

# República de Cuba

Universidad de Ciencias Pedagógicas

“Félix Varela y Morales”

Villa Clara



Facultad de Educación Infantil

**Título:** El proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

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

**Autor: Ms.C. Ángel Guido Navarro Otero.**

**Tutores: Dr.C Griselda Sánchez Orbea.**

**Profesora titular.**

**Dr. C Jorge L. Gonzáles Abreu.**

**Profesor titular.**

**Santa Clara.**

**2011**

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecer significa mostrar gratitud.

Esta investigación es el resultado de la colaboración y el apoyo desinteresado de muchos familiares, compañeros y amigos, por eso, a todos ellos, el reconocimiento infinito por su ayuda. Sin embargo, merecen una mención especial:

La Dr.C Griselda Sánchez Orbea y el Dr.C Jorge L. González Abreu, por la acuciosa labor de tutoría.

La Dra. C Lutgarda Hernández y Dra. C Miriam Yera, por el valor científico de sus oponencias,

La Dr.C Juana Elena Fragoso, Dra. C Alicia Serafín, la Dra. C Isabel Veitía, el Dr. C Guillermo Soler y al Dr. C Robert Barcia, por sus oportunos señalamientos durante el acto de predefensa.

La Dra. C Lucy Guelmes, como miembro de la comisión de grado científico en atención al proceso.

Al colectivo de profesores y trabajadores no docentes de la U.C.P “Conrado Benítez” por su apoyo, cooperación y afecto.

Al Ms.C. Juan Carlos Rodríguez, decano de la Facultad de Educación Infantil de dicha universidad, por su implicación en el proceso investigativo y por igual razón, a las profesoras Isabel Verdial, Mayda Rodríguez y María Nela Hernández.

A los directivos de las escuelas primarias que formaron parte de la investigación, y por supuesto, a los recién egresados de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, por abrir las puertas de sus aulas y colaborar con entusiasmo durante todo el proceso.

A la Dra. Milagros Mederos y a todos los profesores del departamento de Educación Primaria de la U.C.P. “Félix Varela”, por el apoyo y valor de sus criterios, dirigidos a perfeccionar la obra.

A la compañera incondicional de siempre, la MsC.María A. Cardoso, por su ayuda infinita.

Por ser muy importantes, por su acompañamiento y ayuda incondicional, a Jacinto, Yanetsi, Albertico, Eliani, Ale y Odalis, Victoria, Yenier, Odalis y Reday, Teresa, Jesús, Alina y Dabelkis.

A los compañeros de la Dirección Provincial de Educación de Villa Clara y al Director Municipal de Educación Cienfuegos.

A todos los compañeros del Centro de Diagnóstico Provincial y sobre todo a los del C.D.O del municipio Santa Clara.

A todos, gracias.

## **DEDICATORIA**

**A Mi madre y mi padre, que ya no está.**

**A Niurka y a mis hijos Dariel y Dairel.**

**A la memoria de Mildreet.**

**A la Revolución y a Fidel.**

**RESUMEN**

## **Síntesis:**

La presente investigación incursiona en la formación permanente del egresado de la institución universitaria, específicamente en lo relativo al proceso de seguimiento a los recién egresados de Licenciatura en Educación Primaria. Se parte de la inexistencia de una concepción de seguimiento a los recién egresados que articule la formación inicial y postgraduada, para dar continuidad al desarrollo de las habilidades-pedagógico profesionales relativas a la función docente-metodológica, por ser la función rectora del rol profesional del maestro primario. Por tanto, el objetivo del presente estudio se orienta hacia la construcción de una estrategia de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, en respuesta a los hallazgos que se obtienen durante las primeras etapas del estudio de caso, correspondiente a la caracterización inicial del contexto. Los resultados que emergen a partir del enfoque cualitativo utilizado, enriquecen las Ciencias Pedagógicas, pues además de elaborar la concepción teórico-metodológica del proceso de seguimiento por la institución universitaria, se realiza una operacionalización de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, en la que sus acciones internas emanan de la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador, asumida en el Modelo de Escuela Primaria, como necesidad para dar contenido a las acciones de seguimiento. Se abordan las características del desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales y se expresan en categorías y criterios de análisis, que permitieron la interpretación de los datos durante la implementación de la estrategia de seguimiento y su evaluación mediante el registro de experiencias.

# ÍNDICE

<b>ÍNDICE:</b>	<b>PÁG.</b>
<b>INTRODUCCIÓN:</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I.</b>	
<b>MARCO TEÓRICO REFERENCIAL EN TORNO A LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL EGRESADO DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA Y EL PROCESO DE SEGUIMIENTO AL RECIÉN EGRESADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.</b>	
1.1. Tendencias actuales en relación con la formación permanente del egresado de la institución universitaria. ....	11
1.2. El proceso de seguimiento al recién egresado como concepción teórico-metodológica dirigida a articular las etapas de la formación permanente por la institución universitaria. ....	18
1.2.1 Las funciones profesionales y el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales.....	23
1.2.2 El desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales en el proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria.....	35
<b>CAPÍTULO II.</b>	
<b>PROCESO INVESTIGATIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE SEGUIMIENTO AL RECIÉN EGRESADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.</b>	
2.1. Concepción metodológica del proceso investigativo. ....	41
2.2. Etapas en la que se organizó la investigación. ....	43
2.3. Concepción diagnóstica. ....	44
2.3.1 Categorías, criterios evaluativos y niveles de desarrollo cualitativo. ....	45
2.3.2 Métodos empleados para documentar el caso. ....	49
2.4. Etapa reflexiva exploratoria. ....	50
2.4.1 Resultados de la exploración diagnóstica preliminar de la realidad.....	52
2.5. Realización del estudio. Recogida productiva de datos. ....	63
2.6. Caracterización inicial del proceso según triangulación metodológica. ....	73
<b>CAPÍTULO III.</b>	
<b>ESTRATEGIA DE SEGUIMIENTO AL RECIÉN EGRESADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, POR LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PEDAGÓGICO-PROFESIONALES RELATIVAS A LA FUNCIÓN DOCENTE-METODOLÓGICA.</b>	
3.1. Fundamentos de la estrategia de seguimiento al recién egresado por la institución universitaria.....	78
3.1.1 Rasgos caracterizadores de la estrategia.....	84
3.2 Caracterización general de la estrategia.....	85
3.3. Presentación de resultados de la implementación parcial de acciones de la estrategia.....	95
<b>CONCLUSIONES</b> .....	124
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	126
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	127
<b>ANEXOS</b> .....	142

# **INTRODUCCIÓN**

## INTRODUCCION

En las décadas finales del siglo XX y en los albores del siglo XXI, los problemas de la Educación han estado sometidos a debate en foros mundiales y regionales. Entre ellos cabe destacar la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990); La Conferencia Internacional de Educación, (Ginebra, 1996) y la primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), (Habana, 2002); dirigidas a plantear las metas y objetivos de la educación, entre los que se focaliza el de mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos.

En tal sentido también se han pronunciado, los eventos ISEAL-UNESCO, de la Educación Superior, (Tarija, 2003); el Encuentro Internacional, organizado por OREAL-UNESCO “Los desafíos de la formación docente en la sociedad del conocimiento” (Bogotá 2005), o los Congresos internacionales de Pedagogía y de Educación Superior, en los que se ha abordado el tema relativo al fortalecimiento de la formación docente. En ellos se reconoce al magisterio, como factor clave para el mejoramiento de la educación y existe consenso en que la región de América Latina carece de políticas integrales que articulen la formación inicial y postgraduada, con su efecto negativo para el alcance de las metas acordadas.

Estas aspiraciones y pronunciamientos siguen siendo aspectos pendientes o carencias de los sistemas educativos de la región, pues no se acaban de concretar políticas dirigidas a producir cambios sustanciales en la profesionalización docente.

Lo esbozado se sustenta en la existencia de diversos modelos formativos, carencia de sistemas de formación y superación docentes, heterogeneidad en la existencia, naturaleza y especialización de los centros formadores y duración de los estudios; así como el alejamiento entre estas instituciones y la escuela para las que forman.

Asociados a estos factores, concurren otros no menos importantes; como son la coexistencia de diferentes paradigmas filosóficos, psicológicos y didácticos, que se adoptan de manera acrítica en la práctica pedagógica, asociados al déficit en la preparación de los docentes y la falta de políticas para enfrentar transformaciones integrales en los sistemas educativos.

En Cuba, la formación permanente del profesorado ha sido atendida como una prioridad, al reconocerse como necesidad impostergable para el desarrollo del sistema educacional y de la sociedad en su conjunto.

En correspondencia con lo anteriormente expresado, el subsistema de formación del personal docente ha perfeccionado sistemáticamente sus planes de estudio y se han realizado las modificaciones que aconsejan las circunstancias en cada etapa, a partir de la evaluación sistemática del cumplimiento de los objetivos planteados en el Modelo del Profesional.

En la última década, las transformaciones que han tenido lugar en la educación primaria, entre las que se encuentra la reducción del número de alumnos por docentes, impactaron los planes de formación inicial, para dar respuesta a las demandas de personal para este nivel. Ello contribuyó al fortalecimiento del componente laboral, pero trajo consigo un reajuste en la presencialidad académica de los estudiantes en el pregrado y con esta, la disminución en horas de los programas de disciplinas y asignaturas, que de cierta manera ha afectado la calidad del profesional.

Como consecuencia de lo analizado, se han generado multiplicidad de fuentes de acceso, planes de estudio y modalidades de formación del maestro primario que han influido en la calidad y diversidad del egresado.

Por otra parte, las modificaciones que tienen lugar en la educación primaria, nivel para el que se forma el recién egresado, cuentan con una plataforma teórico-metodológica que orienta la transformación que ha de producirse en el desempeño del profesional para esta educación. Su concreción se expresa en el Modelo de Escuela Primaria del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, que se adscribe a las concepciones de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador; a partir de investigaciones dirigidas por Rico Montero, P. (2002).

Los fundamentos teóricos referidos, enfatizan esencialmente en los cambios que han de operarse en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y en las exigencias psicopedagógicas a tener en cuenta para su dirección. De ello se desprende la necesidad de que los planes de formación sean coherentes con dichos postulados; sobre todo, en lo concerniente al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relacionadas con la función docente-metodológica; en tanto función rectora del profesional que egresa de estas carreras.

Al respecto, es reconocido que la formación del personal docente no está exenta de retos y entre ellos es necesario: “Lograr que los educadores tengan el dominio de los contenidos y de las habilidades profesionales que le permitan educar a sus alumnos según los objetivos (...) del nivel educacional para los que se forman” Forneiro Rodríguez (2009). Ello impacta la formación inicial y postgraduada.

En el análisis realizado por el autor sobre estudios relativos a la formación permanente, se constató diversidad de investigaciones sobre el tema, asociadas a sus manifestaciones, formas de realización y conceptualizaciones generales. A nivel internacional, prestigiosos autores como Delors, J. (1995), Braslavsky (1998), Cornejo Abarca (1999), Marcelo García (1999), estudian la formación permanente desde la arista de sus carencias y retos, frente a los escenarios probables de la educación en el siglo XXI y la asocian indistintamente a términos como formación continua, perenne, continuada y dadas las condiciones contextuales no siempre precisan la responsabilidad institucional en estos procesos.

En Cuba, autores como Fraga Moreno (2005), Cárdenas Martínez (2005), Castro Escarrás (2006), Cánovas Suárez (2006), Valle Lima (2007), Góngora Suárez (2009), Addine Fernández (2010), Perdomo Blanco (2010), Forneiro Rodríguez (2010), aportan valiosos criterios que permitieron arribar a posiciones teóricas, comprender principios generales y contradicciones teórico-prácticas con respecto al objeto de estudio. A la vez, el análisis de sus obras favoreció la identificación de problemas no abordados totalmente por la vía científica, entre los que sobresalen las características de la etapa de postgrado como momento de suma importancia para direccionar el proceso de formación permanente y para articular la formación inicial y postgraduada.

Estas carencias son también reconocidas como una necesidad en diferentes latitudes. La consulta de investigaciones realizadas en Israel (Geva-may y Dori,1996), Estados Unidos (Gold Y, 1997), Australia (Maskowitz y Whitmore,1998), España (Puelles Benítez, M. y Marcelo García, 1999), revelaron la urgencia de programas de atención a profesores debutantes al egresar de las instituciones universitarias; pero por responder a necesidades muy particulares de estos contextos, se orientan a perfeccionar competencias específicas de los recién egresados para enfrentar problemáticas sociales complejas, y por tanto, no aportan concepciones teóricas y metodológicas generalizables al caso cubano.

Son escasas las investigaciones de instituciones universitarias cubanas en lo concerniente a procesos que articulen la formación inicial y postgraduada de los recién egresados de Licenciatura en Educación Primaria. Las indagaciones realizadas permiten comprobar que en la década de los 90, se desarrollaron importantes proyectos de investigación, para la validación de planes de estudio, que profundizaron en el problema del seguimiento a los recién egresados como un imperativo de la época, y que realizan un acercamiento a la problemática.

En correspondencia con lo anterior, el análisis del Informe Final del Proyecto de Investigación “Estrategia para el seguimiento al egresado del ISP Félix Varela (2003), permite apreciar el aporte de criterios evaluativos e instrumentos de evaluación muy generales, pero no presenta propuestas de solución o diseños para la continuidad de la formación postgraduada.

Otros antecedentes investigativos del tema que se plantea en esta investigación, se encuentran en las obras de Gil García y Ferrer Madrazo, (2004). Ambas propuestas también revelan una intención de carácter evaluativo, pero no ofrecen una concepción de seguimiento al recién egresado por las instituciones involucradas en la formación permanente.

Los resultados de la tesis de maestría “Modelo para dirigir el seguimiento del recién egresado de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria” Navarro Otero, A. (2003), se constituye en el antecedente más cercano para profundizar teóricamente en esta problemática, pues realizó un acercamiento al contenido del seguimiento, desde la óptica de la habilidad pedagógico-profesional para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, que no fue implementada en la práctica; por lo que no impactó en la transformación del desempeño profesional del recién egresado.

Resulta notable, entonces, la ausencia de resultados investigativos que desde una concepción teórico-metodológica, aborden de manera integradora y coherente el proceso de seguimiento a recién egresados de Licenciatura en Educación Primaria por las instituciones universitarias de conjunto con la escuela, para contribuir al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Esta situación se hizo evidente en las experiencias del autor, a partir de la labor profesional desarrollada en las Universidades de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela” y

“Conrado Benítez”; encargado entre otras misiones, de dirigir la formación inicial y postgraduada. En ambos casos, se constató la inexistencia de procesos de seguimiento a los recién egresados y dificultades en estos últimos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje; lo cual revela insuficiencias en el desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica. (Consultar Base de datos. Grupo de calidad. Cursos 07-08, 08-09, 09-10).

De lo anterior emana, como contradicción esencial, la que se produce entre la inexistencia de procesos de seguimiento al recién egresado de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria que lo forma y la necesidad de potenciar por esta vía el desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, lo que condujo al planteamiento del siguiente problema científico:

¿Cómo contribuir a perfeccionar las insuficiencias en el seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica?

Objeto de estudio: La formación permanente del recién egresado de la institución universitaria.

Campo de acción: El proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Objetivo: Construir una estrategia de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Objetivos específicos:

1. Determinar los fundamentos teórico-metodológicos que desde la formación permanente sustentan el proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.
2. Diagnosticar el estado actual del proceso de seguimiento al recién egresado por la institución universitaria, en cuanto al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica en estudiantes que egresan de la Licenciatura en Educación Primaria.

3. Elaborar una estrategia de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

4. Evaluar los resultados que se obtienen con la implementación parcial de acciones de la estrategia de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Para dar respuesta a los objetivos específicos se formulan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que desde la formación permanente sustentan el proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica?

2. ¿Cuál es el estado actual del proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria en cuanto al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica?

3. ¿Qué proyección estratégica puede contribuir al seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente- metodológica?

4. ¿Qué resultados se obtienen en la evaluación parcial de la estrategia de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica?

Durante el proceso investigativo se recurrió al paradigma cualitativo, fundamentado desde el método dialéctico-materialista, ello responde a la naturaleza del tema objeto de estudio y la necesidad de alcanzar una comprensión integral del proceso que se aborda, dado, además, por su carácter complejo, contradictorio y diverso.

Para dar respuesta al problema científico, los objetivos y preguntas de investigación se utilizó el estudio de caso, como estrategia de diseño de investigación, al tomar como base el marco teórico-referencial con carácter emergente, en constante reconstrucción

y enriquecimiento, las preguntas de investigación a las que se dará respuesta, así como la diversidad de sujetos y escenarios que aportarían la información necesaria.

Es un estudio de tipo global, pues analiza la realidad como totalidad única; es decir, el proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente- metodológica.

Categorías de análisis:

\_Seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria por la institución universitaria. Entendido como proceso que gesta la institución universitaria e implementa de conjunto con la escuela, para dar seguimiento en tanto continuidad, a la formación iniciada en sus recién egresados, con una visión estratégica de la formación permanente del profesional.

\_Desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica. Comprendida como proceso único en que se producen saltos cualitativos en el objeto y el sujeto, en tres planos dialécticamente relacionados: la orientación cognoscitiva, la orientación al desarrollo profesional y la orientación socioindividualizadora. La integración de estos tres tipos de orientación se materializan en tres niveles ascendentes de desarrollo: insuficiente nivel de desarrollo, incipiente nivel de desarrollo y desarrollo consciente-racional de las habilidades pedagógico-profesionales.

Los métodos de investigación empleados fueron:

Del nivel teórico:

Analítico-sintético: Contribuyó a la descomposición del objeto de estudio en sus partes y cualidades, en sus múltiples relaciones y componentes. En estrecha relación con ello, se produjo la integración teórica para descubrir relaciones y características generales entre los elementos de la realidad; esto facilitó la integración de la información diagnóstica, de los referentes teóricos y el establecimiento de relaciones con los resultados alcanzados.

Inductivo-deductivo: Fueron métodos preferenciales utilizados en el estudio. Ello favoreció el desarrollo de constantes razonamientos inductivos a partir del examen minucioso de los datos obtenidos en la práctica, para llegar a generalizaciones y establecer relaciones entre los conceptos y viceversa.

De ascenso de lo abstracto a lo concreto: Fue utilizado durante todo el proceso, a partir del análisis de la realidad concreta y las relaciones que en ella se establecen entre lo general y lo singular, lo necesario y lo casual y los aspectos esenciales y secundarios del objeto de estudio. Derivado de ello, se produjo un ascenso a niveles superiores del conocimiento en la obtención de un reflejo más profundo de la realidad, como abstracción de lo concreto pensado, que permitió la elaboración de caracterizaciones teóricas y de la estrategia de seguimiento.

De la unidad de lo lógico y lo histórico: Se utilizó para analizar la trayectoria real del objeto de estudio en el decursar de su historia, en estrecha relación con la lógica de su desarrollo; en el que la teoría y la práctica, evidencian una evolución siempre inacabada, lo cual ayudó a la contextualización de los aportes de la investigación.

Sistémico-estructural: Permitted realizar un análisis integral del proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria; estableciendo relaciones entre este proceso y el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relacionadas con la función docente-metodológica.

Además, permitió establecer vínculos entre el planteamiento del problema, su fundamentación teórica, el diagnóstico y la propuesta de solución.

Modelación: Método central para la representación de un enfoque de la realidad, relacionada con el proceso de seguimiento al recién egresado desde la institución universitaria y el ejercicio de la profesión de estos en la escuela primaria.

Métodos empíricos:

Análisis de documentos: Utilizado en el análisis de los planes de estudio, documentos oficiales y programáticos, con el propósito de determinar enfoques y contextualizar el tema objeto de estudio.

Análisis de productos de la actividad: Utilizado para el análisis de planes de clases, expedientes acumulativos, libretas de trabajo diario y cuadernos de trabajo de los escolares para extraer sentido e interpretar el fenómeno, desde los puntos de vista y referencias teóricas que tienen en cuenta los recién egresados en sus prácticas.

Estudio de caso: Utilizado como estrategia de diseño de la investigación, dirigido a la recogida, organización, análisis y evaluación de datos y resultados, lo cual contribuyó al examen detallado, sistemático y en profundidad del objeto de estudio, para dar

respuesta a las interrogantes que orientaron la investigación y lograr una interpretación de la realidad tendiente a su posible transformación desde la práctica.

Observación participante: Utilizado para constatar la manifestación del fenómeno objeto de estudio, tal y como se producía en su contexto natural. Con ello se obtuvieron aspectos característicos de las prácticas utilizadas por los sujetos implicados en el estudio, durante todas las etapas del proceso investigativo.

Entrevista en profundidad: Su utilización permitió la solicitud de información y obtención de datos sobre el problema central de la investigación, desde las ideas, creencias y supuestos de los sujetos entrevistados; los que una vez interpretados, permitieron ordenar, relacionar y extraer conclusiones relativas al problema estudiado.

Encuesta: Fueron aplicadas, para contrastar puntos de vista y explorar ideas sobre el contenido de la investigación, desde el esquema teórico de referencia, para lograr un acercamiento a la realidad estudiada.

Grupo de discusión: Utilizado para valorar la percepción de los sujetos implicados en la investigación sobre los resultados parciales que se iban obteniendo, escuchar opiniones para ratificar o modificar lo propuesto y generar compromiso e implicación en el desarrollo de las acciones estratégicas propuestas.

Triangulación Metodológica: Mediante la contrastación de la pluralidad de métodos utilizados en el estudio del problema y el establecimiento de relaciones entre los resultados de su aplicación en el campo.

Triangulación de datos: Mediante la comparación y establecimiento de vínculos entre datos obtenidos de diversas fuentes y sujetos.

Ambos tipos de triangulación permitieron el proceso de análisis de los datos, al propiciar el contraste y la integración de la información disponible para construir una visión detallada de cada categoría de estudio.

Criterio muestral: No probabilística e intencional. Se dirigió a la selección de sujetos típicos, que respondan a los siguientes criterios: Ser egresados del curso 09-10, de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, pertenecientes a la sede central de la institución universitaria; estar ubicados en escuelas primarias graduadas y haber transitado por diversos grados del nivel en su práctica laboral. Ello responde a la necesidad de garantizar la riqueza, profundidad y calidad de la información.

También se incluyen los docentes de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez, pertenecientes a la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, al ser participantes de la estrategia que se propone.

La contribución a la teoría se concreta al esbozar una concepción teórico-metodológica sobre el proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, que contiene definiciones esenciales como las de proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria y habilidades pedagógico-profesionales. De ella emana una visión sobre cómo desarrollar el seguimiento, a partir de acciones estratégicas elaboradas desde las exigencias al egresado y las necesidades diagnosticadas en la práctica. Incluye además, como propuesta para la evaluación y transformación del desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales, criterios como: la orientación cognoscitiva, la orientación al desarrollo profesional y la orientación socioindividualizadora.

La contribución a la práctica, radica en la elaboración de una estrategia que contribuye a materializar el seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica; así como la confección de un manual, titulado “Las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica del maestro primario”.

La novedad científica se concreta al esbozar una concepción teórico-metodológica del proceso de seguimiento al recién egresado de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, inexistente hasta el momento. Esta concepción articula la formación de pregrado y postgrado y se materializa en una estrategia de seguimiento implementada en la práctica, cuyo contenido privilegia el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica del rol profesional, desde la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador asumida en el Modelo de Escuela para el nivel.

La tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

**CAPÍTULO**

## Capítulo I

### **MARCO TEÓRICO REFERENCIAL EN TORNO A LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL EGRESADO DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA Y EL PROCESO DE SEGUIMIENTO AL RECIÉN EGRESADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

En el presente capítulo se abordan los antecedentes históricos e investigativos del tema a nivel internacional y en Cuba, para resumir las características de la formación permanente hasta la actualidad y definir una concepción sobre el proceso de seguimiento por la institución universitaria al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, dada la necesidad de articular las etapas de la formación inicial y postgraduada, con una visión prospectiva de la Universidad de Ciencias Pedagógicas.

#### **1.1 Tendencias actuales en relación con la formación permanente del egresado de la institución universitaria.**

En el área iberoamericana, ha ido ocupando un lugar central la figura del docente y su formación permanente en las investigaciones, trabajos y publicaciones especializadas de las últimas décadas. En relación con el tema objeto de estudio, la consulta a la obra de prestigiosos autores como Braslavsky (1998), Cornejo Abarca (1999), Marcelo García (2000), Mesina (2000), entre otros, permitieron al autor de esta tesis, determinar las siguientes regularidades, que caracterizan este proceso en el área:

\_La formación permanente es un campo estratégico por su papel en la transformación del quehacer docente.

\_La formación permanente aún está permeada de una concepción tecnológica de la educación y una ruptura entre el marco conceptual y la práctica pedagógica.

\_No existen políticas de gobierno para la formación inicial y postgraduada.

\_No existe articulación entre la formación inicial y la continua.

\_Se manifiestan severos problemas en el ejercicio de la profesión docente asociados a insuficiencias formativas.

\_La tendencia a la resistencia al cambio, a privilegiar las carencias y dificultades, como factores obstaculizadores de la formación permanente en el magisterio.

\_El saber pedagógico de los docentes se limita a un universo vocabular que nombra, pero no siempre implica comprensión e implementación.

\_Existen pocos estudios referidos a la trayectoria inicial del recién egresado y de cómo se produce el tránsito por diferentes etapas de su formación inicial y postgraduada.

Lo anteriormente señalado revela que existe concientización sobre la necesidad de formación permanente en el docente, por su trascendencia en las transformaciones de los sistemas educativos. A la vez, deja ver las insuficiencias latentes en estos procesos, que afectan los objetivos que deberían cumplir.

De otra parte, Tunnermann Bernheim (1996 y 2003), en sus obras “La Educación Superior de cara al siglo XXI” y “La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI”; con una visión prospectiva, hace un análisis de la Educación Superior frente a los escenarios probables en que se desarrollarán las naciones del área y el papel de las universidades ante estos desafíos. El mencionado autor sostiene que para las universidades de la América Latina, el criterio orientador para un acertado enfoque prospectivo de cara al siglo XXI; está en el concepto de educación permanente.

La idea antes citada, interesa aquí, a los fines de revelar su importancia como concepción; máxime, cuando lo abordado en la presente investigación refuerza la necesidad de que las Universidades de Ciencias Pedagógicas, se ocupen de la formación permanente del profesional de la educación con carácter estratégico.

Resulta evidente que, por la trascendencia social del maestro en la construcción de las sociedades, debe ser portador de una cultura de aprendizaje profesional, como reflejo anticipado del encargo social a él asignado y como educador de tal concepción en las generaciones presentes y futuras, lo cual resulta consustancial a su educación, como único modo para que sea portador de esta condición ante sus educandos.

De otra parte en los pilares de la educación, expuestos en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, se introduce la idea de la formación, vinculada al desarrollo profesional y personal como elementos conformadores de la cultura del aprendizaje; al definir a la formación profesional que continúa después de haber logrado la titulación en las universidades como “un continuo que acaba con el final de las capacidades para el aprendizaje”. Delors, J. (1996).

Al asumir el criterio anterior, resulta significativo además para el presente estudio lo planteado por Tunnermann (2003), en relación a que “las instituciones de educación superior deberán transformarse en centros de educación permanente, preocupadas por

los niveles de enseñanza que le preceden, a los cuales debe aportar propuestas para su mejoramiento cualitativo; que implica transformaciones en su organización y métodos de trabajo”.

Un análisis contextualizado de los criterios expuestos al presente estudio, permite ponderar su valor en el campo de la formación universitaria del personal docente. La universidad de ciencias pedagógicas por la esencia de su labor, ha de integrarse a los niveles educativos para los que forma; en interés de la formación de sus recién egresados y de apoyar en el mejoramiento cualitativo de los mismos. Ello propicia la unidad de acción en los fines institucionales para el mejoramiento de ambos escenarios de formación.

Lo esbozado hasta aquí, expresa una concepción fruto del pensamiento teórico más progresista de los organismos internacionales, ocupados del mejoramiento de la educación (UNESCO, OEI, OREALC); pero que está lejos de alcanzarse en los sistemas educativos de la región, particularmente como cultura profesional individual del magisterio latinoamericano y como concepción de las instituciones universitarias.

En Cuba, país que hoy exhibe otras realidades que favorecen al alcance de las aspiraciones analizadas, la formación permanente del personal docente ha sido reconocida como una necesidad a lo largo de la historia de la educación.

En los siglos XIX y XX prominentes figuras del magisterio cubano, reflejaron la importancia de la preparación del maestro y de su actividad. El pensamiento pedagógico de ambas épocas, representado por Félix Varela (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), Manuel Valdés (1849-1914), Enrique José Varona (1849-1933), José Martí (1853-1895), Alfredo Miguel Aguayo (1866-1933); refleja la necesidad de preparación de los maestros, dada la complejidad del proceso de educar y de enseñar a aprender.

Dichos aportes a la teoría y la práctica, por su vigencia; contribuyen a la teoría de la formación docente. Al decir de José Agustín Caballero, “el arte de inspirar las ideas en la cabeza de otro, de disponerlas según su capacidad, de dirigirlas bien, es un arte más raro de lo que se piensa”. Caballero, J. A (1802), citado por Guerra Sánchez (1954).

Por su parte Luz y Caballero, abogaba en época tan temprana como 1830, por la necesidad para Cuba de “... contar con un cuerpo de maestros que además de saber,

supiera enseñar”. Señalaba, que para lograr su formación, era necesario “profundizar en la didáctica, autosuperarse, investigar y dominar la ciencia de la Educación”. Citado por Guerra Sánchez, R. (1954).

Si bien, numerosos son los aportes de estos insignes pedagogos cubanos en torno a la complejidad e importancia de la educación, así como del papel del maestro y la necesidad de una buena formación profesional, durante la época colonial, la formación permanente del personal docente, no constituyó política estatal estructurada con estos fines.

El inicio del siglo XX, coincidente con el período de ocupación militar de Cuba por los EEUU, se destacó, en general, por el abandono del sistema de escuelas públicas, sobre todo, de la enseñanza primaria y su personal docente.

Los esfuerzos del eminente pedagogo Enrique José Varona (1900), en los albores del siglo XX, por dotar a la escuela pública cubana del magisterio necesario y preparado, frente a su escasez y falta de preparación, es de las primeras contribuciones en esta época a la formación del docente para la escuela primaria.

En este período, el primer paso en la preparación de los maestros se dio, “estableciendo cursos especiales de verano. Se abrieron seis Escuelas Normales de Verano, una en cada capital de provincia y se dieron cursos pedagógicos en otras poblaciones importantes”. Guerra Sánchez, R. (1954)

Coincidente con este intento de preparación y a instancias de la gestión de Varona como Secretario de Instrucción Pública, un grupo de maestros de la isla participaron en una excursión a la Universidad de Harvard, para asistir a un curso pedagógico especial de verano. Es evidente que tales intentos de preparación del personal docente, tenían un trasfondo político en interés del gobierno interventor y sus fines anexionistas.

Durante la República neocolonial y hasta 1958, la formación del magisterio, tampoco constituyó una política de los gobiernos de turno, la que se reducía al autodidactismo de los propios docentes y a esfuerzos aislados de algunas instituciones y personalidades, dado además por la carencia de programas de formación inicial y postgraduada.

Con el triunfo de la Revolución, se comienza a desarrollar por primera vez en Cuba, un sistema de actividades de superación con carácter masivo y continuado para todo el personal que prestaba servicios en el Ministerio de Educación.

“Mediante el Decreto Ley 2099-59; se establece la obligatoriedad de la asistencia de los maestros y profesores a todos los cursos de perfeccionamiento que organizaba el Ministerio de Educación”. Addine Fernández, F. (2010)

Consecuentemente con lo anterior, se crea el Instituto Superior de Educación, devenido en Institutos de Superación Educacional y posteriormente Institutos de Perfeccionamiento Educacional, “cuyas funciones eran las de realizar cursos, cursillos, seminarios y actividades de índole similar, destinadas a la superación y perfeccionamiento del personal docente”. R. M 0349 (1960)

Estos institutos, jugaron un significativo rol en la preparación del personal del sector para el desempeño y en la creación de las bases para su formación permanente, al asumir paulatinamente la titulación de nivel medio a los incorporados a las labores docentes, en paralelo con la creación de las escuelas formadoras de maestros primarios.

En 1976, se crea el Ministerio de Educación Superior y se fundan las primeras universidades pedagógicas. Así se crearon los cursos para trabajadores, de manera simultánea con el curso de formación regular para jóvenes que ya habían alcanzado el duodécimo grado. A las universidades de ciencias pedagógicas, antes institutos superiores pedagógicos, correspondió desde su surgimiento la formación inicial y postgraduada personal docente.

Un nuevo hito en la formación y preparación de los docentes, lo constituyó las transformaciones educacionales implementadas a partir de 1999, que llevaron a la formación de maestros emergentes para la Educación Primaria y al diseño de planes de formación inicial para organizar la continuidad de estudios de estos egresados, de manera que alcanzaran el nivel universitario.

Unido a la evolución que han tenido los planes de formación inicial se ha desarrollado la educación de postgrado en sus diferentes aristas, que no siempre según criterios del autor de esta investigación, han respondido a la diversidad de fuentes de ingreso a las carreras, a las modificaciones de los planes de estudio del pregrado y a la necesaria

complementariedad que debe caracterizar a la superación profesional como antecedente de la formación académica.

La problemática de la formación permanente de los graduados universitarios del sector educacional ha tenido importantes aportes en los últimos años en la obra de Ruiz Iglesias (2000), Añorga Morales (2001), Forneiro Rodríguez (1996-2010), Cánovas Suárez (2006), Valdés Montalvo (2003), Castro Escarrás (2006), entre otros, quienes han profundizado en su concepción desde diferentes aristas y perspectivas.

El análisis de sus obras permite revelar convergencia de criterios al asociar el concepto de formación permanente a las acciones de superación, posteriores al egreso, sin embargo, estas son formas organizativas de la educación de postgrado, pero no siempre responden a una concepción de seguimiento a la formación de pregrado, ni tienen carácter sistemático e ininterrumpido.

Es apreciable cierta preferencia a enfatizar en la responsabilidad del sistema educacional y en las oportunidades de formación que ofrece. El autor considera, que ponderar esa idea, limita la responsabilidad de los docentes en sus propios procesos formativos como modo de actuación individual de aprendizaje profesional.

Otras aportaciones que complementan y enriquecen lo conceptuado con respecto al objeto de esta investigación, son las ofrecidas por autores como Cárdenas Martínez (2004), Góngora Suárez (2009), Addine Fernández (2010), resaltan que la educación postgraduada ha de responder a las particularidades del aprendizaje de los adultos, en el que la experiencia se constituye en una fuente esencial de aprendizaje y motivación, que ha de promover el reanálisis permanente sobre los modos de actuar para perfeccionar el desempeño profesional.

Las conceptualizaciones analizadas antes, revelan los métodos que deben ser utilizados en correspondencia con las características generales del aprendizaje postgraduado y de ahí su grado de generalidad, que no permite apreciar el tratamiento a las características de la etapa de postegreso y de los diseños de educación de postgrado de acuerdo con las necesidades y potencialidades del recién egresado en este importante momento de su formación.

Los aportes de la bibliografía científica que han sido esbozados y las carencias apreciadas en la teoría con respecto a la formación permanente, permiten resumir

ciertos rasgos que tienen un valor orientador en la presente investigación, entre los que se encuentra, el que lo define por su carácter continuo y procesal, y su resultante, la educabilidad de una cultura individual de aprendizaje profesional.

Lo expresado revela que la formación permanente, transita por diferentes estados cualitativos ininterrumpidos en el que intervienen estrategias personales de aprendizaje, surgidas de necesidades y potencialidades, que orientan el desarrollo individual del sujeto y que se produce a través de dos direcciones dialécticamente interrelacionadas; una influencia externa y/o mediante una voluntad individual de formación. Ello implica de una parte, el diseño de proyectos de formación ajustados a las características del sujeto, que estimulen nuevas necesidades de superación que direccionen el desarrollo, de otra parte, se deduce la importancia de las motivaciones intrínsecas y de los procesos volitivos para promover proyectos profesionales estables, conducentes a que la formación permanente sea un modo de actuación profesional individual, consciente e ininterrumpido.

El contenido de un proceso de formación permanente debe ser consustancial con los sustentos teóricos de las ciencias de la educación, a fin de contribuir al perfeccionamiento continuo de la actuación profesional, la consolidación y profundización de los contenidos disciplinares, las concepciones teóricas que fundamentan la labor profesional y las habilidades pedagógico-profesionales que les son inherentes.

En relación a los métodos más efectivos y racionales a utilizar, existe unidad de criterios en la literatura, al plantear que se derivan del carácter individual o colectivo del proceso, de las concepciones filosóficas, psicológicas y didácticas asumidas, de las características de las personas implicadas, o del tipo de formación a lograr. Se puede concluir que estos deben ser esencialmente dialécticos, dirigidos a desarrollar la conciencia crítica, el protagonismo profesional, la integralidad del conocimiento, la interdisciplinariedad, el estrecho vínculo entre la teoría y la práctica, lo científico técnico y la progresiva autonomía profesional.

Finalmente, y a partir del carácter procesal de la formación permanente, el autor de esta indagación considera que el mismo transita por diferentes etapas que se articulan y complementan:

Una primera etapa correspondiente a la formación inicial;

Una segunda etapa, conformada por dos fases, la primera coincidente con el postgrado y la segunda de consolidación del desarrollo profesional.

Cada una de ellas, posee rasgos distintivos, en la primera, se inicia el proceso de formación profesional, bajo un modelo en que la escuela y la práctica se constituyen en eje central de la estructura curricular y del contenido de los planes de estudio, donde además, se inicia el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales y la adquisición de los valores de la profesión.

En la segunda etapa, la fase coincidente con el postgrado de la carrera, presenta la singularidad que le aporta el hecho de ser un eslabón de continuidad en el desarrollo iniciado; donde el recién egresado con sus potencialidades y carencias, requiere de un diseño de superación profesional que contribuya a integrar los conocimientos pedagógicos al desarrollo siempre inacabado de sus habilidades pedagógico-profesionales y al logro progresivo de un desempeño de sus funciones, sustentado y argumentado con arreglo a los referentes teóricos de la profesión.

La segunda fase se caracteriza por la consolidación del desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales y los valores profesionales del contexto, desde posiciones más autónomas, apoyadas por la continuidad y articulación del trabajo docente metodológico, la superación profesional y la formación académica, para contribuir a la adquisición de una cultura individual de aprendizaje ininterrumpida en el egresado universitario.

## **1.2 El proceso de seguimiento al recién egresado como concepción teórico-metodológica dirigida a articular las etapas de la formación permanente por la institución universitaria.**

A continuación se aborda el tratamiento dado en la literatura científica e investigativa al término “proceso de seguimiento”, en el contexto de la formación permanente; como necesidad para esbozar una concepción teórico-metodológica que ayude a las instituciones universitarias en su implementación.

En el ámbito internacional son numerosos los estudios que dan cuenta de programas y experiencias de atención y apoyo a los recién egresados, durante su inserción definitiva en la escuela. En sentido general, responden al reconocimiento de la crisis de los

planes de estudio de la formación inicial y postgraduada en Europa, los países de habla hispana y como reconoce Puelles Benítez, M. (1999); “esta problemática desborda la región iberoamericana”. Por ello, es común la declaración de estos problemas y la aplicación de alternativas de solución por la vía investigativa; también en Israel, Australia, Nueva Zelanda y en Estados Unidos.

En palabras del autor citado anteriormente, se revela que en los umbrales del siglo XXI, “de entre todos los problemas que aquejan a la formación de profesores, hay uno especialmente desatendido” y agrega; “nos referimos a la indiferencia con que en general se contemplan los primeros años de ejercicio profesional de los docentes”. Puelles Benítez, M. (1999).

De modo sucinto se puede explicar que Geva-may y Dori. (Israel, 1996); Gold, Y. (Estados Unidos, 1997); Maskowitz y Whitmore. (Australia, 1998); Braslavsky (Argentina); Cornejo Abarca (Chile, 1999); Marcelo García, C. (España, 1995-2000); coinciden en la aplicación de programas de seguimiento al personal que se inicia en la docencia, preocupados de manera individual o institucionalmente por las problemáticas que afrontan en esta etapa.

Los programas están dirigidos a maestros “principiantes” o “debutantes”, para apoyarlos en contenidos o metodologías; de modo que puedan desempeñarse en el sector rural, comunidades indígenas u otros sectores sociales complejos. Además tienen el propósito de evitar la deserción que se produce en los primeros años de labor profesional.

Estos estudios evidencian una preocupación latente en la comunidad académica internacional en torno a la urgencia de atención y seguimiento al proceso de formación permanente posterior al egreso de las universidades. Sugieren vías para su implementación, pero no muestran una concepción teórico-metodológica coherente, en virtud de la diversidad de aspectos contextuales a los que pretenden dar respuesta y la falta de unidad de criterios en torno a las características que ha de tener un proceso concebido por las instituciones universitarias para la atención a los recién egresados en la etapa postgraduada.

En Cuba, existen condiciones favorables para el diseño y ejecución del seguimiento a los recién egresados de las carreras de Licenciatura en Educación Primaria,

esencialmente porque la formación permanente forma parte de la política educativa. Además los recién egresados de esta carrera se forman durante cinco años bajo el principio de estudio-trabajo. El pregrado, bajo tales condiciones, garantiza el abordaje de los contenidos de las ciencias de la educación en estrecha relación con los problemas que enfrenta en la práctica.

A pesar de lo anterior, es evidente que el período de postgrado de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, requiere de una atención especial dada la peculiaridad que le imprime a esta fase del desarrollo, las necesidades y potencialidades del que egresa, frente a las exigencias crecientes del nivel para el que se han formado. Una alternativa viable para favorecer dichos propósitos, lo es el seguimiento al recién egresado en sus primeros años de postgraduación.

Las carencias de la literatura científica en relación con el tema que se viene abordando y las potencialidades declaradas antes, llevaron al autor de la investigación a esbozar una concepción teórico-metodológica para el proceso de seguimiento por la institución universitaria; que fue reconstruida y enriquecida durante el proceso investigativo. Para ello, se adscribió a las concepciones planteadas por Herrera Ochoa (2004) y Martínez Mollinedo (2009).

Ambos autores coinciden en conceptualizar este tipo de resultado científico como: “un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre un aspecto de la realidad y sus respectivas consecuencias metodológicas”. Lo expresado antes, conduce a una estructura formada por dos componentes: el teórico-conceptual y el metodológico-instrumental.

Entre los constructos claves que conforman el cuerpo teórico de la concepción que se propone, se encuentran: las características del proceso de formación permanente analizados en el epígrafe anterior; así como los conceptos de proceso de seguimiento al recién egresado, función docente-metodológica, habilidades pedagógico-profesionales y proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, pues sustentan y dan contenido a la propuesta.

Para la construcción del concepto proceso de seguimiento, se produjo una filiación a lo aportado por Chávez Rodríguez (2005) con respecto al término proceso, quién lo define como “un conjunto de etapas o fases por las que atraviesa el curso de un fenómeno o

sucesión de estados de un objeto”. Chávez Rodríguez (2005), Ello lleva a considerar las características, cualidades y propiedades, sujetas a cambios en un período de tiempo. Desde el punto de vista etimológico el Diccionario Larousse (1968), en una de las acepciones conceptualiza el vocablo seguimiento como “continuar” y el Diccionario Básico Escolar( 2003); lo amplía con otros significados, derivados del verbo transitivo “seguir”, como: “ continuar, proseguir”; “ no dejar de realizar lo que se ha empezado”; “prestar atención a la marcha de un proceso”.

Es necesario además, precisar la situación a la que se refiere el término recién egresado, la que es considerada aquí, para designar a quien se gradúa de una carrera universitaria, en este caso de la Licenciatura en Educación Primaria. Esta condición tradicionalmente se ha limitado a un período de tiempo entre uno y tres cursos posteriores al egreso, sin tener en cuenta una atención estructurada por la institución universitaria de conjunto con la escuela.

En la presente construcción, a partir de los objetivos que se propone y la diversidad de características que marcan el desarrollo individual del sujeto; se es del criterio que un recién egresado puede transitar a fases superiores de la formación permanente a partir de su segundo o tercer año de postegreso.

Desde las posiciones definidas, se asume que el proceso de seguimiento al recién egresado es: “Una modalidad de atención posterior al egreso, concebida e instrumentada por la institución universitaria de conjunto con la escuela. Su propósito es continuar el curso de la formación iniciada en el pregrado y atender el tránsito por etapas hacia la profesionalización docente a que ha de conducir la formación permanente. Su contenido contribuye a potenciar el desarrollo de las funciones profesionales y las habilidades pedagógico-profesionales que les son inherentes”.

De la naturaleza, el alcance y las oportunidades que ofrece el proceso de seguimiento conceptualizado antes, dimanan las características siguientes:

Requiere de relaciones de coordinación y trabajo conjunto entre las instituciones involucradas en el proceso de seguimiento (Institución universitaria y escuelas) para la ejecución, control y evaluación de las acciones acordadas.

Ayuda al perfeccionamiento de los modos de actuación que caracterizan la actividad profesional y al desarrollo de valores que aportan integralidad a la formación.

Favorece las relaciones de la institución universitaria con los centros empleadores (escuelas), en aras de mejorar la calidad del recién egresado en su preparación teórica y práctica.

Se constituye en criterio evaluativo de la calidad del profesional y retroalimenta a la institución universitaria en torno al impacto social de la formación que ofrece.

Ha de tener en cuenta las características inherentes a cada etapa de la educación de postgrado y sus formas organizativas.

Apoya a la introducción de mejoras al pregrado y a la formación postgraduada, en aras de fortalecer el enfoque profesional pedagógico de los contenidos que se imparten en ambas etapas de la formación permanente.

Beneficia el mejoramiento de las prácticas de los docentes universitarios, así como de los directivos; en lo concerniente a la calidad del trabajo metodológico que les corresponde desarrollar; para fortalecer la coherencia y calidad de las influencias que se ofrecen en ambos contextos formadores.

El componente metodológico de una concepción ofrece pautas para su implementación. En este sentido es válido lo planteado por Coello (2004), Ojalvo (2004), Herrera (2004); citados por Martínez (2009); al plantear que “tiene un carácter instrumental y está conformado por un sistema de ejes metodológicos, guías o normas que regulan el proceso de aplicación de los métodos, procedimientos, técnicas y medios; lo cual se expresa a través de principios, requerimientos o exigencias que han de tenerse en cuenta para su aplicación práctica”.

El autor de la presente investigación al afiliarse al concepto citado, considera que el proceso que se aborda en este epígrafe, requiere de exigencias y requerimientos como los siguientes:

\_El diagnóstico de necesidades y potencialidades de los recién egresados en torno al desarrollo alcanzado en las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función rectora del rol profesional del maestro primario y que por razones prácticas pudiera ser aplicado antes de concluir el año terminal de cada ciclo de formación.

\_El diseño de los tipos de mediaciones como condición esencial para administrar las ayudas con carácter diferenciado; suspenderlas oportunamente o idear otras formas que aceleren la autonomía profesional.

\_La concepción de acciones a corto, mediano y largo plazo, según las etapas de la formación permanente, caracterizadas por el enfoque teórico-metodológico y práctico demostrativo que favorezcan progresivamente una actuación sustentada desde sólidas posiciones teóricas.

\_La unidad de criterios teórico-metodológicos para la actuación del personal involucrado.

\_La diversificación de las formas de trabajo conjunto entre la institución universitaria y la escuela.

\_El redimensionamiento del trabajo docente metodológico de los centros escolares hacia los fines del proceso de seguimiento.

\_La evaluación del desarrollo individual que alcanza cada recién egresado en torno al desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales.

\_ La definición de las formas organizativas de la superación profesional en correspondencia con las necesidades y potencialidades de los beneficiarios.

Un proceso así concebido, ha de contribuir al desarrollo cualitativo del desempeño del recién egresado, de los métodos de trabajo del claustro de la institución universitaria y de los directivos escolares; para la formación inicial y postgraduada. Navarro Otero, A. G. (2010)

### **1.2.1 Las funciones profesionales y el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales.**

En Cuba, el Estado orienta, fomenta y “fundamenta su política educacional en los avances de la Ciencia y la Técnica, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y la universal” [y refrenda la necesidad de] “prestar especial atención a la formación integral de la niñez y la juventud”. Constitución de la República (2010).

Lo legislado en la Carta Magna, ha llevado a la conformación de una concepción educativa ocupada de sustentar la formación y desarrollo integral de la personalidad, determinada por la asimilación de la cultura material y espiritual creada por las generaciones precedentes.

Tal propuesta, denominada educación desarrolladora, conceptualiza desde el punto de vista teórico-metodológico los fundamentos que han de guiar la labor del maestro. Ello

por supuesto, tiene importantes implicaciones para el desarrollo de sus funciones profesionales en la escuela cubana actual.

Diversos autores cubanos han realizado aportes al estudio del rol docente y las funciones del profesional de la educación, entre los que se destacan: Blanco A. y Recarey Fernández. (2004), Addine Fernández (2005), Fuxá Lavastida (2006), García Batista y Caballero Delgado (2006). Los mismos concuerdan en que se materializa en las actividades derivadas de su formación profesional y en la responsabilidad social a él asignada. Refieren que el cumplimiento exitoso del rol que la sociedad demanda del docente se realiza a través de de las funciones específicas que desempeña, a las que denominan funciones profesionales y clasifican como: “Función docente-metodológica”, “Función Investigativa” y “Función orientadora”.

En esta investigación se profundiza en la función docente-metodológica, por tal razón, se asume como su contenido, las “Actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, [que] por su naturaleza incide directamente en el desarrollo de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa”. Blanco Pérez, A (2004).

En el desempeño del rol profesional del maestro, se produce una interrelación entre las funciones, no obstante, de lo que se trata aquí es de la función rectora de la actividad pedagógica; es decir la docente-metodológica, por ser la esencia de la labor de un maestro y que según el autor de esta tesis, tienen su materialización a través de las habilidades pedagógico-profesionales.

De hecho, la función docente-metodológica se refiere a la habilidad pedagógico-profesional “dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”, que incluye las relativas a “Diagnosticar el nivel de preparación y desarrollo del escolar, su grupo, la familia y comunidad” y “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje,” conformando así, un todo único.

Es necesario tomar en consideración la esencia psicológica de las conformaciones mencionadas, que tienen su base en la relación personalidad-actividad y en la estructura de esta última, derivado de lo cual, emana el concepto general de habilidad “como forma de asimilación de la actividad en el plano ejecutor”. González Maura, V

(1998), para transitar posteriormente al análisis de sus características en el terreno profesional pedagógico.

Se suscribe en interés de este trabajo el concepto de personalidad de Albertina Mitjjans Martínez (1995), quien la conceptualiza a partir del criterio del Dr. González Rey en los siguientes términos:

“La personalidad es un nivel superior de organización de lo psíquico que tiene como función principal la regulación del comportamiento del sujeto; es un sistema complejo y estable de elementos estructurales (su contenido) y funcionales (como un contenido concreto `participa en la psiquis del hombre), donde la unidad de lo cognitivo y lo afectivo deviene célula esencial de su funcionamiento”. Mitjjans Martínez, A. (1995)

La conceptualización anterior permite comprender que las habilidades se producen como proceso regulado en las esferas inductoras y ejecutoras de la personalidad. En la primera mediatizado por lo afectivo motivacional se movilizan, orientan y direccionan las necesidades del saber hacer; pero devienen en forma particular de asimilación de la actividad en el plano ejecutor, por cuanto ellas se manifiestan en lo cognitivo instrumental.

Se reconoce lo abordado en la literatura psicológica con respecto a la estructura general de la habilidad, la que “incluye siempre determinados conocimientos, así como un sistema de acciones y operaciones, que permiten aplicar concretamente los primeros”. González Maura, V. (1998). En otras palabras, el conocimiento constituye una premisa para la habilidad.

Dentro de las clasificaciones que en la literatura científica se ha dado a las habilidades, es tenida en cuenta la aportada por (Álvarez de Zayas, R.M; 1996), quien incorpora dos tipologías (de comunicación y profesionales). La autora, al caracterizar las habilidades profesionales, señala que: “son aquellas que permiten al egresado integrar los conocimientos y elevarlos a nivel de aplicación profesional, dominar la técnica para mantener la información actualizada, investigar, saber establecer vínculos con el contexto social y gerenciar recursos humanos y materiales. Determinan el perfil del egresado y aseguran el desempeño satisfactorio de la profesión”.

Es evidente el valor de esta definición general, tomada como referente para la elaboración de los perfiles profesionales de diferentes áreas de conocimiento. En la

búsqueda de una definición que tome en cuenta las características del universitario de perfil pedagógico, Ferrer Madrazo, M.T. (2005); las contextualiza en los siguientes términos: “conjunto de acciones intelectuales, prácticas y heurísticas correctamente realizadas desde el punto de vista operativo por el sujeto de la educación, al resolver tareas pedagógicas, donde demuestre dominio de las acciones de la dirección sociopedagógica que garantiza el logro de los resultados de la enseñanza y la educación.”

La conceptualización anterior aporta elementos válidos para representarse las cualidades que caracterizan el constructo y reconoce el principio de la unidad entre la instrucción y la educación como elemento esencial de la dirección sociopedagógica, pero de acuerdo con las posiciones psicológicas que les son inherentes y que han sido abordadas, se considera en la presente investigación, que no tiene en cuenta la estructura de la habilidad, la naturaleza histórico-social de su contenido y su carácter mediador en la relación teoría práctica; sin lo cual es imposible su desarrollo.

El análisis realizado ha contribuido a determinar un conjunto de referentes básicos, que permiten enriquecer las conceptualizaciones sobre la habilidad pedagógico-profesional y por eso, se considera que la habilidad pedagógico-profesional es: “La secuencia de acciones y operaciones intelectuales y prácticas que realiza el profesional de la educación para materializar las funciones que le vienen dadas por el rol a él asignado. Son portadoras de los referentes teóricos de las ciencias de la educación en un contexto dado (su contenido), que le proporciona su naturaleza histórico-social, a la vez que mediadoras de la relación teoría-práctica; a través de la cual se convierten en objeto transformador de la realidad y en la que adquieren un desarrollo siempre inacabado”. Navarro Otero, A.G. (2011).

Lo precisado tiene en cuenta rasgos esenciales como los siguientes:

El carácter secuencial de acciones y operaciones y su singularidad, que le viene dada por las relaciones de estas últimas con el contenido o referentes teóricos que las condicionan y particularizan. (Estructura psicológica)

Su característica histórico-social, pues al ser portadoras de la actividad pedagógico-profesional, son el resultado de la experiencia acumulada en el devenir de la educación y la enseñanza

Se nutre de los principios fundamentales de la teoría dialéctico-materialista del conocimiento, que le aportan su basamento filosófico. Por ello, refleja sus dos postulados básicos, al admitir que los conocimientos existen fuera e independientemente del hombre y que pueden ser incorporados al quehacer profesional, convirtiéndolos en objeto de la actividad transformadora, tanto práctica y valorativa como cognoscitiva.

Asimismo, el conocimiento, según el segundo principio de dicha teoría; siempre es inacabado, incompleto y susceptible de progreso, lo que permite comprender que la habilidad pedagógico-profesional, asimila un constante desarrollo y evolución, al reconocer la posibilidad de enriquecimiento del contenido de la labor pedagógica con carácter progresivo y permanente.

Reconoce el principio de la práctica; al ser condicionadas por ella en su nacimiento, desarrollo y realización. Las habilidades pedagógico-profesionales por su naturaleza, tienen lugar en la actividad profesional y su contenido está enfocado a la transformación constante del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la práctica.

Son escasas en las últimas décadas las investigaciones que aborden el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica en el personal docente; sobre todo en el contexto de la formación permanente y en particular para los que egresan de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

En consideración del autor de esta tesis, lo expresado, ha producido un vacío en el tratamiento de un eslabón primario en la formación de un maestro, que permite desarrollar con éxito cada una de las funciones profesionales, y específicamente, la que determina la esencia de su labor: la función docente-metodológica.

Igualmente, existe carencia de estudios que aborden la operacionalización de las acciones internas que conforman las habilidades pedagógico-profesionales objeto de análisis en esta investigación, lo cual emerge de las necesidades del proceso investigativo para sustentar el contenido del proceso de seguimiento a los recién egresados.

El resultado científico que más aporta para tales fines, fue encontrado en la obra: "Modelo de evaluación de las habilidades pedagógico-profesionales en el currículo del maestro primario"; de la ya citada autora Ferrer Madrazo (2004). En ella propone, pero

en una asignatura de la formación inicial, un conjunto de habilidades pedagógico-profesionales que deben ser abordadas en las disciplinas del pregrado, que por su carácter general se erigen en invariantes.

En tal sentido las resume a la acción y efecto de “caracterizar, comunicar, investigar, diagnosticar y dirigir el proceso docente educativo”, lo que reveló la necesidad de particularizar las habilidades pedagógico-profesionales que integran la función docente-metodológica y a su vez caracterizar el contenido y las acciones esenciales que las conforman.

El desarrollo de estas habilidades pedagógico-profesionales debe ocurrir en interrelación dialéctica con la concepción asumida para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que sus acciones internas han de reflejar la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador, que propugna el Modelo de Escuela Primaria, lo cual aporta coherencia, científicidad y calidad a su ejecución.

Las habilidades pedagógico-profesionales conformadoras de la función rectora del rol profesional se han subdividido aquí, con fines prácticos, en tanto conforman una unidad dialéctica, en que las dos primeras tienen carácter condicionante para la ejecución exitosa de la dirección del proceso. Esta triada, la conforman las habilidades “Diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad.”, “Planificar el proceso de enseñanza- aprendizaje” y “Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.”

Los sustentos teóricos utilizados para conceptualizar el contenido de cada una de las habilidades y sus acciones internas, son los sistematizados en la obra de Castellano Simons (2001), Rico Montero (2002), Addine Fernández, Recarey Fernández y González Soca (2007); en el que ocupa un lugar cardinal el enfoque de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Esta concepción, compartida por los autores citados y tomada como punto de partida en esta investigación, obedece a que es el sustento teórico metodológico del Modelo de Escuela Primaria donde se desempeña el recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, es el resultado de investigaciones realizadas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, encaminadas al perfeccionamiento de la escuela

primaria y tiene en su base el enfoque histórico-cultural, centrado en el desarrollo integral de la personalidad de los escolares primarios.

Aportan al “saber hacer” del maestro primario o habilidades pedagógico-profesionales, las exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, planteadas como base metodológica del Modelo por Rico Montero (2002).

Las exigencias planteadas, permiten al maestro precisar los cambios que han de operarse en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y deben permear las habilidades pedagógico-profesionales mencionadas, en tanto estas últimas sustentan, las transformaciones metodológicas a producir en: “El diagnóstico de la preparación y desarrollo del alumno”, “el protagonismo del alumno en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje”, “la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje” y “la concepción y formulación de la tarea docente”. Rico Montero, P. (2002).

La presente investigación integra dicha concepción teórico-metodológica a las habilidades pedagógico-profesionales, lo que puede contribuir a su implementación con mayor facilidad. Se sigue el criterio que cualquier esfuerzo encaminado a su desarrollo, ha de contribuir a que los implicados ganen claridad en el propósito y la concepción teórica de partida para que la apliquen a su quehacer profesional.

Para ser consecuente con lo expresado se realizó una búsqueda bibliográfica acerca de las conceptualizaciones sobre diagnóstico integral del escolar, tratados en los Seminarios Nacionales para Educadores (2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006).

Se tuvo en cuenta, los criterios aportados por los autores del ya citado Modelo de Escuela Primaria (Rico Montero y otros, 2002-2010), quienes lo definen como “diagnóstico integral de la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”. De estos requisitos dispersos en la bibliografía, emergió el contenido de la habilidad pedagógico-profesional y sus acciones internas.

Con respecto a la habilidad pedagógico-profesional: “Diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad” y el contenido que le viene asociado de las exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador; se ha definido como contenido de esta habilidad:

a) Diagnosticar la preparación real del alumno según momentos del desarrollo:

- \_ Nivel logrado en la adquisición de los elementos del conocimiento precedentes.
- \_ Operaciones del pensamiento (análisis, síntesis, abstracción, generalización).
- \_ Habilidades intelectuales (observación, comparación modelación, planificación, control y evaluación del aprendizaje).
- \_ Desarrollo de normas de conducta y formación de cualidades y valores.

b) Diagnosticar el nivel de desarrollo potencial:

- \_ Nivel de protagonismo (participación activa en la apropiación del conocimiento).
- \_ Posibilidades para el aprendizaje cooperativo.
- \_ Reflexión sobre su propio aprendizaje.
- \_ Motivaciones intrínsecas para el aprendizaje.
- \_ Motivos y orientaciones valorativas potenciales.

Para completar la caracterización de la habilidad pedagógico-profesional “Diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”, se precisaron como acciones imprescindibles, las siguientes:

1. Observar en la actividad los logros del desarrollo real y potencial, de manera individual y grupal.
2. Determinar los elementos para caracterizar la actividad cognoscitiva y valorativa del escolar, a partir de las características psicopedagógicas de cada momento del desarrollo.
3. Determinar tareas que permitan explorar:
  - \_ Los procesos lógicos del pensamiento.
  - \_ El desarrollo alcanzado por elementos del conocimiento y los niveles de desempeño cognitivo en integración con las orientaciones valorativas.
  - \_ Elementos del conocimiento no logrados y sus causas, para ofrecer ayudas.
  - \_ Factores socio-familiares que pueden obstaculizar o potenciar el desarrollo individual y grupal.
4. Seleccionar los momentos, tipos de actividad y formas para la constatación diagnóstica.
  - \_ Diseñar formas de interacción individual y grupal.
  - \_ Elaborar tareas integradoras que propicien obtener el mayor volumen de información integral.

\_Diseñar tareas que propicien el autoconocimiento, la autovaloración y reflexión sobre el proceso y los resultados.

\_Elaborar tareas que supongan un reto a sus posibilidades y movilicen recursos para el aprendizaje.

\_Discernir el tipo de tarea en relación a los momentos de aplicación (instrumentos escritos, pruebas pedagógicas, control del aprendizaje en clases, situaciones simuladas, solución de conflictos, observación en el proceso, en situaciones de interacción, en el intercambio individual, en las formas de evaluación, en las actividades políticas, patrióticas recreativas u otras.

5. Interpretar la información que brindan los instrumentos y técnicas y otras formas de interacción intencionadas.

6. Resumir la información diagnóstica según necesidades y características de cada momento del desarrollo y de cada etapa del curso.

7. Discriminar los elementos necesarios como punto de partida para la conducción del proceso a nivel individual y grupal.

8. Definir estrategias de intervención individual y grupal.

9. Coordinar la influencia educativa de los factores involucrados en la intervención pedagógica.

10. Evaluar avances y retrocesos. Navarro Otero, A. G. (2010)

Para operacionalizar la habilidad pedagógico-profesional “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”, se siguió un procedimiento similar al referido anteriormente, al determinar su contenido y acciones esenciales.

Se precisa, entonces, que el contenido de la habilidad pedagógico-profesional “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje” es: “Proyectar el plan de clases, detalladamente estructurado, a partir de la aplicación del enfoque didáctico-desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje; con el fin de lograr de manera gradual y planificada la formación integral del escolar primario, según las exigencias planteadas en el Modelo de Escuela para el nivel”.

Se considera como acciones esenciales de la habilidad pedagógico-profesional “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”, las siguientes:

1. Derivar gradualmente los objetivos.

\_Discernir las implicaciones del fin y objetivos del nivel y la contribución del sistema de objetivos de grado, ciclo, unidad, clase; a su consecución.

\_Establecer las relaciones entre los objetivos planteados, para determinar su nivel de alcance en cada clase, con respecto al diagnóstico y al resto de los componentes no personales del proceso.

\_Definir contenidos, métodos, procedimientos y medios, según logros del desarrollo del escolar y concepción didáctica desarrolladora.

\_Precisar tipología de cada clase.

\_Determinar formas de evaluación.

\_Dosificar.

2. Planificar para cada clase las tareas de enseñanza-aprendizaje.

\_Discernir y seleccionar las tareas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje, en relación con la tipología de clases, sus momentos, objetivos-habilidad fundamental, niveles de asimilación o desempeño cognitivo, metodologías específicas, características del proceso en cada grado, métodos, medios, formas de evaluación y concepción del estudio independiente.

\_Desarrollar los pasos lógicos del proceso que tendrá lugar, según estructura didáctica de la clase.

\_Programar el uso del tiempo para las acciones de enseñanza y aprendizaje. Navarro Otero, A. G. (2010)

La habilidad pedagógico-profesional “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”, tiene una implicación trascendental y prospectiva para asegurar el éxito del acto de dirección del proceso en consideración del autor de este trabajo de investigación. Permite anticipar, prever y representar cada uno de sus momentos, ajustado a las condiciones contextuales que intervienen en su ejecución. Es la síntesis de la preparación del maestro y refleja el grado de profesionalidad y preparación que posee.

Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje implica poseer dominio del contenido disciplinar que se imparte y de la teoría pedagógica que lo respalda, sin ello no es viable una ejecución con calidad, en tanto, como se ha expuesto, no es posible la consecución de una habilidad sin el conocimiento. En lo antes planteado, influye también el desarrollo logrado al diagnosticar y planificar, sin desconocer lo que implica

el carácter dialéctico y contradictorio del acto mismo, para alcanzar efectividad y calidad en su conducción.

En consecuencia con lo expuesto, se ha precisado que el contenido de la habilidad pedagógico-profesional es: “Conducir la actividad cognoscitiva desde una concepción desarrolladora de enseñanza-aprendizaje, dirigida a la formación integral de la personalidad del escolar primario, a tono con las exigencias teórico-metodológicas planteadas en el Modelo de Escuela para el nivel”.

Un acercamiento a la diversidad de acciones de la habilidad pedagógico-profesional “dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”; debe tener en cuenta, las características del grado que se imparte, las implicaciones de las metodologías específicas de las asignaturas de la escuela primaria, la tipología de la clase, la particularidad de los métodos generales empleados en el nivel, así como la diversidad de medios existentes; entre otras cuestiones.

Seguir esta línea de pensamiento, conduce a comprender la complejidad del acto de dirección. Ello imposibilita la definición de patrones uniformes o esquemas rígidos para especificar la lógica interna del proceso, así como de algoritmizar la actividad del docente y los alumnos, lo que fue tenido en cuenta para precisar aquellas acciones que se consideran imprescindibles.

Acciones internas de la habilidad pedagógico-profesional “dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

1) Organizar las condiciones para el proceso (local, mesas de trabajo, medios).

Actividades introductorias:

2) Asegurar condiciones previas:

\_Controlar la tarea para la casa, para diagnosticar qué sabe o no sabe el alumno, dónde puede comenzar el error, para ofrecer ayudas, e impulsos didácticos, reflexionar sobre el proceso, consolidar el conocimiento previo para el tratamiento a lo nuevo desde el aseguramiento del nivel de partida, motivar hacia el aprendizaje de lo nuevo, creando situaciones significativas que evidencien el valor e importancia de lo aprendido para lo que se aprenderá; así como para lograr la mayor nivelación del grupo, desde tareas de aprendizaje que impliquen la aplicación del contenido aprendido y la fijación del material de estudio.

\_Utilizar formas de interacción entre los alumnos y procesos de autoevaluación a partir de indicadores previos.

Fase de orientación:

3. Informar con precisión y claridad los objetivos de la clase, logrando una orientación general completa durante todos los momentos del proceso a partir de:

\_Demostrar cómo será aplicado lo aprendido, qué será lo nuevo por aprender, cómo lo logrará, por qué proceder de ese modo, para qué les servirá y bajo qué condiciones.

3.1 Controlar la comprensión de la base orientadora general.

Fase de ejecución o desarrollo:

4 Articular las tareas docentes según las características de la clase, con niveles crecientes de complejidad bajo condiciones de orientación y control del proceso.

4.1. Interactuar dialógicamente con los alumnos utilizando los métodos y medios que les permita apropiarse de los conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes.

4.2. Combinar formas de interacción durante el proceso (maestro-alumno) (alumno-maestro) (alumno-alumno).

4.2.1. Controlar el cumplimiento parcial de objetivos, utilizando la reflexión y conduciendo las ayudas.

Según necesidades de la clase y para ofrecer modelos de actuación:

4.3. Utilizar analogías con situaciones ya conocidas, problematizar, inducir, deducir, demostrar, hipotetizar estimulando la reflexión, inducir a la toma de partido y la emisión de juicios propios, ofrecer pautas para llegar a conclusiones o a la solución de las tareas, explicar, narrar ,argumentar, describir, observar, refutar, exponer, ejemplificar, resumir.

4.4 Indicar actividades de trabajo independiente para diagnosticar lo que saben hacer por sí solos y ofrecer ayudas.

4.5 Elaborar preguntas que tengan en cuenta la habilidad que se desarrolla y la esencia de los contenidos.

4.6. Exigir respuestas completas que favorezcan la generalización y el pensamiento teórico.

4.7 Inducir el manejo educativo o ideológico del contenido.

4.8 Elaborar de manera conjunta conclusiones parciales.

- 4.9 Estimular la precisión del lenguaje oral y escrito.
- 4.10 Ofrecer atención individual.
- 4.11 Plantear situaciones orales o escritas donde el alumno aplique y cree a partir del conocimiento.
- 4.12 Utilizar medios de enseñanza en correspondencia con las necesidades del contenido y las características psicopedagógicas del escolar.

Fase de conclusiones:

- 4.13 Desarrollar situaciones o tareas docentes por niveles de asimilación dirigidas a:
  - \_Fijar, aplicar lo nuevo; o crear a partir del material de estudio para comprobar a qué nivel se ha cumplido lo aspirado en el objetivo.
  - \_Resumir de manera conjunta los conceptos esenciales y sus relaciones; mediante cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales.
  - \_Propiciar la valoración sobre los procesos individuales o generales, para determinar limitaciones y estimular los avances diagnosticados.
  - \_Evaluar oralmente o por escrito según el alcance del objetivo y los niveles de asimilación correspondientes.

Asignación del estudio independiente o tarea para la casa:

- 4.14 Indicar situaciones que permitan consolidar un nivel de asimilación o saltar de un nivel a otro, pero siempre en atención a las posibilidades de los alumnos.
- 4.15 Orientar los procedimientos a seguir, cómo les será evaluado el contenido y para qué les será necesario.
- 4.16 Analizar los textos, materiales de consultas o medios que emplearán.
- 4.17 Comprobar la comprensión del procedimiento a seguir y el nivel de orientación general. Navarro Otero A. G. (2010)

### **1.2.2 El desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales en el proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria.**

El estudio del desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales se realiza sobre la base de la dialéctica, que constituye la teoría del conocimiento marxista, aspecto sobre el que descansa la concepción cubana del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior coincide profundamente con lo planteado por el autor cubano Pla León, (2009), quien expresa que: “no se comprende el desarrollo si se apela a una definición

que tome en cuenta el crecimiento cuantitativo de ciertas características o propiedades, [o sea]; más de esto, menos de aquello”. Se deduce una primera característica dialéctico-materialista y lógica del desarrollo, este es por esencia cualitativo.

El concepto anterior, se refuerza por el autor citado, cuando agrega otros elementos derivados del principio de la unidad y lucha de contrarios. Sostiene que: “la idea del desarrollo sale directamente de la concepción de desdoblamiento de la unidad que implica cambios cualitativos: se pasa a ser otro, la tensión de los lados contrapuestos lleva a que uno impulse al otro a superarlo”. Pla León, (2009).

Más adelante agrega, complementando la concepción dialéctico-materialista: “Esa lucha por la superación mutua de los contrarios, es la que puede decirnos lo que es el desarrollo, lo otro sería puro crecimiento, pero no la transformación en una cosa diferente, no su desarrollo”.

Los conceptos citados, expresan importantes características del desarrollo, entre los que sobresale su carácter cualitativo, cambiante, complejo, contradictorio, así como la manera en que se produce, es decir, mediante transformaciones de un estado a otro en el que van desapareciendo cualidades de lo viejo y con ello se manifiesta que se produce través de transiciones que indican su dirección.

El análisis del desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, requiere también de las consideraciones psicológicas, sobre el particular. Por eso, el autor de esta investigación suscribe que “las acciones conducen al desarrollo de la habilidad, si se caracterizan por un alto nivel de asimilación y generalización, clara comprensión del fin que se persigue; así como por la no automatización, sino por la posibilidad del sujeto de regular activa y racionalmente su inclusión en la actividad que realiza; es también necesario un nivel de transferencia a todas las situaciones que requieren del dominio de la habilidad”. González Maura, V. (2004);

La búsqueda de un criterio para evaluar e influir sobre el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica en los recién egresados, condujo a la contrastación y articulación de los referentes de la teoría filosófica y psicológica, en la que se advierten elementos válidos como los esbozados en los párrafos precedentes, pero insuficientes por sí solo.

Para los propósitos expresados antes, resulta válido lo aportado por Chávez Rodríguez, J.A; en sus obras “Acercamiento a la Pedagogía General” (2005) y “Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica” (2009); al señalar que un proceso de formación de profesionales; ha de cumplir con las funciones instructiva-educativa, formativa-desarrolladora y socioindividualizadora. Ello es asumido en esta investigación, al ajustar dichos preceptos a las características esencialmente cualitativas de las habilidades pedagógico-profesionales y a los postulados filosóficos y psicológicos que las sustentan.

A partir de lo expuesto, se formulan tres tipos de orientación como criterios o cualidades en las que se manifiesta el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales y se asumen los términos: orientación cognoscitiva, orientación al desarrollo profesional y orientación socioindividualizadora.

La orientación cognoscitiva se manifiesta en dos aristas: lo instructivo, en que lo conceptual concierne al dominio de contenidos teórico-metodológicos que sustentan la función docente-metodológica del maestro primario y toma como referentes el contenido del Modelo de Escuela Primaria; en unidad dialéctica con lo procedimental, referido a la ejecución consciente y racional de acciones y operaciones y las destrezas en su ejecución.

La orientación al desarrollo profesional, expresa la comprensión individual del modo de actuar y cambios cualitativos al diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, con una fundamentación científica de su proceder, derivado de los sustentos teóricos de partida. Incluye además lo actitudinal, pues el desarrollo profesional tiene una función educativa dirigida al fortalecimiento de los valores ético-profesionales requeridos.

La orientación socioindividualizadora, evidencia mediante la actividad y la comunicación con los otros, como elementos mediadores de la relación entre los sujetos, la socialización de procederes como reflejo de individualización de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica y de los conocimientos teóricos asociados

Las concepciones suscritas, permiten asumir las características del desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, desde planos que se caracterizan por ser

portadores de una orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora.

En síntesis, el análisis realizado, ha contribuido a definir que “el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales es un proceso dialéctico, que conduce a alcanzar un estado superior, de maduración y perfeccionamiento de la destreza (en tanto habilidad) para ejecutar con éxito, experticia y desenvolvimiento, las acciones internas inherentes al acto de diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediatizado por una orientación cognoscitiva, una orientación al desarrollo profesional y una orientación socioindividualizadora”. Navarro Otero, A. G (2010)

Al seguir la lógica expuesta, cuando se aduce en esta investigación al término desarrollo, es asumido como cambios cualitativos y transformación del objeto y el sujeto en un estado diferente, que impacta los tres tipos de orientación explicados, en su automovimiento.

De otra parte, la naturaleza de las habilidades pedagógico-profesionales, permite aseverar que su desarrollo se produce mediante el salto gradual y simultáneo de la orientación cognoscitiva (Lo conceptual y procedimental), la orientación al desarrollo profesional (representación, fundamentación de su proceder y asimilación de valores), y la orientación socioindividualizadora (socialización teórico-práctica como resultante de la asimilación individual).

El autor de esta investigación considera, de acuerdo al estudio realizado y a los hallazgos emanados de la práctica investigativa, que el movimiento en el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales transita por tres niveles: insuficiente desarrollo, incipiente desarrollo y desarrollo consciente-racional.

El insuficiente desarrollo, se caracteriza por deficiencias en los tres tipos de orientación, asociados a limitaciones teóricas que condicionan la ejecución empírica de acciones y operaciones, sin un objetivo consciente y racional y bajo condiciones de poca reflexividad sobre las consecuencias de este proceder.

Los sujetos pueden transitar; (aunque no de manera lineal) a un incipiente desarrollo de las acciones y operaciones que se realizan para diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje con arreglo a una plataforma teórica.

En este nivel de desarrollo se conservan algunos rasgos del nivel precedente, como son la fragmentación de lo conceptual; donde los referentes teóricos, inicialmente, se manifiestan a un nivel de familiarización y en correspondencia; las acciones y operaciones aún se ejecutan con poca destreza, pero comienza a evidenciarse una mayor toma de conciencia sobre la necesidad de los postulados teóricos para proceder. Con ello desaparece la práctica ateórica que caracterizaba el insuficiente nivel de desarrollo de las acciones internas y surge, como cualidad superior, una mayor destreza al ejecutar acciones y operaciones, al sacar conclusiones de la teoría para hacer con arreglo a ella, y para fundamentar la práctica. Se produce una mayor regulación de las acciones y operaciones, bajo fines cada vez más conscientes y con mayor responsabilidad ético profesional. La socialización de procederes y su fundamentación, deja ver un nivel cualitativamente superior de asimilación individual de referentes teórico-prácticos.

Progresivamente se logra el nivel de desarrollo consciente racional de las habilidades pedagógico-profesionales, como un proceso inacabado y siempre susceptible de transformaciones cualitativas hacia el perfeccionamiento de los tres tipos de orientación que condicionan el logro de una regulación activa y racional de acciones y operaciones. Se evidencia un dominio consciente (sensato, reflexivo, maduro) de los referentes conceptuales y un alto nivel de destreza en las acciones que ejecutan para diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, las que se dan en un apreciable nivel de correlación, raciocinio y coherencia con los postulados teóricos.

Es evidente la orientación al desarrollo profesional, que se refleja en la búsqueda constante de conclusiones de la teoría para su aplicación práctica a las acciones y operaciones que realizan y para fundamentar su proceder de manera reflexiva, con arreglo a lo teórico. Se manifiesta además un mayor compromiso y responsabilidad ético-profesional ante las consecuencias de su proceder.

De igual modo, es apreciable la solidez de argumentos y razones que justifican las acciones y operaciones con un enfoque teórico profesional, que se refleja en la calidad del diagnóstico, planificación y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, como habilidades en que se manifiesta la socialización del resultado, y a la vez, se revela la asimilación consciente de acciones y operaciones.

Los elementos tratados hasta aquí permiten aseverar que las habilidades pedagógico-profesionales, reflejan la forma en la que el profesional que recién egresa de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, asimila y perfecciona la actividad rectora de su rol; por cuanto, evidencian cómo ocurre su proceso de formación. En ello, radica la importancia de atender de manera jerárquica a su desarrollo durante la formación permanente.

Conclusiones del capítulo:

La formación permanente del recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, ha adolecido de una participación activa en su diseño, ejecución, control y evaluación por parte de la Universidad de Ciencias Pedagógicas. Ello ha limitado la unidad y coherencia de criterios para la influencia teórico-metodológica entre las instituciones involucradas en la continuidad del proceso de formación, sobre la base de las necesidades con las que egresan para el desempeño de sus funciones profesionales.

A partir de los análisis realizados en los epígrafes precedentes, se puede plantear que el seguimiento al recién egresado en el contexto de la formación permanente, es una necesidad. Su ejecución aún no se realiza de manera institucional y científicamente concebida, para favorecer el desarrollo del rol asignado al profesional de la educación y articular ambos procesos formativos.

Una concepción teórico-metodológica para el proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, en lo concerniente al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, ha de ser contentiva de conceptos claves como los explicados en este capítulo, que poseen importantes implicaciones en el plano metodológico procedimental y favorecen su concreción en una estrategia de seguimiento por la institución universitaria a los recién egresados.

## **CAPÍTULO II**

## **Capítulo II.**

### **PROCESO INVESTIGATIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE SEGUIMIENTO AL RECIÉN EGRESADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

Este capítulo se dedica al sustento metodológico del proceso investigativo basado en los referentes teóricos sobre la investigación cualitativa. Por tratarse de un estudio de caso, visto como estrategia metodológica general; se plantean los criterios de clasificación utilizados para enmarcarlo.

Se presenta la concepción diagnóstica asumida y las categorías que en el plano operativo permitieron la recogida, reducción e interpretación de los datos. Describe los resultados e interpretaciones derivadas de los instrumentos y técnicas utilizadas y destaca la caracterización del contexto inicial, como resultado de la constatación diagnóstica. Ello, junto al soporte teórico referencial expuesto en el capítulo I, constituyen puntos de partida para construir la estrategia de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria.

#### **2.1 Concepción metodológica del proceso investigativo.**

En el contexto de la investigación educativa, ha ido emergiendo, cada vez con mayor fuerza, la investigación cualitativa, como alternativa al enfoque positivista dominante en el campo de las ciencias sociales desde el siglo XIX hasta nuestros días.

Desde el paradigma cualitativo y bajo el prisma dialéctico materialista, el autor de este trabajo utiliza el estudio de caso como estrategia de diseño de investigación, dado por el carácter rector de su utilización como método, durante el proceso investigativo y la naturaleza del tema objeto de estudio, el cual es complejo por su contenido, diverso en sujetos, interacciones, influencias y escenarios. Asimismo, contradictorio en razón de las características anteriores y de los significados personales que mediatizan un proceso de formación.

Siendo así, esta posición, desde el punto de vista ontológico, permitió investigar la realidad en correspondencia con su dinámica propia y en interacción con los sujetos involucrados. En el plano epistemológico, se utiliza la vía inductiva a partir de los datos obtenidos de la realidad, para llegar a generalizaciones teóricas. En el plano metodológico, se parte de un diseño emergente y flexible, que se reconstruyó

constantemente durante el ciclo investigativo de acuerdo con las necesidades que iban surgiendo. En el plano técnico, el uso de variadas técnicas, procedimientos, e instrumentos de recogida de información asociados al estudio de caso, permitió la interpretación de la realidad y su transformación, cuyo desarrollo; por ser esencialmente cualitativo requiere para su evaluación de las oportunidades que brinda el paradigma seleccionado.

Para ello, el autor se afilia al concepto aportado por Rodríguez Gómez, G. y otros (1996); quienes presentan el estudio de caso “como [aquella] estrategia de diseño de investigación cualitativa que tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuente de información”.

El estudio de caso es considerado aquí, como un examen completo de un proceso considerado como entidad; es decir: el proceso de seguimiento al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica en recién egresados de la Licenciatura en Educación Primaria.

Siendo así, se necesita de las características que posee esta metodología para penetrar en la esencia del proceso, en todas sus aristas, interrelaciones, contextos en los que tiene lugar y sistemas de influencias; sin descuidar lo que aporta la individualidad, la experiencia personal, las perspectivas y significados de todos los sujetos implicados.

En consecuencia, el estudio de caso como estrategia de diseño de la investigación, adopta las siguientes características en esta investigación:

Según su tipología es un estudio global, pues analiza una realidad, considerada como totalidad única, en la que intervienen diversos escenarios (Institución Universitaria y Escuelas Primarias), sujetos (profesores universitarios, directivos escolares y recién egresados); inmersos en el proceso objeto de estudio

Tiene carácter particularista, pues centra su atención en un proceso concreto y su desarrollo.

Se basa en el razonamiento inductivo, pues las conceptualizaciones y generalizaciones, son resultado del examen minucioso de los datos obtenidos.

Durante el trabajo de campo el investigador asume el rol de observador externo y evaluador, alternando dicho papel según las necesidades del estudio con el de

observador participante. Por las características del proceso que se investiga, se auxilia de otros roles según el grado de participación de los sujetos, por lo que utiliza informantes claves, colegas o colaboradores e informantes participantes, sujetos de la investigación.

Sus propósitos están dirigidos a explorar, describir, explicar, evaluar y transformar la realidad estudiada.

La realización del estudio se acoge a los pasos declarados por Yacuzzi, (s/a); los cuales son: Diseño del estudio, Realización del estudio y Análisis y conclusiones. Los mismos se entrelazan con las etapas del ciclo de la investigación. (Ver anexo 1)

El campo de acción es abordado desde sus dos componentes: El proceso de seguimiento al egresado (y su contenido), el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

## **2.2.- Etapas en las que se organizó la investigación.**

En el epígrafe anterior se definen los pasos planteados para este estudio de caso.

Dichos pasos se subdividen en las etapas seguidas durante el proceso investigativo, como se explica a continuación:

El diseño del estudio se realizó en dos etapas:

\_Etapa reflexiva o exploratoria.

\_Etapa de elaboración del diseño teórico y metodológico.

La realización del estudio se desarrolló en tres etapas:

\_Etapa de caracterización y diagnóstico sobre el tema objeto de estudio. (Recogida productiva de datos)

\_Etapa de construcción de la propuesta de solución.

\_Etapa de implementación de las acciones y evaluación parcial de la estrategia de seguimiento al egresado de Licenciatura en Educación Primaria.

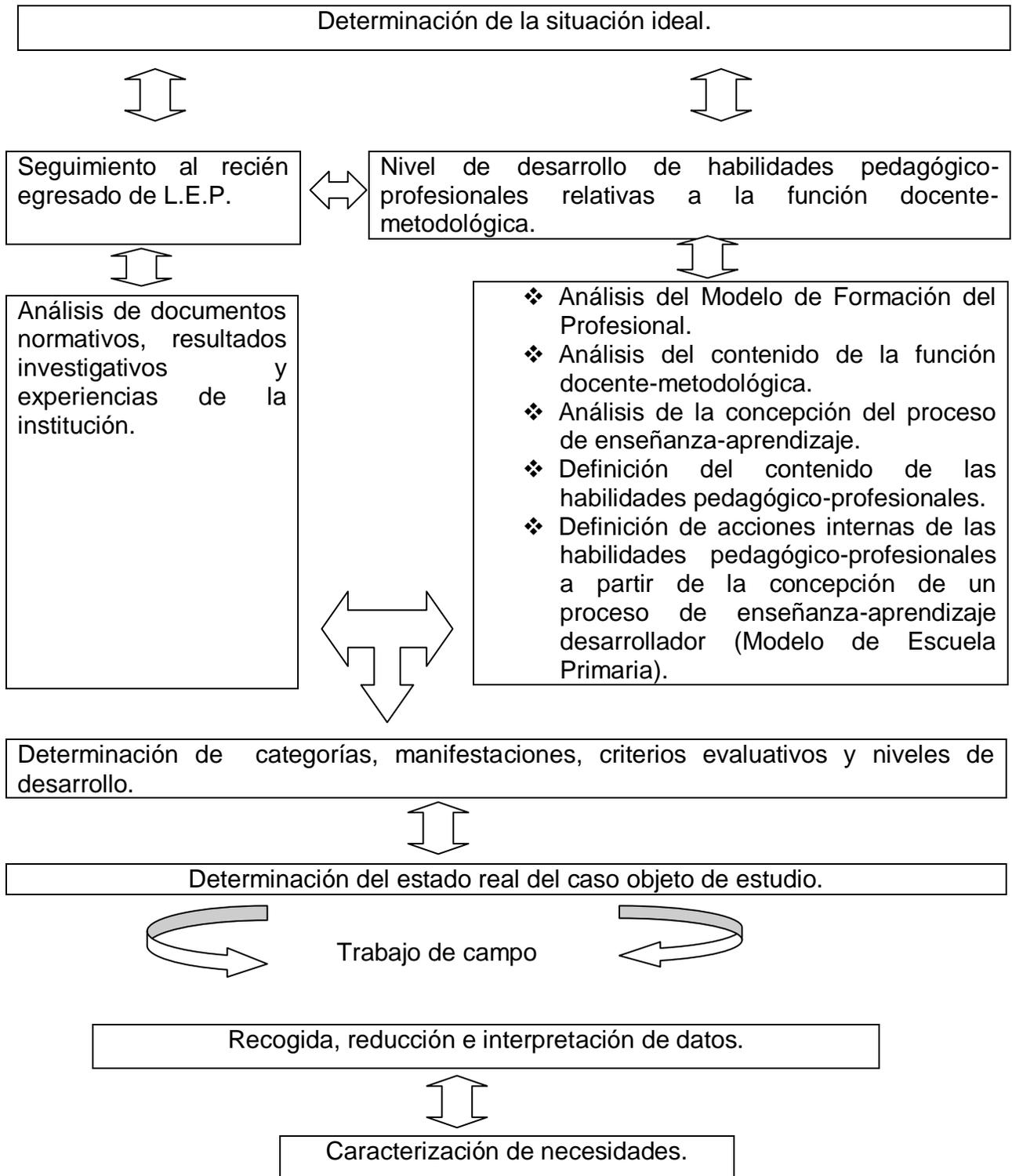
El análisis y conclusiones del estudio, se corresponde con:

\_Etapa de elaboración del informe de investigación y comunicación de resultados.

## **2.3 Concepción diagnóstica..**

La concepción diagnóstica asumida para documentar el caso, emergió al determinar la situación ideal y compararla con la caracterización del estado real, para obtener la brecha existente entre estos dos comportamientos del objeto de estudio.

Para una mejor comprensión, se presenta el siguiente gráfico:



### **2.3.1 Categorías, criterios evaluativos y niveles de desarrollo cualitativo.**

Como se ha explicado en el gráfico anterior; la recogida e interpretación de los datos requeridos para documentar el caso y caracterizar su situación inicial, en la etapa reflexiva exploratoria llevaron a determinar las categorías de análisis. Estas fueron sucesivamente construidas o adaptadas durante el trabajo de campo, al someterlas a su aplicación práctica y contrastación teórica. Ellas son: “El proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria por la institución universitaria” y “El desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica”; lo anterior es consecuente además con la concepción teórico metodológica esbozada en el capítulo I.

Para la primera categoría se modelan las características esenciales que debería poseer un proceso de seguimiento al recién egresado por la institución universitaria. La segunda tiene que ver con su contenido: el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica. Se construyen como criterios para evaluar su desarrollo, la orientación cognoscitiva, la orientación al desarrollo profesional y la orientación socioindividualizadora, que se integran en tres niveles cualitativos: Insuficiente, Incipiente y desarrollo consciente–racional de las habilidades pedagógico-profesionales objeto de estudio. Sus antecedentes conceptuales se explicaron en el epígrafe 1.2.2 de esta investigación.

Su definición operacional es como sigue:

Categoría: Proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria por la institución universitaria.

\_Dirección del proceso de formación de las habilidades pedagógico-profesionales desde la carrera.

\_Valoración que poseen del desarrollo alcanzado en las habilidades pedagógico-profesionales por los recién egresados de cada ciclo. Criterios de pertinencia social.

\_Uso de estos resultados para enriquecer la formación inicial y permanente.

\_Unidad de criterios teórico-metodológicos sobre características del egresado a formar.

(rol, funciones profesionales, habilidades pedagógico-profesionales, concepciones teóricas del Modelo de Escuela para el que forman).

\_Comprensión sobre la necesidad de estos procesos.

\_Implicación.

\_Calidad de las mediaciones en sus diferentes variantes. (Ayudas pedagógicas, interacciones, comunicación, procesos de socialización).

\_Transformaciones que se logran en el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales por los egresados y en las prácticas de estructuras y docentes de la Universidad.

\_Nivel de satisfacción de directivos de centros empleadores y recién egresados implicados.

Categoría: Desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Criterios para la evaluación del desarrollo:

Orientación cognoscitiva:

Insuficiente desarrollo de la orientación cognoscitiva:

El desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, se caracteriza por la práctica empírica en detrimento de la conceptualización teórica y mediatizada por la influencia de Modelos tradicionales, que afectan las acciones internas y operaciones que realizan por no poseer plena conciencia de estas últimas. Lo anterior condiciona la falta de destreza y desenvolvimiento en su proceder y dificultades para extraer consecuencias e implicaciones de la teoría y aplicarlas.

Existen afectaciones en las operaciones que realizan, con una orientación rudimentaria y elemental de las condiciones para realizar la actividad (uso de documentos y procedimientos racionales para poner en práctica las acciones) y controlar la ejecución de forma adecuada.

Incipiente desarrollo de la orientación cognoscitiva:

Presentan cierto desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, caracterizado por un mayor dominio de los referentes conceptuales que sustentan “su hacer” (contenido).

Se inicia un distanciamiento de la práctica tradicional no sustentada teóricamente, para diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aumenta el dominio de las acciones internas y en su implementación se aprecia mayor destreza y soltura, asociado a un mejoramiento de la correlación contenido-acción, así

como mayor conciencia de la necesidad de perfeccionamiento de las condiciones y procedimientos utilizar.

Desarrollo de la orientación cognoscitiva:

Los sujetos demuestran una asimilación consciente de los referentes conceptuales que sustentan sus habilidades pedagógico-profesionales. La teoría presenta un alto nivel de correlación y coherencia con las acciones y operaciones de las habilidades pedagógico-profesionales referidas.

Existe dominio de las acciones y operaciones psíquicas y prácticas, que le permiten regular conscientemente dichas acciones y operaciones.

Dominio de las acciones internas de cada habilidad pedagógico-profesional con carácter racional. Ello permite hacer uso de la experiencia y enriquecerla.

Perfección y destreza en la realización de acciones y operaciones e independencia, precisión y profundidad en su ejecución.

Orientación al desarrollo profesional:

Insuficiente orientación al desarrollo profesional.

Dificultades para comprender, integrar y representarse la plataforma teórica que sustenta el contenido de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica y cómo influye en su proceder (acciones y operaciones que ejecuta).

Incapacidad para fundamentar desde la teoría las acciones y operaciones que realizan para diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Limitada percepción acerca de la responsabilidad ético-profesional sobre sus modos de actuación.

Incipiente orientación al desarrollo profesional:

Se alcanza una naciente comprensión y representación de su proceder (habilidades pedagógico-profesionales), como consecuencia de un dominio elemental de la plataforma teórica y sus implicaciones para las acciones y operaciones que realiza. Se produce una reflexión aún rudimentaria sobre el proceder.

Aumenta la apreciación de las consecuencias de sus modos de actuación, como cualidad aún rudimentaria de los valores ético-profesionales.

Desarrollo de la orientación al desarrollo profesional:

Aumenta la calidad de la fundamentación de sus habilidades pedagógico-profesionales para diagnosticar, planificar y dirigir, en relación directa con el desarrollo alcanzado en los sustentos teóricos que orientan su proceder. Mayor reflexividad, como cualidad del pensamiento teórico-profesional.

Sus modos de actuación reflejan conciencia sobre las consecuencias de su proceder.

Orientación socio-individualizadora.

Insuficiente desarrollo de la orientación socioindividualizadora.

Asimilación fragmentada, con incapacidad para comprender y socializar la integración de los referentes teóricos a sus habilidades pedagógico-profesionales.

Incapacidad, falta de pericia y rapidez para la ejecución de acciones conformadoras de las habilidades pedagógico-profesionales, que denotan dificultades en la asimilación interna y externa de contenidos teóricos y prácticos.

Limitaciones para verbalizar y generalizar las acciones y operaciones a situaciones diversas que requieren de las habilidades pedagógico-profesionales.

Incipiente desarrollo de la orientación socioindividualizadora.

Incremento de la rapidez en la ejecución de las acciones internas, que en tanto socialización, revelan una mayor asimilación interna y externa de contenidos teórico-prácticos asociados a las habilidades pedagógico-profesionales.

Ampliación de argumentos y razones que justifican las acciones y operaciones conformadoras de sus habilidades pedagógico-profesionales a través de la verbalización.

Mayor poder de generalización de acciones y operaciones a situaciones diversas que requieren de sus habilidades pedagógico-profesionales.

Desarrollo de la orientación socioindividualizadora.

Asimilación a nivel consciente y comprensión e integración de los referentes teóricos en estrecha unidad con las acciones que ejecuta como componentes de las habilidades pedagógico-profesionales.

Rapidez y destreza en la ejecución de las acciones, que muestran la asimilación interna y externa de contenidos teórico-prácticos asociados a la habilidad pedagógico-profesional y maduración en su desarrollo.

Dominio de argumentos y razones que justifican las acciones y operaciones conformadoras de sus habilidades pedagógico-profesionales, a través de la verbalización.

Amplia posibilidad de generalización y transferencia de acciones y operaciones a situaciones diversas que requieren de sus habilidades pedagógico-profesionales.

### **2.3.2 Métodos empleados para documentar el caso.**

A continuación se plantea la relación entre las categorías de análisis declaradas y los métodos y técnicas empleados para la caracterización del proceso objeto de estudio.

Categorías	Métodos y técnicas.
1. Proceso de seguimiento al recién egresado por la institución universitaria.	Revisión de documentos. Entrevista en profundidad a directivos y profesores de la facultad y a directivos de centros. Entrevista grupal a egresados. Grupo de discusión con directivos y claustro de facultad. Observación participante.
2. Desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.	Revisión documental de planes de estudio. Cuestionario autovalorativo a egresados. Observación participante de clases. Revisión del producto de la actividad (Expedientes Acumulativos del Escolar, planes de clases). Revisión de planes de trabajo metodológico. Entrevista en profundidad a egresados.

Se utilizaron procedimientos inductivos y deductivos para realizar el análisis de los datos obtenidos.

El criterio muestral, es de tipo intencional, lo que obedece a las dos categorías definidas, a criterio de comprensión, más que de representatividad estadística; dado por la necesidad de comprender las relaciones que se dan en el proceso, al penetrar en su esencia y tipicidad. La selección muestral tuvo en cuenta además, la necesidad de

obtener el máximo de información de los sujetos involucrados en los diferentes contextos de actuación y escenarios escogidos.

Por ello, se seleccionó una muestra de 10 estudiantes de 5º año de Licenciatura en Educación Primaria, que egresan en el curso escolar 2009-2010. Finalmente quedó conformada por 6 estudiantes, cifra que se corresponde con los que se graduaron. También, 3 profesores y 2 directivos de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, en interés de la naturaleza del resultado del estudio.

Se definieron como escenarios para la realización de la investigación la Facultad de Educación Infantil de la U.C.P. y las escuelas primarias Andrés Borroto y Pedro Suárez; ubicadas en la periferia de la ciudad, Paco Martell y José González Guerra; ubicadas en la Ciudad Nuclear, todas del municipio de Cienfuegos.

Los criterios para la elección de esta variedad de escenarios obedecen a que:

El claustro de la carrera participa en la implementación de las acciones de la estrategia.

Las escuelas primarias se corresponden con los centros donde se encuentran ubicados los alumnos que egresan y donde permanecerán una vez graduados.

La posibilidad que brindan varios contextos para la comparación y el contraste de la información que se obtiene.

#### **2.4 Etapa reflexiva o exploratoria.**

A finales de marzo del 2008, se realiza el segundo Activo Provincial de egresados de la formación emergente que en ese momento cursaban carreras de la Educación Superior (pedagógicas y no pedagógicas) los que representaban el 69% de la fuerza laboral de la educación primaria en la provincia de Cienfuegos.

En este encuentro y en otros sucesivos, los participantes expresaron sentir necesidades que apuntaban, de una parte, a carencias formativas y de otra, a problemas de atención por las estructuras encargadas de su formación, incluido la falta de sistematicidad y calidad de la atención metodológica dada por la carrera.

Se vivía el problema esencial del apremio, sentido por aquellos estudiantes que culminaban estudios por la modalidad de defensa de trabajos de diploma. Se analizaba solo el problema de las habilidades para hacer el informe de investigación, sin penetrar en las causas derivadas del desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional rectora,

en relación con una concepción más amplia, que sitúa al maestro como investigador desde su propia práctica.

La indagación sobre las causas, llevó al investigador a participar en sucesivas reuniones del grupo provincial de atención a estos estudiantes. Los participantes reiteraban en sus intervenciones las preocupaciones y necesidades expresadas antes. Trataban de adoptar acuerdos para solucionar las problemáticas discutidas, lo cual de una reunión a otra evidenciaba sentimientos de falta de efectividad de las funciones que le estaban asignadas.

Las causas de estas dificultades probaban la existencia de barreras objetivas y subjetivas que enfrentaba el grupo para lograr una atención sistemática y cohesionada. El investigador comienza a percibir cierta falta de responsabilidad compartida en la formación de los estudiantes (esencialmente entre la facultad, las sedes y tutores de escuelas).

Unido a esta realidad, se manifestaban ciertos rasgos de desmotivación hacia la profesión y la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, que estaba causando la deserción de un grupo de estudiantes del programa y por supuesto de la carrera. La causa latente, en lo expresado por los participantes, era la falta de atención integral que requerían.

Alrededor de esta problemática, se revelan otras causas esenciales que influyen en la calidad de la formación, inferidas de expresiones como las siguientes:

“No tenemos el diagnóstico exacto de los problemas que tienen los estudiantes”. (Notas de campo; Junio/ 2009)

“Hemos hablado de los problemas que tienen en el componente investigativo, pero ¿qué estará ocurriendo con la calidad de la docencia que están impartiendo?... Es evidente que les falta preparación y no están recibiendo una atención metodológica adecuada”.

“¿Y qué va a pasar cuando se gradúen?... Tenemos que apurarnos para llegar a cada estudiante de 5º año, diagnosticarlos bien y pensar cómo contribuir a solucionar estos déficit, una vez graduados”.

Ante la situación descrita, se hicieron intentos para dar una respuesta; pero no se logró concretar un proyecto científicamente estructurado que articulara necesidades

formativas e implicación de la institución formadora en la conformación de una estrategia de atención a los futuros egresados de este ciclo.

En ello, también influyó la carencia de tiempo ante una inminente graduación, frente a la complejidad de la solución.

#### **2. 4.1 Resultados de la exploración diagnóstica preliminar de la realidad.**

Durante los meses de octubre a diciembre del curso 2009-2010, se inicia una exploración preliminar de la realidad. Se realizó el análisis documental del Modelo del Profesional, Plan de estudio y Programas de Disciplina (Según guía de análisis, Anexo # 2, 3 y 4), se efectuó entrevista en profundidad a directivos y profesores de la Facultad de Educación Infantil (Según guía de aspectos, Anexo # 5), así como una entrevista grupal a estudiantes de 5º Año que egresan en el presente ciclo (Según guía de interrogantes, Anexo # 6).

Estos últimos métodos tenían el propósito adicional de familiarización con los sujetos implicados en el estudio, lograr que asumieran el rol de porteros ante las autoridades escolares y su participación como informantes claves; lo cual favoreció posteriormente el acceso a los escenarios escolares, acortándose con ello la etapa de vagabundeo.

Resultados del análisis del Modelo del Profesional:

En el Modelo del Profesional se plantean las exigencias al Licenciado en Educación Primaria en respuesta a la interrogante ¿Qué maestro se necesita en la educación primaria?

Del análisis de los objetivos formativos generales que forman el perfil del egresado, se infiere la definición precisa de las características que debe poseer para desempeñar eficientemente su rol profesional.

En el objetivo relativo a la habilidad pedagógico-profesional diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad, es apreciable cierta limitación en su formulación, al no expresar la necesidad del diagnóstico como condición indispensable para la dirección del proceso docente educativo.

En ninguno de los objetivos se revelan elementos relativos a la habilidad pedagógico-profesional “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”, solo se alude al dominio por parte del licenciado de los documentos normativos y metodológicos.

En los objetivos formativos por años, se constata que:

En el primer año el nivel de aspiración sobre las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, se limita a elaborar diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas básicas.

En 2º año se aspira que dirijan la formación patriótica y ciudadana, pero en relación con la habilidad pedagógico-profesional “dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”; queda solo en la elaboración de actividades de aprendizaje en Matemática y Lengua Española de acuerdo con los objetivos del nivel.

En 4º año, se agrega al objetivo relativo a la dirección del proceso, la frase “con carácter integrador e interdisciplinario” y se hace mención a la dirección de actividades de otras asignaturas del nivel.

En 5º año, se aspira a perfeccionar la planificación, ejecución y control del proceso docente-educativo, atendiendo al fin y objetivos del nivel primario. Según la formulación, aparece por vez primera la habilidad planificar y no se hace mención a la habilidad para diagnosticar.

En general, los objetivos referidos a las habilidades pedagógico-profesionales diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, aparecen indistintamente en cada año, sin la suficiente coherencia y sistematicidad. Se afecta, por tanto, el enfoque de sistema en el tratamiento a las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Resultados del análisis del Plan de Estudio.

El análisis se realizó para constatar los objetivos y contenidos curriculares que contribuyeron a la preparación del futuro egresado para el desempeño de su función docente-metodológica, en lo relativo a la formación y desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales asociadas y la plataforma teórica que la sustenta.

Como resultado, se concluye que contiene las asignaturas básicas del ciclo psicopedagógico y las metodologías específicas. Sus contenidos en general responden a la concepción teórica para el diagnóstico, planificación y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter desarrollador (orientación cognoscitiva); no obstante, responde a esenciales mínimos; a causa, entre otras, del insuficiente número de horas presenciales que se dedican a las mismas.

Se aprecia, que el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, no se abordan con carácter transversal e interdisciplinario, fundamentalmente desde las asignaturas que más deberían contribuir al desarrollo de la orientación cognoscitiva en lo conceptual y lo procedimental; sobre todo, las asignaturas Psicología del Aprendizaje, Diagnóstico y Diversidad y Didáctica, que se imparten en el 2º año de la carrera. Esta situación se reitera en las asignaturas del módulo “Dirección del proceso en las asignaturas básicas” (3º Año y 4º Años).

Resultados del análisis de los programas de disciplina.

#### 1er año.

El sistema de conocimientos declarado no hace alusión a las características por áreas y momentos del desarrollo planteadas en el Modelo de Escuela y atomiza la orientación cognoscitiva (en lo conceptual) de la habilidad pedagógico- profesional “diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”.

La segunda asignatura de este módulo “Psicología del escolar y su grupo”, aborda los núcleos básicos en relación con la personalidad y su desarrollo. Sus objetivos están dirigidos a caracterizar la regulación inductora y ejecutora de la personalidad y el grupo escolar desde el punto de vista psicológico.

El sistema de conocimientos no logra integrar ambas esferas y su implicación para el diagnóstico y dirección del proceso. Hace mayor énfasis en las características de la actividad cognoscitiva, por lo que la orientación cognoscitiva es afectada.

Lo relativo a las implicaciones para el área afectivo-motivacional y en particular para la formación de valores, no es abordado, lo cual refuerza la tendencia a fragmentar la unidad de lo instructivo-educativo, que se observó en los objetivos del Modelo.

Lo anterior evidencia que las asignaturas de este año, no trabajan de manera integral la habilidad pedagógico-profesional “Diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su grupo familia y comunidad”. No se aborda desde los referentes teóricos del Modelo, lo relativo a las áreas y momentos del desarrollo. Ello genera desintegración en el tratamiento de las concepciones didácticas, psicológicas y metodológicas para la formación de esta importante habilidad (orientación cognoscitiva).

#### 2º Año

El módulo denominado: “Diagnóstico y aprendizaje”. Consta de dos asignaturas “Psicología del aprendizaje” y “Diagnóstico y diversidad”; cada una con 16 horas presenciales e igual número de horas semipresenciales.

Si bien, el sistema conceptual responde más a la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador declarada en el Modelo de Escuela, no se imbrica al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales para diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje; ni se intenciona. Ello puede estar influido por el insuficiente número de horas que se dedica a tan importantes contenidos, bajo el supuesto que las horas semipresenciales pueden salvar esta fisura.

### 3º Año.

Se concibe un módulo titulado “Dirección del proceso en las asignaturas básicas”. Lo conforman las asignaturas “Lengua Española y su enseñanza en la escuela primaria”, “Matemática y su enseñanza en la escuela primaria”, con 24 horas y “Enseñanza de la Historia de Cuba en el 2º ciclo”, con solo 16 horas. En todos los casos, la mitad de las horas tienen carácter presencial.

La asignatura “Matemática y su enseñanza en la escuela primaria”, aborda contenidos relativos a magnitudes y geometría. Están dirigidos al desarrollo de habilidades específicas con respecto al contenido, no al desarrollo integral de las habilidades pedagógico-profesionales para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aspira a “planificar tareas de aprendizaje relativas al tema”, lo que representa solo un componente de la habilidad de dirección.

Con respecto a la formulación de tareas docentes (único elemento relativo a la planificación), no se precisa el trabajo por niveles de desempeño, ni se enfoca a la necesidad de concebirlas para propiciar el desarrollo del escolar.

No se precisa la manera en que deben ser incorporados los objetivos y contenidos derivados de los ajustes y modificaciones curriculares para el nivel, de reciente incorporación al programa.

“Lengua Española y su enseñanza en la escuela primaria”.

La orientación cognoscitiva tiene un mejor tratamiento en lo conceptual, pero en lo procedimental, se ve afectado el tratamiento al desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional, al no precisarse actividades prácticas con estos fines.

Historia de Cuba.

Aunque sus contenidos favorecen por excelencia la formación patriótico-ciudadana, no aprovecha los logros por momentos del desarrollo expresados en los objetivos correspondientes al área afectivo motivacional, para demostrar cómo implementar el fin de la escuela primaria y concretarlo al “Diagnosticar”, “Planificar” y “Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”, con ello se afectan los tres tipos de orientación explorados.

#### 4º Año.

Se abordan asignaturas del ciclo estético e introduce un módulo correspondiente a “Elementos metodológicos sobre el estudio de la naturaleza y la sociedad”. Se imparten las asignaturas “Ciencias Naturales”, “Geografía de Cuba” e “Historia de la Educación en Cuba”.

El sistema de conocimientos tiene en común el tratamiento a contenidos conceptuales de las áreas del conocimiento que abordan y sus metodologías correspondientes. Solo se definen las habilidades de carácter general y específico de las asignaturas; no así el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

No se aprecia vinculación a los referentes planteados en el Modelo de Escuela, con respecto a los logros del desarrollo en las áreas del gusto estético y afectivo motivacional; ni a la contribución de estos contenidos a la implementación del fin y los objetivos del nivel. Ello, se adiciona a las carencias que se aprecian en relación con la formación y desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, que en este año deberían ser sistematizadas con mayor rigor y profundidad.

#### Contribución de las guías de estudio y el sistema de evaluación al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales.

Se revisaron todas las guías de estudio de las asignaturas descritas anteriormente. Se aprecia la falta de homogeneidad en la concepción de actividades de estudio que preparen para el desempeño, lo que revela inconsistencias en la intencionalidad y coherencia al tratamiento y desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, desde todas y cada una de las asignaturas que se imparten.

El mayor porcentaje de actividades de estudio responde al desarrollo de habilidades de carácter general y específico de las asignaturas. Se aprecia cierta tendencia a la reproducción de contenidos conceptuales y existe un insuficiente balance de los niveles de asimilación dirigidos con enfoque profesional al desarrollo desde los contenidos, de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

No se constató actividades dirigidas a consolidar el dominio de los referentes teóricos del Modelo de Escuela y su implementación en el desempeño.

La concepción de evaluación en el desempeño, por parte del tutor, presenta fisuras; tiende a la ayuda y control de las habilidades para el estudio, no así en cómo evaluar el desarrollo que van alcanzando en sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo descrito hasta aquí revela insuficiencias en el tratamiento a la orientación cognoscitiva, tanto en lo conceptual como en lo procedimental; pues si bien se abordan contenidos teóricos necesarios para el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, no siempre se hace con la integralidad suficiente y en correspondencia con la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador, ni se privilegia la actividad práctica. Es presumible que por ello, se afecten la orientación al desarrollo profesional y la interiorización (asimilación) de contenidos teóricos.

Resultados de la entrevista en profundidad efectuada a directivos y profesores de la Facultad de Educación Infantil.

La entrevista se realizó de manera individual a 4 dirigentes docentes de la carrera y 3 profesores jefes de disciplina. Cuentan como promedio con más de 20 años de experiencia en la formación del personal docente, ostentan la categoría científica de MsC, y desde el punto de vista académico poseen categorías de asistente y auxiliares.

Ante la pregunta ¿cómo se dirige desde la carrera y el año el proceso de desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica?; se evidencia carencias que indican falta de unidad de criterios teórico-metodológicos para orientar su tratamiento y desarrollo desde todas las disciplinas y en cada año.

Se puede dilucidar que el abordaje a este asunto se realiza a partir de la experiencia de los profesores y de manera asistemática, sustentado en criterios como los siguientes:

“En el diseño de la carrera está más presente, pero en las disciplinas y asignaturas no

se concreta...como consecuencia, no siempre se tiene en cuenta en las formas de organización de la docencia académica...Creo que esto ha sido causado porque el trabajo metodológico no se ha sistematizado con estos fines...se ha dirigido a otras necesidades” (Transcripción de entrevista de audio).

“Existen inconsistencias en el plan de estudio, no todos los docentes se encuentran preparados para su concepción y tratamiento desde lo académico, laboral e investigativo. El claustro es heterogéneo, los que dirigen este proceso con mayor calidad, son los profesores de mayor experiencia”.

Sobre las valoraciones que poseen del desarrollo alcanzado en las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, por los estudiantes que egresan; son ilustrativos los criterios siguientes:

“Tienen más dominio del contenido de los programas y asignaturas de la enseñanza primaria, pero tiene dificultades para dirigir el proceso de manera científicamente articulado...lo menos desarrollado son las habilidades para diagnosticar”.

“El poco desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales se agrava porque no siempre el Modelo de formación, se incluye en el trabajo metodológico de la escuela; que permeado del modelo actuante, generalmente no ofrece pautas adecuadas de actuación”.

Lo anterior prueba los insuficientes criterios acerca del desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica de los estudiantes que egresan.

Este análisis llevó a profundizar en la manera en que evalúan este proceso. Frente a la pregunta ¿de qué manera la carrera se retroalimenta sobre el desarrollo que alcanzan los recién egresados en sus habilidades pedagógico-profesionales?, los entrevistados coinciden que no dan seguimiento al asunto, que en el pasado se hicieron intentos y desarrollaron estudios de profundización, pero tal práctica no se sistematizó.

Sobre la factibilidad, potencialidades y barreras para enfrentar un proceso de seguimiento enfocado al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, todos los entrevistados concuerdan en los beneficios que este proceso aportaría al mejoramiento continuo del pregrado y al diseño de la superación de sus recién egresados. Muestran compromiso y deseos de implicarse en un proceso de

seguimiento a los mismos, dan sugerencias valiosas para estructurarlo y compromiso personal de participación.

Reconocen que ha faltado una concepción integral para efectuar estos procesos y por tanto no se ha instrumentado en el sistema de trabajo de los departamentos como una prioridad.

Resultados de la entrevista grupal realizada a estudiantes de 5º año que egresan en el curso escolar 09-10.

Después de explicar los propósitos del estudio, los métodos que serán empleados y la importancia de su participación como informantes claves en el caso, se introduce la interrogante ¿Consideran necesario que el claustro de la facultad les dé atención y seguimiento a su formación en las escuelas, una vez graduados? Todos manifiestan diferentes gestos y palabras de aprobación y argumentan que sería muy bueno para seguir perfeccionando su preparación, que ello sería una gran ayuda a su trabajo.

Se solicita su disposición a participar. El 100% se compromete, no obstante, muestran algunas preocupaciones sobre el posible carácter inspectivo de las acciones y sus consecuencias. Se persuade de lo contrario y se firma el compromiso de participación. Esto facilitaría el acceso posterior a los escenarios, al convertirse desde este momento en porteros ante los directivos escolares.

Sobre el dominio de las categorías relativas al tema objeto de estudio, se explora mediante un diálogo interactivo las concepciones que poseen y significados que atribuyen a conceptos como rol profesional del docente, función docente-metodológica, habilidades pedagógico-profesionales y concepciones teóricas alrededor de estas. Se constató serias inconsistencias teóricas sobre estas categorías y el significado y alcance que le atribuyen.

Al profundizar en torno al concepto de rol profesional, se producen enumeraciones sucesivas e incompletas; como “la autopreparación”, “comunicar” (Transcripción de audio de la entrevista), Ello evidencia insuficiente conocimiento del rol asignado al profesional de la educación por la sociedad.

Sobre el significado del concepto función profesional, se producen enumeraciones de significados, a partir de que el investigador establece relación entre el rol profesional y las tareas y funciones que el docente ejerce en la práctica. Tales son las expresiones

de los sujetos: “instruir”; “educar”; “formar valores”. Otros no expresan su criterio. Se perciben concepciones con pobre elaboración y rigor y la tendencia a plantear elementos aislados, lo que puede estar asociado a insuficiencias en el pensamiento teórico y capacidad de generalización.

Ante el establecimiento de la relación rol- función-habilidad pedagógico-profesional, se pregunta ¿qué habilidades pedagógico-profesionales debe poseer un Licenciado para la Educación Primaria?, se producen respuestas aisladas que demuestran pobre representación de su labor y falta de integralidad en su comprensión; entre ellas: “dar el matutino”, “formar”, “diagnosticar”, “es cierto, tenemos un diagnóstico de aprendizaje”; “y también de valores”. Otro de los sujetos agrega: “lo primero es tener un diagnóstico fino” y uno aduce: “también es necesario diagnosticar a la familia”.

De los planteamientos anteriores puede deducirse la existencia de una terminología conocida, pero fragmentada y con pobre fundamentación teórica, que deja ver insuficiencias en la orientación cognoscitiva.

Sobre las habilidades pedagógico-profesionales que forman parte de la habilidad “dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”; solo uno de los sujetos se aproxima a una definición al plantear “impartir docencia, planificar”; el resto realiza nuevas enumeraciones como “maestría”, “dar clases”, “enseña”, “da”, “imparte conocimientos”, “preparar para la vida”, “educar” .

Interpretaciones parciales:

Expresan interés en formar parte del estudio. Se muestran cooperadores y entusiasmados.

Las evidencias percibidas, ratifican la existencia del problema objeto de estudio y hacen presuponer insuficiencias en el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, en lo cognoscitivo procedimental, en la orientación al desarrollo y en la orientación socioindividualizadora.

Muestran tendencia a la ejecución y poca reflexividad del pensamiento, que condiciona la ausencia de generalización, la inclinación a dar respuestas con elementos aislados y con pobre elaboración, que pudieran estar asociados a una pobre orientación al desarrollo profesional.

Triangulación metodológica, por fuentes y sujetos de la fase reflexiva o exploratoria.

Con respecto a la categoría de análisis: “proceso de seguimiento al recién egresado por la institución universitaria”, las entrevistas en profundidad y cuestionarios que exploraban su existencia y concepción, revelan convergencia en las siguientes evidencias:

\_La no existencia de procesos de seguimiento al recién egresado para el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica. Se ratifica así la inexistencia de información sobre la pertinencia social de los profesionales que se forman en la carrera.

\_No se direcciona la formación postgraduada, en atención a necesidades y potencialidades como continuidad de la formación inicial. Esto se reclama por los futuros egresados.

\_Existe un reconocimiento tácito sobre la necesidad y factibilidad de implementar un proceso de seguimiento que contribuya al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales asociadas a la función rectora de su rol profesional.

\_Por las razones dichas, no es posible explorar características y calidad de estos procesos, evidencias de resultados o transformaciones; ni niveles de satisfacción de los recién egresados y empleadores.

Unido a lo anterior, la triangulación por sujetos, confirma la validez de las evidencias planteadas como conclusión parcial, en tanto lo confirman 27 informantes desde la pluralidad de enfoques que supone la procedencia, la formación académica y científica, la experiencia docente o de dirección y la visión que sobre el particular poseen. Ello permite constatar la inexistencia de procesos de seguimiento a los recién egresados, su factibilidad y necesidad.

Con respecto a la categoría “Desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica”; en lo concerniente al desarrollo de la orientación cognoscitiva, se apreció en los posibles egresados:

\_Insuficiente dominio de las concepciones teóricas que sustentan las habilidades pedagógico-profesionales “Diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”, “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje” y “Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter

desarrollador”, lo que permite pronosticar insuficiencias en las acciones internas que las conforman.

\_No se aprecia conocimiento de la plataforma teórico-metodológica que sustenta el Modelo de Escuela Primaria, en relación con las habilidades pedagógico-profesionales descritas; cuestión, por demás, débilmente abordada en la formación inicial.

\_Insuficiente orientación al desarrollo profesional, al manifestarse pobre elaboración teórica y fragmentación del conocimiento, que les imposibilita fundamentar con integralidad cómo diagnostican, planifican y dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

\_Insuficiente desarrollo de la orientación socioindividualizadora, al no ser capaces de exteriorizar conocimientos teóricos en relación directa con su proceder, que demuestra insuficiente interiorización en el plano teórico y práctico.

Entre otras, las causas pueden estar asociadas a las inconsistencias constatadas en el Modelo del Profesional, Plan de estudio y Programas de disciplina; donde no se intenciona con coherencia, sistematicidad y carácter de sistema el abordaje de las habilidades pedagógico-profesionales. Desde las disciplinas y asignaturas se fraccionan y atomizan las concepciones teóricas con respecto al diagnóstico, planificación y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje; que no favorecen la integración del sistema de conocimientos al “saber hacer”. Se manifiesta de manera más evidente en la concepción del sistema de evaluación y guías de estudio, lo que limita los tres tipos de orientación que contribuyen al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales.

Lo constatado hasta aquí, reveló insuficiencias en las dos categorías exploradas y una aproximación a las causas de estas problemáticas. De una parte, es evidente la inexistencia de procesos de seguimiento y limitaciones en la atención al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, que evidencian un insuficiente desarrollo de la orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora en los recién egresados. Lo antes analizado contribuyó al diseño y reajuste de métodos y técnicas que permitieran profundizar en los problemas descritos durante la etapa de recogida productiva de datos.

## **2.5 Realización del estudio. Recogida productiva de datos.**

Se solicitó el acceso a los escenarios escolares, petición que fue aprobada por todos los directivos, favorecido por el acercamiento y aprobación que ya se tenía con los recién egresados desde la etapa exploratoria.

Desarrollada desde Octubre 2009 hasta Abril del 2010, con la participación directa del investigador en las escuelas seleccionadas durante 1 ó 2 días semanales. Se aplicó un cuestionario autovalorativo sobre el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales a futuros egresados, (Anexo # 7). Primó la observación participante de clases (Anexo #8); la revisión de documentos que brindaran información sobre el caso (Expedientes Acumulativos del Escolar, (Anexo # 9), Planes de clases (Anexo # 10), Planes de trabajo Metodológico (Anexo #11), un gran número de entrevistas informales y entrevistas en profundidad (Anexos 12, 13). Este momento se caracterizó por la productividad en la recogida de datos y la colaboración de los informantes, sobre todo de los futuros egresados; ya que en algunas de las escuelas sus directivos colaboraban inicialmente con ciertas reservas, que fueron limándose durante el trabajo de campo.

Resultados del cuestionario autovalorativo aplicado a los futuros egresados:

Un análisis pormenorizado de las acciones conformadoras de la habilidad pedagógico-profesional “Diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”; reveló que las acciones internas en la que reconocen tener más insuficiencias son:

\_Determinar a profundidad las características de la actividad cognoscitiva de los escolares.

\_Conocer las características psicopedagógicas de las edades del escolar primario.

\_ Diseñar técnicas e instrumentos para diagnosticar el desarrollo de la percepción, atención, memoria, pensamiento, lenguaje y estilos de aprendizaje. Esta acción resultó la más afectada dentro de la habilidad pedagógico-profesional.

\_Utilizar técnicas para explorar el desarrollo alcanzado de manera individual y grupal por elementos del conocimiento y niveles de desempeño cognitivo.

\_Indagar factores socio-familiares que condicionan el desarrollo individual de sus alumnos, como punto de partida para organizar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

\_Integrar en la información diagnóstica factores cognoscitivos, afectivos, motivacionales, volitivos y socio-familiares que permitan diseñar estrategias de intervención.

\_Registrar el diagnóstico y caracterización de sus alumnos en el Expediente Acumulativo del Escolar, con precisión en la terminología pedagógica y psicológica.

Habilidad pedagógico-profesional “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Se manifiesta que la mayor cantidad de acciones internas es señalada en la opción “es en lo que más dificultades tengo”. Las acciones más afectadas según sus criterios son:

\_Derivar objetivos del Modelo de Escuela Primaria e integrarlos a los del grado, ciclo, nivel, asignatura y clase.

\_Diseñar objetivos y contenidos de su clase a partir del diagnóstico integral de sus alumnos.

\_Concretar para cada clase el nivel de alcance de los objetivos del programa del grado.

\_ Determinar contenidos, métodos, procedimientos y medios para alcanzar los objetivos de manera individual y grupal.

\_Planificar tareas docentes que propicien el aprendizaje desarrollador en sus educandos.

\_Planificar tareas para el estudio independiente teniendo en cuenta el volumen y complejidad del contenido.

Los indicadores menos comprendidos por los sujetos fueron los relativos a las acciones “Estructurar el contenido, métodos y medios a partir de las exigencias didácticas para la dirección del proceso” y “Estimular la formación de conceptos para alcanzar el nivel teórico”, en ese orden, lo que evidencia pobre desarrollo de la orientación cognoscitiva.

Habilidad pedagógico-profesional “Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Un análisis global evidencia, que esta es la habilidad pedagógico-profesional más afectada. Ello guarda relación interna con los resultados descritos en las habilidades pedagógico-profesionales “Diagnosticar” y “Planificar”.

Las acciones más afectadas, según sus criterios son:

\_Desarrollar actividades para favorecer los procesos lógicos del pensamiento y transitar por los niveles de desempeño cognitivo. Ello está asociado a los resultados que con

respecto a este contenido se exploró en las acciones para diagnosticar y planificar el proceso, lo cual puede considerarse una consecuencia.

\_Utilizar recursos que motiven en el escolar su actividad de aprendizaje durante el proceso. Ello evidencia nuevamente la percepción de dicotomía apreciada en todas las técnicas de recogida de la información con respecto a la unidad entre lo instructivo y educativo.

\_Desarrollar procedimientos lógicos para elevar la capacidad de resolver problemas, aspecto que también se manifiesta con similares problemas en lo inherente al diagnóstico de los procesos lógicos del pensamiento y a la planificación de tareas docentes que propicien el aprendizaje desarrollador, descritos anteriormente.

\_Estimular la formación de conceptos en el tránsito hacia la formación del nivel teórico del pensamiento, lo cual dada la flexibilidad del pensamiento, característico de la edad del escolar primario; debe ser atendido durante el proceso.

\_Desarrollar actividades desde las posibilidades que ofrece el contenido para la formación político-ideológico y en valores patrióticos. Nótese que existe correspondencia con lo revelado en las acciones de las habilidades diagnosticar y planificar, inherentes a este contenido.

Del análisis anterior se puede concluir que existen insuficiencias en el desarrollo de la orientación cognoscitiva. En lo conceptual, se revelan problemas de comprensión de algunos términos, en otros casos se puede apreciar simplificación del significado de algunos conceptos, que pudiera estar determinado por insuficiente dominio de los referentes teóricos o por sobrevaloración o subvaloración presente en las creencias de los sujetos.

Lo procedimental ratifica lo anterior. Los sujetos reconocen tener insuficiencias en la mayoría de las acciones internas de las habilidades pedagógico-profesionales para diagnosticar al escolar y su grupo, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje; acciones estas que toman su contenido de los referentes teóricos para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, conceptualizados en el Modelo de Escuela Primaria.

Resultados de la observación a clases.

Se participó en la observación de 37 clases a los 10 futuros egresados, en las asignaturas Lengua Española, Matemática y Ciencias Naturales. Se aseguró como mínimo la observación de tres clases a cada uno de los sujetos.

Se observan limitaciones en todas las clases visitadas con respecto a la acción derivar los objetivos, desde el fin de la escuela primaria y los objetivos del grado hasta la clase. La formulación se realiza de un modo tradicional sin tener en cuenta la unidad entre lo instructivo y lo educativo, como consecuencia; no siempre se intenciona conscientemente la formación en valores patrióticos, asociada al desarrollo de los contenidos.

Se apreció insuficiente desarrollo de acciones y procedimientos para aumentar los niveles de exigencia intelectual en la elaboración de nociones, conocimientos y habilidades y para favorecer el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento en los alumnos, que en la asignatura Matemática, afecta la productividad del proceso, pues se conciben sistemas de ejercicios formales que exigen bajos niveles de desempeño y esfuerzo intelectual.

En todas las clases visitadas se controlan las tareas de trabajo independiente. En (15), no siempre las tareas precedentes se concibieron con carácter propedéutico para asegurar las condiciones previas de partida. Se observó limitaciones en la habilidad para hacer reflexionar sobre el proceso y los procedimientos seguidos, el análisis de las causas de los errores y la confrontación de las vías de solución empleadas por cada alumno. Así se revela impericia para el diagnóstico de la preparación y desarrollo del escolar y la exploración de la zona de desarrollo próximo.

En todas las clases la acción de orientación hacia los objetivos se realiza de manera formal y asociada, generalmente, a la introducción de la clase. No todos los sujetos muestran dominio de acciones para mantener durante todo el proceso una base orientadora completa hacia el logro del objetivo, asociado al control del proceso de aprendizaje de los alumnos. Ello tiene relación con la insuficiente habilidad para formular los objetivos, al existir limitaciones en la definición del nivel de alcance y las acciones que realizarán para lograrlo, precisando para qué (utilidad), qué van a aprender, cómo lo van a aprender y bajo qué condiciones.

Derivado de lo anterior, se constató, insuficiente desarrollo de acciones para que los alumnos reflexionen sobre el proceso y las condiciones, lo que generaba tendencia a la ejecución en los escolares.

En todas las clases se comprobó insuficiencias en las acciones para exigir respuestas completas que favorezcan la generalización y el pensamiento teórico. Se aprecia una tendencia a adelantarse a los juicios, valoraciones y respuestas de los alumnos.

En las clases de Lengua Española se evidenció pobre desarrollo de acciones para intencionar la formación de orientaciones valorativas y sentimientos patrióticos. En las clases de Matemática se apreció como regularidad la inhabilidad para dirigir tareas docentes que conlleven la aplicación de conocimientos, nociones matemáticas y habilidades a la solución de problemas de la vida práctica.

En esta misma asignatura, se observó impericia para el desarrollo de acciones dirigidas al aumento gradual de niveles crecientes de complejidad en la ejercitación y muchas insuficiencias para conducir situaciones orales o escritas, donde el alumno aplique y cree a partir del conocimiento. En Lengua Española se observan dificultades para incentivar la creatividad de los alumnos en la producción escrita, derivado de dificultades metodológicas al concebir la integración de los componentes, el tiempo limitado que se le dedica, no concebir el desarrollo previo de la expresión oral sobre los temas y no precisar la intención comunicativa.

Las acciones dirigidas a provocar la reflexión sobre los errores u otras alternativas que permitan diagnosticar las causas de los éxitos o fracasos individuales en el aprendizaje, son insuficientes.

Existen insuficiencias para combinar las formas de interacción maestro-alumno, alumno-maestro y alumno-alumno durante el proceso y lograr la socialización, intercambio, autoevaluación, coevaluación y el control del aprendizaje; predominando la dirección frontal centrada en el docente. En todos los sujetos existe dominio de acciones para dirigir el trabajo independiente a partir del libro de texto, aunque en Matemática; los ejercicios que generalmente se utilizan están dirigidos solo a la fijación del contenido.

Se constata insuficiente desarrollo en las acciones para utilizar situaciones o tareas docentes por niveles de asimilación, durante la conclusión de las clases, que permitieran comprobar nivel del logro de los objetivos.

En todos los sujetos se aprecia insuficiente dominio de acciones para resumir conceptos esenciales trabajados, mediante el uso de cuadros sinópticos, esquemas u otras alternativas que permitan consolidar los conocimientos y comprobar los niveles de asimilación.

Existen serias insuficiencias en las acciones de asignación y orientación del estudio independiente, pues no siempre se indican tareas dirigidas a consolidar un nivel de asimilación o a saltar de un nivel a otro. De igual forma, no se ejecutan acciones de orientación de procedimientos a seguir y su comprensión por los alumnos.

Se comprobó, que la acción interna con más insuficiencia es la relativa a controlar la marcha del proceso, para propiciar la reflexión y conducir las ayudas, al predominar el control externo del docente sobre la actividad de aprendizaje y no asegurar las formas de evaluación individuales y colectivas, mediante la confrontación con modelos, estrategias y procedimientos.

A lo largo del ciclo de observaciones se percibió que poseen habilidades para establecer relaciones afectivas con el grupo, inspirando confianza y seguridad. No obstante, en la mayoría de los sujetos, se evidencian dificultades para inducir el tratamiento ideológico desde el contenido.

Un análisis parcial de las observaciones a clases revela insuficiente desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional “dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter desarrollador”; que se manifiesta en lo conceptual y procedimental, ya que el proceso es dirigido con propensión al empirismo. Es insuficiente el dominio de las concepciones teóricas con respecto a un proceso de enseñanza-aprendizaje-desarrollador sistematizadas en el Modelo de Escuela Primaria, que afecta su aplicación consciente. Por ello, las acciones internas de la habilidad pedagógico-profesional, no son consecuentes con dichos postulados.

De otra parte, se infiere que la problemática, también está presente en la habilidad pedagógico-profesional para “planificar el proceso”, lo que llevó a profundizar en su desarrollo mediante la revisión a los planes de clases.

Resultados de la revisión a planes de clases de las asignaturas observadas.

Fueron objeto de revisión los planes de clases de todos los futuros egresados de la muestra; en Matemática, Lengua Española y Ciencias Naturales; correspondientes al período de clases transcurrido.

Con respecto a si se corresponden los objetivos y contenidos con el fin y objetivos de la escuela primaria, el programa de la asignatura y grado, en todos los planes de clases existe correspondencia de lo planificado con los objetivos expresados en el programa para el grado. No obstante se constató el no tratamiento a objetivos y contenidos introducidos en las modificaciones curriculares del nivel en los diferentes períodos de 3º, 4º y 5º grados, e impericia para fundamentar la derivación del fin de la escuela primaria.

Relativo a si la formulación de objetivos es clara y precisa, en todos los planes muestreados de Matemática y Ciencias Naturales se formulan en términos de habilidades específicas de la asignatura, aunque se simplifica la formulación, obviándose otros requisitos didácticos. Por tal razón, los objetivos no ofrecen una visión anticipada de cómo ocurrirá la dirección del proceso.

En la asignatura Lengua Española, se formulan los objetivos en función de uno de los componentes de la asignatura, en ellos predomina el tratamiento de la lectura y a partir de la lectura del texto correspondiente, se conciben las actividades de enseñanza-aprendizaje. Ello limita el carácter integrador de la clase de Lengua Española, que debe quedar precisado desde el objetivo, por su carácter rector y en la que puede predominar uno u otro componente; pero exige la integración de la lectura, la expresión oral, la expresión escrita, normas gramaticales, ortografía y caligrafía. Ello se erige en causa de las problemáticas observadas en las clases, con respecto a esta acción.

Lo relativo a la concepción fragmentada de los objetivos, descrito anteriormente, afecta el abordaje del contenido con enfoque de sistema; así como el sistema de clases partiendo de los objetivos del nivel, grado, período, unidad, clase.

En todos los planes de clases muestreados se precisan los métodos, en 5 de Matemática y 7 de Lengua Española no se relacionan los procedimientos, estos últimos generalmente se plantean de la manera tradicional sin que medie un análisis profundo de las acciones de enseñanza y aprendizaje y su carácter desarrollador.

La definición de los medios de enseñanza fue constatada en la totalidad de los planes. Solo en 5, se utiliza sistemáticamente los softwear del nivel. No se aprecia el uso de otros recursos bibliográficos infantiles.

En todas las asignaturas se planifican, de manera general, las acciones de enseñanza, pero de manera muy sintética. No existe claridad conceptual en torno a la formulación de las tareas docentes en función de la estructura interna de las habilidades a lograr por los alumnos, por lo que no se revelan las acciones de aprendizaje, que en la mayoría de los casos no responden a las exigencias para un aprendizaje-desarrollador.

En lo concerniente a si las acciones de enseñanza-aprendizaje tienen en cuenta las características individuales así como la potenciación del desarrollo, se comprobó insuficiencias para dosificar el volumen y complejidad de las tareas de aprendizaje a partir de las características y potencialidades individuales de los escolares para cada momento del desarrollo.

No se observa en ninguno de los planes la derivación de tareas de aprendizaje por niveles de desempeño cognitivo y su tránsito gradual, lo que evidencia insuficiente desarrollo de esta acción interna.

En ninguno de los planes de clases, se revela la intención educativa, ni la unidad entre lo instructivo y lo educativo; cuestión que se percibe desde los encuestas iniciales aplicadas a los sujetos de la muestra.

En las tareas para el estudio individual, prima el tipo de ejercicio para la fijación del contenido a nivel reproductivo, sobre todo en Matemática. En Lengua Española (primer grado), las tareas responden a actividades de consolidación propias de la lecto-escritura y en el resto de los grados, la mayoría de los ejercicios que se indican corresponden a los textos del grado. No siempre estos se corresponden con una concepción de enseñanza desarrolladora; lo que coincide con deficiencias observadas en las clases.

No se precisan las acciones de orientación que permitan una base orientadora suficiente. En ninguno de los casos se concibe cómo será evaluado el estudio independiente.

Lo anterior ratifica lo planteado en el análisis de observaciones a clases con respecto al insuficiente desarrollo de la orientación cognoscitiva, al existir poco dominio teórico

práctico del componente conceptual para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus acciones internas; que afecta la destreza para planificar el proceso.

También es insuficiente la orientación al desarrollo profesional, como categoría que expresa el desarrollo alcanzado en la habilidad pedagógico-profesional; en tanto no se aprecia comprensión e interpretación consciente. Esto limita la integración de la plataforma teórica a la planificación del proceso como expresión de insuficiente desarrollo profesional. Se constata insuficiente desarrollo de valores ético-profesionales al manifestarse cierta negligencia inconsciente.

Otro elemento revelador del insuficiente desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional es la orientación socioindividualizadora que se demuestra en insuficientes niveles de asimilación para comprender la integración de los referentes teóricos a sus habilidades para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que revela limitaciones en la objetivación que supone el acto de planificar.

Dadas las insuficiencias evidenciadas en la planificación y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto al diagnóstico integral de la preparación y desarrollo del escolar, que supone insuficiente nivel de desarrollo de esta habilidad y lo expresado en el cuestionario aplicado a los sujetos de la muestra, fue necesario profundizar en la calidad del producto de esta habilidad pedagógico-profesional; en tanto socialización del proceder.

Resultados de la revisión de Expedientes Acumulativos del Escolar.

Fueron revisados 20 Expedientes Acumulativos del Escolar (2 a cada uno de los futuros egresados).

Como generalidad se constató en los resúmenes escritos, insuficiente desarrollo en la habilidad pedagógico-profesional para diagnosticar al escolar, su grupo, familia y comunidad. No existe precisión en la terminología psicopedagógica para caracterizar el desarrollo y preparación de los alumnos en las esferas cognoscitivas y afectivo-motivacional; reflejan insuficiente dominio de las características de los escolares según momentos del desarrollo. Lo revela la ausencia de estos términos para explicar cómo es el alumno y por qué es así. Ello corrobora insuficiencias en la orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora.

Se enfatiza en aspectos relativos al aprendizaje, pero sin la integralidad suficiente; al no reflejarse en la mayoría de los casos, los elementos del conocimiento logrados o no y los niveles de desempeño cognitivo que se alcanzan de manera individual.

Los aspectos sobre la familia y la comunidad y su influencia en el desarrollo de la personalidad de los alumnos, son pobremente tratados.

Lo anterior evidencia insuficiente dominio de los referentes conceptuales sobre el diagnóstico integral de la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad; que se reflejan en la poca destreza y precisión de las acciones internas de la habilidad pedagógico-profesional; que limita la integralidad del diagnóstico.

La orientación al desarrollo profesional es insuficiente, al existir una representación fragmentada de lo que significa diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar. Así, la fundamentación escrita es poco rigurosa desde el punto de vista científico profesional. No se tiene plena conciencia sobre las consecuencias del proceder que ha sido descrito.

Es evidente la insuficiente orientación socioindividualizadora. La objetivación o extroyección que supone el acto de explicar y argumentar de manera escrita el diagnóstico, caracterizada por imprecisiones de tipo teórico-prácticas, revela a su vez, problemas en la asimilación de los referentes teóricos y de las acciones internas de la habilidad pedagógico-profesional.

Resultados de entrevista en profundidad realizadas a los futuros egresados.

Para profundizar en las causas de los resultados obtenidos sobre el insuficiente desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, se aplicaron entrevistas en profundidad. (Ver transcripción de algunas entrevistas en profundidad, (Anexos 14 y 15). Se constató que el insuficiente desarrollo de la orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y la orientación socioindividualizadora; están asociados a bajos niveles de asimilación de referentes teóricos y de las acciones internas de las habilidades pedagógico-profesionales. Se ratifica lo expresado en relación con los valores ético-profesionales, al no tener plena conciencia de sus procedimientos y percibir las causas de sus insuficiencias en otros. Ello imposibilita una representación integral de estos procesos y por tanto, serias limitaciones para argumentar con elementos profesionales la manera de proceder.

En todos los casos, se apreció la opinión generalizada sobre la falta de unidad de criterios teóricos existentes, para concebir la preparación sobre estos asuntos y el poco uso de la concepción teórico-metodológica expuesta en el Modelo de Escuela Primaria. Todos coinciden en que prima la falta de demostración para enseñar a hacer, por lo que se procedió a la revisión de los planes de trabajo metodológico de las escuelas donde laboran los futuros egresados, para profundizar en la preparación que desarrollan los directivos escolares en tal sentido.

Resultados de la revisión de planes de trabajo metodológico:

Fueron muestreados 4 planes de trabajo metodológico.

Se constató que las líneas, objetivos y actividades metodológicas están dirigidas a la solución de problemas de aprendizaje y tienden al perfeccionamiento de la clase, sobre todo en asignaturas priorizadas. Tales propósitos se recienten, pues, no existe suficiente precisión del referente conceptual-metodológico que ofrece el Modelo de Escuela en lo concerniente al fin, objetivos y logros por momentos del desarrollo, características psicopedagógicas del escolar y, sobre todo, la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador; elementos estos que debían guiar el desarrollo de todas las actividades metodológicas.

No se evidencian actividades dirigidas al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica. Lo relativo a la dirección del proceso se hace desintegrado de las habilidades para diagnosticar y planificar. Lo descrito, confirma lo constatado en el resto de los instrumentos aplicados y se erige como causa de los insuficientes niveles de desarrollo que poseen los futuros egresados en sus habilidades pedagógico-profesionales, relativas a la función docente-metodológica en sus tres aristas (la orientación cognoscitiva, la orientación al desarrollo profesional y la orientación socioindividualizadora).

Al considerar la existencia de suficientes elementos (expresados de manera sintética anteriormente) para documentar el caso, ya que las manifestaciones señaladas se reiteraban en todos los futuros egresados, se produce el abandono de los escenarios escolares; a finales de abril de 2010.

## **2.6 Caracterización inicial del proceso según triangulación metodológica.**

Categoría: Proceso de seguimiento al recién egresado por la institución universitaria.

Potencialidades:

\_Comprensión por directivos y profesores sobre necesidad de desarrollar procesos de seguimiento a recién egresados en lo concerniente al tema seleccionado.

\_Compromiso e implicación durante el proceso investigativo.

\_Profesionalidad y dominio del nivel para el que forman. Estilos de comunicación y ética profesional.

Principales dificultades:

\_No se implementan acciones de seguimiento a los recién egresados de cada ciclo de formación.

\_Desconocimiento del desarrollo alcanzado por los recién egresados en las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, que informen de la pertinencia de la carrera.

\_La introducción de mejoras al pregrado, al trabajo docente-metodológico y científico-metodológico, no tiene en cuenta el desarrollo que alcanzan sus recién egresados.

\_No se direcciona la formación permanente, como continuidad de la formación inicial; desde las necesidades que exige el perfeccionamiento del desempeño.

Entre las causas de la no existencia de procesos de seguimiento se encuentran la inexistencia de una concepción integral para implementar estos procesos, no se ha priorizado como una necesidad para la dirección de la formación del personal docente y por ello no se ha instrumentado en el sistema de trabajo del departamento o carrera.

Categoría: Desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica en recién egresados.

Potencialidades de recién egresados:

\_Cualidades personales: sencillez, jovialidad, honestidad, espíritu crítico y autocrítico y compromiso con la actividad que realizan.

\_Amor por la profesión y los niños, favorecedores de un clima sociopsicológico favorable en sus aulas.

\_Relaciones interpersonales adecuadas con sus compañeros, profesores y directivos.

\_Admiración y compromiso ante el claustro de la institución universitaria.

\_Reconocimiento a sus insuficiencias y reclamo unánime a la atención por sus profesores de conjunto con la escuela.

\_Deseos de perfeccionar su desempeño profesional.

Principales dificultades:

Insuficiente desarrollo de la orientación cognoscitiva, manifestada en lo conceptual por el déficit en los referentes teóricos que sustentan la función docente-metodológica y habilidades pedagógico-profesionales asociadas, sobre todo lo concerniente al dominio del Modelo de Escuela Primaria, la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador y de documentos programáticos y metodológicos.

En lo procedimental: Derivado de lo anterior, se afecta la calidad en la ejecución de las acciones internas de las habilidades pedagógico-profesionales siguientes:

a) “Diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”, en acciones como:

\_La observación de las características de los escolares, familia y comunidad.

\_Identificar, describir, y explicar los procesos individuales del aprendizaje de sus alumnos en relación con la acción anterior.

\_Comparar el desarrollo real de sus escolares con respecto a los logros de cada momento del desarrollo.

\_Diagnosticar por elementos del conocimiento y niveles de desempeño cognitivo.

\_Explorar procesos lógicos afectados y sus causas.

\_Explorar la amplitud de la zona de desarrollo próximo.

\_Registrar en el Expediente Acumulativo del Escolar el diagnóstico integral de cada alumno.

\_Interpretar lo que aporta la caracterización familiar y comunitaria en interés de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

\_Definir estrategias de intervención.

b) “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”, en acciones como las siguientes:

\_Derivar los objetivos desde el Modelo de Escuela Primaria hasta la clase.

\_Diseñar objetivos y contenidos a partir del diagnóstico integral de sus alumnos.

\_Formular objetivos según exigencias didácticas para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

\_Dosificar.

\_Planificar la clase utilizando documentos programáticos y metodológicos con enfoque de sistema e interdisciplinario.

\_Planear tareas docentes que satisfagan las exigencias de un aprendizaje desarrollador, permitan el control del aprendizaje y la atención a diferencias individuales en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.

\_Diseñar tareas docentes para la formación de orientaciones valorativas desde el contenido.

\_Elaborar situaciones dirigidas a la formación de conceptos y al desarrollo del nivel teórico del pensamiento.

.\_Concebir tareas para el estudio individual con fines propedéuticos, o de consolidación; según niveles crecientes de complejidad.

c) “Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”, en acciones como las siguientes:

\_Dirigir acciones de orientación y control del aprendizaje.

\_Propiciar acciones de reflexión sobre el proceso y el resultado.

\_Intencionar el contenido de la clase hacia la formación patriótica y revolucionaria.

\_Propiciar la participación activa de todos los escolares, sobre todo a los de bajo rendimiento.

\_Favorecer la confrontación de las vías de solución utilizadas y reflexión sobre los errores como medio para profundizar en el diagnóstico individual y grupal.

\_Dirigir el tránsito por diferentes niveles de desempeño cognitivo a tono con el diagnóstico, para propiciar el aumento de la demanda intelectual.

\_Utilizar tareas docentes que respondan a la esencia del objetivo y exigir respuestas producto de la generalización, como alternativas para formar el pensamiento teórico.

\_Propiciar las relaciones alumno-alumno y alumno-maestro, para estimular la zona de desarrollo próximo.

\_Orientar las acciones de estudio independiente.

Insuficiente orientación al desarrollo profesional: Impericia para extraer conclusiones de la teoría y reflexionar sobre la implicación para diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Insuficiente acervo pedagógico profesional para fundamentar las acciones y operaciones que realizan. Afectación de los valores ético-profesionales a partir de la insuficiente apreciación del significado de sus prácticas.

Insuficiente orientación socioindividualizadora: Las dificultades en la reproducción de los contenidos teórico-prácticos al diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje; refleja insuficiente asimilación de acciones intelectuales y prácticas.

Conclusiones parciales del Capítulo:

El diseño teórico-metodológico centrado en el estudio de caso global “Proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, permitió comprender e interpretar, con mayor integralidad la problemática real acerca del tema, a la vez que generó nuevas relaciones entre las teorías, que emergieron de las necesidades observadas en la práctica de los sujetos y aportó una información diagnóstica a partir de las categorías de análisis conformadas, como punto de partida para la elaboración de la propuesta de transformación de la realidad.

## **CAPÍTULO III**

### **Capítulo III.**

## **ESTRATEGIA DE SEGUIMIENTO AL RECIÉN EGRESADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, POR LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PEDAGÓGICO-PROFESIONALES RELATIVAS A LA FUNCIÓN DOCENTE-METODOLÓGICA.**

En este capítulo se presenta la estrategia elaborada para dar respuesta al objetivo general de la investigación, como resultado de un proceso cíclico de elaboración y reelaboración, a partir de los hallazgos obtenidos en la caracterización inicial del contexto y la materialización, reconstrucción y enriquecimiento de la concepción teórico-metodológica que se sustenta en el capítulo I. Se presenta además una evaluación de los resultados que se obtienen con su implementación parcial en la práctica, e interpreta y describe las transformaciones cualitativas que se fueron alcanzando en los recién egresados de Licenciatura en Educación Primaria en lo concerniente al desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica; en tanto sujetos y contenido en los que se ejerció la influencia.

### **3.1 Fundamentos de la estrategia de seguimiento al recién egresado por la institución universitaria.**

Para la concepción de la estrategia se tuvo en cuenta las posiciones que se asumen en relación con este resultado científico en cuanto a conceptualizaciones generales, tipologías, estructuras y fines; que han sido sistematizadas tanto en la bibliografía especializada, como en las investigaciones pedagógicas.

Su análisis permitió identificar unidad de criterios en torno a su surgimiento, orígenes y evolución, en diferentes esferas de la actividad humana y cierta diversidad de estructuras según los fines que se proponen las investigaciones, (Armas 2006; Valle 2007; Sierra 2008). Coinciden en un conjunto de elementos estructurales, entre los que señalan los objetivos, las acciones secuenciales, los métodos, los recursos, los medios, los responsables y plazos, así como las formas de implementación y de evaluación.

Al respecto el Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas de la UCP “Félix Varela”, en el material: “La estrategia como resultado científico”, ofrece concepciones teóricas y metodológicas que se avienen a las necesidades de la presente investigación, al plantear que:

“Se diseñan para resolver problemas de la práctica y vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos. Permiten proyectar un cambio cualitativo en el sistema a partir de eliminar las contradicciones entre el estado actual y el deseado. Implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones orientadas hacia el fin a alcanzar; lo cual no significa un único curso de las mismas. Interrelacionan dialécticamente en un plan global los objetivos o fines que se persiguen y la metodología para alcanzarlos”. Rodríguez Palacio y otros, (2009)

Como continuidad de lo anterior, conceptualizan las tipologías existentes en función del objeto de la investigación. Se hace referencia entonces a estrategias de aprendizaje, didácticas, educativas, metodológicas, de dirección, superación, capacitación, u otras combinaciones.

Esta investigación se afilia al concepto antes citado, para planificar un conjunto de acciones tácticas y estratégicas estructuradas, que contribuirán a la transformación cualitativa de los problemas identificados en los beneficiarios, como mediadoras para involucrar al claustro universitario (carrera) y la escuela en el seguimiento a sus recién egresados.

El autor de esta tesis considera, que la solución al problema del seguimiento al recién egresado por parte de la institución universitaria, posee características particulares, asociadas a los fines del proceso que es abordado aquí. Dentro de estas, es imprescindible una concepción teórico-metodológica estructurada con estos propósitos; que sustente y dirija las acciones a implementar, rasgo que la distinguen del resto de las clasificaciones consultadas.

Por lo que se define que la “estrategia de seguimiento al recién egresado”, es: “el conjunto de acciones secuenciales a corto, mediano y largo plazo, sustentadas por una concepción teórico-metodológica, que tiene como objetivo la continuidad al proceso de formación permanente iniciado en el pregrado. Es concebida por la institución universitaria e implementada de conjunto con la escuela en la etapa de postgrado de la carrera. Responde a las potencialidades y necesidades de los recién egresados en torno a sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, dado su carácter rector para el desempeño profesional en el contexto

escolar y la importancia de su desarrollo para transitar por las diferentes formas de educación postgraduadas”. Navarro Otero, 2011.

La definición anterior tiene en cuenta la necesidad de un conjunto de acciones por etapas para alcanzar los objetivos propuestos. Con ello queda declarado el sentido estratégico que le confiere la importancia de articular las etapas por las que transita el recién egresado en su formación permanente.

Precisa además la necesidad de una concepción teórico-metodológica para la materialización de las acciones. Lo anterior visto como lo cognitivo-instrumental, que favorece la dirección inteligente hacia los fines propuestos. Ello refuerza la necesidad de los referentes conceptuales y procedimentales para la actuación coherente en cada una de sus etapas.

Declara las relaciones de integración y compromiso que han de darse entre la institución universitaria y la escuela para su materialización. Introduce el elemento referido a la realidad contextual, de lo que se deduce la necesaria flexibilidad y adaptación al entorno en que se ejecutará.

Reconoce como punto de partida el diagnóstico de potencialidades y necesidades de los sujetos en lo concerniente a las habilidades pedagógico-profesionales de la función esencial del rol profesional y la necesidad de su desarrollo, como contenido del seguimiento que implementa la estrategia.

Concibe el desarrollo como un proceso siempre inacabado y en mejoramiento constante, en estrecha relación con las diferentes formas de superación profesional que favorecen la formación permanente del recién egresado universitario de carreras pedagógicas.

La selección de la estrategia para contribuir a la solución de las insuficiencias en el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales en los recién egresados de Licenciatura en Educación Primaria, se debe a que esta “es susceptible de ser modificada, precisada, delimitada constantemente a partir de los propios cambios que se vayan operando en el objeto de transformación”. Sierra Salcedo, A. (2008).

Lo anteriormente citado se aviene a las necesidades y particularidades del proceso de seguimiento, la naturaleza de su contenido y las características del paradigma cualitativo asumido en esta investigación educativa.

La especificidad del contenido, que se da al enmarcarlo en la función docente-metodológica, responde a la necesidad de reforzar el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales inherentes a la actividad rectora, en el período de postegreso. La plataforma teórica que sustenta el contenido y las acciones internas de las habilidades pedagógico-profesionales señaladas, son las sistematizadas en el Modelo de Escuela Primaria y que corresponden a la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador, no obstante, se constata una débil implementación de esta concepción “al saber hacer”, que afecta su materialización y el desempeño profesional del recién egresado.

Un proceso de seguimiento, por la institución universitaria, sobre la base de estas habilidades pedagógico-profesionales, ofrece información valiosa para el mejoramiento de la formación permanente de los recién egresados y contribuye a solucionar la desatención que se produce en el período de postegreso de los profesionales que forma.

### **Fundamentos Filosóficos.**

El sustento filosófico de la estrategia es la filosofía dialéctico-materialista, parte de la Teoría Marxista Leninista del Conocimiento, que incluye el reconocimiento de la objetividad del conocimiento y el papel esencial de la práctica histórica-social.

De esta forma, las acciones estratégicas que se proponen tienden al establecimiento de la relación teoría-práctica; en la que la primera se verifica en la práctica, la enriquece y contribuye a su transformación. Por ello, en los talleres, las visitas de ayuda metodológica y los intercambios de experiencia, se transita de lo concreto (los problemas de la práctica), a lo abstracto (cuando se penetra en la teoría para dar explicación a los fenómenos), y de nuevo a lo concreto pensado (se enriquece la práctica desde un sustento teórico verificado en la actividad y, a la vez, también la teoría se enriquece).

Se sustenta, además, en el principio del desarrollo, al reconocer lo inacabado del conocimiento, el cual es susceptible de mejoramiento continuo. El contenido de las acciones que se proponen, vienen a completar y mejorar los contenidos de la formación inicial y de la misma práctica. Asimismo, se tiene en cuenta, la forma en que se da el tránsito hacia un nuevo estadio; como criterio para comprender que el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales tiene lugar al producirse saltos y transiciones de

una calidad a otra, el paso a algo distinto; que implica a su vez la desaparición de lo que va cambiando.

Desde el punto de vista metodológico, se fundamenta en los principios del método Materialista-Dialéctico; al analizar el problema objeto de estudio en sus múltiples relaciones y manifestaciones (enfoque multilateral), para determinar las relaciones esenciales. Por otra parte, este método propicia la observación del proceso y la evolución de los sujetos en movimiento, cambio y desarrollo, para determinar las transformaciones cualitativas que se operan en el desempeño de su función docente-metodológica. Permite, también, el descubrimiento de las contradicciones internas que se dan en el proceso de seguimiento desde la práctica, como criterio de la verdad.

#### **Fundamentos sociológicos.**

La estrategia contribuye al fortalecimiento del rol social del profesional que egresa mediante todas las acciones que conciben. Lo anterior respalda la elevación del reconocimiento social a su labor. Se atiende a la conjugación de las relaciones entre los sujetos como factor que contribuye al desarrollo profesional y sirve de criterio valorativo de este desarrollo.

El uso de formas colectivas de aprendizaje, a través de un sistema de actividad-comunicación favorable a la producción de ideas, promueve un proceso de socialización, en el que se enriquecen las relaciones interpersonales y la asimilación de contenidos de la profesión.

En la presente estrategia las actividades colectivas se han diseñado obedeciendo a los fundamentos descritos antes y se materializa en la concepción de actividades en equipos de trabajo y en la instrumentación de técnicas participativas que dinamizan la reflexión y el debate.

#### **Fundamentos Psicológicos.**

La estrategia se sustenta en las concepciones de la teoría Histórico-Cultural de L. S. Vigostki y sus seguidores sobre la base de sus presupuestos esencialmente humanistas, al concebir la posibilidad de formación del hombre en el contexto histórico en que se desarrolla.

Asume la categoría central de esta teoría psicológica, que es la "apropiación" por el hombre de la herencia social elaborada por las generaciones que le preceden, a través de la cual el sujeto se forma activa y en íntima interrelación con los demás, hace suyo

los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los ideales de la sociedad en que vive; así como los mecanismos para lograr su autodesarrollo, es decir, se apropia de la cultura y la construye, la critica, la enriquece y la transforma.

Recurre además, a categorías cardinales de esta concepción; para ajustarlas a las características del proceso de implementación de la estrategia, al tener en cuenta el valor metodológico de la interrelación dialéctica entre los conceptos “zona de desarrollo próximo” y “mediación socioinstrumental”, para ser utilizados como guía de las actividades concebidas.

Lo expresado antes, se materializa al ponderar la actividad en grupo; el tránsito hacia zonas de desarrollo próximo, mediante ayudas y apoyos como otras formas de mediación; durante el desarrollo de talleres, el trabajo conjunto durante las visitas de ayuda metodológica, y los debates que propician la reflexión grupal. Aprovecha las experiencias prácticas y potencialidades de los recién egresados, que al ser enriquecidas teóricamente, debatidas entre iguales y con otros, fundamentan el saber hacer y los prepara para un desempeño autónomo.

Desde esta perspectiva, considera también el papel mediador de la cultura pedagógica universitaria para el desarrollo del proceso de seguimiento; así como de la actividad y la comunicación, dado el carácter interactivo de las acciones concebidas para el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales de la función docente-metodológica.

Finalmente, la estrategia, en su conjunto, se considera una forma de mediación entre la cultura pedagógica acumulada institucionalmente y su apropiación por los recién egresados; desde las necesidades que genera la práctica en esta etapa de formación.

### **Fundamentos pedagógicos.**

Desde el punto de vista pedagógico, se han tenido en cuenta las tendencias actuales de la Didáctica de la Educación Superior, a partir de las características de los sujetos beneficiarios y la naturaleza de las acciones de superación profesional que se proponen.

Se asumen los rasgos que la tipifican, a saber: “una Didáctica humanista, problematizadora, contextualizada, integradora y desarrolladora”, Ginoris Quesada, (2009); en estrecha relación con los fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos explicados antes y por la posibilidad que ofrece esta concepción como guía de actuación profesional.

Las acciones de la estrategia se conciben desde la problematización e integración teoría-práctica para reforzar saberes conceptuales y procedimentales. Durante los talleres, y el resto de los espacios, se utilizan métodos que favorecen el desarrollo profesional, potenciando la socialización de procederes entre iguales y la fundamentación profesional; además se fortalece la socioindividualización de los contenidos que se abordan.

En consecuencia con los postulados analizados en el Capítulo I y en la fundamentación anterior, sirven de guía para la estrategia los siguientes:

### **3.1.1 Rasgos caracterizadores de la estrategia:**

1. De la articulación entre la formación inicial y postgraduada, como responsabilidad de la institución universitaria, sin detrimento de la responsabilidad individual en el proceso de formación. En tanto el diseño y ejecución de la formación permanente del recién egresado, es asumido por la institución universitaria y se direcciona a complementar las carencias diagnosticadas en el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica con las que egresan de la carrera. Si bien, utiliza apoyos externos para satisfacer los objetivos del proceso; se dirige a inculcar la responsabilidad individual, motivaciones intrínsecas y proyectos profesionales estables en el recién egresado.

2. Del carácter estratégico, sistémico y sistemático: Estratégico, porque implica el diseño de la formación permanente de los recién egresados en estrecha interdependencia con el nivel educativo para el que los forma. En este proceso se fortalece como universidad y ayuda al fortalecimiento de la escuela como escenario por excelencia para la formación permanente. Sistémico, pues requiere de relaciones de coordinación que se establecen entre las estructuras de las instituciones del sistema educativo, de interrelación y dependencia de las acciones y componentes de la estrategia, así como por las relaciones de subordinación, que se manifiestan durante su desarrollo, entre la institución universitaria y la escuela y entre estas, y los recién egresados. Sistemático: Porque, el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales, necesita de la sistematización de sus acciones internas, mediante un proceso gradual, hasta que alcancen un nivel consciente-racional de ejecución.

3. Del enfoque interdisciplinario de las acciones de formación. Las acciones de la estrategia, conducen al uso del sistema de conocimientos que le aportan las ciencias

afines a la educación y del tributo de las diferentes disciplinas, para que puedan incorporarlos al proceso de desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales.

4. **Carácter desarrollador:** En tanto problematizador, demostrativo, interactivo, cooperativo y de socialización de las mejores prácticas, a partir de las potencialidades individuales y su potenciación. Se potencia la zona de desarrollo próximo, mediante ayudas al abordaje de los problemas, de forma que se refuerce la autonomía profesional; mediante relaciones interactivas y de cooperación. Además, los modos de actuación de los profesores y el investigador en las actividades previstas, ofrecen un modelo de actuación desarrollador.

5. De la integración de los referentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar y las acciones internas de las habilidades pedagógico-profesionales conformadoras de la función docente-metodológica. Las acciones concebidas contribuyen a evitar la dicotomía entre lo “que se dice” y lo “que se hace”, al conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, imbrica los referentes que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje para la escuela primaria, a las acciones internas que conforman las habilidades pedagógico-profesionales; como vía de materialización coherente de la teoría.

### **3. 2 Caracterización general de la estrategia.**

#### **Etapas de la estrategia:**

La estrategia de seguimiento consta de tres etapas fundamentales: Diagnóstico de los egresados en lo relativo a sus habilidades pedagógico-profesionales, planeación estratégica, implementación de las acciones planeadas y evaluación final de los objetivos de la estrategia.

Literalmente se subdivide en etapas aparentemente delimitadas, las mismas se dan como función transversal y dialécticamente integradas; ya que el diagnóstico es una acción permanente y la evaluación se produce en cada una de ellas, lo que da flexibilidad a las acciones planificadas para su ajuste, contextualización e incorporación de otras que resulten necesarias.

#### **Caracterización general de las etapas:**

**Primera etapa:** Diagnóstico de los egresados en torno al desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Comprende un conjunto de acciones dirigidas a la profundización en referentes teóricos y conceptuales por los miembros de la carrera que forman parte del grupo de seguimiento. Se definen responsabilidades para la recogida de datos y su interpretación.

La etapa concluye con la evaluación de los resultados del diagnóstico a nivel de carrera, para definir necesidades y potencialidades, elaborar las caracterizaciones individuales y analizarlas con los directivos de las escuelas primarias en que serán ubicados los recién egresados.

Objetivo específico: Diagnosticar necesidades y potencialidades de los recién egresados en torno al desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a su función docente-metodológica.

Acciones.	Instrumentación.	Participantes.	Fecha.
1. Diagnosticar el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica en recién egresados.	1.1 Preparación del grupo de seguimiento en torno a referentes conceptuales para la realización del diagnóstico.	Jefe de carrera, Jefes de disciplina y profesores seleccionados.	1 Q. Abril
	1.2 Elaboración y aprobación de instrumentos para el diagnóstico.	Jefe de carrera y profesores.	2ª Q. Abril
	1.3 Aplicación del diagnóstico a futuros egresados.  Nota: Por razones prácticas es aconsejable la aplicación del diagnóstico en esta etapa (5º Año), aunque la estrategia se inicia una vez graduados.	Profesores de la carrera, futuros egresados, estructuras de centros.	Mayo a 1ª Q. de junio.

	1.4 Desarrollo del grupo de discusión para socializar en la carrera los resultados del diagnóstico efectuado a los recién egresados. 1.4.1 Elaboración de caracterizaciones individuales.	Profesores participantes y jefe de carrera.	2ª Q. de Junio.
	1.5 Análisis de caracterizaciones individuales con recién egresados y directivos de centros donde serán ubicados definitivamente.	J de año y profesores designados.	2ª Q. de Junio.

### **Objetivo general de la estrategia:**

Contribuir al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica en recién egresados de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, como parte de su formación permanente.

A partir de la determinación del objetivo, se produjo la planeación estratégica.

#### Segunda etapa: Planeación de la estrategia.

En esta etapa se determinan los objetivos específicos para cada fase, con las aportaciones de los participantes en el proceso. Implicó la contrastación constante con la teoría, para determinar criterios acerca del desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, que permitieran ser transformados en metas alcanzables para cada fase. Así emergieron las acciones que a juicio colectivo, responden a los objetivos propuestos. Aunque la construcción de objetivos y acciones se enmarcan fundamentalmente en este momento, este proceso continúa en fases posteriores, en las que la retroalimentación conduce al rediseño de acciones, que surgen de nuevas necesidades. Los resultados esenciales de la planeación se concretan en la planificación de la estrategia.

Acciones.	Instrumentación.	Participantes.	Fecha.
1. Sesiones del grupo de trabajo para la determinación de objetivos específicos y	1.1 Desarrollo de sesiones de trabajo: Primera sesión: Análisis y discusión de los referentes conceptuales en torno al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales. Segunda sesión: Elaboración de	Grupo de trabajo.	2ª Q. Junio a 1ª Q. julio.

acciones a desarrollar.	objetivos específicos. Tercera sesión: Elaboración de las acciones a desarrollar en cada fase y conformación de la estrategia.		
-------------------------	---	--	--

Tercera etapa: Implementación de las acciones dirigidas al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Se subdivide en dos fases, cada una de las cuales se corresponde con los semestres del curso escolar y combina formas de superación profesional como los talleres de adiestramiento profesional, con otras acciones de seguimiento y apoyo de conjunto con los directivos escolares, entre las que se encuentran las visitas de ayuda metodológica, la introducción de mejoras a los planes de trabajo metodológico de las escuelas y la concertación de ayudas y apoyos a los centros, según pedidos metodológicos o necesidades surgidas.

Se asume el taller, como metodología de intervención pedagógica; dirigida a superar la dicotomía entre la teoría y la práctica, problemática asociada a los problemas diagnosticados en los egresados.

Para su ejecución se tiene en cuenta que en el taller se aprende haciendo. Ello es una característica necesaria en cuanto al desarrollo de una habilidad pedagógico-profesional, al requerir de la práctica y del vínculo con el quehacer profesional de los participantes. Es por esencia una metodología participativa que propicia el aporte de experiencias personales a la construcción de una experiencia realizada conjuntamente por todos los implicados, asistida por la autopreparación previa y posterior.

En las dos fases de la etapa, se desarrollan las visitas de ayuda metodológica, en tanto forma de trabajo docente-metodológico, definida como: “la actividad que se realiza a cualquier docente, en especial a los que se inician en un grupo, ciclo o a los de poca experiencia en la dirección del proceso pedagógico; en particular los docentes en formación y se orienta a la preparación de los docentes en su desempeño. Puede efectuarse a partir de la observación de actividades docentes, o mediante consulta o despacho”. MINED, R. M 119/ 08.

Por su concepción se ajustan al empeño de contribuir al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente- metodológica, al ser esencialmente demostrativas y permitir la reflexión sobre la práctica como punto de partida para su reorientación, mediante el trabajo conjunto con directivos de la escuela, recién egresados y profesores de la institución universitaria.

Este tipo de visitas, satisface otras exigencias refrendadas en los documentos normativos, que tienen punto de contacto con la presente propuesta, es decir: enseñar, demostrar y asesorar la elaboración de planes de clases, sistemas de clases (planificar) y enseñar a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje (dirigir).

Son espacios concebidos, para la colaboración con la escuela por parte de la institución universitaria, en interés común de acelerar el desarrollo de tan importantes habilidades pedagógico-profesionales, lo que ayuda a la calidad del trabajo metodológico y los procesos que en ella, tienen lugar.

El proceso de seguimiento, da solución a una problemática diagnosticada en este contexto formador y profesionalizante, los planes de trabajo metodológico son insuficientes y parciales, en tanto incluyen solo algunas dimensiones del quehacer profesional, lo que limita la maduración y desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, relativas a la función docente-metodológica.

El contenido de la etapa da respuesta a lo recomendado en los documentos normativos del nivel, donde se plantea la necesidad de tener en cuenta, el trabajo con el fin y los objetivos de la educación, los programas, las dosificaciones, los videos para la preparación metodológica, clases, libros de textos y textos complementarios; que al ser utilizados, entrenan no solo a los recién egresados, sino también, a las estructuras que interactúen en el proceso de formación permanente.

### Tercera Etapa (1ª fase).

Durante la última semana de agosto, previo al inicio del curso, se desarrollan 4 talleres de adiestramiento profesional, que tienen carácter de complementariedad a la formación inicial y responden a problemas apremiantes para su labor, al iniciar el curso escolar.

Los talleres tienen continuidad en las visitas de ayuda metodológica a los recién egresados y directivos en las escuelas, en las sesiones de consultas intermedias y en el intercambio de experiencia, como espacio para socializar las mejores prácticas.

A fin de garantizar unidad de criterios teórico-metodológicos para la actuación, se desarrollan sesiones de preparación conjunta con los profesores en torno a los objetivos (alcance), métodos a emplear, diseño general de la visita, y otros aspectos organizativos.

Lo anterior favorece el carácter participativo de la estrategia ya que permite precisar el aporte de los participantes al objetivo, determinar la línea de acción y favorecer el compromiso e implicación, a partir de la contribución individual al alcance de la meta consensuada.

La fase, concluye con un intercambio de experiencia entre los recién egresados para socializar las mejores prácticas y el desarrollo alcanzado por ellos, en torno al desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales.

Objetivo específico: Contribuir al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica en los recién egresados desde la familiarización con los referentes conceptuales (orientación cognoscitiva); inherentes a las acciones internas de las habilidades pedagógico-profesionales para diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la fundamentación progresiva de su actuación en correspondencia con los postulados teóricos (orientación al desarrollo profesional).

Niveles de desarrollo esperados:

Orientación cognoscitiva: Familiarización con referentes conceptuales básicos contenidos en su Modelo de Escuela Primaria, (fin, objetivos, momentos del desarrollo, exigencias psicopedagógicas de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador), así como su incorporación progresiva a las acciones para diagnosticar, planificar y dirigir el proceso.

Orientación al desarrollo profesional: Asociación de referentes teóricos a las acciones internas y utilización de dichos postulados para fundamentar las acciones que ejecutan al diagnosticar, planificar y dirigir el proceso.

Orientación socioindividualizadora: Muestran en la interacción con los otros, un nivel de familiarización con los referentes conceptuales y son capaces de dar argumentos y razones para justificar las acciones internas que ejecutan al diagnosticar, planificar y dirigir el proceso.

Acciones	Instrumentación.	Participantes.	Fecha.
----------	------------------	----------------	--------

<p>1. Desarrollo de talleres de adiestramiento profesional para recién egresados.</p>	<p>1.1. Coordinación de la convocatoria.  1.2 1er Taller (8hs; 2 sesiones de 4hs). Tema: “ La habilidad pedagógico-profesional “Diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”  1.2.1. Orientación de la Guía de Autopreparación para el segundo taller.  1.3. 2º Taller (8 hs; 2 sesiones) Tema: La habilidad pedagógico-profesional “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”.</p>	<p>Estructura de dirección de la facultad, y de centros.  Investigador y recién egresados.   Investigador y recién egresados.</p>	<p>Julio.  1ª quincena Septiembre.   1ª quincena Septiembre.</p>
<p>2. Desarrollo del ciclo de visitas de Ayuda Metodológica, como continuidad de los talleres de adiestramiento.</p>	<p>2.1 Preparación para las visitas de ayuda metodológica.  2.2. Visita de Ayuda Metodológica para el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales.</p>	<p>Investigador, profesores de la carrera.  Investigador, profesores de la carrera, recién egresados y directivos de centros.</p>	<p>Septiembre.  Septiembre-Diciembre.</p>
<p>3. Asesorías a estructuras de dirección y trabajo metodológico.</p>	<p>3.1 Reajuste a planes de trabajo metodológico según necesidades del proceso de seguimiento.  3.2 Desarrollo de actividades metodológicas en centros, según pedidos o necesidades que surjan del proceso.</p>	<p>Investigador, profesores y estructuras de dirección.  Investigador, profesores, recién egresados y directivos de centros.</p>	<p>Septiembre a Diciembre.</p>
<p>4. Consultas con especialistas de disciplinas de la U.C.P.</p>	<p>4.1 Desarrollo de sesiones de consulta con especialistas de diferentes disciplinas de la carrera.</p>	<p>Investigador, profesores y todos los recién egresados.</p>	<p>Según necesidades.</p>
<p>5. Intercambio de experiencia para la socialización de mejores prácticas.</p>	<p>5.1 Desarrollo de intercambios de experiencia para la socialización de resultados en torno al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales.</p>	<p>Investigador, profesores, directivos escolares y recién egresados.</p>	<p>Diciembre.</p>

Tercera Etapa (2ª fase)

El seguimiento en esta fase, coincidente con el segundo semestre, concibe el foco de la acción de seguimiento a ayudar, estructurar y guiar su proceso de formación permanente, a ampliar progresivamente su autonomía profesional, a partir del desarrollo individual que han alcanzado hasta este momento, fortaleciendo los tres tipos de orientación como atributos del desarrollo.

Por ello, se conciben acciones de superación; en las que el taller profundiza y amplía de manera teórico-práctica los contenidos que sustentan las habilidades pedagógico-profesionales conformadoras de la función docente-metodológica. (Anexo # 23) Se conservan de la primera fase aquellas acciones de seguimiento y apoyo al egresado en la escuela.

Abarca los meses de enero a mayo, mediante el tratamiento a cuatro temáticas fundamentales que se desarrollan vinculando como formas de organización el taller y la autopreparación para favorecer la actividad teórico-práctica.

En articulación con los contenidos de los talleres, se organizan en el semestre 2 Foros de Discusión, donde participan junto a los recién egresados, docentes experimentados y directivos de las escuelas primarias, así como investigadores de los temas puestos a discusión.

En los foros se estimula la reflexión, el método de pregunta-respuesta y la opinión fundamentada acerca de 2 temas esenciales: “Enfoques actuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española” y “El tratamiento a los dominios matemáticos en la escuela primaria”.

Objetivo específico: Contribuir a fortalecer el incipiente desarrollo de la orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora, mediante la consolidación de la plataforma teórica que sustenta y facilita las destrezas al ejecutar y fundamentar las acciones internas de sus habilidades pedagógico-profesionales.

Acciones.	Formas de implementación.	Participantes.	Fecha.
1. Desarrollo de Talleres en torno a contenidos teóricos que sustentan el desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales, relativas a la función docente-	1.1Desarrollo de los Talleres, según temas concebidos. <u>Primer tema:</u> La teoría histórico-cultural, base de la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador. <u>Segundo tema:</u> Exigencias psicopedagógicas de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. <u>Tercer tema:</u> Periodización del desarrollo.	Profesores, investigador, recién egresados.	Enero Febrero Mar-

metodológica.	Caracterización psicopedagógica del escolar primario. Implicaciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. <u>Cuarto tema:</u> Transformaciones metodológicas dirigidas al aumento de la demanda cognitiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.		zo Abril.
2. Desarrollo de foros de discusión sobre temas que fortalecen referentes teórico-metodológicos en torno a habilidades pedagógico-profesionales.	2.1 <u>Primer foro de discusión:</u> Problemas actuales de la enseñanza de la Lengua Española.  2.2 <u>Segundo foro de discusión:</u> El tratamiento a los dominios matemáticos en la escuela primaria.	Investigador, profesores de las disciplinas y recién egresados.	Mayo.  Junio.

#### 4ª etapa. Evaluación de la estrategia.

Esta etapa, a partir del objetivo general y los objetivos específicos planteados, centra su atención en la evaluación de la calidad del proceso de construcción e implementación parcial de la estrategia por la institución universitaria y los resultados de la transformación ocurrida en los beneficiarios, de cara a los objetivos definidos.

A partir de los resultados individuales alcanzados, se diseña la continuidad del proceso de formación permanente mediante otras formas de superación profesional. Además, sienta las bases para el diseño del proceso de seguimiento al próximo ciclo de recién egresados.

Objetivo específico: Evaluar el proceso de construcción e implementación de la estrategia de seguimiento y su contribución al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica de los recién egresado.

Acciones.	Formas de implementación.	Participantes.	Fecha.
-----------	---------------------------	----------------	--------

<p>1. Balance evaluativo de los resultados del proceso de construcción e implementación de la estrategia.</p>	<p>1.1 Análisis de las fortalezas y debilidades durante el proceso de construcción colectiva de la estrategia y su implementación.</p> <p>1.2 Evaluación de los resultados individuales y colectivos alcanzado por los recién egresados en cuanto al desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica. Elaboración de caracterizaciones individuales.</p> <p>1.3 Análisis de elementos a potenciar por las disciplinas en el pregrado</p> <p>1.4 Presentación y aprobación de lineamientos generales para el nuevo ciclo de egreso y para la superación profesional</p> <p>1.5 Elaboración de programas de superación profesional que han de ofertarse a los recién egresados en el segundo año de formación.</p>	<p>J. de departamento o carrera y profesores J. de departamento Investigador, profesores de la carrera y recién egresados</p> <p>Investigador, profesores designados. Profesores designados por la carrera y recién egresados. Profesores seleccionados. Profesores seleccionados.</p>	<p>Agosto. 2<sup>a</sup> Q. Junio.</p> <p>Julio-sep.</p> <p>Próximo curso</p>
<p>2. Desarrollo de las formas de superación profesional.</p>	<p>2.1 Desarrollo de las formas de superación profesional diseñadas para los recién egresados durante su segundo año.</p>	<p>Profesores designados y recién egresados.</p>	<p>Octubre. Próximo curso).</p>

### **3.3 Presentación de resultados de la implementación parcial de acciones de la estrategia.**

Primera etapa: Diagnóstico de los recién egresados en torno al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Análisis de los resultados del diagnóstico con la comunidad docente.

Se partió de la discusión del diagnóstico con la comunidad docente, lo que además garantizaría la preparación previa del personal seleccionado para el resto de las acciones de la estrategia.

Objetivo específico: Socializar los resultados del diagnóstico realizado a los recién egresados en torno al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relacionados con la función docente-metodológica en la comunidad docente.

Proceder metodológico: Se efectúa a través del grupo de discusión (Anexo 16) Favorece someter los resultados a la visión y experiencia de los sujetos y contrastarlos con sus puntos de vista, mediatizados por la cultura universitaria que aporta su formación académica y científica. Los resultados fueron circulados en resumen escrito con anterioridad, para facilitar la preparación y análisis previo. La discusión estuvo dirigida además, a facilitar el compromiso e implicación en torno al proceso, para que emergieran posibles soluciones y acciones que enriquecieran el diseño emergente de la estrategia. Los ejes de discusión fueron:

\_Reflexiones acerca de los resultados del diagnóstico a recién egresados.

\_Presentación del diseño emergente de la estrategia que se propone. Oportunidades para desarrollar un proceso de seguimiento a recién egresados. Barreras que pudieran obstaculizar su desarrollo. Suficiencia de lo propuesto. Sugerencias.

\_Concertación de acuerdos para su implementación.

Resultados obtenidos:

Las posiciones discursivas de los participantes (Anexo 16), permiten evidenciar un resultado satisfactorio; pues, el análisis estuvo signado por la sensatez, rigor profesional y seriedad de las posiciones asumidas. Se apreció, total comprensión de los enunciados que expresan potencialidades e insuficiencias de los recién egresados en torno al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales. Un elemento esencial que fue saliendo progresivamente, fue la toma de partido en el análisis de causas y la implicación personal de los participantes ante los problemas y las soluciones que se

proponen. Confirman la importancia de contar con un diagnóstico como este y su utilidad para el trabajo del claustro.

Las manifestaciones de añoranza con respecto a experiencias similares aplicadas en etapas lejanas, confirman la existencia de una cultura anterior en los profesores más experimentados. De estas reflexiones surgen acciones que no se tenían concebidas y son incorporadas, entre ellas la necesidad de incluir las sesiones de aclaraciones de dudas al menos quincenalmente, para reforzar el componente teórico en correspondencia con el contenido de las visitas de ayuda metodológica y para dar atención individualizada a los egresados que manifiesten más insuficiencias en el desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales.

Se sugiere, para favorecer la orientación al desarrollo profesional y estimular los avances que se obtengan, la organización de un evento de socialización de mejores prácticas al concluir la primera etapa, lo cual se incorpora a las acciones. Se hace evidente el compromiso profesional con la formación del personal docente y la educación en general.

Durante el análisis, surge la propuesta por el decano de la facultad de que se registrara por uno de los participantes aquellas cuestiones que deben trabajarse desde el pregrado y que pudieran ser incorporadas a las Indicaciones Metodológicas y de Organización de la Carrera, para que sean tenidas en cuenta por todas las disciplinas. Todos los criterios vertidos fueron formulados posteriormente en forma de recomendaciones, por parte del vicedecano docente al jefe de carrera. Esta evidencia se muestra en (Anexo 17).

De igual modo se produjo la selección de tres profesores, que participarían junto al investigador, respondiendo a la necesidad de poseer experiencia en la formación del profesional, dominio del nivel de enseñanza y ser de las disciplinas del ciclo de formación pedagógica, para garantizar la interdisciplinariedad de las acciones.

Se someten a discusión las caracterizaciones individuales de los recién egresados, previamente elaboradas, que son enriquecidas y aprobadas, para su posterior análisis individual y con directivos de centros.

En el análisis individual, con los posibles recién egresados; se mostró acuerdo con lo planteado. En general, se coincide en que “son caracterizadoras”; “reflejan lo que he

logrado y lo que me falta”; “Todo lo que dice sobre mí, es lo que usted ha visto y analizado conmigo desde que comenzó a trabajar en mi aula”. (Notas diario de campo). Posteriormente se efectuó el análisis de las caracterizaciones individuales de los posibles egresados con los directivos (jefes de ciclo). En los despachos realizados se manifestó coincidencia de criterios y fueron poco aportadores en nuevas valoraciones.

#### Segunda etapa: Planeación estratégica.

La planeación estratégica fue favorecida por las consultas realizadas a la comunidad docente durante las sesiones de análisis del diagnóstico, donde además, se sugirieron acciones que enriquecen la estrategia.

Las sesiones de trabajo estuvieron dirigidas en lo fundamental a precisar el nivel de alcance de los objetivos específicos, de manera que de acuerdo a las potencialidades y necesidades diagnosticadas; reflejaran objetivamente lo loggable en cada fase y al concluir la implementación. Para ello, se realizó el análisis de las concepciones y criterios construidos por el investigador para evaluar y potenciar el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales.

Se realizan varias reflexiones desde posiciones teóricas. Se coincide en que “sin ellos no sería posible organizar la influencia”; “son una guía para actuar y evaluar”; “tienen el valor de integrar lo psicológico y lo didáctico”. (Notas diario de campo)

Piensen que refleja muy bien el nivel de aspiración a lograr, al tener en consideración que el diagnóstico refleja un insuficiente desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, pero son del criterio que sería oportuno especificar mucho más en los resultados esperados en el desarrollo de los tres tipos de orientación. Esta importante observación lleva a la construcción colectiva de lo que ha de lograrse en la orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y en la orientación socioindividualizadora en cada etapa, cuestión que continuaría siendo enriquecida durante la etapa de implementación en la práctica.

Dado los avances existentes en la planeación estratégica, el trabajo se centró en el análisis de las acciones, su correspondencia con las necesidades y su relación con los criterios elaborados para medir el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales por etapas. Se realizan algunas modificaciones de términos y se registran. Derivado de ello, el investigador realiza la conformación de la estrategia.

Tercera etapa: Implementación de las acciones dirigidas al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Primera fase:

Sesiones de trabajo conjunto con profesores seleccionados para participar en el proceso.

Se realizó con los profesores implicados para analizar y enriquecer el contenido de los talleres, con el razonamiento colectivo. Sentó las bases para las acciones de continuidad de esta fase y contribuyó a la unidad de criterios teórico-metodológicos, entre el investigador y los profesores participantes.

Como introducción a la preparación se presentan los fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos y didácticos que deben caracterizar las mediaciones que han de producirse entre el investigador, los profesores y recién egresados.

En un segundo momento, se reconstruye el esbozo de los talleres en lo concerniente a que la actividad práctica favoreciera en mayor medida la aplicación de la teoría. Se considera muy apropiado la utilización del Manual “Las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica del maestro primario”, pues según ellos “reúne los elementos teóricos, sugiere cómo pueden ser incorporados a sus habilidades y precisa acciones que materializan lo teórico como base de la habilidad pedagógico-profesional”.

Se es del criterio además, “que en realidad están necesitados de este contenido para iniciar el curso y que deben utilizarse métodos que favorezcan la confrontación teoría-práctica y la demostración”.

Entre otras cuestiones, y teniendo en cuenta el nivel de aspiración para esta etapa, se reajusta el contenido de las actividades prácticas concebidas y se incorpora al proyecto de las sesiones de trabajo, la exposición de los resultados por los participantes para contribuir a la orientación al desarrollo profesional y favorecer la asimilación teórico-práctica.

Talleres de adiestramiento profesional: Para asegurar la participación de los factores involucrados en el proceso de implementación se elaboró y libró convocatoria escrita, aprobada y firmada por la máxima autoridad de la Dirección Municipal de Educación, donde se solicitaba a directores de centros, la participación de los recién egresados en los Talleres de Adiestramiento Profesional. Se precisaba en dicho documento los

objetivos y contenidos por sesiones y los materiales bibliográficos necesarios para el trabajo. Esta convocatoria fue circulada antes de concluir el curso escolar.

Taller de Adiestramiento: “La habilidad pedagógico-profesional: Diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”. (Anexo 18)

Objetivo específico: Entrenar a los recién egresados para diagnosticar al escolar, su grupo, familia y comunidad, a partir de la familiarización con referentes teóricos, las acciones imprescindibles a desarrollar y la fundamentación del proceder.

Proceder metodológico:

Se dedican 2 sesiones de (4 hs) cada una. En la primera sesión se enfatiza en conocimientos teóricos necesarios y su relación con las acciones internas de la habilidad pedagógico-profesional. Se utiliza una combinación de métodos como la exposición, el trabajo en equipos, el debate y confrontación de ideas; que propicien la mediación del otro y la orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora.

Particular importancia tiene la actividad práctica, consistente en contrastar los contenidos teórico-prácticos con los resultados de sus prácticas, a través de la revisión de un resumen diagnóstico previamente seleccionado. Esta actividad favorece el análisis de las características psicopedagógicas del escolar primario por momentos del desarrollo y la confrontación con los elementos que lo caracterizan en el expediente acumulativo seleccionado.

Se orienta la autopreparación para garantizar el desarrollo de las actividades del próximo taller.

En la segunda sesión se jerarquiza la elaboración de técnicas e instrumentos para diagnosticar con mayor integralidad al escolar, según grados donde laboran los recién egresados. Los instrumentos elaborados son valorados mediante el trabajo en grupos, a través de indicadores que expresan los requisitos que deben poseer, desde los referentes teóricos abordados. La elaboración de pruebas pedagógicas integradoras, mediante dúos o tríos favorece la integración teoría práctica y el desarrollo de las acciones internas de la habilidad pedagógico-profesional, así como la cooperación y las ayudas.

Análisis de los resultados generales obtenidos.

En la primera sesión, de acuerdo con los resultados esperados en lo relativo a conocimientos necesarios (orientación cognoscitiva) para diagnosticar; se transitó de un desconocimiento grupal del fin, objetivos y momentos del desarrollo del escolar a un nivel de familiarización con estos referentes.

Comienzan a darse cuenta de sus implicaciones para diagnosticar bien y aparecen “preocupaciones por el nivel de complejidad que ello implica”, los comentarios informales así lo evidencian. La discusión por dúos o tríos (según grados donde laboran), ayudó en la comprensión de las características psicopedagógicas del escolar por momentos del desarrollo y su utilidad para el diagnóstico.

Los temores van desapareciendo al utilizar los referentes teóricos sobre el diagnóstico, en forma de indicadores para la revisión de un resumen diagnóstico del expediente acumulativo del escolar previamente seleccionado, al comprobar que es posible imprimir científicidad al diagnóstico, pues si se es capaz de determinar qué elementos no fueron tenidos en cuenta, entonces este conocimiento puede ser incorporado a sus prácticas.

No obstante, es necesario dar sucesivos niveles de ayuda pedagógica en lo relativo a las acciones internas de la habilidad; consistentes en la reorientación hacia su contenido, su alcance e implicación, también requieren de hacer notar las condiciones que exige cada actividad en elaboración, haciendo llamados de atención a elementos teóricos expresados en el Manual.

El intercambio de criterios que se produce, evidencia el logro de un nivel de familiarización con la plataforma teórica que se ha abordado y un aumento progresivo de la motivación por profundizar en los contenidos psicológicos que requieren, para diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad.

En general se apreció mayor rigurosidad en el análisis de las insuficiencias presentes en el resumen analizado y la toma de conciencia sobre la necesidad de lograr mayor científicidad al diagnosticar y resumir los resultados en el expediente acumulativo.

En lo relativo a la orientación al desarrollo profesional, se aprecia cierto grado de reticencia a fundamentar, lo cual se logra en un nivel muy rudimentario; asociado en general al pobre dominio que todavía existe sobre las concepciones asociadas al diagnóstico del escolar.

En la segunda sesión, al comprobar la autopreparación; no todos lograron la elaboración de ejercicios integradores por niveles de desempeño con distractores, lo cual motivó reformular la concepción inicial y proceder al nivel de ayuda pedagógica consistente en la demostración teórico-práctica. Manifiestan con unanimidad, desconocimiento de estas técnicas; lo resume un sujeto de la siguiente manera: “Menos mal que estamos trabajando en esto, pues no tenía idea de qué diagnosticar..., pensaba hacer una prueba “normal”. Se remiten al Manual “Las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica del maestro primario” (Anexo 24) para analizar requisitos-indicadores a tener en cuenta para la elaboración de pruebas pedagógicas y se plantea la tarea de elaborar una según estos criterios.

Durante el trabajo en equipo, se produce una interacción con los profesores y el investigador, que favorece el cumplimiento de los propósitos de la actividad, pues conservan la inhibición y pereza para el manejo de documentos programáticos y para extraer conclusiones de la teoría que ha sido abordada. En general ambas sesiones de trabajo revelaron transformación en los sujetos en relación con lo aspirado.

Aún existen limitaciones al asimilar e implementar con rapidez los elementos teóricos, dado por la necesidad de estudiar a profundidad las bases conceptuales y el arraigo a la significación empírica que poseen de su práctica. No obstante, mediante el trabajo colectivo se logró la elaboración de instrumentos y técnicas para ser aplicados durante la confirmación diagnóstica de inicio de curso. Lo anterior se evidencia de manera individual, como sigue:

I.V., D.P. y AR. Lograron familiarizarse con los referentes teóricos y utilizarlos, pero aún con pocas destrezas para su implementación a las acciones que realizan. Son los más desinhibidos para la socialización y fundamentación teórica, pero en consecuencia con lo anterior, aportan pocos argumentos; lo que muestra una asimilación a nivel de familiarización. Sin embargo, demuestran preocupación por sus carencias y necesidad de estudiar para mejorar su práctica. Por su parte Y.A. O.P y O.R, se muestran más inhibidos y conservadores en su participación. Requieren de más ayudas pedagógicas, ante las cuales logran el resultado, pero con inseguridad. No fue posible lograr que argumentaran profesionalmente las actividades realizadas, lo que denota pobre asimilación de la teoría y dificultades para extraer conclusiones de ella y aplicarla.

Cooperaron en el trabajo grupal, dado el interés por contar con instrumentos y técnicas que los ayuden a diagnosticar con mayor calidad.

Taller de Adiestramiento: “La habilidad pedagógico-profesional: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (Anexo 19)

Objetivo específico:

Adiestrar a los recién egresados en la implementación de los referentes teóricos de su Modelo de Escuela a las acciones que realizan para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Orientación cognoscitiva (En lo conceptual): Familiarización con el fin y objetivos, las exigencias psicopedagógicas para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y momentos del desarrollo del escolar primario; (en lo procedimental): asociación de estos referentes a las acciones que ejecutan.

Orientación al desarrollo profesional: Extraer conclusiones de la teoría para ejecutar las acciones al planificar y fundamentar con arreglo a ella.

Orientación socioindividualizadora: Demostrar en la interacción con los otros y en el producto resultante de la habilidad un nivel de familiarización con referentes teóricos y prácticos abordados.

Proceder metodológico: Para este taller, se dedican dos sesiones de trabajo para un total de 8 hs. La base orientadora del taller en su primera sesión se concibe desde situaciones pedagógicas modeladas, para reflexionar identificar y fundamentar tipología de tareas diagnósticas, procesos lógicos que permiten explorar y características de los momentos del desarrollo que son posibles de potenciar.

Se somete a lectura de estudio y discusión grupal las acciones internas de la habilidad pedagógico-profesional “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”, para que los sujetos agrupados por parejas, identifiquen cuáles tienen en cuenta y cuáles no, precisando causas e identificando en qué elementos teóricos necesitan profundizar.

Se indica la lectura del Capítulo “Una propuesta de educación desarrolladora para el escolar primario”. Se orienta la tarea de identificar en una clase planificada con estos propósitos, los elementos de la concepción tenidos en cuenta y viceversa; para que argumente cómo han impactado la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se orienta el estudio independiente y los materiales de trabajo para la próxima sesión.

Segunda sesión:

Se agrupan por grados en los que laboran. Sobre la base de las acciones de la habilidad, analizadas en la sesión anterior y el análisis del fin y objetivos de la escuela primaria, momentos del desarrollo, programas, orientaciones metodológicas y libros de texto; se orienta la tarea de dosificar objetivos y contenidos de una unidad y planificar su primera clase. Se concluye con una autovaloración individual de los resultados del trabajo sobre la base de las acciones conformadoras de la habilidad pedagógico-profesional.

Resultados obtenidos.

La primera sesión de trabajo, donde se controló la autopreparación, consistente en aplicar los referentes teóricos sobre características del desarrollo del escolar primario a situaciones modeladas; hizo más evidente el logro de la orientación cognoscitiva, en lo concerniente a lo conceptual, a un nivel de familiarización. Aún, tres de ellos, muestran inseguridad para extraer conclusiones de la teoría y aplicarlas a las acciones internas que realizan. En tal sentido se orienta como actividad independiente, el estudio del apartado del Manual dedicado a esta habilidad.

Al someter a lectura de estudio y discusión grupal las acciones internas de la habilidad pedagógico-profesional “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”, para que los sujetos agrupados por parejas identifiquen, cuáles tienen en cuenta y cuáles no, precisando causas e identificando en qué elementos teóricos necesitan profundizar; se apreció una mejor socialización entre iguales.

Todos coinciden en señalar que no siempre hacen consciente estas acciones; pero que representan elementos válidos a tener en cuenta. (Se comienza a percibir la regulación de la actividad desde el referente teórico). Surge un criterio, que confirma supuestos del investigador y los profesores; con respecto a factores que aceleran o frenan el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales: “nosotros planificamos y creemos que lo hacemos bien; pero al analizar las acciones internas, me doy cuenta que lo hacemos divorciado de la teoría del proceso de enseñanza-aprendizaje”. A lo que se agrega por un profesor, que “una habilidad para su desarrollo requiere de la ejercitación sistemática de las acciones, en unidad con los referentes teóricos” y a partir de lo cual se produce el debate, con nuevos argumentos y ejemplos prácticos.

Al trabajar la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador para que identifiquen los elementos tenidos o no en cuenta, en una clase planificada con estos propósitos; se

logra familiarizarlos con dicha concepción. Desde el punto de vista filosófico la utilidad del principio de la unidad teoría-práctica, lo favoreció. Se confirma, cuando son capaces de identificar, las exigencias asumidas en la clase analizada.

Lo anterior favorece la orientación al desarrollo profesional, pues aunque todavía a un nivel reproductivo que aún conservan del insuficiente desarrollo, se logra que argumenten con dichos postulados. Con respecto a la socioindividualización, lo dicho sobre el nivel de asimilación logrado corrobora cómo se va produciendo dicho proceso. Esta actividad garantizó la preparación previa para la próxima sesión.

Segunda sesión.

Los resultados fueron cualitativamente superiores, favorecidos por el carácter práctico de la actividad. Se va produciendo un distanciamiento primario de la tradición de no trabajar con arreglo al sustento teórico. Todavía las operaciones que realizan son elementales, pues el uso de documentos y pobre dominio que aún tienen sobre la teoría; causa en la mayoría inhabilidad al poner en práctica las acciones, necesitan de mucho tiempo para la ejecución, a pesar de los niveles de ayuda que se ofrecen por los profesores que conducen la actividad.

Se ratifica que la orientación cognoscitiva en lo conceptual y procedimental, es todavía insuficiente. Por esta razón, no se logró la socialización a nivel grupal del resultado. No obstante, se apreció concientización de la necesidad de aplicar las acciones internas, esfuerzo individual en ajustarse a los contenidos trabajados y deseos de implementarlos en su práctica. La mayoría demuestra sentir necesidad de dar un salto en el desarrollo.

A nivel individual, I.V., continúa avanzando en la orientación cognoscitiva. Demuestra compromiso con la necesidad de cambio y motivación por incorporar lo trabajado para continuar desarrollando sus habilidades, pues es real que dedica tiempo a autopreparar sus clases. Lo confirma, un desenvolvimiento superior al resto para aplicar acciones y operaciones de la habilidad planificar. Logró el dominio del fin de la escuela primaria y se aprecia que ya posee un procedimiento para la derivación gradual de objetivos. Mostró gran interés por la asimilación de los momentos del desarrollo del escolar primario y su valor para la planificación. Diseñó los objetivos para un sistema de clases de Lengua Española.

A.R., incorpora a su orientación cognoscitiva los referentes de la teoría y las acciones de la habilidad trabajadas. Se muestra segura de sí y capaz de lograr un desarrollo de

su habilidad para planificar. Mostró mayor aplicabilidad de las exigencias y momentos del desarrollo a la planificación de una clase.

D.P., Trabaja con desenfado, pero tiene aún insuficiente orientación cognoscitiva, que se refleja en la orientación al desarrollo profesional, al tener limitaciones para fundamentar las acciones de la habilidad, porque no las ha asimilado de manera consciente. O.P., muestra aún insuficiente orientación cognoscitiva, pero se esfuerza, por extraer conclusiones de la teoría, que no logra totalmente por afectaciones en la comprensión. Ejecuta las acciones con rigidez. O.R., no asistió, Y.A., demostró pocos avances en lo relativo a los tres tipos de orientación; se esfuerza, pero es inconstante, manifiesta dependencia de los otros al planificar con arreglo a la concepción de enseñanza aprendizaje-desarrollador.

Derivado de la evaluación anterior, se evidencia que la orientación cognoscitiva, en lo conceptual, se logra a un nivel de familiarización; con inconsistencias en lo concerniente a exigencias, momentos del desarrollo y su aplicabilidad. Todavía conservan el carácter rudimentario al ejecutar acciones y operaciones en ambas habilidades.

La orientación al desarrollo profesional, aún no es ni incipiente. Fundamentan solo si consultan los referentes teóricos. Aún no son capaces de reflexionar profesionalmente sobre las consecuencias de su proceder. En estrecha relación con ello se produce la socialización del resultado, en el que 4 de los sujetos, asimilan a nivel de familiarización y dos lo hacen pero de modo totalmente reproductivo. Lo anterior es objeto de atención en el ciclo de visitas de ayuda metodológica.

#### Sesión de preparación a profesores de la carrera que participarán en las Visitas de Ayuda Metodológica.

Objetivo: Propiciar la unidad de criterios en torno a la concepción de las ayudas y su relación con los métodos para producir el salto en el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica en los recién egresados.

Elementos abordados:

\_Debate de las causas que afectan el desarrollo y los niveles de logros que deben ser alcanzados, que orientan hacia los métodos que deben ser utilizados. Análisis de las transformaciones operadas en cada sujeto en el desarrollo de los talleres. Métodos para favorecer el tránsito en el desarrollo.

\_Concepciones del Modelo de Escuela a tener en cuenta y precisión de Bibliografía Básica para la autopreparación.

\_Acciones internas de las habilidades pedagógico-profesionales desde una concepción de enseñanza aprendizaje-desarrollador.

\_Análisis del diseño de las Visitas de Ayuda Metodológica.

Resultados: Las tres profesoras seleccionadas por la carrera, demostraron poseer un cultura profesional y experiencia de la práctica escolar favorables para desarrollar con acierto este tipo de ayuda metodológica. Demuestran conocimiento de las causas del insuficiente desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Se familiarizan rápidamente con los cambios cualitativos que evidencian el tránsito a un incipiente desarrollo. Se observa consenso al evaluar el desarrollo alcanzado por los sujetos en los talleres. Tienen dominio de las concepciones teóricas del Modelo de Escuela y de su sustento psicológico y didáctico, que garantiza el carácter interdisciplinar requerido para atender estas problemáticas.

Mostraron cualidades necesarias para este tipo de influencia (reflexividad, estilo de comunicación persuasivo, capacidad para ponerse en lugar del otro, compromiso con la necesidad de ayuda al recién egresado y optimismo ante la posibilidad de desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales). Manifestaron entusiasmo ante la labor a desarrollar y aportan criterios que enriquecen el diseño de procedimientos concebido. En general se logró unidad de criterios organizativos, teóricos y metodológicos para la actuación.

Visitas de Ayuda Metodológica dirigidas a producir el tránsito al nivel incipiente de desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales.

El ciclo de visitas se desarrolló durante los meses de septiembre a diciembre 2010, por el investigador y los tres profesores seleccionados; cada uno de los cuales trabajó sistemáticamente con dos recién egresados. Así se dio continuidad a los talleres de adiestramiento. Cada ronda de ayudas metodológicas se dedicó a lograr el desarrollo incipiente de cada una de las habilidades pedagógico-profesionales “Diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad” (Anexo 20). La segunda ronda a la “Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Anexo 21) y la tercera a la “dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Anexo 22).

El análisis entre el investigador y profesores participantes, llevó a la conclusión, de que dado el nivel de desarrollo que poseen los egresados, la singularidad y complejidad de cada habilidad, requeridas de un trabajo pormenorizado en los tres tipos de orientación, aconsejaban la necesidad de abordarlas de manera independiente.

Síntesis de los resultados de la primera ronda:

Los reportes realizados por los profesores de la facultad y las vivencias del investigador en la interacción con los sujetos, revelan que fue necesario varias sesiones de trabajo conjunto con los recién egresados; consideradas muy fructíferas por unos y otros, así como por las estructuras de dirección.

Las primeras interacciones revelaron “insuficiencias teóricas, por lo que fue necesario abordar con mayor profundidad lo relativo al fin y objetivos del nivel primario y los logros del desarrollo; elementos en los que no hay un nivel de familiarización por las estructuras. Por los recién egresados, aunque ya existe una mayor orientación cognoscitiva en lo conceptual; todavía en lo procedimental, presentan insuficiente destreza en la habilidad pedagógico-profesional y sus acciones internas” (Informe reporte de las visitas).

Progresivamente, va mejorando la orientación cognoscitiva, al lograrse un mayor dominio de lo conceptual, asociado a lo procedimental. Cuatro de los sujetos aumentaron sus destrezas para diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar. En dos, se inicia el tránsito hacia un desarrollo incipiente. Se requirió de mediaciones sucesivas de profesores y estructuras y de la aplicación de diversos métodos que propiciaran los tres tipos de orientación conducentes al desarrollo.

Se alcanza un mejor dominio del contenido del diagnóstico y preparación del escolar, su grupo, familia y comunidad. Se logra la familiarización con los momentos del desarrollo del escolar primario y progresivamente se incorpora esta concepción a las acciones que realizan y son capaces de analizar los elementos del conocimiento no logrados por sus alumnos e identifican los procesos lógicos afectados.

Al final de este ciclo, se constata mayor destreza para la elaboración de tareas y situaciones diagnósticas con mayor integralidad, así como para interpretar la información que brindan los instrumentos y técnicas aplicados.

En lo relativo a la orientación al desarrollo profesional, al final del ciclo, se evidencia una mayor representación de lo que hay que hacer para diagnosticar integralmente la

preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad, desde el referente teórico. Paulatinamente argumentan el diagnóstico individual de sus escolares y utilizan para ello los logros del desarrollo. De igual modo, se confirma el progreso que han logrado al fundamentar el porqué de las técnicas que aplican, de la interpretación que realizan, del nivel alcanzado por sus escolares, del tipo de estrategia de intervención a utilizar; todo ello, con un mayor uso de referentes teóricos. Se fortalece el nivel de compromiso ético profesional, comienzan a manifestar la importancia de la teoría y las consecuencias de no incorporarla a su proceder.

Se produjeron diferentes niveles de desarrollo de la orientación socioindividualizadora en cada uno de los recién egresados en estrecha unidad con lo anterior, pues, los niveles de asimilación alcanzan un nivel reproductivo en dos de los recién egresados y de aplicación en cuatro de ellos, lo que se evidenció en los procesos de socialización durante los procesos de ayuda.

Los profesores y el investigador, coinciden en que de manera general se logró un tránsito del insuficiente desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional “Diagnosticar” a un incipiente desarrollo. Dos de los recién egresados muestran una tendencia a lograr con mayor rapidez el desarrollo de esta habilidad pedagógico-profesional.

En lo individual, I.V y A.R, están al rebasar el incipiente desarrollo de la habilidad para diagnosticar. Todavía tienen limitaciones en la orientación cognoscitiva, pues no poseen un dominio consciente de las categorías psicológicas que determinan la cientificidad y rigor del diagnóstico; pero logran el dominio y aplicación del fin, los objetivos y momentos del desarrollo a la elaboración de instrumentos y su interpretación para resumir y explicar la información diagnóstica individual y grupal.

D.P, Y.A, O.P y O.R; transitan al final del ciclo de ayudas metodológicas, de un insuficiente desarrollo a un incipiente desarrollo, pues ya se alejan del empirismo al diagnosticar; al distanciarse de la práctica formal que los caracterizaba. Muestran un nivel reproductivo de referentes conceptuales asociados a los momentos del desarrollo, la elaboración de tareas por elementos del conocimiento y en relación con ello, las acciones y operaciones que realizan para diagnosticar aún son poco ágiles. Requieren de ayudas para mejorar la asimilación de los referentes y fundamentar su proceder.

Síntesis de los resultados de la segunda ronda:

En este momento, y a partir del desarrollo individual que ha alcanzado cada recién egresado, la ayuda fundamental que ha mediado el proceso es la demostración, centrada en la orientación cognoscitiva y su relación con la orientación al desarrollo profesional, pues la naturaleza de la habilidad pedagógico-profesional, lo permite. Se tuvo en cuenta, la posibilidad que ofrece la orientación socioindividualizadora para determinar las zonas de desarrollo próximo y potenciar así, el desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional para “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Precedido por el efecto de las influencias que habían recibido hasta el momento y su carácter interdisciplinario, favorecido por la participación de profesores especialistas de varias disciplinas, este ciclo tuvo mayor efectividad.

En lo concerniente a la orientación cognoscitiva se fue alcanzando mayor dominio de las características del desarrollo del escolar; ahora como condición indispensable para “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”. En lo procedimental, inicialmente, lo que más dificultad ofreció fue la adquisición de destrezas en la acción interna “derivar los objetivos desde el fin y objetivos del nivel hasta la clase”. Ello requirió de sucesivas demostraciones, “haciendo juntos”; en lo que fue necesario estimular constantemente la fundamentación de cada proceder (orientación al desarrollo profesional).

Se evidenció que lo trabajado a nivel teórico-práctico, hasta el momento; no siempre fue reforzado por las estructuras en su trabajo metodológico, a pesar de ser intencionado en los planes correspondientes. Esta contradicción sigue erigiéndose en causa que retarda el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales de los recién egresados. En la escuela A. B, la estructura ha dado continuidad a su trabajo metodológico bajo la concepción trabajada y se ha observado el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales de sus recién egresados a un ritmo más rápido.

Fue necesario, demostrar cómo tener en cuenta las características del desarrollo del escolar para la planificación de tareas docentes que ayuden a obtener estas adquisiciones en el escolar o a potenciarlas. Esta acción interna de la habilidad pedagógico-profesional, al decir de los implicados, “es lo que más trabajo nos ha costado, pero la manera en que nos han ayudado; me ha servido para darme cuenta de que es posible planificar las clases, para favorecer los logros y adquisiciones de mis alumnos, pues antes no pensaba en esto” Notas diario de campo de un profesor.

Lo anterior, expresado por uno de los recién egresados en las sesiones de trabajo, evidencia que se va produciendo un salto cualitativo en el desarrollo de la orientación cognoscitiva (lo conceptual y procedimental), en la orientación al desarrollo profesional y, por supuesto, revela un nivel de asimilación más consciente de lo teórico-práctico.

Un elemento muy favorable en los avances que se logran, es la unidad de criterios teórico-prácticos entre los profesores, el investigador, los recién egresados y algunas estructuras de dirección. El discurso pedagógico asociado a la habilidad pedagógico-profesional para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es más coherente en la mayoría de los recién egresados. Esto es observable en la fundamentación que realizan y en una mayor facilidad para la socialización teórico-práctica. Al respecto, uno de los sujetos dice: “He ido dándome cuenta de lo que he mejorado al planificar las clases, al guiarme por la teoría. Hoy soy capaz hasta de utilizarla para explicar cómo debe hacerse. Al principio, sentía pena para fundamentar, no tenía todos los argumentos para explicar lo que hacía y por qué” (Notas diario de campo del investigador).

En lo individual I.V, A.R y D.P, logran un incipiente desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Han avanzado en lo cognitivo, tanto en lo conceptual-metodológico como en lo procedimental, con lo que se refuerza la extracción de conclusiones de la teoría para hacer y para fundamentarlo (orientación al desarrollo profesional).

Y.A y O.R, llegan a un incipiente desarrollo; con más dificultades para fundamentar sus acciones. Requieren de mucho esfuerzo para extraer conclusiones de la teoría al planificar, sobre todo, en lo concerniente a la necesidad de tener en cuenta las características psicopedagógicas del escolar

O.P, no ha rebasado aún el insuficiente desarrollo, necesita de la ayuda constante y llamados de atención sobre las condiciones que requiere la planificación. No siempre logra hacerlo, implementando la concepción teórica de partida y, por tanto, tampoco lo argumenta adecuadamente (insuficiente orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora). Surge así la necesidad de darle atención específica en los próximos ciclos.

Desarrollo de una Reunión Metodológica en el centro “J.G.G”.

Del análisis de los resultados de los dos ciclos de ayuda metodológica realizados emergió la necesidad de desarrollar una sesión metodológica grupal. Fue desarrollada esta vez por una profesora especialista en Lengua Española”, para demostrar con carácter integrador cómo concebir la clase desde la concepción de enseñanza aprendizaje-desarrollador. Tuvo, además, el propósito de consolidar lo tratado previo al desarrollo de las ayudas concebidas para el desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional “Dirigir el proceso” y de preparar a las estructuras para dar continuidad a lo abordado, mediante el trabajo metodológico.

La profesora, se auxilia de las acciones internas de la habilidad “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”, realiza un diálogo interactivo con elementos demostrativos, dirigido a modelar de manera conjunta cómo la clase de Lengua Española, favorece el cumplimiento del fin y los objetivos y contribuye a potenciar los momentos del desarrollo del escolar primario; si se planifica y dirige desde la integralidad que requiere el enfoque comunicativo de la asignatura.

Todos muestran gran interés y participan en el debate, aportando elementos de la práctica que son ampliados e integrados por la profesora, dado el propósito de enriquecer la orientación cognoscitiva en sus dos aristas. Los recién egresados, inicialmente, aportan elementos aislados. Son conminados a dar razones, propósito que se logra progresivamente. A continuación introduce cómo se puede potenciar los logros del desarrollo del escolar desde la integración de los componentes, cuestión esta, que es bien asimilada por los participantes, pues el debate que se produce y las preguntas que se formulan, permiten comprobar lo primero.

Se produce un análisis en torno a cómo planifican la clase de Lengua Española. Todos los sujetos plantean elementos formales, sin profundizar en cómo articulan a partir del nivel de aspiración de los objetivos, los diferentes componentes; que permitan además la articulación con el fin, los objetivos y momentos del desarrollo. A partir de ello, la profesora plantea y somete a discusión siete posibles variantes de integración de los componentes en la clase o en el sistema.

Se hace evidente que tal análisis no se realiza desde esta óptica. El momento se aprovecha para que fundamenten cómo lo pueden concebir (orientación al desarrollo profesional). Es significativo, la manera en que ya son capaces de socializar lo que piensan, al argumentar sin inhibiciones, con explicaciones probatorias y generalizadoras

de lo que se ha venido trabajando. Al ser comprobado por la profesora que ya existe un nivel de familiarización, introduce un nuevo elemento que ha sido contenido de las ayudas metodológicas anteriores; somete a debate cómo concebir la planificación siguiendo estos criterios, permite implementar las exigencias de un aprendizaje desarrollador. Dos de los sujetos, aportan algunos elementos. Cuatro todavía no son capaces de dar argumentos. Se produce un debate donde participan algunos jefes de ciclos y va emergiendo una generalización producto de los aportes individuales.

La profesora solicita que busquen las exigencias planteadas en el Modelo, para que estén en condiciones de elaborar conclusiones más generalizadoras. Este tipo de mediación, produce el resultado esperado y, con ello, se fortalecen los tres tipos de orientación al desarrollo. A continuación se introduce un nuevo elemento que da respuesta a otra problemática diagnosticada: ¿Cómo a partir de una de las variantes escogidas, se puede favorecer la unidad entre lo instructivo y lo educativo?

Esta interrogante genera un rico debate; expresión de la motivación que se ha logrado. Se pide disposición para incorporar lo discutido a la planificación y dirección del proceso. Todos muestran entusiasmo y posibilidad de hacerlo a partir de ahora. Ello se irá profundizando en el próximo ciclo de Visitas de Ayuda Metodológica.

Un análisis individualizado, permite aseverar la calidad de la interacción de la profesora. El dominio profundo de lo abordado. Demostró capacidad para integrar de manera coherente la concepción que se ha trabajado en torno a la relación teoría-habilidad pedagógico-profesional y para dar respuesta, de esta manera, a las problemáticas diagnosticadas en la orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora.

Es apreciable el impacto profesional que causa en los recién egresados una actividad metodológica que además de lo dicho articula teoría-práctica; al aprovechar los déficit diagnosticados y las experiencias de sus prácticas para enriquecerlas.

Por otra parte, I.V, A.R y D.P, demostraron mayores posibilidades para incorporar la teoría a su orientación cognoscitiva, confianza y optimismo para su aplicación. Para ellos, significó un reto motivante para mejorar rápidamente la planificación y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y.A y O.R, muestran más insuficiencias en su orientación cognoscitiva. Todavía reflejan cierto formalismo al planificar; pues, derivado de lo primero, aún no pueden extraer conclusiones para planificar con arreglo a la

concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador; pero solicitan ayuda, con lo que muestran interés por continuar desarrollando esta importante habilidad pedagógico-profesional. O.P, manifestó dificultades en las primeras interacciones, pero en esta ronda de visitas, incorporó elementos cognoscitivos y procedimentales. Fue capaz de socializar a partir de remitirlo a la lectura y análisis de la teoría; lo cual es un salto en su desarrollo.

Síntesis de los resultados de la tercera ronda de Visitas de Ayuda Metodológica.

Esta ronda de ayudas metodológicas dirigida al desarrollo de la habilidad para la dirección del proceso, fue favorecida por el clima de confianza y respeto profesional que permite trabajar juntos a profesores y recién egresados, con una visión optimista del desarrollo a alcanzar y favorecido por la posibilidad de integración implícita en la naturaleza de la habilidad pedagógico-profesional.

Siguiendo el proyecto esbozado para este momento de la ayuda, y con la participación de las estructuras de escuelas, se desarrolló la influencia bajo el criterio de mejorar lo planificado de manera colectiva, desde los argumentos que cada recién egresado había tenido en cuenta previo a la impartición de las clases.

Se utiliza las acciones internas de la habilidad pedagógico-profesional “dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”, como guía para el trabajo, lo que permitió continuar reforzando la orientación cognoscitiva desde el punto de vista teórico- procedimental, y que los recién egresados trataran de extraer conclusiones de la teoría, para argumentaran las acciones de enseñanza aprendizaje a desarrollar.

Se favoreció la ayuda del otro como mediación, para mejorar lo concebido antes de dirigir el proceso en el aula y contribuyó la ampliación las zonas de desarrollo potencial.

Las ayudas generaron situaciones de análisis como las siguientes: “¿Cómo el objetivo concebido favorece el cumplimiento del fin de la escuela primaria?, ¿Qué niveles de desempeño exigen las situaciones de enseñanza aprendizaje?, ¿A partir del nivel logrado por tus alumnos, qué adquisiciones deben potenciarse?, ¿Qué resultado esperas en tus alumnos al concluir la clase? ¿Cómo asegurar las condiciones previas?, ¿Cómo lograr de manera más efectiva las formas de orientación y control para cada tarea docente?, ¿Cómo utilizar las situaciones de enseñanza aprendizaje para ofrecer ayudas individuales y colectivas? ¿Qué procedimientos utilizarás para comprobar el

objetivo propuesto?, analicemos la tarea para la casa, ¿Cuáles son los criterios seguidos para concebirla?

Preguntas como estas, generaron en la mayoría de los casos la remodelación de situaciones de enseñanza, sobre todo, en lo relativo a los niveles de desempeño que se planteaban. No se poseía confianza en los logros del desarrollo del escolar, favorecedores de mayores niveles de exigencia y, por tanto, de desempeño. En muchos casos, lo más recurrido como justificación es: “tengo temor a que no puedan llegar a este nivel”. Ante situaciones como estas, un recurso fue hacer pensar en el método mediante el cual se podía favorecer la participación activa de los escolares en la apropiación de los conceptos, o el desarrollo de habilidades propuestas.

La observación de las clases, demostró a recién egresados, profesores y directivos, el valor de los métodos empleados en la fase previa, dirigidos a la remodelación colectiva, centrados en ayudas emergidas de la experiencia y el saber de los participantes, que contribuyeron a mejorar la habilidad para dirigir el proceso, con arreglo a la concepción de enseñanza aprendizaje-desarrollador.

Es ostensible una mejoría en todos los egresados al dirigir el proceso, que no se da en todos con la misma destreza y que en algunos, todavía, se hace de manera forzada en las primeras clases. Al final de este ciclo se aprecia una mejor orientación cognoscitiva. Todos muestran un mayor dominio de referentes teóricos y lo incorporan a su habilidad para dirigir.

Se ha producido una mejor orientación al desarrollo profesional; pues ya son capaces de argumentar su proceder apoyándose en la teoría. Va mejorando la responsabilidad en torno a un actuar profesional. Todos los profesores que han participado, aprecian el valor de intencionar la socioindividualización, pues ello permitió comprobar progresivamente cómo se desarrollaba en cada uno de los sujetos la individualización y asimilación de contenidos teórico-prácticos.

Los análisis posteriores a la observación de las clases se convirtieron en oportunidades de aprendizaje para los participantes. Una jefa de ciclo, dice: “Me he dado cuenta de cómo aplicar métodos más efectivos al trabajo metodológico que permitan perfeccionar la dirección del proceso, desde las exigencias didácticas y los momentos del desarrollo del escolar. Este tipo de ayudas me es de gran valor para hacerlo con el resto de los docentes”.

Una profesora plantea: “al principio no fui consciente de lo que este proceso me aportaría en el plano profesional. El proceso me ha revelado cómo puedo contribuir al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, pero desde las exigencias teórico-metodológicas del Modelo de Escuela. Pues generalmente siempre he hecho más énfasis en lo conceptual..., esto me ha ayudado a encontrar un método que no está reñido con el sistema de conocimientos de la asignatura que imparto y que dará mayor científicidad a mis clases”.

Un recién egresado expresa: “no sabe cuánto nos ha ayudado a comprender profesionalmente las consecuencias de la teoría para planificar y dirigir el proceso..., me ha resultado muy fácil incorporar lo que hemos venido aprendiendo. He comprobado, además, que mis alumnos avanzan, si tengo en cuenta sus logros y trabajo para que desarrollen sus procesos lógicos, pues antes, me preocupaba más de mi actuación que de lo que ocurría internamente en ellos... También daba poca orientación y pensaba que controlaba el aprendizaje, pero lo hacía formalmente.”

Estos planteamientos ayudan a comprender el tránsito cualitativo que se fue produciendo en los profesores del claustro y en el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales de los recién egresados, al planificar y dirigir el proceso teniendo como importante antecedente el diagnóstico de la preparación y desarrollo del escolar. Este desarrollo se expresa además en una incipiente orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora en estrecha unidad; lo cual contrasta con el insuficiente nivel de desarrollo que poseían los recién egresados al iniciar el estudio de caso.

El investigador y los profesores, son conscientes de que lograr el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales requiere de seguir trabajando la orientación cognoscitiva desde la relación entre sus dos planos (lo conceptual y procedimental), pues durante todo el proceso ha sido la principal barrera que ha limitado el tránsito al desarrollo. Ello es más evidente al evaluar el desarrollo individual alcanzado por los recién egresados:

I.V, ya muestra un incipiente desarrollo y transita progresivamente al desarrollo consciente y racional de sus habilidades pedagógico-profesionales. No ha llegado aún al nivel esperado, porque todavía le falta dominio teórico profundo, que impacta los tres tipos de orientación al desarrollo, pero va alcanzando autonomía profesional para

asimilar la teoría y extraer conclusiones para incorporarlas a sus habilidades pedagógico-profesionales.

A.R, D.P y O.R, han llegado al incipiente desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales. La orientación cognoscitiva, es todavía superficial y reproductiva. Por ello, la orientación al desarrollo se afecta, en tanto no son capaces aún de fundamentar las acciones que realizan, lo logran solo al nivel explicado antes y mediado por ayudas consistentes en llamados de atención para que profundicen, extraigan conclusiones, actúen en consecuencia y argumenten.

O.P y Y.A, han rebasado el insuficiente desarrollo y transitan hacia un desarrollo incipiente, conservando aún del nivel precedente un desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales poco sustentadas teóricamente, por lo que se afectan las acciones y operaciones que realizan. Como consecuencia aún poseen limitaciones para argumentar su proceder y socializarlo entre iguales. No obstante, cuando trabajan en interacción con los profesores y recién egresados se esfuerzan por extraer conclusiones de la teoría e incorporarla a sus fundamentaciones, ello representa un pequeño salto cualitativo que permite pronosticar el logro de un nivel superior de desarrollo en lo sucesivo.

Intercambio de experiencias entre recién egresados.

Terminado el ciclo de ayudas metodológicas, se desarrolló un intercambio de experiencia entre los egresados, los profesores que han participado en el proceso y estructuras de los centros. Previamente, se había concertado la preparación que debían realizar, lo que se corresponde con el nivel de desarrollo alcanzado en sus habilidades pedagógico-profesionales. Se logró la exposición de tres experiencias y el debate grupal. Cada profesor contaba con una guía para evaluar de manera individual el desarrollo alcanzado, que permitiera, posteriormente, contrastar los criterios.

Resultados:

El recién egresado I.V, expone y fundamenta un plan de clases de Lengua Española y su concepción integradora a partir de los componentes que combina, las exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y la atención a los logros del escolar de 4º. En su exposición incorpora elementos teórico-prácticos que permiten apreciar el desarrollo que ha alcanzado en la orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora. Lo hace con seguridad. Propicia la valiosa

intervención de los profesores especialistas de la asignatura, que aportan nuevos elementos e interrogantes que favorecen que el recién egresado complemente con nuevos argumentos su exposición inicial. El resto del grupo aporta opiniones favorables y destacan elementos que para ellos significan nuevas enseñanzas aplicables.

O.R. Expone la concepción de los objetivos de un sistema de clases y fundamenta cómo se materializa en ellos el fin, los objetivos del grado y las características psicopedagógicas de los escolares de 2º. Fundamenta muy bien cómo responden a los logros del desarrollo que ya poseen o necesitan ser potenciados. Los profesores intervienen para que precise la relación entre lo instructivo y educativo en cada uno de los objetivos. Se le realizan sugerencias, para que reflexione en torno a lo dicho. Aporta nuevos argumentos, que muestran insuficiencias en el dominio del contenido de los valores que puede contribuir a formar. A pesar de ello, es evidente que ya posee un incipiente desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales; sustentado en una incipiente orientación cognoscitiva y al desarrollo profesional. Muestra una adecuada asimilación acerca de los logros a adquirir o potenciar en sus alumnos y se muestra optimista con los avances que va obteniendo en su grupo al tener en cuenta dicha concepción.

D.P. Presenta la planificación de una unidad de la asignatura Matemática en 1º; para fundamentar cómo tuvo en cuenta las exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje-desarrollador. Centra su exposición en describir en cada clase del sistema, la manera en que las situaciones de enseñanza-aprendizaje, favorecen el protagonismo de sus alumnos en el proceso de aprendizaje. (Aclara lo que significa protagonismo para ella en estos momentos); “pues antes tenía un concepto muy estrecho de esta exigencia”.

A continuación, de manera muy atinada, da otros argumentos que evidencian la orientación cognoscitiva que ha alcanzado con respecto a los referentes teóricos que sustentan su habilidad pedagógico-profesional, para planificar y dirigir el proceso. Abunda en cómo asegurar el proceso bajo condiciones de orientación y control y cómo se favorece el autocontrol del proceso.

Explica cómo garantizará otra exigencia, la relativa a las formas de organización e interacción de los alumnos, para propiciar las ayudas, que antes, según ella, no lo tenía en cuenta. Explica cómo concibe en cada clase y en el sistema el aumento de la

demanda intelectual mediante el tratamiento paulatino de los niveles de desempeño en integración con la actividad independiente. Ante las interrogantes de los profesores y recién egresados, se produce un debate que precisa y demuestra cómo implementar integralmente dichas exigencias. Se produce la intervención de la profesora de Fisiología del Desarrollo, quien añade elementos de su disciplina que enriquecen y refuerzan lo dicho, dando un carácter interdisciplinario al análisis.

Se observa que D.P, ha mejorado notablemente su orientación cognoscitiva y al desarrollo profesional, ya es capaz de argumentar desde el sentido que extrae de la teoría. A la vez, muestra mayores niveles de individualización al ser capaz de socializar sus razonamientos.

El criterio evaluativo de los participantes es muy bueno. Según estos, la exposición y fundamentación de cada compañero permitió afianzar lo que se ha venido abordando y además ha permitido al resto incorporar desde otros puntos de vista contenidos teóricos a su hacer. Reconocen que “todavía tenemos que seguir profundizando en los elementos teóricos a tener en cuenta para planificar, pero de como estábamos a como estamos hoy es mucho lo que hemos mejorado”. Por su parte los profesores tuvieron una participación muy activa que ayudó a enriquecer los análisis. Revelan la utilidad profesional de estas interacciones y cómo la práctica les ha hecho reflexionar sobre las transformaciones que deben operarse en la docencia universitaria del pregrado.

Al realizar la valoración del desarrollo alcanzado en las habilidades pedagógico-profesionales, por el investigador y los profesores de la facultad se coincide en que, de acuerdo con los objetivos a lograr en esta segunda etapa, los resultados individuales son los siguientes:

Finalmente es evidente que I.V, ya logra un incipiente desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales. Durante el proceso ha dado muestras, de que transita hacia el desarrollo consciente y racional. No ha llegado aún al nivel esperado, porque todavía le falta dominio teórico profundo, que impacta los tres tipos de orientación al desarrollo, pero, ya es observable cierta tendencia a la autonomía profesional al asimilar la teoría y extraer conclusiones para incorporarlas a sus habilidades pedagógico-profesionales. Demuestra un interés creciente por aumentar sus conocimientos y con ello la responsabilidad ético profesional. Es capaz de reconocer que los resultados de su trabajo mejoran cuando incorpora los referentes teóricos. Ejecuta las acciones con

rapidez y destreza, la teoría ya va alcanzando un nivel regulador de sus acciones para diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A.R, D.P y O.R, han logrado un incipiente desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales. La orientación cognoscitiva, dominada a nivel de familiarización. Por ello, la orientación al desarrollo profesional se afecta, en tanto no son capaces aún de fundamentar, desde rigurosas posiciones teóricas, las acciones que realizan, lográndolo al nivel explicado antes. No obstante se inicia en ellos una mayor responsabilidad ético profesional, al comprender la importancia de un proceder científicamente sustentado.

O.P y Y.A, rebasan el insuficiente desarrollo y transitan hacia un desarrollo incipiente, conservan aún del nivel precedente un desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales poco sustentadas teóricamente, por lo que se afectan las acciones y operaciones que realizan. Como consecuencia aún poseen limitaciones para argumentar su proceder y socializarlo entre iguales desde rigurosas posiciones teórico prácticas. No obstante, se esfuerzan por aplicar los referentes teóricos a las acciones que realizan para diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **4ª etapa: Evaluación parcial de la estrategia.**

Resulta necesario destacar los criterios adoptados para evaluar el rigor científico y metodológico del estudio realizado. Se asumen los criterios de Ana Cecilia Salgado Lévano, en su trabajo titulado, “Investigación cualitativa: Diseños de evaluación del rigor metodológico y retos” (2007), citado por Gómez Morales (2010); ellos son:

La **dependencia**: Como grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generan resultados equivalentes: Ello se materializa a partir del nivel de coincidencia de criterios evaluativos entre el investigador y los profesores participantes en el proceso, acerca del nivel de desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales que se iba produciendo en cada uno de los recién egresados. **Credibilidad**: Se logra cuando los participantes en el estudio reconocen que los resultados alcanzados se aproximan a lo que ellos piensan y sienten, son verdaderos para ellos y para otras personas que han estado en contacto con el fenómeno estudiado. **Transferibilidad o aplicabilidad**: Se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones, dependiendo de la similitud entre los contextos.

En la presente investigación se evalúa el rigor de la misma, a partir de los criterios que más se ajustan al proceder metodológico utilizado:

**Estrategia de credibilidad asumida:** Se expresa mediante la variedad de métodos y técnicas empleadas, que posibilitaron contrarrestar la perspectiva del investigador. También las notas de campo que surgieron de las acciones desarrolladas a través de los talleres de adiestramiento profesional, las visitas de ayuda metodológica, las actividades metodológicas e intercambios de experiencia realizados durante la primera fase. Se empleó el método de triangulación, para determinar la congruencia entre los resultados y las interpretaciones realizadas, que fueron discutidas con otros investigadores (profesores de la carrera participantes en el proceso). A continuación se describen:

**-Observaciones sistemáticas:** Realizadas durante el proceso de seguimiento al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica de los recién egresados. Entre ellas se destacan, las observaciones participantes, directas o indirectas al trabajo en grupos, utilizado preferencialmente en los talleres y en sesiones de socialización de experiencias, en las diferentes etapas del estudio de casos. También, la observación de la actividad y de los procesos de socioindividualización en los recién egresados durante la realización de las tareas asignadas, que posibilitaron comprender como se producía el tránsito al desarrollo; así como el significado, la experiencia y la motivación que despertaba en ellos lo realizado.

**-Triangulación** metodológica, de datos e informantes, así como de las diferentes etapas del proceso de investigación. **Registro de datos**, en este caso, a través de notas de campo y de los productos de la actividad desarrollada por los recién egresados (planes de clases, expedientes acumulativos del escolar), a lo largo del proceso durante el estudio de casos. **Autovaloraciones** de los recién egresados en los Talleres de adiestramiento y en el intercambio formal e informal producido en el desarrollo de las actividades colectivas e individuales. **Entrevista** a los recién egresados y directivos escolares durante todo el proceso de investigación.

La implementación de la estrategia llegó hasta las acciones de la primera fase (tercera etapa). Su valoración fue concebida a partir de los criterios cualitativos anteriormente explicados.

El análisis del proceso de construcción y elaboración de la estrategia se desarrolló como un continuo, que permitió ir realizando los ajustes que en cada momento aconsejaban las circunstancias. No obstante, previo al balance evaluativo de los resultados parciales obtenidos, se aplicó encuesta a profesores y jefes de ciclo (Anexo 25), para evaluar las debilidades y potencialidades del proceso.

Los indicadores con más votos negativos, (debilidades) fueron en el caso de los directivos escolares, la participación en la planeación de las acciones de la estrategia y la preparación previa para su desarrollo. En el caso de los profesores, señalan su no participación en el proceso de aplicación del diagnóstico inicial.

Lo anterior, frente a la cantidad de votos positivos que reciben los nueve indicadores restantes, confirma un adecuado reconocimiento a las fortalezas del proceso de construcción e implementación.

El balance parcial, efectuado mediante la dinámica de grupo, enfocada al análisis de cada categoría; refleja coincidencia de criterios en torno a:

\_La importancia de la aplicación por la institución universitaria de un proceso de seguimiento a los recién egresados, orientado al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, dado por la contribución que el mismo brinda al perfeccionamiento del pregrado y la formación postgraduada. La interacción de los profesores durante la implementación produce un cambio de visión con respecto a sus prácticas e incorpora métodos de trabajo para fortalecer la calidad de la formación permanente.

\_Permitió al claustro de la carrera contar con criterios de pertinencia social de sus recién egresados; dada la información que brinda el diagnóstico del nivel de desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales.

\_La calidad de las actividades efectuadas, el dominio profundo del contenido, los métodos y el estilo de conducción que prevalecieron en la actuación de los profesores y la unidad de criterios teórico metodológicos logrado.

\_Alto nivel de satisfacción por los recién egresados y sus estructuras sobre los métodos y formas en que se concibieron las ayudas, quienes atribuyen un gran valor a la posibilidad de trabajar junto a profesionales experimentados en la formación universitaria, en los talleres, visitas de ayuda metodológica, desarrollo de consultas, actividades metodológicas e intercambios de experiencia.

La presencia del investigador en el campo, la existencia de categorías y criterios de análisis acerca del desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales en los recién egresados, unido a la triangulación en sus diferentes modalidades, así como los resultados individuales y colectivos descritos a lo largo del informe, permiten confirmar: El salto cualitativo que se logra en el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica con respecto a la situación inicialmente diagnosticada.

De un insuficiente desarrollo, transita en general a un desarrollo incipiente. Es pronosticable la posibilidad real de que todos puedan alcanzar el desarrollo esperable en sus habilidades pedagógico-profesionales.

Lo anterior se ratifica al hacer un análisis de los cambios cualitativos en los atributos del desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales de los recién egresados. La orientación cognoscitiva en lo relativo a lo conceptual, mejoró notablemente; pues ya poseen dominio de los referentes teóricos esenciales que sustentan sus habilidades pedagógico-profesionales. En lo procedimental se alcanza mayor destreza en las acciones internas que ejecutan para diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad, planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y dirigirlo, con arreglo a las exigencias teóricas del Modelo de Escuela Primaria.

En forma análoga se produce una incipiente orientación al desarrollo profesional, al ser capaces de extraer conclusiones de la teoría para su aplicabilidad a las acciones que ejecutan y para fundamentar su proceder con arreglo a la primera. Aumenta la comprensión sobre la necesidad de una actuación científicamente sustentada.

Dado lo anterior, es posible corroborar un incipiente desarrollo de su orientación socioindividualizadora ya que durante los procesos de socialización, demostraron la asimilación incipiente de los conocimientos teórico-prácticos en relación con sus habilidades pedagógico-profesionales.

En lo individual I.V, A.M, O.R y D.P; alcanzan un incipiente desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales relativas al función docente-metodológica y en proceso de tránsito vertiginoso al desarrollo consciente-racional. O.P y Y.A, rebasan el insuficiente desarrollo, puede decirse que ya se encuentran en un incipiente desarrollo, no consolidado aún; por lo que requieren todavía para la próxima fase, de ayuda

diferenciada para acelerar el tránsito al desarrollo consciente y racional, para lo cual existe un pronóstico favorable.

Para finalizar este capítulo puede plantearse que la implementación parcial de acciones de la estrategia de seguimiento por la institución universitaria permite apreciar una transformación cualitativa en los recién egresados, al transitar de un nivel insuficiente de desarrollo, al incipiente desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Debe señalarse sin embargo, que los resultados alcanzados no llegan a modificar de modo radical la situación inicialmente diagnosticada, no obstante la transformación constatada, pero han sido creadas las condiciones institucionales y en los recién egresados, para que estos últimos alcancen un desarrollo consciente y racional de sus habilidades pedagógico-profesionales al concluir la segunda fase de la estrategia.

**CONCLUSIONES**

## Conclusiones:

1. El proceso de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, se sustenta en las teorías que definen la formación permanente como un continuo, en el que la articulación de la formación inicial y postgraduada ha de ser atendido con carácter estratégico por las universidades de las que egresan de conjunto con la escuela. Ello supone generar una concepción teórico-metodológica respaldada por posiciones filosóficas, sociológicas, psicológicas y didácticas; para orientar y direccionar las modalidades de atención y la particularidad de su contenido, dirigido a la continuidad del proceso de desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, en el tránsito por su formación permanente.
2. El diagnóstico inicial del contexto reveló potencialidades en ambas categorías de análisis. A la vez se constataron insuficiencias en los procesos de seguimiento por la institución universitaria a los recién egresados, y un deficiente desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, que se refleja en los tres tipos de orientación definidos para diagnosticarlas; en tanto la orientación cognoscitiva, (en lo conceptual) se reciente por insuficiente dominio de la plataforma teórica que orienta la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. En estrecha relación con lo anterior en lo procedimental, lo teórico no se materializa en las acciones internas que realizan para diagnosticar, planificar y dirigir el proceso; al evidenciarse un proceder rudimentario y poco diestro. La orientación al desarrollo profesional también es insuficiente, pues los recién egresados muestran impericia para extraer conclusiones de la teoría, representarse las acciones internas que ejecutan con arreglo a ella y fundamentar científicamente su proceder. Derivado de lo anterior existen afectaciones ético-profesionales por la no concientización de los efectos de un proceder caracterizado por el empirismo. La orientación socioindividualizadora revela que las acciones que ejecutan en tanto socialización, presentan un limitado nivel de asimilación de los referentes teóricos y de las acciones internas de las habilidades objeto de análisis.
3. La estrategia de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica materializa la concepción teórico-metodológica concebida para direccionar el proceso. Es contentiva de acciones secuenciales de superación y ayudas metodológicas desde la institución universitaria y de conjunto con la escuela; en un proceso de interacción interdisciplinario, sistemático, desarrollador y con el enfoque teórico-práctico que requiere el desarrollo de habilidades pedagógico- profesionales, en

el que subyacen los referentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, dialécticamente relacionados con sus acciones internas.

4. La evaluación parcial de la estrategia de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, mediante el registro de experiencias obtenido en el estudio de caso, demuestra la existencia de transformaciones en el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, al existir un cambio cualitativamente superior en el comportamiento de las categorías de análisis propuestas.

## **RECOMENDACIONES**

## Recomendaciones:

1. Dar continuidad a la estrategia de seguimiento por la institución universitaria para diseñar la continuidad de la formación permanente de los recién egresados a tono con el desarrollo individual que alcancen al concluir su primer año de postgrado.
2. Iniciar estudios de factibilidad, para introducir contenidos sugeridos en la presente investigación en los programas de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, que permitan ofrecer un sustento científicamente argumentado al tratamiento de la formación y desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.
3. Complementar la presente investigación con estudios longitudinales que profundicen en las características de aprendizaje, desarrollo y desempeño de esta cohorte en su proceso de formación permanente.
4. Socializar los resultados de esta investigación con docentes y directivos de los centros empleadores para garantizar un seguimiento coherente al egresado, en lo referente al desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

## **BIBLIOGRAFÍA**

## **BIBLIOGRAFÍA:**

ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA. Didáctica, Teoría y Práctica. \_\_La Habana, Ed. Pueblo y educación, 2007.

\_\_\_\_\_. La superación pedagógica permanente de profesores en Cuba: Experiencias renovadoras y pertinentes para la educación. La Habana, 2010.

\_\_\_\_\_. Modo de actuación profesional pedagógico: De la teoría a la práctica. \_\_ La Habana: Ed. Academia, 2006.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. La escuela en la vida. \_\_Ciudad Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999.

ANDER-EGQ, E. El taller, una alternativa para la renovación pedagógica: Colección respuestas educativas: Magisterio del Río de la Plata. ISBN 950-550067. 2da. Edición; Argentina, 1991.

ANDREIEVA, G. M. Psicología social. Moscú: Ed. Universidad Estatal, M Lomonósov, 1980.

AÑORGA MORALES, J. Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento Profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad \_\_La Habana: En soporte magnético. UCP. "Enrique J Varona", [s.a].

ARMAS RAMÍREZ, NERELIS DE. La estrategia como resultado científico. En soporte digital. CECIP. UCP "Félix Varela". Villa Clara. [s.a].

BADILLA CAVARÍA, L. Fundamentos del paradigma cualitativo en investigación educativa. En Ciencias del ejercicio y la Salud. 2006.

BERMÚDEZ MORRIS, RAQUEL. Aprendizaje formativo crecimiento personal. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.

BLANCO PÉREZ, ANTONIO. Acerca del rol profesional del maestro: En la profesionalización del maestro desde sus funciones: Algunos aportes para su comprensión UNESCO. Dirección de Ciencia y técnica del MINED. La Habana: Imprenta Publisime, [s.a].

\_\_\_\_\_ Filosofía de la Educación. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003.

BORGES, J. L. El Grijalbo. Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Color. \_\_ Barcelona: 2000.

BRASLASKY, CECILIA. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación permanente de profesores. \_\_ OEI. España: En Iberoamericana No. 19, Enero-abril, 1999.

CABALLERO DELGADO, ELVIRA. Didáctica de la escuela primaria. Compilación. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.

CAMPOS MAURA, ERAIDA. Estrategia metodológica para la preparación de alumnos que participan en concursos de Español Literatura. \_\_2006\_\_ Tesis doctoral. UCP. "Félix Varela". Villa Clara: 2006.

CÁRDENAS MARTÍNEZ, NORIS. Modelo pedagógico para el autoperfeccionamiento del modo de actuación profesional del maestro primario, relacionado con la superación que realiza desde el ejercicio de su profesión. \_\_2005. \_\_doctoral. Villa Clara: 2005.

CASAÑAS DÍAZ, M. El cambio educativo: reto de las políticas nacionales ante el nuevo milenio. Ed. Imprenta Universitaria de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas, Venezuela, 2005.

CASSARINI ROTTO, M. Teoría y diseño curricular. México Ed. Trilla, 1998.

CASTELLANO SIERRAS, DORIS. Educar y aprender en la escuela: Una  
Concepción desarrolladora. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.

CASTILLO, J. J. Y PRIETO, C. La subjetividad objetivada: el método de la validación  
consensual. En: Documentación social; número 92, Colombia, 1993.

CASTRO ESCARRÁS, O. La dirección de la superación de maestros y profesores  
en la escuela: En Dirección, organización e higiene escolar. Parte I. La Habana:  
En proceso ed, 2006.

CASTRO RUZ, F. Discurso pronunciado en el acto de graduación del 1er curso de  
formación de maestros emergentes. En Granma. \_\_Habana, 2001.

CHACÓN ARTEAGA, NANCY. Fundamentos filosóficos, sociológicos y éticos para  
la determinación del modelo de egresado del ISP. En Universitaria de Formación  
del Profesorado. No 35, 1999.

CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J. A. Acercamiento necesario a la Pedagogía General. \_\_La  
Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005.

\_\_\_\_\_ Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo  
XXI de la Pedagogía y la didáctica. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2009.

COLECTIVO DE AUTORES. Filosofía Marxista. La Habana: Ed. Félix Varela, 2009.

\_\_\_\_\_ IPLAC. Modelos pedagógicos para la formación de  
habilidades. La Habana: 1997.

\_\_\_\_\_ Lecciones de Filosofía Marxista Leninista. Tomo 2. \_\_  
La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1994.

\_\_\_\_\_ La nueva Universidad Cubana y su contribución a la  
universalización del conocimiento. \_\_ La Habana: Ed. Félix Varela, 2006.

\_\_\_\_\_Pedagogía. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1984.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE CUBA: La Habana: Ed. Política, 2010.

CORNEJO ABARCA, JOSÉ. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde la América Latina. En Iberoamericana de Educación No 19, Enero-abril. OEI. España, 1999.

CORTINA BOVER, VICTOR. M. El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. \_\_Tesis doctoral. U.C.P. "Pepito Tey". Las Tunas, 2005.

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Tabloide Maestría en Ciencias de la Educación: La Habana: Ed. Pueblo y educación, 2005.

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION SUPERIOR: Reglamento de trabajo docente metodológico. República de Cuba. 2007.

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Metodología para el proceso de autoevaluación institucional de los CES. En Documento impreso. Habana: 2009.

DELORS, J. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. París: 1995.

EDELSTEIN, GLORIA E. Prácticas residencias: memorias, experiencias, horizontes. En Revista Iberoamericana de Educación, Número 33, Madrid. 2003.

GARCÍA BATISTA, GILBERTO. Profesionalidad y práctica pedagógica. \_\_Ciudad Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004

GARCÍA, CARLOS. M. Estudio sobre inserción profesional Europa, En Iberoamericana. Educación. No 19. España.1999.

- GARCÍA RAMIS, L. J. Autoperfeccionamiento docente y creatividad. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.
- GARCÍA VALERO, M. A. Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por escolares primarios. \_\_2005.\_\_ Tesis doctoral U.C.P. "Félix Varela", Villa Clara, 2005.
- GARZA SOLÍS GLORIA B. DE LA. Evolución del encargo docente. Las funciones del maestro en el siglo XXI .En ETHOS Educativo. II Época. Año XI, Número 27. México, 2003.
- GIL GARCÍA, J. L. Modelo de evaluación de la calidad del egresado. \_\_2004.\_\_ Tesis de doctorado. UCP Conrado Benítez. Cienfuegos, 2004.
- GINORIS QUESADA, O. Fundamentos didácticos de la Educación Superior cubana. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2009.
- GÓMEZ MORALES, Y. El desarrollo de la cubanía en los niños y las niñas del segundo ciclo de la escuela primaria desde la expresión plástica. \_\_2010.\_\_ Tesis de doctorado. U.C.P. "Félix Varela", Villa Clara, 2010.
- GÓNGORA SUÁREZ, G. F. Concepción del proceso curricular del Programa Nacional de Formación de Educadores de la Misión Sucre en la República Bolivariana de Venezuela. \_\_2007.\_\_ Tesis doctoral. Holguín, 2007.
- GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA. Psicología para educadores. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
- GONZÁLEZ MORALES, ALFREDO. La Universidad Renovada. Perú: Ed. UNSA. 2006.
- GONZÁLEZ PACHECO, OTMARA. El planeamiento curricular en la enseñanza superior. CEPES. Universidad de La Habana. Material impreso. [s.a]

\_\_\_\_\_.Requerimientos generales del proceso docente,  
Una propuesta a partir de la teoría de la actividad. Departamento Pedagogía-  
Psicología CEPES. Universidad de La Habana, [s.a].

GONZÁLEZ REY FERNANDO. La personalidad, su educación y desarrollo. \_\_ La  
Habana: Ed. pueblo y educación.1989.

GONZÁLEZ SERRA, D. J. Psicología educativa. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y  
Educación, 2004.

GONZÁLEZ SOCA, A. M. Nociones de sociología, psicología y pedagogía. \_\_La  
Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.

GUERRA IGLESIAS, S. Hacia una concepción didáctica potenciadora del desarrollo  
de escolares con necesidades educativas especiales. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y  
Educación, 2006.

GUERRA SÁNCHEZ, R. Fundación del sistema de Escuelas Públicas de Cuba  
(1900-1901). Los cursos de la escuela de verano. La Habana: Ed. LEX.1954.

HERNÁNDEZ BALBOA, LUTGARDA. Perfeccionamiento del vínculo escuela,  
familia, comunidad para el desarrollo de un proceso educativo de calidad en la  
escuela primaria: \_\_2007. \_\_Tesis doctoral. UCP Félix Varela, Villa Clara, 2007.

HERNÁNDEZ MUJICA, J. LÁZARO [et al] Desarrollo de habilidades profesionales  
desde y para la escuela. La Habana. \_\_ISP “Enrique José Varona”, En impresión  
ligera, 1998.

HERNÁNDEZ SAMPIER, R. Metodología de la Investigación, tomo I. \_\_La Habana.  
Ed. Félix Varela, 2003.

\_\_\_\_\_. Metodología de la Investigación. Tomo II. La Habana:  
Ed. Félix Varela, 2003.

<http://www.eduteka.org/> / WebQuest, lineamientos. Pdf. ¿Cómo evaluar una WEBQUEST de calidad o realmente efectiva?

<http://www.google.com.cu>. En IPLAC. La autosuperación como pilar de la formación profesional.

<http://sicevaes.esuca.org/drupal/?q>. La profesionalización del docente universitario. En Pedagogía Universitaria. Vol. 9. No. 5/2004.

IBARRA, MUSTELIER, LOURDES MARÍA. Psicología y educación; una relación necesaria. \_\_La Habana: Ed. Félix Varela, 2005.

ISEALC-UNESCO: Documento central, conferencia regional. Estrategias para la transformación de la Educación Superior. La Habana, 1996.

IRANZO PILAR. La Didáctica y su relación con los procesos de formación docente, un vínculo inherente que reclama definición. España. 2002.

JIMÉNEZ, R. Manual del recolector de datos cualitativos. En Ethnia, Bogotá, 1978

KANE, RUTH G. Cómo enseñamos a los docentes. En Perspectivas, Vol. XXXII, No. 3. Nueva Zelândia, 2002.

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

LABARRERE REYES, GUILLERMINA. Pedagogía. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001.

LAU APÓ, FRANCISCO. Programa director de las asignaturas priorizadas para la enseñanza primaria. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001.

- LEONTIEV A N. Actividad conciencia, personalidad. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1975.
- LÓPEZ MERCEDES, [et al]. El trabajo metodológico en la escuela. \_\_ La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1977.
- LÓPEZ PALACIO, JUAN VIRGILIO. La educación como un sistema complejo En Islas. UC Martha Abreu. Año 44, número 132; abril-junio. Santa Clara, 2002.
- LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA. Problemas psicopedagógicos del aprendizaje. Folleto Impresión Ligera. ICCP. La Habana, 2000.
- MARCELO GARCÍA, CARLOS. Estudio sobre inserción profesional en Europa. En Iberoamericana de Educación No.19, Enero-abril 1999.OEI. España, 1999.
- MARTÍN-VIAÑA CUERVO, VIRGINIA. El plan de clases: Cartas al maestro. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 2006.
- MARTÍNEZ LLANTADA, MARTA. Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la Educación \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004
- \_\_\_\_\_ [et al] Metodología de la investigación educacional: Desafíos y polémicas actuales. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2005.
- MENA CAMACHO. E. Didáctica Teoría y Práctica \_\_ La Habana: Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2004.
- MESSINA, GRACIELA .Investigación acerca de la formación docente. En Iberoamericana de Educación, O.E.I. número 19, enero-abril, 1999.
- MCLANE, J. B. "Interaction, context, and the Zone of proximal development", en M. Hickman (Ed) Social and functional approaches to language and thought, Nueva York, Academic Press, 1987.

MIRANDA LENA, T. Transformaciones educacionales y nuevo modelo curricular para la formación inicial de los profesionales de la Educación. Ed. Academia. La Habana, 2009.

MITJÁNS MARTÍNEZ, ALBERTINA. Creatividad, personalidad y educación. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1995.

Modelos teóricos sobre formación de docentes en América Latina. En Argentina de Educación Año IX. Argentina, 1991

MUJINA TRAVIATA, K. Conferencias sobre Psicología Pedagógica. MINED. Ed. Libros para la Educación. La Habana, 1979.

NAVARRO OTERO, ANGEL G. El desarrollo de la Educación en Cuba en el período 1842-1898. Trabajo de Diploma. UCP "Félix Varela". Villa Clara, 1990.

\_\_\_\_\_ Los colegios científicos virtuales. CD. Evento Pedagogía Internacional 2009. ISBN 978-959-18-0586-7. La Habana, Cuba, 2009.

\_\_\_\_\_ Las acciones internas de las habilidades pedagógico-profesionales desde la perspectiva de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. CD Pedagogía 2011. ISBN 978-959-18-0586-7. Cienfuegos, 2011.

\_\_\_\_\_ Modelo para el seguimiento y formación permanente del recién egresado de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria .2003. \_\_ Tesis en opción al grado de Máster en Educación. \_\_ U.C.P. "Félix Varela". Villa Clara, 2003.

\_\_\_\_\_ Reflexiones sobre la habilitación pedagógica y la formación de habilidades pedagógico profesionales desde una concepción emergente de formación. En "Varela". U.C.P "Félix Varela". Villa Clara, 2005.

OREAL-UNESCO. Informe del comité mixto OIT-UNESCO sobre la aplicación de las recomendaciones relativas al personal docente en su octava reunión. París, 2003.

\_\_\_\_\_. Documento presentado por las delegaciones al Encuentro Internacional "Los desafíos de la formación docente en la sociedad del conocimiento. Bogotá, 2005.

Orientaciones Metodológica: Segundo Grado. \_\_ La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001

\_\_\_\_\_: Tercer Grado. \_\_ La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001.

\_\_\_\_\_: Cuarto Grado. \_\_ La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001.

\_\_\_\_\_: Quinto Grado. \_\_ La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001.

\_\_\_\_\_: Sexto Grado. \_\_ La Habana Ed. Pueblo y Educación. MINED. Ciudad de La Habana, 2001.

Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005.

OLIVARES MORALES, EDUARDO. Motivación profesional pedagógica: un reto para las ciencias pedagógicas. [s.l.] Ed. Academia, 2007.

PEDAGOGÍA 97. Apuntes sobre habilidades y hábitos: Brito Fernández, H \_\_La Habana: 1997.

PEDAGOGÍA 2003. Modelo de acompañamiento apoyo y monitoreo del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. PRELAC. Declaración de La Habana, UNESCO. 2003.

PEDAGOGÍA 2005 Un modelo didáctico para la autopreparación del Licenciado en

Educación Primaria/ Fuxá Lavastida, Micaela.\_\_Pinar del Río, 2005.

PEDAGOGÍA 2007. Los retos de la nueva universidad cubana. Conferencia  
Magistral/ Vela Valdés, Juan. Ciudad de La Habana, 2007.

PEDAGOGÍA 2009. Modelos y tecnologías de la Educación a distancia: Curso 41/  
Lima Montenegro, S.\_\_La Habana, Sello editor Educación Cubana, 2009.

PEDAGOGÍA 2009. Modelo para el post-grado en la Universalización: Curso 10/  
Gilberto García Batista.\_\_La Habana: Ed. Educación Cubana, 2009.

PEDAGOGÍA 2009. Particularidades del aprendizaje en carreras pedagógicas:  
Curso 50. /González Castillo J. M.\_\_ La Habana Sello ed. Educación  
Cubana. 2009.

PEDAGOGÍA 2009. Universalización de la Educación Superior Pedagógica; Modelo  
curricular para la formación inicial, Curso 9/ Parra Vigo, Isel. [et al] Sello Editor  
Educación Cubana, Ministerio de Educación. La Habana, 2009.

PEDAGOGÍA 2009. Modelo de escuela primaria; principales transformaciones  
Curso 3/ Rico Montero, Pilar. Sello Editor Educación Cubana, Ministerio de  
Educación, La Habana, 2009.

PERDOMO BLANCO, L. Modelo Teórico Metodológico destinado a la superación  
profesional del docente de Secundaria Básica, para la dirección del proceso de  
enseñanza aprendizaje con adolescente invidentes integrados.\_\_2010.\_\_.Tesis  
doctoral.\_\_ U.C.P. "Félix Varela". Villa Clara, 2010.

PETROVICH BARANOV, S. Didáctica de la escuela primaria. Ed. Libros para la  
educación, La Habana, 1980.

PLA LEÓN, R. La teoría del conocimiento del Marxismo. Filosofía marxista. Tomo I.  
Ed. Félix Varela. La Habana, 2009.

\_\_\_\_\_ Psicología pedagógica y de las edades. Ed. Pueblo y Educación.

La Habana, 1982.

POPKEWITZ THOMAS S. Las ciencias de las reformas a la enseñanza y a la formación docente. En ETHOS Educativo II Época. Año XII, Número 46. México, 2009.

Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Declaración de La Habana. PRELAC. La Habana, 2003.

PUELLES BENÍTEZ, M. Monografía: Formación docente. En Iberoamericana de Educación No. 19. Enero-abril, 1999. OEI. España, 1999.

PÉREZ SERRANO, G. Investigación Cualitativa: retos e interrogantes. UNESCO. París, 1993.

PETROVSKI, A. V. Psicología evolutiva y pedagógica. Ed. Progreso. Moscú, 1979.  
Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Declaración de La Habana. PRELAC. La Habana, 2003.

RAMÍREZ RAMÍREZ, I. El estudio de casos como método científico de investigación en la escuela. Ed. pueblo y Educación. Cuba, 2008.

RECAREY FERNÁNDEZ, SILVIA C. La preparación del PGI para el desempeño de la función orientadora. \_\_ 2004. \_\_Tesis de doctorado. \_\_Habana, 2004.

RICO MONTERO, PILAR. La zona de desarrollo próximo: Procedimientos y tareas de aprendizaje. \_\_ La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003.

\_\_\_\_\_ Exigencias del modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2008.

\_\_\_\_\_ Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la

escuela primaria. \_\_La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2008.

RODRÍGUEZ DEL CASTILLO, M. A; [et al]. La estrategia como resultado científico de la investigación cualitativa: Villa Clara, CECIP. UCP "Félix Varela", 2009.

RODRÍGUEZ GÓMEZ GREGORIO [et al] Metodología de la investigación cualitativa. Libro soporte digital. [s.a]

ROSENTAL, M. Diccionario Filosófico. Ed. Política, Cuba, 1973.

RUIZ GUTIÉRREZ A. Estrategia metodológica para desarrollar en los docentes de la Educación Preuniversitaria la habilidad profesional pedagógica para la enseñanza de la Lectura. \_\_2005. \_\_ Tesis doctoral. \_\_ UCP "Félix Varela". Villa Clara, 2005.

RUÍZ IGLESIAS, M. El enfoque integral del currículum para la formación de profesionales competentes. IPM. México, 2000.

SANDOVAL CASILIMAS, C. Investigación Cualitativa. Editores e impresores Ltda. Colombia, 2002.

SALGADO LÉVANO, A. C. Investigación cualitativa. Diseño de evaluación del rigor metodológico y retos. Ed. Páramos. Caracas, 2007.

SEGURA SUÁREZ, M. E. Teorías Psicológicas y su influencia en la Educación: La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005.

Seminario Nacional para Educadores: Ministerio de Educación. — La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2000.

---

II: Ministerio de Educación. — La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001.

---

III: Ministerio de Educación. — La Habana: Ed.

- Pueblo y Educación, 2002.  
\_\_\_\_\_ IV: Ministerio de Educación. — La Habana: Ed.  
Pueblo y Educación, 2003.  
\_\_\_\_\_ V: Ministerio de Educación. — La Habana: Ed.  
Pueblo y Educación, 2004.  
\_\_\_\_\_ VI: Ministerio de Educación. — La Habana: Ed.  
Pueblo y Educación, 2005.  
\_\_\_\_\_ VII: Ministerio de Educación. — La Habana: Ed.  
Pueblo y Educación, 2006.  
\_\_\_\_\_ VIII: Ministerio de Educación. — La Habana: Ed.  
Pueblo y Educación, 2007.  
\_\_\_\_\_ IX: Ministerio de Educación. — La Habana: Ed.  
Pueblo y Educación, 2008.  
\_\_\_\_\_ X. Ministerio de Educación. — La Habana: Ed.  
Pueblo y Educación, 2009.

Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2010-2011. Ministerio de Educación. Imprenta Federico Engels. La Habana, 2010.

SIERRA SALCEDO, R. A. La estrategia pedagógica, su diseño e implementación. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad Habana, 2008.

SILVESTRE ORAMAS, M. Exigencias didácticas de la clase. En Seminario Nacional para el Personal Docente. La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2000.

TORRE, CARLOS DE LA. Manual para los exámenes de maestros cubanos impresora "La Moderna Poesía". Biblioteca del maestro cubano. \_\_ Habana, 1904.

TAYLOR, S. J [et al] La entrevista en profundidad. En: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona Ed. Paidós, 1992.

TALÍZINA NINA, F. Conferencia: "Los fundamentos de la enseñanza en la Educación

Superior. Departamento de estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior. U. H. La Habana, [s.a].

TENREYRO MAURIZ, M. LOURDES. Propuesta de un sistema de superación para la habilidad de dirección en los egresados de Educación Preescolar. \_\_2000 \_\_ Tesis de maestría. \_\_Universidad Carlos R. Rodríguez. Cienfuegos, 2003.

T. E. KONRAD. Educación de adultos: progreso y problemas. En Perspectiva. Volumen XV. No.3. UNESCO, (1985).

TUNNERMANN BERNHEIM, C. La Educación Superior en el umbral del siglo XXI. Ed. CRESAL/UNESCO. Caracas, Venezuela, 1996.

\_\_\_\_\_. La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Unión de Universidades de América Latina. México, 2003.

VALLE LIMA, ALBERTO D. Metamodelos de la investigación pedagógica. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2007

VALDÉS PRIETO, M. Estrategia para el seguimiento a egresados en el ISP "Félix Varela" (Informe Final de proyecto de investigación), CDIP, ISP. Villa Clara, 2003.

VIGOSTKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Ciencias Técnicas. La Habana, 1987.

\_\_\_\_\_. Obras Completas. Tomo V Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1995.

VIGOTSKI L. [et al]. En Educación Número 91. Ed. pueblo y Educación. La Habana, 1997.

VIGOTSKI L. S. La escuela histórico-cultural. En Educación Número 93. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1998.

**ANEXOS**

Anexo #2.

Guía para el análisis del Modelo de Profesional.

Objetivo:

Constatar si en el Modelo del Profesional de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, se tiene en cuenta como exigencia el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Aspectos a tener en cuenta para el análisis:

\_Exigencias al egresado.

\_Caracterización de la profesión

\_Objetivos formativos generales.

\_Objetivos formativos por años.

Anexo #3.

Guía para el análisis del Plan de Estudio.

Objetivo:

Constatar en el Plan de Estudio de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, el aporte de las asignaturas y sus contenidos al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Aspectos a tener en cuenta para el análisis:

\_Características del plan de Estudio.

\_Características de las áreas de integración y disciplinas.

\_Asignaturas por áreas de integración.

\_Objetivos y contenidos curriculares dirigidos al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

\_Relación del sistema conceptual con las concepciones teóricas planteadas en el Modelo de Escuela Primaria.

\_Precisión de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, a partir del contenido teórico.

Anexo #4.

Guía para el análisis de los Programas de Disciplina.

Objetivo:

Constatar en los Programas de Disciplinas para la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, las asignaturas y contenidos dirigidos al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Aspectos a tener en cuenta para el análisis:

\_Relaciones del sistema conceptual con las concepciones teóricas planteadas en el Modelo de Escuela Primaria.

\_Precisión de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

\_Contribución de las guías de estudio y el sistema de evaluación al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Anexo #5.

Guía de Entrevista en profundidad.

Efectuada a directivos y docentes de la Facultad de Educación Infantil .Carrera Licenciatura en Educación Primaria. UCP. "Conrado Benítez". Cienfuegos.

Categorías de análisis:

\_Seguimiento al recién egresado de Licenciatura Educación Primaria por la institución universitaria.

\_Desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Objetivo:

Constatar la existencia de procesos de seguimiento al recién egresado de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria, enfocada al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Tópicos:

\_Dirección desde la carrera y el año, al proceso de desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales.

\_Información que poseen sobre el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica en los estudiantes que egresan en este ciclo.

\_Mecanismos que utiliza la carrera para retroalimentarse sobre el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales en sus egresados para introducir mejoras al pregrado y perfeccionar los planes de formación permanente. Evidencias sobre el particular. Existencia de procesos de seguimiento a los recién egresados de cada ciclo. Experiencias.

\_Consideraciones sobre necesidad y pertinencia de procesos de seguimiento a los recién egresados para dar continuidad a su formación permanente.

\_Consideraciones sobre posible estructura y concepción. Disposición a participar.

Anexo #6.

Entrevista grupal.

Entrevista grupal a estudiantes de 5º Año de Licenciatura en Educación Primaria que egresan en el curso 09-10.

Categorías de análisis:

- 1) Seguimiento al recién egresado por la institución universitaria.
- 2) Desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica (orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora)

Objetivos:

Familiarizarse con los sujetos objeto de investigación para favorecer el acceso posterior a los escenarios donde laboran.

Conocer la autovaloración que poseen del desarrollo que han alcanzado en las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Explorar concepciones cognoscitivas sobre las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Guía de interrogantes:

\_Puntos de vista sobre necesidad de atención por el claustro de la facultad, una vez graduados.

\_Disposición a participar activamente en un proceso de seguimiento al desarrollo que alcanzan en su desempeño, una vez que se gradúen.

\_Valoración que poseen sobre el desarrollo que han alcanzado en sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica al concluir la carrera.

Anexo #7.

Cuestionario autovalorativo sobre desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Objetivo:

Constatar la autovaloración que poseen sobre el desarrollo de las acciones internas de sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Cuestionario:

El presente cuestionario forma parte del estudio dirigido al seguimiento de los recién egresados de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, en que vienes participando.

Con este instrumento se pretende recoger información sobre el desarrollo que consideras haber alcanzado en tus habilidades pedagógico-profesionales para diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para contestar, solo tendrás que marcar con una cruz (X); la opción de respuesta que consideres más adecuada al desarrollo alcanzado por ti en esa acción interna de la habilidad pedagógico-profesional.

Diagnosticar preparación y desarrollo del alumno, grupo, familia y comunidad.	Es en lo que más dificultades tengo.	Lo sé hacer bien.	No comprendo.
Observar cómo se orientan los niños de acuerdo con las normas y orientaciones valorativas.			
Determinar a profundidad las características de la actividad cognoscitiva de los alumnos.			
Identificar, describir y explicar los procesos individuales de aprendizaje de los alumnos.			
Integrar factores cognoscitivos, afectivos, motivacionales y volitivos y establecer			

relación causa-efecto.			
Definir nivel de alcance de objetivos según características individuales y grupales.			
Comparar desarrollo real de los alumnos, respecto a logros de cada momento del desarrollo.			
Diagnosticar por elementos del conocimiento y niveles de desempeño cognitivo.			
Explorar procesos lógicos del pensamiento de cada alumno.			
Explorar amplitud de la zona de desarrollo próximo.			
Definir estrategias de intervención			
Registrar en el E. A. E el diagnóstico integral de cada alumno.			
Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.			
Derivar objetivos desde el fin y objetivos de la escuela primaria, hasta la clase.			
Diseñar objetivos y contenidos a partir del diagnóstico integral de los alumnos.			
Formular los objetivos según exigencias didácticas.			
Dosificar			
Planificar la clase según documentos programáticos y metodológicos.			
Planificar tareas docentes que satisfagan exigencias de un aprendizaje desarrollador.			
Diseñar tareas docentes para la formación de orientaciones valorativas desde el contenido.			

Planificar tareas que permitan atender diferencias individuales con niveles crecientes de complejidad.			
Planificar tareas docentes que permitan la interacción maestro-alumno, alumno-alumno, alumno- maestro.			
Planificar tareas para el estudio individual con fines propedéuticos y que permitan explorar la zona de desarrollo próximo.			
Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.			
Controlar estudio individual.			
Asegurar las condiciones previas.			
Dirigir las acciones de orientación y control durante el proceso.			
Propiciar acciones de reflexión sobre el proceso y los resultados.			
Intencionar el contenido de la clase hacia la formación patriótica.			
Propiciar la participación activa de todos los escolares y atender y dar participación a alumnos con dificultades.			
Favorecer la confrontación de vías de solución y la reflexión sobre los errores.			
Dirigir el tránsito por los niveles de desempeño cognitivo, para propiciar aumento de la demanda intelectual.			
Propiciar las formas de interacción grupales que permitan estimular la zona de desarrollo próximo.			
Administrar ayudas, evitar falsas ayudas, ayudas prematuras o la anticipación al razonamiento del escolar.			
Orientar las acciones de estudio individual.			

Si no comprendiste algunos de los términos, relaciónalos a continuación:

---

---

Muchas gracias.

Anexo #8.

Guía de Observación a clases.

Objetivo:

Constatar el desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional (orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora) para la dirección de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Calidad de las acciones que realizan para:

\_La planificación de la clase y el sistema en función de la productividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

\_Derivar desde el fin y objetivos del nivel los objetivos de la clase.

\_Asegurar condiciones higiénicas y de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

\_Asegurar las condiciones previas, mediante la comprobación y consolidación de conocimientos precedentes.

\_El establecimiento de los nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer.

\_Para lograr la motivación y disposición hacia el aprendizaje.

\_Orientar hacia los objetivos, mediante acciones reflexivas que tengan en cuenta para qué, qué, cómo y bajo qué condiciones va a aprender.

\_Establecer relaciones intermaterias o interdisciplinarias.

\_Realizar tareas docentes variadas y diferenciadas que exijan niveles crecientes de asimilación, en correspondencia con los objetivos y el diagnóstico y bajo condiciones de orientación y control del aprendizaje.

\_Utilizar métodos y procedimientos que promueven la búsqueda reflexiva, valorativa e independiente del conocimiento.

\_Promover el debate, la confrontación e intercambio de ideas.

\_Propiciar la ayuda del otro y potenciar la zona de desarrollo próximo.

\_Emplear medios de enseñanza que favorezcan un aprendizaje desarrollador.

\_Emplear procedimientos desarrolladores que conduzcan al desarrollo de habilidades intelectuales y específicas.

\_Para administrar el trabajo independiente en función de diagnosticar lo que saben hacer por sí solos, determinar dónde comienza el error y ofrecer niveles de ayuda.

\_Para combinar formas de interacción durante el proceso (maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-maestro).

\_Desarrollar situaciones docentes por niveles de asimilación que permitan fijar el conocimiento, aplicar lo nuevo o crear a partir del material de estudio.

\_Controlar el cumplimiento de los objetivos de la clase, según nivel de aspiración a lograr.

\_Orientar tareas extractases que favorezcan la atención a diferencias individuales con niveles crecientes de complejidad.

\_Controlar y evaluar propiciando la reflexión individual y colectiva sobre el proceso y los resultados.

\_Establecer relaciones interpersonales y formas de comunicación adecuadas. \_Aprovechar las potencialidades de la clase para la formación integral de los alumnos.

## Anexo # 9.

### Guía para la revisión de Expedientes Acumulativos del Escolar.

#### Objetivo:

Obtener evidencias sobre el desarrollo alcanzado en la habilidad pedagógico-profesional para diagnosticar el nivel de preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad.

#### Aspectos para el análisis:

##### Orientación cognoscitiva:

\_Dominio de los referentes conceptuales sobre el diagnóstico integral de la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad.

\_Destreza para resumir el diagnóstico integral en consecuencia con la teoría.

##### Orientación al desarrollo profesional:

\_Comprensión y representación de las acciones internas de la habilidad para diagnosticar el nivel de preparación y desarrollo del escolar y su grupo.

\_Nivel de argumentación profesional que se evidencia en los resúmenes.

##### Orientación socioindividualizadora:

\_Si los resúmenes como producto de la objetivación, evidencian asimilación interna de acciones teóricas y prácticas.

Anexo # 10.

Guía para la revisión de los planes de clases.

Objetivo:

Obtener evidencias sobre el desarrollo alcanzado en la habilidad pedagógico-profesional para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aspectos a tener en cuenta:

Orientación cognoscitiva:

\_Dominio de la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y su relación con la calidad de las acciones procedimentales al planificar.

\_Correspondencia de objetivos de cada clase con el fin y objetivos de la escuela primaria, el programa de la asignatura y el grado.

\_Formulación de objetivos según requisitos didácticos.

\_Concepción de la clase como elemento del sistema de clases.

\_Formulación de tareas docentes a partir de las exigencias psicopedagógicas para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Orientación al desarrollo profesional:

\_Comprensión y representación de las acciones internas de la habilidad para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

\_Nivel de argumentación profesional que se evidencia en los planes de clases.

Orientación socioindividualizadora:

\_Si lo planificado como producto de la objetivación, evidencia asimilación interna de acciones teóricas y prácticas.

Anexo # 11.

Guía para la revisión de Planes de Trabajo Metodológico.

Objetivo:

Constatar la contribución del trabajo metodológico al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales para diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad; planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter desarrollador.

Aspectos a tener en cuenta:

\_Tratamiento que se da al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales.

\_Tratamiento a las concepciones teóricas para la dirección de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. (Contribución a la orientación cognoscitiva)

\_Tratamiento al fin, objetivos y momentos del desarrollo del escolar primario. (Contribución a la orientación cognoscitiva)

\_Métodos que se emplean para favorecer la orientación al desarrollo profesional.

\_Sistematicidad de las acciones de trabajo metodológico, para favorecer la asimilación teórico-práctica. (Orientación socioindividualizadora)

Anexo # 12.

Guía de entrevista en profundidad a estudiantes de 5º año. (Futuros egresados).

Objetivo:

Profundizar en causas que limitan el desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional para diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad.

Aspectos a tener en cuenta:

\_Dominio de los referentes teóricos sobre diagnóstico de la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad. (Orientación cognoscitiva).

\_Integralidad del conocimiento y su integración a las acciones internas de la habilidad. (Orientación cognoscitiva)

\_Calidad de la fundamentación profesional que realizan sobre su habilidad pedagógico-profesional para diagnosticar. Responsabilidad ético profesional que evidencian. (Orientación al desarrollo profesional).

\_Nivel de asimilación que demuestran al expresar sus criterios. (Orientación socioindividualizadora).

Tópicos:

\_Características del proceso individual de aprendizaje y desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional “diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”.

\_Actividades de trabajo metodológico efectuadas en la escuela para desarrollar su habilidad pedagógico-profesional “diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”.

\_Elementos que tiene en cuenta para conformar el diagnóstico de la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad.

\_Conocimientos psicopedagógicos que posee para diagnosticar e integrar la información diagnóstica.

Anexo # 13.

Guía de entrevista en profundidad a estudiantes de 5º año.

(Futuros egresados)

Objetivo:

Profundizar en causas que limitan el desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter desarrollador.

Aspectos a tener en cuenta.

(Orientación cognoscitiva).

\_Dominio de los referentes teóricos sobre exigencias psicopedagógicas para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador

\_Integralidad del conocimiento y su integración a las acciones internas de la habilidad pedagógico profesional para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(Orientación al desarrollo profesional).

\_Calidad de la fundamentación profesional que realizan sobre su habilidad pedagógico-profesional para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

\_Responsabilidad ético profesional que evidencian.

(Orientación socioindividualizadora)

\_Nivel de asimilación que evidencian al expresar sus criterios

Tópicos:

\_Características del proceso individual de aprendizaje y desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

\_Requisitos que tiene en cuenta para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

\_Concepción teórico-metodológica asumida para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

\_Utilidad que brinda la guía de observación a clases para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

\_Trabajo metodológico que se realiza para desarrollar la habilidad de planificar con arreglo a la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Anexo # 14.

Transcripción de la grabación en audio de una entrevista en profundidad efectuada a uno de los sujetos de la muestra.

Pregunta: ¿Cómo aprendiste a diagnosticar?

“Imagínese, nunca me enseñaron a diagnosticar, ni a trabajar en el Expediente Acumulativo. Nos hablaban de diagnóstico integral, pero nunca me enseñaron a hacerlo y mucho menos a escribirlo... eso me costó mucho trabajo cuando tuve que enfrentarlo. Lo que hoy hago, lo he aprendido poco a poco en la práctica y con mucho trabajo; “como casi todo”.

Le voy a contar una anécdota:

“Un día a finales de curso, la directora me dijo que tenía que cerrar los expedientes acumulativos. Pensé en ese momento cómo podía, sin saber escribir el resumen del curso de cada alumno y en tan poco tiempo; pero me quedé callado y empecé a escribir lo que yo pensaba de cada alumno. Cuando llegué a los alumnos de más dificultades, no tenía ni vocabulario para poder caracterizarlos. Por supuesto, lo hice mal y ya estaba escrito con tinta en los expedientes acumulativos oficiales.

Cuando la directora me revisó, me dijo que había que hacerlo de nuevo, que la solución sería, hacerlo en hojas aparte y después pegar las hojas de los resúmenes sobre las hojas oficiales del expediente; entonces cogí expedientes que habían llenado otros maestros con experiencia a sus alumnos y adecué más o menos lo que decían ellos de sus alumnos a los míos y así fui aprendiendo el vocabulario. Nunca me enseñaron a hacer ni una caracterización grupal”.

Entrevistador: Y frente a este problema o antes ¿no se hizo alguna actividad demostrativa o taller para enseñar a elaborar estos resúmenes?, pero además durante todo el curso ¿no se trabajó con ustedes cómo enfrentar el diagnóstico como proceso y cómo resumir por etapas?, lo cual ya sería un resultado natural, que no deja de tener su valor, pero lo más importante es el valor del diagnóstico como antecedente para dirigir el proceso.

Sujeto: “No, antes no. De esto se empezó a hablar cuando llegó el momento de cerrar los expedientes. Todavía hoy me cuesta trabajo hacerlo; aunque después como las visitas señalaron dificultades al llenar el Expediente Acumulativo, se hizo un taller donde se enfatizó en que debía escribirse con un enfoque positivo... sobre lo del diagnóstico para poder dirigir el proceso... todo el mundo habla de esto, pero es muy difícil hacerlo y nadie enseña cómo”.

Entrevistador: Me gustaría que profundizaras en los elementos que tienes en cuenta para diagnosticar integralmente a tus alumnos, que los listaras según la importancia que le atribuyes y los beneficios que te reporta para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sujeto: "Tengo en cuenta la familia, cómo es con respecto a la escuela, sobre todo su preocupación por la escuela..., esto es mayormente lo que tengo en cuenta..., también profundizo más en los casos críticos de vivienda, padres alcohólicos, etc.

También sobre la comunidad: ¿cómo es?, ¿cómo es su influencia sobre el alumno?, los problemas políticos... y lo hago a través de la labor social.

Una cosa que también tengo en cuenta, los problemas de salud..."

Entrevistador: ¿Tienes en cuenta algún otro elemento?

Sujeto: "...bueno, el aprendizaje. Estudio la entrega pedagógica, hago diagnóstico inicial para conocer dificultades generales (grupales) y si tienen vencidos los objetivos del grado anterior, qué logros tienen, qué dificultades generales tienen..."

Entrevistador: Comprendo que te refieres al inicio del curso escolar, pero aún siguiendo este criterio, ¿qué otros elementos tienes en cuenta para lograr mayor integralidad del diagnóstico?

Sujeto: "...la conducta, cómo es en su conducta".

Entrevistador: Los elementos que aportas son válidos, pero quisiera que pensaras en ¿cómo mides la integralidad? ¿Qué criterios pedagógicos te sirven de guía o referente?

Sujeto: "... No sabría decir".

Entrevistador: El Modelo de Escuela Primaria caracteriza los momentos del escolar, sus características psicopedagógicas, los niveles de logros que debe alcanzar en cada período en lo relativo a conocimientos, habilidades, orientaciones valorativas; que se erigen en oportunidades para ser potenciadas o para determinar déficit. Ellos son referentes importantes para diagnosticar al escolar, pues abarca todas las esferas de su personalidad. Además de lo anterior, señala los objetivos formativos y de la esfera intelectual que deben ser alcanzados en cada etapa. Me llama la atención que no menciones en los elementos que determinan la integralidad del diagnóstico elementos importantes como los mencionados.

Sujeto: “Bueno, nosotros aparte tenemos un diagnóstico de valores... pero, no es usual pensar en la caracterización psicopedagógica del escolar primario para decir cómo es el alumno y por qué es así, o cómo debía ser. En realidad, nosotros trabajamos a ciegas...”

Entrevistador: De todos modos esta conversación te ha dado algunos elementos y medios para conocer la teoría que sustenta un proceso de diagnóstico, para estudiarlo y aplicarlo. Además tus respuestas son muy valiosas para poder contribuir a tu preparación futura y a la de los futuros egresados. En este sentido sería bueno que me identificaras algunos elementos en los que se debería profundizar de modo teórico-práctico, enseñando a hacer....

Sujeto: “Todo lo relativo al diagnóstico integral, pero de manera práctica e integrándolo todo... ¿Cómo se diagnostica?, las características del escolar..., los procedimientos a seguir..., las técnicas..., cómo medir los valores..., cuáles son las formas para determinar el nivel de aprendizaje...”

“Creo que se debía enseñar más de la práctica..., las asignaturas en el pregrado se imparten muy teóricas y poco aplicables. Después, en la escuela la realidad es distinta, porque allí todo es muy rutinario, todo el que viene te dice una cosa distinta y por momentos... hay muchos que se habitúan a esta forma de trabajar y se adaptan a trabajar así, lo que se les exige para el momento... Antes yo creía que aprendería de una manera distinta...”

Entrevistador: ¿Pudieras precisarme un poco más a qué te refieres, es decir qué expectativas tú tenías de cómo aprenderías en la escuela, qué es lo que encuentras distinto?

Sujeto: “Trabajamos para visitas, siempre algo de lo que te van a pedir..., no debería ser así, no hay un trabajo continuo..., falta mucha ayuda metodológica. En la preparación metodológica solo se atiende algunos aspectos de la clase, hay procesos que no se trabajan metodológicamente....”

Entrevistador: ¿Pudieras ejemplificar?

Sujeto: “Por ejemplo ¿Cómo diagnosticar? ¿Cómo hacer trabajo político ideológico, cómo prepararse para hacerlo?... nos enseñan a combatirlo, a salir al paso a cualquier problema ideológico, pero a hacerlo diariamente, no.

Reconozco que estamos haciendo un daño..., la preocupación es cómo integrar y dar salida a tantas cosas, pensando en esto a veces no tienes tiempo ni de ocuparte del objetivo que tienes que enseñar y cómo lo aprendió el alumno”.

Entrevistador: Los propósitos de esta indagación son precisamente para contribuir a solucionar las insuficiencias que ustedes han tenido en la formación y perfeccionar el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales para enfrentar procesos tan importantes como el que hemos abordado hoy.

Por ello han sido de gran ayuda tus criterios y los del resto de tus compañeros, para poder diseñar las actividades que desarrollaremos con cada uno de ustedes. Muchas gracias.

Anexo # 15.

Transcripción de la grabación en audio de una entrevista en profundidad efectuada a uno de los sujetos de la muestra.

Investigador: Después de haber revisado tus planes de clases, quisiera que conversáramos acerca de las acciones que tú realizas para planificar las clases, primero me gustaría que explicaras ¿Cómo aprendiste a planificar?

Sujeto: ...” Me enseñaron a planificar clases de 1er. Grado, eso fue lo que más hicimos y lo aprendimos a hacer bien, es decir a planificar clases de presentación de fonemas y grafemas y en Matemática, cómo presentar un número;... nada más, nos enseñaron a redactar los objetivos de una manera, pero los objetivos han cambiado en su formulación”.

Investigador: Sería oportuno que me ampliaras lo relativo al cambio que refieres con respecto a la forma de redactar los objetivos.

Sujeto: “Nos orientaron que solo hay que poner lo que tú como maestro vas a hacer... lo esencial, pero me es más fácil planificar las clases de Matemática que las de Lengua Española, porque la dosificación que me dan, trae los contenidos; pero después tengo que pensar cómo trabajar los componentes. En Matemática a partir de la dosificación que envía el municipio, planifico directo”.

Investigador: ¿Pudieras describir cómo derivas y seleccionas los objetivos y qué uso haces del fin y los objetivos de la escuela primaria, los programas, las orientaciones metodológicas, sobre todo en Lengua Española para determinar lo que debes planificar en cada clase y en el sistema de clases para una unidad o período?

Sujeto: “Es lo más difícil... tener de frente tantas cosas, a mí me gusta planificar semanalmente, pues creo que un período dosificado me puede limitar la atención a los problemas que va presentando el grupo. Cada semana hago un balance de lo logrado y selecciono las clases de la semana siguiente...con respecto a lo que pregunta sobre el fin y los objetivos de la escuela primaria... Eso se habla, pero generalmente nadie lo tiene en cuenta para planificar..., yo al menos, nunca lo he hecho así”

Investigador: Pudieras ejemplificar cómo tienes en cuenta en la planificación de la clase de Lengua Española, la integración de los componentes, su selección a partir de derivar y articular los objetivos del programa y los contenidos que aparecen en las orientaciones metodológicas.

Sujeto: "Casi no uso las orientaciones metodológicas, la consulto para ver algún aspecto metodológico, pero no tanto para planificar... Me es muy difícil distribuir los contenidos teniendo en cuenta cómo integrar los componentes y lo más fácil es partir de la lectura que viene en el libro de texto y a partir del contenido de la lectura determino los objetivos y contenidos".

Investigador: Creo, que debes reflexionar en las formas más didácticas de pensar la planificación de la clase, es decir, los objetivos tienen carácter rector y para su formulación debemos tener en cuenta un conjunto de requisitos que permiten tener una visión anticipada de las acciones de enseñanza y aprendizaje, por lo que es imprescindible como primer elemento consultar el fin y los objetivos de la escuela primaria y el programa, para ir realizando una derivación de los objetivos para cada clase del sistema y después seleccionar el resto de los componentes del proceso. Entonces, para ti, ¿lo más importante, lo primero es el libro de texto?

Sujeto: "Si, me es más fácil... todo el mundo lo hace así"... "No comprendo bien lo de la integración de la clase, la dosificación municipal me ayuda a no perderme y dejar contenidos sin dar, además lo que trae el texto refleja lo que plantea el programa y los contenidos de las orientaciones metodológicas..., uso muchos libros para planificar, pero yo empiezo por el libro de texto, a partir de eso encuadro el contenido y los objetivos. Casi siempre lo más común es regirse por la lectura, casi siempre las clases las empiezo por la lectura y a partir de ahí enmarco el contenido, porque es difícil integrar, para mí lo más fácil es partir siempre de la lectura".

Investigador: A partir de lo que hemos hablado con respecto a la planificación de la clase de Lengua Española, ¿qué otras variantes de combinación de los componentes se pudieran usar (siempre teniendo en cuenta los objetivos), en una clase, en un sistema de clases, en una unidad?

Sujeto: "Derivar de la lectura la expresión oral y a continuación la gramática en una clase o establecer la relación lectura, gramática, ortografía en otra clase".

Investigador: Reflexiona sobre lo siguiente ¿por qué no la relación inversa? ¿Por qué siempre comenzar por el componente lectura? ¿Por qué planificar la integración de los componentes solo en una clase? ¿Por qué no pensar la integración de los componentes en un sistema de clases?, porque he notado en la revisión de libretas que no siempre tienes en cuenta la expresión escrita y la tipología textual.

Sujeto: “Es cierto, tengo que crear y pensarlo de otras maneras; que además me permitirían contar con más tiempo para enseñar a profundidad a mis alumnos, porque en el caso de la expresión escrita no da tiempo en una clase a enseñar a redactar y me siento presionado en una sola clase. Sé que tengo posibilidades para hacerlo de una manera mejor pensada, porque me gusta dedicar tiempo y crear mientras planifico”.

Investigador: He notado que durante el curso no has dado tratamiento a contenidos de reciente incorporación al programa del grado que aparecen en los ajustes curriculares, por ejemplo en Matemática, el dominio estadístico, variacional y geométrico. En Lengua Española, los objetivos relativos a la aplicación de estrategias de lectura, la utilización de estrategias de preescritura, escritura y reescritura, vinculado a la producción de distintos tipos de textos... ¿has consultado los ajustes curriculares, los conoces, se ha trabajado en la preparación metodológica? ¿Por qué no has incorporado estos contenidos?

Sujeto: “Yo recuerdo que cuando el operativo de calidad se insistió mucho en esto, cuando aquello me parece haber visto los ajustes curriculares ¿no es un libro rojo?... si yo los he visto...., pero no hemos seguido consultándolas, ni se ha trabajado más en la preparación metodológica”.

Investigador: Te sugiero que lo consultes, te va a ser de gran ayuda desde el punto de vista metodológico y además te ayudará a que no queden contenidos programáticos sin impartir.

Sujeto: “Si es cierto, lo tendré en cuenta... y además todavía estoy a tiempo de recuperar los contenidos no tratados, le agradezco este intercambio porque me ayudará a seguir mejorando la calidad de mi trabajo”.

Investigador: Gracias a ti, por permitirnos profundizar en elementos que se deben incorporar como oportunidades de formación posgraduada.

Segunda sesión:

Investigador: Al repasar la grabación de la entrevista anterior, sobre cómo planificas el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprendí que me faltó conocer tus criterios acerca de las concepciones teóricas que tienes en cuenta para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, cómo tienes en cuenta las exigencias planteadas en el Modelo de Escuela Primaria, para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Sujeto: .... “Bueno, tengo en cuenta los requisitos para una buena clase y las sugerencias que aparecen en los libros de texto...no sé si es que no entiendo bien lo que me pregunta...”

Investigador: En el Modelo de Escuela Primaria, aparece un grupo de exigencias que responden a una concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Estas concepciones también aparecen en los textos de la carrera y en el CD. Ellas ofrecen pautas para concebir el proceso desde esta perspectiva. Son una guía para perfeccionar la dirección del proceso, por eso deben ser tenidas en cuenta desde la planificación.

¿Conoces la Guía de observación a clases para la escuela primaria, ella recoge los aspectos esenciales para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador?

Sujeto: “Sí, la conozco. Es la Guía por la que nos visitan, pero exige muchos requisitos que a veces uno no sabe ni cómo atender a tantas cosas... y después lo único que queda es lo que no sabes hacer...”

Entrevistador: Sin embargo, la guía de observación a clases a la que te refieres, es un valioso instrumento de preparación, pues sus indicadores reflejan el sustento teórico que justifica las características del proceso de enseñanza-aprendizaje a desarrollar en la escuela primaria. Entonces, si nos preparamos en esos presupuestos y realizamos entre todas las actividades, para ir acercando cada día la clase que planificamos a esos presupuestos, no será un problema que nos observaran la clase por estos indicadores.

Sujeto: “Claro, pero solo se aplica para determinar los indicadores que no cumples y es muy difícil cumplirlos todos”.

Entrevistador: Una forma que pudiera evitar esto que tú percibes, pudiera ser observar un determinado número de clases a diversos maestros, determinar los problemas más comunes según la concepción de enseñanza-aprendizaje (sustento teórico en el que se basa la guía y que aparece en el Modelo de Escuela Primaria), analizarlos de manera general con todos, estudiar de conjunto bibliografía existente sobre el tema, elaborar de manera conjunta una clase que se ajuste a esos preceptos, discutirla entre todos; iniciar un nuevo ciclo de observaciones y continuar perfeccionando sistemáticamente el problema a partir de las mejores experiencias. Esto es trabajo metodológico.

Sujeto: “La guía se usa para visitar, no para determinar problemas generales y comunes y enseñar cómo erradicarlos; no se hacen análisis colectivos, nadie analiza a qué responden

estos indicadores. Yo veo que no hay enlace entre lo que se visita y la preparación metodológica que se realiza o se necesita. Se visita por visitar”.

Entrevistador: En la conversación que hemos tenido han surgido formas que te ayudan a ir perfeccionando la planificación con arreglo a la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Sé que estudiarás las exigencias y las tratarás de aplicar, según las características de cada asignatura, de los objetivos y contenidos. Lo más importante es extraer conclusiones de la teoría y tratarlas de aplicar, con ello; cada día tu clase tendrá más calidad. Tú puedes lograrlo.

Además estoy seguro que las acciones que emprenderemos juntos el próximo curso, te ayudarán a perfeccionar la planificación y dirección del proceso.

Lo que hemos conversado me es de gran ayuda para darme cuenta de lo que necesitan y el tipo de actividades a concebir. Una vez más te agradezco la sinceridad y tu valiosa experiencia acerca de estos problemas.

Sujeto: “Gracias a usted, esto que usted está haciendo, debía hacerse con todos los maestros, para planificar lo que realmente necesitamos”.

Anexo # 16.

Discurso del grupo de discusión con profesores y directivos de la facultad docente.

El grupo del que se analiza los discursos, representa el sector de dirigentes docentes y profesores de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Conrado Benítez”, de la provincia Cienfuegos.

Posen una experiencia promedio en la formación de personal docente del nivel superior de 35 años de labor. Los seis, son graduados de Educación Superior. Todos ostentan categorías académicas superiores (1 titular, 3 auxiliares y 2 son asistentes). Poseen la categoría científica de Doctor en Ciencias Pedagógicas (1) y (5), la categoría de Máster en Ciencias Pedagógicas. Todos imparten docencia en el pregrado y en el posgrado.

La composición del grupo en lo relativo a experiencia, categorías docentes y científicas, condiciona de forma significativa las posiciones discursivas, ya que poseen un rico conocimiento experiencial de la profesión y dominio teórico profundo del tema a discutir.

La discusión de los resultados diagnosticados alrededor del caso; ratificaron la integralidad de los mismos y su objetividad, dado entre otras causas por el rigor de instrumentos y técnicas aplicadas.

La experiencia profesional, el conocimiento e interacción de los sujetos con los estudiantes de 5º año que egresan en el curso 09-10; ratifican la solidez de los resultados de la constatación.

Lo descrito anteriormente contribuyó la concientización sobre la necesidad de diseñar acciones de seguimiento para contribuir al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica en la etapa inicial de formación permanente. Lo confirman expresiones como:

“Los instrumentos aplicados y el diseño del estudio de caso ha sido bien concebido y brindan información valiosa. Ellos nos pueden servir para ser utilizados en cursos sucesivos con estos fines”.

“Leí los resultados de cada instrumento y las regularidades y lo que se expresa aquí es una realidad..., hay cosas crudas, pero son una verdad, son problemas reales”.

“Estas mismas problemáticas las hemos constatado en la práctica, lo registrado tiene el valor adicional que se centra en la función docente-metodológica y las habilidades pedagógico-

profesionales que un maestro primario al egresar debe tener con cierto desarrollo y consolidar en la práctica definitiva. Ello permite arribar a regularidades que para nosotros tienen dos lecturas..., lo que tenemos que perfeccionar en el pregrado y lo que debemos diseñar para su consolidación una vez que se gradúan”.

Se perciben transformaciones internas en la reflexión de los participantes sobre sus prácticas y oportunidades que brinda este proceso.

Se produce una toma de partido desde la búsqueda de causas en la formación inicial y hacia la participación en el proceso, ello se confirma en expresiones como las siguientes: “Es que se los estamos entregando a la escuela sin la preparación debida, para transformar la práctica a veces rutinaria y para enfrentarlo con fundamentos teóricos fuertes”.

“La formación inicial, desde el componente académico, no pertrecha al alumno para revolucionar la práctica empírica y facilista que existe en algunos centros”.

“Cuando se estaba hablando de la habilidad para diagnosticar, pensaba que los mismos profesores que formamos o dirigimos metodológicamente el proceso de formación, también tenemos dificultades para enseñar y desarrollar la habilidad de diagnosticar de manera integral. Damos el qué fragmentado y enseñamos muy poco cómo hacerlo”.

“Cuando leí los resultados de la entrevista en profundidad, los sujetos reconocen que son atendidos; pero no en sus necesidades específicas; ni aquí, ni en la escuela se enseña bien cómo diagnosticar y todos hablan del resultado (diagnóstico integral); pero no del proceso seguido para lograrlo. Por eso esta habilidad pedagógico-profesional que debía tener cierto grado de desarrollo al egresar para ser consolidada en los primeros años de graduados tarda mucho en lograrse y como consecuencia el proceso se dirige sin la científicidad necesaria”

“El tiempo que se dedicó al tratamiento de la Didáctica, la Psicología y las metodologías, ha sido muy insuficiente y las guías de estudio que hemos diseñado, tienen dificultades; no se da tratamiento profesional a los contenidos a partir de sistematizar el tratamiento profesional a sus funciones y las habilidades pedagógico-profesionales correspondientes”. (Ibídem)

“Hemos cometido muchos errores, nos hemos guiado por los discursos teóricos y suponemos que los estudiantes y los maestros saben actuar en consecuencia y el discurso en la práctica no aterriza... somos responsables de no enseñar cómo actuar ante lo más elemental y por demás esencial”

“Eso nos demuestra que la Didáctica y la Psicología hay que enseñarla con enfoque práctico, hay que enseñar a planificar con los documentos necesarios para que lo que reciben de modo teórico les sea útil y esto no es solo para la formación inicial, también deberíamos tenerlo en cuenta para la formación posgraduada”.

Un tercer bloque de planteamientos asociados al segundo objetivo del grupo de discusión, reconoce la inexistencia de procesos de seguimiento al recién egresado y su necesidad para la institución universitaria.

“No tenemos un sistema de seguimiento a los que egresan, ni contamos con diagnósticos precisos de las necesidades que en la práctica afrontan y eso es una necesidad para dirigir la formación permanente, para enriquecer el pregrado y el posgrado”.

“Antes seguíamos la práctica docente y el egreso durante dos años, había profesores designados para eso y daba muchos resultados; pues observábamos las clases de los alumnos y hacíamos una ayuda metodológica en el aula... allí nos dábamos cuenta de las necesidades y enseñábamos; pero esto se dejó de hacer y ha tenido un costo. Es una necesidad, hay que rescatar esta práctica desde la Universidad.

Como se aprecia en los planteamientos anteriores, los participantes demuestran una actitud favorable hacia la necesidad de una estrategia de seguimiento a los recién egresados. Se constata el valor de la discusión diagnóstica, como acción de la estrategia de seguimiento; al ofrecer resultados para la formación inicial y posgraduada y confirmar el valor resultante de un proceso de seguimiento a los recién egresados de la carrera.

Un último bloque de análisis de los planteamientos, asociados al objetivo de concebir acciones de seguimiento; con la participación del claustro aporta elementos demostrativos de compromiso, implicación y participación futura en la elaboración de las acciones. Ejemplo de ello, son las siguientes reflexiones:

“Sugiero que con la valiosa información que se ha recopilado, diseñemos acciones para contribuir a su formación permanente”.

“¿Por qué no dar seguimiento a los egresados desde la facultad y evaluar progresivamente su transformación en lo relativo a la consolidación de sus habilidades pedagógico-profesionales?”

“No es el hecho de visitarlos por visitarlos (en el sentido estrecho), de perseguirlos; sino de apoyarlos en su formación mediante ayudas metodológicas y apoyos diversos, mediante el

diagnóstico certero que brinda la interacción con ellos y también dando recomendaciones a la escuela y ayudando a la estructura a perfeccionar la dirección de la formación permanente”.

De lo anterior se derivó un primer acuerdo: Elaborar recomendaciones para introducir mejoras en el pregrado.

El segundo acuerdo al que se arribó, consistió en: Diseñar acciones de seguimiento a los egresados de este ciclo, con la participación del claustro de la carrera.

A partir de este momento se implicó al personal de la facultad en la elaboración y desarrollo de acciones estratégicas.

Anexo # 17.

Recomendaciones derivadas del diagnóstico de los estudiantes que egresan en el curso 09-10, para su análisis e inclusión en las Indicaciones Metodológicas y de Organización de la carrera de L.E.P (Curso 2010-2011).

Introducción.

En el nuevo Modelo de Formación del Profesional de la Educación en Cuba, que se implementará a partir del curso 2010-2011, se precisan tres principios que sustentan el proceso de formación.

El segundo de dichos principios demanda “La formación de un profesional de perfil amplio, (...) lo que se debe manifestar en la preparación más profunda de los docentes para que puedan asumir la dirección del proceso educativo (...) en la mayoría de los contenidos de enseñanza en las educaciones (...) primaria; en todos los ciclos, grados (del) nivel, (...) así como, en la preparación de profesionales capaces de resolver los problemas principales que deben enfrentar en cualquiera de esas esferas de actuación”.(1)

El tercer principio plantea: “ El estrecho vínculo del estudio con el trabajo y; por lo tanto, de la teoría con la práctica, que se debe expresar desde los primeros años de las carreras por el enfoque profesional de cada disciplina y por la planificación concreta de actividades interrelacionadas de los componentes académicos, laboral e investigativo”. (2).

En los documentos normativos se precisa además, los objetivos generales del Modelo del Profesional, los que sirven de base para derivar los objetivos que se deben alcanzar por cada año académico. El segundo objetivo, expresa: “Dirigir el proceso educativo y; en particular, el de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas, con originalidad y creatividad, como fuente de desarrollo personal, no solo intelectual sino también afectivo, moral, político y social”. (3).

Por otra parte, el Plan del Proceso Docente (PPD); propone el currículo base formado por:

\_9 disciplinas comunes para el CRD y 7 para el CPT, Entre ellas, por su contribución a la formación de un profesional de la educación se encuentra la disciplina Formación Pedagógica General.

\_La definición de una disciplina principal integradora, denominada Formación Laboral Investigativa, que abarca todos los años de la carrera y “permite una mayor integración de las

clases, la investigación y la práctica laboral y propicia el mayor dominio de los modos de actuación profesional”. (4)

\_Otra disciplinas que proporcionan la formación específica de cada carrera, de acuerdo con las didácticas particulares que debe dominar el futuro profesional.

“En los programas de disciplina se definen esencialmente los objetivos generales, los contenidos básicos de la disciplina, asignatura o temas y las indicaciones metodológicas generales, las que sirven de bases para confeccionar los programas de asignaturas durante los meses de mayo y junio”(5)

Una revisión de los documentos de la Comisión Nacional de Carrera, permite identificar que se han precisado las funciones profesionales (función docente-metodológica, función orientadora y función investigativa); sin embargo, no se precisan las habilidades pedagógico-profesionales asociadas a dichas funciones.

Por otra parte, el estudio de campo realizado para diagnosticar el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, con que egresan los estudiantes de 5º año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria; evidencia fisuras en el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales mencionadas antes. Ello ofrece la oportunidad de introducir mejoras a su tratamiento, desde las posibilidades que brinda el plan de estudio que se implementará.

Para ello se ha tenido en cuenta que entre las causas asociadas a esta problemática están las que tienen que ver con el insuficiente tiempo que se dedicaba en el plan anterior a las asignaturas que más pueden contribuir al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, así como a que en los programas, se hacía más énfasis en las habilidades generales y específicas y no todas declaraban en sus objetivos, orientaciones metodológicas o guías de estudio, el tratamiento a las habilidades pedagógico-profesionales que debían ser formadas en interrelación con el sistema de conocimientos conceptuales propuesto.( 6)

Resulta oportuno en consecuencia con lo anterior, la incorporación a las Indicaciones Metodológicas y de Organización de la Carrera de LEP, (Documento sugerido para “que los profesores que trabajan en las asignaturas, puedan prepararse y elaborar sus planes de clases” (7)); las sugerencias que a continuación se plantean; como consecuencia de lo acordado en el grupo de discusión de los resultados del diagnóstico de los estudiantes que egresan en este ciclo; efectuado con directivos de la Facultad de Educación Infantil, en el sentido de introducir

mejoras al pregrado, aprovechando estos resultados. Ello es también un aporte al esfuerzo que se realiza por aumentar la calidad de la formación del personal docente para este nivel y da respuesta a uno de los indicadores planteados en la Metodología para la acreditación externa de las carreras.

Desarrollo:

El estudio de campo realizado contempló la aplicación de diversas técnicas de corte cualitativo, en el que se trabajó con más de 50 sujetos involucrados en el proceso de formación, que propició la observación de procesos y el análisis en profundidad de problemáticas y déficit que presentan los profesionales que se forman en la carrera, en lo concerniente al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica, las que se resume en las siguientes regularidades:

Habilidad pedagógico-profesional “Diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”

En lo relativo a conocimientos esenciales:

\_Fragmentación en el conocimiento del concepto “Diagnóstico integral”.

\_Falta de comprensión de la unidad dialéctica entre instrucción y educación.

\_Insuficiente conocimiento de las características de la personalidad, esferas e interrelaciones; así como sus implicaciones para la concepción del diagnóstico integral.

\_Pobre dominio de las características de los procesos lógicos del pensamiento de sus escolares.

\_Insuficiente dominio de las características psicopedagógicas del escolar según cada momento del desarrollo.

\_Insuficiente comprensión de las características de los niveles de desempeño cognitivo y su aplicabilidad a las diferentes asignaturas como recurso para diagnosticar y potenciar el aprendizaje.

\_Insuficientes conocimientos de las alteraciones del comportamiento y manifestaciones conductuales.

En lo relativo al dominio de acciones conformadoras de la habilidad:

\_Pobre desarrollo de la habilidad para utilizar el método de observación y el estudio de casos con fines diagnósticos.

\_Dificultades para integrar y resumir información diagnóstica oral y escrita (E. A. E).

\_Debilidades para integrar factores cognoscitivos, afectivos, motivacionales y volitivos.

\_Imprecisiones para comparar el nivel real de los alumnos en relación con el alcance de objetivos.

\_Limitaciones para comparar el desarrollo de sus escolares, con respecto a las características psicológicas del escolar según cada momento del desarrollo.

\_Impericia potenciar el desarrollo de los niveles de desempeño cognitivo durante el control del aprendizaje de manera individual y grupal.

\_Limitaciones para explorar procesos lógicos afectados y usar el valor diagnóstico del error.

\_Imposibilidad para diseñar estrategias de atención individual y grupal en atención a las diferencias individuales.

Habilidad pedagógico-profesional: "planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje."

En lo relativo a conocimientos esenciales:

\_Carencias en el dominio del fin y objetivos de la escuela primaria.

\_Insuficiencias en el dominio de las exigencias psicopedagógicas para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

\_Pobre dominio de objetivos de nivel, ciclo, momento del desarrollo y grado, así como de los objetivos introducidos en los ajustes curriculares.

\_Requisitos didácticos para la formulación de objetivos.

En lo relativo a acciones conformadoras de la habilidad pedagógico-profesional presentan carencias en:

\_Derivar los objetivos desde los objetivos del Modelo de Escuela Primaria hasta la clase.

\_Formular objetivos y contenidos de la clase según los requisitos didácticos y a partir del nivel de aspiración y el diagnóstico integral de los alumnos.

\_Planificar la clase utilizando para ello los documentos programáticos y metodológicos.

\_Planificar tareas docentes que propicien el aprendizaje desarrollador y favorezcan el tránsito por los niveles de desempeño cognitivo.

\_Planificar con enfoque de sistema e interdisciplinario.

\_Dosificar con ajuste a los objetivos planteados y a las exigencias metodológicas del proceso.

\_Planificar tareas para el estudio independiente en función de atender necesidades diagnosticadas y para garantizar la atención individualizada a partir del volumen y complejidad del contenido.

Habilidades específicas:

Lengua Española: Para dosificar el sistema de clases, de manera que favorezca la integración de sus componentes.

Matemática: Para dosificar el contenido del período atendiendo a objetivos programáticos y a los ajustes curriculares.

Habilidad pedagógico-profesional: “Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En lo relativo a conocimientos esenciales:

\_Exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

\_Momentos del desarrollo del escolar primario e implicaciones para la dirección del proceso.

\_Exigencias didácticas para la formulación de objetivos.

\_Modificaciones curriculares para el nivel primario.

Relativos a las asignaturas.

Lengua Española: Conocimiento de la tipología textual para la producción escrita. Características de los distintos tipos de texto.

Lectura: Estrategias de interacción con el texto.

Matemática: Conocimientos sobre los dominios variacional, seriación, patrones geométricos y numéricos, fracciones y su significado práctico, estadístico, gráficos y barras, y dominio geométrico (movimientos).

En lo relativo a la habilidad pedagógico-profesional:

\_Conducir las acciones de enseñanza-aprendizaje a partir de la orientación y el control permanente del proceso.

\_Formular preguntas que respondan a la esencia del objetivo y exigir respuestas producto de la generalización.

\_Promover la confrontación e intercambio de conocimientos en los alumnos, propiciando las relaciones alumno- alumno, alumno-maestro.

\_Administrar ayudas, evitando falsas ayudas, ayudas prematuras o anticipándose a los juicios y razonamientos de los escolares.

\_Generar recursos didácticos que activen el razonamiento lógico a partir de aumentar la exigencia intelectual.

\_Asegurar la orientación de las acciones de estudio independiente.

Otras acciones específicas de las asignaturas:

Lengua Española: Conducir las etapas de producción oral, preescritura, reescritura y escritura del texto en la enseñanza de la producción escrita, así como la revisión colectiva. Usar estrategias de lectura para enseñar a interactuar con el texto.

Matemática: Aplicar metodologías para el trabajo con los dominios, asociados a los niveles de desempeño cognitivo y su valor diagnóstico.

A partir de lo anterior, RECOMENDAMOS:

I. Incluir en las Indicaciones Metodológicas y de organización de la Carrera de LEP para el curso 2011-2012, para que sean objeto de trabajo metodológico en los niveles de la carrera y por consiguiente se concrete en la preparación de los profesores de las asignaturas, los siguientes elementos:

1. Trabajar con carácter interdisciplinario el tratamiento a las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica (Diagnosticar al escolar, planificar, dirigir el proceso).
2. Analizar las acciones indispensables conformadoras de cada habilidad pedagógico profesional.
3. Precisar cómo y qué contenidos de las diferentes asignaturas y disciplinas tributan al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales.
4. Elaborar tareas docentes para las clases presenciales y para el estudio independiente que conlleven al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales, en estrecha vinculación con la práctica cotidiana. (Ello evitará la tendencia a la reproducción de contenidos teóricos, produciendo una transformación metodológica en el diseño de la tarea docente para transitar a niveles de desempeño superiores.)
5. Proyectar formas de evaluación enfocadas al desempeño y desde la perspectiva del desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales.
6. Considerar lo oportuno de diseñar formas de evaluación integradoras en función del desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales.
7. Hacer explícito en los programas de disciplina la relación objetivo- contenido-habilidad pedagógico-profesional a desarrollar. Ello puede declararse en el sistema de habilidades o en los objetivos de la disciplina, lo que servirá de carácter orientador para los profesores que imparten la signatura.
8. Utilizar para el trabajo con las habilidades pedagógico-profesionales en todas las asignaturas, como bibliografía básica y referentes teóricos esenciales, los siguientes:

Habilidad Diagnosticar:

\_Concepción del diagnóstico en la escuela primaria.

\_Caracterización psicopedagógica del escolar primario por momentos del desarrollo.

En: Rico Montero P. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2001.

\_Programa director para el reforzamiento de los valores en la sociedad cubana.

\_La orientación en la actividad pedagógica. Collazo Delgado, B. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2001.

Habilidades pedagógico-profesionales: Planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Paradigma socio-histórico-cultural de aprendizaje. (En: Hacia el Perfeccionamiento de la Escuela Primaria) Concepciones y exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Fin y objetivos de la escuela primaria.

Concepciones para la tarea docente.

Objetivos del nivel, ciclo, momentos del desarrollo y grado.

Programas, orientaciones metodológicas y ajustes curriculares del nivel.

Enfoques metodológicos para el tratamiento de los dominios matemáticos. En: Ajustes curriculares.

Enfoques metodológicos para el tratamiento de las habilidades idiomáticas, con énfasis en E. Oral, Lectura y Escritura. En: Ajustes curriculares.

Revista Zum- Zum y Cuadernos Martianos del nivel.

Seminarios Nacionales para educadores.

Guía para la observación de clases en la escuela primaria, del ICCP.

9. Precisar en los protocolos de las asignaturas comunes, en la disciplina principal integradora y en las didácticas particulares las formas más convenientes que tributen al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativos a la función docente-metodológica.

Referencias bibliográficas:

- (1) al (7) Fomeiro Rodríguez R, y otros. El perfeccionamiento del sistema de formación y superación del personal docente. En: Seminario Nacional de Preparación para el Curso 2010-2011. MINED; Ciudad de la Habana, mayo 2010.

Anexo # 18.

Talleres de adiestramiento profesional para recién egresados.

Objetivo general: Adiestrar a los recién egresados en el desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Tiempo: 16 horas presenciales. (4 sesiones de 4 hs. cada una).

Orientaciones metodológicas y organizativas:

Se dedicarán dos sesiones de trabajo al tratamiento de la habilidad pedagógico-profesional “Diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad” e igual cantidad a la habilidad pedagógico-profesional “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En la primera sesión de cada habilidad pedagógico-profesional, se expone y discute su contenido y las acciones internas. Se abordan los referentes conceptuales, para fortalecer la orientación cognoscitiva en sus dos planos. En la segunda sesión se elaboran instrumentos, materiales, proyectos de planes de clases y otros productos; para ser utilizados en el trabajo docente del grado donde laboran. Con ello se contribuye a fortalecer la orientación cognoscitiva de manera integral, así como la orientación al desarrollo profesional y socioindividualizadora.

Al concluir cada sesión se orientan las actividades de autopreparación y los documentos programáticos y metodológicos requeridos para la próxima sesión.

Lo trabajado en los talleres será consolidado, en el ciclo de Visitas de Ayuda Metodológica que se desarrollan a continuación.

Primera sesión:

Tema: La habilidad pedagógico-profesional “Diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”.

Objetivo específico:

Entrenar a los recién egresados para diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad, a partir de la familiarización con los referentes teóricos, las acciones imprescindibles a desarrollar y la fundamentación del proceder.

Resultados esperados:

En lo relativo a su orientación cognoscitiva. (En lo conceptual):

\_Dominar el fin y objetivos del Modelo de Escuela Primaria.

\_Dominar el contenido de los valores, planteados en el Programa Director para el reforzamiento de los valores en la sociedad cubana actual.

\_Dominar la caracterización psicopedagógica del escolar primario por momentos del desarrollo en las diferentes áreas del desarrollo de la personalidad.

En lo procedimental:

Las acciones internas de la habilidad pedagógico-profesional siguientes:

\_Observar mediante guías estructuradas, los elementos caracterizadores de las áreas del desarrollo del escolar según momentos.

\_Definir elementos para caracterizar la actividad cognoscitiva del escolar.

\_Determinar técnicas para explorar las orientaciones valorativas del escolar.

\_Determinar instrumentos para explorar el desarrollo alcanzado por elementos del conocimiento y niveles de desempeño cognitivo.

\_Elaborar instrumentos integradores que permitan explorar diversas áreas de la formación de la personalidad.

\_Indagar factores socio-familiares que condicionan el desarrollo individual de sus alumnos.

\_Interpretar información que brindan los instrumentos teniendo en cuenta los referentes teóricos.

\_Integrar en la información diagnóstica factores cognoscitivos, afectivos, motivacionales, volitivos, socio-familiares y de salud.

\_Resumir la información diagnóstica.

\_Definir estrategias de intervención.

#### Desarrollo de la primera sesión:

1. Presentación del fin de la escuela primaria. Provocar un debate en torno al nivel de aspiración social que el mismo representa y sus implicaciones para el desarrollo de todas las actividades concebidas.
2. Lectura y análisis del Programa Director para el reforzamiento de los valores de la sociedad cubana actual. Trabajo en equipos para socializar contenido de los valores y relación con el fin.
3. Discusión por equipos, según grados donde laboran; de las características del momento de desarrollo correspondiente. Listar logros o adquisiciones. Establecer relación con el fin y los valores analizados. Exposición y fundamentación por equipos.
4. Análisis de los elementos a tener en cuenta para diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad; en el Manual que a tales efectos se elaboró. Exploración de dudas de manera individual y grupal.
5. Problema a resolver:  
Utilizando los materiales bibliográficos analizados, hacer una revisión de un expediente acumulativo del escolar (Resumen del diagnóstico); para determinar los elementos teóricos no tenidos en cuenta al diagnosticar.  
Exposición por los participantes, argumentando qué limitaciones posee esta información diagnóstica y cómo puede afectar la dirección del proceso y las estrategias de intervención.

Actividad para la autopreparación:

Realiza una lectura de estudio del Material: “Los niveles de desempeño cognitivos” ICCP.

Elaborar un sistema de ejercicios por niveles de desempeño cognitivo (con distractores); que permitan explorar los logros del desarrollo de sus escolares.

Bibliografía de consulta:

Rico Montero, P. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2001.

Desarrollo de la Segunda sesión:

Objetivo específico:

Elaborar instrumentos y técnicas integradoras para ser utilizadas en la constatación diagnóstica de inicio de curso.

Actividades.

1. Seleccionar un sistema de ejercicios elaborado en la autopreparación, para el análisis por equipos, a partir de los siguientes indicadores:
  - ¿Miden los objetivos del grado?
  - ¿Permiten identificar los niveles de desempeño cognitivo?
  - ¿Los distractores utilizados permiten determinar dónde comienza el error o elemento del conocimiento afectado?
  - ¿Permite explorar las orientaciones valorativas del escolar?
  - ¿Propicia la identificación de los procesos lógicos?
2. Sobre la base de los indicadores anteriores y los analizados en la primera sesión, elaborar una prueba pedagógica, que permita diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad.

Tenga en cuenta que:

\_Integre la mayor cantidad de elementos de la esfera cognitivo-intelectual en vínculo con la esfera afectiva y socio-moral.

\_Precise objetivos, contenidos, niveles de desempeño cognitivo y elementos de la esfera afectiva y del desarrollo socio-moral que serán explorados a partir de las características del momento del desarrollo.

Puede auxiliarse del Manual “Las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica”, así como de los ajustes curriculares para la escuela primaria.

Conclusiones:

Presentación y fundamentación de una prueba pedagógica para someterla a debate colectivo, según requisitos e indicadores planteados. Indicar su aplicación como preparación previa a las Visita de Ayuda Metodológica.

Anexo # 19.

Taller de adiestramiento.

Tercera Sesión: (4 hs).

Tema: La habilidad pedagógico-profesional "Planificar" el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo:

Adiestrar a los recién egresados en la implementación de los referentes teóricos del Modelo de Escuela Primaria, a las acciones que realizan para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados esperados:

En lo relativo a conocimientos teóricos, para fortalecer la orientación cognoscitiva:

\_Familiarización con exigencias psicopedagógicas de una concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

\_Familiarización con los momentos del desarrollo del escolar y potencialidades que deben ir formando mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

\_Dominio de objetivos generales del Modelo de Escuela en lo relativo a las áreas afectivo, socio-moral; e intelectual y cognoscitiva. Relación con los objetivos de los programa para el grado, ciclo, asignatura, unidad y de los contenidos de los libros de texto y cuadernos de trabajo.

\_Dominio de las sugerencias metodológicas ofrecidas en los ajustes curriculares del nivel, para cada asignatura y de la tipología de ejercicios para el desarrollo gradual de los niveles de desempeño cognitivo.

En lo relativo a acciones conformadoras de la habilidad pedagógico-profesional:

- 1) Derivar gradualmente los objetivos, utilizando para ello los documentos programáticos y metodológicos:
  - a) Establecer relaciones entre los mismos y determinar el nivel de alcance con arreglo al diagnóstico.

- b) Formular objetivos con carácter de sistema para una unidad y ajustado a los requisitos didácticos para su formulación, los objetivos de cada clase.
- 2) Dosificar el sistema de objetivos y contenidos.
- c) Planificar las tareas docentes de enseñanza-aprendizaje.
    - Según elementos del diagnóstico integral.
    - Según las potencialidades y necesidades de cada momento del desarrollo.
    - Seleccionar métodos y medios que favorezcan el aumento de la demanda cognitiva en los sistemas de ejercicios propuestos.
    - Concebir formas de control que permitan el diagnóstico constante del aprendizaje.

Primera Sesión:

Introducción al desarrollo del taller.

\_Consolidación de elementos abordados en las 2 primeras sesiones, que sirven de base para el contenido que se abordará en el taller.

\_Presentar ejercicios de varias asignaturas que respondan a los niveles de desempeño cognitivo.

\_Pedir que identifiquen el nivel al que corresponden y que argumenten su respuesta.

\_Presentar la caracterización de un caso simulado para reflexionar en torno a:

¿Qué características de los procesos lógicos del pensamiento se aprecian?

¿Qué elementos del diagnóstico integral se encuentran presentes?, ¿La información que brinda es suficiente o insuficiente?, ¿Por qué?

¿A qué momento del desarrollo corresponde este escolar?

Informar los objetivos del taller.

Presentar los resultados esperados en torno a los conocimientos teóricos a dominar en relación con las acciones de la habilidad pedagógico-profesional “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Indicar la lectura del Capítulo I: “Una propuesta de educación desarrolladora para el escolar primario”.

Identifique las exigencias psicopedagógicas de un aprendizaje desarrollador para que a partir de la descripción de la observación de una clase, señale qué elementos no han sido tenidos en cuenta al planificar y por tanto, causan afectaciones a la dirección del proceso.

Segundo momento:

Presentar por escrito para el análisis y discusión las acciones conformadoras de la habilidad pedagógico-profesional “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”, las que servirán de base para la actividad práctica de la última sesión; en la que como resultado elaborarán la dosificación de objetivos y contenidos de la primera unidad del programa y de al menos una clase, a partir de la aplicación de los referentes teóricos y habilidades que se han consolidado en este taller de adiestramiento.

Una vez analizados, se establecerá una discusión por parejas para determinar \_ ¿Cuáles de las acciones presentadas se realizan con mayor o menor frecuencia al planificar una clase?

\_ ¿Cuáles son las causas por las que no se utilizan estos procedimientos?

\_ ¿Qué elementos teóricos necesitan de ser profundizados para dedicar la sesión siguiente al trabajo con la habilidad pedagógico-profesional planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

La actividad puede concluir favoreciendo materiales para su estudio a partir de las dudas teóricas planteadas o presentando una clase planificada de manera simulada para detectar los elementos no tenidos en cuenta.

Orientación de la actividad independiente:

Seleccionar un contenido de los que será abordado en la primera semana y los documentos programáticos y metodológicos requeridos para la actividad práctica de la última sesión del taller.

Estudio y fichado de los requisitos didácticos para la formulación de objetivos.

Segunda sesión: Continuación 4 hs.

Tema: Habilidad pedagógico-profesional “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Dar a conocer el objetivo y controlar el proceso de adquisición del contenido indicado para la autopreparación.

Pedir que mencionen los requisitos didácticos para la formulación de objetivos indicados como actividad independiente.

Presentar objetivos formulados según los requisitos y pedir se representen cómo ocurrirá la dirección del proceso.

Preparación del proyecto de trabajo a realizar:

Crear equipos de trabajo por grados o asignaturas a las que pertenecen.

\_Sobre la base de las acciones conformadoras de la habilidad, analizadas en el encuentro anterior; precisar los materiales a utilizar:

-Fin y objetivos.

-Momentos del desarrollo.

-Objetivos de la esfera cognoscitiva intelectual y afectiva-socio-moral.

- Documentos programáticos y metodológicos.

Proyecto de trabajo a realizar:

PROBLEMA: Insuficiencias en las acciones conformadoras de la habilidad pedagógico-profesional planificar, para derivar el sistema de objetivos de una unidad a partir de las concepciones teóricas abordadas para la planificación y dirección del proceso con arreglo al diagnóstico y para concretarlo en la planificación de una clase desde una concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Orientaciones generales para el desarrollo del proyecto de trabajo:

Explicación necesaria a los participantes:

Para la realización del proyecto es necesario:

\_Ante cada problema que se presente consultar las acciones internas de la habilidad y los referentes teóricos analizados que pueden ayudar a su solución

\_Ir al análisis de los documentos programáticos y metodológicos siguiendo el principio de lo general a lo particular.

Sugerencia de actividades para elaborar el proyecto en respuesta a la solución del problema:

1. Dosificar los objetivos y contenidos de la unidad. (En el caso de Lengua Española) tener en cuenta las indicaciones de los ajustes curriculares con relación a la integración de la clase).
2. Derivar y formular los objetivos de las clases de la unidad (sistema de objetivos).
3. Planificar la primera clase de la unidad.

Conclusión:

Pedir una autoevaluación sobre la base de indicadores planteados en el material de trabajo “Acciones conformadoras de la habilidad pedagógico-profesional “Planificar el proceso docente”.

Anexo # 20.

Esbozo de una visita de ayuda metodológica de continuidad de talleres de adiestramiento para la habilidad pedagógico-profesional “Diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”.

Objetivo:

Contribuir al desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional “diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad” en los recién egresados como continuidad de las actividades desarrolladas en el taller de adiestramiento.

Métodos preferenciales para desarrollar la orientación cognoscitiva (conceptual y procedimental)

\_Observación (actuación del niño en el proceso. Características de la dirección del proceso)

\_Aplicación de técnicas, e instrumentos (a alumnos y familia).

\_Aplicación de entrevistas y pruebas pedagógicas

\_Revisión de productos de la actividad para determinar niveles de desempeño cognitivo y procesos lógicos del pensamiento limitados a partir de las características psicopedagógicas del momento de desarrollo.

\_Estudio de casos.

Participantes: Recién egresados, estructura de dirección de la escuela, profesores de la institución universitaria.

Fecha: 2a. Quincena de septiembre.

Contenidos para fortalecer la orientación cognoscitiva.

\_Características del escolar según momentos del desarrollo.

\_Objetivos de grado ciclo y nivel.

\_Procesos lógicos del pensamiento.

\_Niveles de desempeño cognitivo.

\_Diagnóstico integral del escolar, su grupo, la familia y la comunidad.

Momentos de la ayuda metodológica, para fortalecer la orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora.

Primer momento:

Diagnosticar preparación y desarrollo del escolar; su grupo; familia y comunidad. (Primer momento)

\_Selección de un caso para profundizar en su diagnóstico individual.

\_Análisis de la información diagnóstica conformada por el maestro recién egresado a partir de los referentes teóricos y técnicas analizados en el taller de adiestramiento.

\_Definición de los elementos en los que aún no se ha profundizado para ayudar metodológicamente en su desarrollo; a partir del Manual "Las habilidades pedagógico-profesionales del maestro primario".

\_Definir técnicas que pueden ser aplicadas.

Segundo momento:

Observación en clases:

Aspectos a tener en cuenta en la observación de un caso en la actividad:

\_Memoria lógica.

\_Procesos de análisis-síntesis.

\_Capacidad para abstraer y generalizar.

\_Establecimiento de relaciones (parte-todo).

\_Reflexividad del pensamiento.

\_Acciones de autocontrol y autovaloración.

\_Percepción voluntaria y consciente.

\_Niveles de desempeño.

\_Constancia en el esfuerzo.

\_Ritmo de aprendizaje.

\_Tipos y niveles de ayuda que requiere.

\_Fijación del material de estudio.

\_Independencia cognoscitiva.

#### Tercer momento:

Análisis de las pruebas pedagógicas aplicadas por el recién egresado:

\_Definición del vencimiento de los objetivos del grado anterior. Condiciones previas logradas para enfrentar el grado actual por elementos del conocimiento. Nivel de desempeño en el que se ubica.

\_Definición de estrategias didácticas a reforzar desde las asignaturas.

Análisis y confrontación de las conclusiones parciales a través del muestreo a las libretas de trabajo diario. Tener en cuenta como necesidad para fortalecer la orientación al desarrollo profesional, el estimular la fundamentación por el recién egresado. De igual modo debe favorecerse la socialización y con ello la individualización de contenidos teórico-prácticos.

Aplicación de encuesta, guía de observación del hogar y entrevista a familiares del menor objeto de análisis.

Nota: Pueden ser utilizados los instrumentos elaborados por el ICCP (En "Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria") los que pueden ser enriquecidos a partir de las necesidades del caso. De haber sido aplicadas las técnicas con anterioridad, se procederá al análisis y elaboración del resumen diagnóstico del caso.

#### Cuarto momento:

Redacción del resumen diagnóstico del escolar para su análisis en el estudio de casos.

#### Quinto Momento:

Estudio de caso:

Participantes: Recién egresados, directivos, profesor de E. Física, bibliotecaria, instructor de arte, profesor de Computación.

Presentación del informe basado en:

- \_Datos personales.
- \_Historia y ambiente.
- \_Salud y estado físico.
- \_Historia y ambiente familiar.
- \_Ambiente comunitario. Relaciones. Manifestaciones en el barrio. Comportamiento.
- \_Ambiente socio-económico-cultural.
- \_Hechos más significativos ocurridos en su vida que pueden haber influido positiva o negativamente en su formación.

Caracterización general de su personalidad (rasgos sobresalientes).

- \_Relaciones interpersonales.
- \_Orientaciones valorativas.
- \_Concepto y valoración de sí mismo.
- \_Componente emocional, motivacional y volitivo.
- \_Jerarquía u orientación de valores.
- \_Tendencia y orientación de su personalidad.
- \_Motivaciones y necesidades principales o dominantes.
- \_Actitudes y estados emocionales predominantes.
- \_Conflictos externos o internos. Frustraciones principales.
- \_Reacción ante los problemas.

Componente cognitivo:

- \_Antecedentes y resultados académicos anteriores.
- \_Rendimiento escolar.
- \_Dificultades fundamentales en los objetivos a al alcanzar.
- \_Elementos del conocimiento más afectados por asignaturas.
- \_Aprovechamiento. Nivel de desempeño. Independencia cognoscitiva.
- \_Actitud hacia el centro y el estudio.
- \_Métodos de estudio.

Situación social:

- \_Convivencia en grupo. Grado en que asimila las normas sociales y valores compartidos.
- Situación y posición en el grupo.

Conducir el análisis hacia la comparación de las características del caso en relación con las características del momento del desarrollo en que se encuentra el escolar, por la oportunidad que ello brinda de fortalecer los tres tipos de orientación, en tanto atributos que definen el desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional que se está ayudando a desarrollar.

1. Tendencias u orientación de la personalidad.
2. Objetivo y planes de vida:
  - Motivaciones y necesidades principales.
  - Actitudes y estados emocionales prevalecientes. Conflictos exteriores o internos.
  - Frustraciones principales. Reacción ante los problemas.
3. Principales aspectos positivos que deben ser reforzados.
4. Principales aspectos negativos que deben ser reducidos, minimizados, eliminados, para que prevalezcan los primeros.
5. Elaboración de recomendaciones y orientaciones:
  - Para el alumno, para el docente, para el resto de los docentes, para la familia y la comunidad.

Bibliografía consultada:

Collazo Delgado Basilia. La orientación en la actividad pedagógica. Editorial pueblo y educación, C. Habana, 2001.

Rico Montero Pilar. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial P. y Educación, C. Habana, 2001.

Anexo # 21.

Esbozo de una visita de ayuda metodológica de continuidad a los talleres de adiestramiento para la habilidad pedagógico-profesional. “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Objetivo:

Contribuir al desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje” mediante el asesoramiento a la elaboración de un sistema de clases.

Participantes: Recién egresados y directivos escolares, profesores, especialistas de la de la institución universitaria.

Contenido que favorecen el reforzamiento de la orientación cognoscitiva:

\_Exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

\_Diseño de tareas docentes por niveles de desempeño.

\_Integración de dominios en Matemática y en Lengua Materna, la integración de las habilidades idiomáticas (escuchar, hablar, leer, escribir).

Materiales docentes necesarios:

\_Fin y objetivos de la escuela primaria.

\_Características psicopedagógicas del escolar por momentos del desarrollo.

\_Logros por momentos del desarrollo en las áreas cognitivo-intelectual, afectivo-motivacional; del gusto estético y desarrollo de capacidades física y motrices.

\_Documentos programáticos y metodológicos.

\_Manual “Las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica”.

Actividades para el desarrollo de la orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora:

1. Análisis y discusión del diagnóstico grupal y sus implicaciones para la dirección del proceso frente a las exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, las características psicopedagógicas del momento del desarrollo y logros del desarrollo a alcanzar en las áreas cognitivo-intelectual y afectivo-motivacional; del gusto estético y de desarrollo de capacidades físico motrices.
2. Identificar:
  - \_Déficit y carencias en las áreas cognitivo intelectual y afectivo-motivacional, de gusto estético y desarrollo de capacidades físico-motrices, en comparación con los logros del desarrollo a alcanzar en estas áreas.
  - \_Características psicopedagógicas de este momento del desarrollo que pueden ser potenciadas desde los objetivos del sistema y de cada clase.

\_Exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador que deben ser tenidas en cuenta en la planificación del sistema.

3. Localizar objetivos del grado que se trabajarán en la unidad para compararlos con los señalados en las áreas del desarrollo.

\_Definir conocimientos y habilidades a alcanzar por los alumnos según tipología de las clases que conforman las unidades. Dosificar.

4. Definir objetivos de cada clase:

Tener en cuenta:

\_ ¿Cómo garantizar la unidad entre lo instructivo y lo educativo?

\_ ¿Cómo integrar los contenidos en cada clase y en el sistema?

\_ ¿Qué nivel se ha logrado en la adquisición de los elementos del conocimiento, en las operaciones del pensamiento y en las habilidades intelectuales?

Definir nuevos contenidos, así como los que se fijarán o consolidarán.

\_ ¿Cómo gradúo la demanda cognitiva (niveles de asimilación para cada clase)?

\_ ¿Qué métodos y procedimientos predominarán en cada clase?

\_ ¿Cómo utilizaré los textos, los cuadernos de trabajo, u otros medios bibliográficos o tecnológicos para activar el aprendizaje?

\_ ¿Qué formas de control y evaluación propician el diagnóstico del proceso individual y grupal?

5. Formular los objetivos de cada clase.

\_Reflexionar en torno a la representación anticipada del proceso, según objetivos formulados y su contribución al fin y objetivos del nivel.

6. Planificar una clase del sistema:

Para ello tener como referente rector los objetivos, en tanto a partir del trabajo realizado hasta aquí, son portadores de:

\_Relación con el fin y objetivos por momentos del desarrollo.

\_Diagnóstico integral del grupo.

\_Sistema de conocimientos y niveles de asimilación en los que se trabajará.

\_Los métodos que favorecerán una enseñanza-aprendizaje desarrollador.

\_Los medios esenciales para activar los procesos lógicos del pensamiento.

\_Las formas de evaluación que se utilizarán y cómo permitirán diagnosticar.

Reflexión en torno a cómo se asegurarán las condiciones previas necesarias y suficientes y qué elementos servirán de base orientadora, como indicadores para el control por el docente y la autovaloración por los alumnos.

Formular las tareas docentes de cada momento de la clase.

Para ello tener en cuenta:

\_Condiciones que exige la tarea para el alumno.

\_Información que se brindará.

\_Procedimientos a emplear para el cumplimiento de los objetivos parciales.

\_Medios a emplear.

\_Nivel de desempeño o de asimilación que exige, procesos de reflexión que deben estar presentes en cada tarea.

\_Potencialidades que el momento de desarrollo favorece a la concepción de las tareas.

\_Estrategias metodológicas a seguir:

- Preguntas a utilizar para revelar el conocimiento.
- Sistemas de ejercicios o situaciones donde estén presentes tareas sin solución, con diferentes vías de solución, asumir y defender posiciones, etc.
- Técnicas y métodos para que el alumno llegue a conclusiones, utilice procedimientos generalizables de trabajo mental (observación, composición, generalización, elaboración de conceptos, suposiciones).
- Manera en que el contenido favorece la formación de orientaciones valorativas.

Concepción de las formas de actividad durante la clase.

\_Momentos en que predomina la interacción maestro-alumno, alumno-alumno, alumno maestro, interacción grupal, en equipos, etc.

\_Medios que utilizarán el docente y los alumnos para alcanzar los objetivos parciales de cada tarea de aprendizaje.

\_Formas de control-autocontrol y evaluación que permiten además diagnosticar de manera individual y grupal.

\_Definición de las tareas para el estudio independiente.

Tener en cuenta:

-Niveles de asimilación en relación con la función de la tarea (para la fijación, para la consolidación o para la aplicación del contenido recibido).

-Carácter propedéutico con respecto a la clase que le sucede:

¿Cómo a partir del volumen o complejidad de la tarea se propicia la atención a diferencias individuales?

¿Cómo será evaluada, qué elementos de diagnóstico aportará?

¿Qué bibliografía será utilizada?

¿Puede ser realizada por el alumno con su propio esfuerzo?

Anexo # 22.

Esbozo de una visita de ayuda metodológica para la habilidad pedagógico-profesional “Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Objetivo:

Contribuir al desarrollo de la habilidad pedagógico-profesional “Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Materiales:

Manual “El desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica”.

Guía de observación a clases (ICCP), adaptada por el autor, según (Anexo 8).

1er. momento:

Como la observación de clases fue precedida de la planificación colectiva de la misma y medió un tiempo para la reflexión individual del recién egresado, donde se produce un acomodamiento anticipado a sus condiciones individuales y al nivel de desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales para dirigir el proceso y en el cual, se incorporan nuevas acciones y procedimientos personales, es conveniente la realización de un intercambio previo a la observación.

Ello favorece:

\_El fortalecimiento de la orientación cognoscitiva (en lo conceptual y procedimental), de la orientación al desarrollo profesional (fundamentación del proceder) y la orientación socioindividualizadora (socialización e individualización).

\_La creación de un clima de seguridad, confianza y de trabajo metodológico conjunto.

\_Reflexionar en cuáles de los elementos planificados les será más fácil incorporar a su proceder, cuáles les ofrecerá más dificultades, por qué.

\_Repasar los indicadores de la Guía de observación a clases que ya fueran tenidos en cuenta durante la planificación, así como las acciones internas de la habilidad pedagógico-profesional que van a ser ejercitadas.

\_Orientar a los participantes sobre la necesidad de registrar todos los elementos observables externamente, tratando de penetrar en lo interno del método y del proceso en los alumnos, para que el análisis posterior se convierta en una actividad de preparación colectiva.

Segundo momento:

Observación de la clase y registro del proceso según la guía de observación estructurada.

Tercer momento:

-Siguiendo el orden de los indicadores de la guía, enumerar los aspectos positivos o más logrados.

-Pedir opiniones sobre los menos logrados desde la autovaloración del recién egresado (¿Dónde estuvo limitada su habilidad pedagógico-profesional?). Establecer la relación causa-efecto.

-Solicitar criterios al resto de los participantes, sobre todo, profundizando en cómo puede lograrse mayor aplicabilidad del conocimiento a la dirección del proceso, qué es lo conocido y lo que aún no se conoce bien.

-Precisar en qué acciones precedentes pueden estar las causas de las insuficiencias y favorecer a través de la ayuda y demostración de los otros más experimentados, la posibilidad de que el recién egresado lo incorpore, para que lo pueda hacer después por sí solo.

-El momento es propicio además para identificar nuevas necesidades del recién egresado, que pueden ser atendidas por la vía de la autopreparación o del trabajo metodológico en la escuela.

-Como conclusión parcial de la observación se pedirá hacer un resumen de las dimensiones e indicadores más y menos logrados e identificar qué acción de la habilidad pedagógico-profesional requiere aún de perfeccionamiento.

Pueden hacerse demostraciones simuladas de la clase como un todo o partes o momentos de la clase, dirigidas a perfeccionar su dirección.

#### Cuarto momento:

Análisis con directivos escolares.

\_Reflexionar sobre los elementos que aporta a la línea de trabajo metodológico del centro las conclusiones a las que se arribó, aspectos que deben ser incorporados, tratamiento metodológico que debe ser dado a estas problemáticas, etc.

\_Convenir la manera en que debe darse seguimiento o continuidad al proceso de desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el recién egresado.

\_Pactar ayudas que puede ofrecer la institución universitaria al trabajo metodológico en el centro.

Anexo # 23.

Sinopsis de talleres dirigidos al desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica. (Segundo semestre).

Objetivo general:

Contribuir al fortalecimiento del incipiente desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica en recién egresados, a partir la orientación cognoscitiva, al desarrollo profesional y socioindividualizadora.

### Taller 1.

Tema: El paradigma histórico-cultural, base de un proceso de enseñanza-aprendizaje-desarrollador.

Sumario:

\_ Principales postulados del paradigma histórico-cultural que determinan el carácter desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

\_ Características de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador a partir del paradigma histórico-cultural.

Procedimientos:

Solución de tareas, debate, reflexión, fundamentación y diálogo.

Tiempo: 4 hs.

Tareas a ser resueltas:

1. Explicar cuáles son los aportes del paradigma histórico-cultural de L. S Vigotski a la concepción de un proceso de enseñanza desarrollador.
2. Elaborar un esquema lógico sobre los conceptos básicos orientadores de la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Fundamentar.
3. Ejemplificar las implicaciones del concepto zona de desarrollo próximo para:  
\_Diagnosticar integralmente la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad.  
  
\_Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Argumentar qué importancia tiene para el diagnóstico; planificación y dirección del proceso el principio de la unidad entre lo instructivo y educativo.

Bibliografía básica:

\_Rico Montero P. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2000.

\_Ibídem. La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.

\_Ibídem. Modelo de Escuela Primaria. Curso 3. Pedagogía 2009, Ciudad de la Habana, 2009.

\_Segura Suárez, M. L. Teorías psicológicas y su influencia en la educación. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de La Habana, 2005.

Tareas para la autopreparación:

Tiempo aproximado: 16 hs.

Orientaciones:

A partir de la lectura de estudio del texto “La zona de desarrollo próximo”, epígrafe “Estrategias de aprendizaje. Niveles de ayuda”; solucione las siguientes tareas:

1. Explique cuáles son los errores más frecuentes que se producen al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo concerniente a la implementación de niveles de ayuda.
2. Planifique sus clases de Matemática y Lengua Española, teniendo en cuenta el papel del modelo como elemento de orientación y nivel de ayuda. Anote las experiencias que obtiene al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje siguiendo este criterio, para que los exponga en el próximo encuentro.

Taller 2.

Tema: Exigencias psicopedagógicas de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Sumario:

\_Las exigencias psicopedagógicas de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, como requerimientos psicológicos y pedagógicos que contribuyen al desarrollo exitoso del proceso.

\_Exigencias psicopedagógicas. Implicaciones para las habilidades pedagógico-profesionales diagnosticar y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo: Valorar las implicaciones de las exigencias psicopedagógicas de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador para el desarrollo de sus habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica.

Procedimientos:

Solución de tareas, Fundamentación, Reflexión y Debate.

Tiempo: 4 hs.

Tareas a ser resueltas:

1. Exponer los resultados de la autopreparación realizada.
2. Explicar las exigencias que deben ser tenidas en cuenta al diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar.
3. Elaborar tareas de aprendizaje que le permitan diagnosticar integralmente al escolar y su grupo en una de las asignaturas que imparte.
4. Valore las transformaciones que debe producir al dirigir el proceso para lograr el protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje.

Bibliografía básica:

\_Rico Montero P. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2000.

\_Ibídem. La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.

\_Ibídem. Modelo de Escuela Primaria. Curso 3. Pedagogía 2009, Ciudad de la Habana, 2009.

\_Navarro Otero A. G. "Las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica del maestro primary", Manual Impreso, Villa Clara, 2010.

Tareas para la autopreparación:

Orientaciones:

Realice una lectura de estudio del Capítulo: “Exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje”, en “Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria”; antes de planificar sus clases de la semana próxima.

Tenga en cuenta la implementación de estas exigencias.

Observe y anote los resultados que obtuvo al dirigir el proceso.

Venga preparado para exponer y fundamentar sus experiencias.

Taller 3.

Tema 3. Caracterización psicopedagógica del escolar primario. Implicaciones para la dirección de proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sumario:

\_Características psicopedagógicas por momentos del desarrollo. Adquisiciones, logros y potencialidades del niño.

\_Adquisiciones, logros y potencialidades. Antecedentes para la materialización de las exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Objetivo:

Aplicar las características psicopedagógicas del escolar primario a la planificación de una clase que satisfaga las exigencias para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Tareas a desarrollar en el taller:

1ª tarea: Exposición de los resultados de la autopreparación realizada.

2ª tarea: Realice una lectura de estudio del capítulo “Caracterización psicopedagógica del escolar primario”.

\_Liste las adquisiciones y potencialidades del niño que constituyen antecedentes para las exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

\_Determine aquellas categorías en las que debe profundizar desde el punto de vista teórico.

\_Profundice en el contenido de los términos menos dominados. Para ello consulte el Capítulo 5 “Actividad cognoscitiva de la personalidad”; en Psicología para educadores. González Maura, V. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.

- a) Analice con su compañero de grado, cómo potenciará estos logros en las clases de una unidad. (de las que impartirá próximamente) Exponga y argumente sus criterios al grupo.

Tareas para la autopreparación:

1. Teniendo en cuenta las adquisiciones del momento del desarrollo que le corresponde a los alumnos de su grado y las exigencias para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, planifique sus clases de la semana en atención a ello.
2. Precise cómo le dará atención a las diferencias individuales, para potenciar estos logros y adquisiciones.
3. Sistematice los resultados que obtuvo al dirigir el proceso.
4. Traiga el plan de clases y el resultado de sus observaciones para exponer y fundamentar.

Taller 4.

Tema 4. “Transformaciones metodológicas dirigidas a aumentar la demanda cognitiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Sumario:

\_Los niveles de desempeño cognitivo o niveles de asimilación.

\_Los niveles de desempeño cognitivo. Oportunidades para la atención a las diferencias individuales a partir de la graduación de la complejidad.

Procedimientos: Solución de tareas.

Objetivo:

Elaborar sistemas de ejercicios por niveles de desempeño cognitivo que permitan diagnosticar la zona de desarrollo próximo y ofrecer ayudas en atención a las diferencias individuales.

Tareas a desarrollar:

1. Exposición y debate de los resultados de la autopreparación.

2. Utilice los resultados del diagnóstico de la preparación y desarrollo de sus escolares, según momentos del desarrollo:
  - a) Consulte el material escrito “Los niveles de desempeño cognitivo”; del colectivo de autores del ICCP, 2009.
  - b) Resuma con sus compañeros las exigencias de los ejercicios de cada nivel.
  - c) Consulte el epígrafe “Hábitos y habilidades: formas de asimilación de la actividad en el plano ejecutor”, en Psicología para educadores. Determine las implicaciones teóricas que sustentan la atención a diferencias individuales.
  - d) Seleccione una clase. Planifique de conjunto con su compañero el sistema de ejercicios por niveles de desempeño cognitivo que favorezcan el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, para administrar ayudas que potencien el desarrollo individual del niño.
  - e) Exponga y fundamente sus resultados al grupo.

Anexo 24.

Manual: “Las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función docente-metodológica del maestro primario”.

*Universidad de Ciencias Pedagógicas*

*“Félix Varela y Morales”*

*Villa Clara.*

***Título:** Las habilidades pedagógico-profesionales  
relativas a la función docente-metodológica del maestro  
primario.*

***Autor:** Ms.C Ángel Guido Navarro Otero*

*Profesor Auxiliar*

*Año 2010*

Índice:	Pág.
Introducción.....	4
Instrucciones generales.....	5
Síntesis de los fundamentos teóricos que sustentan las acciones internas de las habilidades Pedagógico-profesionales.....	7
Habilidad pedagógico-profesional “diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”.....	10
Contenido de la habilidad pedagógico-profesional.....	10
Requisitos de la situación diagnóstica.....	10
Tipología de las tareas diagnósticas.....	11
Acciones internas de la habilidad pedagógico-profesional.....	11
Información resultante.....	12
Bibliografía.....	13
Habilidad pedagógico-profesional “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”.....	14
Contenido de la habilidad pedagógico-profesional.....	14
Requisitos para la planificación.....	14
Características de las tareas de enseñanza aprendizaje.....	15
Acciones internas esenciales de la habilidad pedagógico-profesional, en relación con las exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.....	16
Bibliografía.....	17
Habilidad pedagógico-profesional “Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”.....	19
Requisitos a tener en cuenta.....	19
Contenido de la habilidad pedagógico-profesional.....	19
Acciones fundamentales de la habilidad según exigencias para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.....	20
Bibliografía.....	23

## INTRODUCCIÓN:

El presente Manual contiene las nociones esenciales en forma abreviada sobre una importante arista de la formación permanente del Licenciado en Educación Primaria para el desempeño exitoso de su rol profesional.

Se profundiza en las habilidades pedagógico-profesionales para “diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar”, “planificar” y “dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”; las que se integran como un todo único, como parte de la función docente-metodológica, que forma parte del rol profesional.

Tiene el propósito de sintetizar las acciones que conforman cada una de estas tres importantes habilidades pedagógico-profesionales, desde la concepción teórico-metodológica para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, asumida en el Modelo de Escuela Primaria.

Es resultante de la revisión de la bibliografía normativa, programática, didáctica y psicológica sobre el tema, de investigaciones de prestigiosos autores cubanos y fruto de la práctica empírica e investigativa del autor.

Su utilización como medio de autopreparación del Licenciado en Educación Primaria, para fortalecer el trabajo metodológico y el adiestramiento profesional en la práctica, ayudará a sentar el punto de partida para profundizar cada vez más en la teoría y en la práctica, y para consolidar el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales en las primeras etapas de la formación permanente del Licenciado en Educación Primaria.

El autor.

Instrucciones iniciales:

Las habilidades pedagógico-profesionales, son la secuencia de acciones, intelectuales, prácticas y heurísticas, que realiza el profesional de la educación para cumplir sus funciones profesionales. Están conformadas por acciones y operaciones. Son portadoras de los referentes teóricos que asume la Educación en cada contexto y mediadoras de la relación teoría práctica. Además, tienen un carácter personalizado, quiere ello decir que cada profesional de acuerdo a su experiencia y preparación, le imprime su sello personal en la actividad.

A cada función profesional, le son inherentes las habilidades pedagógico-profesionales. En este Manual, encontrarás las habilidades pedagógico-profesionales relativas a la función rectora del profesional de la educación (función docente-metodológica). Son ellas: “Diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”, “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje” y “Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Comúnmente, se hace referencia solo a la habilidad para la dirección, pues ella incluye las dos primeras. No obstante para atender a sus particularidades, han sido separadas para profundizar en sus características.

Las acciones de cada habilidad pedagógico-profesional guardan estrecha relación con los referentes teóricos que sustentan la actividad profesional pedagógica. Es decir, no es posible el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales, sin su contenido, el que le viene dado por las concepciones teóricas asumidas para concebir, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante que recuerdes que el Modelo de Escuela Primaria, contiene los referentes teóricos que han de guiar todas tus acciones para diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter desarrollador.

Es necesario atender a los elementos fundamentales de este Modelo, que tienen importantes implicaciones para tu actividad profesional, son ellos:

- El fin de la escuela primaria.
- Los objetivos del nivel.
- La caracterización psico-pedagógica del escolar primario por momentos del desarrollo.
- La caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje y las exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Por ello, aunque aquí encontrarás, las acciones esenciales de cada habilidad pedagógico-profesional, formuladas desde esta concepción; siempre será ineludible que

profundices en las características del Modelo y en la bibliografía psicológica y didáctica alrededor del tema. En tal sentido, para facilitar tu autopreparación, encontrarás en este material, la bibliografía mínima de consulta y una síntesis de conceptos esenciales.

Es necesario que reflexiones sobre el contenido de estas habilidades, que han de desarrollarse cada día en tu actividad teórica y práctica; así como en los requerimientos, exigencias, y tipología de las tareas asociadas a la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Ellas tienen el propósito de fortalecer tu desarrollo profesional, que alcanzará su máxima expresión, cuando seas capaz de argumentar consciente y racionalmente cómo diagnosticas, planificas y diriges el proceso de enseñanza-aprendizaje con sólidos argumentos derivados de la concepción teórica asumida.

Para lograr lo anterior, es preciso que comprendas que para alcanzar un desarrollo exitoso de tus habilidades pedagógico-profesionales, se requiere que sistematices las acciones que las conforman, para alcanzar el fin que persigue la actividad de diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la medida en que lo hagas, tus habilidades se reforzarán y perfeccionarán y con ello “sabrás hacer” estas actividades profesionales con mayor destreza y calidad.

Dominar las acciones internas de estas habilidades pedagógico-profesionales, ayuda a controlar y autovalorar tu propia actividad de diagnóstico, planificación y dirección del proceso. Ello, facilitará el constante desarrollo de estas importantes habilidades en tu quehacer, su aplicación a situaciones de mayor complejidad y mayor calidad en los resultados de tu actividad profesional.

Finalmente, es aconsejable que al disponerte a diagnosticar, planificar o dirigir el proceso, realices una lectura de estudio de este material, le formules preguntas al texto escrito, indagues la respuesta en la bibliografía complementaria que se sugiere, y sobre todo, compares las acciones que realizas para determinar cuáles no has logrado aún, en cuál necesitas profundizar desde el punto de vista teórico o práctico.

De esta manera irás imprimiendo mayor científicidad a labor tan importante como la de diagnosticar, planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en tu aula.

Síntesis de los fundamentos teóricos que sustentan las acciones internas de las habilidades pedagógico-profesionales.

A continuación se sintetizan los conceptos esenciales que respaldan las acciones internas de las habilidades pedagógico-profesionales para diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad; planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellos te servirán de guía para profundizar en la bibliografía que se sugiere al finalizar la caracterización de cada habilidad.

Fundamentos psicológicos:

- 1) Teoría socio-histórico-cultural, que se centra en el desarrollo integral de la personalidad; que sin desconocer el componente biológico del individuo, lo concibe como ser social; cuyo desarrollo va a estar determinado por la cultura creada por las generaciones anteriores. Dicho desarrollo es mediatizado por la actividad y la comunicación en sus relaciones interpersonales: (Proceso de interacción entre maestros, padres, compañeros)

Concepción vigostkiana de relación entre educación y desarrollo, según lo cual la educación precede y conduce al desarrollo. Este desarrollo incluye no solo la zona de desarrollo actual (lo que el sujeto es capaz de hacer por sí mismo), sino también, y, sobre todo, la zona de desarrollo próximo, referido a lo que es capaz de hacer con la ayuda del otro. El papel de la mediación que expresa dos formas de mediación: la influencia del contexto sociohistórico (adultos, compañeros, actividades organizadas) y los instrumentos socio-culturales que utiliza el sujeto.

El concepto de internalización. A partir del cual, las funciones psíquicas existen en dos dimensiones, primero en el plano social interindividual o interpsicológico y posteriormente en el plano intraindividual o intrapsicológico. Ello, expresa una interacción dialéctica entre lo social y lo individual.

Concepción vigostkiana sobre la situación social de desarrollo; que permite analizar la correlación entre educación y desarrollo, que se produce en cada sujeto en cada período de su vida (momentos del desarrollo).

- 2) Teoría de la actividad, quien define la actividad como proceso de interacción sujeto-objeto; dirigido a satisfacer necesidades del sujeto y como resultado del cual, se produce una transformación del objeto y del propio sujeto.
- 3) Teoría de la formación planificada y por etapas de la acción mental, quien define como componentes estructurales de la acción: su objeto, su objetivo, su motivo,

sus operaciones y el sujeto que lo realiza y como componentes funcionales, la parte orientadora, la parte ejecutora y la parte de control.

Fundamentos didácticos:

- 4) Dimensiones y exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, según lo cual se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje; como mediador esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, de comportamiento y valores, legadas por la humanidad y que se expresan en el contenido de la enseñanza. Se concreta en cuatro exigencias fundamentales dirigidas a la renovación metodológica a producir en: el diagnóstico de la preparación y desarrollo del alumno, el protagonismo del alumno en los distintos momentos de su actividad de aprendizaje, la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y la concepción y formulación de la tarea docente. Rico Montero, P. 2002)

Concebir el aprendizaje “como proceso de apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende, de forma gradual; acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo”. (Rico Montero, P. 2002)

La dirección del proceso mediatizado por el método de enseñanza, como elemento decisivo en la dirección de la actividad cognoscitiva del escolar primario; pues determina la actividad dirigente del maestro, las vías que ha de utilizar para desarrollar el pensamiento; y a la vez determina la conducción del proceso de asimilación activa, protagónica, consciente e independiente de los alumnos.

- 5) Particularidades de los métodos generales más comunes empleados en la escuela primaria y sus pasos metodológicos, entre ellos: la explicación, conversación, descripción, observación, narración, demostración, lectura explicativa y exposición problémica. Ellos determinan en sí una metodología específica para la conducción de la clase por el docente. (Ver “Métodos generales más utilizados en la escuela primaria”, Gómez Álvarez, L. (2009.) p. 27.
- 6) El acto de dirección del proceso se caracteriza por la tipología de clases según las funciones didácticas, tanto para cada clase en lo relativo a su estructura; como para el sistema de clases. Colectivo de autores. Pedagogía. MINED (1984).

- 7) La relación objetivo-contenido-método tiene importantes implicaciones para la habilidad de dirigir el proceso, en tanto marca una lógica interna para su dirección; a la vez que imposibilita una estructura única que lleve a la uniformidad, esquemas o patrones rígidos en la actividad de conducción de la clase por el docente.
- 8) Se reconoce como forma más generalizada para la concepción y dirección del proceso, tener presente las etapas o momentos de la actividad de aprendizaje y sus exigencias, a tono con una concepción didáctica desarrolladora (orientación, ejecución y control). Rico Montero, P. (2002)
- 9) Imprime al acto de dirección del proceso, características propias, el hecho de que la clase transcurre en situaciones docentes que son unidades estructurales de ella y que se conciben como tareas docentes a formular durante el proceso. “La tarea docente es la actividad en la que se concretan las acciones y operaciones a realizar por el alumno”. Rico Montero, P. (2002).

En resumen: Los fundamentos teóricos enumerados evidencian la complejidad del acto de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo difícil de establecer estándares únicos para algoritmizar la actividad de docentes y alumnos.

Todas las conceptualizaciones citadas, aportan criterios válidos a la actividad del maestro y de los alumnos. Se resumen en la concepción teórico-metodológica de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, que al ser dominadas a profundidad; permiten al docente consolidar sus habilidades pedagógico-profesionales para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los documentos programáticos y metodológicos del nivel, también ofrecen valiosas recomendaciones y sugerencias que deben ser tenidas en cuenta desde el diagnóstico y la concepción (planificación de la clase), para asegurar la efectividad del proceso de dirección de la actividad cognoscitiva de los escolares. (Dirigir el proceso). Ello, contribuirá a la aplicación creadora de los sustentos teóricos y el conjunto de proyecciones y estrategias que conforman el Modelo de Escuela Primaria.

Características de la habilidad pedagógico-profesional “Diagnosticar la preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”.

Contenido de la habilidad pedagógico-profesional:

- a) Diagnosticar la preparación real del alumno según momentos del desarrollo.
  - Nivel logrado en la asimilación o adquisición de los elementos del conocimiento precedentes.
  - Operaciones del pensamiento (análisis-síntesis, abstracción, generalización).
  - Habilidades intelectuales (observación-comparación, modelación, planificación, control y evaluación del aprendizaje).
  - Desarrollo de las normas de conducta y formación de cualidades y valores.
- b) Diagnosticar el nivel de desarrollo potencial.
  - Nivel de protagonismo (participación activa).
  - Posibilidades para el aprendizaje cooperativo.
  - Reflexión sobre su propio aprendizaje.
  - Motivaciones intrínsecas para el aprendizaje.
  - Nivel de amplitud de la zona de desarrollo próximo. Tipos de ayudas que requiere.
  - Motivos y orientaciones valorativas potenciales.

Requisitos de la situación diagnóstica:

- 1) Se enfrenta a tareas que exigen el análisis de condiciones para su ejecución.
- 2) Las tareas deben propiciar niveles de ayuda, de forma que se pueda explorar con precisión sus posibilidades de realización; hasta dónde logra ejecutarlas, cómo lo hace.
- 3) Tareas que permitan explorar el proceso y no solo el resultado, para lo cual el escolar puede explicar oralmente el procedimiento.
- 4) Contentivo de tareas a realizar mediante la colaboración de otros.

- 5) Enfrentarlo a tareas colectivas de exploración, que permitan la interacción grupal e individual para explorar las zonas de desarrollo actual y potencial.
- 6) Enmarcadas en los logros a alcanzar en cada momento del desarrollo.

Tipología de las tareas diagnósticas:

- 1) Tareas que incluyan errores, para conocer el proceder del alumno; si analiza las condiciones, si es capaz de aplicar conocimientos adquiridos para la corrección de errores, si procede con inmediatez (tendencia a la ejecución, mecánicamente y sin reflexión).
- 2) Tareas reales de aprendizaje, que permitan identificar si adquirió el conocimiento y a qué nivel de desempeño, precisando qué elemento del conocimiento no logró.
- 3) Tareas dirigidas a conocer el nivel de logros en las habilidades (clasificar, comparar, establecer relaciones, determinar lo esencial); como indicadores para explorar el desarrollo intelectual, en cuanto a (posibilidades para el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización); en comparación con las potencialidades presentes en cada momento del desarrollo.
- 4) Tareas que conllevan al autocontrol valorativo.
- 5) Tareas que permitan explorar las orientaciones valorativas, en integración con lo cognitivo-procedimental.
- 6) Tareas que puedan solucionarse por diferentes vías de solución, o por reducción a situaciones análogas, ya conocidas.
- 7) Tareas que permitan conocer el tipo de motivación hacia el aprendizaje (intrínseco o extrínseco).
- 8) Tareas que permitan explorar su valoración de sí y sus relaciones afectivas.
- 9) Tareas que permitan explorar sus orientaciones valorativas, con respecto a lo expresado en los objetivos por momentos del desarrollo; en lo afectivo-motivacional

Acciones internas de la habilidad pedagógico-profesional “diagnosticar el nivel de preparación y desarrollo del escolar, su grupo, familia y comunidad”.

- 1) Observar en la actividad los logros del desarrollo real y potencial, de manera individual y grupal.

- 2) Determinar los elementos para caracterizar la actividad cognoscitiva y valorativa del escolar a partir de las características psicopedagógicas de cada momento del desarrollo.
- 3) Determinar tareas que permitan explorar:
  - El desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento.
  - El desarrollo alcanzado por elementos del conocimiento y niveles de desempeño cognitivo, en integración con las orientaciones valorativas.
  - Elementos del conocimiento no logrados y sus causas para ofrecer ayudas.
  - Motivos y orientaciones valorativas potenciales.
- 4) Seleccionar los momentos, tipos de actividad y formas en que se desarrollará la constatación diagnóstica, para ello:
  - Diseñar formas de interacción individual y grupal.
  - Elaborar tareas diagnósticas. (Ver tipología de las tareas diagnósticas).
  - Crear un clima de confianza y estimular la participación de los estudiantes.
  - Discernir el tipo de tarea en relación a los momentos de aplicación, (Instrumentos escritos, pruebas pedagógicas, actividades de control del aprendizaje en clases, situaciones simuladas, solución de conflictos, observación en el proceso, en situaciones de interacción, en intercambio individual, en las formas de evaluación y su tipología, en actividades políticas, patrióticas, recreativas u otras).
- 5) Interpretar la información que brindan los instrumentos, técnicas y otras formas de interacción intencionadas.
- 6) Integrar en la información diagnóstica factores cognoscitivos, afectivo-motivacionales, volitivos, socio-familiares y de salud, estableciendo relaciones de causa-efecto.
- 7) Resumir la información diagnóstica, según necesidades y características de cada momento del desarrollo y de cada etapa del curso.
- 8) Definir y coordinar estrategias de intervención individual y grupal.
- 9) Evaluar avances y retrocesos.

#### Información resultante:

- Nivel de desarrollo real alcanzado frente a características psicopedagógicas del momento de desarrollo.
  - a) Adquisiciones cognoscitivas, niveles de desempeño individual y grupal. Elementos del conocimiento no logrados.
  - b) Operaciones del pensamiento.
  - c) Habilidades intelectuales.
  - d) Normas de conducta y orientaciones valorativas.
  - e) Concepto de sí, relaciones intrafamiliares y con sus coetáneos.
- Nivel de desarrollo potencial:
  - a) Participación protagónica en su propio aprendizaje.
  - b) Posibilidades para el aprendizaje cooperativo.
  - c) Modo en que aprende, cómo usa las ayudas, en qué cuantía y cómo a partir de ello es capaz de avanzar en la solución de los problemas.
  - d) Posibilidades que posee para reflexionar sobre su propio aprendizaje.
  - e) Tipos de motivación hacia su actividad de aprendizaje.
  - f) Otros logros del desarrollo potencial que pueden ser utilizados para mover su zona de desarrollo próximo.

#### Bibliografía:

- 1) Castellano Simons, Doris y otros. Aprender y enseñar en la escuela. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 2001.
- 2) Collazo Delgado, Basilia. La orientación en la actividad pedagógica. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 1992.
- 3) C. de Autores. CDR Carrera de Lic. En Educación Primaria. MINED-UCP Juan Marinello, Matanzas, 2006.
- 4) Ferrer Madrazo, M.T. Las habilidades pedagógico-profesionales en el maestro primario. Tesis doctorado. UCP Enrique José Varona. Ciudad Habana, 2003.
- 5) Navarro Otero, A.G. Modelo para dirigir el seguimiento al egresado de LEP. Tesis de maestría. UCP Félix Varela. Villa Clara, 2002.

- 6) VIII Seminario Nacional para educadores (1ra. Parte). Sociedad cubana, gran escuela educadora de valores revolucionarios. MINED. C. Habana, 2008.
- 7) Rico Montero, Pilar. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

Habilidad pedagógico-profesional: “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Contenido de la habilidad pedagógico-profesional:

Proyectar el plan de clases detalladamente estructurado, a partir de la aplicación del enfoque didáctico desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de lograr de manera gradual y planificada la formación integral del escolar primario, según las exigencias planteadas en el Modelo de escuela para el nivel.

Requisitos para la planificación:

- 1) Dominar y utilizar como referente para toda actividad que se planifique, los componentes del Modelo de Escuela Primaria (fin, objetivos, características psicopedagógicas del escolar primario según momentos del desarrollo y concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador.
- 2) Establecer la interacción entre el Modelo de Escuela y los programas, en tanto documentos rectores; que expresan el logro de los objetivos planteados por la sociedad.
- 3) Utilizar como materiales de consulta permanentes las orientaciones metodológicas por asignaturas, las modificaciones curriculares, libros de textos, cuadernos de trabajo y materiales complementarios para el nivel.
- 4) Lograr una articulación entre los documentos programáticos y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, para derivar los objetivos con carácter de sistema, para cada unidad y clase.
- 5) Aplicar las exigencias didácticas que supone un proceso de enseñanza-aprendizaje que conduzca al desarrollo:
  - Diagnóstico integral (conocimientos, habilidades, valores, normas de relación) del desarrollo actual y potencial
  - Logro de la unidad entre instrucción, educación y desarrollo.
  - Estructurar el proceso a partir del protagonismo del alumno en los distintos momentos de actividad; orientado hacia la búsqueda activa del conocimiento desde la significatividad, el aprendizaje esencial y con sentido.
  - Organizar el proceso desde posiciones reflexivas que estimulen el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y la reflexión sobre el proceso para favorecer su independencia cognoscitiva.

- Estimular la formación de conceptos y el alcance del nivel teórico en la medida en que se apropia de procedimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.
  - Orientar la motivación intrínseca hacia la actividad de estudio.
  - Concebir formas de actividad y comunicación que vinculen lo individual y lo grupal, para favorecer el desarrollo individual.
  - Vincular el contenido con la práctica social y estimular la valoración y autovaloración en el plano cognitivo y educativo.
- 6) Tener en cuenta las concepciones metodológicas específicas de cada asignatura.
  - 7) Organizar la estructura didáctica de la clase según los componentes estructurales de la actividad (orientación, ejecución y control).
  - 8) Tener en cuenta la tipología de las clases dentro del sistema y su estructura.
  - 9) Selección de métodos y procedimientos dirigidos a activar el desarrollo, teniendo en cuenta las particularidades de las asignaturas y el grado.
  - 10) Considerar volumen y complejidad de las tareas en función del aumento gradual de la demanda cognitiva.

#### Características de las tareas de enseñanza aprendizaje.

- Tengan en cuenta los objetivos y especificidades metodológicas de las asignaturas para el grado.
- Tengan en cuenta las regularidades del diagnóstico.
- Permitan el mantenimiento de habilidades y conocimientos, su consolidación o la búsqueda del conocimiento durante la presentación del nuevo contenido.
- Que impliquen esfuerzo intelectual; que demanden orientarse en la tarea, reflexionar, valorar, suponer, llegar a conclusiones, argumentar, utilizar el conocimiento; transitando gradualmente por los niveles de desempeño cognitivo, generando nuevas estrategias de aprendizaje.
- Que exijan del alumno el análisis de las condiciones, de la información que se ofrece; así como de los procedimientos a emplear para su solución, que los lleven de manera independiente al establecimiento de relaciones.

- Que contribuyan a la formación de generalizaciones teóricas, a la revelación del valor y la formación del juicio valorativo sobre el conocimiento que aprende y su utilización en otras situaciones análogas o de complejidad crecientes.
- Que lleven a la interacción de los alumnos, en las que tengan que expresar unos a otros sus ideas, puntos de vista, ofrecer explicaciones, argumentos; como vía para propiciar niveles de ayuda en el traslado de procedimientos adquiridos por alumnos más aventajados a otros con menor nivel de logros.
- Que propicien la comprobación de la calidad de los resultados por sí mismos (protagonismo en su actividad).
- Lleven al uso de diferentes procedimientos desarrolladores, a la vez que desarrollen habilidades generales como:
  - Formular preguntas al maestro, al texto, a las ilustraciones, al material audiovisual, etc.
  - Observar y describir.
  - Observar y dibujar.
  - Plantear semejanzas y diferencias.
  - Aprender a ejemplificar.
  - Buscar argumentos.
  - Aprender a valorar.
  - Aprender a clasificar.
  - Buscar características esenciales y ejemplificar.
  - Plantear suposiciones. Establecer relación parte-todo.
  - Concibe problemas. Cambia la condición de los problemas.
  - Cambia el curso o conclusión del texto.
- Que lleven en sí un mensaje educativo, transmitan valores y permitan al alumno asumir posiciones, argumentarlos, tomar partido, expresar juicios personales, ponerse en el lugar del otro, etc.
- Que familiaricen de manera interdisciplinaria con diferentes tipos de textos como modelo para la producción de textos similares.

Acciones de la habilidad pedagógico-profesional: “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”:

1) Derivar gradualmente los objetivos a partir del fin y los objetivos del nivel, utilizando para ello los documentos programáticos y metodológicos.

- Discernir las implicaciones del fin y los objetivos del nivel y la contribución del sistema de objetivos de cada clase; a su consecución.
- Establecer las relaciones entre los objetivos planteados para determinar el nivel de alcance de de cada clase, con respecto al diagnóstico y al resto de los componentes no personales del proceso.
- Formular los objetivos con carácter de sistema para una unidad y para cada clase del sistema ajustado a los requisitos didácticos para su formulación.
- Definir métodos y procedimientos según concepción didáctica. Precisar los medios a utilizar.
- Determinar formas de evaluación.
- Dosificar.

2) Planificar para cada clase las tareas docentes de enseñanza y aprendizaje.

2.1. Discernir y seleccionar las tareas y procedimientos de enseñanza aprendizaje desarrollador en relación con la tipología de la clase, sus momentos, objetivo-habilidad general, niveles de asimilación o desempeño cognitivo, metodologías específicas de las asignaturas y las características del proceso en cada grado, métodos, medios, formas de evaluación y concepción del estudio independiente.

2.2. Desarrollar los pasos lógicos del proceso que tendrá lugar, según estructura didáctica de la clase.

2.3. Programar el uso del tiempo.

Bibliografía:

- 1) Bermúdez Morris, Raquel: Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Ed. Pueblo y Educación. C. Habana, 2004.
- 2) Castellanos Simons, Doris: Aprender y enseñar en la escuela. Editorial. Pueblo y Educación. C. Habana, 2002.

- 3) López Caballero, Elvira: Didáctica de la Escuela Primaria. Compilación. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 2002.
- 4) Martín-Viaña Cuervo Virginia: El plan de clase. Edición Cartas al Maestro. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2006.
- 5) \_\_\_\_\_ MINED. VIII Seminario Nacional. Primera parte. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 2008.
- 6) \_\_\_\_\_ MINED. XIX Seminario Nacional. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 2010.
- 7) MINED: Modificaciones curriculares para la Educación Primaria, Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 2004.
- 8) Rico Montero, Pilar: Hacia el perfeccionamiento de la Escuela Primaria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2002.
- 9) Vigotski, L. S. Obras Completas. Tomos 1 y 2. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 1984.

La habilidad pedagógico-profesional: “Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”.  
Contenido de la habilidad pedagógico-profesional “Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje”:

Conducir la actividad cognoscitiva desde una concepción desarrolladora de enseñanza aprendizaje, dirigida a la formación integral de la personalidad del escolar primario; a tono con las exigencias teórico-metodológicas del Modelo de Escuela Primaria.

Requisitos a tener en cuenta:

\_Los objetivos del Modelo de Escuela están dirigidos al desarrollo integral de la personalidad por momentos del desarrollo y tienen en cuenta las potencialidades del desarrollo del niño. Tienen carácter integral y desarrollador y rebasan la concepción marcadamente cognoscitiva de los objetivos de cada asignatura.

\_El contenido de los programas de la escuela primaria tiene carácter cíclico y propedéutico, responden a las características psicopedagógicas del escolar, los familiariza con nociones elementales de los conceptos, objetos, procesos y fenómenos e integra lo cognitivo, procedimental y educativo.

Estos requisitos implican tener en cuenta:

- a) Los niveles de asimilación y el aumento de la demanda cognitiva de las tareas docentes.
- b) Revelar el valor del contenido.
- c) Se apropien de la esencia de los contenidos de manera consciente.
- d) Contextualizar los conceptos y las relaciones entre estos.
- e) Desarrollar el componente estético.
- f) Aplicarlos a nuevas situaciones docentes; y problemas de la vida.
- g) Favorecer el carácter interdisciplinario.
- h) Estimular la formación del pensamiento teórico desde las primeras edades.
- i) Formar sentimientos, actitudes, normas, valores y cualidades positivas de la personalidad.
- j) Utilizar y potenciar las características psicológicas del escolar, expresadas como logros del desarrollo.
- k) Favorecer la actividad lúdica y la imaginación.

- l) Influir en las áreas afectiva y sensorial, intelectual, estética y del desarrollo físico de la personalidad.

\_Que los métodos sin desconocer los que se derivan de las especificidades de las asignaturas, deben ser activos, desarrolladores para propiciar el protagonismo en su propio aprendizaje, la reflexión, valoración y autovaloración del proceso y su actividad.

\_Que los medios que apoyan la labor del docente permitan explotar al máximo las potencialidades individuales y favorezcan el aprendizaje desarrollador, un mejor aprovechamiento de la clase, el descubrimiento de la esencia de fenómenos que poseen mayor nivel de abstracción y la formación de valores éticos y estéticos.

\_Priorizar la explotación al máximo del Libro de Texto, Cuaderno de Trabajo, Bibliografía Infantil y Software Educativos.

\_Que las formas de organización favorezcan la relación (alumno-alumno) (alumno-maestro) y (alumno-grupo) para favorecer la interacción individual, grupal y en equipos, como vía de socialización, el aprendizaje cooperativo y la interacción de las ayudas. Ello fortalece además la actividad valorativa en el proceso de comunicación.

\_Que la tipología de la clase y su estructura didáctica favorezcan la etapa de orientación de la clase como un todo y de cada actividad (qué aprenderá, cómo lo logrará, por qué proceder de ese modo, para qué debe apropiarse del contenido, bajo qué condiciones). Ello asegura la calidad de la ejecución y el control y autocontrol del aprendizaje.

Acciones fundamentales de la habilidad:

- 1) Organizar las condiciones para el proceso (local, mesas de trabajo, medios, Libro de Texto, Cuaderno de Trabajo, Libretas de trabajo diario, marcadores u otras).
- 2) Asegurar condiciones previas:
  - Cómo forma de control de la tarea para la casa.
  - Para diagnosticar qué sabe o no sabe el alumno, dónde puede comenzar el error.
  - Para ofrecer ayudas.
  - Para reflexionar sobre el proceso.
  - Para consolidar el conocimiento previo para el tratamiento a lo nuevo desde el aseguramiento del nivel de partida.

- Para motivar hacia el aprendizaje de lo nuevo, creando situaciones significativas que evidencien el valor e importancia de lo aprendido para lo que se aprenderá.
  - Cómo forma para lograr la mayor nivelación del grupo, desde tareas de aprendizaje que impliquen la aplicación del contenido aprendido.
  - Utilizando formas de interacción entre los alumnos y procesos de autoevaluación a partir de indicadores previos.
  - Para fijar el material de estudio.
- 3) Informar con precisión y claridad los objetivos de la clase, logrando una orientación general completa durante todos los momentos del proceso; sobre:
- Cómo será aplicado lo aprendido, qué será lo nuevo por aprender, cómo lo lograría, por qué proceder de ese modo, para qué les servirá y bajo qué condiciones.
  - Controlar la comprensión de la base orientadora general.
- 4) Articular las tareas docentes según las características de la clase, con niveles crecientes de complejidad, bajo condiciones de orientación y control del proceso.
- 4.1. Interactuar dialógicamente con los alumnos utilizando los métodos y medios que les permita apropiarse de los conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes.
- 4.2. Combinar formas de interacción durante el proceso (maestro-alumno), (alumno-maestro), (alumno-alumno)
- 4.2.1. Controlar la marcha del proceso, utilizando la reflexión y conduciendo las ayudas.
- Según necesidades de cada clase y para ofrecer modelos de actuación:
- 4.3. Utilizar analogías a situaciones ya conocidas.
- 4.4. Problematizar.
- 4.5. Inducir.
- 4.6. Deducir.
- 4.7. Demostrar.

- 4.8 Hipotetizar estimulando la reflexión.
- 4.9 Inducir a la toma de partido y la emisión de juicios propios.
- 4.10 Ofrecer pautas para llegar a conclusiones o a la solución de las tareas.
- 4.11 Explicar.
- 4.12 Narrar.
- 4.13 Argumentar.
- 4.14 Describir.
- 4.15 Observar.
- 4.16 Refutar.
- 4.17 Exponer.
- 4.18 Ejemplificar.
- 4.19 Resumir.

- 5. Utilizar diversas variantes de trabajo con el texto.
- 6. Definir conveniencia del trabajo independiente para diagnosticar lo que saben hacer por sí solo y ofrecer ayudas.
- 7. Controlar parcialmente el cumplimiento de los objetivos de clase.
- 8. Elaborar preguntas que tengan en cuenta la habilidad que se desarrolla y la esencia de los contenidos.
- 9. Exigir respuestas completas que favorezcan la generalización y el pensamiento teórico.
- 10. Inducir el manejo educativo o ideológico del contenido.
- 11. Elaborar de manera conjunta conclusiones parciales.
- 12. Estimular la precisión del lenguaje oral y escrito.
- 13. Retroalimentarse de la marcha del proceso.
- 14. Ofrecer atención individual.
- 15. Aplicar diversas formas de control.

16. Elaborar situaciones orales o escritas donde el alumno aplique y cree a partir del conocimiento.

17. Utilizar medios de enseñanza en correspondencia con las necesidades del contenido, las características psicopedagógicas del escolar y propiciar la interacción de los alumnos con el medio de manera intencional y sobre la base de acciones previas de orientación.

Fase de conclusiones:

18. Elaborar situaciones o tareas docentes por niveles de asimilación dirigidas a:

- Fijar.
- Aplicar lo nuevo, o
- Crear a partir del material de estudio; situaciones estas que permitan comprobar a qué nivel se ha cumplido lo aspirado en el objetivo.

19. Resumir de manera conjunta los conceptos esenciales, sus relaciones, mediante cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales.

20. Propiciar la valoración sobre los procesos individuales o generales, determinando limitaciones y estimulando los avances individuales y grupales.

21. Evaluar oralmente o por escrito según el alcance del objetivo y los niveles de asimilación correspondientes.

22. Asignación del estudio independiente o tarea para la casa:

\_Elaborar situaciones que permitan consolidar un nivel de asimilación o saltar de un nivel a otro, pero siempre atendiendo a las posibilidades de los alumnos.

\_Orientación conjunta de los procedimientos a seguir, cómo les será evaluado y para qué les servirán.

\_Analizar los textos, materiales de consultas o medios que emplearán.

\_Comprobar la comprensión del procedimiento a seguir.

Bibliografía:

Martín-Viaña Cuervo, V. El plan de clases. Cartas al Maestro. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2006.

Rico Montero P. La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.

\_\_\_\_\_Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2008.

\_\_\_\_\_Exigencias del Modelo de Escuela Primaria para la dirección por el maestro de los procesos de enseñanza aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2008.

Silvestre Oramos M. Exigencias didácticas de la clase. Seminario Nacional para el personal docente. MINED. La Habana, 2000.

## Anexo 25.

Encuesta a directivos escolares y profesores de la institución universitaria.

Objetivo:

Evaluar fortalezas y debilidades del proceso de construcción e implementación de la estrategia de seguimiento al recién egresado de Licenciatura en Educación Primaria, por la institución universitaria para el desarrollo de habilidades pedagógico profesionales relativas a la función docente metodológica.

A continuación se ofrece una lista de indicadores a considerar en la construcción e implementación de la estrategia de seguimiento al recién egresado. Marque con una cruz (X); los que a su juicio no fueron suficientemente tenidos en cuenta.

- a) \_\_\_ Participación en la aplicación del diagnóstico a los recién egresados.
- b) \_\_\_ Conocimiento del diagnóstico de los recién egresados en lo concerniente al desarrollo de sus habilidades-pedagógico profesionales relativas a la función docente-metodológica.
- c) \_\_\_ Participación en el proceso de planeación de las acciones de la estrategia.
- d) \_\_\_ Existencia de una concepción teórico-metodológica que guíe el proceso de seguimiento al recién egresado.
- e) \_\_\_ Presencia de objetivos que expresen las metas a lograr por etapas.
- f) \_\_\_ Existencia de criterios que permitan evaluar la transformación y desarrollo que alcanzan los recién egresados.
- g) \_\_\_ Preparación previa para el desarrollo de las acciones planificadas.
- h) \_\_\_ Integración, coordinación y compromiso de los factores involucrados en el proceso.
- i) \_\_\_ Flexibilidad para adaptarse al contexto de actuación.