se asume desde el materialismo dialéctico como metodología científica que sirve como orientación metodológica de la investigación en educación.

Todo lo anterior resultó imprescindible premisa para adoptar criterios con respecto a la población y la muestra. En este sentido se consideró como **población** a la totalidad de los docentes (102) del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas

(IPVCP) y a todos los docentes de la Escuela Pedagógica (118). La investigación incluyó un primer momento en que se realizó un diagnóstico con una **muestra** de 105 docentes designados por sus jefes de departamento, 65 que pertenecían al IPVCP y 40 a la Escuela Pedagógica del territorio villaclareño. Con la participación activa de todos estos docentes se realizó un proceso de análisis crítico e implementación de acciones del cual emerge la metodología que se aplica en un segundo momento.

En el segundo momento, la investigación se contextualizó en un pre-experimento en el que de los 118 docentes de la Escuela Pedagógica “Manuel Ascunce Domenech” de Santa Clara, integraron la **muestra** 10 docentes que convinieron formar parte del grupo de trabajo por convocatoria a todos los docentes de la institución. La invitación llegó a los miembros potenciales del grupo (docentes) por la vía de sus directivos y fue predefinida por interés de la autora a partir de determinados requisitos (Ver anexo1). Por lo tanto, se utiliza el muestreo no probabilístico, específicamente el muestreo intencional o deliberado.

En dependencia de estas decisiones, se determinaron los métodos para recopilar la información. Para obtener información teórica se aplicaron métodos que estuvieron presentes en todo el proceso de investigación pero que se pusieron en evidencia con más énfasis en determinados momentos del proceso investigativo. Los métodos teóricos que se aplicaron fueron:

Analítico- sintético: su aplicación permitió penetrar en la esencia del fenómeno objeto de estudio como un todo, para establecer en síntesis los presupuestos teóricos y metodológicos de la investigación, su fundamentación, el análisis de los resultados y la propuesta de solución.

Tránsito de lo abstracto a lo concreto: su aplicación permitió transitar desde la práctica de la superación profesional, mediante la cual se obtuvo una imagen del objeto de estudio, que permitió determinar las regularidades de la metodología propuesta, las relaciones entre sus momentos y los aparatos cognitivo y metodológico que regulan su funcionamiento.

Histórico- lógico: su empleo permitió conocer los antecedentes investigativos del empleo del trabajo grupal en la superación profesional del docente ; así como en la organización general de los momentos que conforman la metodología de superación que se diseña, con el fin de lograr el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica en los docentes.

Inductivo - deductivo: se manifestó en el establecimiento de los referentes teórico-metodológicos de la superación profesional, en la determinación de regularidades del diagnóstico, en la fundamentación de la metodología que se propone, así como en su concepción.

La modelación: se empleó en la elaboración de las dimensiones e indicadores de la variable reafirmación profesional pedagógica, en la concepción del resultado principal de la investigación y su representación gráfica, así como en el diseño de los procedimientos de la metodología para transformar el proceso de superación profesional de los docentes.

Enfoque de sistema: facilitó la articulación entre el marco teórico, el diagnóstico, el diseño de la solución al problema y su aplicación.

Para obtener información empírica se aplicaron métodos como:

Entrevista: a directivos para constatar cualidades personales del docente relacionadas con la profesión pedagógica, valoraciones que realiza de la profesión pedagógica, su orientación motivacional hacia la profesión pedagógica y la irradiación que hace de la misma y la entrevista en profundidad para conocer los cambios en los sentidos sobre la profesión .

Observación: de tipo externa para constatar la irradiación que hace el docente de su inclinación hacia la profesión pedagógica y de tipo participante para obtener información acerca del desarrollo grupal y de cómo el grupo propicia el desarrollo de la reafirmación profesional en los docentes a los que se destinaron las acciones de superación propuestas.

Cuestionario de satisfacción (adaptado para docentes, validado por Gutiérrez Mazorra, 2009): permitió constatar el grado de satisfacción del docente en relación con la profesión pedagógica.

Encuesta: a docentes, su aplicación permitió obtener información en relación con la problemática el desarrollo de la reafirmación profesional de los docentes.

Análisis de contenido: Incluyó los expedientes laborales de los docentes que permitió recoger algunos datos relacionados con la reafirmación profesional de los mismos, los planes de clase de los docentes para constatar el diseño de la irradiación hacia la profesión pedagógica. Se analizaron también los planes de superación de instituciones pedagógicas para constatar si estaba presente la orientación profesional como contenido y la organización del proceso de superación desde la perspectiva grupal.

Estudio de los productos de la actividad: se aplicó para constatar todos aquellos frutos del quehacer del docente para la orientación profesional de sus estudiantes creados por él o por los estudiantes: medios para la orientación profesional pedagógica, procedimientos para la misma y otros.

Cuestionario abierto sobre el proyecto de vida profesional (Meléndez 2005): para obtener información por el propio docente de sus proyectos profesionales.

Técnica de discusión de grupo: se aplicó con docentes que imparten la asignatura Psicología y especialistas en la temática que se investiga para obtener criterios sobre las posiciones teóricas del proceso de autodeterminación profesional descrito por la autora, sobre la categoría reafirmación profesional pedagógica del docente que se reconceptualiza, la operacionalización de la misma en dimensiones e indicadores en relación con la definición conceptual y sobre los niveles de desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica del docente .

Método de valoración por agregados individuales (De Arquer): es un método para la obtención de juicios que se aplicó a expertos seleccionados para obtener estimaciones individuales acerca de la posición teórica del proceso de autodeterminación profesional descrito por la autora, sobre la categoría reafirmación profesional pedagógica del docente que se reconceptualiza, la operacionalización de la misma en dimensiones e indicadores en relación con la definición conceptual y sobre los niveles de desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica del docente.

Experimento pedagógico: se empleó en la variante de pre-experimento pedagógico para la validación de la metodología. Se apoyó en los resultados del pretest y del postest como requisito de los dos momentos en los que se desarrolla la aplicación experimental, que permitió recoger la información necesaria para la evaluación del cambio operado en los docentes.

Como método de procesamiento matemático se empleó el análisis porcentual para procesar la información cuantitativa con el objetivo de determinar tendencias a partir de la aplicación de los instrumentos.

Se emplearon tablas, gráficos y se realizaron cálculos de características numéricas como procedimientos de la estadística descriptiva en la presentación de resultados para lograr una mejor comprensión de los mismos y la prueba de hipótesis no paramétrica Wilcoxon de rangos señalados de la estadística inferencial para analizar los cambios ocurridos en la reafirmación profesional pedagógica antes y después de la implementación de la metodología.

La novedad científica del trabajo radica en la concepción de una metodología en la que se considera como una de las condiciones de la superación profesional el desarrollo del grupo, que realiza el papel mediatizador de este en la reafirmación profesional pedagógica. También es novedosa la aplicación de la metodología en docentes motivados por la profesión.

La contribución a la teoría se concreta en el análisis de la autodeterminación profesional en su interrelación con diferentes formaciones psicológicas, y su incidencia en la irradiación hacia la profesión pedagógica como un estilo de trabajo permanente. Se establecen características de los períodos de la etapa de reafirmación profesional pedagógica, se profundiza en el período de la reafirmación profesional del docente experimentado y se reconceptualiza la categoría de reafirmación profesional pedagógica.

En cuanto a la perspectiva de la práctica educativa se trata de un estudio de factibilidad práctica. La investigación ofrece como **aportes prácticos:**

- Procedimientos de carácter metodológico en función del desarrollo del grupo para el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica.
- Materiales para la orientación profesional pedagógica de docentes y estudiantes.
- Procedimientos para la irradiación.

La memoria gráfica de la tesis recoge el proceso de investigación llevado a cabo en tres etapas: marco teórico-referencial, marco metodológico y propuesta científica. En correspondencia con esta lógica se divide en tres capítulos. El capítulo I contiene el marco teórico referencial del desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica desde la superación profesional centrada en el trabajo grupal colaborativo. En el capítulo II se ofrece la metodología diagnóstica, se presenta la metodología, su fundamentación y descripción. En el capítulo III se desarrolla la validación de la propuesta. En la sección final del informe de investigación se exponen las conclusiones y se emiten recomendaciones, incluyéndose en la sección complementaria la relación bibliográfica y los anexos que contienen tablas, instrumentos y técnicas utilizadas.

CAPÍTULO I

LA REAFIRMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA DEL DOCENTE Y SU DESARROLLO

Fundamentos teóricos de la reafirmación profesional pedagógica, su desarrollo desde el trabajo grupal colaborativo en la superación profesional como vía de orientación profesional pedagógica del docente.

1.1 La autodeterminación profesional y la reafirmación profesional pedagógica en el docente

La investigación sobre la autodeterminación profesional sigue siendo una de los tópicos de estudio de la Ciencia Psicológica. Alrededor de su desarrollo, se puede evidenciar la presencia de numerosos estudios que han permitido comprobar la amplitud y el progreso en el tratamiento de esta temática, cuyas consecuencias se resumen en la diversidad de pensamientos y categorías para precisarla.

Antecedentes investigativos acerca de la autodeterminación profesional marcan miradas importantes del estudio de esta problemática.

Para De Armas, Alfonso, Martínez, Otero, Valdés (1986), la autodeterminación profesional no constituye la simple elección de la carrera en un momento dado, sino un proceso consciente que tiene su desarrollo y se estructura a lo largo de la vida del individuo.

El análisis de esta definición obliga a prestar atención a características esenciales de este proceso. Se inicia desde que el sujeto se aproxima al mundo de las profesiones y el carácter consciente, criterios que asume la autora.

González Maura (2011), la concibe como el propósito fundamental de la orientación profesional que se expresa en la autonomía y compromiso del sujeto en el proceso de elección, formación y desempeño profesional en cualquiera de las profesiones que pueda ejercer.

Esta posición destaca la presencia de este proceso en la elección, formación y desempeños profesionales, perspectiva que comparte la autora al investigar la autodeterminación en el desempeño profesional del docente.

Por su parte, González Rey (1983, p. 141) señala que la autodeterminación profesional es *“una decisión profundamente individual que expresa un elevado nivel de elaboración y reflexión consciente sobre su contenido...”* (González Rey, 1983, p. 141).

Este investigador destaca la importancia de la toma de decisiones en el proceso de autodeterminación profesional, reflexión que comparte la autora en relación con la del docente que lo lleva a la elaboración de estrategias encaminadas al logro de objetivos profesionales a mediano y largo plazo que le permiten regular su comportamiento presente sobre la base de lo decidido.

La autodeterminación profesional es la posibilidad de tomar decisiones profesionales con autonomía y compromiso que le permiten al sujeto orientarse aprovechando sus conocimientos, habilidades, valores, así como la experiencia acumulada durante su vida con relación a la profesión. Así en ella se interrelacionan contenidos de la motivación asociados directa o indirectamente con la profesión, las vivencias afectivas, capacidades y habilidades relativas a la profesión, la voluntad y otras cualidades de la personalidad.

En la autodeterminación profesional del docente se interrelacionan complejas formaciones psicológicas como los valores u orientaciones valorativas que la sustentan, la autovaloración con sus efectos en la identidad profesional y las intenciones profesionales.

Los valores de la profesión pedagógica como formación psicológica expresan la importancia que tiene ella para el profesional de la educación y se forman como resultado de la inserción del docente en los procesos que dirige y en su transformación. La profesión pedagógica requiere que el docente sea portador de valores que dignifiquen la misma, por la función social que realiza y que se refleja en su desempeño.

Dentro de los valores para la profesión pedagógica son básicos a criterio de la autora la responsabilidad, la actuación profesional ética y la consagración pues ellos en su integración expresan el amor por la profesión como cualidad esencial que debe poseer el docente.

La responsabilidad es el cumplimiento del compromiso contraído ante sí mismo, la familia, el colectivo y la sociedad. El docente responsable conoce sus deberes y actúa con disciplina, orden, exigencia y eficiencia en las tareas que le corresponden. Es exigente con el cumplimiento de la responsabilidad colectiva e individual, respeta y hace cumplir lo establecido en su actividad laboral, asiste puntualmente a todas las actividades relacionadas con la profesión.

La consagración se expresa en la disposición laboral, en la comprensión de la necesidad y utilidad de su trabajo o profesión. El docente consagrado con frecuencia hace más de lo que se le planifica y realiza tareas profesionales por su propia voluntad.

La actuación profesional ética no es exclusiva de los profesionales de la educación. Conciernen a la actuación de todos los profesionales; pero compromete con mayor énfasis al docente, cuya actividad laboral está muy vinculada al hombre directamente y sobre él recae un aspecto esencial para el hombre: su educación. La actuación del docente que tiene en sus manos el futuro del hombre tiene que estar regida por principios éticos muy fuertes.

Estos valores se expresan en cualidades positivas de la personalidad, que distinguen la labor del docente reafirmado en su profesión, que al ser tan particularmente motivadoras inmediatamente cobran fuerza educativa ante los ojos de sus educandos y colegas.

En este proceso juega un papel primordial la autovaloración que es el análisis, en la actividad, de sus motivaciones, cualidades, conocimientos, capacidades, actitudes y deficiencias relacionadas con la profesión a partir de las posibilidades reales que su ámbito social le ofrece. La autovaloración está directamente relacionada con los ideales y las intenciones profesionales. Los resultados de la autovaloración pueden transformar la orientación de la conducta profesional del docente e intervenir en su identidad profesional (la identidad es el resultado de la autovaloración como proceso).

La identidad profesional docente es la definición que el docente elabora de sí mismo e implica vínculos constantes con otros actores sociales, sin los cuales no puede definirse, o sea se puede reconstruir y fortalecer tanto por fuerzas intrínsecas como

por las extrínsecas que la modifican según sean las influencias que reciba el docente. Ella se construye desde el proceso de formación profesional pedagógica inicial, e incluye el recuerdo de quiénes fueron sus maestros y profesores en los otros niveles educativos, las vivencias más significativas de la infancia relacionadas con la profesión. También el contacto directo con el contexto escolar (aprendizaje vicario), los acontecimientos vividos en el vínculo con la práctica pre-profesional y profesional, las influencias de los agentes de formación de la institución educativa y las relaciones con los otros que comparten una misma profesión. Y se reconstruye en la vida laboral, determinada ahora por un nuevo contexto: el ejercicio profesional y también bajo el influjo de sí mismo (Sayazo, 2008). Ejercicio profesional que se despliega bajo la influencia de grupos de personas.

El docente identificado con la profesión tiene una imagen favorable del objeto de trabajo del profesional de la educación, asume la profesión como componente del sentido de su vida, manifestada en los años que permanece en ella, no la abandona, puede jubilarse y no lo hace. En su historia laboral asiste todos los días, en ocasiones trabaja enfermo; si está jubilado de alguna manera sigue vinculado con ella o regresa a la misma. Y generalmente, antepone su estudiante, la institución escolar y el deber social al beneficio y realización personales (Martínez Verde, 2001).

En la autodeterminación de la profesión la identidad profesional se modifica o mantiene en relación con las intenciones profesionales.

Al referirse a las intenciones profesionales González Rey (1983) señala: *“Cuando los motivos hacia la profesión se convierten en tendencias orientadoras de la personalidad, se expresan en una intención profesional adecuadamente fundamentada, lo cual no es más que una elaboración intelectual del sujeto que se refleja en una estructura con una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo, que organiza las principales aspiraciones y realizaciones profesionales”*(González Rey, 1983, p. 4). Este desarrollo significa el máximo nivel de desarrollo de las intenciones profesionales. Las intenciones profesionales presentan diferentes niveles de desarrollo, autores como González Maura (1998) las definen como intereses profesionales *“que en dependencia de su nivel de complejidad funcional puede expresarse como intereses cognoscitivos*

hacia el estudio de la profesión o como intenciones profesionales,...cuando los intereses profesionales adquieren un nivel superior de desarrollo los objetivos profesionales evidencian un carácter mediato, es decir, orientados al ejercicio de la profesión, para cuya consecución el sujeto realiza esfuerzos volitivos complejos, manifiesta optimismo y seguridad en su logro, así como plena satisfacción en la lucha por alcanzarlos; al mismo tiempo, evidencia su posición activa en la elaboración y consecución de dichos objetivos que se manifiestan en la iniciativa, nivel de reflexión, tanto en la elaboración como en el proceso de consecución de los objetivos profesionales propuestos” (González Maura , 1998, p. 6).

Estos objetivos profesionales se estructuran en proyectos profesionales. Estos proyectos profesionales según Otero (2001) implican una reflexión de triple orden: sobre la situación del presente, sobre el futuro que desea y sobre los medios que va a precisar para conseguirlo convirtiéndose en una orientación reguladora del comportamiento, para Meléndez (2005) es una estructura general que encauza las direcciones de la personalidad en un conjunto de motivos profesionales, de manera flexible y consistente, en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo, que organiza las principales aspiraciones y realizaciones profesionales de la persona a través de estrategias para sus respectivos logros.

Los docentes que manifiestan intenciones profesionales expresan un mayor nivel de autodeterminación, y se caracterizan por asumir una posición activa en su desempeño profesional entendido como su práctica profesional educativa, en la que deben dar respuesta a los problemas de carácter profesional que la afectan; así como, proyectar estrategias de desarrollo a partir de las condiciones existentes (Addine, 2003).

El docente con intenciones profesionales despliega creatividad para obtener óptimos resultados, busca información, matricula y asiste a cursos de superación profesional, pide ayuda a otros docentes, recaba materiales y otros recursos en la comunidad, los padres y otros factores y realiza esfuerzos volitivos sostenidos, de alta carga intelectual a favor de sus objetivos profesionales expresados en proyectos.

Estos esfuerzos volitivos sostenidos por el docente en el desempeño profesional denotan mucha fuerza movilizativa y el lugar de la autodeterminación profesional en

la orientación de su personalidad. El esfuerzo volitivo sostenido en un docente lo caracterizará como perseverante, esta será la cualidad que los demás señalen sobre él. El docente perseverante muestra estabilidad en su desempeño, se esfuerza constantemente por conseguir las metas profesionales, aun enfrentando obstáculos de diversa naturaleza. Posee un nivel elevado de autocontrol y tiene paciencia en la relación con los estudiantes en función de conseguir esas metas.

Todos los autores subrayan como rasgo superior de desarrollo de la persona en este proceso de autodeterminación profesional, la presencia de la dimensión futura de los contenidos de la profesión expresado como: Interés Profesional: González Maura(1994), González Castillo (2005); Intenciones Profesionales: González Rey (1989), González Maura (1994), Matos(2003); Proyectos Profesionales: Otero(2001), Meléndez(2005). Lo cual revela una orientación motivacional que debe ser considerada como indicador del desarrollo de la autodeterminación profesional y un factor muy potente en el proceso de su educación.

En el desarrollo de este desempeño profesional se producen vivencias afectivas relativas al proceso de consecución de los objetivos profesionales que pueden evidenciar un matiz positivo y reforzar el sentido de la profesión o por lo contrario desestimular su actuación. Lo que evidencia que en el proceso de autodeterminación profesional actúan vivencias afectivas.

Un nivel elevado del proceso de autodeterminación profesional se muestra en la satisfacción que experimenta el docente por la realización de su trabajo.

El ejercicio eficiente de las diferentes funciones, la estimulación en la formación permanente y la información positiva que recibe de su desempeño como los resultados del aprendizaje de sus alumnos, el acercamiento de ellos fuera y dentro del aula buscando su contacto, reclamando su presencia, las valoraciones de los padres y alumnos, los juicios de sus colegas y las evaluaciones de los directivos, y su familia provoca diferentes vivencias positivas en él que repercuten en sus motivaciones profesionales y en un ejercicio más comprometido con la profesión. La satisfacción del docente por la profesión pedagógica es expresión de su orientación motivacional hacia la misma y se manifiesta en el protagonismo profesional y la complacencia por todo lo relacionado con la profesión pedagógica.

En la autodeterminación profesional se interrelacionan además, las capacidades y habilidades. Para la realización del ejercicio profesional se precisa de habilidades profesionales y capacidades. La autodeterminación profesional del docente es un proceso muy ligado a su desempeño o labor, donde se expresa. La actuación regulada por su autodeterminación, necesita de capacidades y habilidades pedagógicas profesionales para la realización de su ejercicio profesional.

En el docente en ejercicio, se refuerza el desarrollo de las habilidades profesionales. Al optar por reafirmar su proyecto profesional, ese desarrollo es dirigido por el propio docente, que reflexiona sobre la labor que realiza, determina objetivos, busca información, diseña saberes, procederes, recursos, condiciones, interacciones para su desempeño profesional pedagógico y emprende tareas, que perfeccionan su quehacer y difunden la profesión. La autodeterminación del docente eleva su expresión al irradiar su inclinación por la profesión pedagógica a los otros.

La irradiación de la profesión pedagógica a los estudiantes por el docente se promueve desde el ejemplo mismo en la clase, cátedra, pasillos de la institución, que al ser motivador cobra fuerza educativa ante los educandos. También las expresiones, opiniones y creencias positivas relacionadas con la profesión y los sentimientos auténticos que despierta la misma en él.

La clase es escenario fundamental para la irradiación de la profesión pedagógica al insertar al estudiante como conductor del proceso en determinado momento; al emplear la transparencia metacognitiva (Labarrere, 1999) de métodos, procedimientos, técnicas, tipo de clase, formas de organizar el trabajo de los alumnos) que posibilita las relaciones de los estudiantes con los procedimientos de la enseñanza. Cuando los estimula por las posibilidades para la enseñanza que van mostrando y cuando evidencia la importancia de la actividad científico-investigativa y desarrolla habilidades.

El docente puede irradiar también su propensión a la profesión a colegas, directivos a partir de su desempeño profesional exitoso, de su constante accionar para el perfeccionamiento de la labor que realiza, de los resultados que obtiene.

Al respecto, Buenavilla expresó: " Los individuos cuando se sienten estimulados por esas personalidades influyentes,... suelen abrir sus mentes y corazones para recibir las influencias educativas que les llegan. La influencia que penetra más hondo y que llega a formar parte del sistema de ideas y creencias de una persona es la que se busca y asimila conscientemente, cuando el individuo dueño de su voluntad se orienta en dirección de ese polo irradiador que es el educador" (Buenavilla, 2004, p.4).

Cuando de forma estable las características del proceso de la autodeterminación profesional están presentes en el desempeño profesional del docente se convierten en un modo de actuación profesional, entendido en la profesión pedagógica como 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. (García Ramis, 2000).

Es en el proceso de autodeterminación profesional del docente donde se desarrolla la reafirmación profesional pedagógica.

Según el Diccionario Enciclopédico Ilustrado (Casa Editorial El Tiempo, patrocinada por AV Villas (2000) reafirmar es volver a afirmar.

González Rey (1989) la presenta como una de las etapas del desarrollo de la orientación profesional de la personalidad, pero no la define. En investigaciones pedagógicas cubanas se conceptualiza. Valladares (2003) y Domínguez (2008) la definen como un proceso en el que se desarrollan los intereses, conocimientos y habilidades profesionales que hacen al sujeto apto para el desempeño exitoso de la profesión pedagógica.

González González (2005) refiere que es un período de motivación y compromiso por la profesión, donde existe un mayor desarrollo del sujeto que ha transitado por todas las etapas y períodos de la orientación profesional, que es en este período donde demostrará su maestría pedagógica y el desarrollo de su nivel cognitivo y afectivo sobre la profesión, se proyectará desde la superación y el desarrollo profesional a través de cursos, diplomados, maestrías, doctorados y que se asumen de forma integrada todas las bases de la profesión.

Se destaca en esta conceptualización la perspectiva académica, es decir, que esta se desarrolla mediante la asimilación de información que aporta técnicas y procedimientos para la educación, sin embargo, resultan de interés los procesos motivacionales-afectivos que tienen lugar en la dinámica de la educación, en las interrelaciones e interacciones que ocurren en el quehacer profesional cotidiano del docente y que nutren el sentido de la profesión, con un peso decisivo en su vida futura.

García Puerto (2010), define la reafirmación profesional pedagógica como un proceso permanente de confirmación y ratificación de la profesión elegida, donde legaliza con su actuación profesional su adhesión a la decisión tomada, proceso que se inicia con el ingreso a la carrera y perdura toda la vida.

Al realizar un análisis de las diferentes conceptualizaciones se puede valorar que:

- Existe la tendencia a analizar la reafirmación profesional pedagógica como parte del proceso de Orientación Profesional Pedagógica, como proceso educativo.
- La reafirmación profesional pedagógica se ha conceptualizado fundamentalmente para estudiantes.
- No se revela la manera en que el docente en su actuación profesional muestra su reafirmación profesional.
- Carece el término irradiación de una significación en la conceptualización de la reafirmación profesional pedagógica del docente.

La autora a partir de los argumentos reflejados en este epígrafe, reconceptualiza la categoría reafirmación profesional pedagógica en el docente como *“proceso de autodeterminación profesional que expresa la confirmación de la decisión del docente de permanecer en su profesión; motivado por su orientación hacia ella reflejada en cualidades relacionadas con el desempeño profesional y en la irradiación de su inclinación por la misma a estudiantes, colegas y directivos de la educación entre otros, lo cual se convierte en su modo de actuación profesional”*.

La reafirmación profesional pedagógica del docente se desarrolla a través de la orientación profesional pedagógica, entre otros influjos.

1.2 La Situación Social del Desarrollo y la orientación profesional pedagógica del docente

La profesión de pedagogo tiene la peculiaridad de estar inmersa en dos procesos de orientación profesional: uno que dirige como orientador profesional (González Rey, 1989) y otro que recibe como ayuda.

Como derivación de esta doble orientación profesional, es condición esencial para que el docente realice la orientación profesional pedagógica, el alto nivel de desarrollo que debe alcanzar la autodeterminación profesional. El docente es el aglutinador de todas las influencias que pueden intervenir sobre los estudiantes, y a su vez con su autodeterminación profesional puede provocar aprendizajes vicarios o reflexivos que potencien los intereses profesionales de los estudiantes hacia la profesión pedagógica.

La orientación profesional pedagógica aparece definida en la literatura por varios autores: De Armas (1983), Manzano (1997), Del Pino (1998), Otero (2001), González González (2005), Cueto (2007).

De Armas la define como un componente esencial del sistema general de la orientación profesional, Otero Ramos como tipo especial de orientación profesional, como un proceso sistemático y planificado de ayuda especializada. Manzano la conceptualiza considerando la preparación de los jóvenes para la selección de la profesión pedagógica, mientras que González González, Cueto y Del Pino hacen referencia a la continuidad de este proceso en la formación profesional pedagógica inicial y en el desempeño profesional del docente, concepción que comparte la autora en la investigación.

La orientación profesional pedagógica es una de las determinantes que matiza la situación social del desarrollo de los sujetos, que se inclinan, estudian y ejercen esta profesión.

González Rey (1989), periodiza la orientación profesional en tres etapas: desarrollo de intereses y capacidades básicas, la etapa de desarrollo de motivos profesionales y

proceso de elección profesional y la de reafirmación profesional que subdivide en dos subetapas: el proceso de reafirmación que se desarrolla en el proceso de estudio y preparación de la profesión y la reafirmación profesional vinculada con la actividad laboral.

Para González Maura (1997), la periodización tiene las siguientes etapas: la formación vocacional general que aproximadamente se desarrolla en los niveles educativos de preescolar y primaria, la etapa de la preparación para la selección profesional generalmente en secundaria básica y preuniversitario, la etapa de la formación y desarrollo de intereses y habilidades profesionales que se desarrolla en el centro de enseñanza técnica y/o profesional (Enseñanza Media o Superior); y la etapa de consolidación de los intereses, conocimientos y habilidades profesionales. Estas etapas coinciden con lo que actualmente denomina momentos de la orientación profesional desde el enfoque histórico-cultural del desarrollo humano: el acercamiento al mundo de las profesiones, la preparación para la elección profesional, la formación y el desarrollo profesional en el centro de enseñanza técnico o universitario, la transición al desempeño profesional y el desempeño profesional. (González Maura, 2011).

En el estudio de la orientación profesional pedagógica, la etapa de reafirmación profesional de González Rey (1989), que se corresponde con la tercera y cuarta etapas y los tres últimos momentos que plantea González Maura(1997) coincide con la de De Armas (1986) :Adaptación profesional y las etapas de Estabilidad y de Egresado de Rojas (2003) y con la de Práctica Profesional Pedagógica (González González, 2005), (Sanpedro,2003), (Cueto, 2007).

En la investigación se asume esta etapa con el término de reafirmación profesional pedagógica.

Se comparte el criterio de González Rey que esta etapa... *se caracteriza por la consolidación de los motivos hacia la profesión...*”(González Rey, 1989, p. 209).

La etapa de reafirmación profesional pedagógica para la autora se subdivide en tres períodos: el primero nombrado período de reafirmación profesional del docente en

formación, el segundo período de reafirmación profesional del docente recién graduado y el tercero período de reafirmación profesional del docente experimentado.

El período de reafirmación profesional del docente en formación se ha abordado como período de estudio y preparación para la profesión (González Rey, 1989) y como momento de formación y desarrollo profesional en el centro de enseñanza técnico o universitario (González Maura, 1997). Se caracteriza por iniciarse el desarrollo de la reafirmación profesional a partir del estudio de los contenidos propios de la profesión pedagógica y de las actividades planificadas para el desarrollo de motivaciones, hábitos y habilidades pedagógico-profesionales. Es un período que ha sido muy investigado y caracterizado.

El período de reafirmación profesional del docente recién graduado marca hitos en la vida del profesional pues en él se inicia su vida laboral. Este período está matizado por la incorporación al mundo del trabajo, constituida tarea del desarrollo en esta edad. Torroella (2005). En el contexto cubano comprende los dos primeros años después de graduado y se le considera como un docente novel.

Al respecto, refiere González Maura (2011) que es un período muy sensible que marca el proceso de tránsito hacia el ejercicio de la profesión.

Es un período en que el docente se va adaptando a la vida laboral y la orientación profesional pedagógica se recibe mediante el trabajo metodológico, la superación, los juicios sobre su desempeño, de directivos, padres, grupos de docentes de asignaturas, compañeros, y estudiantes.

Se produce un cambio en los roles de acuerdo a la actividad que desempeña y en relación con el período anterior puede mostrar mayor responsabilidad, disposición y perseverancia en el logro de las tareas, que le corresponde realizar en la institución educativa donde labora y por las que será evaluado. Será necesario autorregular su comportamiento para cumplir con los preceptos éticos de la profesión.

Siempre marcado por la expectativa el joven docente se plantea metas profesionales, puede experimentar, constantemente en relación con su desempeño una actuación

profesional independiente. En ocasiones asume retos, es arriesgado, optimista, impetuoso y de esta manera irradia su motivación por la profesión pedagógica a sus alumnos e incluso colegas de generaciones anteriores. Solicita las ayudas que necesita para su desarrollo profesional, imita procederes de profesores que lo formaron y que dejaron huellas en él. Se va adecuando a los quehaceres propios de la profesión, aunque en ocasiones experimenta sentimientos de inseguridad y somete a juicios su desempeño a partir de los resultados del aprendizaje de sus alumnos, de las observaciones de sus compañeros, las valoraciones de padres y directivos, lo que provocará diferentes vivencias en él.

Al respecto Febles escribe *“...percibe los resultados de su labor, valorándolos, positiva o negativamente reconociéndose en ellos, con un nivel de realización o frustración, lo que puede provocar vivencias positivas o negativas, le lleve o no a tomar decisiones que antes no se atrevió a tomar, como proponerse nuevas metas laborales o profesionales, cambiar de trabajo,...”* (Febles, 2006, p.26).

De otra parte el docente recién graduado puede manifestar falta de autonomía y de empuje en la solución de problemas en la práctica profesional, puede sentirse desalentado por todo lo que tiene que enfrentar. Entonces solicita licencias de trabajo, intenta abandonar la profesión, experimenta conflictos. En fin se hace más vulnerable al fracaso y puede verse afectada la reafirmación hacia la profesión.

Este proceso puede culminar con el abandono de la profesión o por el contrario con la decisión de mantenerse como docente, mostrando nuevas cualidades a lo largo de su desempeño y actuando con más autoconciencia y activismo. El desear continuar su crecimiento profesional y tener posibilidades de las mejores condiciones para salir adelante en su vida laboral favorecen la decisión de mantenerse en la profesión.

Esta situación social de desarrollo del docente recién graduado requiere atención y orientación, durante este proceso de transición, por la institución que lo formó y que ahora lo recibe; para así lograr su adaptación a la vida laboral y su superación profesional como tareas del desarrollo en esta edad.

A este período lo sustituye el que la autora denomina Período de reafirmación profesional del docente experimentado.

La orientación profesional pedagógica se distingue de la anterior, pues el docente tiene mucha más experiencia en su labor profesional; experiencia que actúa como criterio para ejercer la crítica y la reflexión ante las orientaciones que recibe, e impone nuevos retos profesionales, exigencias y expectativas desde la orientación profesional pedagógica. Se eleva su capacidad de autoaprendizaje y su autoeducación y las capacidades para el diálogo potencian el trabajo en grupos. Está en condiciones de autoevaluar la calidad de su desempeño profesional.

En este período... *“formaciones de gran importancia como la responsabilidad, la independencia, la reflexión sobre sí y sobre su identidad que ya en alguna medida existían..., se hacen conscientes para el individuo adulto,... jugando un papel activo en la construcción activa de su personalidad, permitiendo la aparición de nuevas metas y aspiraciones, la reestructuración de las motivaciones, influyendo además en la toma de decisiones de la vida cotidiana”* (Febles, 2006, p. 36).

El docente experimentado en la profesión tiene la facultad de una percepción más objetiva de las potencialidades desplegadas en el desempeño profesional. La estabilidad laboral se apoya en los niveles de satisfacción y motivación profesionales. La satisfacción profesional alcanzada por los logros obtenidos en la actividad se ha convertido en el sentido de su vida, lo que incide en la consolidación de sus motivos profesionales, la perseverancia para el logro de resultados superiores, la creatividad y en la irradiación de su inclinación a la profesión pedagógica.

Supuestamente en este período la autodeterminación profesional muestra niveles superiores de desarrollo, es un proceso que se distingue por su dinamismo a consecuencia de los diversos factores que han influido en el mismo.

También puede suceder en este período la existencia de docentes con estereotipos en su actuación profesional que pueden dar lugar a un estancamiento en su desarrollo profesional.

De lo que emana no perder de vista las condiciones de la situación social del docente experimentado en los tiempos presentes donde las personas adultas están

demandando servicios y programas que les ayuden a conocerse mejor, a superar sus transiciones y crisis vitales. Y en definitiva, que contribuyan a alcanzar mayores cuotas de satisfacción personal y profesional.

Es necesario concentrar la atención en el período de la orientación profesional pedagógica en el que se encuentra el docente, considerándolo como un proceso motivacional que continúa y decide durante toda la vida profesional, como un proceso de intercambio, de reflexión y enriquecimiento profesional que necesita de estímulos de diversa índole.

Y por tanto, la transformación en los procedimientos y dinámicas que se utilizan para el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica.

1.3 La superación profesional como vía de desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica del docente

La orientación profesional pedagógica que recibe el docente como ayuda tiene lugar desde diferentes influencias, en ella se destaca la superación profesional.

La superación de los docentes constituye un importante objeto de estudio de la investigación en Ciencias Pedagógicas debido al significativo papel que desempeña el docente en el sistema educativo.

En la arena mundial existe preocupación por la superación permanente del docente. Al respecto, en el informe a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, en su capítulo dedicado al personal docente se plantea que nunca se insistirá demasiado en la importancia de la calidad de la enseñanza y, por tanto, del profesorado, mejorar la calidad y la motivación de los docentes debe ser una prioridad en todos los países.

Cuando se alude a la superación permanente del docente, Addine (2010) reconoce que está dirigida a la perenne educación que debe permitir al profesional de la educación formar parte de la dinámica del cambio, para enfrentar los problemas planteados a la educación por el adelanto científico y tecnológico y los imperativos del desarrollo económico, social y político en un contexto dado. Es precisamente, la superación profesional, uno de los subsistemas en los que se configura la educación de

postgrado en Cuba. (Reglamento para la Educación de Postgrado vigente para el Ministerio de Educación Superior de Cuba (Resolución 132 de 2004).

En el contexto cubano la superación permanente del personal docente constituyó una preocupación desde el triunfo revolucionario de enero de 1959 hasta nuestros días.

Actualmente la superación permanente de los docentes en el país “...se encuentra en una etapa cualitativamente superior, al contar en este momento, con profesionales de la educación mayoritariamente universitarios. Prácticamente toda la superación se constituye en superación postgraduada” (Addine, 2010, p.9). Hay que prepararlos con especial énfasis en la superación pedagógica ...” dirigida a la actualización en las Ciencias de la Educación , así como al perfeccionamiento continuo de su modo de actuación profesional” (Addine, 2010,p.10), dado que la misma le permite el mejoramiento del desempeño de su función como orientador profesional.

Lo anterior demanda concentrar la atención en criterios de calidad, en la necesidad de potenciar la autodeterminación profesional del docente.

Desde esta perspectiva se requiere dirigir las ayudas en función de lograr relaciones dialógicas entre teorías (por qué hacemos lo que hacemos) y prácticas (qué hacemos y cómo lo hacemos) a través de la creación de situaciones profesionales en las que primen la reflexión, el análisis, la investigación, el intercambio de ideas y experiencias, los debates y discusiones, la colaboración y la dialéctica teoría –práctica que lleven a desarrollar en el docente la reafirmación profesional pedagógica como nivel más elevado de autodeterminación profesional.

Requieren en la actualidad de una superación concebida como un sistema abierto, en la que se deben priorizar las formas organizativas que aseguren la personalización del currículo, en la que se asuma al grupo y a cada sujeto que participa en las acciones de superación como un sistema en el que se va a producir un proceso de cambio, en la que los objetivos de enseñanza y las tareas y actividades de aprendizaje se conciben sobre la base de las características y complejidad de las tareas que deberá enfrentar el docente. De una superación que propicie una fuerte e intensiva actividad grupal para promover el intercambio de experiencias en la solución de los problemas laborales y

conciba la evaluación como vía que permita constatar el proceso de cambio personal experimentado en los sujetos de aprendizaje. (Valiente, 2005). La superación profesional de los docentes además debe revelar las potencialidades para el desarrollo profesional (Mendoza, 2011) e incidir en su autodeterminación profesional.

En este sentido, los centros docentes constituyen las unidades básicas del desarrollo profesional del docente. Una política razonable desde esta concepción está llamada a considerar los mismos como lugares de aprendizajes de los alumnos, y a su vez el espacio profesional de aprendizaje para los docentes.

En el Reglamento para la Educación de Postgrado vigente para el Ministerio de Educación Superior (Resolución 132 de 2004) se estipula que la superación profesional como parte la educación de postgrado se fundamenta entre otros aspectos en el aprendizaje colectivo en los procesos de desarrollo (artículo 2) y enfatiza el trabajo colectivo (artículo 8).

Al respecto Paz y otros señalan: " *Los grupos de docentes son la célula básica de la formación, son espacios de mediación entre lo social (exigencias sociales, modelo del profesional) y lo individual (personalidad de cada sujeto implicado). De ahí la importancia de perfeccionar cada vez más la labor de los colectivos de estudio y de trabajo donde se insertan los docentes graduados y en formación. La relación entre los docentes en los grupos formales e informales donde se insertan es fundamental para su formación, por cuanto parten de intereses laborales similares. En esta interacción se ponen en juego posiciones y concepciones sobre el trabajo, sobre los programas, sobre sus educandos y sobre ellos mismos, que les permiten reflexionar en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas detectados en las aulas*" (Paz y otros, 2011, p.32).

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), dentro de los focos estratégicos que define, asume uno relacionado con la cultura que deben desarrollar las escuelas para que se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación, al respecto refiriéndose a la necesidad de fortalecer los colectivos de docentes plantea: " *Cada docente aisladamente no puede dar respuesta a todas las*

necesidades, es fundamental el trabajo colectivo y comprometido de los docentes y directivos con el cambio educativo. Para ello es fundamental (...) dar sentido y cohesión a la acción pedagógica del equipo docente (...) (2002, p. 20).

Sin embargo, por la vía de la superación que recibe el docente como parte del proceso de orientación profesional pedagógica en que está inmerso, el carácter colectivo está más centrado en las formas en que se organiza la superación que sigue siendo dirigida por una persona que “dicta” sus ideas y experiencias al grupo; ellas no son el fruto de un trabajo de colaboración entre los docentes para la solución de los problemas profesionales.

Aunque en la teoría se encuentran estudios acerca de la superación profesional del docente: Valcárcel y Añorga (1998); Canfux (2000); Ruiz, Valiente (2001); Ferrer (2002); Berges (2003); Castillo (2004); Urbay, Lombana, Cárdenas, Nieto, Ponce, Andreu (2005); Addine, Fraga, González Maura, Cueto, Casadavell (2006); Leiva (2007); Artiles (2009); Perdomo (2010); Mendoza (2011) aún se evidencian carencias en la sistematización de investigaciones en las que la superación tenga el propósito de potenciar la autodeterminación profesional del docente desde la incorporación, actuación y permanencia en grupos de docentes y de propiciar el desarrollo de este para estimular el desarrollo profesional de cada uno de sus miembros.

Según Horruitiner (2005) estar preparado para trabajar en colectivos, en equipos multidisciplinares es uno de los aspectos de la formación integral que la universidad como institución social debe lograr. Además es una tendencia del desarrollo de la personalidad la integración u orientación social, es decir, hacia la conducta social y cooperativa (Torroella 2005).

La influencia del grupo es una de las determinantes básicas para el desarrollo de la autodeterminación profesional del docente, sin embargo en la práctica escolar se emplea con mayor fuerza una concepción pedagógica del grupo para organizar y dirigir el trabajo docente y educativo con los estudiantes, que para concebir el funcionamiento del grupo de docentes en la superación profesional existiendo una carencia en el estudio del grupo de docentes como factor de influencia en la educación postgraduada. Al respecto Imberg señala: ...” *bastaría revisar algún*

programa de uno de los eventos más importantes de los pedagogos de América Latina (Evento Internacional Pedagogía) para ver que los maestros y profesores de los diferentes países traen a discutir problemas relacionados con la comunicación entre los estudiantes o entre profesores y estudiantes; sin embargo apenas traen ponencias cuyos objetivos estén dirigidos al grupo como realidad sociopsicológica total , aún cuando se reconoce la fuerza educativa que estos tienen...” (Imberg, 2012, p.11).

Desde esta arista se vislumbra al trabajo grupal colaborativo de docentes en la superación profesional como una vía promisorio del desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica en los docentes, de la reestructuración de sus intereses profesionales, del desarrollo de sus potencialidades mediante el intercambio interpersonal sobre sus prácticas en la solución conjunta de problemas profesionales y el empleo de técnicas grupales dirigidas a propiciar la reflexión, el conocimiento dentro del grupo y aprendizajes.

1.4 El trabajo grupal colaborativo en la superación profesional de docentes para el desarrollo de la reafirmación profesional

La comprensión del carácter colectivo de la superación profesional alcanza entonces su mayor expresión, se habla de trabajo grupal.

Las indagaciones teóricas realizadas por la autora arrojan que los antecedentes más importantes de la concepción del trabajo grupal en docentes están en las concepciones de Comenio (1592-1670) en torno al papel de la educación para el mejoramiento de las relaciones humanas. Su propuesta de organización de la enseñanza en grupos permite fundamentar como en el grupo se genera la posibilidad de alcanzar el conocimiento de sí mismo y del mundo, mediante el intercambio y la emulación entre sus miembros.

Esta genial idea tuvo continuidad en las concepciones de Rosseau (1712-1778) y en la obra de Pestalozzi (1746- 1827) y alcanzó un momento cumbre en el pensamiento de Marx (1818-1883).

Marx fundamentó que la educación es resultado de las relaciones humanas al considerar que mediante la actividad social se pueden crear nuevas relaciones entre las personas; descubrió que en la actividad del sujeto en su relación con otros se crea una nueva potencia de fuerza colectiva.

En los antecedentes se ubican también los métodos que aportan los movimientos educacionales promovidos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX: "enseñanza por equipos" (Cousinet), la "enseñanza en grupos" (difundida en Alemania), el "trabajo por grupos" (Escuela Nueva), y otros métodos que invocan al aprendizaje colectivo con fines de educación social.

Unido a este interés por el grupo en el campo pedagógico se va desarrollando igual preocupación en la ciencia psicológica, es así que en la década del 30 del siglo XX el estudio del grupo como objeto de la Psicología Social adquiere un desarrollo trascendental.

El avance que fueron tomando las investigaciones de grupo en la psicología no resultaron ajenos a la ciencia pedagógica, donde cada vez con mayor precisión se fueron y se van distinguiendo corrientes, orientaciones, tendencias pedagógicas que confieren al grupo un lugar esencial dentro del proceso educativo, y donde se reflejan con fuerza los postulados teóricos y hallazgos de los principales enfoques psicológicos sobre el grupo.

Sin embargo, no es hasta inicios de la década del 50 del siglo XX que se vuelve a encauzar los esfuerzos en esta dirección expresados en diferentes tendencias pedagógicas contemporáneas, entre las que se encuentran: las pedagogías libertarias, la pedagogía autogestionaria, la pedagogía no directiva, el modelo de investigación en la acción y la concepción de orientación marxista en la enseñanza.

Todos estos sistemas educativos tienen de común la fundamentación de su concepción en una metodología grupal de aprendizaje. Según Ojalvo distingue a estos sistemas educativos la forma en que se han apropiado e introducido a la práctica docente los aportes de la teoría de grupos expresada en dos criterios fundamentales: dentro del proceso educativo ya sea como forma o estructuración de la docencia, medio o condición del proceso educativo o como objetivo del proceso educativo y el enfoque psicológico que está en la base de las diferentes concepciones, y que condiciona la interpretación y tratamiento que del grupo se realiza.

La variante del grupo como medio o condición del proceso; es decir el grupo se

constituye en mediador educativo, es una concepción asumida por la autora, sin dejar de considerar la que postula el crecimiento del grupo y de sus miembros como objetivo en sí mismo del proceso educativo.

La comprensión del grupo en su sentido psicológico exige considerar la teoría de grupos desarrollada por la Psicología Social, teoría que orienta la investigación.

Los enfoques psicológicos sobre los grupos y los aportes que más influencia han tenido en la educación son: la Dinámica de Grupo, de K. Lewin y sus seguidores (Influencia del estilo de dirección en el trabajo grupal, la discusión grupal y la toma de decisiones en grupo y su influencia en la transformación individual y grupal), la teoría psicoanalítica(papel de las relaciones emocionales, afectivas, entre los participantes en el proceso educativo y su influencia en el éxito o fracaso del mismo); la psicología humanística: Pedagogía no directiva y el aprendizaje experiencial en grupo(la eliminación del autoritarismo del educador, el respeto a la personalidad, a las necesidades e intereses de los educandos, la confianza en sus posibilidades de desarrollo) ; la teoría de E. Pichón Riviere (modelo teórico y metodológico centrado en el grupo, en su dinámica, en el proceso grupal mismo) y el estudio de los grupos de la Psicología de Orientación Marxista(principio de la actividad ,principio del colectivismo y principio del enfoque individual).

Entre los autores marxistas que han desarrollado el enfoque de los grupos en la educación se destacan las experiencias de A.S. Makarenko, A.V. Petrovski y V.Y. Liaudis.

Fue A. Makarenko, (1888- 1939) quien introdujo en la Pedagogía el estudio de los grupos de docentes en calidad de colectivos de pedagogos. En su obra “La colectividad y la educación de la personalidad” analiza los diferentes tipos de agrupaciones sociales hasta las organizaciones laborales y en especial los colectivos pedagógicos, que define como grupo socialmente organizado que actúan de forma cooperativa.

El psicólogo Vigotsky (1896-1934), con la fundamentación de la ley genética del desarrollo postula que toda función psicológica humana existe primariamente como

utilización de instrumentos semánticos compartidos interpersonalmente, y que precede genéticamente a su dominio intrapersonal. Aporta el mecanismo de la mediatización que según Corral (2001) constituye su categoría clave. La mediatización desde la perspectiva de la autora cobra importancia en el análisis del contexto grupo. El grupo como elemento mediatizador del desarrollo es medio idóneo donde el sujeto psicológico se desenvuelve, desarrollándose en las interacciones y relacionándose con las oportunidades que recibe de este. Es sin dudas el espacio desarrollador del docente, portador de los recursos esenciales para que el grupo transforme su realidad y lo convierta en espacio de enriquecimiento de las funciones profesionales del docente.

Igualmente orientan la investigación su concepción sobre la zona de desarrollo próximo, concepto que expresa de forma concentrada una visión psicogenética del hombre derivado de la ley general del desarrollo de los procesos psíquicos superiores y que contiene la idea de la interacción. Teoría que actualmente se enriquece desde la perspectiva del trabajo grupal como una zona de construcción conjunta en la que se relativiza el papel del enseñante en cuanto a trasmisor, y se abre la posibilidad de aprender en el colectivo en el que todos los participantes colaboran, ayudan a aprender y trazan metas de aprendizaje y de enseñanza y las controlan. (Moll, 1990; Mercer, 1996).

Otros psicólogos con una orientación marxista como Hiebsch y Vorweg (1982), Meier, Andreeva (1984); tributaron elementos importantes para la conformación de la concepción del trabajo grupal.

En los años noventa del siglo pasado existen experiencias de este particular en España cuando empezaron a oírse voces que demandaban una formación permanente que realmente incidiera en el docente superando el aprendizaje de técnicas o recursos concretos para contribuir a su desarrollo, a su mejora, a su avance progresivo como profesionales. (Grupo Investigativo en la Escuela, 1991; Gimeno y Pérez Gómez (1992), Villar (1998), Molina (2004). En Chile se han desarrollado experiencias de Investigación-Acción como una vía para lo que denominan "Desarrollo Profesional Docente"; especialmente han sido el Movimiento Pedagógico y los

proyectos entre Universidad y Escuela los que han avanzado en diversos aspectos (Salgado y Silva (2009).

En Cuba se destacan antecedentes investigativos en algunas experiencias de entrenamiento sociopsicológico en la capacitación de directivos y docentes (Ojalvo), en los trabajos de Rebollar (1998) que profundiza en la capacitación de los profesores para el mejoramiento de su trabajo profesional desde las concepciones de Pichón Riviere ; Del Pino (1994) aporta su experiencia en la aplicación práctica del enfoque problematizador en la orientación profesional pedagógica, con el empleo de la concepción de Grupo Formativo y la Técnica de Juego Dramático elaboradas por Cucco (1992) en grupos de profesores de Secundaria Básica que serían preparados para realizar orientación profesional.

La investigadora Sierra (1997) instrumentó grupos autodirigidos de docentes de la enseñanza media en el contexto de la innovación pedagógica orientados a la solución de un problema en una de las asignaturas (Español-Literatura), de utilidad según la investigadora, no sólo para el trabajo de preparación de los alumnos en grado terminal que opten por estudios vocacionales, sino también para la concepción e implementación de la asignatura.

Investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1999) en sus propuestas para el perfeccionamiento de la dirección escolar en el nivel primario presentan al trabajo grupal como una de las alternativas para el trabajo metodológico de los ciclos.

Valle y colaboradores (2003) en sus experiencias para la transformación de las escuelas cubanas destacan el papel de los colectivos de docentes en la interpretación de sus dificultades y en la construcción de sus propios caminos en el cambio educacional y presentan una concepción de la evaluación de los grupos de docentes de la escuela, en el proceso de transformación educacional que descansa en el autoperfeccionamiento de los colectivos de docentes.

Castillo (2004), en el modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica desarrolló una propuesta para el desarrollo del trabajo de superación en grupos cooperados.

Guemez (2005), se orientó hacia la dimensión interdisciplinar de la cooperación profesional de los docentes para la formación de maestros.

Andreu (2005) en su propuesta Metodología para elevar la profesionalización docente en el diseño de tareas docentes desarrolladoras organizó la superación a partir de la cooperación profesional para el logro del tránsito hacia niveles superiores de desarrollo y Mendoza (2011) privilegió el trabajo en grupos o equipos en la superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en el profesor universitario.

En estos estudios aunque está presente el trabajo grupal de docentes no se considera al propio desarrollo del grupo como condición para el desarrollo de la autodeterminación profesional del docente.

La autora asume que el trabajo grupal para la superación de los docentes, no solo supone reunirse para hacer, sino que *“... supone mucho más que buena voluntad y deseo de hacerlo”... Trabajar en grupo no es solo una técnica, es un modo de pensar, es por qué no, una filosofía y una epistemología. Es un convencimiento de que solos se puede, pero juntos es mucho mejor...El trabajo en grupo consiste en la forma en que se favorece y se encuentra cauce al proceso grupal en aras de una tarea, un objetivo, un destino de grupo*” (Calviño, 1996, p. 3).

La especificidad de este radica en el alto nivel de participación en la discusión de una problemática determinada y la elaboración colectiva de las soluciones y decisiones que se adopten (Valle 2003).

El trabajo grupal obliga a pensar en una tarea común que se encuentra por encima de las tareas personales.

Siguiendo esta misma línea de referencia del trabajo grupal, la autora se adscribe a un enfoque de trabajo que favorece el avance del grupo y los aprendizajes, es el trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo es siempre trabajo grupal, aunque se conoce que todo trabajo grupal no es colaborativo.

El trabajo colaborativo tiene sus fundamentos en el aprendizaje colaborativo.

El término “aprendizaje colaborativo” se ha gestado y desarrollado a través de distintas vertientes que buscan aproximarse a su significado. Así la literatura presenta los grupos de aprendizaje - learning groups, comunidades de aprendizaje – learning communities,

enseñanza entre pares – peer teaching, aprendizaje cooperativo – cooperative learning, y aprendizaje colaborativo – collaborative learning.

Aparece reiteradamente el término aprendizaje colaborativo vs. cooperativo, aunque algunos autores tienden a homologarlos. En la investigación se asume el término aprendizaje colaborativo.

Según Salazar (1999) la base de este aprendizaje es en primer lugar, la organización grupal seguida de una constante intercomunicación dialogal que facilita el mantenimiento de un clima familiar, que se va cargando de confianza, de afecto y de comprensión, posibilitando la aceptación de la diferencia y la creación de un ambiente participativo.

Salinas (2000) define brevemente el término y señala que aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo.

Para Panitz (1997) citado por Zañartu (2002) la premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso, a través de la cooperación de los miembros del grupo. Señala que en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo.

Gros (2000) citado por Zañartu (2002), agrega que en un proceso de aprendizaje colaborativo las partes se comprometen a aprender algo juntos. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, las tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso.

Driscoll y Vergara (1997) explicitan que para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo no sólo se requiere trabajar juntos sino cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente y señalan que son cinco los elementos que caracterizan el aprendizaje colaborativo: responsabilidad individual, interdependencia positiva habilidades de colaboración, interacción promotora y proceso de grupo.

De otra parte, Zañartu (2002) ofrece tres características del aprendizaje colaborativo: la interactividad, la sincronía de la interacción y la negociación.

El aprendizaje colaborativo es para Johnson y Jonson (1998) un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implica competencia.

La mayoría de los autores refieren en común que el aprendizaje colaborativo implica la interacción e interdependencia entre los miembros del grupo en función de lograr juntos la meta común que implica responsabilidad individual.

Interesante resulta valorar la concepción de Ferreiro (1998) que aunque coincide con los autores anteriores considera que el aprendizaje colaborativo es más que un método o técnica, es un modelo educativo innovador que propone una forma distinta de organizar la educación escolar a diferentes niveles en la escuela, es un modelo de organización institucional y también del salón de clases que puede ser llevado a la práctica a través de varios métodos ya creados y probados por diversos autores, o mediante cualquier otro método que pueda ser diseñado por algún docente, siempre y cuando se cumpla con las condiciones básicas que lo convierten en aprendizaje colaborativo.

Al examinar este criterio se reconoce que este enfoque de la educación puede ser aplicado a la superación profesional de los docentes.

A partir de los fundamentos expuestos se considera al trabajo grupal colaborativo como el enfoque de trabajo grupal que garantiza no solo la actividad conjunta e interacción de los miembros del grupo para lograr una meta común, sino además la existencia de una “comunidad psicológica” que a decir de Fuentes (1999) se alcanza cuando tiene lugar una apropiación subjetiva individual y grupal de la actividad grupal; es decir cuando la actividad adquiere sentido personal para el sujeto y se incluye en su proyecto individual en una perspectiva de aspectos compartidos con los otros.

Precisamente dentro de las características o rasgos para la superación de docentes en general identificados por Castillo (2004) y que comparte la autora está el de aprovechar entre otras las oportunidades que brinda el trabajo en grupo.

Dos aristas de particular interés que puede aportar una concepción para la superación que considere el trabajo colaborativo entre los docentes de la escuela, y sobre lo cual hace mención Escudero (1991) es lo relacionado con el tratamiento y consideración al docente como un profesional que posee una experiencia acumulada, además del incentivo que puede promover en el docente el trabajo colaborativo desde el punto de vista profesional.

En el primero de los casos al dar participación activa al profesor en su propio aprendizaje se crea un estado muy sugerente. Al respecto Loughlin y Campbell señalan: *"el carácter adulto de los profesores postula la creación de entornos de aprendizaje que debieran respetar como son: la valoración y el respeto por el trabajo propio del sujeto en situación de aprendizaje, la construcción de un currículum formativo en torno a las necesidades y aspiraciones de los sujetos, la creación de un clima de seguridad que permite que los sujetos (adultos en situación de aprendizaje puedan interpelarse mutuamente sus respectivas visiones y estén abiertos al reto que les plantean, como alternativas a las propias, las de los compañeros"* Loughlin y Campbell, 1988, p.205).

En el segundo caso, referido a la estimulación que debe propiciar al docente como profesional el desarrollo colaborativo en grupo, Escudero (1991) plantea cinco aspectos que pueden potenciar esta idea, ellos son:1) la disponibilidad de recursos, y sobre todo los que se refieren a la pertenencia a un grupo de compañeros que permita superar el aislamiento y la soledad profesional, 2) la existencia de metas comunes colaborativamente elaboradas, 3) un contexto colaborativo para el apoyo profesional mutuo,4) un entorno orientado a la resolución de problemas en vez de al ocultamiento de los mismos,5) una estructura de incentivación basada en la implicación y la progresión profesional en vez de recompensas externas.

Centrar el trabajo grupal colaborativo en la superación profesional implica adecuar e interrelacionar los componentes didácticos: objetivo, contenido, métodos, formas organizativas y la evaluación; de manera que al mismo tiempo que se trabaje sobre la base de un contenido articulador como lo es la orientación profesional pedagógica se

propicie el análisis y la búsqueda colectivas de solución a problemas de este tipo que deben enfrentar los docentes en su actividad profesional.

En la búsqueda de soluciones juegan un papel esencial los métodos. Se sugiere en relación con los métodos para la superación profesional la concepción de Álvarez de Zayas, R. que destaca el método no como un instrumento particular, específico, operacional, sino como la dinamización de una totalidad conceptual. Para esta investigadora el método recoge la acción intelectual de los sujetos, pero también la vivencial y afectiva; cuestión que comparte la autora.

La característica principal del método desde esta perspectiva está en su enfoque teórico, así los métodos deben tener una finalidad educativa: la formación integral enriquecedora y desarrolladora de la personalidad, en los cuales el desarrollo del sujeto está en armonía con su integración social (relación individuo – sociedad), en un proceso orientado donde el que lo dirige tiene una responsabilidad directa, pero una conducción y guía flexibles .

Mientras el alumno es protagonista del proceso (papel del profesor, participación del alumno), con una actuación productiva del alumno en la construcción del conocimiento reflexivo y crítico, de auto e interaprendizaje que contribuya la formación de un pensamiento lógico dialéctico (forma de razonamiento).

Todo lo anterior evidencia que en la estructuración del método se revela el compromiso con una concepción de la ciencia y de la Didáctica (Álvarez de Zayas, R.).

Así se encuentran métodos para el desarrollo del pensamiento, métodos de aprendizaje individualizado, métodos de aprendizaje socializado y métodos de aprendizaje global y productivo (Álvarez de Zayas, R.).

Los métodos para el desarrollo del pensamiento como su denominación indica van dirigidos a desarrollar el pensamiento lógico, dialéctico, lo que implica el dominio de modos, estilos de pensar. Según esta estudiosa la designación de estos métodos responde a un tipo de actuación, a un comportamiento general frente a la enseñanza-aprendizaje y no sólo a métodos de pensar.

Los métodos de aprendizaje individualizado ofrecen las oportunidades para el desarrollo de las potencialidades personales del aprendiz.

Los métodos de aprendizaje socializado tienen por objetivo la integración social, el desarrollo de las actividades grupales y sentimientos comunitarios. El trabajo socializado se organiza en grupos pero requiere de la actividad intelectual e individual del aprendiz quien tiene que responsabilizarse con su parte personal de la tarea colectiva. Lo verdaderamente socializador estriba en el logro del respeto de cada individualidad en el cumplimiento de los fines más altos y complejos del grupo. Lograr lo social - grupal sin detrimento de lo personal.

Los métodos de aprendizaje global y productivo parten de la lógica del proceso de aprendizaje. Las fases del proceso o métodos del aprendizaje global y productivo se caracterizan por las acciones siguientes: familiarización con el asunto objeto de conocimiento, obtención y organización de la información, ejecución de las actividades para la asimilación del asunto, sistematización y consolidación de los contenidos y aplicación de lo aprendido.

Según esta concepción sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje que asume la autora la dinámica de la enseñanza aprendizaje se concreta en técnicas de enseñanza- aprendizaje. Para Álvarez De Zayas R. las técnicas están más adscritas a lo concreto, al modo de actuar objetivamente, a las formas de presentación inmediata del contenido, a la manera de utilizar los recursos.

Para la investigación la autora considera la concepción de los métodos de aprendizaje socializado, de aprendizaje global y productivo y para el desarrollo del pensamiento que se concretan en las técnicas de preparación de proyectos , discusiones , técnicas para cada una de las fases del proceso de aprendizaje : la técnica de exposición, técnicas de planeamiento (decidir actividades a realizar, calendarizar actividades ,distribuir responsabilidades, fijar consumo de tiempo o fecha de cumplimiento ,determinar recursos necesarios y criterios para controlar y evaluar),técnicas de ejecución del plan que permiten desarrollar lo planificado :un proyecto ,una investigación, técnicas de sistematización, consolidación y aplicación (donde hay un predominio de la actividad

comunicativa) como la discusión, el debate, seminarios: con muy variadas formas: mesa redonda o panel, forum, eventos científicos, conferencia de prensa .Además de técnicas para desarrollar el pensamiento .

También se sugiere el empleo de los llamados métodos participativos (Colectivo de autores. CEPES, Universidad de la Habana). La característica principal de estos métodos está en que se sitúa a los docentes en situaciones muy próximas a la realidad a través del análisis de problemas concretos.

Entre los métodos participativos que se pueden emplear para la superación profesional se encuentran: el método de situaciones, de discusión y el juego de roles.

Dentro del método de situaciones se puede emplear el de casos: Los casos permiten a través del trabajo grupal llegar a la toma de decisiones, mediante el intercambio de criterios, ideas, experiencias en la solución de un problema para lo cual se tiene que aplicar en la práctica los elementos teóricos que se tiene sobre el objetivo de estudio.

Los casos se pueden presentar a través de la ilustración o descripción de una situación real o imaginaria en la que los estudiantes puedan comprender algún mecanismo de acción, teoría o principio.

Se pueden presentar mediante una situación ejercicio, es decir la descripción de una situación realista donde los docentes tengan que aplicar determinadas reglas, procedimientos o métodos de trabajo.

También mediante la situación valoración, en la que se analiza el problema o caso descrito con el objetivo de evaluar el procedimiento seguido en la decisión tomada.

Resulta de interés el empleo del método de discusión que se caracteriza por el análisis colectivo de un problema dado, en el cual se intercambian criterios sobre la base de determinada información y los conocimientos teóricos para llegar a conclusiones; es decir la solución colectiva de un problema teórico o práctico donde no se produce “debate” ni posiciones contradictorias, sino que se busca la solución colectiva óptima a un problema. Dentro de ellos están la discusión plenaria y la discusión en pequeños grupos.

El método de juego de roles conocido también en la literatura pedagógica como representación de papeles, escenificación o juego a las situaciones puede ser empleado para el trabajo grupal colaborativo de los docentes. Se caracteriza porque los participantes asumen una identidad distinta a la suya para enfrentarse a los problemas reales o hipotéticos, asumen un rol específico que representa un contenido con la intención de hacerlo más próximo al sujeto, más disponible a su observación objetiva y más vivenciado como propio, haciéndolo pasar por formas expresivas no solo lingüísticas sino también corporales.

En el trabajo grupal de los docentes puede ser empleada para la creación de un ambiente psicosocial - interrelacional interno del grupo, reducir las ansiedades de expresión, romper resistencias y encontrar formas de comportamiento en situaciones cercanas a las reales. Pueden escenificarse situaciones relacionadas con la orientación profesional pedagógica.

Las técnicas de enseñanza- aprendizaje se acompañan de procedimientos que son operaciones particulares ya sean 'prácticas, intelectuales, afectivas que las complementan Gutiérrez Moreno (2005). Existen procedimientos didácticos como la ejemplificación, la ilustración, la demostración, las preguntas, los procedimientos del pensamiento lógico y la observación. Otros son de influencia, entre ellos el apoyo, la sugestión y la persuasión que en el trabajo grupal constituyen un instrumento de actuación sobre el grupo y una resultante del sistema de interacciones al interno del grupo. También los procedimientos de información; es decir solicitar y ofrecer información, preguntar, esclarecer. Y los procedimientos operacionales de los enfoques más importantes en el trabajo grupal.

Desde el punto de vista pedagógico la superación, además de las técnicas y procedimientos precisa de la consideración de las diferentes formas de organización, entendidas como modos en que se materializa la estructura organizacional de la superación profesional atendiendo a objetivos didácticos y a las necesidades concretas que demanda el perfil de la actividad(Añorga 1995).

En el capítulo 3 del Reglamento de la Educación de Postgrado se definen las formas organizativas de la educación de postgrado (dentro de ella la superación profesional).

Específicamente en el artículo 20 se plantea que: *“Las formas organizativas principales de la superación profesional son el curso, el entrenamiento y el diplomado. Otras formas de superación son la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico, y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte”* (2004, p. 4).

En la investigación se emplean como formas de organización de la superación el taller en un primer nivel de jerarquía por las posibilidades que brinda para el trabajo grupal colaborativo ya que es una forma de organización que se caracteriza por un aprender haciendo en un proceso de trabajo conjunto; la conferencia especializada para el tratamiento de determinados contenidos, y se considera pertinente el empleo de la autopreparación como vía de preparación para los talleres y las actividades de multiplicación de lo aprendido.

El componente evaluativo constituirá una vía que permita constatar el proceso de cambio personal experimentado en los docentes.

Además de los componentes didácticos debe prestarse atención a los principios para la dirección del proceso pedagógico, los del proceso de orientación profesional pedagógica y para el diseño y organización de la superación.

Para la dirección del proceso pedagógico se reconocen los siguientes principios la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico, la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de la educación de la personalidad; el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador; el de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, así como el del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando y finalmente, el de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad. (Addine, 2003).

En la superación profesional del docente son válidos los principios de la orientación profesional pedagógica : del carácter procesal, personológico y sistémico de la misma (Otero, 2001) y del enfoque profesional pedagógico de la práctica profesional (Gutiérrez Mazorra, 2009).

En el Seminario Nacional de preparación del curso 2010-2011 se declaran como principios de la superación profesional la unidad entre la actividad científica, la superación profesional y el trabajo metodológico y el de la interrelación entre las exigencias institucionales y las particularidades individuales de los profesores.

La actividad científica, la superación profesional y el trabajo metodológico son formas de la preparación del docente que tienen sus particularidades, pero que deben integrarse para optimizar el proceso pedagógico para el desempeño profesional del docente. En tal sentido constituyen un sistema y su selección está en correspondencia con el objetivo a lograr, con las necesidades del docente y el lugar dónde se realizan, así como las condiciones existentes.

Ratifica esta idea las investigaciones desarrolladas por Mesa y Salvador (2010) que reconocen el papel que han jugado estas formas a lo largo de los últimos años en la preparación del docente para el desempeño de sus funciones profesionales.

El primer principio condiciona las interrelaciones en el sistema de trabajo institucional y el segundo la necesaria jerarquización de acciones para lograr las transformaciones que se requieren en la preparación de los docentes a partir de sus potencialidades. Postulados que son tenidos en cuenta en la tesis en relación con la superación de los docentes de las escuelas pedagógicas.

La observación de estos principios se concreta a partir de las variadas modalidades educativas de la superación profesional definidas como aquellas formas operativas conceptualmente sustentadas, a través de las cuales pueden desarrollarse los programas de formación, superación, actualización y capacitación.

Las modalidades educativas para la superación que tienen mayor vigencia en la actualidad pueden identificarse según el Reglamento de la Educación de Postgrado Resolución No.132/2004 como educación presencial, a distancia y semipresencial.

Dadas las particularidades del enfoque que se pretende aplicar a la superación profesional las formas presencial y semipresencial son las que más se ajustan.

De particular importancia reviste para la superación con la concepción del trabajo grupal colaborativo la dependencia de los fundamentos teórico – metodológicos del funcionamiento de los grupos.

La autora se adscribe a la definición más general de grupo que refleja sus rasgos distintivos: el grupo humano es aquel en donde los integrantes se agrupan con fines y tareas comunes, sosteniendo a lo largo de un tiempo relaciones interpersonales estrechas, o cara a cara que tiene para ellos elevado sentido social.

El grupo es entendido como un lugar de mediación y a la vez, como uno de los niveles principales de construcción y desarrollo de la subjetividad y por lo tanto como un privilegiado espacio socializador en el cual cada ciudadano recibe una particular influencia social y donde, a la vez, devuelve su reflejo particular de la misma (Fuentes ,1999).

Todo grupo se constituye alrededor de un determinado proyecto social, económico, político, artístico, recreativo, formativo, etc. Esto supone que todo grupo tiene como objetivo alcanzar una determinada meta y para lograrlo debe realizar una actividad conjunta específica.

Según Fuentes (1999) de la articulación que resulte entre la meta grupal (las cuales movilizan la actividad conjunta de sus miembros y resultan, a la vez, intrínsecas al grupo en el sentido de que son alcanzables sólo desde el propio grupo), las necesidades individuales y los motivos de pertenencia y permanencia, el grupo como tal puede tornarse en motivo para la satisfacción de las necesidades de sus miembros, pues solo en y a través del grupo, la membresía comprende que puede satisfacer determinadas necesidades que les resultan de relevancia y significación, de ahí el alto valor que adquiere el grupo al actuar como motivo para sus miembros posibilitando el ejercicio de un alto nivel de influencia sobre su membresía, que sería el nivel más alto del desarrollo del grupo . Existen otros niveles de desarrollo del grupo. (Ver Anexo 2).

Existen diferentes clasificaciones de grupo, la autora se adscribe a la clasificación de los grupos que atiende a las circunstancias por las que se forman (Cartwright D., Zander A. 1971), citado por Calviño (1996), particularmente a los que se forman

deliberadamente (aquellos que son formados por alguien, una o varias personas con un fin premeditado para lograr algún objetivo).

Este tipo de grupo comienza su conformación con una convocatoria, una invitación a participar del trabajo grupal que puede ser más o menos formal, y puede llegar a los miembros potenciales por diferentes vías. De acuerdo con las formas de organización los grupos pueden ser simples, de representación, de observación y análisis, combinados, de configuración especial (Calviño, 1996).

Para el trabajo grupal en la superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica se sugiere la conformación de un grupo simple caracterizado porque es el grupo tal y como se selecciona. La membresía del grupo y el total de los participantes en el trabajo grupal coinciden y todos los miembros participan del mismo modo en la tarea grupal y el sentido del trabajo grupal está en el grupo mismo.

Al pretenderse buscar solución a la problemática de la orientación profesional pedagógica y la coordinación de tareas en este sentido puede derivarse del grupo simple, un grupo de representación, que se caracteriza porque el sentido del trabajo grupal trasciende los límites del grupo, y la comunicación transita a través de voceros o representantes del grupo simple a otros grupos.

Investigadores destacan que lo que conforma al grupo como entidad es el contrato que es un acuerdo de compromisos que se establece entre los miembros del grupo y cuyo cumplimiento es responsabilidad de todos y de cada uno. Como pautas generales para el establecimiento del contrato señalan: la frecuencia de las sesiones, el horario de trabajo, el secreto grupal, las normas, lo que se espera de los miembros, la posición del coordinador y el cómo se va a trabajar (esto es algo que lleva el coordinador y solicita el acuerdo de todos).

Para el funcionamiento del grupo la distribución física de los miembros debe favorecer al máximo posible el contacto personal cercano, cara a cara y en presencia de todos (Stienzor, 1950) citado por Calviño (1996). Se reconoce el uso de la disposición circular por ser esta la que más posibilita el requerimiento anterior. Dicha disposición beneficia la cercanía psicológica, el contacto más íntimo entre todos, no hay posición privilegiada, todos pueden verse y escucharse y se crea una sensación de equipo.

Cada grupo es específico dicha especificidad le viene dada por el proceso grupal como conjunto de sucesos que acontecen en el grupo desde que comienza hasta que termina (Calviño, 1996).

Se trata de un complejo proceso que pasa por una etapa previa en que predominan las ansiedades individuales, no se comprende de la misma manera los objetivos del trabajo grupal, aunque se manifiesten desempeños conjuntos, unos miembros reaccionan ante otros con la visión distorsionada de sus propias características individuales. Además, se manifiestan resistencias al avance grupal encarnadas en roles estereotipados, que frecuentemente retan abiertamente las intenciones del coordinador.

De ahí es posible pasar a otra etapa que evidencia que las actividades grupales comprometen a las personalidades de los integrantes. Entonces el trabajo grupal es muy productivo y puede alcanzar una nueva etapa de proyecto, en la que serían verdaderamente dueños de su devenir grupal; es decir alcanzarían el autodesarrollo conscientemente dirigido siempre centrado en las actividades que dan sentido al grupo. El desarrollo grupal es constante y se expresa en la adquisición por parte del grupo, de cualidades sociopsicológicas que le permiten funcionar de manera diferente como estructura social en el marco de un contexto social determinado.

El trabajo grupal colaborativo precisa de la aplicación de técnicas participativas que designan el conjunto de instrumentos que tienen como objetivos centrales facilitar el trabajo en grupo, contribuir al establecimiento de relaciones entre los participantes, al conocimiento mutuo que promueva la interacción y el logro de fines comunes. Dentro de las técnicas participativas se pueden aplicar las de presentación, de reflexión, de animación, así como de cierre. Es igualmente importante el uso de técnicas para la comunicación social.

Los docentes que deseen constituir un grupo de trabajo deberán elaborar un proyecto de ahí que es recurrente en el trabajo grupal el empleo de las técnicas de preparación de proyectos y de planeamiento como: decidir actividades a realizar, calendarizar actividades, distribuir responsabilidades, fijar consumo de tiempo o fecha de cumplimiento, determinar recursos necesarios y determinar criterios para controlar y evaluar.

Los docentes pueden preparar y ejecutar proyectos pues esto permite desarrollar habilidades de colaboración, en lugar de competencia ya que la interdependencia y la colaboración son cruciales para lograr que el proyecto funcione.

En el trabajo en esta dirección es necesario considerar que los proyectos:

- Pueden ser moldeados en el trabajo diario según los problemas a los que se enfrenten las personas en su trabajo o las expectativas del lugar de trabajo que definen su vida diaria.
- De ellos se derivarán productos que son construcciones, representaciones y exhibiciones realizadas durante el proyecto. Los proyectos pueden tener múltiples productos: incluye productos preliminares y finales, así como productos realizados individualmente y en grupos y pueden ser presentados a lo largo del proyecto.
- Deben tener un apoyo instruccional con el fin de guiar el aprendizaje, así como facilitar un exitoso desarrollo del producto del proyecto.
- Se debe de llevar el proyecto más allá del salón habitual: uno de los efectos más motivantes del empleo de proyectos puede observarse cuando colaboran en otros contextos. El contexto se refiere al lugar en el que las actividades del proyecto se realizan (en el salón, en una casa, en alguna institución, etc.). En la mayoría de los proyectos cada actividad puede desarrollarse en contextos distintos. Ejemplo de contextos potenciales pueden ser; salón: trabajo grupal para la producción grupal, casa: generación de ideas, después o antes del trabajo grupal en el salón: instituciones recreativas y culturales, biblioteca: búsqueda de información, uso de medios electrónicos, otro salón presentaciones, retroalimentaciones y reuniones, aula: concreción de acciones del proyecto, con un asesor: modelación, asesorías y retroalimentaciones.
- Deben tener identificados los recursos ya sean de información (libros, gente, Internet), así como las herramientas tecnológicas (computadoras, cámaras,

impresoras) que suministran lo necesario para desarrollar los productos del proyecto.

- Suponen la definición de un nuevo rol para el que dirige que está continuamente monitoreando, observando qué funcionó y qué no ya que deja de pensar que tiene que hacerlo todo. Se convierte en un proveedor de recursos y en un participante de las actividades de aprendizaje.
- Son importantes dos tipos de evaluación: la evaluación de resultados de los estudiantes y la evaluación de la efectividad del proyecto en general.

Los proyectos grupales deberán estar basados en la labor de equipo. Asimismo, deberán contener propuestas concretas de acciones en el centro, en el aula, o en ambos; que pretendan mejorar una determinada situación de partida e introduzcan aspectos innovadores respecto a lo que constituyen prácticas.

Estos proyectos especificarán de forma clara y precisa la situación de partida que justifica la constitución del grupo, los logros que se pretenden alcanzar, la metodología de trabajo, así como una descripción temporalizada de las actuaciones previstas referidas al proceso de organización de la vida grupal, teniendo en cuenta la toma de decisiones grupales respecto a las exigencias y requerimientos de la actividad y del comportamiento individual necesario para cumplir con eficiencia los objetivos fijados conjuntamente.

El trabajo grupal colaborativo precisa además de la reflexión personal del docente sobre la dirección del proceso docente educativo entendida como mecanismo de autorregulación durante el cual, el profesor somete la dirección del proceso docente educativo a una reflexión antes, durante y después de la misma, permitiéndole la modificación de sus contenidos psíquicos en la proposición y alcance de metas encaminadas a perfeccionar su quehacer profesional (Suz, 2008).

El trabajo grupal colaborativo de los docentes constituye un contexto para la educación en la interdisciplinariedad entendida como el proceso sistemático y consciente de la asimilación de los nexos interdisciplinarios que subyacen en toda

acción educativa, los que condicionan el desarrollo de la cooperación profesional pedagógica (Gomez, 2002).

En los últimos tiempos se ha acentuado el interés por esta dimensión como forma de trabajo de los colectivos pedagógicos, sin embargo aún se presentan dificultades. La autora considera que al nuclearse la actividad grupal alrededor de una misma tarea, con las características del trabajo grupal que se ha apuntado puede concretarse esta dimensión pues se facilita la integración de las experiencias y conocimientos de los docentes para la creación de situaciones y tareas, estrategias de orientación profesional pedagógica, para complementar el diagnóstico de la autodeterminación de los estudiantes.

Según los investigadores cubanos Valle (2003) y Fuentes (1999) la complejidad del proceso grupal aconseja elaborar indicadores para la caracterización cualitativa de la grupalidad que permitan una inferencia rápida de su esencia. Los indicadores cualitativos se refieren a elementos cuya presencia o forma de manifestación se relaciona con aspectos esenciales de procesos complejos que resulta difícil medir cuantitativamente.

Los indicadores a los que se adscribe la autora son:

La actividad grupal constituye el indicador central para entender el funcionamiento y la estructura del grupo, así como sus efectos en las personas que lo integran. La categoría actividad es el núcleo, el eje sobre el cual se van constituyendo todos los procesos dinámicos en los grupos pequeños. Es precisamente la actividad grupal de cargado sentido social la que mediatiza las relaciones interpersonales y la comunicación entre los miembros, así como los estados emocionales grupales y particulares de los integrantes.

Al iniciarse la actividad grupal cada miembro trae sus representaciones sobre los fines y sobre el funcionamiento que debe tener la actividad pedagógica que se realiza necesariamente en grupo. Pero es precisamente en esa actividad que paulatinamente cada uno le va dando un sentido personal a las metas grupales. Así tiene lugar la construcción de dos niveles de apropiación de esa actividad: una apropiación subjetivo-individual y una apropiación subjetivo-grupal, que ocurre como consecuencia de la construcción de una meta compartida que es visualizada por la membresía como el

"para qué" de lo que se está haciendo y se incluye en cada proyecto individual, en una perspectiva de aspectos compartidos con otros con los cuales, a partir de esta pertenencia (Fuentes, 1999).

Cuando el cumplimiento de las tareas grupales va avanzando, los docentes van desarrollando un mayor compromiso en la tarea que tiene en el fondo un sentido personal acerca de la actividad grupal.

La **cohesión grupal** es resultado y factor que influye en el funcionar grupal, se desarrolla en cierto grado y es otro de los indicadores. Se caracteriza por la unión solidaria entre los miembros y una unidad valorativa y de orientación motivacional en los integrantes que impulsa su actividad profesional. Esta cohesión es la que permite al grupo, trazarse metas en común luchar entre todos por cumplirla y el logro de una interdependencia positiva. También favorece un clima agradable de trabajo, que lleva a los miembros a consolidar sentimientos grupales de pertenencia.

Los **desempeños de roles** durante el desarrollo de las actividades pedagógicas grupales constituyen un indicador del funcionar grupal. Dentro de los roles que se pueden determinar en el grupo se encuentran:

- El coordinador que no solo aplica instrumentos y técnicas sino también asume determinadas actitudes.
- El co-coordinador o co-coordinadores que complementan la tarea del coordinador a través de la observación de todo lo que acontece en el grupo.
- El registrador que es la persona que recoge por escrito en pancartas o pizarrón, las ideas principales de los participantes, constituyendo lo que se denomina "memoria" del grupo, debe tener una escritura legible y comprender el lenguaje técnico del asunto que se trata.
- El jefe del grupo que debe saber escuchar y propiciar la participación y aportes de los demás, aunque no debe presionar a los participantes con su poder. Controlará que el registrador concrete adecuadamente en la "memoria" las conclusiones a las que se vayan arribando.

Otro indicador complejo que debe utilizarse en la comprensión y evaluación de la grupalidad es **el liderazgo y el estilo de dirección**. Al liderazgo, que se le define como la capacidad que tienen algunas personas para conducir a grupos humanos hacia el

logro de objetivos previamente planteados. Constituyen características socio-psicológicas de este parámetro la preparación del jefe, la aceptación del mismo por parte de la membresía y sus cualidades personales.

La concreción de todos estos aspectos en la superación profesional de los docentes de estas instituciones puede producir cambios en u autodeterminación profesional del docente y por consiguiente en su reafirmación hacia la profesión pedagógica.

Conclusiones del capítulo:

A partir de los análisis realizados en los epígrafes anteriores se puede aseverar el carácter integrador del proceso de autodeterminación profesional del docente. Y es la reafirmación profesional del docente la expresión más elevada de este proceso que se manifiesta al confirmar su decisión de permanecer en la misma, reflejada en su modo de actuación profesional.

La Orientación Profesional Pedagógica es la clave semántica a través de la cual se desarrolla la Reafirmación Profesional Pedagógica en todos los períodos de su última etapa, esencialmente en el período del docente experimentado donde la profesión se ha consolidado con motivaciones, capacidades, habilidades, actitudes y satisfacciones que dan sentido a la propia existencia.

El diseño y ejecución de la superación profesional se convierte en vía de orientación profesional al docente, constituido espacio permanente que requiere no solo la presencia académica universitaria, sino también de las interacciones de los docentes que colaboran en la solución de problemas profesionales de manera que trascienda al trabajo grupal.

El trabajo grupal colaborativo en la superación profesional es un enfoque de trabajo grupal que considera el papel influyente del grupo como mediador educativo a partir de la interacción promotora, la respuesta grupal positiva a la actividad, la interdependencia y de motivos de pertenencia al grupo; indicadores que resultan del desarrollo del grupo y condicionan el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE TRABAJO GRUPAL COLABORATIVO EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL PARA DESARROLLAR EN LOS DOCENTES LA REAFIRMACIÓN PROFESIONAL

En este capítulo se presenta la operacionalización de la variable dependiente, la problemática sobre el desarrollo de la reafirmación profesional en docentes de instituciones pedagógicas y la fundamentación y el diseño de la metodología para su desarrollo.

2.1 Operacionalización de la variable dependiente

De acuerdo con la definición conceptual de la reafirmación profesional que se presenta en el capítulo 1 resultante de la revisión documental realizada para determinar el marco teórico conceptual de la investigación, de la propia experiencia de las tutoras y autora de la tesis, además del criterio de docentes especialistas en Psicología y de expertos se procedió a la operacionalización de la variable dependiente en dimensiones e indicadores, así como a la elaboración de índices.

Una vez establecidas las dimensiones, indicadores e índices fueron analizadas por los especialistas y expertos mediante el empleo de la discusión de grupos como técnica de investigación (Rodríguez Marcos) y la técnica de juicios de expertos (De Arquer).

La técnica de discusión de grupo se aplicó a un grupo de once docentes que imparten la asignatura Psicología para suscitar entre ellos una conversación sobre la variable fundamental de estudio. Los docentes opinaron que la definición de la categoría reúne todas las características que distinguen a un docente reafirmado en la profesión pedagógica y que existe correspondencia entre la definición y las dimensiones e indicadores y entre los índices (niveles) y los indicadores establecidos para cada dimensión.

Para la aplicación de la técnica de juicios de expertos primeramente se precisó el objetivo que fue someter a valoración aspectos relacionados con la variable

fundamental de estudio, las dimensiones e indicadores de la misma establecidos y los índices (niveles). Se seleccionaron los expertos (15, Ver anexo 3) a partir de considerar los siguientes requisitos: docentes reafirmados en la profesión , con 30 o más años como docente, desempeñarse como especialista en Psicología y una reconocida experiencia profesional . Posteriormente se escogió dentro de los métodos para la obtención de juicios de expertos el método de valoración por agregados individuales (De Arquer).

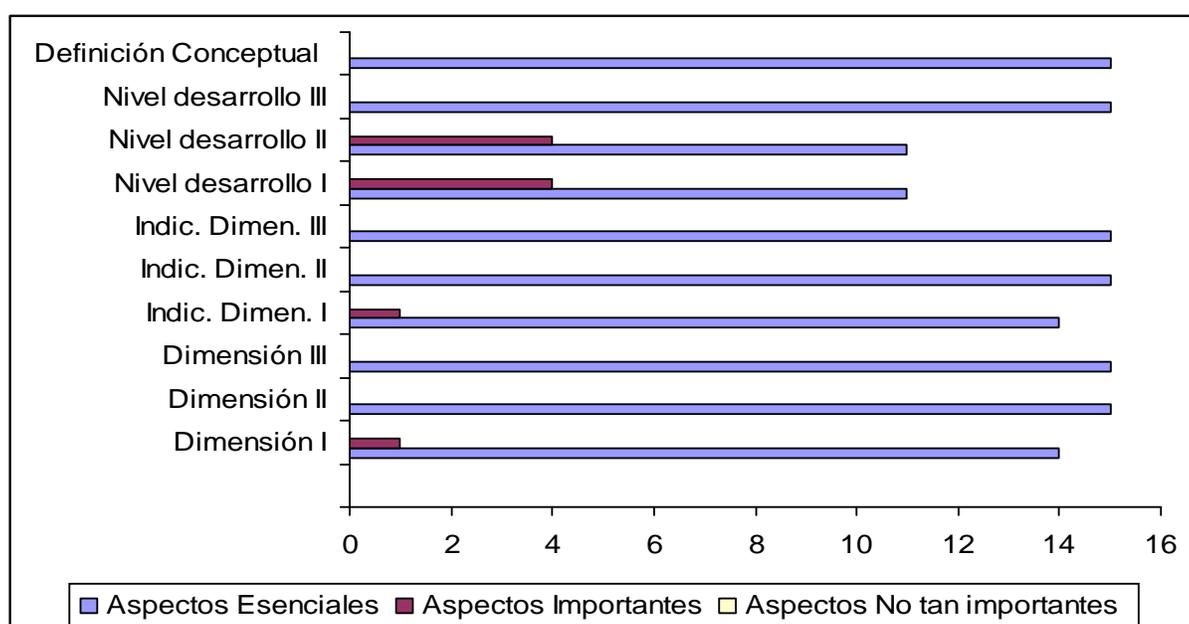
El método de valoración por agregados individuales consistió en solicitar a cada experto seleccionado criterios valorativos acerca de contenidos de la variable reafirmación profesional pedagógica .Después se trataron estadísticamente los datos obtenidos. A esta variante la autora añade una escala ordinal para cada categorizar los ítems en tres categorías: esenciales, importantes no tan importantes (Ver anexo 4).

Los resultados obtenidos se ven reflejados en la tabla que a continuación se presenta.

Aspectos	Categorías		
	Esenciales	Importantes	No tan importantes
Definición Conceptual)	15	0	0
Dimensión I	14	1	0
Dimensión II	15	0	0
Dimensión III	15	0	0
Indicadores Dimensión I	14	1	0
Indicadores Dimensión II	15	0	0
Indicadores Dimensión III	15	0	0
Nivel de desarrollo I	11	4	0
Nivel de desarrollo II	11	4	0
Nivel de desarrollo III	15	0	0

Como se observa en la tabla, todos los aspectos fueron evaluados en la categoría esencial, el 60% de ellos por la totalidad de los expertos con un valor mínimo de 11. En la categoría importante solamente fueron considerados cuatro aspectos con valores de 0 a 4, no significativos teniendo en cuenta que la media aritmética es 1, mientras para la categoría esencial el promedio es de 14 criterios a favor de cada uno de los aspectos sometidos análisis.

El siguiente gráfico muestra evidentemente estos resultados.



Las principales razones que esgrimieron los expertos fueron: la definición de la variable dependiente recoge las esencias de tal proceso, las dimensiones e indicadores reflejan la definición conceptual ya que se desprenden de la estructura misma de la categoría planteada, pero estos últimos debían reflejar a un docente real en la dimensión. Los niveles de desarrollo establecidos son adecuados, solo se debe lograr una mejor precisión entre el nivel I y el nivel II.

La autora después de analizar los criterios de los expertos y de la aplicación de la técnica de discusión a docentes, reelaboró los contenidos de la reafirmación profesional pedagógica y propuso las siguientes dimensiones e indicadores:

- Cualidades o características personales relacionadas con la profesión pedagógica.
- Orientación motivacional hacia la profesión pedagógica.
- Irradiación de su inclinación por la profesional pedagógica.

Dimensión1: Cualidades o características personales relacionadas con la profesión pedagógica:

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1970, p.385) se define la cualidad como cada una de las circunstancias o caracteres naturales y adquiridos que distinguen a la persona o cosas.

Desde esta visión se analizan las cualidades de la personalidad que distinguen a un docente reafirmado en la profesión. Entre las tantas definiciones de cualidades de la personalidad que aparecen en la literatura psicológica revisada se adopta para este estudio la que ofrece Pérez y otros: *“características relativamente estables de la personalidad que expresan las actitudes del hombre hacia los objetos y fenómenos de la realidad”* (Pérez, 2004, p.55).

Esta dimensión contempla las cualidades personales importantes para la profesión pedagógica que son expresión de un docente reafirmado.

Los contenidos en esta dimensión son:

- Responsabilidad: elevado compromiso con la profesión pedagógica reflejado en su actuación profesional.
- Consagración: disposición a ser más productivo y creativo en la profesión pedagógica.
- Actuación profesional ética: práctica ajustada sistemáticamente a los preceptos éticos de la profesión pedagógica.
- Perseverancia: implica la tendencia a mantener la misma intensidad en su actuación profesional, a realizar esfuerzos sostenidos, el despliegue de su actividad hasta su final, así como la resistencia a los embates y los fracasos.

Fundamentación de los indicadores de esta dimensión.

La autora considera que la responsabilidad es un indicador de la reafirmación profesional pedagógica ya que el docente responsable cumple con los deberes contraídos en su actividad laboral, actúa con disciplina, orden, exigencia y eficiencia en las tareas que le corresponden, conoce, respeta y hacer cumplir las normas legales y administrativas establecidas para su profesión.

El docente que se consagra en su profesión expresa con su actuación su reafirmación en la profesión pues siempre está dispuesto a realizar las tareas derivadas de su profesión, aun cuando no se le han planificado, en ocasiones hace más de lo convenido para lo que no escatima tiempo ni medios.

En el docente reafirmado hacia la profesión se aprecia por lo general un comportamiento ético asociado a importantes valores morales como la dignidad, la honradez, la honestidad y la justicia; así es reconocido por sus colegas, directivos y por las personas de su comunidad. Es un docente que combate manifestaciones de individualismo, indisciplina, soborno y otras que degradan la moral personal, pone sus capacidades personales al servicio de la sociedad, es sincero en su discurso y consecuente en su acción, le desagrada la discriminación y rechaza manifestaciones de favoritismo y de amiguismo .

Otra de las cualidades que expresa la reafirmación del docente en la profesión, específicamente relacionada con la voluntad , es la perseverancia, ella expresa con mayor nitidez el desarrollo de la autodeterminación profesional y se manifiesta en el empeño permanente por conseguir sus metas profesionales, enfrentando obstáculos de diversa naturaleza y en la estabilidad en su desempeño profesional.

Dimensión 2: Orientación motivacional hacia la profesión pedagógica.

Contempla los contenidos de las motivaciones relacionadas con la profesión y el grado de satisfacción por la profesión pedagógica.

Los contenidos de la motivación se presentan en formaciones psicológicas: autovaloración con su repercusión en la identidad profesional y las intenciones profesionales, que mediadas por la reflexión en el proceso de toma de decisiones personales sobre la profesión se expresan en proyectos profesionales.

La perspectiva temporal de los motivos expresada en proyectos profesionales, así como el grado de bienestar que la relación con la profesión le produce y el sentido de pertenencia hacia la profesión, son criterios para determinar el desarrollo de la reafirmación profesional en el docente.

Los contenidos en esta dimensión son:

- La presencia de proyectos profesionales en relación con un mejor desempeño profesional.
- El grado de bienestar que la relación con la profesión pedagógica produce en el docente.
- El sentido de pertenencia hacia la profesión pedagógica.

Fundamentación de los indicadores de esta dimensión

Un docente reafirmado en su profesión regula su actuación profesional hacia el logro de aspiraciones profesionales para lo cual elabora estrategias y hace esfuerzos volitivos complejos. Es un educador que se muestra animado, con iniciativa, seguro en el empeño por alcanzar sus objetivos profesionales.

Un indicador que caracteriza al docente reafirmado en la profesión es el goce, la dicha que experimenta en el desarrollo de sus tareas profesionales, las que no representan para él una obligación, sino fuente de agrado. Se manifiesta en el protagonismo en su desempeño profesional y la complacencia por todo lo que hace relacionado con la profesión pedagógica.

El sentido de pertenencia por la profesión pedagógica es un indicador del docente reafirmado que se manifiesta en la representación optimista que tiene de la profesión pedagógica, la que asume como una carrera de vida a la que dedica tiempo y todos los recursos a su alcance. Es un docente que permanece en la profesión.

Dimensión 3: Irradiación de su inclinación por la profesión pedagógica:

Contempla el quehacer multiplicador del docente que trasmite su apego por la profesión pedagógica a los otros.

En la valoración de la presencia de esta dimensión en este trabajo se considera:

- La autogestión de conocimientos, acciones conscientes de búsqueda como fuente permanente de autodesarrollo.

- La reflexión para la solución de los problemas de su práctica.
- La estimulación positiva intencionada a estudiantes, colegas y directivos por desempeños relacionados con la profesión pedagógica.
- La creación o la utilización de procederes, recursos, condiciones, interacciones para la orientación profesional pedagógica.
- La transmisión de conocimientos, hábitos y habilidades, normas, valores y vivencias positivas relacionadas con la profesión a los otros, tanto verbal como extraverbal; manifiestas en sus elaboraciones intelectuales (creencias, conocimientos) y a través de su actuación.

Fundamentación de los indicadores de esta dimensión

El docente reafirmado en su profesión irradia su inclinación por la profesión pedagógica expresada en la cantidad y calidad de los productos que elabora o utiliza mediante la búsqueda de recursos e información, a través de las potencialidades profesionales que muestra, los aprendizajes (habilidades y capacidades) o los niveles de desempeño logrados en la profesión; a la vez que reevalúa sus propias acciones y se propone modificar características personales que inciden en esta labor.

También irradia desde su ejemplo en la clase, cátedra, pasillos de la institución, desde el enfoque profesional pedagógico que imprime a clases y otras actividades que dirige, cuando estimula a sus estudiantes por las posibilidades para la enseñanza que van mostrando, y cuando evidencia la importancia de la actividad científico-investigativa y desarrolla habilidades.

Además por sus expresiones, opiniones y creencias positivas relacionadas con la profesión y los sentimientos auténticos que despierta la misma en él; así como por la difusión de la experiencia profesional a los otros.

Niveles de desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica

Cada una de las dimensiones propuestas en la operacionalización de la variable dependiente guarda una estrecha interrelación que conforma la expresión de la reafirmación profesional pedagógica como expresión más elevada de la autodeterminación profesional del docente.

Para evaluar la reafirmación profesional pedagógica de acuerdo con la manifestación de los indicadores en cada una de estas dimensiones se estableció una escala ordinal de tres categorías (Alto, Medio y Bajo) desde 1 hasta 3, donde 1 representa el nivel bajo, 2 representa el nivel medio y 3 representa el nivel alto de desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica.

1. (Nivel bajo): Es un docente sin compromiso con la profesión pedagógica, es exigua su disposición laboral, realiza insuficientes esfuerzos volitivos en relación con la profesión y en algunos momentos su actuación profesional no se ajusta a los preceptos éticos de la profesión pedagógica. Tiene dificultades en el planteo y consecución de proyectos profesionales sucesivos de desarrollo de sus potencialidades. No es notoria la identificación y gusto por la profesión. El docente es despreocupado en su autodesarrollo profesional y en la reflexión de sus prácticas. No estimula, consciente y positivamente a estudiantes, colegas y directivos por prácticas relacionadas con la profesión pedagógica. Tampoco utiliza procedimientos, recursos, condiciones, interacciones para la orientación profesional pedagógica. No se caracteriza el docente por la irradiación de vivencias y creencias positivas relacionadas con la profesión pedagógica.

2. (Nivel medio): Está comprometido con la profesión pedagógica, sin embargo no se dedica todo lo que pudiera a ella, ni realiza suficientes esfuerzos volitivos vinculados a su desempeño. Casi siempre su actuación profesional se ajusta a los preceptos éticos de la profesión. Sus aspiraciones profesionales relacionados se limitan fundamentalmente a determinadas tareas profesionales sin elaborar un plan estratégico ni ejecutar acciones, le satisface la profesión pedagógica y se identifica con la misma. El docente realiza algunas acciones de autogestión de conocimientos, técnicas para su desempeño, pero no se caracteriza por ello. No siempre estimula a estudiantes, colegas y directivos por prácticas relacionados con la profesión, utiliza en ocasiones procedimientos, recursos, condiciones, interacciones para la orientación profesional pedagógica y aunque realiza un análisis crítico de su accionar educativo no lo refleja en su actuación, o a veces sí tiene una ejecución reflexiva. En determinados escenarios trasmite vivencias y creencias positivas relacionadas con la profesión pedagógica.

3. (Nivel alto): Tiene un elevado compromiso con la profesión pedagógica. Es consagrado, perseverante, dedicado a su trabajo y su práctica profesional se ajusta en todo momento a los preceptos éticos de la profesión pedagógica. Se plantea proyectos profesionales con sus objetivos generales, metas intermedias, vías y medios, condiciones y organización del tiempo para alcanzarlos, expresa un alto grado de bienestar en relación con la profesión pedagógica y está muy identificado con la misma. El docente es un tenaz indagador de conocimientos, técnicas, experiencias como fuente permanente de autodesarrollo, sistemáticamente estimula positivamente a estudiantes, colegas y directivos por desempeños relacionados con la profesión pedagógica. Utiliza procedimientos, recursos, condiciones, interacciones para la orientación profesional pedagógica en la mayoría de las actividades de su desempeño profesional. Realiza un análisis para la solución de los problemas de su práctica que se refleja en su actuación profesional e irradia en todo momento vivencias y creencias positivas relacionadas con la profesión pedagógica.

2.2 Breve estudio preliminar de la problemática sobre el desarrollo de la reafirmación profesional en docentes estudiados

Durante los trabajos realizados desde 2001 por la autora en su labor investigativa en los Institutos Preuniversitarios de Ciencias Pedagógicas (IPVCP) que continuó en el 2010 en la Escuela Pedagógica del territorio villaclareño se llevó a cabo un estudio sobre la orientación profesional pedagógica en docentes desde la formación permanente. De estas experiencias, en 2004 la autora defiende su tesis de maestría con la propuesta de un *Sistema de trabajo metodológico para la orientación profesional pedagógica en los IPVCP*. Para este entonces ya se había constatado en la práctica la necesidad de renovar la manera de conducir la formación permanente, de manera que contribuyese a potenciar la autodeterminación profesional del docente, tanto desde el trabajo metodológico como desde la superación profesional. Por tal razón la actividad investigativa se torna en este momento hacia la problemática sobre el desarrollo de la reafirmación profesional en los docentes.

En relación con los planes de superación (Ver anexo 5) se constató:

- En la proyección del plan de superación no se utiliza el modelo del profesional de

la educación (100%).

- En el plan de superación no se proyectan acciones que contemplen la preparación de los docentes para la labor de orientación profesional pedagógica (100%).
- Predominio de actividades frontales y escasa proyección de actividades en pequeños grupos (90%).

Los resultados de la **entrevista** (Ver anexo 6) realizada a los directivos son los siguientes:

- Al preguntar sobre las características personales que distinguen a los docentes expresan que son responsables y éticos (95-90,4%), aunque unos más consagrados y constantes (80-76,1%) que otros a su profesión. Se evidencia que están presentes en la gran mayoría de los docentes estas cualidades que son tan necesarias a la profesión.
- Señalan que a partir de la interacción con los docentes, del conocimiento que tienen de su desempeño, de las valoraciones que emiten sobre la profesión pedagógica están satisfechos con la profesión pedagógica 95 docentes que representa el 90,4%, pues se identifican con la labor educativa que realizan con sus alumnos, participan en la vida de la institución: docente, educativa, cultural, comunitaria y educación familiar y dedican tiempo a la labor profesional que realizan.
- Se pudo constatar a partir del criterio de los directivos que solo 27 docentes que representa el 25,7% autogestionan conocimientos y técnicas para su desempeño, solo 15 hacen proyectos profesionales dirigidos a la mejora de su desempeño profesional(14,2%), 26 transmiten vivencias positivas relacionadas con la profesión pedagógica(34,2%) y 31 docentes reflexionan sistemáticamente sobre sus prácticas con la intención de mejorarlas(29,5%).Este resultado corrobora las dificultades de los docentes en la reafirmación profesional y se evidencia que es limitada la irradiación de la profesión pedagógica. (Ver anexo 7, tabla y gráfico No 1).

- El 100% de los directivos entrevistados opinan que no siempre la superación profesional y el trabajo metodológico estimulan a los docentes, sucede igual con la capacitación para el autoaprendizaje individual, para elaborar y poner en práctica proyectos profesionales y para el intercambio y la reflexión de sus prácticas. Enfatizan en la necesidad de formas de superación profesional y actividades metodológicas que combinen los conocimientos teóricos con la aplicación práctica y la ejercitación continua.

La **observación** (Ver anexo 8) del desempeño del docente en actividades docentes permitió constatar que en un total de 36 clases visitadas, solo en 12 (33, 3%) el docente emplea expresiones verbales positivas a estudiantes en relación con la profesión pedagógica.

En 5 clases (13,8%) se constata la estimulación positiva del docente a los estudiantes por desempeños relacionados con la profesión pedagógica. Se constata además que son escasas las acciones de orientación profesional hacia la profesión pedagógica que desarrollan los docentes, en 13 actividades observadas (36,1%) el docente vincula el contenido con la profesión pedagógica y solo en 7 (19,4%) se observa el protagonismo de los estudiantes como futuros profesionales de la educación. En las 36 (100 %) actividades observadas se evidencia en los docentes cualidades personales relacionadas con la profesión pedagógica como la responsabilidad y la actuación profesional ética. No se perciben expresiones extraverbales que indiquen irradiación por la profesión pedagógica. (Ver anexo 9, tabla y gráfico No.2).

El **cuestionario de satisfacción** (Ver anexo 10) brindó informaciones significativas, al respecto 91 docentes (86,6%) no quisieran abandonar la profesión , 80 docentes (76,1%) expresaron estar satisfechos con la profesión pedagógica, 72 que representa el 68,5% apuntan que les gusta más de lo que les disgusta la profesión , solo 7 (6,6%) expresan insatisfacción por la profesión y 85 docentes refieren que si tuvieran que elegir de nuevo la profesión pedagógica volverían a hacerlo (80,9%).(Ver anexo 11 tabla y gráfico No.3).

La encuesta (Ver Anexo 12) aplicada a los 105 docentes ofreció los siguientes resultados:

- Existen creencias positivas relacionadas con la profesión pedagógica como: es una bella profesión (100-95,2%), es muy interesante el arte de enseñar (99-94,2%), muy sacrificada, para ejercerla tiene que ser sentida (80-76,1%).
- Existe satisfacción con la decisión de haber seleccionado esta profesión, la mayoría de los docentes (79-75,2%) señalan estar satisfechos con la decisión de haber seleccionado esta profesión.
- Las cualidades que señalan poseer como profesionales de la educación son la responsabilidad (105-100%), actuación profesional ética (99-94,2%), consagración (70 - 66,6%) y perseverancia (80-76,1%).
- No siempre los docentes realizan una reflexión de su desempeño profesional y los que expresan hacerlo 37(35,2%) lo hacen de las clases que imparten y la realizan en los colectivos de asignatura.
- 40 docentes (38,09%) expresa tener proyectos profesionales, sin embargo solo se refieren a actualizarse en cursos de postgrado, no planifican sus aspiraciones y no las concretan.
- Solo 30 docentes (28,57%) señalan que siempre autogestionan los saberes que necesitan para las funciones de su desempeño profesional y 75 docentes que representan el 71,4 % señalan que a veces.
- 102 docentes (97,1%) plantean que irradian a veces su inclinación por la carrera pedagógica por exigencias de la propia institución.
- 100 docentes (95,2%) consideran que solo a veces el trabajo metodológico realizado y la superación recibida los estimula y capacita para el autoaprendizaje individual, la elaboración y ejecución de proyectos profesionales y el intercambio y reflexión de sus prácticas.
- 100 docentes (95,2%), señalan que a veces el trabajo grupal se emplea en la superación profesional y en el trabajo metodológico, destacan que la mayoría de las actividades se desarrollan de manera frontal.

Estos resultados que muestran insuficiencias en el desarrollo de la reafirmación profesional en los docentes, en la concepción de la superación profesional y de otras vías de su desarrollo unidos a la experiencia de la autora en la formación permanente de docentes instituciones pedagógicas que se benefició con la participación activa de los mismos en proceso de análisis crítico e implementación de las acciones de formación permitieron a la investigadora mostrar la siguiente propuesta.

2.3 Metodología de trabajo grupal colaborativo para desarrollar la reafirmación profesional pedagógica en docentes

Los antecedentes investigativos anteriormente expuestos le permitieron a la autora configurar una metodología de trabajo grupal colaborativo, que posibilitara a los docentes, mediante el desarrollo del grupo, una dinámica diferente de intercambio de sus prácticas de la orientación profesional pedagógica, de estimulación y enriquecimiento mutuos y de elaboración conjunta de las acciones de orientación. Dinámica que trasciende al proceso docente-educativo que dirigen, en particular a la labor de orientación profesional pedagógica.

Es intención de la metodología que el grupo que se constituya para la superación, luego de efectuarse las actividades formales, permanezca y continúe realizando proyectos para la orientación profesional pedagógica y actividades en contextos informales; este será el fin último.

Se concibe entonces la superación profesional centrada en el trabajo grupal colaborativo, con la aspiración que con el propio desarrollo del grupo la dirección de la educación sea desplazada del coordinador al grupo, constituyendo una zona de construcción colectiva. (Akudovich, Cruz y López 2006).

Para idear la metodología se asume el concepto de metodología como un conjunto de métodos, procedimientos, técnicas que, regulados por determinados requerimientos permiten ordenar mejor nuestro pensamiento y modo de actuación para obtener, descubrir, nuevos conocimientos en el estudio de los problemas de la teoría o en la solución de los problemas de la práctica según plantean De Armas, Lorences y Perdomo (2005).

El resultado científico basado en una metodología posibilitará, a diferencia de otros resultados, un proceder específico para la superación profesional de los docentes que

integra métodos, técnicas y procedimientos no solo para el tratamiento de los contenidos de la superación, sino también para el desarrollo del grupo como condición para el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica.

2.3.1. Fundamentos de la metodología

Para la investigación los fundamentos teóricos de la metodología constituyen criterios que integran concepciones teóricas a partir del enfoque filosófico, el cual es sustentado en el Materialismo Dialéctico e Histórico; sobre el que se instituye la teoría psicológica del enfoque histórico –cultural iniciada por L.S.Vigotsky como teoría que explica el proceso de desarrollo psíquico humano y que a su vez sustenta el proyecto y práctica pedagógicas.

Estos fundamentos permiten la concepción de la metodología y se expresan sintetizados:

Desde el punto de vista **filosófico**, la Filosofía Materialista Dialéctica fundamenta que:

- El mundo ideal es resultado y reflejo del mundo material social que el hombre ha sido capaz de construir en su interacción con el medio. En tal posición se sustenta la metodología propuesta. Así la reafirmación profesional pedagógica es una construcción subjetiva particular que se erige como producto de una permanente interacción del docente con su realidad profesional a partir del sentido positivo que le confiere desde el trabajo grupal.
- El hombre no es más que el conjunto de sus relaciones sociales. En su educación son determinantes las influencias sociales a las que está sometido en el momento histórico que vive, dentro de ellas, los grupos en los que se inserta. Desde esta posición filosófica se reconoce la posibilidad de la educación permanente del docente a partir de las condiciones concretas de existencia en las que está insertado, donde el grupo es condición de existencia, modo de existencia, emergencia de la propia interacción vital y de la construcción de la vida misma. Considerando esta tesis se centra la superación profesional en el trabajo grupal de los docentes.
- Son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias...” (Marx, 1973,p. 8) Esta tesis es esencial en la metodología

que se propone pues se considera al docente como un sujeto activo capaz de modificar con su accionar esas propias circunstancias. De lo que se trata no es de “interpretar” el mundo, sino de “transformarlo” (C.Marx en sus “Tesis sobre Feuerbach”).Lo que impone a la superación profesional del docente concentrar los esfuerzos en el “hacer”.

- El conocimiento es el resultado de la relación dialéctica del sujeto con el objeto, de la que la práctica es mediadora y criterio de la verdad. (Teoría del conocimiento). Esta teoría orienta la investigación en tres aspectos: la conformación de la superación profesional del docente, la concepción transformadora de la práctica y el papel de esta en la obtención del conocimiento.
- “la fuerza colectiva nueva” – que brota de la cooperación - tiene un carácter cualitativamente superior que la fuerza individual de cada sujeto al propiciar el desarrollo de la capacidad de creación del sujeto. (C. Marx en “El Capital”. El trabajo grupal colaborativo para la superación profesional puede constituir un mediador educativo para propiciar el desarrollo y la complementación de las potencialidades de cada miembro.

Desde el punto de **vista sociológico**:

- La superación profesional del docente está dirigida al desarrollo y autodesarrollo del docente, a su formación integral. (Concepción humanista del sistema educativo cubano).
- Es necesario sustituir el *¿qué puedo hacer?* en la superación profesional por el *¿qué podemos hacer?*, instaurar el discurso del “nosotros” por sobre el discurso del “yo y ellos” (Calviño ,1996). No se trata de la pérdida de lo individual. Solo la socialización hace a la individualización, así como aquella es la resultante dialéctica de esta. La estrecha relación entre los procesos de socialización e individualización se concretan en la metodología propuesta a partir de cómo el docente inmerso en un grupo de trabajo colaborativo, asimila, aporta, se apropia de herramientas para el trabajo de orientación profesional pedagógica, las aplica y las trasmite. De esta manera el docente transforma su propia práctica en la medida en que incorpora a su accionar las influencias

externas a través del proceso de superación, es entonces cuando ocurre la verdadera individualización.

- La metodología que se propone hace posible la tesis sociológica de la educabilidad del sujeto.
- La escuela como institución educativa constituye no solo un lugar de aprendizaje de los estudiantes, sino un espacio profesional de aprendizaje para los mismos docentes que necesitan trabajar en común, intercambiar conocimientos, investigar, teorizar reflexionar conjuntamente pues esas acciones formativas son las bases del desarrollo profesional. Es esta uno de los entornos donde se exhiben las relaciones individuo-sociedad, dadas en este particular por los vínculos entre los miembros del colectivo pedagógico. La institución escolar debe garantizar las condiciones para cumplir con su encargo social e institucional.

Desde el punto de vista **psicológico** se asumen los postulados del Enfoque Histórico Cultural. Fundamentos imprescindibles de este enfoque para la concepción de la metodología que se propone son:

- Ley genética fundamental del desarrollo. La reafirmación profesional pedagógica en el docente es considerada por la autora el nivel más elevado de la autodeterminación profesional, resultante de las ayudas que recibe como parte de acciones de superación en un contexto grupal colaborativo que mediatiza.

El desarrollo de la reafirmación profesional desde la educación postgraduada es mediado y mediatizado por el uso de signos e instrumentos, que posibilitan junto a las interacciones del docente con los demás miembros del grupo, el encuentro con el contenido de la superación profesional.

En esta mediatización, la dirección del desarrollo posible inmediato y el objeto de la intención formativa, la traza la zona de desarrollo próximo. (Corral ,2001).

- Zona de desarrollo próximo. Es el espacio de interacción entre los sujetos, que como parte del desarrollo de una actividad le permite al maestro (coordinador

de la metodología en este caso) operar con el potencial de los alumnos (docentes y del grupo, en un plano de acciones externas sociales, comunicativas, que se convierten en condiciones mediadoras que favorecen el paso a las internas individuales. (Rico, 2003).

En la metodología también se considera la zona de desarrollo próxima colectiva (Moll ,1990 y Mercer ,1996), como una zona de construcción conjunta en la que se relativiza el papel del enseñante en cuanto a trasmisor, y se abre la posibilidad de aprender en el colectivo en el que todos los participantes colaboran, ayudan a aprender y trazan metas de aprendizaje y de enseñanza y las controlan. El grupo se convierte en orientador del desarrollo de sus miembros.

- Ley dinámica del desarrollo o situación social del desarrollo (SSD). La metodología concibe las acciones de superación desde la SSD de la adultez media enfatizando en la esfera laboral del adulto como actividad.

Desde el punto de vista **pedagógico** se asume:

- La necesidad de observar los principios para la dirección del proceso pedagógico : la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico, la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de la educación de la personalidad; el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador; el de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, así como el del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando y finalmente, el de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad(Addine ,2003).
- Los de la superación postgraduada: la unidad entre la actividad científica, la superación, el trabajo metodológico y el trabajo de dirección del proceso docente educativo, tomando como centro la institución educativa y el de la interrelación entre las exigencias institucionales y las particularidades individuales de los profesionales de la educación. Seminario Nacional de Preparación del curso escolar 2010-2011 (2010, p. 114).

Y los de la orientación profesional pedagógica que más se ajustan a la orientación profesional pedagógica del docente: el principio del enfoque profesional pedagógico de la 'práctica profesional (Gutiérrez Mazorra, 2009) y el principio del carácter personalógico, procesal y sistémico de la orientación profesional pedagógica (Otero, 2001).

- Que en la superación profesional del docente tiene lugar un proceso pedagógico que trasciende la perspectiva académica, pues de lo que se trata es promover la reflexión sobre su desempeño, reforzar sus motivaciones por la profesión, el grado de satisfacción por la misma, la irradiación de su inclinación por la profesión y el sentido de pertenencia hacia la profesión.
- El papel activo y directivo del coordinador del grupo que debe guiar el proceso grupal desde posiciones que faciliten la reconstrucción de los valores de la profesión pedagógica, con una perspectiva responsable en la búsqueda de vías de estimulación de los principales motivos profesionales y otros motivos del grupo. Además, constituirá función del coordinador el logro de dinámicas activas, que involucren procesos de reflexión e intercambio vivencial a través de todo el transcurso de los momentos de la metodología y la incitación a desarrollar no solo actividades regladas, sino también informales.
- El empleo de la colaboración para propiciar una relación entre colegas que intercambien sus experiencias, sometan a análisis sus propias acciones de orientación profesional y produzcan o creen otras.
- Se asume la concepción de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje:
 - Los objetivos deben ser enfocados hacia el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica.
 - En este mismo orden, los contenidos estarán directamente relacionados con las principales tareas y problemáticas que enfrentan los docentes en la orientación profesional pedagógica en la institución donde laboran.
 - Un momento esencial en la metodología apunta hacia la concepción de la triada - métodos-medios-formas. Como métodos fundamentales están los métodos de aprendizaje socializado, global y productivo, para el desarrollo del pensamiento y

participativos; también de investigación del desarrollo del grupo, así como diferentes técnicas: de exposición, discusión, de preparación de proyectos, de planeamiento, de ejecución del plan, de sistematización, consolidación y aplicación con los medios necesarios para su aplicación.

Las formas de la superación profesional sugieren el taller como vía esencial en la solución de problemas profesionales en educación, dado su carácter participativo, la conferencia especializada para el apoyo instruccional y la autopreparación para completar contenidos de la superación y búsqueda de aquellos contenidos que se necesitan para el trabajo en los talleres y que faciliten su multiplicación en el desempeño de las acciones propuestas.

La evaluación se concibe en dos direcciones, una para evaluar el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica en los docentes y otra, el desarrollo del grupo. El coordinador evalúa el desarrollo de la reafirmación profesional en el transcurso de la implementación de la metodología a través de la observación de expresiones, creencias, desempeños y de los productos de los docentes en el proceso grupal. Evalúa el desarrollo del grupo a través de contrastar la percepción de sus miembros como grupo y la lectura de lo que va aconteciendo en el grupo y evalúa su influencia en el desarrollo de la reafirmación profesional. El grupo considerado como sujeto evalúa los pareceres, responsabilidades, desempeños y productos de sus miembros y su propio desarrollo como grupo.

- El uso del grupo como mediador educativo: se parte de considerar el grupo como un entorno eficaz de educación y de experiencia. El grupo humano ha de convertirse conjuntamente con la personalidad en el centro del trabajo educativo de la escuela, por cuanto por un lado, ninguna persona vive, ni puede vivir al margen de la actividad conjunta y de las organizaciones sociales que sobre su base se forman y por el otro, porque el grupo es un ente social dinámico, susceptible de ser dirigido y orientado premeditadamente para que cumpla con eficiencia sus funciones (Fuentes, 1999).
- El aprovechamiento del trabajo grupal colaborativo para la educación en la interdisciplinariedad entendida como el proceso sistemático y consciente de la asimilación de los nexos interdisciplinarios que subyacen en toda acción

educativa, los que condicionan el desarrollo de la cooperación profesional pedagógica (Gomez, 2002).

2.3.2 Descripción de la metodología de trabajo grupal colaborativo para desarrollar la reafirmación profesional pedagógica en el docente

El **objetivo general** de la metodología es desarrollar la reafirmación profesional pedagógica en docentes.

Rasgos que distinguen la metodología

- Asume al grupo que participa en las acciones de superación como un sistema en el que se va a producir un proceso de cambio que mediatiza el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica.
- Se aplica para docentes con motivos profesionales.
- Transferibilidad: Posibilidad que posee la metodología propuesta de trascender los marcos del grupo de estudio donde fue diseñada.

Estructura de la Metodología.

La metodología propuesta está conformada por un aparato teórico-cognitivo (conceptual y legal) y un aparato instrumental (métodos, técnicas, procedimientos y acciones)

Aparato teórico-cognitivo de la metodología: Cuerpo conceptual.

En el caso del aparato conceptual se tomaron como conceptos esenciales los siguientes:

Grupo: Es aquel en donde los integrantes se agrupan con fines y tareas comunes, sosteniendo a lo largo de un tiempo relaciones interpersonales estrechas, o cara a cara, que tiene para ellos elevado sentido social.

Trabajo grupal: “El trabajo en grupo consiste en la forma en que se favorece y se encuentra cauce al proceso grupal en aras de una tarea, un objetivo, un destino de grupo” (Calviño, 1996). Es decir, es una forma de trabajo centrada en una actividad o tarea que se antepone al trabajo individual, donde se integran más de dos personas para darle respuestas a una necesidad, la cual pudiera estar basada en un problema, una tarea o una actividad concreta. La metodología se centra en este tipo de trabajo.

Trabajo grupal colaborativo: Enfoque de trabajo grupal que garantiza la actividad conjunta e interacción de los miembros del grupo para lograr una meta común, así como una comunidad psicológica cuando tiene lugar una apropiación subjetiva individual y grupal de la actividad grupal.

La actividad grupal: La categoría actividad constituye el núcleo, el eje sobre el cual se van constituyendo todos los procesos dinámicos en los grupos pequeños. Constituye el indicador central para entender el funcionamiento y la estructura del grupo, así como sus efectos en las personas que lo integran (Fuentes, 1999).

Dinámica de grupo: Procesos grupales que van propiciando el desarrollo del grupo, su avance y crecimiento (Bermúdez, 2002).

Tarea: de acuerdo con la teoría de Grupos Operativos de Pichón Riviere (1980) es objetivo último de la actividad que realiza el grupo, a la meta final sobre la que se constituyó el grupo, es decir el “para qué” del trabajo grupal, de la actividad que realiza.

Coordinador: es el facilitador del sentido intencional del grupo, su objetivo es lograr aquello para lo que el grupo en última instancia trabaja: el cambio (Calviño, 1996).

Proceso grupal: Conjunto de sucesos que acontecen en el grupo desde que comienza hasta que termina (Calviño, 1996).

Reflexión personal del profesor sobre la dirección del proceso docente educativo: Mecanismo de autorregulación durante el cual, el profesor somete la dirección del proceso docente educativo a una reflexión antes, durante y después de la misma, permitiéndole la modificación de sus contenidos psíquicos en la proposición y alcance de metas encaminadas a perfeccionar su quehacer profesional (Suz, 2008).

Métodos participativos: Permiten la interacción e influencia mutua para la asimilación de conocimientos, la formación de habilidades, de actitudes y valores. Colectivo de autores CEPES. Universidad de la Habana.

Técnicas participativas: Designan el conjunto de medios, instrumentos y procedimientos que, aplicados al trabajo en grupo, sirven para desarrollar su eficacia, hacer realidad sus potencialidades, estimular la acción y funcionamiento del grupo para alcanzar sus propios objetivos (Calviño, 1996).

Métodos de enseñanza –aprendizaje: Reflejan una concepción metodológica, es decir, ellos encierran un enfoque teórico, sistémico. Es la dinamización de una totalidad

conceptual y no un instrumento particular, específico, operacional. Dentro de ellos se encuentran los métodos para el desarrollo del pensamiento, métodos de aprendizaje individualizado, métodos de aprendizaje socializado y métodos del aprendizaje global y productivo (Álvarez de Zayas, R.).

Métodos para el desarrollo del pensamiento: Tienen por objetivo la formación en el individuo de su pensamiento lógico, dialéctico, lo que implica el dominio de modos, estilos de pensar (Álvarez de Zayas, R.).

Métodos de aprendizaje socializado: Tienen por objetivo la integración social, el desarrollo de las actividades grupales y sentimientos comunitarios (Álvarez de Zayas, R.).

Métodos del aprendizaje global y productivo: Se basan en la lógica del proceso de enseñanza –aprendizaje que puede ser generalizada: familiarización con el asunto objeto de conocimiento, y finalidad de aprendizaje; obtención y organización de la información; ejecución de las actividades para la asimilación del asunto; sistematización y consolidación de los contenidos; aplicación de lo aprendido (Álvarez de Zayas, R.).

Técnicas de enseñanza-aprendizaje: Concretan la dinámica de la enseñanza aprendizaje. Están más adscritas a lo concreto, al modo de actuar objetivamente, a las formas de presentación inmediata del contenido, a la manera de utilizar los recursos. Dentro de ellas se encuentran las de exposición, de preparación de proyectos, de planeamiento, de ejecución del plan, de sistematización, consolidación y aplicación, la discusión (Álvarez de Zayas, R.).

Procedimientos: Incluyen las operaciones particulares ya sean ‘prácticas, intelectuales, afectivas (Gutiérrez Moreno, 2005) y las formas de trabajo con grupos.

Autodeterminación profesional: Es una decisión profundamente individual que expresa un elevado nivel de elaboración y reflexión consciente sobre su contenido, lo cual presupone el desarrollo de la concepción el mundo (González Rey ,1983).

Proceso consciente que tiene su desarrollo y se estructura a lo largo de la vida del individuo (De Armas, Alfonso, Martínez, Otero, Valdés; 1986).

La autodeterminación profesional identifica un nivel superior de desarrollo profesional y se expresa en la autonomía y compromiso del sujeto en el proceso de elección,

formación y desempeño profesional en cualquiera de las profesiones que pueda ejercer (González Maura ,2011).

Zona de construcción conjunta: "...en la que se relativiza el papel del enseñante en cuanto a trasmisor, y se abre la posibilidad de aprender en el colectivo en el que todos los participantes colaboran, ayudan a aprender y trazan metas de aprendizaje y de enseñanza y las controlan (Moll ,1990 y Mercer ,1996).

Educación en la interdisciplinariedad: Proceso sistemático y consciente de la asimilación de los nexos interdisciplinarios que subyacen en toda acción educativa, los que condicionan el desarrollo de la cooperación profesional pedagógica (Guemez, 2002).

Reafirmación profesional pedagógica del docente: Proceso de autodeterminación profesional que expresa la confirmación de la decisión del docente de permanecer en su profesión; motivado por su orientación hacia ella reflejada en cualidades relacionadas con el desempeño profesional y en la irradiación de su inclinación por la misma a estudiantes, colegas y directivos de la educación entre otros, lo cual se convierte en su modo de actuación profesional (García Martínez, 2010).

Aparato teórico-cognitivo de la metodología: Cuerpo legal

Formando parte del cuerpo legal de esta metodología, en su aplicación resulta necesario el cumplimiento de una serie de exigencias para el logro exitoso de los objetivos para la que está concebida que se desprenden de los fundamentos anteriores. Dichas exigencias psicopedagógicas permiten su diseño y su aplicación práctica. Estas son:

1. La incorporación del docente al trabajo grupal tendrá un carácter voluntario.
2. Los nexos interdisciplinarios se establecerán desde la labor para la orientación profesional pedagógica a partir de lo que sus miembros que serán de distintas especialidades puedan aportar.
3. Se deberá estimular la creación en la actividad y la comunicación.
4. Se deberán ir desarrollando las habilidades para trabajar en grupos.
5. Deberá propiciarse la reflexión como mecanismo regulador para la solución de problemáticas de su propia práctica profesional en orientación profesional y para el monitoreo del propio proceso grupal.

6. Deberán enaltecerse los procesos afectivo-motivacionales, sin descuidarse la apropiación de conocimientos y habilidades.
7. Se empleará la técnica de preparación de proyectos estimulando la incorporación de la tarea de orientación profesional pedagógica como parte sus aspiraciones profesionales individuales y la participación de todos los docentes en la elaboración y puesta en práctica de planes de acción del grupo para la orientación profesional pedagógica.
8. Se empleará métodos participativos que estimulen e implementan un cuestionamiento consciente por el sujeto de su relación con la profesión, partiendo de sus propias vivencias y en una relación social que facilita el aprendizaje y técnicas participativas para facilitar el trabajo grupal.
9. Se deberán interrelacionar los talleres y la autopreparación como formas de organización de la según lo estipulado por el Reglamento para la Educación de Postgrado vigente para el Ministerio de Educación Superior de Cuba (Resolución 132 de 2004) con el desempeño profesional del docente en la dirección y participación de actividades docentes, extradocentes, extraescolares, laborales e investigativas a realizar con los estudiantes y metodológicas, así como en otras que permitan la irradiación de su inclinación por la profesional pedagógica.
10. El coordinador deberá en todo momento propiciar que el fenómeno de la influencia se vaya gestando desde aspectos organizativos y estructurales. Su papel de liderazgo va disminuyendo, en la medida que el grupo se va desarrollando.
11. El trabajo grupal deberá permitir aportar ideas, ofrecer y recibir ayudas, intercambiar prácticas, fuentes de recursos tales como información, materiales, brindar permanente feedback a sus colegas con el objetivo de mejorar su ejecución, estimularlos con sus discusiones y reflexiones con el objetivo de obtener mayor calidad en la toma de decisiones.
12. El grupo se irá convirtiendo en asesor -controlador, su rol en este sentido irá en aumento.
13. Se evaluará tanto el desarrollo que van alcanzando los docentes como el grupo.

14. Se mantendrá un intercambio permanente con los directivos de la institución para la puesta en práctica de las propuestas de acciones construidas por el grupo para la función de orientación profesional y para la multiplicación por la vía del trabajo metodológico. .

b) Aparato metodológico o instrumental de la metodología

Para el desarrollo de la metodología propuesta se precisan pasos, designados como momentos, cada uno de los cuales incluye métodos, procedimientos y técnicas dependientes entre sí y que permiten el logro del objetivo propuesto.

Los métodos en los que se sustenta la metodología son los métodos de aprendizaje socializado, los de aprendizaje global y productivo, para el desarrollo del pensamiento y participativos.

Las técnicas son las de exposición, de planeamiento, de preparación de proyectos, de ejecución del plan, de sistematización, consolidación y aplicación, la discusión y las participativas.

Los procedimientos son variados. Están los procedimientos didácticos, de influencia, de información y para el trabajo grupal.

Funcionamiento de la metodología

La metodología funciona a través de momentos condicionantes y dependientes que ordenados de manera particular y flexible permiten la obtención del objetivo propuesto. Es en este momento donde se revela con más fuerza el cómo proceder. Se proponen los siguientes momentos identificados como:

I Fijación de la identificación con el grupo.

II. Análisis, producción grupal, presentación y puesta en práctica de propuestas concretas de acciones en relación con la orientación profesional pedagógica. Irradiación de ideas, actitudes y acciones favorables a la profesión pedagógica. Selección y búsqueda de vías para la presentación e irradiación.

III. Multiplicación de las propuestas de acciones en relación con la orientación profesional pedagógica.

IV. Presentación grupal de los resultados de la irradiación de los productos del trabajo grupal y elaboración de nuevas proyecciones.

Características de los procedimientos que tienen lugar en cada uno de los momentos que componen la metodología

Momento I: Fijación de la identificación con el grupo

El primer momento de la metodología consiste en ir creando el sentido de pertenencia al grupo que significa que la membresía se identifique con la meta del grupo, incluyéndola en cada proyecto individual, en una perspectiva de aspectos compartidos con otros. Para ello los docentes deben reconocer entre sus características personales relacionadas con la profesión pedagógica aquellas que constituyen potencialidades para el trabajo en grupo, tomen conciencia de la importancia del trabajo grupal colaborativo para la solución de problemas relacionados con la orientación profesional pedagógica y modelen de conjunto el proyecto profesional grupal.

Los procedimientos para el trabajo grupal para este momento serían:

- Constitución del grupo de trabajo colaborativo.
- Establecimiento del contrato par el trabajo grupal.
- Reflexión del estado actual de sus prácticas en relación con la orientación profesional pedagógica.
- Establecimiento del compromiso individual para la mejora de la orientación profesional pedagógica.
- Modelación conjunta de los proyectos profesionales del grupo para la orientación profesional pedagógica.
- Negociación y tratamiento de tópicos de interés sobre la orientación profesional pedagógica.

Se emplearán técnicas participativas de presentación y de reflexión, el método de situaciones (Casos), cuestionario, observación a clases y a otros contextos de actuación profesional, y técnicas para la comunicación social, juego de roles, la exposición; así como observaciones preliminares o diagnósticas del funcionamiento espontáneo del grupo.

Los procedimientos de este momento se caracterizarán a continuación:

- Constitución del grupo de trabajo colaborativo:

Una vez que se seleccionan los docentes se hará una coordinación con la institución educativa para proyectar el primer taller.

En este primer taller, se aplicarán la técnica participativa de presentación “Frasas célebres” (Ver anexo 13), se recogerán expresiones de los miembros del grupo en relación con la tarea que se va a emprender.

- Establecimiento del contrato:

Esta será una importante fase del grupo, pues es la ocasión para fijar el contrato de trabajo, una vez delimitados los docentes que conformarán el grupo se realiza el diagnóstico inicial y se planifica el trabajo, entre otros aspectos: lugar, frecuencia de las sesiones, horario, tiempo de duración, las normas grupales, el lugar del coordinador y otros roles, cómo se trabajará, el tipo de organización funcional y las condiciones físicas de realización que se puedan asumir.

Se explica el por qué es necesario desarrollar las habilidades para el trabajo grupal, cuáles son los componentes conductuales que se tienen que incorporar para alcanzarlas y cuándo van a utilizarlas. Se presenta el problema o tarea grupal confrontándola con sus expectativas y necesidades. Desde el momento mismo del establecimiento del contrato debe explicitarse a los docentes que como parte de las actividades que se realizarán pueden estar las dramatizaciones de situaciones o juegos de roles.

Algunos de los aspectos del contrato pueden visualizarse siempre que el grupo se reúna.

- Reflexión del estado actual de sus prácticas en relación con la orientación profesional pedagógica:

Es de interés realizar una reflexión con el objetivo de compartir experiencias en torno al desempeño del docente en la función de orientador profesional en la institución. Los docentes realizarán valoraciones sobre las condiciones para el perfeccionamiento de la orientación profesional pedagógica a partir de su experiencia y de la toma de conciencia de su misión en la institución pedagógica donde labora y someterán a autovaloración su situación personal para enfrentar esta labor.

Se comenzará con la aplicación de las técnicas participativas de reflexión: “Abanico de roles”, “El personaje” y “Mi heráldica profesional” (Ver anexo 13) que permitirán además

de reflexionar y comprender la importancia del desempeño de su rol como orientador profesional, posibilitar el conocimiento por el grupo de las características de sus miembros y que estos reconozcan de sus características personales relacionadas con la profesión pedagógica aquellas que constituyen potencialidades para el trabajo grupal. Para propiciar la reflexión del estado de sus prácticas se analizan las exigencias que este tipo de institución hace al docente desde los perfiles de egresado del maestro primario y el de educadora y mediante los métodos de discusión (discusión plenaria) y de situaciones (casos, Ver anexo 14) los docentes meditarán acerca de la orientación profesional que realizan en la institución. Los casos permiten a través del trabajo en colectivo llegar a la toma de decisiones, mediante el intercambio de criterios, ideas, experiencias en la solución de un problema para lo cual se tiene que aplicar en la práctica los elementos teóricos que se tiene sobre el objeto de estudio.

Los casos se presentarán través de la ilustración o descripción de una situación imaginaria en la que los docentes puedan comprender algún mecanismo de acción, teoría o principio.

Este momento permitirá al docente comprender la responsabilidad que tiene en la formación de los futuros educadores. Los docentes firmarán el compromiso individual para la mejora de la orientación profesional pedagógica. (Ver anexo 15) que es otro de los procedimientos dentro de este primer momento.

- Modelación conjunta de los proyectos profesionales que el grupo se propone para la orientación profesional pedagógica.

Este será el momento también para la elaboración y presentación colectiva de los docentes de los proyectos profesionales del grupo para la orientación profesional pedagógica. Deberán contener propuestas concretas de acciones en el centro, en el aula, o en ambos, que pretendan mejorar la orientación profesional pedagógica e introduzcan aspectos innovadores respecto a lo que constituyen prácticas.

En los planes especificarán de forma clara y precisa la situación de partida que justifica la constitución del grupo, los logros que se pretenden alcanzar en la orientación profesional pedagógica, la metodología de trabajo, así como una descripción temporalizada de las actuaciones previstas para la consecución de estos

objetivos. Contemplantos los aspectos que aporta D'Angelo (1994): Fórmula VEA (V - Valores, E - Estrategias, A- Autoexpresión). Es el momento para que el grupo decida el nombre que va a tener el grupo.

Se sugiere desarrollar una conferencia especializada relacionada con los proyectos profesionales para la explicación de cómo conformarlos y para comenzar la modelación de los mismos. Se destinarán como mínimo tres talleres para la elaboración de los planes. En el desarrollo de estos talleres se emplearán técnicas como: El juego de la autoestima y la técnica El Viaje y para la comunicación social: Desarrollando habilidades para escuchar (Ver anexo 13) u otras. Finalmente deberán quedar negociados los tópicos de interés para su tratamiento en próximos talleres.

- Tratamiento de tópicos de interés sobre la orientación profesional pedagógica.

De acuerdo con el proyecto grupal quedarán negociados y se dará tratamiento a aquellos tópicos sobre orientación profesional pedagógica que necesitan los docentes para concretar los planes y los miembros del grupo, organizarán la búsqueda de información, distribuyendo responsabilidades, coordinando el trabajo. Se sugerirá en este sentido la participación protagónica de los docentes que ya recibieron el curso de postgrado sobre orientación profesional pedagógica o que han investigado en esta temática. El coordinador facilitará los recursos para el trabajo en esta dirección.

El grupo contará con los siguientes recursos:

- Libros.
- Normativa educativa: Distintas normativas existentes sobre el tema.
- Documentos propios del centro: Los modelos del profesional, los planes de trabajo metodológico, los planes para la práctica laboral.
- Materiales: Elaborados para el curso de postgrado, para el trabajo del grupo y otros, entre los que se destacan: Ponencias de los cursos pre-evento Pedagogía, trabajos con experiencias de trabajo de orientación profesional pedagógica con estudiantes del nivel medio y con estudiantes de los IPVCP, un compendio de artículos sobre orientación profesional y otro de métodos y técnicas para el diagnóstico para la orientación profesional pedagógica, tesis de maestría y de doctorado sobre la temática.

Los talleres para este particular se caracterizarán por el estudio, análisis y la reflexión sobre contenidos de orientación profesional pedagógica seleccionados por los propios docentes y de situaciones de orientación profesional pedagógica que pueden ser escenificadas; por la reconstrucción de argumentaciones a través del intercambio, lo que va generando una conexión entre la adquisición de nuevos conocimientos, la reflexión y el intercambio de experiencias y el desarrollo de habilidades para el trabajo en grupo. El trabajo en esta última dirección comienza desde el establecimiento del contrato y continúa en todo el proceso grupal. Pudieran desarrollarse también conferencias especializadas para este procedimiento.

Pueden ser analizadas situaciones de orientación profesional pedagógica que pueden ser las mismas que se emplearon para la reflexión (Ver anexo 14), algunas de las cuales pueden ser escenificadas en juego de roles a partir de la experiencia del investigador cubano Del Pino (1994). Del análisis y discusión grupal se irán precisando los indicadores que van explicando qué les pasa con respecto a esa situación o escena. Desde aquí se pueden definir las necesidades que tiene el grupo (que se pueden ir trabajando) y otras dificultades personales que frenan jugar el rol de orientador.

A partir de las situaciones o escenas, el grupo hace consciente las dificultades que tiene para resolver la tarea y comienza a proponer y sugerir opciones. De forma grupal van elaborando una escena distinta o completando la situación.

En este momento se realizarán observaciones preliminares o diagnósticas del funcionamiento espontáneo del grupo. Se llevará un registro del tipo de participación, desde el punto de vista de la dinámica grupal que tiene cada uno de los miembros.

Para la observación se considerarán las manifestaciones iniciales que se producen en el grupo recién conformado: intercambios formales, resistencias a la tarea y el coordinador, incertidumbre, primeros conflictos interpersonales, dificultad para encontrar acuerdos, entre otras. El coordinador devolverá al grupo lo que está sucediendo en términos de las informaciones relevantes al tipo de funcionamiento al que se quiere llegar y evaluará la realización de cada miembro individual que también será devuelta al docente. Es importante que el grupo conozca quien necesita mayor asistencia, apoyo y ayuda en la realización de determinada tarea.

Para este momento se sugiere la realización como máximo hasta diez talleres que se combinarán con la autopreparación.

Momento II: Análisis, producción grupal, presentación y puesta en práctica de propuestas concretas de acciones derivadas de los proyectos en relación con la orientación profesional pedagógica. Irradiación de ideas, actitudes y acciones favorables a la profesión pedagógica.

Este momento tiene como objetivos que los docentes pongan en práctica los planes como parte del proyecto grupal, propiciar que el trabajo para la orientación profesional pedagógica resulte grato para ellos a partir de que se ha generado desde la participación de todos, el ejercicio de la reflexión para la solución de los problemas de su práctica profesional relacionados con la orientación profesional pedagógica y reforzar el sentido de pertenencia hacia la profesión pedagógica.

Además tiene la intención de sentar las bases para la irradiación por el docente de su inclinación por la profesión pedagógica. Para lograr los objetivos de este momento y que la metodología constituya un proceso que propicie la transformación del docente y desarrolle su reafirmación profesional pedagógica es un requisito que el grupo continúe realizando acciones conjuntas que en este momento serían de producción grupal de propuestas concretas de acciones derivadas de los planes elaborados que serán presentadas al coordinador y puestas en práctica posteriormente.

Se aplicará, antes de la puesta en práctica de las acciones, el cuestionario Inventario de características del grupo Rodríguez (1993) citado por Fuentes (1999) y adaptado por la autora (Ver anexo 16) que permitirá un diagnóstico inicial del estado del grupo a partir de cómo es percibido su funcionamiento por sus miembros quienes actúan en calidad de jueces.

Los procedimientos para este momento serían:

De influencia: Ofrecimiento de apoyo, ayuda y asistencia entre los miembros del grupo y del coordinador a sus miembros, la estimulación, el reforzamiento del progreso de la tarea entre ellos y entre el coordinador y el grupo, la persuasión y el trabajo sobre las resistencias que puedan presentarse.

De información: Coordinación de esfuerzos de unos y otros miembros del grupo para completar la tarea, el intercambio y la búsqueda entre ellos de recursos e información,

la retroalimentación con el objetivo de mejorar la ejecución entre los miembros del grupo y del coordinador a sus miembros.

Se irá incrementando la práctica de las habilidades para trabajar en grupo a partir del análisis del cumplimiento de las normas de trabajo en grupo que será chequeada por el grupo en cada taller y la evaluación de la responsabilidad individual y devolución de los resultados al grupo y al individuo.

Se emplearán técnicas participativas y para la comunicación social, el cuestionario para medir el desarrollo del grupo y la observación.

Los docentes en el momento de la producción grupal se deben influir mutuamente en la obtención de metas comunes, se apoyarán, mostrarán sus experiencias, estimularán a sus compañeros con sus discusiones y reflexiones en la toma de decisiones, intercambiarán y buscarán fuentes de recursos como información, materiales y brindarán permanente feedback a sus colegas con el objetivo de mejorar su ejecución. Aunarán energías para la realización de la tarea elaborando materiales para el uso colectivo y así se va desarrollando la habilidad para el trabajo grupal. También elaborarán materiales que puedan servir a otros docentes. Resultará imprescindible registrar las memorias del grupo. Así el conocimiento profesional se va construyendo desde la propia práctica y la observación de la experiencia ajena.

Los talleres para este momento deben lograr que los docentes encuentren un mayor sentido y satisfacción en su vida profesional y el coordinador estimulará la realización de actividades informales para su intercambio e interacción fuera de la institución.

Para la presentación de las propuestas, se puede emplear el método juego de roles y técnicas de consolidación, sistematización y aplicación, propiciando que los miembros del grupo se estimulen y faciliten recíprocamente, destacando sus logros. Evaluarán sus desempeños.

Se harán observaciones para constatar cómo marcha el proceso grupal y se devolverá al grupo el movimiento del grupo en pos de su eficiencia y se aplicarán técnicas participativas y técnicas para la comunicación social.

Puede realizarse más de un taller para la producción grupal y para la presentación de las propuestas.

Una vez presentadas las propuestas los miembros del grupo las aplicarán con sus grupos de estudiantes irradiando sus ideas y actitudes en favor de la profesión pedagógica, a estudiantes y otros colegas que trabajen con el grupo o en la institución. Se empleará la observación directa para constatar la irradiación que hace el docente y la marcha del proceso grupal.

El grupo en este momento trabajará más autónomamente que en el momento anterior, es decir, se va convirtiendo en asesor-controlador.

Momento III: Multiplicación de las propuestas de acciones en relación con la orientación profesional pedagógica.

Tiene como objetivo esencial la multiplicación por el docente de sus vivencias y experiencias en la labor de orientación profesional pedagógica.

En este momento tiene lugar la difusión de todas sus experiencias en relación con la orientación profesional pedagógica, por lo que el trabajo grupal trasciende los límites del grupo y la comunicación transita a través de voceros o representantes del grupo simple a otros grupos de docentes, lo que permite la coordinación de la tarea de orientación profesional pedagógica a nivel de la institución. A partir de este instante el grupo se autodirige. Es decir del grupo simple formado, sus miembros convertidos en voceros o representantes comunicarán e intercambiarán sus propuestas y sus experiencias o las de los demás a sus colegas de trabajo en diferentes espacios.

Los procedimientos serían

Coordinación de las acciones de multiplicación.

Consolidación de las habilidades para el trabajo en grupo.

Demostración de procederes para la orientación profesional pedagógica.

Valoración de situaciones.

Se emplearán como técnicas las participativas de presentación, de análisis general y de cierre (que considere el docente), la observación al desempeño del docente, la discusión, el juego de roles y la asignación de responsabilidades como procedimiento de influencia.

Para lograr la multiplicación eficaz del docente, primeramente habrá espacios de autopreparación y posteriormente con el empleo del método de discusión, particularmente en pequeños grupos (cuyos integrantes sean del mismo grupo simple)

los docentes demostrarán cómo van a proceder. Puede emplearse también el juego de roles para escenificar. Una vez que se hayan preparado se coordinarán las acciones de multiplicación por los co-coordinadores seleccionados rigurosamente y se propagarán las propuestas diseñadas empleando para ello los procedimientos del trabajo grupal que han practicado. En sus respectivos contextos demostrarán e ilustrarán cómo realizar la labor de orientación profesional pedagógica.

Emplearán como técnicas las participativas de presentación, análisis general y de cierre (que considere el docente) para el desarrollo de las actividades que ha coordinado. Las actividades serán preferentemente de carácter metodológico en diferentes niveles organizativos y no tienen que ser necesariamente talleres.

Momento IV: Presentación grupal de los resultados de la irradiación de los productos del trabajo grupal y elaboración de nuevas proyecciones.

Tiene como objetivo mostrar la irradiación de los productos del trabajo grupal, en este caso para regresar al grupo simple y devolver los resultados de la irradiación que se había proyectado, sus experiencias, sus vivencias, las aportaciones a su desarrollo profesional y a su identidad profesional.

Para la presentación se demostrarán e ilustrarán procederes, explicarán cómo trabajaron con lo grupal, las vivencias que les reportó la irradiación.

Los talleres para este particular se pueden organizar como eventos, el grupo seleccionará los mejores resultados estimulando el trabajo del grupo y todos sus miembros. Pudieran realizarse en este sentido dos talleres como mínimo.

Los procedimientos serían: demostración, ilustración y de influencia (estimulación).

Se emplearán como técnicas las participativas de animación y cierre y técnicas de sistematización, consolidación y aplicación, el juego de roles y la observación del desempeño del docente.

Es el momento también para la proyección de nuevas acciones de trabajo de orientación profesional pedagógica y la oportunidad para que el grupo decida su permanencia como grupo. Se aplicará la técnica participativa de cierre lo Positivo, lo Negativo y lo Interesante (PNI, Ver anexo 13) en relación con su crecimiento personal y profesional a partir del trabajo grupal y se hará un diagnóstico final comparativo

para evaluar si se ha producido un cambio en el grupo y por último se harán conclusiones de todo el trabajo del grupo.

Propuesta de una organización de la superación profesional de los docentes para implementar la metodología

La metodología para desarrollar la reafirmación profesional del docente puede ser aplicada en la modalidad de estudios presenciales y semi-presenciales a través de las diferentes formas de la superación que se han asumido: los talleres, la conferencia especializada y la autopreparación.

En la mayoría de los momentos que comprende la metodología se emplearán los talleres como forma de organizar la superación profesional. Será la forma que más se sugiere emplear por las características del trabajo grupal colaborativo. El contenido de los talleres dependerá de las decisiones del grupo en relación con la tarea y sus necesidades por lo que la cantidad de talleres no se pre-establece.

Estructura y características de los talleres que se emplearán.

El modo de realización de los talleres es la sesión. En dependencia de lo anterior, para su estructuración, se tiene en cuenta la propuesta de Martínez Verde (2001) que incluye:

1. Pre-Calentamiento.
2. Taller en sí.
3. Autoevaluación-Coevaluación.
4. Organización del próximo taller o actividad metodológica.

Características.

Pre-Calentamiento: Es el inicio de cada sesión Se aplican técnicas preferentemente de animación y para influir en la dinámica grupal con el objetivo de crear un ambiente propicio para la reflexión y la producción grupal

Taller en sí: Implica la elaboración de los contenidos, la productividad grupal. Tiene como objetivos:

- Descubrir potencialidades para resolver problemas profesionales relacionados con la orientación profesional pedagógica.
- Elaborar colectivamente proyectos profesionales para la orientación profesional pedagógica.

- Reconstruir valores esenciales de la profesión pedagógica.
- Aprender a aportar iniciativas, ideas, sentimientos valores, etc. y a la vez recibir el aporte de los demás, no desconocer los elementos críticos que son necesarios integrar al mejoramiento grupal.
- Estimular la autoestima.
- Reforzar la identidad profesional docente.
- Aprender a trabajar en grupo, desarrollar la habilidad de trabajo en grupo.
- Presentar en grupo resultados de su labor de orientación profesional pedagógica.
- Elaborar productos para efectuar la orientación profesional pedagógica.
- Irradiar ideas, actitudes y acciones favorables a la orientación profesional pedagógica.
- Desarrollar habilidades para la dirección del trabajo grupal colaborativo.

Autoevaluación-Coevaluación: Se aplica en el desarrollo de la implementación de la metodología. Mediante esta sesión se persigue que los docentes valoren sus desempeños relacionados con la autodeterminación profesional, también la eficiencia del grupo en el cumplimiento de sus metas. Será el momento para devolver al grupo lo que ha estado aconteciendo como grupo.

Organización del próximo taller u otra actividad: Tiene como objetivo que el grupo precise las actividades de autopreparación que realizarán con vista al próximo taller u otra actividad ya sea metodológica o con los estudiantes. Las actividades de autopreparación las organizarán los miembros del grupo y pueden ser la búsqueda de vías para obtener información, para el tratamiento de tópicos, para la elaboración de los planes de los proyectos profesionales grupales, para la presentación colectiva de propuestas de intervención, para la multiplicación o para la presentación de resultados. Pueden ser organizadas otras actividades que considere el grupo. El grupo decide cómo y dónde concretar el proyecto preparado.

Es conveniente el empleo de la conferencia especializada para el tratamiento de aquellos contenidos específicos de la superación que requieren ser explicados cuidadosamente para su posterior aplicación. La autopreparación es una forma esencial para todos los momentos que contempla la metodología.

Para instrumentar el momento I se propone desarrollar diferentes talleres: un taller para la constitución del grupo y el establecimiento del contrato (Ver anexo 17), un taller para la reflexión del estado actual de las prácticas en relación con la orientación profesional pedagógica(Ver anexo 18), una conferencia especializada sobre los proyectos de vida profesionales antes del desarrollo de los talleres para la modelación conjunta de los planes para los proyectos profesionales que el grupo se propone para la labor de orientación profesional pedagógica(Ver anexo 19). Después de estos talleres, le seguirán los dedicados a la modelación conjunta del proyecto grupal para la labor de orientación profesional pedagógica en la institución (Ver anexo 20) y al tratamiento de tópicos de interés negociados sobre la orientación profesional pedagógica (Ver anexo 21). Le continúa un taller para la presentación de propuestas concretas de acciones derivadas de los planes en relación con la orientación profesional pedagógica (Ver anexo 22). Estas formas de superación se acompañarán de la autopreparación.

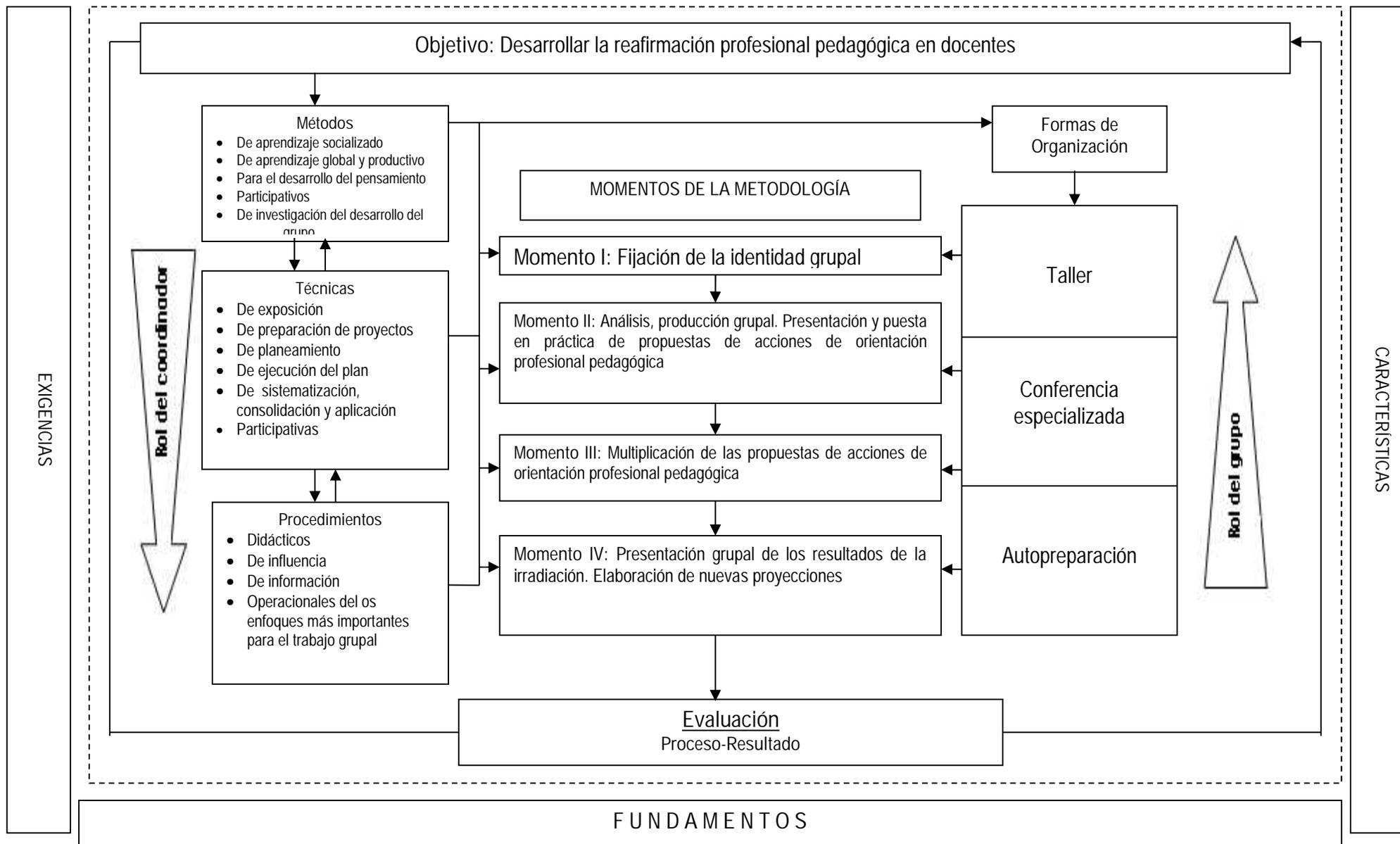
Para el momento II se sugieren realizar varios talleres para el análisis y producción grupal de propuestas concretas de acciones derivadas de los proyectos en relación con la orientación profesional pedagógica(Ver anexo 23) y dos para la presentación de estas propuestas (Ver anexo 24).

En el momento III se empleará la autopreparación para el trabajo en pequeños grupos en la planificación de las acciones.

Para instrumentar el momento VI se propone la realización de dos talleres para la presentación grupal de los resultados de la irradiación de los productos del trabajo grupal y elaboración de nuevas proyecciones.

La metodología queda graficada de la siguiente manera:

Metodología de trabajo grupal colaborativo en la superación profesional de docentes



Conclusiones del capítulo:

- La experiencia de autora y las tutoras en la temática investigada facilitó la operacionalización de la variable reafirmación profesional pedagógica en el docente expresada en dimensiones indicadores e índices para su medición.
- Los resultados de las técnicas discusión de grupos y de juicios de expertos permitieron la reelaboración de los contenidos de la reafirmación profesional pedagógica en dimensiones, indicadores y niveles de desarrollo.
- Los resultados del diagnóstico sobre la problemática del desarrollo de la reafirmación profesional registraron dificultades en los docentes expresadas en el escaso planteo de proyectos profesionales para la mejora de sus prácticas, en la exigua autogestión de conocimientos y técnicas para su desempeño, además son pocos los que realizan un análisis para la solución de los problemas de su práctica profesional y es limitada la irradiación de su inclinación por la profesión. En la concepción de la superación profesional no está presente la orientación profesional como contenido y no está organizado la misma desde la perspectiva grupal.
- La metodología de trabajo grupal colaborativo que se propone utiliza como hilo conductor el desarrollo del grupo como condición para el desarrollo de la reafirmación profesional en el docente. Desde esta perspectiva se proyecta el empleo de métodos de aprendizaje socializado, global y productivo, para el desarrollo del pensamiento y participativos, de técnicas de enseñanza-aprendizaje y participativas, así como procedimientos didácticos, de influencia, de información y de trabajo con los grupos. Se idea a través de diferentes momentos de trabajo grupal donde se combina la superación con el trabajo metodológico, el desempeño profesional y el control del autodesarrollo. de la reafirmación profesional del docente.

CAPÍTULO III

VALIDACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA DESARROLLAR LA REAFIRMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA EN DOCENTES MEDIANTE SU IMPLEMENTACIÓN EN LA PRÁCTICA

Se presenta la validación de la metodología descrita. La validación de los resultados de la implementación práctica tiene lugar de manera simultánea a su puesta en práctica mediante un pre-experimento, dirigido a constatar el desarrollo en los docentes de la reafirmación profesional pedagógica.

3.1. Desarrollo de la metodología en la práctica: Un experimento pedagógico

Con el propósito de comprobar la validez de la Metodología de trabajo grupal colaborativo en la superación profesional en la práctica, se diseñó y llevó a cabo un experimento en su variante pre-experimento (con pretest y postest).

Primeramente se registró el estado de la variable dependiente (pretest), luego se introduce la variable independiente (la metodología) y después de la intervención se vuelve a registrar el estado de la variable dependiente (postest).

El grupo muestra como ya se ha referido lo constituyó un grupo integrado por 10 docentes de la Escuela Pedagógica “Manuel Ascunce Domenech” de Santa Clara que convinieron formar parte del grupo de trabajo por convocatoria a todos los docentes de la institución(Ver anexo 1). La muestra se caracterizó por ser docentes que laboran en la misma escuela y ser de diferentes especialidades: dos licenciadas en Español-Literatura, dos licenciados en Educación Primaria, dos en Educación Pre-escolar, tres en Educación Especial y un Licenciado en Biología .

Una vez que se delimitó el grupo muestra se coordinó con la institución la participación de los docentes en una reunión del grupo para organizar el trabajo.

3.2 Resultados del diagnóstico inicial aplicado a los docentes

Como punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en la variable dependiente antes del estímulo se aplicaron técnicas diagnósticas. Esta fase permitió

diagnosticar el estado inicial en relación con el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica.

Tanto para el diagnóstico inicial, como para el posterior seguimiento al desarrollo de la reafirmación profesional se referencian las dimensiones de la siguiente forma: Cualidades personales relacionadas con la profesión pedagógica (D-CPPP), la dimensión Orientación motivacional hacia la profesión pedagógica (D-OMPP) y la dimensión Irradiación de su inclinación por la profesión pedagógica (D-IIPP) .

Se codificó a cada miembro del grupo con un número, desde D1 hasta D10, para especificar sus expresiones, manifestaciones y su desarrollo individual.

Los métodos empleadas en esta fase fueron:

Cuestionario abierto sobre proyectos de vida (Ver anexo 25).

Entrevista a directivos.

Observación.

Entrevista en profundidad a docentes (Ver anexo26).

Análisis de los productos de la actividad.

Análisis de contenido (expedientes laborales y planes de clase, Ver anexo 5).

La constatación inicial permitió evaluar la variable dependiente en examen casuístico.

D1: Es una docente con varios años de experiencia que tiene un elevado compromiso con la profesión pedagógica y muy consagrada a su labor, lo que se expresa en su dedicación sistemática a su desempeño, sin escatimar esfuerzos ni tiempo. Tiene una actuación profesional que se ajusta en todo momento a los preceptos éticos de la profesión pedagógica (D-CPPP). Se plantea proyectos profesionales relacionados con la mejora de su desempeño, al respecto alude "...no puedo estar sin inventar nada, siempre estoy haciendo algo nuevo para mis clases y mis alumnos". A pesar de ello no los concreta en un plan estratégico. Expresa un estado de bienestar en relación con la profesión pedagógica y se identifica con la misma (D-OMPP).

Es catalogada por sus directivos como incansable en la autogestión de conocimientos, en la búsqueda de la superación, a pesar de tener experiencia en la

enseñanza de su materia. A veces tiene una ejecución reflexiva de la dirección del proceso docente-educativo. En las observaciones realizadas se constata que no siempre incita a estudiantes por desempeños relacionados con la profesión pedagógica y no utiliza procedimientos para la orientación profesional pedagógica, transmite vivencias favorables a la profesión pedagógica a partir de su manera de conducirse en sus clases, su rostro expresa el goce por lo que hace. Los productos de su quehacer están directamente relacionados con la asignatura que imparte (D-IIPP).

D2: Es una docente comprometida con su profesión a criterio de sus directivos, lo que se expresa en la responsabilidad ante las funciones de su desempeño. Se ocupa por la calidad de la docencia que imparte, aunque pudiera mostrar más en acciones concretas sus potencialidades como docente con experiencia y realizar mayores esfuerzos voluntarios. Tiene una actuación profesional que se ajusta casi siempre a los preceptos éticos de la profesión pedagógica (D-CPPP). Sus proyectos profesionales están en relación con mejorar la impartición de la asignatura Psicología, pero no los conforma en un plan estratégico.

Le gusta la profesión pedagógica y se identifica con ella (D-OMPP). Autogestiona información sobre todo para la asignatura que imparte. En observación a clases se constató que no siempre estimula a estudiantes por desempeños relacionados con la profesión pedagógica y hay ausencia de procedimientos para la orientación profesional pedagógica, aun cuando tiene experiencia en la educación primaria. No muestra productos de su labor de orientación profesional. En ocasiones transmite vivencias positivas en relación con la profesión. Hace reflexiones y ejecuciones para la solución de los problemas de su desempeño profesional relacionadas solo con la docencia (D-IIPP).

D3: Es un docente con una vasta experiencia en educación primaria y en dirección, muy comprometido con la profesión pedagógica, a pesar de estar un tiempo fuera del sector, muy responsable en el desempeño de sus funciones como docente y como directivo y muy constante en el esfuerzo por alcanzar metas superiores en su desempeño. Tiene una actuación profesional que se ajusta en todo momento a los preceptos éticos de la profesión pedagógica (D-CPPP). Sus proyectos profesionales están relacionados con alcanzar el título de master en Ciencias Pedagógicas, aunque

aparecen también aspiraciones asociadas a la formación general de los estudiantes, en particular en el dominio de la Matemática. Estos no los presenta organizados en tiempo, condiciones, vías y medios para alcanzarlos. Le gusta la profesión y está identificado con ella (D-OMPP).

Se preocupa constantemente por la búsqueda de información sobre métodos y procedimientos para la enseñanza de la asignatura Matemática, siempre está indagando al respecto con la asesora de la Universidad de Ciencias Pedagógicas que atiende a su departamento. Hace reflexiones y ejecuciones para la solución de los problemas de su práctica profesional. Al respecto, en entrevista grupal expresó: *“Tenemos que darnos cuenta que la Matemática desarrolla el pensamiento lógico de los estudiantes, por tanto nosotros debemos tratar de que los estudiantes ejerciten más”* En observación a clases se constató que no estimula a estudiantes por desempeños relacionados con la profesión pedagógica, ni utiliza procederes para ella, aunque muestra capacidades en la preparación de clases y otras actividades formativas con enfoque profesional pedagógico. Los productos de la orientación profesional pedagógica son poco efectivos y solo en determinados escenarios trasmite sus vivencias positivas relacionadas con la profesión pedagógica. (D-IIPP).

D4: Es una docente caracterizada por sus directivos como muy responsable, pues cumple con todos sus deberes como profesional de la educación. Realiza su labor con mucho entusiasmo, es abanderada en su departamento como docente esforzada en el perfeccionamiento de cada clase y en la formación de sus estudiantes. Tiene una actuación profesional que se ajusta en todo momento a los preceptos éticos de la profesión pedagógica (D-CPPP).Aspira a ser mejor profesional, a seguir trabajando en el desarrollo de la expresión oral y escrita de sus estudiantes (se aclara que es profesora de Español y Literatura). No conforma un plan estratégico con sus aspiraciones profesionales Siente placer por ser profesora, en la entrevista grupal tuvo expresiones como *“Si tuviera de nuevo que seleccionar una profesión, nuevamente sería la de maestro”*. Se identifica con la profesión pedagógica (D-OMPP).

Es incansable en la autogestión de mejores estrategias y procedimientos para impartir sus clases. Examina su práctica profesional en este sentido y ejecuta acciones para lograr mejores resultados. Estimula a sus estudiantes por sus desempeños en las

habilidades lingüísticas, no aprovechando siempre el vínculo con la profesión pedagógica, ni utiliza siempre procederes para la orientación profesional pedagógica y muestra escasos productos de orientación profesional. Transmite su inclinación por la profesión tanto verbal como extraverbalmente a estudiantes y colegas de trabajo. (D-IIPP).

D5: Docente con mucha experiencia en la educación primaria y especial. Según sus directivos es un docente responsable en el cumplimiento de sus funciones como profesional de la educación, aunque no muy consagrado y constante, pues no dedica todo lo que pudiera a su accionar pedagógico. Muestra una actuación profesional que se ajusta a los preceptos éticos de la profesión pedagógica (D-CPPP). En el cuestionario destaca como proyecto profesional el seguir superándose en contenidos de su especialidad, pero no lo organiza en objetivos, vías, medios, tiempo y condiciones. La profesión pedagógica le gusta y se identifica con ella (D-OMPP). Denota falta de empeño en la autogestión de conocimientos y recursos para su ejercicio profesional. En su accionar docente no siempre incita a los estudiantes por prácticas relacionadas con su profesión a pesar de impartir la asignatura Psicología, ni utiliza procederes para la orientación profesional pedagógica, y los productos de su labor de orientación profesional son escasos. La transmisión de vivencias y las creencias positivas relacionadas con la profesión es ocasional. No realiza un análisis de su accionar educativo. (D-IIPP).

D6: Docente con pocos años de experiencia como profesional de la educación. Según sus directivos una docente cumplidora de sus responsabilidades, muy dedicada a la labor educativa con sus estudiantes, para lo que no escatima esfuerzos. Establece muy buenas relaciones con sus estudiantes sin descuidar los cánones éticos de la profesión pedagógica (D-CPPP). Sus proyectos profesionales están dirigidos a mejorar su preparación en la especialidad, no especifica los objetivos, metas intermedias, ni los medios, condiciones y la organización del tiempo para alcanzarlos. Le gusta la profesión pedagógica y se identifica con ella (D-OMPP). No es característico en la docente la autogestión de los saberes necesarios para su desempeño.

En observaciones a clases efectuadas a la docente se aprecia que no siempre estimula a los estudiantes por desempeños relacionados con la profesión pedagógica y

desaprovecha situaciones y momentos de la clase para la orientación profesional de los estudiantes. Es insuficiente la reflexión para la solución de los problemas de su práctica profesional. Y la existencia de productos de su labor de orientación profesional es nula. Transmite vivencias y las creencias positivas relacionadas con la profesión (D-IIPP).

D7: Es una docente con poca experiencia profesional, aunque muy productiva. Según sus directivos es una docente muy laboriosa y persistente en su desempeño, cumplidora de sus funciones profesionales y con una actuación profesional que se ajusta a los preceptos éticos de la profesión pedagógica (D-CPPP). Entre sus proyectos profesionales se encuentran alcanzar éxito en su desempeño profesional, elevar a niveles superiores su profesionalidad, pero no precisa acciones específicas para alcanzarlos. La profesión pedagógica le gusta y se identifica con ella (D-OMPP). Es identificada en su departamento por la constante búsqueda de lo nuevo de su especialidad para incorporarlo a la docencia.

En observaciones a clases se constata que en ocasiones realiza labor de orientación profesional pedagógica y estimula a estudiantes por desempeños relacionados con la profesión. Hace una ejecución reflexiva de la dirección del proceso docente-educativo. Sus directivos apuntan que siempre está preocupada porque todos los docentes conozcan la educación pre-escolar para poder preparar profesionalmente a los estudiantes. Transmite tanto por la vía verbal como no verbal su orientación hacia la profesión pedagógica. (D-IIPP).

D 8: Es una docente con muchos años de ininterrumpida labor como profesional de la educación, fundamentalmente en la educación primaria. Según sus directivos es una docente responsable, que pudiera tener un nivel de consagración mayor a partir de su experiencia laboral, pero es inconsistente en su desempeño. Sus modos de actuación profesional se ajustan a la ética pedagógica en todas las relaciones que establece en la institución escolar (D-CPPP). Su proyecto profesional está referido a la superación en contenidos matemáticos que se imparten a los estudiantes, aunque no tiene conformado un plan estratégico en esta dirección. Le gusta la profesión

pedagógica y se identifica con ella (D-OMPP). A criterio de sus directivos no es eficiente en la autogestión de conocimientos y de técnicas para su desempeño.

En observaciones a clases se constata que desaprovecha las potencialidades de la clase de Matemática para el trabajo de orientación profesional pedagógica y no estimula a los estudiantes por desempeños relacionados con la profesión pedagógica. Carece de productos de su labor de orientación profesional. En entrevista en relación con la reflexión de sus prácticas expresó “...eso a veces se realiza en los colectivos de asignatura, pero así individualmente, por lo menos yo no lo hago...” No trasmite creencias positivas sobre la profesión a partir de su experiencia (D-IIPP).

D9: Es una docente a criterio de sus directivos muy entusiasta y avivada, con pocos años de experiencia, pero con muchos deseos de hacer y perseverante en sus propósitos. Es responsable en su labor, siempre está enfrascada en actividades con los estudiantes aprovechando sus potencialidades y preocupada por su formación. Su actuación profesional se ajusta en todo momento a los preceptos éticos de la profesión pedagógica (D-CPPP). Tiene proyectos profesionales muy concretos, como defender su tesis de doctorado que guarda relación con la temática de orientación profesional pedagógica y otros relativas a elevar su profesionalidad, aunque no los tiene organizados en condiciones y tiempo. Le gusta mucho la profesión pedagógica y está muy identificada con ella (D-OMPP). Autogestiona saberes y técnicas para su desempeño.

En clases observadas a la docente se constata que la estimulación a estudiantes por desempeños relacionados con la profesión pedagógica no es persistente, y es escasa la utilización de procederes para la orientación profesional pedagógica; además de la ausencia de productos derivados de esta labor. Reflexiona para la solución de los problemas de su práctica profesional, que incluye la crítica y la realización de acciones. Es evidente el disfrute de lo que hace en clases y otras actividades en clases de lo que hace lo que le permite irradiar su inclinación hacia la profesión (D-IIPP).

D10: Es un docente con experiencia de trabajo en los IPVCP, a decir de sus directivos un docente cumplidor de sus deberes y funciones como profesional de la educación, respeta los códigos éticos de la profesión, sus empeños y esfuerzos pudieran ser superiores (D-CPPP). Sus proyectos profesionales están centrados en la superación

permanente, pero no precisa acciones, medios, condiciones y tiempo para alcanzarlos. La profesión pedagógica le gusta y se identifica con ella. (D-OMPP). No es distintivo en el docente la autogestión de los saberes necesarios para su desempeño.

En observaciones a clases efectuadas se aprecia que no siempre estimula a los estudiantes por desempeños relacionados con la profesión pedagógica y desaprovecha situaciones y momentos de la clase para la orientación profesional de los estudiantes. Además de la inexistencia de productos de su labor de orientación profesional. Somete a crítica sus prácticas de la de orientación profesional pedagógica y tuvo expresiones como: *“Amerita la pena trabajar en este sentido porque esta es la esencia de estas instituciones y no siempre el profesor sabe como hacer orientación profesional pedagógica”*, pero no se constatan ejecuciones reflexivas. A veces trasmite vivencias y creencias positivas relacionadas con la profesión (D-IIPP).

El análisis particular de los docentes permitió determinar las principales potencialidades y debilidades.

Constituyen potencialidades:

- La experiencia de algunos docentes en los niveles educativos para los que se forman los estudiantes de la escuela pedagógica (educación pre-escolar ,2-20%), (educación primaria ,5-50%) y en instituciones educativas (IPVCP ,1-10%).
- La investigación de algunos docentes en la temática de orientación profesional pedagógica. (3-30%).
- Cualidades personales de los docentes en relación con la profesión pedagógica.

Constituyen debilidades:

- No todos los docentes hacen una reflexión sobre su práctica que incluye la crítica y acciones.
- Los proyectos profesionales no concretan las acciones, medios y recursos para el logro de los objetivos profesionales.
- Insuficiencias en cuanto a conocimientos y dominio de procedimientos, recursos, condiciones, interacciones para la orientación profesional pedagógica.

- No todos los docentes irradian siempre su inclinación por la profesión pedagógica a los otros.

Con el análisis integral de estos resultados se llegó a determinar el estado actual de la reafirmación profesional de los docentes, atendiendo a las dimensiones, indicadores y niveles establecidos en la operacionalización de la variable dependiente.

Dimensión1: Cualidades o características personales relacionadas con la profesión pedagógica:

Nivel Alto: Se ubican 5 docentes (D1, D3, D4, D7, D9) que representan el 50%. Estos docentes tienen un elevado compromiso con la profesión pedagógica, se consagran y dedican a su trabajo. Su práctica profesional se ajusta en todo momento a los preceptos éticos de la profesión pedagógica y son perseverantes en su desempeño profesional.

Nivel Medio: Se ubican 5(50%) docentes (D2, D5, D6, D8, D10) que están comprometidos con la profesión pedagógica, sin embargo no se dedican todo lo que pudieran ni realizan suficientes esfuerzos volitivos en su desempeño profesional. Su actuación profesional se ajusta a los preceptos éticos de la profesión pedagógica.

Nivel Bajo: No se ubica a ningún docente.

Dimensión 2: Orientación motivacional hacia la profesión pedagógica.

Nivel Alto: No se ubica a ningún docente.

Nivel Medio: Se ubican 10 docentes que representa el 100%. Estos docentes se plantean proyectos relacionados con la formación en general de sus estudiantes o la suya en particular, pero no tienen conformado un plan estratégico, les gusta la profesión pedagógica y se identifican con la misma.

Nivel Bajo: No se ubica a ningún docente.

Dimensión 3: Irradiación de su inclinación por la profesión pedagógica:

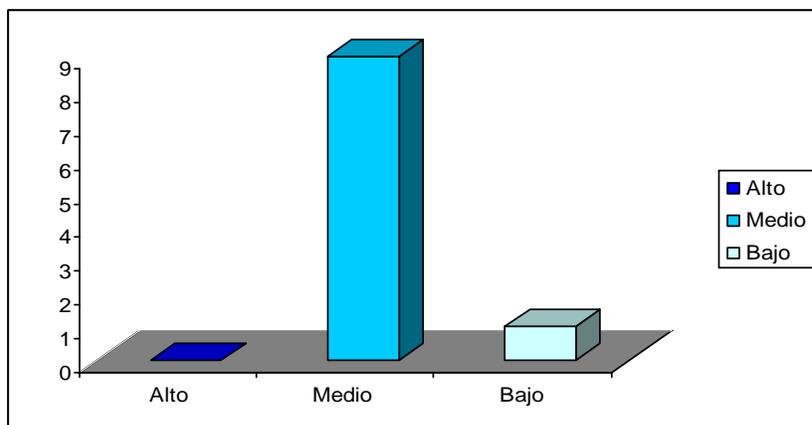
Nivel Alto: No se ubica a ningún docente.

Nivel Medio: Se ubican 7 docentes (D1, D2, D3, D4, D7, D9, D10) que representan el 90% del total de docentes. Estos docentes realizan algunas acciones de autogestión de conocimientos, pero no se caracterizan por ello. No siempre estimulan de manera intencionada a estudiantes, colegas y directivos por desempeños relacionados con la profesión pedagógica, utilizan en ocasiones procedimientos, recursos, condiciones, interacciones para la orientación profesional pedagógica. En determinados escenarios transmiten sus vivencias positivas relacionadas con la profesión.

Nivel Bajo: Se ubican tres docentes que representan el 30% (D5, D6 y D8) que no se preocupan por su autodesarrollo profesional, no estimulan conscientemente de manera positiva a estudiantes, colegas y directivos por desempeños relacionados con la profesión pedagógica, en su desempeño no se manifiestan procedimientos, recursos, condiciones, interacciones para la orientación profesional pedagógica y no transmite vivencias y creencias positivas relacionadas con la profesión pedagógica.

Para ubicar a los docentes en niveles de reafirmación profesional se tomó en cuenta el comportamiento del docente en cada una de las dimensiones por separado y en su interfuncionalidad quedando nueve en el nivel medio y uno en el nivel bajo.

A continuación se muestra un gráfico donde se reflejan estos resultados por niveles.



A partir de dichos resultados se procedió a la implementación de la metodología.

Al ser la metodología de trabajo grupal colaborativo la variable independiente, el control del desarrollo del grupo conformado fue una condición para el funcionamiento de la misma. En ella, el grupo se convierte en el coordinador principal de las actividades, puesto que es motivo de las acciones de sus miembros.

Para obtener los datos del desarrollo del grupo se empleó el método de observación de las actividades grupales y el cuestionario "Inventario de características del grupo". Este último instrumento fue desarrollado por Rodríguez (1993) y adaptado por la autora. (Ver anexo 16). El instrumento permite realizar un diagnóstico del estado del grupo a partir de cómo es percibido su funcionamiento por sus miembros quienes actúan en calidad de jueces. La técnica se estructura a partir de determinados parámetros para lo que se precisan las características sociopsicológicas que los definen y se aplica en determinados momentos. Se acompaña de una hoja de respuestas.

Los parámetros que se proponen en la técnica anteriormente referida son: relaciones interpersonales y comunicación, organización grupal, influencia del grupo sobre los miembros, dirección del coordinador, actividad grupal y organización grupal y se adoptaron los siguientes niveles de desarrollo del grupo que propone Fuentes(1999): Alto (A), Medio –Alto (M-A), Medio (M) , Medio-Bajo (M-B)y Bajo(B) para cada uno de estos parámetros y considerando como básicos los niveles alto, medio y bajo (Ver anexo 1).

El cuestionario se aplica en dos momentos de la metodología: en el momento II, antes de la puesta en práctica de las propuestas de intervención y en el Momento IV para comprobar el desarrollo que ha alcanzado el grupo y garantía del funcionamiento posterior del grupo "Futuro", nombre que el grupo decidió adoptar.

3.3. Seguimiento a la metodología que se inserta desde la superación profesional

Motivados por la temática de orientación profesional pedagógica, los docentes voluntariamente integraron el grupo, confirmado desde el primer taller con las expresiones: *"Tenemos un nivel de motivación alto porque la tarea salga bien"* (D6); *"Siempre estuve interesada por esta temática"* (D2), *"Es una preocupación de todos los maestros esta labor"* (D7).

En el desarrollo de los diez talleres del primer momento se perseguía el objetivo de ir creando el sentido de pertenencia al grupo, se apreció en (D8) una conducta más reflexiva, a partir de que la coordinadora incitó a todos para el análisis y la escenificación de situaciones relacionadas con la labor de orientación profesional pedagógica que se podían presentar en su desempeño. Desde esta invitación al análisis de situaciones escenificadas y considerando las reglas aceptadas por el grupo "Sea abierto y promueva que los demás digan lo que piensan" e "Implíquese personalmente en el intercambio de opiniones y razones" los docentes D2, D3, D4 y D7 reconocieron que en sus prácticas no estaban poniendo todo su empeño y que era necesario aprovechar los diferentes espacios educativos para esta labor pero que necesitaban "herramientas" (otras reglas en anexo 27).

El trabajo en grupo los fue cautivando gradualmente y se registraron las expresiones siguientes: "Yo nunca había trabajado así entre profesores, qué bien se trabaja así..." (D 8); "Es más fácil dar una clase de Matemática que formar un grupo" (D 3); "Si siempre se trabajará así entre los docentes" (D10).

En el desarrollo de los talleres para el tratamiento de tópicos de orientación profesional pedagógica fueron apareciendo expresiones como: "Ya me doy cuenta de que puedo perfectamente en las clases de Matemática orientar a los alumnos hacia la carrera de primaria" (D 8); "Ahora me doy cuenta que hago orientación profesional en mis clases" (D 5); "Entonces muchas cosas de las que hago constituyen maneras de hacer orientación profesional" (D10). Los argumentos de estos docentes indican la presencia de juicios sobre su accionar pedagógico, donde reflejan el conocimiento teórico asimilado, aplicado a las acciones que ejecutan en esta dirección en el proceso docente-educativo.

Reconocido por los docentes la necesidad de emprender acciones de orientación profesional pedagógica, la coordinadora al considerar que: "no hay proyecto social que pueda ser alcanzado ni llevado a vías de éxito si los hombres, que son los encargados de ejecutarlos, no lo incorporan, en diferentes medidas, a sus proyectos de vida individuales" Fuentes (1993, p. 65) incita a la elaboración de los planes del grupo. Enfatiza que la tarea de la orientación profesional pedagógica se incluya en el proyecto de vida

profesional individual; en una meta compartida con otros pues la tarea de mejorar la orientación profesional pedagógica es también la tarea grupal.

Se percibió cierta ansiedad en los miembros del grupo a enfrentar la modelación del proyecto, manifestaron expresiones tales como: “*Yo nunca he hecho un plan* (D 8)”; “*Profe, le hemos dado muchísimas vueltas a esto, pero nada*” (D 5). Lo anterior fue expresión de resistencias que requirieron identificarlas e incentivar al grupo para que con el aporte, la ayuda y asistencia de todos y entre todos, se avanzara para elaborar el proyecto profesional del grupo. Todos los docentes participaron en la elaboración del proyecto grupal para la orientación profesional pedagógica. A partir de todas estas proyecciones el grupo decidió nombrarse Futuro.

En los talleres del momento II los docentes se brindaron apoyo y las ayudas necesarias, mostraron sus experiencias, estimularon a sus compañeros con sus discusiones y reflexiones con el objetivo de obtener mayor calidad en las propuestas. Intercambiaron y buscaron fuentes de recursos tales como medios, materiales y diseños de actividades. De esta manera el sentimiento de pertenencia al grupo se iba conformando y las relaciones entre ellos evidenciaban avances hacia la cohesión, pues fueron acoplando sus energías y brindaban una retroalimentación a sus colegas con el objetivo de mejorar su ejecución. Solicitaban información, escuchándose expresiones como: “*Profe, necesito lo que ud tenga sobre las sociedades científicas*” (D10), “*Yo sé que, en el Pedagógico, una profesora tiene experiencias en el trabajo con los monitores en los pre pedagógicos, tengo que verla*” (D 9). De otra parte, D1, D2, , D5, y D10 se manifestaron afanosos por buscar información, pidieron a sus colegas de grupo lo que tuvieran, copiaron bibliografía asentada en soporte digital que pusieron a disposición de los colegas de departamento, pensaron en la orientación profesional pedagógica como temática de su tesis de maestría (D 3) y para la participación en eventos y otros cursos de superación.

Como resultado de las propuestas se diseñaron tres sociedades científicas de corte pedagógico, una estrategia de orientación profesional pedagógica para el segundo año de las dos especialidades y una estrategia de orientación profesional pedagógica para la proyección del plan de trabajo metodológico de los departamentos docentes y la preparación del evento: *Por los caminos de una noble Profesión: MAESTRO*”.

Para la puesta en práctica de las propuestas de intervención el grupo asignó determinadas responsabilidades para la coordinación de las acciones, la recogida de materiales y la realización conjunta de las acciones.

Transcurrido el trabajo del grupo en el primer momento de la metodología y antes de la puesta en práctica de las propuestas de intervención en el momento II; se aplicó el cuestionario a los miembros del grupo.

Se pudo constatar a partir del reporte de los docentes en el cuestionario y la observación que la mayoría de los docentes (7-70%) percibe, respecto a las relaciones interpersonales y la comunicación, que casi todos sus miembros tienen una actitud positiva hacia la tarea y hacia el grupo; se observa una tendencia a comunicarse y colaborar manteniendo buenas relaciones y que, hasta ese momento de trabajo del grupo, predomina casi siempre un ambiente de simpatía recíproca y comprensión mutuas, aunque el conocimiento mutuo todavía no es profundo.

El resto de los miembros (3-30%) reporta para estos indicadores que algunos miembros tienen una actitud positiva hacia la tarea y el grupo, se observa a veces una tendencia a comunicarse y colaborar manteniendo buenas relaciones y que hasta ese momento de trabajo del grupo ha predominado a veces un ambiente de simpatía recíproca y comprensión mutuas, y catalogan de medio miembros el conocimiento mutuo entre los miembros del grupo.

Estas apreciaciones coinciden con las observadas por la coordinadora desde los primeros talleres, donde los intercambios formales producidos entre los miembros del grupo condujeron a formar las pequeñas islas de docentes de la misma especialidad o departamento. Y sucedió que al colaborar todos para realizar la tarea grupal, la propia actividad conjunta generó un tejido de vínculos interpersonales. Esto quedó evidenciado en la modelación conjunta de los planes del grupo para la orientación profesional pedagógica. En este parámetro de estudio el grupo se encontraba en un nivel medio-alto.

En relación con las metas, los miembros del grupo (8-80%) perciben que las mismas satisfacen a la mayoría. En relación con la preocupación por el cumplimiento de las metas que se deben alcanzar, aprecian que la mayoría se preocupa, y la

correspondencia entre metas grupales y personales se cataloga de media. En el análisis cualitativo de este parámetro los docentes destacaron que al comienzo del trabajo grupal este indicador no se manifestaba así, pero en el devenir del trabajo el grupo había avanzado. La coordinadora constató que a pesar de haberse alcanzado logros, aún todos no todos estos indicadores están en un nivel alto, se destacan los docentes D2, D3 y D7 por sus responsabilidades en el tratamiento de los tópicos de orientación profesional pedagógica.

En el parámetro actividad grupal, los miembros del grupo valoran en la escala de alta la importancia que tiene la actividad que realiza el grupo para la institución a la cual pertenecen, para el propio grupo y para cada uno de sus miembros en lo individual.

El desarrollo de los talleres hasta este momento del trabajo del grupo advierten que todos los miembros del grupo (10-100%) asumen que las normas son cumplidas por la mayoría, que casi siempre han aprendido a escuchar con atención las opiniones y criterios de los otros, y a tomar en consideración el punto de vista del otro. Los miembros del grupo se perciben como una unidad, con algunos subgrupos. En análisis cualitativo los docentes destacan que el grupo se ha ido habituando al cumplimiento de las normas, evaluadas siempre en las sesiones de trabajo del grupo y que habían ganado como grupo, con lo que coincide la coordinadora.

A consideración de todos los miembros (10-100%) del grupo la actividad que el grupo realiza satisface a la mayoría de ellos. La satisfacción con la pertenencia al grupo está presente también en la mayoría de los miembros del grupo. Para ellos, en análisis cualitativo formar parte del grupo ha ejercido una influencia alta en lo relativo a su forma de actuar y pensar *“pues pueden criticar sin que nadie se ofenda, se pueden expresar libremente, nos estimulamos mutuamente, nos ha hecho ser más productivos, todo lo que se aporta es válido, hemos crecido como profesionales, nos hemos sentido muy bien, hemos aprendido que conseguimos mejores cosas entre todos”* (D1,D2,D3,D4,D7,D8,D9,D10).

La coordinadora a través de la observación (Ver anexo 28) constató que efectivamente se fue logrando una interdependencia entre los miembros del grupo y que en este parámetro de estudio el grupo se halla en un nivel medio-alto.

En cuanto a la dirección del grupo por la coordinadora todos (10-100%) coinciden que el coordinador siempre propicia buenas relaciones interpersonales entre los miembros del grupo y se preocupa por el adecuado cumplimiento y organización de la tarea grupal. En indagación sobre este particular uno de los miembros señala que “aunque *ya nos está dejando un poco solos*” (D3).

A partir de estos resultados el grupo en cada uno de los parámetros de estudio se puede ubicar al grupo en un nivel medio-alto de desarrollo.

Para continuar el control de la transformación de la variable dependiente durante la puesta en práctica de las propuestas de intervención se observaron distintas actividades (10) donde los docentes se tenían que desempeñar como orientadores profesionales pedagógicos a través de sus clases, organización y atención a monitores y sociedades científicas pedagógicas, desarrollo de concursos, promoción de libros y otras actividades. Estas posibilitaron constatar a través de los modos de actuación de los docentes la utilización de procederes, recursos, condiciones, interacciones para la orientación profesional pedagógica y la irradiación de su orientación profesional que eran carencias que tenían la mayoría de los docentes.

La puesta en práctica de estas propuestas fue una condición importante para su multiplicación, donde los docentes a partir de la realidad de sus departamentos docentes contenida en: el trabajo metodológico, plan de superación de los docentes y proyecto educativo del centro multiplicaron sus experiencias en materia de orientación profesional pedagógica.

D3 desarrolló actividades metodológicas en su departamento e hizo reajustes al plan de trabajo metodológico, incluyendo este contenido. D7 elaboró la estrategia de orientación profesional pedagógica de la institución. D9 Y D10 desarrollaron actividades centrales con los estudiantes, D1 y D4 presentaron a nivel institucional la estrategia para el desarrollo de la expresión oral para las especialidades de Educación Primaria y Preescolar, a partir de la habilidad profesional común: expresarse con claridad, coherencia, belleza y creatividad. D2 y D5 observaron actividades docentes como visitas de ayuda metodológica a docentes noveles del departamento de Formación Pedagógica General.

En el último momento los docentes presentaron los resultados de la irradiación y elaboraron nuevas proyecciones como grupo.

Finalmente se aplicó nuevamente el cuestionario: Inventario de las características del grupo que permitió establecer comparaciones en el desarrollo alcanzado por el grupo en cada uno de los parámetros de estudio, en el avance del mismo desde finales del segundo momento y hasta el momento IV.

En los parámetros de estudio se revela una elevación en los niveles, de medio-alto a alto a partir no solo de la percepción de sus miembros a través del cuestionario y el análisis del comportamiento de los mismos, sino también de las expresiones significativas de los docentes durante la aplicación de la técnica participativa de cierre de las tres sillas.

La técnica participativa permitió conocer los significados del trabajo grupal que matizaron el sentido de pertenencia, la satisfacción por la profesión y la confirmación de continuar la labor profesional pedagógica, que sobre un acertado sentido de colaboración profesional defienden la idea “crecer desde lo individual hasta trascender en lo grupal”.

Se registraron frases... *“llegamos sin apenas conocernos”, “sin saber lo que iba a ocurrir”, “con deseos a veces de no trabajar”, “con cuestionamiento del sentido mismo del trabajo grupal”, “sin embargo ahora, somos uno”...*, *“tuvimos que autoprepararnos”, “aprendimos a desinhibirnos ante los demás”, “a regirnos por reglas”, “a trabajar en grupo”, “a depender mutuamente a partir de las potencialidades de cada uno”, “aprendimos cosas novedosas”, “nos sentimos útiles en el desarrollo de la tarea”, “nos sentimos muy satisfechos por el trabajo del grupo para desempeñar la función de orientación profesional pedagógica”, “y somos casi una familia y podemos seguir consolidándonos”*.

Concluida la aplicación de la metodología se procedió a la comprobación del estado de la variable dependiente.

Esta fase permitió diagnosticar el estado final en relación con el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica.

Los métodos en esta fase fueron:

Observación.

Análisis de los productos de la actividad.

Análisis de contenido.

La constatación final permitió evaluar la variable dependiente en examen casuístico.

D1: Es una docente que durante la implementación de la metodología continuó manifestando un elevado compromiso con la profesión pedagógica, sus preceptos éticos, consagración y constancia a la profesión, expresados en la entrega al trabajo del grupo y a su desempeño. Fue seleccionada co-coordinadora del grupo, era la que citaba a los miembros del grupo para el trabajo, entregaba materiales, coordinaba con la institución para el local y la que mantenía informada a la coordinadora de lo que acontecía en los momentos en que el grupo desarrollaba actividades de multiplicación (D-CPPP). Proyectó y realizó acciones en clases para orientar a los alumnos hacia la profesión pedagógica derivadas de su proyecto individual convertido en proyecto grupal.

Durante el desarrollo de los talleres emitía juicios como: *..” mi asignatura tiene las mayores posibilidades del mundo de realizar orientación profesional pedagógica...,” los alumnos tienen que saber qué tienen y que les falta en expresión oral y escrita, van a ser maestros y hay que estimularlos hasta por los pequeños logros que en este sentido alcancen...”* Se corroboró así en clases observadas. En todos los escenarios mostró su satisfacción e identificación con la profesión pedagógica. Se esforzó por buscar información que le sirviera para desarrollar esta labor, y se verificó su disposición por compartirla. Entre los productos de su quehacer relacionados con la orientación profesional pedagógica se halla la presentación de la estrategia para el desarrollo de la expresión oral para las dos especialidades que se estudian en la institución, fruto del trabajo del grupo, pero su responsabilidad individual. Fue promotora de actividades informales del grupo (D-OMPP) y (D-IIPP).

D2: Es una docente que reveló un mayor compromiso con la profesión pedagógica, siendo abanderada en el grupo al poner todo su empeño y potencialidades en la realización de la tarea grupal para la orientación profesional pedagógica (D-CPPP). Aparecieron en ella expresiones como... *“es verdad que se pueden hacer maravillas, lo que hay es que ponerse...”* Se confirmaron sus pretensiones en relación con la orientación profesional pedagógica de sus estudiantes, en el desarrollo de los talleres y

en las actividades de su desempeño profesional. Autogestionó información para enfocar desde lo profesional pedagógico la asignatura que imparte e hizo un proyecto de sistema de clases de la asignatura Psicología con este enfoque.

En observación a clases se constató el estímulo a estudiantes por desempeños relacionados con la profesión pedagógica para lo que elaboró galardones que eran otorgados en la medida en que los estudiantes iban acercando sus cualidades y conductas al maestro ideal, irradiando de esta manera su orientación por la profesión. De ausencia de procederes para la orientación profesional pedagógica, hizo gala de su creatividad en la utilización de la clase como vía fundamental de orientación profesional pedagógica y desarrolló el tópico de contenido negociado sobre la clase como vía fundamental para la orientación profesional pedagógica.

Evidenció un mayor regocijo y sentido de pertenencia por su quehacer y colaboró como parte de la multiplicación con su jefe de departamento en la observación a clases como visitas de ayuda metodológica en relación con la labor de orientación profesional pedagógica (D-OMPP) y (D-IIPP).

D3: Es un docente que mantuvo durante todo el proceso grupal la manifestación de las características y cualidades personales relacionadas con la profesión que se constataron en el diagnóstico inicial (D-CPPP). Desde que se insertó en la tarea grupal rápidamente se percató de que había que enfocar el trabajo de los docentes de esta institución desde la orientación profesional pedagógica. Esto lo llevó a motivarse por esta temática para defender su tesis de maestría que proyectó como meta al igual que la búsqueda de información sobre este particular. Toda la información recopilada la puso a disposición del grupo.

En observación a clases se comenzó a constatar la estimulación a estudiantes por desempeños relacionados con la profesión pedagógica y la utilización de procederes para la orientación profesional pedagógica, a partir de tener experiencia en la educación primaria y de poseer capacidades para preparar clases y otras actividades formativas con enfoque profesional pedagógico. En el momento de multiplicación desarrolló de conjunto con su jefe de departamento actividades metodológicas, a partir de reorientar el plan de trabajo metodológico en esta dirección. Desarrolló a dúo con D2 el tópico de la clase como vía fundamental de orientación profesional pedagógica. Se constató la transmisión

de vivencias, y creencias positivas relacionadas con la profesión pedagógica (D-OMPP) y (D-IIPP).

D4: Es una docente que manifestó las mismas características y cualidades personales relacionadas con la profesión que se constataron en el diagnóstico inicial (D-CPPP). Su experiencia anterior en el trabajo en instituciones pedagógicas le permitió activadamente advertir la esencia de la tarea del grupo, tuvo expresiones como “...*me encanta ese trabajo y hay mucha tela por donde cortar...* “. La coordinadora pudo constatar la autogestión para desarrollar las mejores estrategias y procedimientos para enfocar profesionalmente sus clases de Español, estimulando actualmente sus estudiantes por sus desempeños en las habilidades lingüísticas avizorando su futuro desempeño profesional, desde un proyecto concebido en tal dirección. (D-OMPP) y (D-IIPP). Presentó de conjunto con D1 la estrategia para el desarrollo de la expresión oral para las dos especialidades a partir de la habilidad profesional común: expresarse con claridad, coherencia, belleza y creatividad. Era la registradora de todo el acontecer del proceso grupal.

D5: Docente que en el desarrollo del proceso grupal mostró capacidad de consagración y perseverancia, a partir del empeño que puso en la tarea grupal. (D-CPPP). En la observación de su comportamiento en la implementación de la metodología se pudo constatar que es capaz de criticar cómo hasta ahora ha procedido en su accionar educativo en relación con la orientación profesional pedagógica a estudiantes, y de ejecutar acciones efectivas para esta labor. Mostró afán en la autogestión de conocimientos y recursos para su ejercicio profesional.

En su accionar docente comenzó a estimular a los estudiantes por prácticas relacionadas con la profesión pedagógica a partir de diseñar un “profesionalógrafo” con las habilidades profesionales a desarrollar en sus estudiantes y cómo discurría su desarrollo a partir de su análisis por cada estudiante y profesores que trabajaban con él, como parte de su proyecto para la mejora de la orientación. Centró su atención en la habilidad profesional Diagnosticar a los alumnos que es común para los maestros primarios y las educadoras. Transmitió vivencias y creencias positivas relacionadas con la profesión. De conjunto con D2 observó actividades docentes como visitas de ayuda

metodológica a docentes noveles de su departamento para ofrecer ayudas para el trabajo de orientación profesional pedagógica (D-OMPP) y (D-IIPP).

D6: Docente que en el transcurso de la experiencia no pudo participar en todos los momentos, por presentar problemas de enfermedad, no obstante en lo observado, mantuvo las características y cualidades personales relacionadas con la profesión, constatadas en el diagnóstico inicial (D-CPPP). Se insertó en el trabajo grupal, asumió la tarea y reflexionó sobre la importancia de trabajar con sus estudiantes en la labor educativa. Se escucharon expresiones como: “... *ya se cómo emprender este trabajo desde mi asignatura*”. Solicitó materiales y recursos para el desempeño en esta dirección, pero no se pudo corroborar en su accionar pedagógico la concreción de estas aspiraciones (D-OMPP) y (D-IIPP).

D7: La docente siguió portando características y cualidades personales favorables relacionadas con la profesión pedagógica (D-CPPP). Hizo suya la tarea grupal convirtiéndose en la jefa del grupo. Aparecieron expresiones como: “... *comprendo que no solo se necesita conocer de la educación pre-escolar, es verdad que hay que conocer también sobre la propia orientación profesional y las características de nuestros alumnos*” y abogó por conocimientos y herramientas en este sentido. Buscó información, la extendió al resto de los miembros del grupo y se encargó de organizar las acciones de autopreparación.

Desarrolló en el grupo el tópico relativo a la educación preescolar como nivel educativo y como licenciatura en educación. Presentó la estrategia de orientación profesional pedagógica para esa especialidad, como parte de su proyecto para la mejora de la orientación profesional pedagógica. En observaciones a clases se constató la estimulación a estudiantes por desempeños relacionados con la profesión, la irradiación por la profesión, unido a la creatividad, particularmente en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la labor de orientación profesional pedagógica (D-OMPP) y (D-IIPP).

D8: En el proceso de implementación de la metodología manifestó las características y cualidades personales relacionadas con la profesión pedagógica de la constatación inicial. (D-CPPP). Se propuso un conjunto de acciones en relación con la tarea grupal a partir de incorporarse gradualmente a la realización de la misma. Inicialmente no

realizaba contribuciones, pero en la medida que el grupo aceptaba las ideas de todos comenzó a adoptar una actitud reflexiva en relación con la labor de orientación profesional pedagógica que debe desempeñar en este tipo de institución, aparecen expresiones como: "... *ya me doy cuenta de que puedo perfectamente en las clases de Matemática orientar a los alumnos hacia la carrera de primaria*". Se fue identificando en ascenso con la tarea del grupo y con la profesión.

En las observaciones realizadas se constató que realiza algunas acciones en las clases para el trabajo de orientación profesional pedagógica, no obstante puede aprovecharlas más. Estimula en ocasiones a los estudiantes por desempeños relacionados con la profesión pedagógica y muestra algunos productos de su labor de orientación profesional. Comienza a aprovechar su experiencia para la transmisión de creencias positivas sobre la profesión en determinados escenarios (D-OMPP) y (D-IIPP).

D9: Es una docente que en el desarrollo de la experiencia mostró las cualidades y características personales relacionadas con la profesión pedagógica constatadas en el diagnóstico inicial (D-CPPP). Aprovechó todos los momentos del trabajo grupal para ir proyectando lo que quiere obtener en su tesis de doctorado. Se mantuvo reflexiva, indagadora, creativa y ejecutiva. Movilizó a estudiantes para la elaboración de pancartas alegóricas al maestro que exhibió en los pasillos de la institución. En clases observadas a la docente se constata su estimulación constante a estudiantes por desempeños relacionados con la profesión pedagógica, la utilización de procedimientos para la orientación profesional pedagógica y la irradiación de su orientación hacia la profesión (D-OMPP) y (D-IIPP).

D 10: Es un docente que el transcurso del trabajo grupal se mantuvo constantemente ocupado en la tarea grupal. Mostró una mayor consagración y perseverancia a partir de los influjos del grupo que lo fue movilizándolo (D-CPPP). Hizo reflexiones en relación con la tarea grupal a partir de su experiencia en esta labor en el IPVCP donde trabajó. Solicitó a sus colegas de grupo y a la coordinadora toda la información que tuvieran sobre experiencias de trabajo de orientación profesional pedagógica e hizo realidad una de las acciones proyectadas que fue una sociedad científica que sus estudiantes presentaron sobre el maestro y la educación ambiental desde la perspectiva del ambiente social a partir de los estilos vivenciados en el trabajo grupal. En las actividades

docentes observadas aprovechó todos los momentos para realizar orientación profesional pedagógica y estimuló a sus estudiantes por desempeños relacionados con la profesión pedagógica e irradió su orientación por la profesión (D-OMPP) y (D-IIPP).

Con el análisis integral de estos resultados se llegó a determinar el estado de la reafirmación profesional de los docentes:

Dimensión 1: Cualidades o características personales relacionadas con la profesión pedagógica:

Nivel Alto: Se ubican 8(80%) docentes (D1, D2 D3, D4, D5, D7, D9, D10) que tienen un elevado compromiso con la profesión pedagógica, se consagran y dedican a su trabajo. Su práctica profesional se ajusta en todo momento a los preceptos éticos de la profesión pedagógica y son perseverantes en su desempeño profesional.

Nivel Medio: Se ubican 2(20%) docentes (D6, D8,) que están comprometidos con la profesión pedagógica, sin embargo no se dedican todo lo que pudiera a su desempeño profesional, su actuación profesional se ajusta a los preceptos éticos de la profesión pedagógica y no realizan suficientes esfuerzos volitivos en su desempeño profesional.

Nivel Bajo: No se ubica a ningún docente.

Dimensión 2: Orientación motivacional hacia la profesión pedagógica.

Nivel Alto: Se ubican 8(80%) docentes (D1, D2 D3, D4 y D9) que plantean en sus proyectos profesionales acciones en relación con su desempeño profesional que son implementadas en su práctica escolar. Expresan un estado de bienestar en relación con la profesión pedagógica y están muy identificados con la misma.

Nivel Medio: Se ubican 2 docentes (D6 y D8) que representan el 20% del total de docentes. Los proyectos profesionales contienen acciones relacionadas con la formación en general de sus estudiantes o la suya en particular pero aún no tienen un carácter regulador. Les gusta la profesión pedagógica y se identifican con ella.

Nivel Bajo: No se ubica a ningún docente.

Dimensión 3: Irradiación de su inclinación por la profesión pedagógica:

Nivel Alto: Se ubican 8(80%) docentes (D1, D2, D3, D4, D5, D7, D9, D10).

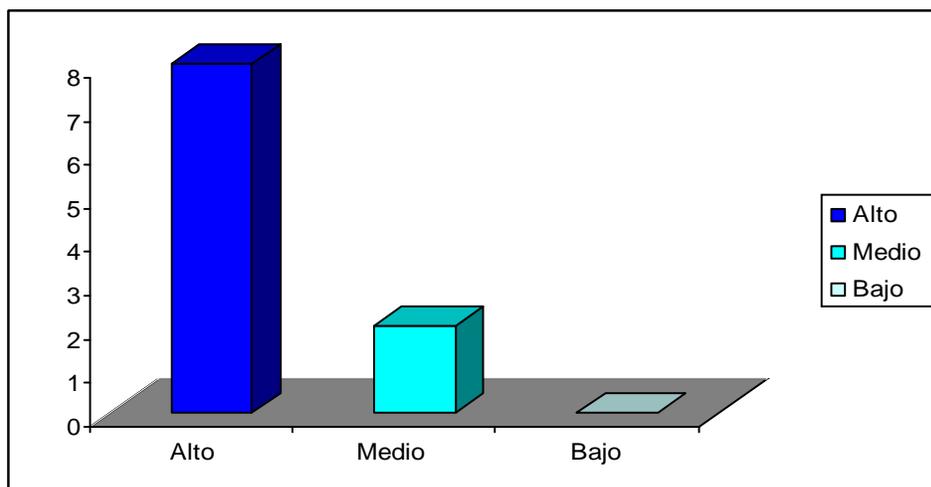
Nivel Medio: Se ubican 2(20%) docentes (D6,D8)que realizan algunas acciones de autogestión de conocimientos, pero no se caracterizan por ello .No siempre estimulan de manera positiva a estudiantes, colegas y directivos por desempeños relacionados con la profesión pedagógica, utilizan en ocasiones procederes, recursos, condiciones, interacciones para la orientación profesional pedagógica. En determinados escenarios transmiten sus vivencias positivas relacionadas con la profesión.

Nivel Bajo: No se ubica a ningún docente.

3.4 Análisis de los resultados de la puesta en práctica de la propuesta

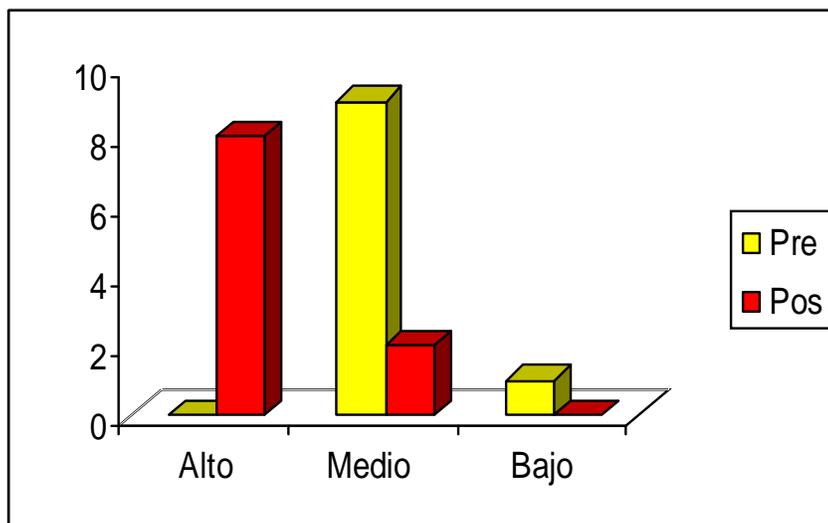
A continuación se presentan los resultados finales de la validación de la metodología mediante la comparación de los resultados obtenidos en el Pretest y Postest a partir de los niveles.

El siguiente gráfico evidencia que se han producido cambios n en los docentes objeto de la muestra, respecto al nivel de reafirmación profesional alcanzado después de haber aplicado la metodología. Se observa, ocho docentes ubicados en el nivel alto y dos en el nivel medio.



A continuación se presenta una tabla y un gráfico de barras donde se puede apreciar los resultados cuantitativos obtenidos en el post-test, contrastando con el pretest.

		Reafirmación profesional pedagógica									Niveles		
		D-CPPP			D-OMPP			D-OMPP					
Cortes	Total de docentes	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Pre - test	10	0	5	5		10		3	7	0	1	9	
Post - test	10		2	8		2	8		2	8		2	8



En la dimensión: cualidades o características personales relacionadas con la profesión pedagógica, en el post-test se alcanzan mejores resultados que en el corte inicial, 3 docentes (D2, D5 Y D10) que estaban en un nivel medio logran alcanzar un nivel alto, pues se implicaron en la tarea grupal y manifestaron consagración y perseverancia.

En relación con la dimensión Orientación motivacional hacia la profesión pedagógica se pudo constatar que 5 docentes (D1, D2, D3, D4, D9,) lograron al final transitar al nivel alto, pues se identificaron más con la profesión a partir de recibir una constante estimulación por sus resultados y su quehacer en el grupo, elaboraron sus proyectos profesionales que hicieron coincidir con los del grupo.

En la dimensión Irradiación de su inclinación por la profesión pedagógica, hubo cambios favorables, D5 que estaba en el nivel bajo, ascendió al nivel alto. D6 y D8 ubicados en el nivel bajo, se ubicaron en el nivel medio. Definitivamente quedaron ocho docentes ubicados en el nivel alto y dos en el nivel medio.

Todo lo anteriormente examinado permite abordar el análisis de la evaluación final, donde se confirma el avance de los miembros del grupo. En el pretest no hay ningún docente en el nivel alto, el 10% en el nivel bajo y el 90% en el nivel medio y en el posttest ya no hay docentes en el nivel bajo, solamente dos en el nivel medio y el resto (80%) en el nivel alto. En el diagrama de caja y pivotes en el anexo 29 se refleja que el docente D8 pasa del nivel bajo al inicio a nivel medio al final mientras que D6 queda al final en el nivel medio y todos los cuartiles pasan de 2(nivel medio) a 3 (nivel alto).

Al aplicar la prueba de Wilcoxon para rangos señalados $p = 0,003$ que es menor que $= 0,01$, luego se rechaza la hipótesis nula y se prueba con un 99% de confiabilidad que hay diferencias significativas entre los resultados al inicio y al final.

Un solo docente (D6) se mantuvo en el nivel por la situación anteriormente referida.

Con toda la información obtenida a partir de la evaluación y control de cada docente fue evidenciándose que los resultados finales son superiores a los de la aplicación inicial lo que corrobora el valor de la metodología.

CONCLUSIONES GENERALES

1. La reflexión teórica generada en la investigación, a partir del análisis de los referentes teóricos, sostiene que la reafirmación profesional pedagógica en el docente tiene sus fundamentos en el carácter integrador del proceso de autodeterminación profesional, y que alcanza un elevado desarrollo, manifestado al confirmar su decisión de permanecer en la profesión. Decisión expresada en la responsabilidad, consagración, perseverancia y una práctica ajustada a los preceptos éticos de la profesión; con una alta motivación y satisfacción por la misma que le permite, conscientemente, irradiar su inclinación por la profesión pedagógica asumida como carrera de vida.

El trabajo grupal colaborativo, como enfoque pedagógico, insuficientemente investigado por los estudiosos del tema; deviene en una vía de superación profesional para el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica en el docente, desde la influencia que genera el desarrollo elevado que alcanza el grupo.

2. El diagnóstico efectuado de la problemática esencial que presentan los docentes estudiados con respecto a la reafirmación profesional pedagógica permitió identificar las potencialidades y limitaciones siguientes:
 - Las potencialidades: satisfacción de los docentes por ejercer la profesión, en la responsabilidad y actuación profesional ética, indicadores de la reafirmación profesional pedagógica.
 - Las limitaciones: Por lo general, predomina en los docentes estudiados la carencia de proyectos profesionales para la mejora de sus prácticas; derivando escasa reflexión sobre sus acciones para la solución de los problemas profesionales. Ellos manifiestan poca iniciativa para la autogestión de conocimientos y técnicas y no todos transmiten, intencionalmente, vivencias, creencias y actitudes positivas relacionadas con la profesión pedagógica.

En la concepción de la superación profesional no se considera la orientación profesional pedagógica como contenido y se desvaloriza la perspectiva de trabajo grupal.

3. La metodología de trabajo grupal colaborativo que se propone para la superación profesional de los docentes se diseña a través de diferentes momentos que posibilitan la mediatización del grupo para el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica. Se emplean métodos y técnicas de aprendizaje socializado, global y productivo y procedimientos didácticos, de influencia, de información y de trabajo con los grupos que propicien el protagonismo del docente, la participación y la colaboración entre docentes y el desarrollo del pensamiento. En consecuencia, se proyecta la combinación de la superación mediante el trabajo grupal colaborativo con el trabajo metodológico, el desempeño profesional y el control del autodesarrollo de la reafirmación profesional del docente.

4. Como resultado de la implementación de la metodología de trabajo grupal colaborativo en la superación profesional de los docentes estudiados, se constata un cambio significativo en el desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica.

RECOMENDACIONES

Continuar profundizando en el estudio de la reafirmación profesional pedagógica en el docente. En particular, el desarrollo de esta en el grupo constituido centro de la investigación, luego de permanecer funcionando como resultado de la aplicación de la metodología.

BIBLIOGRAFÍA

ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS. La dialéctica y los métodos generales científicos de investigación--La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1985.

ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Ed. Espasa – Calpe, 1970.

ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA. Experiencias acumuladas en la formación de profesores. En Material Digitalizado. La Habana: Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”, 1997.

_____. La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. / Addine Fátima y Blanco Antonio/ La Habana: Editorial Publisime, 2002.

_____. La superación pedagógica permanente de profesores en Cuba: experiencias renovadoras y pertinentes para la educación superior: Curso 6 .7mo Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad, 2010.

AGUDELO MEJÍA, SANTIAGO. La Orientación Profesional en América Latina-Un Estudio en Diez Países. Montevideo. CINTERFORD, 1982. [En línea]. Disponible en:
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/arte/agudelo/pdf/segunda.pdf>. Consultado 22 de diciembre 2012.

_____. Terminología Básica de la Formación Profesional. Montevideo: CINTERFORD/OIT, 1993.

_____. Doce temas de formación. —Montevideo: CINTERFOR/OIT,1993.

ALONSO TAPIA, J. La motivación en el aula/ J. Alonso Tapia, E. Catarla Fita. Madrid: Ed. Distribuidora, 1996

ALVAREZ DE ZAYAS, C. Didáctica, la escuela en la vida. La Habana: Ed Pueblo y Educación, 1992.

ALVAREZ DE ZAYAS, RITA MARINA. Pedagogía y didáctica. [en línea]. Disponible en [http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/Diseño Curricular Rita/Diseño Curricular Rita. pdf](http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/Diseño%20Curricular/Rita/Diseño%20Curricular%20Rita.pdf). Consultado 18 septiembre 2010.

ALVAREZ GONZALEZ, MANUEL. Orientación profesional. La Habana: Ed. **CEDECS**, [s. a.]

ALVAREZ GONZALEZ, MANUEL. La Orientación Vocacional a través del Curriculum y de la Tutoría. Barcelona: Ed. Grao, 1991

AMADOR, AMELIA. Importancia educativa del grupo escolar. En Temas de Psicología Pedagógica para maestros (I). La Habana: Ed. Pueblo y Educación., 1987.

AMADOR, AMELIA. ¿El adolescente y el joven aceptados o rechazados en su grupo, En Temas de Psicología Pedagógica para maestros (IV). La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1991.

ANDREEVA, G. M. Psicología Social. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1984.

ANDREU GÓMEZ, NANCY. Metodología para elevar la profesionalización en el diseño de tareas docentes desarrolladoras. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela". Villa Clara, 2005.

ANTOLIEVNA AKUDOVICH, SVETLANA. Zona de desarrollo próximo y su proceso de diagnóstico/ Svetlana Antolievna Akudovich, Carmen Álvarez Cruz, Josefina López Hurtado. La Habana: Ed. Academia, 2006.

AÑORGA MORALES, JULIA. La Educación Avanzada y el Diseño Curricular. La Habana: CENESEDA: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona, 1995.

_____ Glosario de términos de la Educación Avanzada. La Habana: CENESEDA. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 1994.

_____ Paradigma Educativo Alternativo para el Mejoramiento Profesional y Humano de los Recursos Laborales y de la Comunidad: EDUCACION AVANZADA. La Habana: [s.n.], 1999.

- _____ El perfeccionamiento del sistema de superación de los profesores universitarios. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, 1989.
- ARES, PATRICIA. El trabajo grupal. La Habana: Ed. Caminos, 1997.
- ARENCIBIA SOSA, VICTORIA. La formación continua, a distancia en los profesionales de la educación. Evaluación de su impacto. Curso pre-evento, Congreso Internacional de Pedagogía. La Habana, 2003.
- ARIAS, E. Estrategia Metodológica para favorecer la orientación profesional hacia la carrera de Educación Especial en Cuba. [En línea]. Disponible en: <http://www.cucurrucu.com/estrategia-metodologica-para-favorecer-la-orientacion-profesional-hacia-la-carrera-de-educacion-especial-en-cuba/>
- ARMAS DE MARTÍNEZ, NERELY. Dos formas de orientar la investigación en educación de postgrado: Lo cualitativo y lo cuantitativo/ Nerely de Armas Ramírez, Nancy Luis. En Revista de Pedagogía Universitaria (La Habana). Vol.XV, No5, 2010.
- ARMAS DE MARTÍNEZ, NERELY. Fundamentos teóricos y metodológicos de la Orientación Profesional Curso de postgrado. Curso 1983-84. (material impreso).
- ARMAS RAMÍREZ, N. De. La etapa inicial de la autodeterminación profesional: Algunas consideraciones sobre inclinaciones y capacidades en los estudiantes. P. 106. En Seminario Nacional a dirigentes, inspectores y metodólogos/ N. de Armas Ramírez, De. A. Alfonso, R. Martínez. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1986.
- ARMAS RAMÍREZ, N. DE. Resultados científicos en la investigación educativa La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2011.
- ARQUER, MARÍA ISABEL DE. Fiabilidad humana: Métodos de cuantificación, juicios de expertos. España: Ed. Centro Nacional de condiciones de trabajo. Ministerio del trabajo y asuntos sociales, [s.a.]

- ARTILES, I. Modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Villa Clara. Cuba, 2010.
- AVENDAÑO, R. Una escuela diferente/ R. Avendaño, A. Minujin. La Habana: Ed Pueblo y Educación, 1983
- BANNY, A. Dinámica de grupo en la educación/ A. Banny, L.V. Jonson. La Habana: Ed Pueblo y Educación, 1977.
- BARBA TÉLLEZ, MARÍA NELA. La reflexión pedagógica: cualidad básica del profesor de la nueva universidad cubana. En Revista Recre@rte N°7 Julio, 2007 <http://www.iacat.com/Revista/recreate07.htm>
- BÁXTER, E. Estudio individual y colectivo. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1988.
- BÁXTER, E. ¿Promueves o facilitas la comunicación entre tus alumnos? La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999.
- BASSO PÉREZ, ZORAIDA. El estudio de la motivación por la carrera una contribución a la orientación profesional del grupo de 2. año de Español – Literatura. Sancti Spíritus: [s.n.] ,1998. (material impreso).
- BASSO PÉREZ, ZORAIDA. Indicaciones y orientaciones para el trabajo de los colectivos docentes de los grupos de nuevo ingreso al ISP/ Basso Pérez, Zoraida y Reinaldo Cueto. Sancti Spíritus: [s. n.], 1998. (Material impreso).
- BASSO PÉREZ, ZORAIDA. Orientar para la profesión.... ¿Por qué? ¿Cómo?. [s.l.:s.n.], 2000 (material impreso)
- BERGES DÍAZ, MARITZA. Modelo de superación profesional para el autoperfeccionamiento de habilidades comunicativas. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP “Félix Varela”, Villa Clara, 2003.
- BERMÚDEZ MORRIS, R. Dinámica de grupo en educación y su facilitación / R. Bermúdez Morris-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.

- BERMÚDEZ, R. Aprendizaje formativo y crecimiento personal/ R. Bermúdez, I. Pérez. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
- BLANCO PÉREZ, A. Introducción a la sociología de la educación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001.
- _____. Filosofía de la Educación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003.
- _____. Acerca del rol profesional del maestro. En Profesionalidad y práctica pedagógica / A. Blanco Pérez y F. S. Recarey. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
- BLUMENFELD, P. C., SOLOWAY, E., MARX, R. W. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning/ D, P. C Blumenfel., E. Solway, R. W Marx. [s.l.:s.n.], 1991.
- BUENAVILLA RECIO, ROLANDO. Fundamentos Generales para el Estudio de la Pedagogía. Influencias educativas: factores objetivos y subjetivos: Dialéctica de su desarrollo. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” Facultad de Ciencias de la Educación: Programa de Doctorado. (En soporte digital)
- CABERO, J. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid: [s. n.], 2000.
- CALVIÑO M. Orientación Psicológica: El Esquema Referencial de Alternativa Múltiple. La Habana. Ed. Ciencia y Técnica, 1996.
- CALVIÑO M. Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas. La Habana: [s. n.], 1996. (Formato digital).
- CAMPBELL, O' LOUGHLIN. Influencias sobre el aprendizaje humano en el centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. [en línea]. Disponible en <http://www.nbme.org/PDF/2001iwg.pdf>. Consultado 13 de octubre 2013.
- CANFUX, V. 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. Universidad de la Habana, La Habana, 2000.

- CÁRDENAS MARTÍNEZ, N. Modelo pedagógico para el autoperfeccionamiento del modo de actuación profesional relacionado con la superación que realiza el maestro primario desde el ejercicio de su profesión / N. Cárdenas Martínez. Tesis. (Doctorado)—Villa Clara, ISP “Félix Varela”, 2005.
- CÁRDENAS MOREJÓN, NORMA. La orientación profesional”: Pedagogía 99: Curso 15. La Habana: Ed. MINED, 1999.
- CARMONA ESPÍN, B. La orientación hacia la profesión pedagógica: Una metodología para su desarrollo. Tesis en opción al Título de Master en Ciencias en Investigación Educativa. La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1998.
- CARPIO CAMACHO, ADILEN. La Orientación Profesional de los Alumnos que Ingresan a la Educación Superior/ Adilen Carpio Camacho, Luisa María Guerra Rubio. En Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8 (2), 2007.
- CASADEVALL, A. Estrategia de superación profesional para el perfeccionamiento de la comunicación pedagógica con enfoque personológico en los docentes de la carrera del profesor general integral de Secundaria Básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara, 2005.
- CASALES, J.C. Psicología social. La Habana: Ed Félix Varela, 2007.
- CASALES, J.C. Un enfoque para el estudio de los aspectos sociopsicológicos que influyen en la efectividad de la dirección de grupos pequeños. En Revista Cubana de Psicología. La Habana. vol6, No 2,1989.
- CASAÑAS, A. La comunicación grupal. En Colectivo de autores: Investigaciones de la personalidad en Cuba/ A. Cazañas, L. Domínguez. La Habana: Ed. de Ciencia Sociales, 1987.
- CASTELLANOS SIMONS, BEATRIZ. La investigación en el campo de la educación: retos y alternativas. La Habana: Instituto superior pedagógico Enrique José Varona, 1996.

- CASTELLANOS, DORIS. Enseñar y aprender en la escuela. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003.
- CASTILLO ESTRELLA, TOMÁS. Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP Rafael María de Mendive, Pinar del Río, 2004.
- CASTRO, F. Sean, como educadores, el evangelio vivo que soñó José de la Luz y Caballero. En Granma (La Habana) 4 sep 2002. Discurso pronunciado en el acto de graduación de las Escuelas Emergentes de Maestros de la Enseñanza Primaria, celebrado el 2 de septiembre de 2002.
- CASTRO, PEDRO LUIS. La orientación profesional de los alumnos. Influencia de los maestros y los padres. — En Educación (La Habana). —Año 19, No 73, abril-jun.1989
- CASTRO, PEDRO LUIS. La orientación profesional pedagógica en la escuela. La Habana: [s.n.], 1999.
- CASTRO ALEGRET, P. L. El sistema familiar en el proceso de formación de la vocación de los hijos. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). La Habana: ICCP, 1991.
- CEREZAL MEZQUITA J. Cómo investigar en Pedagogía / J. Cerezal Mezquita, J. Fiallo Rodríguez - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J. Acercamiento Necesario a la Pedagogía General. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005.
- CHIRINO, M. V. Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los futuros profesionales de la educación. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, 2002.

- _____. El componente investigativo en los Institutos Superiores Pedagógicos. La Habana: ISP Enrique José Varona, 2002.
- _____. La investigación en el desempeño profesional pedagógico. En Profesionalidad y práctica pedagógica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
- COLECTIVO DE AUTORES. Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Curso Pre reunión del Congreso Pedagogía 2003-- La Habana: Ed. Academia, 2003.
- COLECTIVO DE AUTORES. Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005.
- COLECTIVO DE AUTORES. Historia de la pedagogía en cuba. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001.
- COLECTIVO DE AUTORES. El grupo en la educación, en los métodos participativos ¿Una nueva concepción de la enseñanza?. La Habana: CEPES-UH, 1995.
- COLECTIVO DE AUTORES. Metodología de la investigación educacional: Desafíos y polémicas actuales-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005.
- COLECTIVO DE AUTORES. Orientación educativa. Parte I La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2011.
- COLECTIVO DE AUTORES. Pedagogía. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1984.
- COLECTIVO DE AUTORES. La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo.- - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
- COLECTIVO DE AUTORES .Psicología educativa. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
- COLECTIVO DE AUTORES. Psicología para educadores. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995.
- COLECTIVO DE AUTORES. Temas de Psicología Pedagógica para maestros. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995.

COLECTIVO DE AUTORES. Teorías psicológicas y su influencia en la educación. - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005.

_____. Programa director de orientación profesional pedagógica. [s.l. s.n.], 1990.

UNIVERSIDAD DE LA HABANA del CELEP. Los métodos participativos ¿una nueva concepción de la enseñanza?. La Habana: Universidad de la Habana; [s.a.]. (soporte digital).

COLLAZO DELGADO, B. La orientación en la actividad pedagógica / B. Collazo Delgado y M. Puentes Albá - - La Habana: Ed. Pueblo y Education, 1992.

¿Cómo transformar la escuela cubana actual? /Alberto Valle Lima... (et. al.). La Habana: [s.n.], 2000. en soporte digital.

CONDY, J. Intrinsic motivation and the process of learning. En M.R. Leeper y D. Greene (Eds.) The hidden cost of reward: new perspectives in the psychology of human motivation. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1978.

CORRAL RUSO, ROBERTO El concepto de zona de desarrollo próximo: Una interpretación. En Revista Cubana de Psicología. Volumen 18, No. 1, 2001.

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION. Indicaciones para la orientación profesional del MINED. La Habana: Ed. MINED, 1990.

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION. Informe sobre el curso escolar 1976-1977. La Habana: Empresa Impresora Gráfica, 1977.

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION. Metodología para la transformación del proceso de selección y el sistema de trabajo en los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas. [s.l.:s.n., s.a].

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION. El plan de perfeccionamiento del sistema nacional de educación. La Habana: Ed. MINED, 1976.

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION. Reglamento de los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas. La Habana: Ed. Mined, 2007.

- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION. Resolución Ministerial 2/1988 Sociedades Científicas Estudiantiles. La Habana: Ed. Mined, 1988.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION. Seminario Nacional para educadores. La Habana. Ed. MINED, 2001.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION. Seminario Nacional para educadores. La Habana. Ed. MINED, 2005.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION. Seminario Nacional para educadores. La Habana. Ed. MINED, 2006.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION. Seminario Nacional a Dirigentes Metodólogos e Inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación MINED. La Habana: Ed. MINED, dic.1977.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION. Trabajo comunitario integrado. La Habana, Ed. MINED, 1990.
- CUCCO, M. El espacio grupal: lugar de génesis y transformación. [s.l.: s.n.], 1992. (Artículo mimeografiado).
- CUELLAR, A. La unidad de orientación valorativa en grupos escolares de los niveles de primaria y secundaria, en Investigaciones de la personalidad en Cuba. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1987.
- CUETO MARIN, REINALDO. Apuntes y reflexiones sobre la orientación profesional vocacional pedagógica. Retos y perspectivas en la provincia Sancti Spíritus: Curso pre reunión Congreso Internacional de Pedagogía 2007. La Habana: Ed. Academia, 2007.
- _____ Estrategia educativa para el desarrollo de la orientación profesional vocacional pedagógica en la provincia Sancti Spíritus”: Informe científico del proyecto. UCP Silverio Blanco, Sancti Spíritus, 2009.
- _____ Modelo para la superación de los Profesores Generales Integrales (PGI) de Secundaria Básica en el desarrollo del componente axiológico de la

educación familiar. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara, 2006.

D' ANGELO H., O. Personalidad desarrollada y autorrealización; en Psicología de la personalidad. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1984.

_____. Cómo proyectar tu propia vida. La Habana: Centro de investigaciones Psicológicas y Sociológicas: Academia de Ciencias de Cuba, 1989.

DECI, E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Nueva York, Plenum Press, 1985.

Decreto Ley No 63 del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministro sobre Formación Vocacional y Orientación Profesional. Documento Normativo para el sistema Nacional de Educación. La Habana: [s.n.] ,1980.

DELORS, JACQUES. La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana S.A., 1996.

Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Barcelona: Casa Editorial El Tiempo, patrocinada por AV Villas, 2000.

Diccionario de Filosofía—Moscú: Ed. Progreso, 1994.

Diccionario de la Real Academia. [s.l.:s.n.], 1970.

DOMÍGUEZ G., L. Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad. La Habana: Editora Universitaria., 1992.

DOMÍNGUEZ, L. La motivación hacia la profesión en la edad escolar superior. En Investigaciones de la personalidad en Cuba/ L. Domínguez, M. Zabala. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, [s.a.].

_____. Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias psicológicas. La Habana: Universidad de La Habana, 1992.

- _____ Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lectura. Compiladora Laura Domínguez. La Habana: Ed. Félix Varela., [s.a.]
- DOMÍNGUEZ URDANIVIA, Y. La reafirmación profesional del maestro primario de formación emergente: una propuesta pedagógica desde la concepción de la microuniversidad. 2008. Tesis de Maestría. Cienfuegos, Instituto Superior Pedagógico "Conrado Benítez García", 2008
- DONALD SUPER, E. Psicología de los intereses y las vocaciones. Moscú: Ed. Kapeluz, 1977.
- DRISCOLL, M. P. Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro, en Pensamiento Educativo. [s.l.: s.n.], 1997.
- DUGAROV, S. G. La Orientación Profesional Pedagógica y las vías para su realización. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1978
- ESCRIBANO HERMIS, E. Historia de la Pedagogía en Cuba (III Parte)/Elmys Escribano Hermis. La Habana: MINED, 1999.
- ESCUADERO, JUAN MANUEL. Consideraciones sobre la formación permanente del profesorado. —p. 11-28. —En Revista de Educación (España). — No. 317, sept.-dic., 1998
- FARIÑAS, G. Maestro para una didáctica del aprender a aprender. La Habana: Ed. Félix Varela, 2008
- FEBLES, M. La adultez media: Una nueva etapa de desarrollo. Ed. Félix Varela. La Habana: [s.n.], 2006
- FEBLES M. El colectivo y su influencia en la personalidad, en Colectivo de autores Investigaciones de la personalidad en Cuba. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales, 1987.
- FERNÁNDEZ, L. Grupos e intervención. La Habana: Universidad de la Habana, 1999. (En formato digital).

- FERNÁNDEZ, L. Trabajar en grupos en los contextos educativos. En Trabajo grupal y coordinación. Selección de lecturas. La Habana: Ed. Caminos, 2005
- FERNÁNDEZ, ANA MARÍA. Comunicación educativa. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid: [s. n.], 1994.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, BERTA. Temas de didáctica: (Primera Parte). La Habana: Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad Pedagógica "Enrique J. Varona", 1997.
- FERREIRO, R. Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: el aprendizaje cooperativo. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9(2), 45-54, 2007.
- FERRER, 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. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, 2002.
- FIALLO RODRÍGUEZ, JORGE. La interdisciplinariedad: un concepto muy conocido .En Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
- FRAGA, O. Estrategia de superación profesional para la preparación teórico-metodológica del docente en el contenido de la ética martiana. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, 2006.
- FUENTES, M. La eficiencia del trabajo en grupos. Intervención a través de programas de entrenamiento. La Habana: Facultad de Psicología: Universidad de La Habana, 1999. (Formato digital).
- FUENTES, M. El grupo y su estudio en la psicología social. - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1986.

FUENTES, M. El grupo y sus posibilidades de influencia en la personalidad, en Colectivo de autores: Investigaciones de la personalidad en Cuba. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales, 1987

GARCÍA BATISTA, GILBERTO. La función docente metodológica del maestro desde la perspectiva de la profesionalidad. En Profesionalidad y práctica pedagógica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.

_____. El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual / Gilberto García Batista y E. Caballero Delgado. En Didáctica: teoría y práctica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.

_____. Compendio de pedagogía. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003.

_____. Profesionalidad y currículo del docente. En El trabajo independiente. Sus formas de realización. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005.

_____. Temas de introducción a la formación pedagógica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.

_____. Profesionalidad y práctica pedagógica/ G. García Batista y E. Caballero Delgado-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.

GARCÍA GALLO, G. J. Ante el futuro. Algunos problemas de la Formación Vocacional y Orientación Profesional. La Habana: Ed. Política, 1989.

GARCÍA LISARDO, VALLE ALBERTO. Autoperfeccionamiento y Creatividad. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.

_____. Los retos del cambio educativo. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003.

_____. El modelo de escuela. En Compendio de Pedagogía. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.

GARCÍA MARTÍNEZ, MELVA, MARTÍNEZ VERDE ROSARIO. Los encuentros y concomitancias en el diagnóstico de la autodeterminación profesional .www. En revista .iplac.rimed.cu con RNPS No 2140/ISSN1993-6850. No 5 Sep-Oct 2013.

GARCÍA MARTÍNEZ, MELVA, MARTÍNEZ VERDE ROSARIO. Los procesos de la reafirmación profesional: ¿Su doble orientación? p. 50-68. En www revista iplac.rimed.cu con RNPS No 240 -. No 2 mayo-junio /2010.

GARCÍA MARTÍNEZ, MELVA. Propuesta alternativa de un sistema de trabajo metodológico para la Orientación Profesional Pedagógica en los Institutos Preuniversitarios Vocacionales en Ciencias Pedagógicas. Tesis de maestría . ISP Félix Varela, Villa Clara, 2004.

GARCÍA PUERTO ALINA. La estimulación para la reafirmación profesional pedagógica en estudiantes de primer año en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos ,2010.

GHILARDI, F. Crisis y perspectivas de la profesión docente. Barcelona: Ed. Gedisa, 1983.

GIMENO, J. La enseñanza: su teoría y su práctica/ J. Gimeno, A. Pérez Gómez .Madrid: Ed. Akal, 1983.

GIMENO, J. Comprender y transformar la escuela/ J. Gimeno, A. Pérez Gómez. España: Ediciones Morata, 1992.

GOBIERNO DE CANTABRIA / CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN / CENTRO DE

PROFESORADO DE LAREDO. [en línea]. Disponible en: <http://www.ceplaredo.educantabria.es/profesorado> Consultado 20 de enero de 2013.

GONZÁLEZ BARRETO, MARILYN. La preparación del jefe de departamento en la dirección del proceso de Orientación profesional pedagógica: Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales”, 2010.

GÓMEZ BETANCOURT, MAURO. Metodología para la orientación profesional de los estudiantes de preuniversitario en carreras afines a las Ciencias Químicas. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, 1993.

GÓMEZ BETANCOURT, MAURO. Los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas (IPVCP): Una experiencia del nuevo estilo pedagógico de la Educación Cubana: Pedagogía 99 (Curso 61). La Habana: Ed. Academia, 1999.

GOMEZ BETANCOURT, MAURO. El maestro. Un orientador profesional por excelencia. Holguín: ISP José de la Luz y Caballero, 1997.

GONZÁLEZ CASTILLO JUAN M. Estrategia para desarrollar intereses profesionales pedagógicos en estudiantes de primer año de la licenciatura en educación como inductores del aprendizaje autodidacto. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Matanzas, 2005

GONZÁLEZ CANCIO, ROBERTO G. Las especialidades de postgrado. Sus características y diseño curricular. La Habana: [s.n.], 2000.

GONZALEZ IBARRA, MARIA LUISA. El grupo como objeto y situación para el desarrollo de la cultura/ M.L. González Ibarra, Mario Uria Aquino. Villa Clara: Facultad de Psicología. Universidad Central de las Villas, 2005. (Formato digital.).

GONZÁLEZ LÓPEZ, MARÍA PILAR. Psicología de los grupos. Teoría y aplicación Editorial Síntesis, Madrid, España, 1997. (Formato digital.).

GONZÁLEZ MAURA VIVIANA. Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. En Revista Cubana de Educación Superior, 2(XXVI), 31-40, 2006.

_____ Diagnóstico y orientación de la motivación profesional.--
La Habana: Curso 2. Pedagogía 97, 1997.

_____.El interés profesional como formación motivacional de la personalidad". En revista Cubana de Educación Superior. La Habana. N°2, 1998.

- _____ La orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. En revista cubana de PSICOLOGÍA. Universidad de la Habana. Vol. 20, No. 3, 2003.
- _____ La Orientación Profesional en la Educación Superior. En Revista Cubana de Educación Superior, No 3, 1998.
- _____ Orientación educativa-vocacional: una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable. La Habana: CEPES Universidad de la Habana, [s.a.]. (Material del curso ofrecido en el Congreso Internacional de Universidades. Universidad 2002. Febrero. La Habana.
- GONZÁLEZ REY, F. Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995.
- GONZÁLEZ REY, F. La personalidad, su educación y desarrollo. / F. González Rey y A. Mitjans Martínez. - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1989.
- GONZÁLEZ REY, F. Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. La Habana: Ed. Científico-Técnica, 1983.
- GONZÁLEZ SERRA, DIEGO J. La motivación. Una orientación para su estudio. La Habana: Ed. Científico Técnica, 1982. 168p.
- GONZÁLEZ SERRA, DIEGO. Teoría de la motivación y práctica profesional. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995.
- GONZÁLEZ SOCA, A. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía / A. González Soca y C. Reinoso Cápiro- - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, KENIA. Estrategia de capacitación de los directores de educación del municipio Venezuela para la dirección de la orientación profesional pedagógica Tesis en opción al grado científico de doctor Ciencias Pedagógicas. UCP Félix Varela, Villa Clara, 2005.
- GONZÁLEZ, OTMARA. El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica / Otmara González. (Material en soporte digital).

- GUEMEZ JUNCO MARTA. La ética de la cooperación y el proceso de formación de maestros. En Dimensión ética de la educación / Nancy Chacón Arteaga. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.
- GUERRA, MARÍA L. La orientación profesional: una mirada desde la visión de los estudiantes/ María L. Guerra, O. Simón, T. Quevedo. En Revista Pedagogía Universitaria. La Habana. Vol. XII, 2007.
- GUERRA MARÍA L. La motivación profesional en la carrera ingeniería civil. En Revista Pedagogía Universitaria. La Habana. Vol. VI No. 3, 2009.
- GUTIÉRREZ MAZORRA, M.C. Modelo teórico metodológico de preparación del profesor para contribuir a la educación de la motivación profesional pedagógica en los estudiantes / M. C. Gutiérrez Mazorra. Tesis (doctorado) —Villa Clara, UCP “Félix Varela”, 2009.
- GUTIÉRREZ MAZORRA, M.C. Entre maestros conversemos. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2009.
- GUTIÉRREZ MORENO RODOLFO B. Hacia una Didáctica Formativa. ISP Félix Varela, Santa Clara: Villa Clara .Cuba.2005.
- GUTIÉRREZ MORENO, RODOLFO. Métodos activos. [s.l.:s.n.s.a.]. (Soporte digital)
- GUTIÉRREZ MORENO, RODOLFO B. Retos de la pedagogía contemporánea en América Latina / Rodolfo Gutiérrez Moreno y Selva D. Pérez Silva. Material Mimeografiado—Villa Clara, UCP “Félix Varela”, 2003.
- Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria/ Pilar Rico Montero... [et al.]. la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2000.
- HAHNS, E. Realidad social y conocimiento sociológico. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1985.
- HEDESA, YSIDRO JULIÁN P. Como orientar hacia las profesiones en las clases. La Habana: Ed. Pueblo y Educación ,1988.

HERNÁNDEZ FOLLACA, EMMA. Algunas reflexiones sobre la investigación de grupos escolares. La Habana: Facultad Pedagogía ISPEJV, 1993.

_____. La didáctica grupal: una vía efectiva para elevar el nivel interactivo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Habana: ISPEJV, [s.a.]. (Material impreso).

_____. Psicología Social para los ISP. Apuntes para un libro de texto. La Habana: ISPEJV., 1990. (Material impreso)

_____. Trabajo Grupal con adolescentes: una habilidad profesional. En Revista Educación. La Habana. No. 23, 1996.

HERNÁNDEZ BASALTO, OSMANY. La Orientación profesional en el contexto de los preuniversitarios 2005C:\ Documents and Settings\usuario. ISP.001\Escritorio\opp.htm

HERNÁNDEZ SAMPIERI ROBERTO. Metodología de la investigación / Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado, Pilar Batista Lucio. Méjico: [s.n.], 2006. (soporte digital).

HIEBSCH, H. Psicología Social Marxista/ H, Hiebsch y M. Vorweg. La Habana: Editora Política, 1982.

HORRUITINER SILVA, PEDRO. La educación superior: retos y perspectivas en la sociedad cubana: Curso 17 .Evento Pedagogía 2011. La Habana: Ed. Educación Cubana, 2011.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. La formación permanente del profesorado. En Revista de educación. España. No 317, sep-dic.1998

IBARRA, L. La orientación profesional: una experiencia participativa. L. Ibarra, L. Domínguez. En Revista Cubana de Educación Superior. Universidad de la Habana. Vol. 15, No 2, 1998.

IMBERT, N. El grupo como objeto y sujeto de la educación. En Psicología educativa. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004

_____. Las expectativas como potencialidades educativas para el desarrollo grupal. La Habana: ISPEJVV, 1996. Material impreso.

_____. La orientación grupal: una experiencia en el contexto del proceso docente-educativo. La Habana: ISPEJV, 1993. Material impreso.

_____. Propuesta de estrategia para la dirección de los grupos escolares Tesis en opción al título de Master en Educación. La Habana: ISPEJV, 1998

_____. Los procesos grupales: su diagnóstico y desarrollo/ N. Imbert, Carmen Reinoso. La Habana: Ed Pueblo y Educación, 2012

Instrucciones para la creación de Grupos de Trabajo. Curso 2009/2010 [En línea]. Disponible en: http://www.cepsevilla.es/index.php?Itemid=75&id=39&option=com_content&task=view. Consultado 25 de enero 2012.

JOHNSON, D. W. Motivational process in cooperative, competitive and individualistic learning situations. En C. Ames Y R. Ames Research on motivation in education, pags 249-286, Orlando, Florida. Academic Press, 1985.

KOLÉSNIKOV, N. Cuba: educación popular y preparación de los cuadros nacionales 1959-1982. Moscú: Ed. Progreso, 1983.

KOLOMINSKI, Ya L. La psicología de las relaciones recíprocas en los pequeños grupos. La Habana: Ed Pueblo y Educación, 1984

KONSTANTINOV, V. Fundamentos de Filosofía Marxista Leninista. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1976.

KUHL, J. A theory of action and state orientations. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.): Volition and personality : Action versus state orientation . Seattle. Hogrefe y Huber, 1994.

KULIKOV, V, N. Introducción ala Psicología Social Marxista. La Habana: MINED, 1971 .

KUZMINA N. V. Ensayo sobre la psicología de la actividad del maestro. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1987.

LABARRERE SARDUY ALBERTO. La escuela desde una perspectiva cultural .Connotaciones para los procesos de desarrollo/ Alberto Labarrere Sarduy , Tania Vargas. La Habana: Ed. Educación Cubana, 2009. Curso 9. Pedagogía 99.

LABARRERE REYES, G. Pedagogía / G. Labarrere Reyes y G. E. Valdivia Pairol - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1984.

LABARRERE SARDUY ALBERTO. Pensamiento, Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.

LEIVA, A. Estrategia de superación semipresencial en la microuniversidad para los docentes de la educación especial que atienden a escolares con baja visión. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela. Villa Clara, 2007.

LEONTIEV, A. N. Actividad, comunicación, personalidad / A. N. Leontiev - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1985.

LEONTIEV, A. N. Psicología. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución .VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. La Habana: Ed. Política, 2011.

LIAUDIS, V. YA. Formación de la actividad de estudio de los estudiantes. Moscú: Ed. Universidad de Moscú, 1989. Traducción del Dpto. de Pedagogía y Psicología. CEPES

LORENCES GONZÁLEZ, JOSEFA. Principales corrientes y paradigmas de la investigación educativa su aplicación a la investigación en Educación Ambiental. [s.l.:s.a.], 2000. (Material en soporte digital).

LORENCES GONZÁLEZ, J. Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural / J. Lorences González. Tesis de Doctorado. —Villa Clara, Instituto Superior pedagógico "Félix Varela", 2003.

LUIS FERNANDEZ NANCY. Informe de Investigación." Estudio sobre el éxodo de docentes en la provincia de Villa Clara." / Nancy Luis Fernández, Lucy Guelmes y otros. UCP "Félix Varela Morales, Villa Clara, 2013.

- Maestría en Ciencias de la Educación: Módulo I. (Tabloide). MINED. IPLAC—La Habana: Ed. Pueblo y Educación, [s.a].
- MAKARENKO, A. S. La colectividad y la educación de la personalidad. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1979
- MANZANO GUZMÁN R. Una experiencia cubana en la formación vocacional hacia las carreras pedagógicas. Pedagogía 97. La Habana: Mined, 1997.
- MARCELO, C. El pensamiento del profesor. Barcelona: Ed. Ceac, 1987.
- MARIÑO CASTELLANOS, J. TERESA. Motivación profesional pedagógica: reto para las ciencias pedagógicas: Curso84/ J. Teresa, Mariño Castellanos, Eduardo M. Molina. La Habana: Ed. Academia, 2007. Pedagogía 2007
- MARIÑO CASTELLANOS, JUANA TERESA. Aprendizaje creativo- vivencial. Curso pre-evento: Pedagogía 2001. La Habana: Ed. Academia, 2001.
- MARIÑO CASTELLANOS, JUANA TERESA. Sistema de actividades vivenciales para el desarrollo de la motivación profesional pedagógica en estudiantes del primer año intensivo. Tesis doctoral. La Habana, UCP EJV, 2010.
- MARTÍNEZ ANGULO, MARTA. Educación postgraduada de maestros y profesores: fundamentos psicológicos y didácticos. La Habana: Ed. Edición Cubana, 2005. CURSO 82. Pedagogía 2005.
- MARTÍNEZ LLANTADA, MARTA. Nuevos caminos en la formación de los profesionales de la educación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003.
- MARTÍNEZ LLANTADA MARTA. Razones para un cambio en la concepción de la formación de profesores en Cuba. La Habana: Centro de Estudios Educativos ISP "E. J. Varona, [s. a.].
- MARTÍ PÉREZ, JOSÉ. Ideario Pedagógico. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

MARTÍNEZ VERDE, R. Modelo de desarrollo de la creatividad pedagógica centrado en la reflexión personal. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela". Villa Clara, 2001.

MARX, CARLOS. El Capital. Tomo I..La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1986.

MARX, C. Obras escogidas. Tomo I / C. Marx, F. Engels—Moscú: Ed. Progreso, 1973.

MARX, C. Obras escogidas/ C. Marx, F. Engels. Tomo único. Moscú: Ed. Progreso, 1973.

MARX, C., ENGELS, F. La ideología alemana..La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1982.

MARX, C., ENGELS, F. Obras escogidas. Tomo único.___ Moscú. Ed. Progreso. 1973.

MARX, C, ENGELS, F. Obras escogidas. Tomo I / C. Marx, F. Engels- Moscú: Ed. Progreso, 1973.

MATOS, ZULEMA DE LA C. Comunicación y Orientación Profesional Pedagógica: Una opción metodológica. En Revista ACTAS. Italia, 2000.

MATOS COLUMBIÉ, ZULEMA DE LA C. Cuaderno de Ejercicios de Reflexión para la autoayuda en orientación profesional-vocacional. Guantánamo: [s.n.], 2003.

MATOS COLUMBIÉ, ZULEMA DE LA C. La orientación profesional en la práctica socioeducativa. Algunas tendencias teóricas en su evolución. ISP, Guantánamo: [s.n.], 2003.

MATOS COLUMBIÉ, ZULEMA DE LA C. Orientación y educación profesional-vocacional hacia la carrera de Educación Primaria en el preuniversitario: Una tarea ideopolítica del profesor. ISP. Guantánamo: [s.n.], Septiembre 2001.

MATOS COLUMBIÉ, ZULEMA DE LA CARIDAD. Un modelo pedagógico para desarrollar la orientación profesional-vocacional en el preuniversitario hacia las profesiones consideradas como prioridades sociales del territorio. Guantánamo, 2003.

MATOS, ZULEMA DE LA C. Orientación profesional vocacional en la etapa de preparación para la selección de la profesión en el preuniversitario. La Habana: Ed. Edición Cubana, 2007.

MAYA BETANCOURT ARNOBIO. El taller educativo ¿Qué es, cómo organizarlo, dirigirlo, cómo evaluarlo? [s. l. s. n., s.a.]. (Material digitalizado).

MCMILLAN J. H. Sociedad y educación en el futuro. —Venezuela: Universidad Central, [s. a.].

MCMILLAN J. H. Investigación educativa / J. H. Mc Millan y S. Schumacher - - Madrid: Pearson Educación, 2005.

MERCER, N. Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula, Fundación Infancia y aprendizaje. Madrid: [s.n.], 1996.

MEDINA, D. Propuesta de actividades para estimular la motivación para la profesión pedagógica en los estudiantes de la Facultad de Secundaria Básica. Tesis en opción de grado científico de master en ciencias pedagógicas. Sancti Spíritus: CEPES, 1994.

MEIR, ARTUR. Sociología de la Educación. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1984.

MELÉNDEZ RUIZ, REINALDO. Un sistema de talleres pedagógicos para el desarrollo de los proyectos de vida profesionales. Tesis en opción al grado científico de master en ciencias de la educación., 2005.

MENDOZA JACOMINO, CARLOS ALEXANDER. Propuesta de un Programa de Asesoramiento Psicopedagógico para la superación de tutores en el Modelo de Universalización. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación. Santa Clara, UCLV, 2005.

MENDOZA JACOMINO, CARLOS ALEXANDER. Modelo teórico metodológico de superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en

el profesor de la Filial Universitaria Municipal, Tesis en opción de grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara, 2011.

MESA CARPIO, NANCY. Informe de Investigación “El Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas: una propuesta para elevar la competencia formativa” / Nancy Mesa Carpio, R. Salvador Jiménez. ISP “Félix Varela, Villa Clara, 2002.

_____ Informe de Investigación. El aprendizaje de los alumnos de décimo a duodécimo grado”. . Informe de Investigación “/ Nancy Mesa Carpio, R. Salvador Jiménez y otros. ISP “Félix Varela, Villa Clara, 2004.

MESA, NANCY. El trabajo Metodológico: Evolución y perspectivas/ Nancy Mesa, Roxy Salvador. En Revista Varela. No. 6. Diciembre-febrero, 2004.

_____.El preuniversitario: Cambios y desarrollo. En CD memorias del Evento Internacional Pedagogía 2005. La Habana. Enero-febrero, 2005.

Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Bravo Murillo, 38 28015 Madrid, España. www.oei.org.esoei@oei.

El método de proyectos como técnica didáctica. [En línea]. Disponible en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/le> . Consultado 25 de enero 2011.

MIRANDA LENA, TERESITA. Modelo del profesional de la educación .Proyecto de diseño, desarrollo y evaluación curricular. Informe de Investigación CEE. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, [s.a.].

MIRANDA LENA, TERESITA, PÁEZ SUÁREZ, VERENA. Ante los nuevos retos. Cambios curriculares en la formación del profesional de la educación. Editorial Publisime. La Habana, 2002.

MORENO CASTAÑEDA, JULIA. Motivación y estimulación motivacional en el proceso de enseñanza aprendizaje. La Habana: Ed. Academia, 2005

MORIÑA DÍEZ ANABEL. Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo1. <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/anabel/5.pdf>

Motivación y orientación profesional/ Diego González Serra... (et. al.). Curso Pre-reunión. Pedagogía 90. La Habana: Ed. Mined, 1990.

NIETO ALMEIDA , EMILIO. Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las competencias profesionales en la actividad educativa con profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, 2005.

NIEVES ACHON, ZAIDA IRENE. Programa para la autoeducación del desarrollo volitivo de los jóvenes en la formación profesional pedagógica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, 1999.

NOCEDO LEÓN, I. Metodología de la investigación educativa. II Parte. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.

OJALVO, V. Orientación y tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. En Revista Cubana de Educación Superior. La Habana. No 2, 2005.

_____. El trabajo en grupo en educación/ V. Ojalvo, A. V. Castellanos. [s. l.: s. n., s. a.] . (Material impreso).

OMELIANOSKY, M. La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1985.

Orientación Profesional Pedagógica. [En línea]. Disponible en: http://www.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1257&Itemid=1 e Consultado 16 de febrero 2012.

OTERO, I. Modelo de orientación profesional pedagógica: una vía para elevar la motivación profesional en estudiantes del ISP Félix Varela. Santa Clara, UCP Félix Varela, 1998.

OTERO, I. Modelo de OPP para estimular el proceso de desarrollo de los proyectos profesionales pedagógicos en los estudiantes Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias pedagógicas. ISP Félix Varela, Santa Clara, 2001.

PADILLA, MARÍA TERESA. Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas. La Habana: [s.n.], Febrero 2001.

PÁEZ SUÁREZ, VERENA. Perspectivas y retos de la política educacional cubana / Verena Páez Suárez y Rosa Masón Cruz. En Nociones de sociología, psicología y pedagogía, 2002.

_____. El proceso de autoperfeccionamiento del profesional de la educación y el currículum, un problema y una propuesta / Verena Páez Suárez y Rosa Masón Cruz. En Profesionalidad y práctica pedagógica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.

PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. Tesis y resoluciones del I Congreso del PCC. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1976.

PAZ DOMÍNGUEZ, IRELA MARGARITA. Folleto teórico metodológico para el desarrollo de la orientación educativa en la formación de los estudiantes de los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: [s.n.], 2007.

PAZ DOMÍNGUEZ, IRELA MARGARITA. Formando al educador del siglo XXI. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas. La Habana: Ed. Educación Cubana, 2011. Curso 68: Pedagogía 2011.

PAZOS GONZÁLEZ, M. La reafirmación profesional del futuro Técnico Medio en Agronomía: una contribución desde la asignatura Química. Tesis en opción al título

- académico de Máster en Investigación Educativa. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1999.
- PEÑA BERMÚDEZ, M. De La. La clase como vía fundamental par la reafirmación profesional de los estudiantes de magisterio. En Revista Educación. La Habana. No 66, Año XVII julio-sept. 1987.
- PERDOMO, L. Modelo Teórico Metodológico destinado a la superación profesional del docente de Secundaria Básica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con adolescentes invidentes integrados. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba, 2010.
- PERERA CUMETMA FERNANDO. La práctica de la interdisciplinariades la formación de profesores. En Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
- PÉREZ MARTÍN, LORENZO. La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, IDELSIS DEL CARMEN. Sistema didáctico para el desarrollo de la identidad profesional de la Licenciatura en Enfermería. 2011. 129 h. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias pedagógicas. UCP Félix Varela Morales, Santa Clara, 2011.
- PÉREZ LEÓN, JUAN C. Preparación a docentes para la orientación profesional pedagógica. (Maestría. —Santo Domingo, Villa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, 2010.
- PETROVSKI A. V. Psicología evolutiva y pedagógica / A. V. Petrovsky - - Moscú: Ed. Progreso, 1985.
- PETROVSKI A. V. Psicología general / A. V. Petrovsky - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1979.

PETROVSKI A. V. Teoría psicológica del colectivo. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1986.

PINO CALDERÓN, JORGE LUIS DEL. Experiencias cubanas en orientación Profesional pedagógica de bachilleres: Curso 34. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, [s.a.].

PINO CALDERÓN, JORGE LUIS DEL. La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: Una propuesta desde un enfoque problematizador. —La Habana: [s.n.],1999. — (Curso pre-Congreso Pedagogía 99’).

_____ La actuación profesional: nuevas perspectivas para su formación y estudio. La Habana: [...s.n.], 1993.

_____. Grupo, técnicas dramáticas y orientación profesional. Recopilación de materiales del CIFPOE, 1994.

_____La orientación en el ámbito escolar; un debate contemporáneo. [s.l.s.n.], 1994. (Artículo inédito).

_____ Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo. —La Habana: “Enrique José Varona”, 2000. En Compendio de artículos. Motivación y Orientación Profesional. Guantánamo: I. S.P. “Raúl Gómez García”, 2003. (Libro en soporte digital).

_____Proceso comunicativo integrador en el preuniversitario. Un enfoque para la orientación profesional-vocacional.” Guantánamo: ISP. “Raúl Gómez García, 2003

_____La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una propuesta desde el enfoque problematizador. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCPEJV, La Habana, 1998.

Ponce, Z. E. El desempeño profesional pedagógico del tutor del docente en formación en la escuela primaria como microuniversidad. Tesis en opción al

grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Matanzas, Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello”, 2005.

RAMÍREZ RAMÍREZ, I. El estudio de casos como método científico de investigación en la escuela. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2008.

RAMOS ROMERO, G. ¿Cómo lograr que el alumno se motive por la carrera Pedagógica? Propuestas prácticas y metodológicas. En Curso 80. Evento Internacional de Pedagogía 99. La Habana: Ed. Mined, 1999.

REBOLLAR, MARISEL A. El aprendizaje grupal: una estrategia pedagógica para la educación permanente. [s.l.:s.a.], 1998. (Material digitalizado).

RE CAREY FERNÁNDEZ, SILVIA. La estructura de la función orientadora del maestro. En Profesionalidad y Práctica Pedagógica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.

_____. Guía de estudio. Taller de orientación educativa y rol profesional. Quinto año. La Habana: Editorial: Pueblo y Educación, 2003.

_____. Orientación Educativa/ F. Recarey, Silvia Del Pino J.L. Rodríguez. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2011.

Reglamento del Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación. Resolución Ministerial Nro. 119/08—República de Cuba: Ministerio de Educación, 2008.

Reglamento para la Educación de Postgrado vigente para el Ministerio de Educación Superior (Resolución 132 de 2004). La Habana: [s. n.], 2004.

Resolución Ministerial 170/2000. Trabajo de Formación Vocacional a desarrollar en los centros docentes, palacios de pioneros y en otras instituciones de la comunidad. La Habana: [s. n.], 2000.

Resolución Ministerial 18/1981. Reglamento sobre Formación Vocacional y Orientación Profesional. La Habana: [s. n.], 1981.

Resolución Ministerial 219 /2000. Para elevar la formación cultural integral en los IPVCP. La Habana: Ed. Mined, 2000.

Resolución Ministerial 225/2000. Para elevar la motivación profesional de los egresados del IPVCP. La Habana: Ed. Mined, 2000.

Resolución Ministerial No 93/1982. La Habana: [s. n.], 1982.

REPETTO, E. Beneficios educativos y sociales para el desarrollo de la orientación profesional. [s. l.:s. n.], 2000.

RICO MONTERO, PILAR. Aprendizaje y reflexión en el aula. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.

_____. La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003.

RIVERO VALDÉS, LUIS ORLANDO. Sistema de acciones para contribuir a elevar la motivación profesional pedagógica en los alumnos de primer año de la carrera de PGI de S/B de la UPC. "Félix Varela" de Villa Clara. Tesis. (Maestría). —Villa Clara, ISP "Félix Varela", 2004.

RODRÍGUEZ, M. El desarrollo grupal: reflexiones acerca de un método para su estudio. Tesis de Graduación. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, 1993

RODRÍGUEZ ARCE, MARÍA A. Técnicas participativas/ María A. Rodríguez Arce—La Habana: Ed. Ciencias Médicas, 2008.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. Metodología de la investigación cualitativa. [s.l.:s.n.], 1996.

RODRÍGUEZ MARCOS, EVANGELINA. Discusiones de grupo. [s.l.:s.n,s.a.]. (Material mimeografiado).

RODRÍGUEZ MORENO, MARÍA LUISA. Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral. [s. l.:s. n.], 2000.

RODRÍGUEZ MORENO, MARÍA LUISA La orientación hacia el trabajo: funciones, ámbitos y objetivos de la Orientación Vocacional, de la Formación Profesional y de la Educación para la Carrera. [s. l: s. n, s. a.]

RODRÍGUEZ MORENO, MARÍA LUISA. Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias. [s. l.: s. n.] , 1986.

RODRÍGUEZ MORENO, MARÍA LUISA. Orientación profesional y formación basada en el trabajo: conceptos básicos y sugerencias para la intervención. [s.l.:s.n.,s.a.]

ROJAS VALLADARES, ADALIA. La formación vocacional hacia la carrera Licenciatura en Educación Pre-escolar: una propuesta pedagógica. 2003.115 h. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos, ISP Conrado Benítez, 2003.

RUIZ PÉREZ, LUISA LIDIA. Preparación de los directivos para la orientación profesional en los cursos de superación integral para jóvenes. [En línea] Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/economia/orientacion-profesional-a-la-formacion-de-la-personalidad.htm>. Consultado 12 de enero 2012.

SAJAROV, V. P. La orientación profesional de los estudiantes. Moscú: Ed. Progreso, 1980.

SALAZAR DE MILLAN, STELLA. EL estudio en grupo como estrategia de aprendizaje en un sistema de educación a distancia. [En línea]. Disponible en: http://www.edudistan.com/ponencias/stella_salazar_de_millan.htm. Consultado el 7 de enero de 2012.

SALGADO LABRA, ISABEL, SIVA-PEÑA, ILICH. Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de investigación-acción, Universidad Arturo Prat – Sede Victoria. Chile. [En línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512009000200005&script=sci_arttext

SALINAS, J. El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. [s.l.:s.n.], 2000. (Material mimeografiado).

- SALVADOR, R. El trabajo metodológico en el departamento docente de los institutos preuniversitarios. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, 2006.
- SAMPEDRO R. La orientación profesional hacia carreras pedagógicas. Informe de Proyecto de investigación territorial. Instituto Superior Pedagógico "José Martí", Camagüey, 2003.
- SAYAGO, Z., CHACÓN, M. A, ROJAS, E. Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. EDUCERE. Investigación arbitrada. Año 12 (Nº 42 Julio - Agosto – Septiembre), 2008, 551-561.
- Seminario Nacional de preparación del curso 2010-2011.. La Habana: Ministerio de Educación, 2010.
- SIERRA, R. A. Grupo autodirigido en Educación. Tesis en opción del grado de Máster en Educación. ISP "Enrique José Varona", La Habana, 1997.
- SILVESTRE ORAMAS, M. Aprendizaje, educación y desarrollo. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999.
- _____. Hacia una didáctica desarrolladora / M. Silvestre Oramas y J. Zilberstein Toruncha. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.
- SIMÓN BRITO, OLEIDA MARÍA. La motivación profesional en la carrera ingeniería. En Pedagogía Universitaria. Vol. VI No. 377, 2005.
- SMIRNOV, A. Psicología. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.
- SUCHODOLSK, B. Fundamentos de la Pedagogía Socialista. Barcelona: LAIA, 1974.
- SUZ, M. Metodología para el desarrollo de la reflexión personal del profesor docente educativo. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, 2008.
- TALÍZINA, N.F. Psicología de la enseñanza. Moscú: Ed. Progreso, 1988.
- Tesis y resoluciones del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1976.

- TORRES M. El diagnóstico psicopedagógico. La Habana: Conferencia en el III Congreso de la Educación Especial, 2000.
- TORRES, R. Los Institutos Vocacionales de Ciencias Pedagógicas: Propuestas para su perfeccionamiento/ Rosalina Torres... [et al.]. Informe de Investigación. UCP Félix Varela, Villa Clara, 2009.
- TORROELLA, GUSTAVO. Autorrealización y desarrollo del potencial humano del maestro CURSO 105. PEDAGOGÍA 2005.
- TORROELLA, G. Educación, orientación psicológica y psicoterapia, tres vías para el desarrollo humano. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba, 1987.
- TURNER MARTÍ, LIDIA .La misión social del maestro, En Revista Educación (La Habana) nov-dic, 1984.
- UNESCO. La educación encierra un tesoro—París: Informe Delors, 1995.
- URBAY, M. Entrenamiento para el desarrollo profesional docente en el desempeño de tareas de educación en valores de los niños y niñas preescolares. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, 2004.
- VALCÁRCEL, N. Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de Ciencias de la Enseñanza Media. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, 1998.
- VALIENTE SANDÓ, PEDRO. La concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, 2001.

VALIENTE SANDÓ, PEDRO. Propuesta de sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes. Tesis en opción del título de Master en Investigación Educativa. ICCP - MINED, La Habana, 1997.

VALIENTE SANDÓ, PEDRO. La superación profesional de docentes y directivos educacionales: una propuesta para su dirección: Curso 77: Pedagogía 2005. La Habana: Ed Mined, 2005.

VALLE LIMA, A. Metamodelos de la investigación pedagógica. / Alberto Valle Lima. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. MINED. Cuba, 2007. (Soporte digital).

_____. Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela cubana actual. En Compendio de Pedagogía. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003.

_____. Retos y perspectivas de la formación y superación de los docentes en cuba/ Alberto Valle Lima. Olga Castro Escarrá. La Habana: DFPPP; MINED. [s.l:s.n, s.a.] (En soporte digital).

VARELA NUÑEZ, MARÍA DE LOS ANGELES. La formación vocacional y la orientación profesional pedagógica en la secundaria básica a través de las ciencias naturales. [En Línea]. Disponible en: www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/index/assoc/.../doc.doc - Similares. Consultado 27 de marzo 2012.

VIGOTSKI. L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Ed. Científico Técnica, 1987.

VIGOTSKI. L.S. Interacción entre enseñanza y desarrollo. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995.

VIGOTSKI. L. S. Pensamiento y lenguaje. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1982.

VILLAR ANGULO, LUIS MIGUEL. Proyecto de formación desde el centro (PFC)-p.54-56.-En Revista de Educación (España).-No 317, sep-dic., 1998.

WATSS, A. G. La evolución de la orientación vocacional en la escuela. En Revista La educación por el mundo. La Habana. 1990.

YACUZZI, E. El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación / E. Yacuzzi-- Universidad del CEMA, [s.a.].

ZAÑARTU CORREA L. M. Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. En Revista digital de educación y nuevas tecnologías .Contexto educativo. Número 28-Año V.

ZERQUERA CONCEPCIÓN, MISLADY. Estrategia de Orientación Profesional Pedagógica para el desarrollo de la motivación profesional pedagógica en el. Pre – Contingente Pedagógico. Tesis de maestría. Trinidad, 2002.

Índice de anexos

Anexo No. 1: Convocatoria.

Anexo No. 2: Niveles básicos de desarrollo del grupo.

Anexo No. 3: Currículo abreviado de los expertos.

Anexo No. 4: Encuesta a expertos.

Anexo No. 5: Análisis de contenido.

Anexo No. 6: Guía de entrevista a directivos.

Anexo No. 7: Tabla y Gráfico No. 1.

Anexo No. 8: Guía de observación a actividades docentes.

Anexo No. 9: Tabla y Gráfico No. 2.

Anexo No. 10: Cuestionario de satisfacción.

Anexo No. 11: Tabla y Gráfico No. 3.

Anexo No. 12: Encuesta a docentes.

Anexo No. 13: Técnicas participativas.

Anexo No. 14: Método de situaciones.

Anexo No. 15: Compromiso.

Anexo No. 16: Inventario de grupo.

Anexo No. 17: Talleres para la constitución del grupo y el establecimiento del contrato.

Anexo No. 18: Talleres para la reflexión grupal del estado de las...

Anexo No. 19: Conferencia especializada.

Anexo No. 20: Talleres para la modelación conjunta...

Anexo No. 21: Talleres para el tratamiento de tópicos...

Anexo No. 22: Talleres de análisis y producción grupal...

Anexo No. 23: Talleres para la presentación de propuestas concretas...

Anexo No. 24: Talleres para la presentación de la irradiación.

Anexo No. 25: Cuestionario abierto sobre proyectos de vida.

Anexo No. 26: Entrevista en profundidad a docentes.

Anexo No. 27: Reglas de trabajo del grupo.

Anexo No. 28: Observación desarrollo grupo.

Anexo No. 29: Evaluación final en el pretest y en el postest.

Anexo 1

Santa Clara, septiembre de 2011

Universidad de Ciencias Pedagógicas
"Félix Varela Morales" de Villa Clara
Facultad: Ciencias de la Educación
Dpto.: Formación Pedagógica General

CONVOCATORIA

Constituye un reto a la profesionalización de los docentes que laboran en las escuelas pedagógicas su preparación para la orientación profesional pedagógica a los estudiantes. En este sentido se planea crear un grupo de trabajo de docentes asesorado por especialistas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas para debatir, intercambiar, estructurar y organizar el trabajo de orientación profesional que debe llevar a cabo en las dimensiones docente, extradocente y extraescolar. Como requisitos para ser incluido en el grupo están:

- Tener más de dos años de experiencia como profesional de la educación.
- Estar interesado en incursionar o profundizar en diversos aspectos de su práctica profesional en relación con la orientación profesional pedagógica con el fin de mejorarla.
- Estar motivado por su profesión.

La tarea de aprendizaje que moverá el grupo será: ¿Cómo desde la clase y otras actividades formativas realizar la labor de orientación profesional pedagógica?

Como resultado del trabajo en el grupo podrán concebirse desde esta perspectiva las clases y otras actividades formativas.

Anexo 2

Niveles básicos de desarrollo del grupo (M. Fuentes)

Nivel alto: Los grupos en este nivel poseen como mecanismos integrativo de las relaciones interpersonales la unidad de orientaciones valorativas entre los miembros en relación con cuestiones de importancia y significación para el grupo y la sociedad. La integración afectiva, valorativa y conductual, la unidad de intereses y fines que se constata en este nivel de desarrollo, determina que estos grupos actúen como sujeto de la acción poseyendo así una alta fuerza colectiva que puede ser satisfactoriamente empleada en provecho del enriquecimiento y desarrollo de la personalidad de sus miembros.

Nivel medio: Los grupos en este nivel se caracterizan por poseer una estructura formal e informal definida. En estos grupos, la integración está basada típicamente en una unidad afectiva que se caracteriza porque la valoración interpersonal se erige sobre la base de las simpatías y antipatías de corte emocional y generalmente muy superficiales; aunque se dan casos en que la integración grupal se produce como consecuencia de una unidad de orientación valorativa en la membresía en relación con cuestiones importantes para el grupo.

Nivel bajo: El grupo no existe como hecho psicológico, sino que tiene fundamentalmente una existencia formal, por lo que no ejercerá prácticamente ninguna influencia sobre sus miembros. En estos grupos, las conductas de los sujetos son fundamentalmente de corte individualista, las metas y fines grupales solo existen como algo externo al grupo, estos no devienen en agentes movilizados de conductas personales más allá de lo estrictamente necesario para garantizar que el sujeto continúe formando parte del grupo.

Anexo 3

Currículum abreviado de los expertos

Experto	Categoría científica o Académica	Categoría docente	Años de experiencia como docente	Especialidad
1	Doctor	Auxiliar	37	Psicología
2	Doctor	Titular	39	Psicología
3	Master	Auxiliar	40	Psicología
4	Master	Auxiliar	37	Psicología
5	Doctor	Auxiliar	31	Pedagogía -Psicología
6	Doctor	Titular	40	Psicología
7	Master	Auxiliar	40	Psicología
8	Doctor	Titular	40	Psicología
9	Master	Auxiliar	42	Psicología
10	Doctor	Titular	39	Psicología
11	Doctor	Titular	30	Pedagogía- Psicología
12	Doctor	Titular	31	Defectología
13	Doctor	Auxiliar	45	Psicología
14	Master	Auxiliar	32	Pedagogía- Psicología
15	Doctor	Auxiliar	43	Psicología

Anexo 4
Encuesta a expertos

Ud ha sido seleccionado como juez (a) para realizar valoraciones en relación con la variable fundamental de estudio de la tesis en opción al grado científico de DrC. que presenta la docente Melva García Martínez, en particular, la reafirmación profesional pedagógica del docente.

Primeramente solicitamos de ud completar los siguientes datos:

Nombre _____ Especialidad _____

Años de experiencia como docente _____

Categoría docente _____ Categoría científica o académica _____

Se ha preparado un material que contiene la descripción del proceso de autodeterminación profesional, la definición de reafirmación profesional pedagógica del docente que aparece en el primer epígrafe del Capítulo I de la tesis, su operacionalización en dimensiones e indicadores y sus índices o niveles de desarrollo que están contenidos en el capítulo II.

Sus valoraciones en relación con lo anterior girarán alrededor de los siguientes aspectos:

- Argumente en relación a la definición de reafirmación profesional pedagógica del docente que se propone. ¿Son suficientes y necesarios?
- Analice la relación entre los las dimensiones e indicadores y la definición conceptual.
- Analice los niveles de desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica del docente. ¿La diferencia entre ellos es relevante?

Después de realizadas las valoraciones, le pedimos que marque con una X su criterio de acuerdo con la escala que se propone. Le rogamos que explique las razones de las valoraciones esenciales, importante y no tan importante.

Aspectos	Esenciales	Importantes	No tan importantes
Variable conceptual.....			
Dimensión I.....			

Dimensión II.....
Dimensión III.....
Indicadores de la Dimensión I.....
Indicadores de la Dimensión II.....
Indicadores de la Dimensión III.....
Nivel de desarrollo I.....
Nivel de desarrollo II.....
Nivel de desarrollo III.....

Razones de sus valoraciones:

Anexo 5

Guía para el análisis de contenido

Plan de superación.

- El sistema de actividades de superación están proyectadas a partir de los objetivos que se proponen en el modelo de egresado del profesional de la educación.
- La combinación entre las actividades frontales y en grupos.
- Proyección de acciones que contemplen la preparación de los docentes para la labor de orientación profesional pedagógica.

Planes de clase.

- Planeación del trabajo para la orientación profesional pedagógica desde la clase.

Expediente laboral.

Categoría docente y científica.

Estabilidad laboral.

Resultados de evaluaciones.

Reconocimientos en su vida laboral.

Cualidades que lo distinguen en relación con la profesión pedagógica.

Experiencia de trabajo en instituciones pedagógicas.

Irradiación de su inclinación por la profesión pedagógica .

Anexo 6

Guía de entrevista a directivos: jefes de departamento y subdirector docente.

Objetivo: Constatar cualidades personales del docente relacionadas con la profesión pedagógica, las valoraciones que realiza de la profesión pedagógica, su orientación motivacional hacia la profesión pedagógica y desempeño multiplicador relacionado con su autodeterminación profesional para con la profesión pedagógica y obtener información sobre sus criterios en relación a la superación que reciben los docentes.

Datos Generales:

Cargo: _____

¿Qué tiempo lleva dirigiendo al docente... ¿Lo conoce de antes ? ¿En qué otros escenarios profesionales? ¿Qué asignatura(s) imparte?, ¿Cuántos años de experiencia tiene como profesional de educación?

A su juicio y considerando su desempeño profesional:

1. ¿Se siente el docente... comprometido con su profesión?, ¿Cómo se refleja en su quehacer profesional?
2. ¿Es... un docente responsable y dedicado en su ejercicio profesional , ¿Cómo lo manifiesta?
3. ¿Conoce si es un docente que se siente satisfecho con la profesión pedagógica?
4. ¿Cumple con las normas éticas de la profesión pedagógica? ¿Cómo refleja su observancia?, ¿Se distingue por ello?
5. ¿Es perseverante en su desempeño profesional?
6. ¿Es un docente que autogestiona conocimientos, técnicas para su desempeño?

7. ¿Constantemente se está planteando proyectos profesionales para la mejora de su desempeño profesional?, ¿Son inmediatos o mediatos?, ¿Las acomete con empuje, con iniciativa?
8. ¿Trasmite a estudiantes, colegas vivencias positivas en relación con la profesión pedagógica?
9. ¿Es un docente que constantemente examina sus prácticas para mejorar su docencia y su trabajo formativo en general?
10. ¿Considera que la superación que reciben los docentes los estimula, los capacita para el autoaprendizaje individual, para elaborar y poner en práctica proyectos profesionales, para el intercambio y la reflexión de sus prácticas?
11. ¿Se considera el trabajo grupal en la superación profesional como medio para el desarrollo profesional de los docentes?
12. ¿Qué ud sugiere para su perfeccionamiento de la superación que recibe el docente dirigida a desarrollar la reafirmación en su profesión?

Anexo 7

Tabla No 1 Entrevista a directivos sobre los docentes

Indicadores	Docentes	%
Responsables y éticos	95	90,4
Dedicados y perseverantes	80	76,1.
Autogestionan el conocimiento	27	25,7
Se plantean proyectos profesionales	15	14,2
Transmiten experiencia positiva acerca de su profesión	26	34,2
Reflexionan para mejorar su práctica	31	29,5
Satisfacción con la profesión	95	90,4.

Gráfico No 1



Anexo 8

Guía de observación a docentes.

Datos generales:

Nombre del observado: _____

Actividad observada: _____

Nombre del observador: _____

Objeto: Manifestaciones del desempeño de los docentes relacionadas con la reafirmación profesional pedagógica.

Objetivo: Se emplea para obtener información acerca de manifestaciones del desempeño de los docentes relacionadas con la reafirmación profesional.

Tipo de Observación: Abierta y directa.

Aspectos a observar:

- Manifestación de vivencias afectivas positivas en relación con la profesión pedagógica:

___ Expresiones verbales positivas en relación con la profesión pedagógica a colegas, estudiantes.

___ Expresiones no verbales que indican satisfacción por la profesión pedagógica.

- Estimulación positiva a estudiantes, por desempeños relacionados con la profesión pedagógica.
- Cualidades personales relacionadas con la profesión pedagógica que manifiesta en su desempeño.
- Acciones de orientación profesional pedagógica que desarrolla.

___ Vinculación del contenido con la profesión pedagógica.

___ Actividades de aprendizaje con enfoque profesional pedagógico implícito.

___ Instrucción profesional pedagógica.

___ Empleo de juegos ocupacionales profesionales

___ Planteamiento de objetivos en función de la OPP:

___ Aprovechamiento de las potencialidades de las TICs para el trabajo con la OPP

___ Motivación hacia la profesión pedagógica.

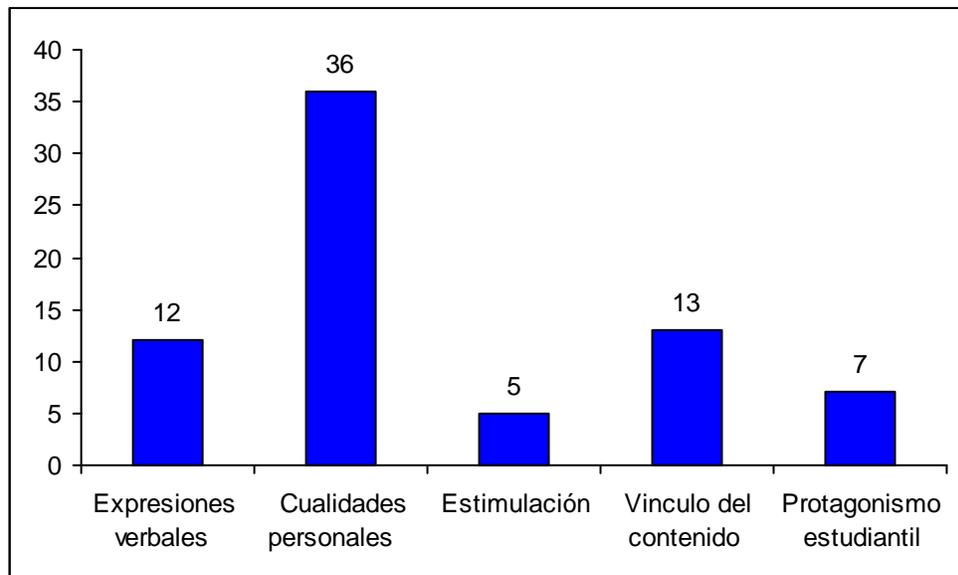
___ Protagonismo de los estudiantes como futuros profesionales de la educación.

Anexo 9

Tabla No 2 Observación del desempeño de los docentes.

Indicadores	Total	%
Expresiones verbales positivas del docente hacia la profesión	12	13,3
Cualidades personales positivas relacionadas con la profesión pedagógica que manifiesta en su desempeño.	36	100
Estimulación positiva por la profesión	5	13,8
Vinculo del contenido con la profesión	13	36,1
Protagonismo estudiantil	7	19,4

Gráfico



Anexo 10

Encuesta

A continuación le hacemos algunas interrogantes relacionadas con su profesión, le pedimos su colaboración respondiendo las mismas con sinceridad:

1. ¿Quisieras abandonar tu profesión de docente y buscar otra vía para alcanzar tus metas?

Sí _____

No _____

No se _____

2. ¿La carrera de profesor?:

__Me gusta mucho.

__Me gusta más de lo que me disgusta.

__Me es indiferente.

__No me gusta.

__No puedo decir

3. ¿Si tuvieras la oportunidad, elegirías de nuevo la carrera de profesor?

Sí _____

No _____

No se _____

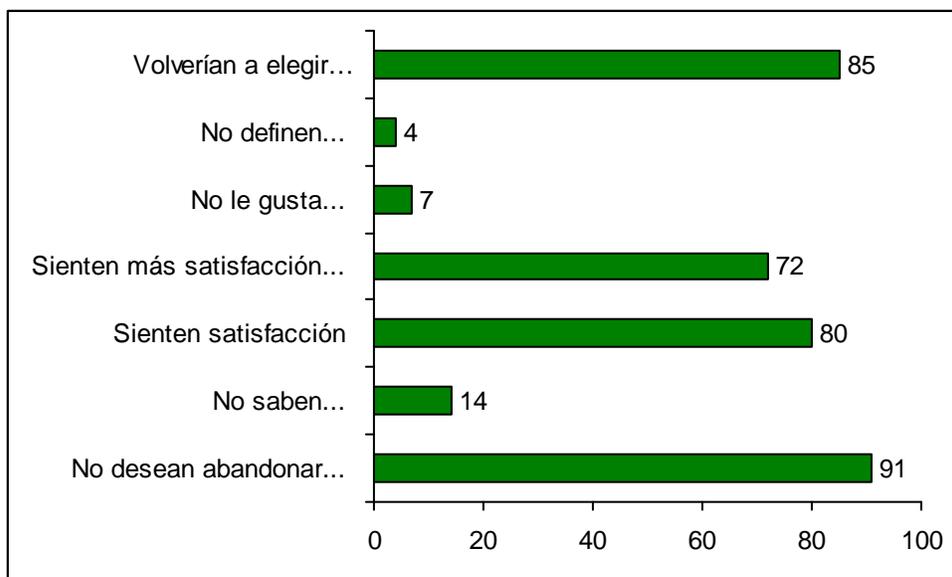
¿Por qué?

Anexo 11

Tabla No3. Cuestionario de satisfacción.

Indicadores	Docentes	%
No desean abandonar la profesión	91	86,6
No sabe si abandonar la profesión y buscar otra vía para alcanzar sus metas	14	13,3
Sienten satisfacción por la profesión	80	76,1
Sienten más satisfacción que insatisfacción	72	68,5
No le gusta	7	6,6
No definen su posición con relación a la profesión pedagógica	4	3,8
Volverían a elegir la profesión pedagógica	85	80,9

Gráfico



Anexo 12

Encuesta a docentes.

Objetivo: Para obtener información sobre la problemática del desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica en los docentes.

Años de experiencia en educación: _____

En educación preuniversitaria: _____ Licenciado en _____

1. Refiera tres opiniones sobre la profesión pedagógica.

2. ¿Se siento satisfecho con la decisión de haber seleccionado esta profesión?

Sí _____

No _____

3. Selecciona de las cualidades que se te presentan a continuación las que lo caracterizan como profesional de la educación. (Sitúa al lado de ellas una x)

Responsabilidad____ Consagración____ Actuación profesional ética _____

Perseverancia_____

4. ¿Acostumbra a realizar un análisis de su desempeño profesional para su mejora?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

¿Cómo lo realiza?, ¿Sobre qué aspectos?

5. ¿Tiene proyectos profesionales para la mejora de su desempeño profesional?

Sí _____ No _____

¿Cuáles?

6. ¿Acostumbra a autogestionar los saberes que necesita para las funciones de su desempeño profesional?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

7. ¿Transmite a sus estudiantes su orientación profesional hacia la carrera pedagógica? Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

¿Cómo lo hace?

8. Considera que el trabajo metodológico que se realiza y la superación que recibe como vías de su preparación lo estimula profesionalmente, lo capacita para el autoaprendizaje individual, para elaborar y poner en práctica proyectos profesionales y para el intercambio y la reflexión de sus prácticas?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

9. ¿Se emplea el trabajo grupal en la superación profesional que recibe y en el trabajo metodológico en que participa?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

Anexo13

Técnicas participativas

Técnica participativa de presentación: Frases célebres.

Objetivo: Estimular la reflexión de las frases célebres, que las personas se comuniquen, se conozcan, se comience a conformar el grupo y se reflexione acerca de la autoestima.

Tiempo: 60 minutos.

Materiales: tarjetas con frases célebres.

Procedimientos: Ajustados: Agrupados en círculo, por dúos interpretarán una frase célebre posteriormente cada dúo se presenta e identifica, manifestando sus características personales más significativas .Al final todos se conocerán.

Puntos de discusión:

¿Qué quiere decir esta frase?

Relaciónela con su desempeño profesional.

Frases célebres:

No podemos evitar que los pájaros de la tristeza sobrevuelen nuestras cabezas, pero sí podemos impedir que aniden en nuestros cabellos. (Proverbio chino).

Deberíamos aprender a mirarnos a nosotros mismos con la misma ternura con que miraríamos si fuéramos nuestro propio padre(J .L .Martín Descalzo).

Si tomamos a los hombres tal y como son, los haremos peores de lo que son. Pero, si los tratamos como si fueran lo que deberían ser, los llevaremos a donde tienen que ser llevados (J .W .Von Goethe).

Quiero amarte sin asfixiarte, apreciarte sin juzgarte, unirme a ti sin esclavizarte, invitarte sin exigirte, dejarte sin sentirme culpable, criticarte sin herirte y ayudarte sin menospreciarte.Si puedo obtener lo mismo de ti, entonces podremos realmente encontrarnos y enriquecernos mutuamente(Virginia Satir)

Si rebosa una jarra de vinagre, rebosará vinagre y si rebosa una jarra de miel, rebosará miel (López Caballero).

Técnica participativa de reflexión: Abanico de roles del profesional de la educación:
(Variante)

Objetivo: Estimular al grupo a tomar conciencia de los diferentes roles que pueden asumir como profesionales de la educación enfatizando en el rol de orientador profesional, y lograr avances en el conocimiento del grupo.

Tiempo: 30 minutos.

Materiales: Papelógrafo o pizarrón.

Procedimientos: Para su aplicación, el coordinador invitará a los docentes a reflexionar unos minutos acerca de los diferentes roles del profesional de la educación. Transcurrido este tiempo de reflexión, los miembros del grupo escribirán en el papelógrafo o pizarrón los diferentes roles y concluida esta parte los docentes comentarán su importancia y cuáles les resulta más atrayente. Se enfatizará en el rol de orientador profesional.

Puntos de discusión:

¿Qué importancia tiene este rol?

¿Cuáles han sido sus vivencias al respecto?

Técnica participativa de reflexión El personaje: (Variante)

Objetivo: Presentación y conocimiento de las potencialidades de los miembros del grupo.

Tiempo: 20 minutos.

Materiales: Papelógrafo o pizarrón.

Procedimientos: Ajustados: Agrupados en círculo, se propone la creación de un personaje que en este caso sería un orientador profesional pedagógico que tenga lo mejor de cada uno de los participantes. Para ello se harán propuestas para las cualidades que se aprecian a simple vista y preguntas para conocer las virtudes que no se observan.

El resultado final puede describirse y ocupará un lugar importante en el salón de trabajo, porque está lo mejor de cada uno.

Objetivo: Reconocer las cuestiones que laceran o elevan la autoestima en relación con la profesión.

Desarrollo:

Cerciórese de tener por lo menos la misma cantidad de frases para recuperar la autoestima que para “quitarla” Añada a las frases los detalles, o invente nuevas frases que reflejan lo más fielmente posible las situaciones que ocurren a una persona joven en su comunidad.

Pregunte al grupo que significa “autoestima”. Si nadie sabe explíquelo que la autoestima es la forma en que una persona se siente con respecto a sí misma y que la autoestima está estrechamente relacionada con nuestra familia y nuestro medio ambiente.

Explíquelo que cada día enfrentamos cosas o suceso que afectan la forma en que nos sentimos con respecto a nosotros mismos. Por ejemplo, si peleamos con nuestros padres, o si un amigo o amiga nos critica, puede hacerle daño a nuestra autoestima.

Entregue una hoja de papel a cada participante, explicándole que esta representa su autoestima. Explíquelo que usted tendrá una lista de sucesos que pueden pasar durante el día y que le hace daño a nuestra autoestima.

Dígale que cada vez que usted lea una frase, ellos arrancarán un pedazo de la hoja, que el pedazo del tamaño que quiten significa más o menos la proporción de su autoestima que este suceso quitaría. Darle un ejemplo después de leer la primera frase por quitar un pedazo de hoja, diciéndoles: “Eso me afecta mucho”, o “Eso no me afecta mucho”.

Lea las frases de la siguiente lista que usted considera apropiadas o haga sus propias frases.

Después de haber leído sus propias frases que quitan la autoestima, explíquelo que ahora va recuperar la autoestima. Dígale que reconstituirán su autoestima por pedazos, de la misma manera en que la quitaron.

Discusión:

1. ¿Todos recuperaron su autoestima?
2. ¿Cuál fue el suceso que más quitó tu autoestima?
3. ¿Cuál fue el suceso que menos dañó tu autoestima?
4. ¿Cuál fue el suceso más importante para recuperar la autoestima cuando nos

sentimos atacados?

5. ¿Qué podemos hacer para ayudar a nuestros amigos y familiares cuando su autoestima está dañada?

Añada algunos puntos de discusión para las preguntas que incluye.

Quitar la autoestima (imagina que en la última semana ha pasado lo siguiente:)

1. Tengo la mayoría de los alumnos desaprobados
2. Tu jefe o tu maestro te criticó sobre tu trabajo.
3. Tus compañeros de trabajo no te ayudan.
4. No valoran tu trabajo
5. Algún rumor que surgió sobre tu "reputación".
6. Tus alumnos al pasar el tiempo no te conocen.
7. Tu grupo favorito se lo dieron a otro profesor.
8. La clase no te quedó bien.

Recuperar la autoestima (en la última semana, imagina que te ha pasado lo siguiente)

1. Algún compañero de trabajo te pidió un consejo sobre el asunto delicado.
2. Un alumno te dijo que le encantan tus clases.
3. Tus alumnos expresan que te quieren mucho.
4. Te asignaron una gran responsabilidad
5. Tuviste éxito en tu trabajo.
6. Tus compañeros de trabajo te nombraron como líder en el trabajo educativo
7. Sientes que te necesitan para realizar un trabajo serio.

La cadena del amor

Objetivo: Estimularla cohesión grupal. Permita el diagnóstico de la estructura interna del grupo. Prácticamente en una sociometría.

Desarrollo:

Se le indica a todos que es una ocasión para demostrar los afectos positivos que existen en el grupo, el ejercicio permitirá hacer una gran cadena de amor en la que todos quedarían enlazados.

Para hacer la cadena alguien comienza expresando sus afectos uno o más compañeros

del grupo. Deberá ponerse de pie y acercarse al compañero al que va a expresar su afecto y comienza la frase diciendo A MI ME GUSTA EN TI o YO VEO QUE TU le hará llegar un mensaje cálido que refleje sus mejores sentimientos hacia él. Ese compañero hará lo mismo con otro y así seguirá formándose la cadena mientras queden sentimientos positivos que expresarse entre sí.

Es posible que alguien sea elegido más de una vez por diferentes personas, se recomienda registrar todos los enlaces que se manifiesten para que quede expresada gráficamente la estructura del grupo.

Resulta una dinámica gratificante que une a los miembros del grupo.

Discusión:

Se recomienda hacer comentarios acerca de cómo se sintieron durante la dinámica.

El regalo de la alegría

Objetivo: Incidir favorablemente en la cohesión del grupo.

Desarrollo:

Se les indica a todos que tendrán la posibilidad de hacer llevar un regalo que alegre a diferentes personas del grupo. Importa más que la economía la intención. Es decir son regalos fantásticos que satisfacen necesidades esenciales de las personas que lo van a recibir; no son materiales sino ideales.

Cada uno recibirá un conjunto de boletas donde escribirá en que consiste su regalo y por fuera pondrá el destinatario, si lo estima conveniente se identificará poniendo su nombre al final del texto que señale el regalo. Se pueden enviar regalos a cuantos se deseen en el grupo, se irán colocando en una mesa preparada para esto.

Cuando todos hayan terminado de preparar y enviar sus regalos podrá empezarse a recogerlos individualmente. Entonces cada cual se sienta a revisar sus mensajes constituyendo este un emocionante momento. Si alguien lo desea puede hacer públicos sus obsequios.

Discusión:

Para cerrar la actividad se harán algunos comentarios acerca de los sentimientos

vivenciados y de la importancia de ésta comunicación para cada uno y para la vida del grupo.

El P.N.I. (lo positivo, lo negativo y lo interesante):

Objetivo: - Permite al facilitador conocer cuáles aspectos positivos, negativos e interesantes ha encontrado el grupo en la temática tratada, en la sesión realizada o en el grupo de sesiones en general.

Desarrollo:

. Procedimiento de aplicación:

Por lo general se aplica al final de una sesión, aunque puede utilizarse al final de toda la etapa de trabajo del grupo.

MATERIALES: Una hoja de papel pequeña para cada uno de los miembros.

. Pasos a seguir:

a) Se le entrega una hoja de papel a cada miembro del grupo por el facilitador.

b) Se les orienta que cada uno de forma individual, sin consultar con nadie escriba lo que ha encontrado de positivo, de negativo y de interesante en la sesión o grupo de sesiones.

c) Una vez que han llegado las hojas, éstas se recogen.

Variante I:

Se les pide que piensen en los aspectos positivos de la sesión. A través de una ronda, cada uno expresa su criterio; el coordinador lo refleja todo en la pizarra o en papelógrafo. A continuación se pide su criterio sobre los aspectos negativos y se procede igual. Se finaliza con lo interesante.

Técnica participativa de reflexión: Mi heráldica profesional (Variante)

Objetivo: Ayudar a los docentes a considerar sus características más significativas y distintivas en la esfera profesional.

Tiempo: 40 minutos.

Materiales: Hojas blancas, lápices o plumones.

Procedimientos: Se introduce la actividad propiciando opiniones acerca de lo que es la heráldica y se precisa en qué consiste. Se propone a los miembros del grupo que en las hojas blancas que se entregaron expongan mediante un dibujo, diseño o , símbolo, su heráldica profesional. Se dará un tiempo y se piden que muestren y expliquen su heráldica. No se harán interpretaciones de ella a no ser que alguien lo desee.

Puntos de discusión:

¿Cómo tu heráldica te sirve para el trabajo de orientación profesional con los estudiantes?

Anexo 14

Lea detenidamente las siguientes situaciones que se le pueden presentar en su labor de OPP, responda las interrogantes, consulte para ello a sus colegas de grupo.

1. Usted llega a un aula de estudiantes de la Escuela Pedagógica de la especialidad de maestros primarios y los mismos le solicitan información acerca de la carrera de Licenciatura en educación primaria. ¿Qué información le daría?
2. En un reciente control a clases a un profesor de la escuela pedagógica se le señala como dificultad que no realizó labor de orientación profesional pedagógica en su clase. El docente pide explicaciones a la subdirectora de por qué le hace ese señalamiento. ¿Qué respuesta pudo haber dado la subdirectora docente?
3. Usted es profesor de Matemática y a la vez tutor de la práctica laboral de un grupo de estudiantes de la especialidad de pre-escolar y junto con ellos asiste a una actividad programada en un círculo infantil, un alumno se le acerca y le pregunta : Prof. , ¿qué es una actividad programada? ¿Qué respuesta daría usted al estudiante?
4. Como parte de las estrategias grupales en la escuela pedagógica se están solicitando acciones relacionadas con la orientación profesional pedagógica, usted es el profesor guía y está en un colectivo de grupo tratando de concebir dichas acciones.
¿Cómo enfocaría el trabajo en esta dirección con los docentes? ¿Qué acciones usted propondría?
5. Usted es seleccionado en su departamento docente para dar una reunión metodológica sobre el tema: La orientación profesional pedagógica en la escuela pedagógica. Al preparar la misma se pregunta: ¿Qué no me puede faltar para la reflexión con los docentes? Ayude a este profesor en tal sentido.

6. Apunta una profesora que imparte un postgrado de orientación profesional pedagógica que un aspecto esencial en este trabajo es el enfoque problematizador en la clase. Piense en una de las clases de su asignatura y explique cómo lo tuvo en cuenta .

Anexo 15

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS “FÈLIX VARELA MORALES” DE VILLLA CLARA

COMPROMISO INDIVIDUAL INICIAL PARA LA CONSECUCIÓN DEL OBJETIVO COLECTIVO DE MEJORA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA.

Yo, _____, profesor (a) de la Escuela Pedagógica “Manuel Ascunce Domenech” y miembro del grupo colaborativo para la Orientación Profesional Pedagógica de los estudiantes, recientemente constituido, me comprometo a realizar las distintas acciones que se requieran para el cambio y la mejora de la orientación profesional pedagógica de los estudiantes, desde el trabajo del grupo . Acepto además la necesidad de su constitución.

Anexo 16

Inventario de características del grupo (M. Rodríguez, 1993 y adaptado por la autora)

A continuación se le presenta un inventario de aspectos relacionados con el trabajo del grupo. Léalos, analícelos y responda, apóyese en una hoja de respuestas que se anexa.

1. El poseer una actitud positiva hacia el trabajo y hacia el grupo es característico de:
2. Las metas que el grupo debe alcanzar están claras, delimitadas para:
3. La importancia que tiene la actividad que el grupo realiza para la institución a la cual pertenece es:
4. En el grupo, cuando uno de sus miembros habla, el resto escucha con atención sus opiniones y criterios.
5. Tomar en consideración el punto de vista del otro es una característica que está presente en las conversaciones entre los miembros del grupo.
6. Las metas que el grupo debe alcanzar satisface a:
7. La actividad que el grupo realiza satisface a:
8. La significación social de las actividades que el grupo realiza es:
9. Las normas grupales son cumplidas por:
10. En el grupo, las orientaciones llegan a tiempo a los miembros.
11. En el grupo se observa una tendencia a comunicarse y colaborar manteniendo buenas relaciones.
12. El coordinador propicia buenas relaciones interpersonales entre los miembros del grupo.
13. En el grupo predomina un ambiente de simpatía recíproca y comprensión entre sus miembros.
14. La valoración que hacen los miembros del grupo de la actividad que realizan:
15. El conocimiento mutuo entre los miembros del grupo es:
16. El grupo satisface las necesidades individuales de:

- 17.- La preferencia por este grupo en comparación con otros grupos está presente en:
- 18.El grupo se percibe como:
- 19.El coordinador se preocupa por el adecuado cumplimiento y organización de la tarea grupal.
- 20.En el grupo, la preocupación por el cumplimiento de las metas que se deben alcanzar está presente en:
- 21.-La satisfacción con la pertenencia al grupo está presente en:
- 22.-La ayuda mutua y el compañerismo entre los miembros del grupo es una característica que tipifica al grupo.
- 23.El coordinador es aceptado por:
- 24.La crítica y la autocrítica son rasgos que caracterizan las relaciones entre los miembros del grupo.
- 25.El grupo tiene características que facilitan que la expresión de ideas, opiniones y criterios pueda ser hecha por:
- 26.La correspondencia entre las metas del grupo y las metas personales es:
- 27.La influencia que ejerce el grupo sobre sus miembros en lo relativo a su forma de actuar y pensar es:
- 28.La significación que tiene para la vida de sus miembros la actividad que el grupo realiza es:
- 29.En el grupo las ideas son expuestas de forma tal que puedan ser analizadas por el resto de los miembros.

HOJA DE RESPUESTAS

- 1.- Siempre___ Casi siempre___ A veces___ Casi nunca___ Nunca___
- 2.- a) Todos los miembros del grupo___
b) La mayoría de los miembros del grupo___
c) Pocos miembros del grupo___
d) Muy pocos miembros del grupo___
e) Ningún miembro del grupo___

3.- Mucha___ Alguna___ Poca___ Muy poca___ Ninguna___

4.- Siempre___ Casi siempre___ A veces___ Casi nunca___ Nunca___

5.- Siempre___ Casi siempre___ A veces___ Casi nunca___ Nunca___

6.- a) Todos los miembros del grupo ___

b) La mayoría de los miembros del grupo ___

c) Algunos miembros del grupo ___

d) Pocos miembros del grupo ___

e) Ningún miembro del grupo ___

7.- a) Todos los miembros del grupo ___

b) La mayoría de los miembros del grupo ___

c) Algunos miembros del grupo ___

d) Pocos miembros del grupo ___

e) Ningún miembro del grupo ___

8.- Muy alta___ Alta___ Media___ Baja___ Muy baja___

9.- a) Todos los miembros___

b) La mayoría de los miembros___

c) Algunos miembros___

d) Pocos miembros___

e) Ningún miembro___

10.- Siempre___ Casi siempre___ A veces___ Casi nunca___ Nunca___

11.- Siempre___ Casi siempre___ A veces___ Casi nunca___ Nunca___

12.- Siempre___ Casi siempre___ A veces___ Casi nunca___ Nunca___

13.- Siempre___ Casi siempre___ A veces___ Casi nunca___ Nunca___

14 a) Está determinada por juicios objetivos acerca del significado de la misma en relación a las metas grupales ___

b) No toma en consideración el significado de la misma en relación a las metas grupales___

c) Está matizada por estados afectivos personales___

d) Es situacional y está en dependencia de contingencias personales___

e) Es nula, los miembros del grupo no tienen una valoración acerca de la actividad que realizan___

15.- Muy profundo___ Profundo___ Medio___ Superficial___ Nulo___

16.- a) Todos los miembros___

b) La mayoría de los miembros___

c) Algunos miembros___

d) Pocos miembros___

e) Ningún miembro___

17 a) Todos los miembros___

b) La mayoría de los miembros___

c) Algunos miembros___

d) Pocos miembros___

e) Ningún miembro___

181- a) Un todo cohesionado___

b) Una unidad con algunos subgrupos___

c) Sub grupos independientes___

d) Sub grupos y miembros aislados___

e) Una suma de individuos___

19 Siempre___ Casi siempre___ A veces___ Casi nunca___ Nunca___

20.- a) Todos los miembros___

b) La mayoría de los miembros___

c) Algunos miembros___

d) Pocos miembros___

e) Ningún miembro___

21.- a) Todos los miembros___

b) La mayoría de los miembros___

c) Algunos miembros___

d) Pocos miembros___

e) Ningún miembro___

22- Siempre___ Casi siempre___ A veces___ Casi nunca___ Nunca___

23- a) Todos los miembros___

b) La mayoría de los miembros___

c) Algunos miembros___

d) Pocos miembros___

e) Ningún miembro___

24- Siempre___ Casi siempre___ A veces___ Casi nunca___ Nunca___

25 - a) Todos los miembros___

b) La mayoría de los miembros___

c) Algunos miembros___

d) Pocos miembros___

e) Ningún miembro___

26.- Muy alta___ Alta___ Media___ Baja___ Muy baja___

27 Muy alta___ Alta___ Media___ Baja___ Muy baja___

28 - Muy alta___ Alta___ Media___ Baja___ Muy baja___

29 Siempre___ Casi siempre___ A veces___ Casi nunca___ Nunca___

Anexo 17

Taller para la constitución del grupo y el establecimiento del contrato

Título: Conformando el grupo para el trabajo grupal colaborativo.

Objetivo: Crear las condiciones para el trabajo grupal colaborativo de los docentes.

Contenido del taller: Constitución del grupo y establecimiento del contrato grupal.

Técnicas y procedimientos:

Técnica participativa de presentación “Frasas célebres” u otras.

Exposición (Diálogo explicación).

Técnicas de planeamiento.

Materiales a emplear: papelógrafo.

Participantes: docentes miembros del grupo, investigadora.

Este taller, por ser el primero tiene la particularidad de ser especial en relación con lo que debe acontecer en cada sesión pues se trata de constituir el grupo. Debe comenzar con una conversación informal entre la coordinadora del grupo y sus miembros para luego dialogar sobre lo que se pretende con el grupo, de cual será el problema o la tarea grupal cotejándola con sus expectativas y necesidades y lo que implica el trabajo grupal. Se aplicará una técnica participativa de presentación que puede ser la de “Frasas célebres” (Ver anexo) para que los docentes reflexionen acerca de la autoestima, comiencen a comunicarse y a conocerse, además de estimularla u otras que el docente considere. Se tomarán las primeras expresiones de los docentes sobre las expectativas en relación con la constitución del grupo.

Tendrá lugar además el establecimiento del contrato del grupo o encuadre de trabajo en el que deben quedar pautados, entre otros aspectos el lugar , la frecuencia de las sesiones, el horario , las normas grupales que pueden ser presentadas para su aceptación o no e invitar al grupo a establecer otras que acuerden .

Se explicarán los roles del grupo que se van a asumir (coordinador, co-coordinador, jefe de grupo y registrador), los miembros del grupo seleccionarán el registrador y el jefe del grupo, se precisará que el co-coordinador se seleccionará en otro momento.

Se explicará la distribución física de los miembros en el desarrollo de las sesiones, en este caso el uso de la disposición circular y su importancia para el trabajo grupal, se precisará la necesidad de desarrollar las habilidades para el trabajo grupal, por qué

son primordiales, de qué manera pueden ser valiosa para ellos y cuáles son los componentes conductuales que se tienen que incorporar para alcanzar la y cuando pueden utilizarlas.

Se aclarará al grupo que como parte de las actividades que se realizarán pueden estar las dramatizaciones de situaciones o juegos de roles. Ellos representarán a estudiantes y docentes en función de orientación profesional pedagógica.

Se orientará que para el próximo taller deben solicitar y consultar los perfiles de egresado de maestro primario y de educadora, se conformarán equipos de trabajo de acuerdo con las especialidades con las que trabajan ,después intercambiarán entre todos para determinar las principales aspiraciones y las habilidades profesionales comunes, se solicitará además que traigan sus experiencias en relación con la labor de orientación profesional que han realizado en la institución o en otras donde han laborado.

Se sugiere para favorecer el trabajo grupal desarrollar la técnica participativa “El amigo secreto “

Anexo 18

Taller para la reflexión del estado actual de las prácticas en relación con la orientación profesional pedagógica.

Título: Reflexionando en torno a mis prácticas de orientación profesional pedagógica con los estudiantes.

Objetivo: Realizar un análisis crítico sobre sus prácticas de orientación profesional pedagógica con los estudiantes.

Contenido del taller: Prácticas de orientación profesional pedagógica con los estudiantes.

Técnicas y procedimientos:

Técnicas participativas de animación “Abanico de roles”, “El personaje” y “Mi heráldica profesional” u otras.

Técnicas participativas de cierre.

Métodos participativos: método de situaciones (Casos), método de discusión (Discusión plenaria).

Procedimientos de influencia.

Materiales a emplear: Pizarrón, Material impreso con el perfil de egresado de maestros primarios y educadoras, hojas blancas, material impreso con situaciones

Participantes: docentes miembros del grupo, investigadora.

Manera de proceder:

Precaentamiento.

Comenzará el taller con una conversación informal e invitando a los miembros del grupo a tomar un té.

Seguidamente se sugiere la aplicación de técnicas de animación para crear un ambiente propicio para la reflexión en torno a la orientación profesional pedagógica, se pueden aplicar las técnicas “Abanico de roles”, “El personaje” y “Mi heráldica profesional” (Ver Anexo 13) que tienen los propósitos de estimular al grupo a tomar conciencia de los diferentes roles que pueden asumir sus miembros como

profesionales de la educación enfatizando en el rol de orientador profesional, y lograr el avance en el conocimiento del grupo y de las potencialidades y características de los miembros del grupo importantes para el trabajo grupal y para el desarrollo de la tarea del grupo. Además estimula la autoestima y los miembros van aprendiendo a aportar ideas, criterios y a la vez recibir las aportaciones de los demás.

Taller en sí.

Seguidamente se sugiere promover un intercambio sobre la actividad orientada en el taller anterior relacionada con las exigencias que este tipo de institución hace al docente a partir de los perfiles de egresado de maestro primario y el de educadora. Se sugiere emplear la técnica de la discusión que permite la interacción de la información analizada.

Posteriormente mediante el método de situaciones (Casos) (Ver Anexo 14) que contiene situaciones problémicas que se le pueden presentar en la labor de orientación profesional pedagógica se estimulará y generará la necesidad de ayuda entre los docentes para su solución, que reflexionarán en relación con la orientación profesional que realizan en la institución. De esta manera se autoevaluarán los docentes y tendrá lugar la coevaluación. Se hará énfasis en la necesidad de percatarse de la importancia de coordinar los esfuerzos de unos y otros para poder solucionar la tarea, así como que el grupo conozca quien necesita mayor asistencia, apoyo y ayuda en la realización de la tarea.

Se invitará a todos los docentes miembros del grupo a que firmen el compromiso individual para la mejora de la orientación profesional pedagógica.

Se puede aplicar una técnica participativa de cierre que permita la evaluación del taller y la ratificación de su compromiso, además de valoración de cómo se están sintiendo en el trabajo grupal.

Organización del próximo taller.

Se le orienta responder un cuestionario que se entregará a cada miembro del grupo sobre proyectos de vida profesional y que una vez respondido intercambien con miembros del grupo para determinar coincidencias en las metas y estrategias para conseguirlas.

Anexo 19

Conferencia especializada

U.CP. "FELIX VARELA MORALES " de Villa Clara.

Dpto. Formación Pedagógica General.

PLAN DE CONFERENCIA ESPECIALIZADA

TEMA: Los proyectos profesionales.

Objetivo: Explicar la importancia de la elaboración y consecución de proyectos profesionales para el crecimiento grupal y profesional.

Sumario:

Los planes y proyectos de vida. Los proyectos profesionales individuales y grupales. Su papel para el crecimiento grupal y profesional.

Bibliografía:

Bozhovich, L. I. La personalidad y su formación en la edad Infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1976.

- - Collazo, Basilia y Puentes, María. La orientación en la actividad pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. 1993.

- D' Angelo, Ovidio. Descubrir Proyectar...tu propia vida. Editorial Academia. 1989.

- ----- Planes y proyectos de vida en el desarrollo profesional de jóvenes trabajadores. Propuesta de un enfoque integrativo, psicosocial y de personalidad. Resumen de tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Psicológicas. S/f.

- González, Viviana. Motivación Profesional y Personalidad. Sucre. Bolivia. 1994.

- González, Diego Jorge. Teoría de la motivación y práctica profesional. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1995.

Del Pino Calderón, Jorge L. El desafío de proyectar la vida. Material en soporte digital, 2001.

Meléndez, R .Un sistema de talleres pedagógicos para el desarrollo de los proyectos de vida profesionales .Tesis en opción al grado científico de master en Ciencias de la Educación. IPLAC, 2005.

Valenzuela González Léster .Exploración de los proyectos de vida en estudiantes de la EFTS de Villa Clara. Santa Clara, 2003.

Introducción

Se comenzará con un intercambio grupal en relación con el cuestionario sobre proyectos que se orientó en el taller anterior y en relación con la modelación del proyecto del grupo para el cumplimiento de la tarea común que tienen. Se aprovechará para orientar hacia el objetivo de la conferencia.

Desarrollo

- Presentar el sumario en el pizarrón.
- Cuestionar:

¿Hasta qué punto somos capaces de proyectar conscientemente nuestra vida?

¿Qué papel tenemos en la construcción de la misma?

De las respuestas a las preguntas anteriores se partirá para exponer algunos fundamentos de la psicología y la pedagogía imprescindibles para la comprensión de los proyectos de vida:

- Conciencia de sí.
- La perspectiva futura como indicador de buen funcionamiento de la personalidad.

Se precisará a partir de lo anterior que el proyecto de vida expresa la medida en que se asumen conscientemente nuestros ideales y planificamos nuestro camino personal

para llegar a ellos. Que es por tanto una elevada expresión de nuestra conciencia y un producto del desarrollo de nuestra personalidad. Por lo tanto, esta formación psicológica puede estar ausente en algunas personas cuyo desarrollo personal no les permite tener un papel activo en la conformación de su propia historia. Es decir, no son capaces de identificarse con ideales, plantearse metas, identificar acciones para alcanzarlas y regular su conducta de acuerdo a lo que exigen las mismas.

Se hará referencia a la concepción de O. D'Angelo, investigador que los estudia como vía de autoperfeccionamiento individual. Se destacará que este autor puntualiza que los planes que el hombre proyecta cubren las distancias entre lo que se es actualmente y lo que se quiere llegar a ser en un tiempo dado. Se leerá una cita para debatir por los miembros del grupo: **“Vivir sin previsión, sin anticipación y organización de los acontecimientos y de nuestro comportamiento es someternos a la fuerza de las condiciones externas, en vez de luchar por modificarlas, es no poder aportar nuestras potencialidades, no darnos constructivamente al mundo y no desarrollarnos como individuos más plenamente humanos”** (D'Angelo, 1989).

Se presentarán para su análisis definiciones sobre los proyectos de vida:

“Un subsistema autorregulador de la personalidad en el que se integran elementos cognoscitivos e instrumentales y afectivo – motivacionales en determinadas tareas generales a desarrollar en la vida del individuo” (D'Angelo, 1989).

“la estructuración e integración de un conjunto de motivos elaborados en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo, que poseen una elevada significación emocional o sentido personal para el sujeto y de las estrategias correspondientes para el logro de los objetivos propuestos”. L Domínguez y L. Ibarra (2003).

Derivado del análisis de la definición anterior se destacará que (D'Angelo enfatiza cómo estos proyectos se expresan en **planes de vida** aplicados a esferas concretas del desarrollo personal, como son la familiar y la profesional.

Se precisará que la elaboración de estos planes de vida necesita que el sujeto se conozca a sí mismo, que descubra sus potencialidades, sus habilidades, la dirección de sus sentimientos y elabore cierta **jerarquía de metas a alcanzar**. Que tampoco puede ser un ejercicio abstracto y descontextualizado, sino que debe conciliar el ideal con la realidad donde se desarrolla, con las limitaciones y necesidades del entorno.

Ahora se detendrá la exposición en los planes de vida en la esfera profesional, se destacará que la esfera profesional es una de las aristas más importantes de la educación de la personalidad. Que la educación profesional de la personalidad, se desarrolla a lo largo de la vida y pasa por distintas etapas, según la doctora Viviana González Maura: etapa de la formación vocacional general, etapa de la preparación para la selección profesional, etapa de la formación y desarrollo de intereses y habilidades profesionales y etapa de la consolidación de los intereses, conocimientos y habilidades profesionales.

Se hará una breve explicación de las mismas y se precisará que esta etapa puede extenderse toda la vida, en dependencia del crecimiento profesional que logre el sujeto. Se destacará que el hecho de que la educación profesional se dé a través de estas etapas, nos indica que los planes de vida, como los proyectos en general, no son formaciones rígidas, que se dan de una vez y por siempre, sino que van cambiando a lo largo de la vida, completándose o reorientándose según el desarrollo integral del sujeto y las circunstancias externas.

Será el momento para hacer referencia a la definición de proyectos de vida profesional que ofrece R Meléndez (2005): "**estructura general que encauza las direcciones de la personalidad en un conjunto de motivos profesionales, de manera flexible y consistente, en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo, que organiza las principales aspiraciones y realizaciones profesionales de la persona a través de estrategias para sus respectivos logros**".

Se destacará que cada uno de ellos como docentes se plantean proyectos profesionales, que son proyectos individuales, se aprovechará para que reiteren cuales son sus proyectos profesionales.

Se precisará que el trabajo grupal entre profesionales de la educación para la solución de problemas profesionales debe ir dirigido a elaborar proyectos profesionales grupales. Que estos proyectos especificarán de forma clara y precisa la situación de partida que justifica la constitución del grupo, los logros que se pretenden alcanzar, la metodología de trabajo, así como una descripción temporalizada de las actuaciones previstas para la consecución de estos objetivos.

Se destacará que elaborar un proyecto de vida grupal no significa pautar de manera rígida el comportamiento, en sí mismo lleva la necesidad de ajustes y cambios en correspondencia con la realidad y las valoraciones sistemáticas, lo contrario conduciría a la monotonía, al aburrimiento y al fracaso del proyecto.

Se presentarán y explicarán los aspectos que contemplan los proyectos de vida y que pueden considerarse para los proyectos de grupo :

Fórmula VEA (V - Valores, E - Estrategias, A - Autoexpresión).

V - Los valores: Se relacionan con la manera en que el grupo comprende su papel dentro de la institución y de la sociedad a la que pertenece. Incluye, las maneras de comportarse, actitudes, sentimientos que son importantes para cada uno y para el grupo como un todo.

En el comportamiento humano durante su interacción social se expresan valores positivos y negativos. Para el trabajo con los docentes, se escogerán los que distinguen esencialmente a la profesión pedagógica. Reconstruir estos valores confirmaría más al docente en su profesión.

E - Estrategias: Referidas al proceso de organización de la vida grupal, teniendo en cuenta la toma de decisiones grupales respecto a las exigencias y requerimientos de la actividad y del comportamiento individual necesario para cumplir con eficiencia los objetivos fijados conjuntamente.

La organización de la vida grupal incluye las principales tareas derivadas de la institución y las concernientes a las iniciativas del propio grupo, con las cuales se conforma un plan de acción.

El plan de acción posee los siguientes elementos o pasos:

- 1) Partir de cuáles son los objetivos a alcanzar autoimpuestos por los propios miembros, y en qué orden.
- 2) Precisar las metas intermedias para lograr los objetivos generales.
- 3) Fijar las vías y medios para alcanzar las metas intermedias.
- 4) Determinar las condiciones que favorecen o limitan la ejecución del plan actualmente y su perspectiva.
- 5) Delimitar la organización del tiempo personal para enfrentar las tareas y los plazos en que podría cumplimentar las metas parciales y generales, tentativamente.

El plan de acción requiere ser actualizado atendiendo a las nuevas circunstancias.

A - La autoexpresión: Es una exigencia del proyecto de vida que se elabore. Será mejor en la medida que favorezca la autoexpresión personal, en esa medida ganará en singularidad el grupo, a partir de que se manifiesten las potencialidades individuales y grupales.

Significa aprender a aportar iniciativas, ideas, sentimientos valores, etc. y a la vez recibir el aporte de los demás, no desconocer los elementos críticos que son necesarios integrar al mejoramiento grupal.

La autoexpresión se apoya en cuatro aspectos que contribuyen a que el proyecto de vida se cumpla:

- a) Autoconocimiento,
- b) Autenticidad,
- c) Autodeterminación,
- d) Autodesarrollo,

a) Autoconocimiento. Se trata de propiciar que el grupo se conozca, cuáles son sus limitaciones y virtudes, así como ayudar a que las personas se conozcan entre sí. Es la base para una mejor autoexpresión, sobre todo si intencionalmente existe una disposición clara y sincera por parte del grupo de saber cómo es, para mejorarse.

b) Autenticidad. Se pretende que las personas se expresen en el grupo con naturalidad, sin esconder sus defectos y virtudes. Por eso debe estimularse:

o la autoestima, o la aceptación de los errores como momento del aprendizaje,

o la honestidad, o hacer corresponder lo que se dice y siente con lo que se hace, o no asumir una actitud defensiva ante la crítica a los errores, o descubrir ante el grupo sentimientos, emociones e ideas, o ser creativos, y espontáneos en la solución de los problemas.

c) Autodeterminación. Implica construir un proyecto de vida para el grupo basado en la realidad y en sueños realizables. Los planes pueden ser más o menos grandes, pero tienen que estar mediatizados por la disposición de hacerlos realidad con esfuerzo y persistencia. Sólo así el proyecto puede considerarse realizador, lo contrario supone un proyecto fantasioso.

Hay que orientar al grupo para que tome conciencia que su autodeterminación supone:

Independencia. Se exige que los integrantes del grupo reflexionen acerca de los acontecimientos internos del grupo, evitando ser “influenciados” por criterios ajenos. Es importante dialogar para que se entienda la idea de que el grupo no está aislado, forma parte de una institución y deberá aprender a atemperar gustos, necesidades e intereses con los otros, en una relación intergrupala.

Toma de decisiones. Requiere tomar las mejores opciones, en dependencia de las circunstancias y de las valoraciones hechas. No excluye escuchar los juicios de los demás, sino que la decisión se base en la propia experiencia de los docentes del grupo y del código de valores, sin someterse a presiones de los demás.

Responsabilidad. El grupo se hará responsable de los resultados de sus acciones. Fomentar la idea de que están contribuyendo al desarrollo del grupo y de sus miembros.

d) Autodesarrollo: Es una dirección importante para el proyecto de vida. Durante la aplicación del proyecto puede suceder que este se estanque, retroceda o que se realice con eficiencia, en este último caso provoca cambios favorables en el desarrollo del grupo y en sus miembros.

En los dos primeros casos hay que prepararse y aprender a enfrentar la realidad, hacer las valoraciones pertinentes, elaborar nuevas alternativas que lleven al grupo hacia adelante. Revisar todos los pasos del proyecto ayudaría a corregirlo o a enriquecerlo. En cualquier caso debe ser valorado y plantearse nuevas metas a alcanzar.

Se mostrarán ejemplos de proyectos grupales y se solicitará de los docentes su valoración en relación con el tema abordado.

Conclusiones

Se harán generalizaciones de lo abordado y se orientará el estudio de un material que será entregado a fin de su preparación para la modelación conjunta de los proyectos profesionales del grupo en relación con la tarea central del mismo.

Orientación para el próximo taller.

Haga una lectura de estudio del material entregado acerca de los aspectos que contemplan los proyectos de vida, considere su relación con las reflexiones del taller No 2 y contacte con miembros del grupo para aportar algunas acciones que pudieran conformar el proyecto grupal para prepararse para la labor de orientación profesional pedagógica.

Anexo 20

Talleres para la modelación conjunta del proyecto grupal para la labor de orientación profesional pedagógica en la institución.

La cantidad de talleres para este particular dependerá de cómo avanza el grupo. En el último taller se presentará al grupo el proyecto y puede ser el momento para que el grupo decida el nombre que va a tener el grupo.

Las invariantes para los talleres serían:

Título: Modelando el proyecto grupal para la orientación profesional pedagógica con los estudiantes.

Objetivo: Diseñar el plan de acción como parte del proyecto grupal para la orientación profesional pedagógica con los estudiantes.

Contenido del taller: La modelación conjunta del proyecto profesional grupal.

Métodos, Técnicas y procedimientos: de aprendizaje socializado, de aprendizaje global y productivo y para el desarrollo del pensamiento, técnicas de preparación de proyectos y de planeamiento (decidir actividades a realizar, calendarizar actividades, distribuir responsabilidades, fijar consumo de tiempo o fecha de cumplimiento y .determinar recursos necesarios, técnicas participativas de animación y de cierre y para la comunicación social.

Materiales a emplear: pizarrón, material impreso con los elementos o pasos del plan de acción.

Participantes: docentes miembros del grupo, investigadora.

Manera de proceder:

Precaentamiento.

Los talleres pudieran comenzar con la aplicación de técnicas participativas de animación y para la comunicación social con el objetivo de que sus miembros se conozcan más, alivien las tensiones que puedan generarse y crear un ambiente favorable para la modelación conjunta del proyecto profesional del grupo para la labor de orientación profesional pedagógica.

Pudieran realizarse también conversaciones informales, leer los mensajes del amigo secreto en voz alta si los miembros lo desean, o permitir que el grupo decida cómo quieren comenzar los talleres.

Se recordarán los pasos del plan de acción (En el primer taller).

Taller en sí.

Bajo la dirección del coordinador se procederá para la elaboración de las estrategias que organizarán la vida grupal, teniendo en cuenta la toma de decisiones grupales respecto a las exigencias y requerimientos de la actividad y del comportamiento individual necesario para cumplir con eficiencia los objetivos fijados conjuntamente. La organización de la vida grupal incluye las principales tareas derivadas de la institución y las concernientes a las iniciativas del propio grupo, con las cuales se conformará el plan de acción.

Para la conformación del plan de acción por los miembros del grupo el coordinador debe traer previsto tareas que posibiliten la interacción como:

- Todos deben pensar en los objetivos a alcanzar, colégialo los que tu consideras que deben ser con tu co. de la derecha, valóralos y llévalos después al grupo.
- Liste cada una de las metas intermedias para lograr esos objetivos generales. Lleve las suyas al pizarrón y dirija ud el análisis grupal de las posibles metas.
- Desde la perspectiva de su especialidad y en relación con las metas elabore vías para alcanzarlas .Contacte con otros de su especialidad y llegue a consensos.

Se puede aplicar una técnica participativa de cierre que permitirá la evaluación de los talleres ,la valoración individual de sus desempeños y el del grupo . El coordinador puede en ese momento devolver al grupo lo que está aconteciendo como grupalidad.

Organización del próximo taller.

Estará en dependencia de lo logrado en los talleres, podrá organizarse el trabajo en equipos de manera que se compartan las responsabilidades en el grupo en relación con el proyecto grupal.

En el taller final de este procedimiento se precisará cómo desarrollar el próximo procedimiento de este momento que es el tratamiento de tópicos de interés sobre la orientación profesional pedagógica. El grupo irá asignando las responsabilidades.

Anexo 21

Talleres para el tratamiento de tópicos de interés sobre la orientación profesional pedagógica.

La cantidad de talleres para este procedimiento dependerán de la negociación de tópicos que sugiera el grupo, que puede decidir cómo lo va a desarrollar. No dejarán de abordarse contenidos como la fundamentación teórica del proceso de orientación profesional pedagógica, las estrategias para la orientación profesional pedagógica, el movimiento de monitores y las sociedades científicas de corte pedagógico, el diagnóstico de la autodeterminación profesional de los estudiantes y la clase como principal escenario para la orientación profesional pedagógica.

Podrán ser encargados de desarrollar estos talleres la coordinadora del grupo, que es la investigadora, miembros del grupo con potencialidades o miembros que investigan en esta temática.

Constituirán invariantes para el desarrollo de estos talleres:

Título: Dependerá de lo negociado.

Objetivo: Va a estar relacionado con la reflexión grupal sobre contenidos o procedimientos para la orientación profesional pedagógica seleccionados por los propios docentes y de situaciones de orientación profesional pedagógica.

Contenido del taller: Dependerá de lo negociado.

Métodos, procedimientos y técnicas: Participativos como la discusión y el juego de roles. Los métodos de aprendizaje socializado, de aprendizaje global y productivo y para el desarrollo del pensamiento que se concretan en las técnicas de exposición, explicación, caracterización, de extracción y procesamiento de la información.

Se emplearán técnicas participativas de presentación, de reflexión y para la comunicación social y la asignación de responsabilidades como procedimiento de influencia.

Materiales a emplear: Dependerá del contenido.

Participantes: Docentes miembros del grupo, la coordinadora.

Manera de proceder:

Precaentamiento.

Se realizará a través de conversaciones informales, de la lectura de poemas, de la lectura de mensajes del amigo secreto, de la distinción a los miembros del grupo que cumplen años en el día, en la semana o en el mes u otras maneras que posibiliten crear un ambiente propicio para el tratamiento de los tópicos de orientación profesional pedagógica. Igual que en talleres anteriores el grupo puede decidir cómo comenzar y desarrollar los talleres.

Taller en sí.

Consistirá en el análisis y la reflexión grupal o la exposición de los contenidos negociados o de pequeñas investigaciones sobre los tópicos negociados que pueden ser dirigidas por la coordinadora o por docentes miembros del grupo a quienes el grupo le ha dado la responsabilidad, podrán realizarse escenificaciones a partir de las situaciones analizadas en talleres anteriores, puede organizarse el trabajo en pequeños grupos para desarrollar después la discusión plenaria sobre las temáticas desarrolladas .

Los docentes valorarán sus desempeños en el tratamiento de los tópicos y los de los demás miembros del grupo, y entre ellos valorarán como el grupo se va acercando al cumplimiento de la tarea, la eficiencia del grupo y el proceso de cambio personal que se va experimentando en ellos. El coordinador realizará observaciones sobre el funcionamiento del grupo y devolverá al mismo lo que está aconteciendo.

Organización del próximo taller.

Después de transcurridos los primeros talleres el propio grupo distribuirá las responsabilidades individuales y organizará la forma en que se desarrollarán los talleres.

Anexo 22

Taller para la presentación de propuestas concretas de acciones derivadas de los planes en relación con la orientación profesional pedagógica.

Título: Propuestas del grupo para la orientación profesional pedagógica.

Objetivo: Exhibir las propuestas de acciones derivadas del trabajo grupal colaborativo en relación con la orientación profesional pedagógica.

Contenido del taller: El de las propuestas de intervención.

Métodos, procedimientos y técnicas: Participativos como el juego de roles, de aprendizaje global y productivo que se concreta en las técnicas de exposición, seminario en forma de evento. También técnicas participativas de animación y de cierre y para la comunicación social.

Materiales a emplear: presentaciones en power point, pancartas u otros medios, materiales elaborados por los docentes.

Participantes: docentes miembros del grupo, investigadora. Pueden invitarse a directivos, a docentes que trabajen con los grupos de estudiantes a los que van dirigidas las propuestas.

Manera de proceder:

Precaentamiento.

Comenzará el taller con la aplicación de una técnica de animación con el objetivo de crear un ambiente propicio para la presentación de las propuestas Se aplicarán

también técnicas para la comunicación social , se orientará hacia el objetivo del taller y la manera en que se va a proceder.

Taller en sí.

Se emplearán las diferentes variantes de métodos y técnicas , el coordinador hará sugerencias, pero finalmente el grupo decidirá cómo presentar las propuestas. El jefe del grupo jugará un papel pues podrá dirigir las intervenciones y participaciones de todos los miembros del grupo, el coordinador intervendrá para hacer las precisiones y los cuestionamientos acerca de cómo el grupo llegó a estas propuestas.

Autoevaluación –coevaluación.

No solo de las propuestas presentadas, sino también de cómo ha sido el trabajo grupal colaborativo y lo que les ha reportado.

Será el momento para aplicar el cuestionario Inventario de características del grupo que permitirá un diagnóstico inicial del estado del grupo a partir de cómo es percibido su funcionamiento por ellos quienes actúan en calidad de jueces.

Organización del próximo taller.

Se explicará que ahora los miembros del grupo pondrán en práctica estas propuestas, el co-coordinador distribuirá las responsabilidades individuales y las que pueden ser asumidas por varios integrantes si trabajan con el mismo grupo.

Se precisará que se harán observaciones de sus desempeños.

Anexo 23

Talleres para el análisis y producción grupal de propuestas de acciones derivadas de los proyectos en relación con la orientación profesional pedagógica.

La cantidad de talleres para este particular dependerán de cómo el grupo avance en la producción grupal.

Constituirán invariantes para el desarrollo de estos talleres:

Título: Dependerá del contenido de las acciones propuestas.

Objetivo: Diseñar propuestas de acciones para la orientación profesional pedagógica con los estudiantes en relación con... (Se especificará si se trata del trabajo con los monitores, con las sociedades científicas de corte pedagógico, con el diagnóstico de las motivaciones profesionales u otros).

Contenido del taller: Dependerá del tipo de contenido que encierra la propuesta de acciones.

Métodos, técnicas y procedimientos : Participativos y para el desarrollo del pensamiento : técnicas participativas de animación y de cierre, método de elaboración conjunta, de discusión, procedimientos de influencia, de información, y de práctica de las habilidades para trabajar en grupo, técnicas para influir en la dinámica grupal y para la comunicación social y la asignación de responsabilidades como procedimiento de influencia .

Materiales a emplear:

Participantes: docentes miembros del grupo, investigadora.

Manera de proceder:

Precaentamiento.

Como se trata de un momento de productividad grupal se sugiere comenzar con técnicas de animación, el grupo puede decidir cómo comenzar las sesiones, siempre con la intención de disponerse favorablemente para el trabajo grupal.

Taller en sí.

De acuerdo con los contenidos de superación abordados que sirven de soporte teórico para la elaboración de las propuestas, el grupo diseñará diversas variantes de acciones

con el aporte de cada miembro, se intercambiarán materiales, ideas, se llegará a consensos. Los resultados de las responsabilidades que fueron asignadas a los miembros del grupo serán autoevaluadas y evaluadas por el resto los miembros del grupo. Compartirán todos la evaluación de las propuestas elaboradas y el desempeño del grupo en su concepción.

Organización del próximo taller.

Dependerá de lo que vayan elaborando, el grupo decidirá qué y cómo desarrollar los talleres.

Observaciones

- El coordinador puede invitar al grupo a compartir todos en el Café Literario para comenzar el trabajo grupal para la elaboración de las propuestas.

Anexo 24

Talleres para la presentación grupal de los resultados de la irradiación de los productos del trabajo grupal y elaboración de nuevas proyecciones.

Se sugieren dos talleres como mínimo. El grupo decidirá cómo organizar y desarrollar la presentación de la irradiación de las propuestas que pueden ser a través de ponencias, pósters para eventos o de escenificaciones, se podrán intercambiar entre los miembros del grupo para hacer valoraciones y proponer sugerencias.

Título: Se sugiere el título: Mostrando lo contraído para la mejora de la orientación profesional pedagógica .El grupo puede decidir por otro título.

Objetivo: Mostrar los resultados de la irradiación de los productos del trabajo grupal.

Contenido del taller: La función de orientación profesional del docente.

Métodos, procedimientos y técnicas: Método de aprendizaje global y productivo que se concreta en el seminario (en forma de evento) como técnica de sistematización, consolidación y aplicación, el juego de roles como método participativo .Se sugerirá el empleo de técnicas participativas de animación y cierre y de procedimientos didácticos como la demostración, ilustración y de influencia como la estimulación .

Materiales a emplear: Los materiales elaborados por los docentes, medios audiovisuales y otros.

Participantes: docentes miembros del grupo, investigadora. Pueden ser invitados directivos, docentes de diferentes departamentos docentes, estudiantes que fueron orientados y otros participantes que el grupo considere.

Manera de proceder:

Precaentamiento.

El grupo decidirá como realizar este momento de la sesión.

Taller en sí .

Se desarrollará el evento con las particularidades con las que el grupo lo ha preparado Autoevaluación –coevaluación.

No solo de las propuestas presentadas, sino también de cómo ha sido el trabajo grupal colaborativo y lo que les ha reportado.

Se hará un diagnóstico final comparativo para evaluar si se ha producido un cambio en el grupo y por último, se harán conclusiones de todo el trabajo grupal.

Se aplicará la técnica participativa de cierre: lo Positivo, lo Negativo y lo Interesante (PNI) relacionada con su crecimiento personal y profesional a partir del trabajo grupal
Organización del próximo taller.

Si el grupo decide su permanencia será el momento para la proyección grupal de nuevas acciones.

Anexo 25

Cuestionario abierto sobre proyectos de vida profesional (Adaptado de R. Meléndez, 2005)

Todas las personas tenemos proyectos en la vida. Un proyecto consiste en una aspiración que deseamos alcanzar, para la cual nos planteamos un conjunto de cosas a realizar. Deseamos que nos expases por escrito, cuáles son las metas que en lo profesional son las más importantes de tu vida profesional actual.

Desarrolla cada uno de ellas, teniendo en cuenta por qué lo consideras importante y cómo piensas lograrlo Explícalas separadamente.

Anexo 26

Guía de entrevista en profundidad a docentes

Objetivo: Para obtener información en relación con la reflexión que hace el docente de su desempeño profesional, la presencia de proyectos profesionales, sus creencias y conocimientos sobre la profesión pedagógica así como la irradiación de su inclinación por la profesión pedagógica.

Aspectos

1. Experiencia en educación: _____.
2. Instituciones educativas en las que ha laborado. (Cantidad, motivos de cambio, motivos de entrada a la Escuela Pedagógica.
3. Opiniones sobre la profesión pedagógica.
4. Reflexión de su desempeño profesional :(¿Cómo lo realiza, individual, en grupos de trabajo?, ¿Sobre qué aspectos?).
5. Planteo, replanteo y consecución de metas profesionales relacionadas con la labor de OPP (Inmediatas o mediatas, certeza de lograrlas, esfuerzos que realiza para alcanzarlas, satisfacción por conseguirlas.
6. Planes para obtenerlas, acciones que ha proyectado, entusiasmo con que las acomete.
7. Temores y ansiedades relacionadas con su profesión.
8. Satisfacciones en relación con su profesión.
9. Irradiación de su inclinación hacia la carrera magisterial.
10. La estimulación positiva a estudiantes, colegas y directivos por desempeños relacionados con la profesión pedagógica.
11. La creación o la utilización de procederes, recursos, condiciones, interacciones para la orientación profesional pedagógica, la ejecución de acciones de orientación.

Anexo 27

Reglas para el trabajo del grupo.

- Mantener una actitud positiva y constructiva.
- Querer entenderse.
- Respetar la verdad.
- Respetarse mutuamente.
- Implicarse personalmente en el intercambio de opiniones y razones.
- Saber escuchar las ideas de los otros.
- Evitación de respuestas agresivas, de polémicas inútiles.
- Desarrollo de la empatía entre los miembros
- No hacer lo que no queremos que nos hagan a nosotros en la interacción con las demás personas.
- Ayudar a que todos se sientan parte de la discusión del grupo.
- Nunca diga que usted personalmente no está de acuerdo con alguien, más bien diga que usted opina de distinta manera.
- No se considere obligado a refutar a alguien que tenga una opinión distinta de la suya.
- Ayude conscientemente a que otros participen.
- Sea abierto y promueva que los demás digan lo que piensan.
- Cada miembro es responsable del desarrollo del éxito de la discusión.
- Mantenga participación en los niveles mínimos para que otros puedan participar.
- La única pregunta estúpida es la que no se hace.
- Manténgase abierto y busque los méritos de las ideas de los demás
- Evite cualquier actividad que retarde el desarrollo de la sesión
- Evite ser sarcástico con otros miembros del grupo.
- Nunca subestime ideas, preguntas, etc., de los demás.
- Mantenga una actitud amistosa y de apoyo.

Otras:

- Comenzar siempre después de merendar (10:30 am). para no tener que salir e interrumpir el trabajo del grupo (Propuesta por el grupo).

Anexo 28

Guía de observación del desarrollo del grupo.

Datos generales:

Actividad observada: _____

Nombre del observador: _____

Objeto: Manifestaciones del desarrollo del grupo.

Objetivo: Se emplea para obtener información acerca del desarrollo del grupo.

Tipo de Observación: Abierta y directa.

Aspectos a observar:

- Respuesta grupal a la realización de la actividad grupal.

___ Resistencia a la tarea Sí_ No _

___ Implicación en la realización de la tarea. Sí_ No _

___ Expresiones de satisfacción por la tarea grupal. Sí_ No _

¿Cuáles?

- Relaciones interpersonales.

___ Unión solidaria entre los miembros para la realización de la tarea. Sí_ No _

___ Clima agradable de trabajo Sí_ No _

___ Aceptación del coordinador Sí_ No _

___ Unidad de intereses Sí_ No _

___ Los miembros se estimulan mutuamente Sí_ No _

___ Éxito en la comunicación Sí_ No _

- Organización grupal

___ Delimitación de responsabilidades. Sí_ No _

___ Cumplimiento de las normas del grupo. Sí_ No _

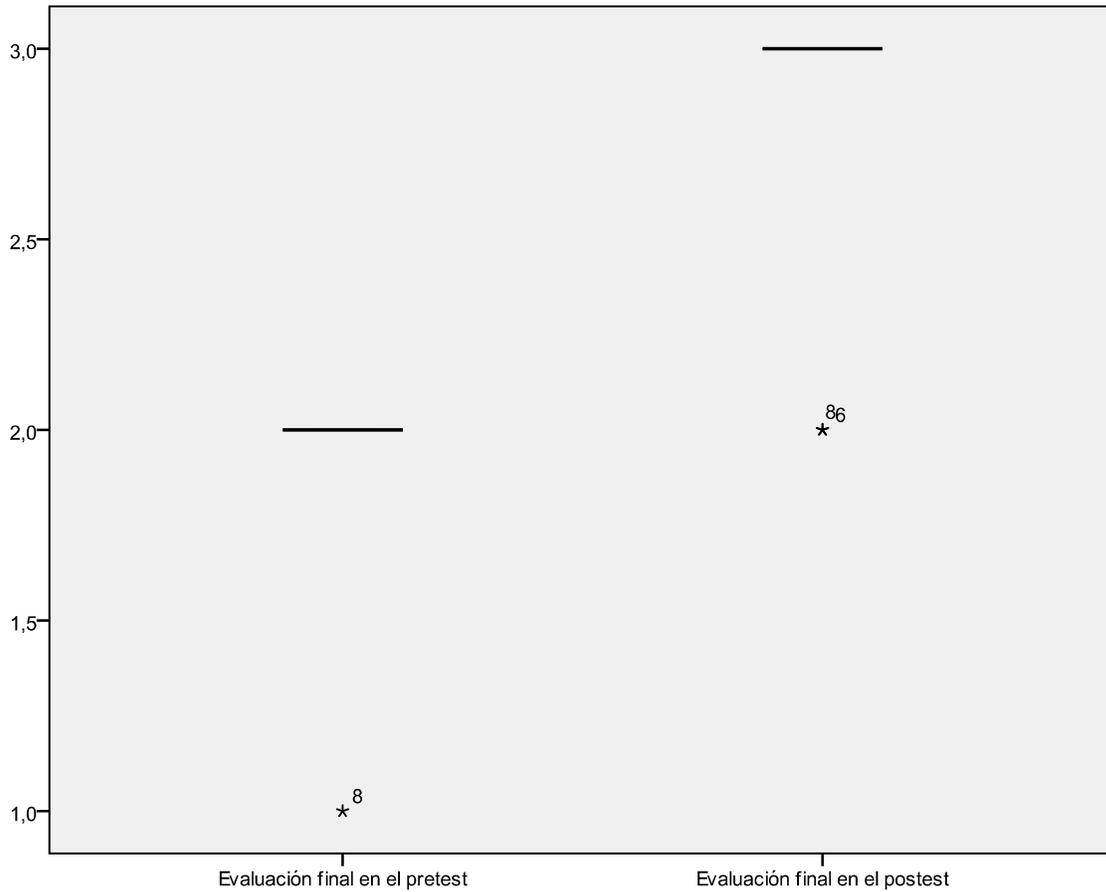
___ Hay intercambio de recursos Sí_ No _

___ Coordinación de acciones en el seno del grupo Sí_ No _

Anexo 29

Evaluación final en el pretest y en el post test.

Diagrama de cajas y pivote



Estadísticos de contraste^b

	Evaluación final en el posttest - Evaluación final en el pretest
Z	-3,000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,003

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon