

**UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA  
Centro de Estudios de Educación**



**MODELO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA CONTINUA PARA LA  
FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS  
PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA  
FÍSICA Y EL DEPORTE “MANUEL FAJARDO” FACULTAD DE VILLA  
CLARA**

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

**MSc. Xenia Mónica Aguiar Santiago**

**Santa Clara, Cuba**

**2010**

**UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA  
Centro de Estudios de Educación**



**MODELO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA CONTINUA PARA LA  
FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS  
PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA  
FÍSICA Y EL DEPORTE “MANUEL FAJARDO” FACULTAD DE VILLA  
CLARA**

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

**Autora: MSc. Xenia Mónica Aguiar Santiago**

**Tutor: Dr. C. Alfredo González Morales**

**Santa Clara, Cuba**

**2010**

## AGRADECIMIENTOS

*A los doctores Magda Mesa y Omar Gómez, por persuadirme y abrir el camino para que comenzara el doctorado.*

*A mi tutor, que me aceptó como investigadora del tema y como aspirante, guiándome en este trabajo logrando movilizar mis potencialidades investigativas.*

*A los doctores del Centro de Estudios de Educación Superior, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Facultad de Ciencias de la Información y la Educación, por acogerme como alumna del doctorado curricular en Ciencias Pedagógicas y ejercer la docencia con la profesionalidad que requieren estos tiempos.*

*A mis compañeros del doctorado curricular en Ciencias Pedagógicas, por el tiempo que compartimos juntos.*

*A mis compañeros del colectivo de primer año de la carrera de Cultura Física de Villa Clara, por apoyarme y participar en la experiencia con entusiasmo y responsabilidad.*

*A los directivos de la Facultad por abrirme las puertas para la investigación y apoyarme en lo que fue posible.*

*A mi nuera Yaritza Díaz Álvarez por apoyarme y decirme que sí podía en los momentos más difíciles del proceso.*

*A Rosa María Muñoz Álvarez por su apoyo en la búsqueda de información.*

*A mis compañeros del departamento Métodos de Investigación por su apoyo en todo momento.*

*A la doctora Ernestina Bosch por su oponencia al documento escrito para el taller de tesis.*

*A mis colegas y amigas Lourdes Rodríguez Pérez, Caridad Castillo, Vilma Hernández, Vilma Álvarez, Regla Rodríguez y Oslaida Quesada, por su ayuda incondicional en el proceso.*

*A mi hermano y toda la familia por su apoyo.*

*A todos mis compañeros de la Facultad y amigos que creyeron en mí.*

## DEDICATORIA

*A la memoria de mis padres y abuelos por la formación que me dieron.*

*A mi esposo, por su apoyo incondicional al esfuerzo implícito en la realización del trabajo doctoral.*

*A mi hijo, como prueba de que la formación es un proceso continuo.*

*A mi nieto César Alejandro para que siga mis pasos.*

## **SÍNTESIS**

La investigación se desarrolló en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte (UCCFD) "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara, durante el período comprendido entre los años 2006 y 2009. Resuelve el problema científico ¿cómo contribuir a la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara?; el objetivo consiste en proponer un modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara.

En la investigación se utiliza una metodología que asume como método general el materialista dialéctico y se adecua a la especificidad de la investigación educativa; estableciendo la interrelación de lo cuantitativo y lo cualitativo, dada en la forma en que se utilizan las categorías, métodos y medios. Se transita de lo particular a lo general e inversamente, y se toma la práctica como criterio de la verdad.

La novedad científica consiste en que se ofrece un modelo que contribuye a la formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara, el cual a través de un sistema de acciones de formación pedagógica continua, mediado por un sitio Web, jerarquiza el trabajo metodológico a partir del que se interrelacionan la superación y el posgrado, la investigación y la extensión en la formación de competencias pedagógicas en los docentes.

La contribución a la teoría se materializa en la determinación de las dimensiones y los indicadores de la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara, y en el modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas.

El modelo propone un sistema de acciones para la formación pedagógica continua con recomendaciones metodológicas necesarias en la formación de competencias, un curso a distancia para la formación pedagógica continua, así como un sitio Web con información necesaria para la preparación pedagógica de los profesores de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara.

El modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas se evaluó en cuanto a diseño, implementación y resultados. El diseño fue evaluado mediante criterio de expertos; la implementación y los resultados, a través de un pre-experimento que se realizó a una muestra de 20 docentes de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara en el curso escolar 2008-2009, constatándose su contribución a la formación pedagógica continua para la formación de la competencia pedagógica-didáctica.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I .....	11
I. LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA CONTINUA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS PROFESORES DE LA UCCFD “MANUEL FAJARDO” FACULTAD DE VILLA CLARA.....	11
1.1 Influencia de la sociedad contemporánea en la formación pedagógica continua de los profesores universitarios.....	11
1.1.1 La nueva universidad cubana .....	15
1.2 La formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara .....	17
1.2.1 Formación .....	17
1.2.2 Formación continua.....	20
1.2.3 Formación pedagógica continua .....	23
1.2.4 Formación pedagógica continua del claustro de Cultura Física.....	24
1.3 La formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara .....	26
1.3.1 Competencia.....	26
1.3.2 Competencias pedagógicas.....	30
1.3.3 Formación y evaluación de competencias .....	32
1.4 Dimensiones e indicadores de la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara .....	35
1.5 Modelos de formación pedagógica continua .....	40
1.6 Comportamiento de las investigaciones de formación pedagógica continua en la UCCFD “Manuel Fajardo” de Cuba .....	41
CAPÍTULO II.....	44
II. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES EDUCATIVAS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA CONTINUA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS PROFESORES DE LA UCCFD “MANUEL FAJARDO” FACULTAD DE VILLA CLARA.....	44
2.1 Contexto en el que se realiza el estudio y selección de la muestra.....	44
2.2 Dimensiones e indicadores para el diagnóstico de necesidades.....	46
2.3 Metodología utilizada.....	46
2.3.1 Métodos y técnicas empleados.....	46
2.3.2 Fase diagnóstica .....	47
2.3.3 Fase de diseño.....	50
2.3.4 Fase de evaluación de la propuesta .....	52
2.3.4.1 Evaluación por los expertos.....	52
2.3.4.2 Evaluación de su implementación.....	52
2.4 Discusión de los resultados del diagnóstico de necesidades .....	55
2.5 Regularidades del diagnóstico.....	66
CAPÍTULO III .....	69
III. MODELO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA CONTINUA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS PROFESORES DE LA UCCFD “MANUEL FAJARDO” FACULTAD DE VILLA CLARA.....	69
3.1 Valoración de las dimensiones y los indicadores por criterio de expertos...	69
3.2 Fundamentación del modelo .....	71
3.3 Características generales y exigencias básicas del modelo.....	77
3.4 Proyección del modelo .....	78
3.4.1 Componentes del modelo .....	79
3.4.1.1 Determinación de necesidades .....	79
3.4.1.2 Sistema de acciones de formación pedagógica continua.....	80

3.4.1.3 Sitio Web .....	95
3.4.1.4 Formación de competencias pedagógicas .....	96
3.4.1.5 Evaluación .....	98
3.4.2 Funcionamiento del modelo .....	99
CAPÍTULO IV.....	102
IV. EVALUACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA CONTINUA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS PROFESORES DE LA UCCFD “MANUEL FAJARDO” FACULTAD DE VILLA CLARA .....	102
4.1 Evaluación en su diseño.....	102
4.2 Evaluación en su implementación .....	103
4.3 Evaluación en su resultado.....	114
CONCLUSIONES .....	118
RECOMENDACIONES .....	120

## INTRODUCCIÓN

A principios de siglo son rasgos distintivos de la época: la globalización, la llamada sociedad del conocimiento, los adelantos científico-técnicos, unidos al desarrollo vertiginoso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Este desarrollo facilita la transmisión de la información, la cual aparece en gran volumen, y muchas veces se le atribuye un sinnúmero de sentidos contrapuestos y desordenados, como apunta Ruiz Iglesias (2009).

Ese cúmulo de información no constituye por sí mismo conocimientos. Para generar conocimientos a partir de esa acumulación de información se necesita que la misma esté ordenada, y que sea consistente con datos caracterizados por su relevancia y funcionalidad; de ahí la necesidad de vías para organizar los mismos.

En la sociedad del conocimiento es imprescindible tener presente que este crece de forma acelerada y envejece también con rapidez, lo que contribuye a la necesidad de aprender a gestionarlo, por ello es ineludible actualizar a los profesores encargados de formar profesionales capaces de convertirse en el capital humano que recaban hoy los países para responder a sus más apremiantes necesidades.

A lo anterior se une la globalización neoliberal que afecta despiadadamente a los países más pobres y provoca la necesidad, tanto social como individual, de una formación que permita a los ciudadanos tener movilidad laboral, posibilite una economía eficiente, facilite a sus países la entrada en el mundo competitivo y, de manera ineludible, logre la formación integral de los ciudadanos.

Por lo antes planteado las naciones requieren que su capital humano alcance cada vez más preparación; de ahí la tendencia a la masificación de la Educación Superior, que consiste en incorporar a esta el mayor número de personas en edad universitaria (18 a 24 años). La masificación no es universal, pues existen diferencias en las oportunidades que tienen los pueblos del norte con respecto de los del sur, como se ha manifestado a través de los años.

La masificación de la Educación Superior presupone la diversidad; se incorporan al sistema personas con formación e intereses diferentes, lo cual determina que las formas de enseñanza y los métodos tengan que sufrir cambios en correspondencia con esa diversidad.

En estos momentos la mayoría de los docentes encargados de la formación de los futuros profesionales, aplican en sus clases métodos y formas de enseñanza-aprendizaje tradicionales con los cuales generalmente fueron formados, y que entran en contradicción con las exigencias impuestas por la sociedad a la universidad.

Según Sandis (2009) es un hecho innegable que los docentes de este siglo deben considerar de forma diferente el concepto de aprendizaje y esto lleva a repensar la enseñanza tradicional, para lo cual es necesario invertir recursos en la formación continua de los profesores en aras del perfeccionamiento de su desempeño docente.

También apunta la autora que la formación pedagógica continua permite al profesor prepararse a lo largo de todo el ejercicio de la docencia para atender oportunamente las demandas de la sociedad, lo cual constituye una realidad si se parte de la premisa de que la educación moderna tiene, como tarea fundamental, preparar a hombres y mujeres para el cambio con espíritu de investigación, experimentación e innovación.

Sobre el tema Nordenflycht (2009) igualmente considera que a la formación pedagógica continua le es inherente una recontextualización, pues los conceptos de perfeccionamiento, actualización y capacitación van progresivamente cediendo paso al de profesionalización docente o de desarrollo profesional. Además plantea que el concepto se sustenta en el principio de que ninguna formación profesional se agota o se adquiere de manera completa y acabada en universidades o centros de formación profesional.

Asimismo, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998), se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la formación continua del profesorado universitario incluyendo la pedagógica.

En cuanto a la necesidad de la formación pedagógica continua la UNESCO insta reiteradamente a establecer directrices claras sobre los **docentes de la Educación Superior** con el fin de actualizar y mejorar sus competencias; así se estimula la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y se les garantiza condiciones profesionales.

En los documentos de la mencionada Conferencia se especifica: *"Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy día, de enseñar a su alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza-aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza".* (UNESCO, 1998: 5)

En Europa la formación pedagógica continua del profesorado se configura progresivamente como un ámbito imprescindible para el desarrollo y la mejora de los sistemas educativos. De tal modo que cada vez se hacen esfuerzos más serios de preparación inicial y de formación permanente del profesorado. (Marcelo, 1999)

En América Latina en la última década, según la bibliografía consultada, se comprueba un crecimiento de la oferta de formación docente continua, así como la participación de los profesores en estas acciones. Pero la incidencia de estas acciones no se corresponde con lo esperado en cuanto a la mejora de los sistemas educativos y aprendizajes de los estudiantes. (Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007)

Las autoras Braslavsky y Acosta (2006) plantean en cuanto a la formación pedagógica continua, que las ofertas universitarias presentan problemas para innovar en propuestas que dejen de centrarse en la tiza y el pizarrón, y se dirijan al uso de recursos necesarios para la práctica de la gestión educativa en el nuevo contexto latinoamericano y mundial.

Dichas autoras consideran que *“el desafío consiste en construir una formación que articule la dimensión del saber con la dimensión de la acción, cuyos ejes de referencia sean el sistema educativo y sus instituciones, su historia, sus problemas y sus características particulares”*; y continúan: *“significa pensar una formación a partir de un discurso de y desde la escuela”*. (Braslavsky y Acosta, 2006: 6)

La necesidad de redefinir los lineamientos formativos, es impulsada por muchos organismos gubernamentales y no gubernamentales, tales como la UNESCO, los cuales consideran que la universidad debe hacerse cargo de lo que le corresponde, y brindar a los alumnos una formación en competencias que aproxime las universidades a las empresas, y de este modo garantice una formación más cercana al desempeño de los futuros profesionales.

Este reclamo, junto al afán de cambiar la enseñanza tradicionalista por una enseñanza donde el fin y el centro del aprendizaje sea el alumno, ha llevado a introducir la formación de competencias a nivel mundial.

En el mundo al concebirse la introducción del currículo basado en competencias, se entiende estas como *“un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de `saber hacer´ y `saber estar´ para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes lo hacen `capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales”* (CEPES, 2006: 81), lo cual implica que los profesores encargados de dirigir este tipo de formación en las aulas tengan que actualizarse sobre los conceptos que encierra el término, así como respecto de sus metodologías, recursos y estrategias para poner en práctica una formación de competencias.

En Cuba autores como Álvarez de Zayas (1992), González Morales (2006b), Cáceres (2005) y Ruiz Iglesias (2009), han trabajado sobre la formación pedagógica y coinciden en la relación que existe entre formación y desarrollo. Así ha sido atendida tanto la formación inicial como continua de los profesores; la inicial a través de planes de estudio a nivel ministerial e institucional, y la formación continua ha pasado de un nivel de centralización en sus inicios, a una formación flexible según las necesidades de los docentes.

En la bibliografía revisada sobre la formación pedagógica continua en Europa, América Latina y Cuba, así como en las intervenciones de los profesores universitarios en diferentes reuniones y eventos internacionales, se aboga por la necesidad de nuevas formas de concebir la actualización de los docentes, de manera tal que puedan incidir desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en el acercamiento necesario entre las universidades y el mundo del trabajo.

Resulta necesario promover la formación pedagógica continua de los docentes para que transiten de viejas a nuevas prácticas pedagógicas establecidas por siglos en cuanto al rol del profesor y del estudiante, lo que contribuirá a que la educación superior llegue a ser pertinente.

En la carrera de Cultura Física se ha establecido como formación inicial el Plan de Estudio D, donde se reducen considerablemente las horas presenciales en la modalidad semipresencial que se imparte a los estudiantes de los cursos para atletas, lo cual exige de los profesores una actualización y profundización en su formación pedagógica continua para enfrentar la docencia.

A lo anterior se añade que los docentes de esta Carrera tienen como misión la formación de profesores, por lo que es preciso que posean las competencias pedagógicas necesarias para enfrentar la formación de los estudiantes.

Se requiere un profesor competente que pueda utilizar las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (NTIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enseñe a aprender a aprender y a la autogestión del conocimiento. También debe orientar más al estudiante y exponer menos información, propiciar espacios de debate y reflexión, así como contribuir a la formación integral de la personalidad de los educandos; de ahí la necesidad de la formación pedagógica continua de los profesores.

Esta problemática ha sido investigada en las facultades de la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo" de Cuba para resolver problemas puntuales.

En la Facultad de Holguín de la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte (UCCFD) "Manuel Fajardo" se ha investigado sobre el tema de formación pedagógica continua, e implementado acciones para la formación pedagógica de

los profesores que se inician; se destaca un trabajo investigativo de Tejeda (2000) como parte de su tesis de maestría del que se obtuvo como resultado “Acciones de superación para el mejoramiento del trabajo metodológico en las disciplinas del ejercicio profesional de la Facultad de Holguín”.

En la Facultad de Villa Clara de la UCCFD “Manuel Fajardo” se han realizado algunas investigaciones puntuales devenidas tesis de maestría sobre el tema de formación pedagógica continua del profesorado. Muñoz (1996) trabajó en las “Estrategias para la capacitación de los coordinadores de año de la Facultad”; Faife (1999) investigó acerca de “El perfeccionamiento de la competencia comunicativa en los profesionales de la Cultura Física”; González Duarte (1999) respecto de las “Acciones didácticas avanzadas para la superación profesional de los pedagogos de reciente incorporación en levantamiento de pesas” y León (1997) se detuvo en el “Diseño de un curso de superación pedagógica para los profesores de esgrima en el deporte de base”. Investigaciones todas que han servido como superación profesional a los docentes de la Facultad.

También en esta Facultad de Villa Clara, como parte de la maestría sobre el tema de formación pedagógica continua, Santos (1997) aborda “La determinación de necesidades en superación pedagógica de los profesores deportivos de Alto Rendimiento para la elaboración de un curso de Pedagogía del Deporte”, investigación que devino diplomado docente para los profesores de la Facultad, establecido de forma obligatoria desde el curso 1999-2000 para los iniciados.

Para los profesores con más de dos años de experiencia, después de haber indagado con los directivos encargados de la superación en la Facultad, se apreció que la proyección para la formación pedagógica continua es insuficiente, si tenemos en cuenta que es un centro formador de pedagogos y necesita educar a sus estudiantes con el nivel y las herramientas pedagógicas que la sociedad exige hoy a la educación. Los docentes que están a cargo de esta labor se formaron mediante un modelo tradicionalista y hoy tienden a ejercer bajo este referente cognitivo.

Además, se investigó con profesores de Pedagogía de las diferentes facultades de la UCCFD “Manuel Fajardo” del País sobre la formación pedagógica continua que se lleva a cabo en las mismas; se constató, como regularidad, que se han impartido los cursos básico y superior de Pedagogía instituidos desde los años ochenta y en este momento se imparten para los profesores que se inician. Al investigar en la Facultad de Ciudad Habana (donde radica la Universidad) se pudo probar que se comporta de forma similar a las facultades del País.

A lo anterior se agrega el poco desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Facultad de Villa Clara, que ha incidido

desfavorablemente en el acceso a Internet y correo electrónico por parte de los docentes, quienes han visto limitadas sus posibilidades de búsqueda de información y comunicación entre colegas.

Como se ha expuesto anteriormente, han existido aproximaciones al tema de la formación pedagógica mediante el trabajo metodológico; la superación para profesores noveles; el estudio de la competencia comunicativa; la implementación de acciones didácticas avanzadas para la superación profesional de los pedagogos de reciente incorporación en levantamiento de pesas y el diseño de un curso de superación pedagógica para los profesores de esgrima en el deporte de base. Todas estas alternativas han servido como superación profesional a los docentes de la Facultad. Sin embargo, debido a la necesidad de una formación pedagógica continua en correspondencia con los cambios que se necesitan en la docencia, se hace necesario investigar la manera de contribuir a la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

Los argumentos anteriores permiten formular el **problema científico** siguiente:

¿Cómo contribuir a la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara?

#### **Objeto de estudio**

La formación continua.

#### **Objetivo general**

Proponer un modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

#### **Campo de acción**

La formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

#### **Objetivos específicos:**

1. Analizar los antecedentes teóricos y metodológicos sobre el tema objeto de estudio a partir de la revisión bibliográfica realizada.
2. Diagnosticar las necesidades educativas de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara para enfrentar la docencia contemporánea.
3. Fundamentar teórica y metodológicamente el modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas.

4. Diseñar un modelo que contribuya a la formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.
5. Valorar la contribución del modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

La formulación de estos objetivos orientaron la elaboración de las **interrogantes científicas** siguientes:

1. ¿Cuáles son los antecedentes teóricos y metodológicos sobre el tema objeto de estudio?
2. ¿Qué necesidades presentan los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara para enfrentar la docencia contemporánea respecto de su formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas?
3. ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos de un modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara?
4. ¿Qué modelo contribuye a la formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara?
5. ¿Qué resultados se obtienen de la evaluación del modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara?

La investigación se desarrolló en la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara durante el período comprendido entre los años 2006 y 2009, con el objetivo de contribuir a la formación pedagógica continua de los docentes de la Facultad.

Para el trabajo investigativo se utiliza una metodología que asume como método general el materialista dialéctico y se adecua a la especificidad de la investigación educativa; estableciendo la interrelación de lo cuantitativo y lo cualitativo, dada en la forma en que se utilizan las categorías y métodos. La indagación se centra en los hechos y su comprensión en las complejas interrelaciones que se dan en la realidad del contexto en que interactúan los sujetos; se transita de lo particular a lo general e inversamente, y se toma la práctica como criterio de la verdad.

**Entre los métodos y técnicas empleados** se encuentran los de los niveles teórico, empírico y estadístico. Del nivel teórico se utilizaron, en el decurso investigativo, los métodos histórico-lógico, inductivo-deductivo, la modelación, el sistémico-estructural y el analítico-sintético.

Se aplicaron métodos y técnicas de los niveles empírico y estadístico en las diferentes fases del desarrollo de la investigación.

En la fase diagnóstica, para la determinación de las necesidades educativas en el orden de la formación pedagógica continua, se aplicaron la observación, la encuesta, la entrevista semiestructurada, la composición y la triangulación.

En la fase de diseño de la propuesta se tuvieron en cuenta los resultados del diagnóstico a partir de las dimensiones e indicadores para la formación pedagógica continua obtenidos de la teoría.

Estas dimensiones e indicadores se sometieron a criterio de expertos para diseñar el modelo.

En la fase de implementación de la propuesta se utilizaron métodos y técnicas tales como: entrevistas, encuesta de autovaloración y composición.

La fase de evaluación de la propuesta se realizó en su diseño, implementación y resultados, para lo cual se empleó el criterio de expertos, la observación sistemática, y se llevó a cabo un pre-experimento para valorar la contribución de la propuesta a la formación pedagógica continua para la formación de la competencia pedagógica-didáctica.

El pre-experimento se desarrolló en el curso 2008-2009 en el colectivo de primer año de la carrera de Cultura Física de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara. La intervención se extendió durante todo el curso.

Para la evaluación de la propuesta se utilizó una muestra de 11 expertos, los que por su competencia aportaron valoraciones y recomendaciones que permitieron, de forma oportuna, tomar decisiones para su perfeccionamiento.

Los métodos del nivel estadístico hicieron posible el procesamiento y análisis de la información para arribar a las regularidades del diagnóstico y a los resultados de las valoraciones del criterio de expertos y del pre-experimento realizado.

Se utilizaron distribuciones de frecuencias y medidas descriptivas como la media, desviación típica, coeficiente de variabilidad, moda, máximo y mínimo.

Para comprobar si los cambios antes y después de la intervención fueron significativos se utilizó la prueba de rangos señalados de Wilcoxon.

Los profesores de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara que se encontraban trabajando en el curso 2007-2008, y que cumplían la condición de tener más de dos años de experiencia en la actividad docente, conformaban un total de 118, quienes constituyeron la población en estudio.

De la población se seleccionó de forma intencional una muestra de 39 profesores, que cumple con las condiciones siguientes:

- Más de dos años de experiencia en la actividad docente.

- Interés en participar en los espacios de reflexión pedagógica.
- Tiempo para colaborar en el desarrollo de la investigación.

En el proceso investigativo participaron otras unidades de estudio; a saber:

- 41 estudiantes de segundo y cuarto años de la Carrera, quienes opinaron sobre el desempeño de los profesores de los colectivos de año de primero y tercero.
- El Vicedecano Académico, el Jefe del Departamento de Superación, tres jefes de departamentos docentes, tres jefes de disciplina y dos coordinadores de año.

En la fase de diseño de la propuesta para la evaluación de las dimensiones e indicadores por criterio de expertos, se trabajó con 10 de ellos.

Para la evaluación del modelo de formación pedagógica continua por criterio de expertos se utilizaron 11 expertos.

En la evaluación del modelo mediante pre-experimento se trabajó con una muestra de 20 de los 39 profesores que participaron en el diagnóstico inicial y expresaron su interés por la experiencia.

Esta investigación forma parte de un proyecto de investigación relacionado con la formación pedagógica del claustro universitario. Se lleva a cabo por el Centro de Estudios de Educación de la Facultad de Ciencias de la Información y la Educación de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Integran el grupo profesores de dicha Universidad y de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

**La novedad científica** radica en ofrecer un modelo que contribuya a la formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara, que, a través de un sistema de acciones de formación pedagógica continua, mediado por un sitio Web, jerarquice el trabajo metodológico a partir del cual se interrelacionen la superación y el posgrado, la investigación y la extensión para la formación de competencias pedagógicas en los docentes.

La **contribución a la teoría** se materializa en la determinación de las dimensiones e indicadores de la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara y en el modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas. En él se jerarquiza la determinación de necesidades en función de las cuales se diseña el sistema de acciones de formación pedagógica continua. En este sistema de acciones se jerarquiza el trabajo metodológico y a partir de él se interrelacionan la superación y el posgrado, la investigación y la extensión para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

### **Aportes prácticos**

- Sistema de acciones para la formación de competencias en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara y recomendaciones metodológicas útiles.
- Programa de un curso a distancia de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.
- Sitio Web con información necesaria para la preparación pedagógica de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

El informe final de la tesis contiene cuatro capítulos. En el primero se hace la fundamentación teórica sobre la formación pedagógica continua, así como de las diferentes acepciones del término competencia, sus clasificaciones y metodologías. Se aborda el comportamiento de la formación pedagógica continua en la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

El segundo capítulo se dedica al diagnóstico de necesidades de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara, a partir de las dimensiones e indicadores determinados por la revisión bibliográfica realizada y la intuición de la investigadora. Se llega a las regularidades del comportamiento de la formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en la Facultad.

El tercer capítulo parte de las dimensiones y los indicadores obtenidos desde la teoría y del resultado del diagnóstico, los cuales se someten a criterio de expertos con el objetivo de establecer finalmente las competencias pedagógicas que se trabajan en el modelo, del que se presenta su diseño y se explica su funcionamiento.

El cuarto capítulo evalúa el modelo en su diseño y en su puesta en práctica. En su diseño se somete a criterio de expertos para conocer la valoración de los mismos en cuanto a la propuesta; y en su puesta en práctica mediante la aplicación de métodos y técnicas, así como el desarrollo de un pre-experimento para comprobar la contribución de la propuesta a la formación pedagógica continua para la formación de la competencia pedagógica-didáctica.

Por último se arriba a las conclusiones y recomendaciones.

## CAPÍTULO I

### **I. LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA CONTINUA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS PROFESORES DE LA UCCFD “MANUEL FAJARDO” FACULTAD DE VILLA CLARA**

En este capítulo se parte del estudio de la situación de la Educación Superior en el mundo actual y el comportamiento de la formación pedagógica continua en Europa y América Latina. Se hace un análisis de los conceptos de formación y formación continua hasta llegar al de formación pedagógica continua. También la autora propone las dimensiones e indicadores de la formación pedagógica continua de los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

#### **1.1 Influencia de la sociedad contemporánea en la formación pedagógica continua de los profesores universitarios**

Hoy se vive en un mundo globalizado donde los beneficios y oportunidades no son compartidos de manera equitativa. Según González Morales (2006b) lo característico de este proceso es su vertiente neoliberal que consiste económicamente en un proceso de mundialización de la economía, donde empresas multinacionales controlan los mercados, lo que trae como consecuencia pérdidas de empleo, quiebras, reparto desigual de los recursos, etc.

Aunque la raíz de la globalización neoliberal es económica, afecta a la sociedad en todas sus dimensiones; en cuanto a la cultura convoca al pensamiento único, a la negación de la cultura de cada pueblo que pretende sea sustituida por una cultura de mercado, vacía de las mejores realizaciones de la humanidad.

A lo anterior se añade que se convive en la llamada sociedad del conocimiento, en la cual se desarrollan vertiginosamente las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Dichos adelantos inciden en la enseñanza, pues los conocimientos envejecen muy rápidamente y es necesario que la universidad no abarrote de información, sino que ofrezca a los estudiantes vías y herramientas para obtener conocimientos y solucionar los problemas propios de su vida profesional.

Lo expuesto hasta aquí argumenta la necesidad de que la Educación Superior emprenda una transformación en la cual el profesor enfatice en el desarrollo de estrategias para el aprendizaje, y centre su atención en la gestión del conocimiento con la finalidad de formar profesionales capaces de enfrentar los retos de estos tiempos.

Para que estas transformaciones se produzcan es necesario que los profesores presentes y futuros adquieran una formación que les permita afrontar el reto, devenido preocupación de la UNESCO. Así en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998) se plantea la necesidad de promover proyectos innovadores de formación e investigación

destinados a valorizar la función específica de la enseñanza superior en una educación a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 1998)

En el mundo contemporáneo constituyen misiones de la Educación Superior: la formación de profesores altamente calificados, la constitución de un espacio abierto para el aprendizaje permanente, el desarrollo de la investigación científica, así como el desarrollo y la mejora de todos los niveles educacionales, fundamentalmente a través de la formación inicial y continua de los docentes.

Existen otras misiones, pero las aquí explicitadas evidencian la necesidad de la formación pedagógica continua de los docentes.

### **Formación pedagógica continua en Europa y América Latina**

Al revisar la bibliografía y estudiar las intervenciones de los directivos y profesores universitarios en diferentes foros internacionales, se evidenció la preocupación por la formación pedagógica continua de los docentes, así como la necesidad de romper barreras establecidas por siglos en cuanto al papel del profesor para contribuir a que la Educación Superior llegue a ser pertinente.

En Europa se trabaja no solo en la formación inicial sino también en la continua. Se hacen esfuerzos para ampliar los puntos comunes de los programas de formación inicial de las distintas universidades, a la vez que se estudia profundamente el perfeccionamiento de la formación continua del profesorado. Sin embargo, según Marcelo (1999), estos análisis requieren entender el desarrollo profesional de los docentes como un proceso amplio y flexible, en el que se venzan etapas que conlleven una evolución en el quehacer educacional.

En el criterio del mencionado autor, también es necesario que los investigadores de tan importante tema presten atención a la formación continua de los profesores, pues en la actual época del conocimiento la sociedad exige de la universidad docentes capaces de formar competentemente a los futuros profesionales.

Feixas (2001), Pere Marqués (2000), Marcelo (2002), entre otros autores, plantean que la formación pedagógica continua en la mayoría de las universidades europeas es voluntaria, por lo que solo participan los interesados en mejorar su docencia. Por esta razón consideran que el reto consiste en que los comprometidos con la formación pedagógica continua logren que los docentes no motivados por este tipo de superación sientan su necesidad.

En Europa se ha introducido en varios niveles de enseñanza la formación por competencias, debido a las exigencias de diferentes organismos internacionales y a la necesidad de una nueva reforma educativa, ya que los planes y programas actuales se han visto rebasados por las exigencias de la sociedad y la aparición de nuevas tecnologías.

Lo planteado anteriormente, aunque se manifiesta como tendencia en el pregrado, es un indicador de la necesidad de introducir en la formación pedagógica continua de los profesores la formación de competencias, para que estos tengan un nivel de preparación que les permita asumir la docencia desde esta nueva perspectiva. Además este tipo de formación es apropiada para mejorar el desempeño pedagógico de los docentes.

En América Latina las empresas, los jóvenes y las familias, no están satisfechos con la formación de los egresados del sistema educativo, porque la formación no satisface las exigencias del mundo del trabajo, o sea, de su desempeño profesional.

La formación pedagógica continua, según el criterio de diferentes autores como Namó de Mello y Neubauer da Silva (1992); Messina (1997); Deiker y Terigi (1997); Pratz (1994); Ropé y Tanguy (1994); citados en Braslavsky (1999), se caracteriza porque existen políticas y se acometen esfuerzos de actualización, perfeccionamiento o capacitación docente; pero solo en pocos casos estos esfuerzos fructifican.

Es una regularidad que las políticas e iniciativas de actualización, están más orientadas a la solución efectiva de los problemas cotidianos que los profesores enfrentan en las escuelas, en el funcionamiento de las mismas; y menos dirigidas a participar en procesos de cambios estructurales vinculados con el corazón mismo de las escuelas o de los sistemas educativos modernos.

Al realizar un análisis de la literatura consultada se puede afirmar que en América Latina existe menos desarrollo de las políticas encaminadas a la formación pedagógica continua de los docentes que en Europa. Coinciden los estudiosos del tema en ambas latitudes geográficas (Zabalza (2004) y Braslavsky (1999), entre otros), en la necesidad de tres cambios fundamentales en las universidades: cambios legales o administrativos, institucionales y en la docencia.

Igualmente están de acuerdo en que ha existido rechazo por parte de los profesores hacia la importancia de la formación pedagógica continua, ya que la mayoría absolutiza el valor del dominio del contenido y consideran innecesario el estudio de la didáctica de la ciencia que explican. De tal modo se precisa un cambio en este sentido, debido a la influencia e incidencia que ejerce la sociedad del conocimiento en la enseñanza.

El análisis de las diferentes fuentes revisadas ha posibilitado determinar las regularidades del comportamiento de la formación pedagógica continua en el mundo contemporáneo:

1. Cuestionamiento de las universidades por la sociedad.
2. Ejercicio de la docencia en solitario.

3. Propensión a modificar el criterio de considerar suficiente la formación disciplinar para ejercer la docencia; dar el lugar que corresponde a la formación pedagógica continua para el buen ejercicio de la profesión docente.
4. Rechazo al curso como forma de superación pedagógica.
5. Los profesores abogan por modificaciones en la estructura de las instituciones y reglamentos, que permitan una flexibilidad a favor de la docencia.
6. Los docentes comparten la transmisión del conocimiento con otras instancias socializadoras: televisión, medios de comunicación de todo tipo, redes informáticas y telemáticas.
7. Tendencia a introducir la formación por competencias en la enseñanza.

También por la literatura consultada se puede afirmar que la formación pedagógica continua a nivel mundial ha ido evolucionando a partir de la década de los setenta hasta nuestros días de la forma siguiente:

Hasta 1970 primó la formación inicial y la continua estuvo a la zaga; era más bien un problema de cada profesor.

En la década de los ochenta la formación inicial adquiere rango universitario y se introducen programas de formación permanente, basados en los modelos de formación permanente del profesorado, como el de entrenamiento y el de observación evaluación.

La década de los noventa, llamada “la última reforma”, se caracterizó por ser un período fructífero en la formación permanente con el auge de la investigación-acción.

El inicio del nuevo siglo se marca la crisis de la profesión (Imbernón, 2008) debido a la globalización y a la celeridad con que envejece el conocimiento. Como consecuencia de estos cambios los sistemas educativos no funcionan; los tiempos son de retroceso. Gana espacio el no concebirse únicamente la formación como el resultado del conocimiento de las disciplinas científicas o académicas, por lo cual surge la necesidad del establecimiento de nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la formación.

En la actualidad la formación continua debe ir hacia un modelo más regulativo y reflexivo donde exista la iniciativa didáctica, la cual debe convertirse en un espacio de reflexión: innovación para que el profesorado aprenda; no solo se trasmitan conocimientos, sino se compartan; no solo se acepte, sino se reflexione.

Le corresponde a la Educación Superior encargarse de la formación continua de los profesionales de manera permanente. Esto es de primordial importancia para

que la misma contribuya a resolver los crecientes problemas de la sociedad y el mundo actual.

### **1.1.1 La nueva universidad cubana**

#### **Rasgos de la universidad cubana actual**

El comienzo de la Educación Superior cubana data del año 1728 cuando se constituye la Universidad de La Habana. En esa época la universidad se caracterizaba por atesorar los conocimientos de la cultura universal y por impartir una docencia tradicionalista mediante la cual el estudiante se formaba para toda la vida, pues con esos conocimientos resolvería la totalidad de sus problemas profesionales.

En 1947 comienza sus funciones como casa de altos estudios la Universidad de Oriente y en 1952 la de Santa Clara. En esta etapa la Educación Superior cubana se distinguía por ser elitista, llena de viejos y arcaicos conceptos académicos, ajena a las necesidades económicas y sociales del País.

Después del triunfo de la Revolución, en 1962, se realizó la reforma de la Educación Superior, la cual estableció la enseñanza universitaria gratuita y un sistema de becas que garantizó los estudios a las personas de los sectores más humildes.

A partir de la década de los años setenta comienzan los cursos para trabajadores; se crean filiales y sedes universitarias. En 1976 se funda el Ministerio de Educación Superior. En el curso 1986-1987 la matrícula universitaria alcanza su mayor cifra: 310 000 estudiantes; ya en el año 2004 prácticamente se arriba a esa cantidad después de transcurrido el período especial, que había deprimido las matrículas. (Datos tomados del folleto preliminar del Ministerio de Educación Superior. La Universidad que queremos. Oficina del Viceministro Primero, de 2004)

En la actualidad el gobierno revolucionario, conocedor de las necesidades de cambios en la Educación Superior a nivel mundial y en el País, continúa con la revolución educacional comenzada en 1959, pero que hoy toma más fuerza con el propósito de hacer de Cuba una universidad gigante.

En el año 2000, producto de la Batalla de Ideas, surgen varios programas de la Revolución para garantizar mayor equidad y justicia social. En el 2002, en el II Taller Nacional "La Universidad en la Batalla de Ideas", el Comandante en Jefe convocó a perfeccionar el modelo que se venía aplicando. Se introduce la matrícula universitaria con igualdad de oportunidades para todos; de esta manera, y desestimando el temor al fracaso y al desaliento, fueron motivados y comprometidos miles de estudiantes cubanos.

Sobre la base de estas ideas, y de las tendencias de la Educación Superior a nivel mundial, se diseñó el modelo pedagógico que hoy se aplica en el País, con valiosas experiencias y resultados en la masificación de los estudios universitarios; las características del mismo aparecen en el libro `La universidad cubana: el modelo de formación, de Horruitiner (2000).

Este modelo pedagógico tiene cuatro características fundamentales: es flexible, lo que le permite adaptarse a diversas situaciones laborales y a particularidades del ritmo individual de aprovechamiento académico del estudiante; estructurado, para favorecer la organización y desarrollo del aprendizaje mediante asignaturas ubicadas en períodos lectivos; centrado en el estudiante, para que este asuma su propio proceso de formación, autoaprendizaje y autoeducación con independencia y responsabilidad; y, finalmente, con actividades presenciales, favorecedoras de una mayor atención por parte de los profesores a los estudiantes en función del tiempo disponible. (Horruitiner, 2006)

En este modelo, la enseñanza semipresencial viene reglamentada en el Artículo 20 de la Resolución 210/2007 donde el número de horas del profesor frente al estudiante disminuye considerablemente y aumenta el trabajo independiente, por lo que el alumno debe disponer de los medios materiales y de una correcta orientación para el estudio por parte del profesor; así contará con las herramientas necesarias para su autopreparación y con la presencia de un tutor.

Para asumir el rol de orientador el profesor debe conocer su ciencia, pero también su didáctica; ser capaz de seleccionar qué contenidos explicar por su importancia o complejidad, cuáles orientar, cómo diseñar esa guía de orientación, qué herramientas conceptuales ofrecer a los estudiantes para dotarlos de las vías fundamentales para solucionar nuevos problemas; cómo controlar de forma novedosa la apropiación de los conocimientos por los estudiantes; en fin, debe ser capaz de formarlos para un aprendizaje más autónomo.

En este nuevo panorama educativo, en apretada síntesis, la misión de la Educación Superior consiste en *“preservar, desarrollar y promover toda la cultura de la humanidad, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, llegando con ella a todo nuestro pueblo y en particular a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”*. (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2004: 2)

Es propósito de esta nueva universidad elevar a planos superiores la cultura general integral del pueblo, que todos los hombres y mujeres de la sociedad realicen sus aspiraciones y que todos tengan la oportunidad de superarse permanentemente.

Es importante destacar que desde el triunfo revolucionario el gobierno ha priorizado la educación en todos los niveles de enseñanza, lo que ha sido reconocido internacionalmente. En el Foro UNESCO sobre Educación Superior, celebrado en Trinidad y Tobago en julio del 2007, se expresó la relevancia social y utilidad de la Educación Superior en Cuba.

En el documento emitido en el Foro, afirman López et al. (2007) que la Educación Superior cubana se caracteriza por su alta relevancia social y por dar respuesta adecuada a las principales necesidades de profesionales que el País demanda para sus necesidades productivas, de servicios e investigativas, así como por convertir en realidad sus compromisos de ayuda solidaria con otros países del mundo, especialmente en educación y salud pública.

La universidad cubana actual se distingue por ser científica, tecnológica y humanista. Al ser extendida a todo el territorio nacional mediante las sedes universitarias, se utilizan los recursos humanos y logísticos que poseen los municipios del País, donde todos tienen derecho por igual de acceso a la misma y pueden recibir una formación integral de calidad. (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2004).

Con la implementación del nuevo modelo pedagógico cubano se produce un verdadero cambio en todos los órdenes, desde el punto de vista institucional, reglamentario y docente, que permite una formación de calidad para resolver en la práctica los problemas que se presenten en la vida profesional.

Como se ha venido explicando, esta nueva concepción docente demanda de los profesores una óptima formación pedagógica. Entonces es indispensable investigar sobre la formación pedagógica continua recibida por los profesionales, sus necesidades educativas. Esto ha motivado el diseño de la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

## **1.2 La formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara**

### **1.2.1 Formación**

El concepto de formación lo define Zabalza como "el proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de 'plenitud' personal" (Zabalza, 1990a: 201; citado en Marcelo, 1995).

Esta definición de Zabalza precisa dos aspectos importantes en la formación: implicación de la persona que se forma y desarrollo o cambio en la misma; es necesario considerar que no se debe limitar la formación, como expresa en su definición, al momento en que el individuo se sienta (o alcance) un estado de plenitud, pues siempre las necesidades de formación crecerán como lo hacen

constantemente la ciencia y la tecnología; por tanto, se trata de un proceso continuo.

Carlos Marcelo es más preciso en el concepto de formación al puntualizar: *“en primer lugar, como realidad conceptual no se identifica ni diluye dentro de otros conceptos también al uso como educación, enseñanza, entrenamiento, etc. En segundo lugar, el concepto formación incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas. En tercer lugar, el concepto formación tiene que ver con la capacidad de formación, así como con la voluntad de formación. Es decir, es el individuo, la persona, el responsable último de la activación, y desarrollo de procesos formativos. Ello no quiere decir que la formación sea necesariamente autónoma”*. (Marcelo, 1995: 3)

Coincide Marcelo (1995) con Berbaum y Honoré en que se debe producir un cambio en el individuo y que el mismo debe sentir necesidad de formarse. (Berbaum y Honoré; citado en Marcelo, 2005)

Al analizar estas definiciones se aprecian puntos de coincidencia acerca de que el formado debe sentir necesidad de formarse y que debe producirse un cambio en el individuo; se considera además necesario el intercambio en este proceso, pues en la relación con los demás se socializan los conocimientos y se forman valores, convicciones, etc.

En Cuba varios autores han definido la formación. Carlos Álvarez de Zayas la considera como *“proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social denominado proceso de formación, que agrupa en una unidad dialéctica, los procesos educativo, desarrollador e instructivo”*. (Álvarez de Zayas, 1992: 14)

Otros autores cubanos como González Morales (2006b), Cáceres (2005), Ruiz Iglesias (2009) parten del análisis del concepto de Carlos Álvarez y coinciden en la relación que existe entre formación y desarrollo.

Tomando como base los criterios de los autores antes mencionados, se asume que la formación es un proceso que debe contar con la disposición de las personas, debe producir desarrollo en el individuo a través de la instrucción y la educación, y existir una socialización de los conocimientos, valores y actitudes adquiridos.

La formación del profesorado, según Feiman (1983; citado en Marcelo, 1995) tiene cuatro fases:

a) Fase pre-entrenamiento

Incluye las experiencias de enseñanzas previas que los aspirantes a profesor han vivido, generalmente como alumnos, que pueden asumirse de forma acrítica y pueden influir de forma inconsciente en el profesor.

#### b) Fase de formación inicial

Es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como realiza las prácticas de enseñanza (Marcelo, 1995).

#### c) Fase de iniciación

Esta es la etapa de los primeros años de ejercicio profesional del profesor, durante los cuales los docentes aprenden en la práctica, en general a través de estrategias de supervivencia.

#### d) Fase de formación permanente

Es la última fase a la que se refiere Feiman; incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o por los profesores, con el fin de propiciar desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza. (Marcelo, 1995)

Es recomendable considerar que las fases de la formación del profesorado son las tres últimas que propone Feiman: la inicial, la de iniciación (o inducción como la llaman en Europa) y la de formación permanente; estas tres fases constituyen una regularidad en la formación docente en el mundo. En Cuba a la fase de inducción se le llama Adiestramiento Laboral y a la de formación permanente se le denomina formación continua.

Carlos Marcelo define la formación del profesorado como *“el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican, individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas, disposiciones, que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”*. (Marcelo, 1995: 6)

Se asume como válidos los principios que subyacen asociados al concepto de formación del profesorado de Carlos Marcelo. Estos son:

1. Concebir la formación del profesorado como un continuo.
2. La necesidad de integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular.
3. La necesidad de conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela.

Para lo anterior se consideran las potencialidades que posee el centro educativo como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores sin rechazar otras modalidades de formación complementarias.

4. La necesaria articulación e integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores.

Aquí Carlos Marcelo señala la importancia del "conocimiento didáctico del contenido", el cual se destaca por su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico del profesor.

5. La necesidad de integración teoría-práctica en la formación del profesorado.

6. La necesidad de buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le exigirá que desarrolle.

7. La individualización como elemento integrante de todo programa de formación de profesorado.

Estos principios, en consideración de la autora, son trascendentales para que la formación y el desempeño docentes sean de calidad, pues van desde los componentes del concepto de formación del profesorado, la necesidad de conocer la didáctica del contenido que se explica y el carácter continuo de la formación, hasta la correspondencia entre el tipo de información que se ha recibido como formación inicial y la que se imparte como profesor.

Es importante destacar que en el proceso de formación se implican varios factores: enseñanza, aprendizaje, desarrollo, evolución y formación de competencias. La formación puede ser individual, en equipo, interrelacionando ambas y de una forma más novedosa, como plantea Marcelo (1995) en su libro: mediante actividades profesionales centradas en sus intereses y necesidades.

Una vez analizado el concepto de formación se debe reflexionar sobre **la formación continua**, objeto de estudio de esta investigación. Dicho concepto toma auge debido a la sociedad del conocimiento en que se vive, donde la formación inicial no es suficiente para un desempeño exitoso durante toda la vida profesional como lo era décadas atrás.

### **1.2.2 Formación continua**

En la actualidad el conocimiento constituye una fuente de poder y de riqueza, de ahí el creciente interés por su control.

Por eso desde principios de los años setenta la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, designada por la UNESCO, que presidió en aquel momento el estadista Edgar Faure, hizo referencia a la necesidad de la educación permanente; más recientemente, en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI "La Educación encierra un tesoro", presidida en esta ocasión por Jacques Delors, se retoma esta idea.

Se concuerda con Tunnermann en que la revalorización del concepto de educación permanente "es quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación en las últimas décadas". (Tunnermann, 2003: 224)

Hasta ahora se ha hecho referencia al término formación; sin embargo, en la cita anterior se alude al término educación; cabe reflexionar sobre estos términos para tomar posición.

Al respecto existen divergencias entre los autores. Unos plantean que el término educación permanente está asociado a la educación de adultos (Malcolm; citado en Tunnermann, 2003) y otros consideran que sería limitar a un grupo de edad la educación permanente (Escotet, Lengrand y Hummel; citados en Tunnermann, 2003). También existen los que la asocian a la educación continua; en este caso Hummel (citado en Tunnermann, 2003) dice que la educación continua está ligada al aspecto profesional de la educación.

Según Tunnermann el concepto de educación permanente *“lleva dos elementos en su evolución. El primero de ellos es la aceptación de la idea de que el hombre se educa durante toda su vida. El segundo es el reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad”*. (Tunnermann, 2003: 225)

Para la autora queda claro que en cuanto a la educación no hay límite de edad; de igual manera, para ello se pueden aprovechar todos los espacios que se presentan en la vida en sociedad: la familia, el trabajo, bibliotecas, cines, teatros, etc.

Se coincide con la diferencia que precisa Hummel (citado en Tunnermann, 2003: 226) entre la educación permanente y la educación continua, cuando expresa: *“conviene sin embargo no confundir la educación permanente con la educación continuada, como sucede con frecuencia al querer monopolizar el término para sus propios fines. La educación de adultos no es más que una parte, aunque importante, de un sistema de educación permanente. En cuanto a la noción de educación continuada, es también restrictiva en el sentido de que concierne exclusivamente al aspecto profesional de la educación, mientras que en el concepto de educación permanente, el término ‘educación’ se toma en su significado más amplio”*.

Estos autores diferencian los términos: el primero se refiere a la formación del docente mientras está en ejercicio de su profesión, y el segundo alude a que la educación permanente va más allá, pues como concepto se presenta en todos los espacios y momentos de la vida.

Lo anterior coincide con la forma de denominación en países como Italia y Francia, donde utilizan el concepto de formación para referirse a preparación de los profesores.

En el transcurso de esta investigación se hará referencia a la formación continua como la encaminada a la formación de los docentes en ejercicio de su profesión.

Con el término formación de profesionales se hace referencia, según Pineda y Sarramona (2006: 705) a la formación continua (FC), y la definen como *“aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. Por lo tanto, es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Este tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona”*.

### **Formación continua en Cuba**

De organizar e implementar el nexo entre la formación inicial y la continua se encarga la Educación Avanzada. Como componente del sistema de educación constituye *“el subsistema más abarcador que contribuye, responde y satisface las demandas de superación y capacitación del universo poblacional o sociedad en el primer escalón. La Educación Avanzada a través de sus diferentes formas y vías, contempla cambios en la personalidad de los humanos, ya sea con fines laborales o espirituales, en individuos profesionales o no”*. (Añorga, 1994b: 73)

La Educación Avanzada permite en algunos casos la no obligatoriedad de una certificación profesional; hay oportunidades de superación para todos sin distinción de razas, de edad y sexo.

La Educación Avanzada asimila como formas todas las que la creatividad humana sea capaz de crear, los temas debates, las tutorías, los seminarios, las entrevistas, los talleres, las consultas, las asesorías, las pasantías, los viajes de instrucción, la producción científica, los conversatorios, la apreciación de las artes, el deporte, la naturaleza, la riqueza humana, las conferencias y plenarias, entre otras; todas ellas pueden ofrecerse escolarizadamente o no, por vía presencial o a distancia, conformando programas académicos flexibles, económicos y eficientes. Para el diseño de la propuesta se tienen en cuenta las formas que asimila la Educación Avanzada, a la vez que se respeta lo estipulado por el Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba.

En Cuba la Educación de Posgrado es el nivel más elevado del Sistema Nacional de Educación, y se proyecta exclusivamente hacia los egresados del nivel superior.

Las acciones de formación y superación de los graduados universitarios están reguladas por el Reglamento de la Educación de Posgrado de la República que aparece en la Resolución No 132/2004. En dicho Reglamento se establece que los Centros de Educación Superior son los encargados de dirigir las diferentes formas de superación.

El Artículo 8 de la Resolución 132/2004 plantea que la Educación de Posgrado se estructura en superación profesional y formación académica; de esta última forma parte el Sistema Nacional de Grados Científicos.

En el Artículo 9 se expresa que la superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural.

Las formas organizativas principales de la superación profesional se estipulan en el Artículo 20; son el curso, el entrenamiento y el diplomado. Dentro de otras formas de superación se encuentran la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte. Los programas correspondientes a la superación profesional son proyectados y ejecutados por Centros de Educación Superior y centros especialmente autorizados para ello.

La Formación Académica de Posgrado se considera como un peldaño superior y tiene como formas: la Especialidad de Posgrado, la Maestría y el Doctorado.

Para el diseño de las acciones de formación del modelo de formación pedagógica continua para los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara, se ha tenido en cuenta la diversidad de formas que admite la Educación Avanzada; además del curso a distancia, se utilizan talleres, concursos pedagógicos, espacios de reflexión pedagógica y talleres científico-pedagógicos.

A continuación se analiza la formación destinada a los profesores en ejercicio de su profesión.

### **1.2.3 Formación pedagógica continua**

Según Cáceres (2005) la formación pedagógica continua se concibe como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las instituciones educativas. La finalidad prioritaria de la formación continua es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado.

Para Feiman (1983; citado en Marcelo, 1995) la formación pedagógica continua incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones, o bien por los profesores para propiciar desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza.

La autora considera que la **formación pedagógica continua** es un proceso organizado institucionalmente, que responde a las exigencias que hace la sociedad a la universidad y a las necesidades de los docentes en ejercicio, así como a las de la propia institución; en dicho proceso los docentes adquieren

conocimientos, formas de hacer, valores y actitudes mediante diferentes vías y formas, con el objetivo de lograr competencias **profesionales** y **perfeccionamiento de su desempeño docente para que repercutan en los aprendizajes de los estudiantes**; debe haber disposición de los profesores hacia esa formación; producirse desarrollo y cambio en el individuo a través de la influencia de las acciones formativas, y promover la socialización de los conocimientos y prácticas docentes.

Los rasgos que deben distinguir a la formación pedagógica continua son:

- Interés personal de los docentes por la formación pedagógica continua.
- Proceso organizado institucionalmente o por los profesores.
- Responder a exigencias sociales y de los docentes en ejercicio.
- Formación profesional del docente mediante diferentes vías y formas.
- Incidencia de la formación en las competencias de los docentes de manera que repercuta favorablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el documento Informe iberoamericano sobre formación continua de docentes en Cuba, se hace referencia a las diferentes modalidades de la formación pedagógica continua: superación profesional, formación académica de posgrado, trabajo metodológico y la actividad investigativa.

A continuación se analiza la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

#### **1.2.4 Formación pedagógica continua del claustro de Cultura Física**

Para constatar los antecedentes en cuanto a formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara se revisaron los programas de los cursos básico y superior de Pedagogía contenidos en el Sistema de superación de los cuadros científico-pedagógicos del MES. Se pudo comprobar que los contenidos están en función de la Didáctica o Teoría del Conocimiento; no contemplan temas de actualidad, pues los mismos fueron diseñados en los años ochenta del siglo pasado, y hoy los procesos pedagógicos requieren ajustarse al desarrollo vertiginoso de la sociedad en que se vive y a las necesidades educativas de los docentes de la Facultad.

Santos (1997) plantea que si se comparan estos programas con los del pregrado, son casi idénticos; su diseño no conduce a una enseñanza participativa.

Se revisó la Estrategia de Superación del INDER nacional para sus recursos humanos calificados. La misma contempla la superación de los recursos humanos agrupados en 14 subsistemas, uno de los cuales es el subsistema docente para los claustros de las instituciones docentes del INDER.

Para dar respuesta a las demandas de este subsistema del INDER, la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara desarrolló a finales de los años noventa

una investigación (Santos, 1997) con el fin de actualizar y complementar los conocimientos y habilidades de los licenciados en Cultura Física. También para que los profesores noveles de la Facultad alcanzaran la categoría docente principal de Asistente y propiciar herramientas para la reflexión sobre la educación como ámbito profesional y social que posibilita una actuación más eficiente en la Educación Superior.

Como resultado práctico de la investigación se derivó el Diplomado Docente que lleva este nombre porque responde a las demandas del subsistema docente del INDER. Este diplomado actualmente se imparte para los profesores que se inician en la docencia en la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara; consta de dos módulos con cinco cursos cada uno y tres cursos opcionales. De los diez cursos de los módulos, dos son de contenido pedagógico: Pedagogía Básica y Tendencias Pedagógicas; y de los tres cursos opcionales, dos tratan también sobre aspectos fundamentales de la pedagogía: Teoría Curricular y Comunicación Educativa.

**El Diplomado tiene la estructura siguiente:**

**Módulo I Formación general**

Curso No 1 Panorama histórico de la Cultura Física. 24 h/c ----- 1 Crédito.  
 Curso No 2 Pedagogía Básica.....24h/c.....2 Créditos.  
 Curso No 3 Tendencias Pedagógicas.....24 h/c.....1 Crédito.  
 Curso No 4 Problemas sociales de las ciencias.....24 h/c.....2 Créditos.  
 y la tecnología  
 Curso No 5 Práctica integral del idioma español.....24 h/c.....2 Créditos.

**Módulo II Ciencias aplicadas a la Cultura Física**

Curso No 1 Metodología de la investigación.....24 h/c ----- 2 Créditos.  
 Curso No 2 Información Científico-Técnica..... 24 h/c ----- 2 Créditos.  
 Curso No 3 Computación.....24 h/c..... 2 Créditos.  
 Curso No 4 Estadística..... .24 h/c ----- 2 Créditos.  
 Curso No 5 Elementos básicos de la Educación Ambiental.24 h/c..... 1 Crédito.

El diseño curricular del diplomado contempla cursos opcionales. Es requisito fundamental para recibir el título de egresado, haber matriculado uno de los cursos que se ofertan.

Estos cursos funcionan de forma simultánea una vez concluidos los módulos I y II del Diplomado.

**Cursos opcionales:**

1. Teoría Curricular.....24 h/c-----1 Crédito.
2. Comunicación Educativa-----24 h/c-----1 Crédito.
3. La formación de valores morales: Una necesidad educativa-----24 h/c-----1 Crédito.

Como puede observarse, el contenido de los módulos solo hace referencia a los conceptos pedagógicos básicos y a las tendencias que han tenido influencia en las prácticas pedagógicas en el continente americano. Por el momento en que fue diseñado no tiene en cuenta los cambios que son necesarios en la forma de

concebir la formación pedagógica continua de los docentes universitarios de estos tiempos, la cual precisa que los profesionales tengan competencias tales como el trabajo en equipos, el trabajo por proyectos, comunicación entre colegas y en general, porque deben saber convivir.

Se hace necesario diseñar la formación pedagógica continua a la luz del nuevo milenio, a partir de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y asumir como sistema las diferentes formas de formación pedagógica continua: el trabajo metodológico, conferencias científico-metodológicas, investigación educativa y eventos. Es igualmente importante tener claridad en los desempeños sobre los que se necesita trabajar para formar competencias en los profesores, las cuales han de aplicarse en su quehacer profesional y revertirse en la formación integral de los estudiantes.

Es necesario diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las necesidades del estudiante, en este caso profesor, en su formación pedagógica continua y planificar las actividades en función de su desempeño profesional.

Pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje ubicando al alumno en su centro, implica cambiar una enseñanza transmisora por otra transformadora, donde se necesitan transformaciones profundas. Es necesario concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación pedagógica continua desde diferentes acciones de formación y mediante la formación de competencias.

En los estudios realizados por la autora se pudo constatar la relación que existe entre desempeño docente-competencias pedagógicas. Esto permite afirmar que la formación pedagógica continua debe estar en función de mejorar el desempeño docente de los profesores y para esto es necesario la formación de competencias pedagógicas en los mismos. A continuación se analizan los fundamentos teóricos sobre competencias.

### **1.3 La formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara**

#### **1.3.1 Competencia**

En algunos textos se hace referencia a que el término competencia comenzó a usarse a finales de la década de los cincuenta en el campo de las ciencias psicológicas por los teóricos de la nueva psicología cognitiva. Cuando Noam Chomsky introduce el concepto competencia lingüística.

En el inicio del siglo XXI la situación del mundo exige que se retome con más fuerza la necesidad de la formación por competencias. La enseñanza tradicional entra en controversia con los requerimientos del mundo contemporáneo; existe un desarrollo vertiginoso de la tecnología y grandes pugnas por el control del conocimiento por lo cual se hace necesario que las instituciones de Educación

Superior fortalezcan sus capacidades de docencia, investigación y extensión para que la calidad del aprendizaje le permita al egresado desenvolverse con eficiencia en el mundo del trabajo para resolver los problemas que la sociedad le plantee.

En estos momentos existe a escala internacional una tendencia a la formación de competencias en diferentes niveles de enseñanza para satisfacer las exigencias del mundo productivo y los servicios en el contexto de la época del conocimiento.

Al analizar el término competencia, se observa que existe una tendencia a identificarlo con conocimientos y habilidades. Para otros autores se trata de las capacidades que tiene un individuo para ejercer con éxito un trabajo.

Las autoras del artículo "Competencias profesionales integrales en la nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara" (Anguiano et. al., 2005) clasifican las competencias en básicas, genéricas y específicas; consideran entre las primeras las mínimas necesarias para la realización de un trabajo, vinculadas a las competencias comunicativa y numérica; las genéricas son las comunes a un número significativo de áreas disciplinarias relativas a la profesión; y las específicas son las aplicadas en un campo laboral relativamente estrecho, asociadas a condiciones precisas de ejecución.

En países de Europa, Estados Unidos y Canadá están tipificados los niveles de competencia; según aumenta el número del nivel, mayor será el nivel de competencia del trabajador. En un primer nivel predominan las actividades rutinarias y predecibles; su complejidad va en aumento según la variedad de las actividades, el grado de responsabilidad, la autonomía, el interés por el trabajo de otros y la aplicación de técnicas complejas en multiplicidad de contextos, lo que en ocasiones suele ocurrir de manera impredecible.

Según el criterio de diferentes autores como Hayes (1995); La Fourcade (1992) y Leboyer (1997); citados en Castellanos (2005), las competencias son interpretadas de una forma reduccionista, pues las analizan solo desde el punto de vista de que se tenga capacidad o conocimientos para realizar una actividad eficientemente; no destacan la importancia de hacer con responsabilidad sobre las consecuencias de ese hacer. Tampoco mencionan todos los atributos que debe poseer una persona competente en este siglo, en el que se aboga por la paz, la democracia, la equidad y la justicia social. No se puede calificar al hombre de competente solo porque ejecute acciones concretas de forma eficiente para resolver tareas específicas.

Los autores Braslavsky (1999), Ropé y Tanguy (1994) tratan las competencias como capacidades; así plantean que competencia es *"la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra, al mismo tiempo, conocimientos, modos de hacer, valores y*

*responsabilidades por los resultados de lo hecho*". (Ropé y Tanguy, 1994; citado en Braslavsky, 1999: 12)

En esta definición, además de incluirse los conocimientos y los modos de hacer, se toma en cuenta un elemento clave: los valores; la persona debe ser responsable de su desempeño.

En Cuba Beatriz Castellanos Simons y su grupo de colaboradores del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" definen las competencias como unidades integradoras complejas, que incluyen componentes psicológicos, personológicos, los cuales determinan en un contexto específico el desempeño exitoso de un individuo. (Castellanos, 2005)

Esta autora y sus colaboradores consideran además que *"de forma general se reconoce que la competencia es una categoría psicológica que integra determinados componentes figurativos, procedimentales, actitudinales y personológicos, en función de lograr un desempeño eficiente en un contexto concreto de actuación"*. (Castellanos, 2005: 100)

Coincide Castellanos con Tejada (citado en Castellanos, 2005) y se concuerda en que muchos autores conceptualizan la competencia como una capacidad general; sin embargo, otros la consideran una categoría psicológica singular. Existen marcadas diferencias entre ambos enfoques. Pero lo esencial es entender que ser competente no radica en que se posea algunas o muchas capacidades, pues la competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la movilización misma de los recursos; no es poseer, es utilizar.

Para adoptar una posición ante esta polémica, Castellanos (2005) parte en su trabajo de los basamentos teóricos de la Escuela Histórico Cultural de Vigotsky, que analiza el papel de la cultura en la formación de las funciones psicológicas superiores humanas.

Rubinstein define las capacidades como funciones superiores, considerando que constituyen cualidades del hombre que lo hacen capaz de realizar con éxito algunos tipos de actividad socialmente útiles; mientras que Leontiev las entiende como propiedades del individuo cuyo conjunto condiciona el éxito en el cumplimiento de determinada actividad. (Rubinstein, Leontiev; citado en Castellanos, 2005)

Rubinstein define las capacidades como funciones superiores, considerando que constituyen cualidades del hombre que lo hacen capaz de realizar con éxito algunos tipos de actividades socialmente útiles; mientras que Leontiev las entiende como propiedades del individuo cuyo conjunto condiciona el éxito en el desempeño de determinada actividad. (Rubinstein, Leontiev; citado en Castellanos, 2005)

Tanto Rubinstein como Leontiev, perciben en el desarrollo de capacidades el condicionamiento histórico y el desarrollo de las mismas en condiciones sociales de actividad; consideran el carácter potencial de la capacidad, pues la persona puede ser potencialmente capaz, y sin embargo su comportamiento no siempre es eficiente. Quiere esto decir que se puede tener potencialmente capacidades para realizar una actividad, lo cual no implica que ya por esa razón se realice eficientemente. En esto intervienen componentes psicológicos como la motivación, las cualidades del individuo y el grado en que el mismo se involucre en el desempeño de la actividad.

Beatriz Castellanos y su colectivo de autores definen la competencia *“como una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto”*. (Castellanos, 2005: 103)

Resultó muy esclarecedor el análisis realizado por investigadores del CEPES, específicamente el artículo de Íñigo y otros (2006), donde se considera que el concepto de competencia *“incluye todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de `saber hacer´ y `saber estar´ para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes lo hacen `capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales”*. (CEPES, 2006: 81)

También aclaran la diferencia entre los términos competencia y capacidad, a partir de la concepción de que el proceso de capacitación es un elemento clave para el logro de competencias y citan a Ferrández (1997) quien plantea: *“gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un proceso de aprendizaje, a su vez la o las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades con lo que el proceso se convierte en una espiral centrífuga y ascendente que hace necesario el planteamiento que dimana de la formación permanente”*. Citado en CEPES (2006: 81)

Señalan además, que las competencias se definen en la acción, por lo que las competencias no solo son saber y saber hacer según lo adquirido en la formación; así dejan claro que poseer una capacidad no significa ser competente; la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Consideran que saber no es poseer, sino utilizar; y por tanto, pasar del saber a la acción es un proceso que cuenta con un valor agregado. Esto significa -y citan a Le Boterf (1994)-: *“la competencia es un*

*proceso delante de un estado, es poniendo en práctica la competencia como se llega a ser competente*". Citado en CEPES (2006: 82)

La investigación del CEPES también deja claro el papel del contexto pues si la competencia se manifiesta en la acción no puede entenderse al margen del contexto en el cual se desenvuelve, tanto en el tiempo como en el entorno social, económico y laboral. (CEPES, 2006)

Se concuerda con lo planteado por el CEPES y se entiende que la competencia es un punto donde convergen varios elementos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, y que estos elementos se forman en la actividad del hombre a través de la incorporación de la cultura y del contexto en que vive; el análisis de la formación de las competencias se aprecia desde la teoría de Vigotsky.

### **1.3.2 Competencias pedagógicas**

Castellanos (2005) y su colectivo han definido las competencias profesionales *"como aquellas que permiten al individuo solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión en un determinado contexto laboral específico, en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales que corresponden a las demandas del desarrollo social"*. (Castellanos, 2005: 108)

También estos investigadores ofrecen una concepción de las competencias profesionales que debe tener un profesional de la educación, definiéndolas como *"las competencias que permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes"*. (Castellanos, 2005: 108)

Ellos declaran como competencias pedagógicas las siguientes: competencia didáctica, competencia para la orientación educativa, competencia para la investigación educativa, competencia para la comunicación educativa y competencia para la dirección educacional. (Castellanos, 2005: 108)

Se considera acertada la clasificación de Castellanos; a continuación se analizan otros puntos de vista acerca de cómo enfocar el tratamiento de las competencias pedagógicas.

Cecilia Braslavsky, estudiosa del tema de las competencias pedagógicas, considera que en los profesores deben formarse cinco competencias: competencia pedagógica-didáctica, institucional, productiva, interactiva, y especificadora.

La competencia pedagógica-didáctica se refiere no solo a cómo enseñar sino al proceso de toma de decisiones, tan necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder atender todas las situaciones que se presentan en el proceso. El profesor debe tener criterios de selección entre una serie de

estrategias para promover los aprendizajes de los alumnos; ser un facilitador del proceso, que incluye el uso de las TIC.

La institucional es la competencia que el docente debe poseer para adaptar la macropolítica a la micropolítica de su escuela, su aula, según las necesidades y condiciones en que desarrollará el currículo.

La competencia productiva se refiere a la comprensión de los profesores acerca del mundo en que viven y vivirán para intervenir como ciudadanos productivos y promover aprendizajes para el siglo XXI; dar la posibilidad al estudiante de plantearse problemas que deberá resolver en el contexto donde se desarrolla.

La competencia interactiva se basa fundamentalmente en fomentar el trabajo en grupos y también trabajar por formar el colectivismo, el amor y el entendimiento hacia los demás. Está destinada a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro.

La competencia especificadora la debe tener todo docente, pues él es graduado de una disciplina, pero por ser profesor requiere los elementos pedagógicos necesarios para impartir sus clases, así como un conocimiento más amplio de las disciplinas que le permita formar al estudiante desde una perspectiva más amplia, integral.

Se está de acuerdo y se asume lo planteado por Cecilia Braslavsky en cuanto a las cinco competencias que considera debe tener un profesor en la actualidad.

Otra investigadora del tema, Ruiz Iglesias (2009), también coincide con Cecilia Braslavsky en cuanto a las cinco competencias inherentes a un profesor y realiza un análisis de las competencias basándose en la teoría de Vigotski. Considera necesario tener presente que el individuo debe desarrollarse plenamente en función de la producción social, que el desarrollo del individuo debe ser progresivo y secuencial donde ha de existir una relación dialógica entre el maestro y el alumno, el grupo y el contexto. Es importante destacar su consideración acerca de que el alumno aprende con la ayuda del otro, sea el maestro, un compañero, el grupo o la familia.

Se coincide con esta autora en que el profesor debe trabajar en función de desarrollar competencias en los estudiantes al tener presente la zona de desarrollo próximo para que, según sean las posibilidades del individuo, este desarrolle habilidades, destrezas y capacidades.

Al analizar las definiciones de los autores mencionados anteriormente se aprecian puntos de coincidencia, como *el hacer* de forma eficiente; pero existen discrepancias en si se trata de una habilidad, de una capacidad o de una configuración psicológica y no todos incluyen la necesidad del *hacer* con responsabilidad sobre las consecuencias de ese *hacer*.

El estudio realizado ha permitido a esta autora establecer las competencias pedagógicas de los docentes de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara. Estas son: competencia pedagógica-didáctica, competencia institucional, competencia productiva, competencia interactiva, competencia especificadora y competencia investigativa.

Esta propuesta coincide con las cinco competencias consideradas por la investigadora Cecilia Braslavsky; e incorpora la competencia investigativa (como lo hace Castellanos Simons) por la necesidad de su estudio en la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara. Esta Institución es formadora de profesores necesitados de desarrollar esta competencia a un alto nivel para que el desempeño investigativo les permita contribuir a eliminar la frontera entre los expertos que teorizan al margen de la acción educativa, y los docentes que actúan al margen de la teoría; y además, porque una vía para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje es la investigación sobre lo que se hace.

Esta situación está relacionada con el elitismo que ha caracterizado secularmente a la ciencia. Investigan sobre la educación grupos de profesionales especializados pero no vinculados directamente con la docencia (desde afuera), mientras que los protagonistas directos del accionar educativo son apartados del proceso o considerados como "objetos de estudio". (Castellanos, 1998)

### **1.3.3 Formación y evaluación de competencias**

Para diseñar acciones de formación de competencias fue necesario analizar desde la teoría los componentes de una competencia y la metodología que se sigue para su formación y evaluación. Con este objetivo se revisaron los criterios de varios autores como Tobón (2008), Cepeda (2004), Yepis (2004), Ruiz Iglesias (2000), Cejas (2002) y los criterios de diferentes instituciones que se ocupan de la certificación de competencias donde unos incluyen parámetros que otros no tienen en cuenta, pero todos coinciden en que son componentes de la competencia los siguientes:

- Unidad de competencia
- Elementos de competencia
- Criterios de desempeño
- Evidencias de desempeño

De las instituciones reconocidas en la normalización y certificación de competencias se encuentra la institución involucrada CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de la Competencia Laboral México, D. F.). Esta define los componentes para la formación de competencias de la forma siguiente:

- Unidad de competencia: función integrada por una serie de elementos de competencia y criterios de desempeño asociados, los cuales forman una actividad que puede ser aprendida, evaluada y certificada.

- Elementos de competencia: parte integrante de una unidad de competencia. Son funciones simples realizables por una persona.
- Función productiva: conjunto de actividades necesarias que se tienen que realizar para el logro de resultados y el cumplimiento del propósito principal de un área, empresa u organización productiva.
- Campo de aplicación: tiene como propósito establecer las diferentes circunstancias con las que una persona se enfrentará en el sitio de trabajo.
- Criterios de desempeño: son los que rigen o determinan que el desempeño de una persona sea considerado competente. Expresan los resultados esperados, previstos en el enunciado del elemento de competencia y la calidad que debe tener dicho resultado.
- Evidencia de desempeño: hace referencia a las situaciones, los resultados y los productos requeridos para demostrar un desempeño de calidad en los sitios donde el individuo prueba su competencia mediante su evaluación.

(CONOCER, 1997)

En la propuesta se decide tomar como elementos para la formación de la competencia: unidad de competencia, elemento de competencia, función productiva, criterios de desempeño y evidencias de desempeño de la institución CONOCER.

En el caso del **campo de aplicación** Ruiz Iglesias (2001) lo denomina **condiciones de desempeño** y lo concibe como las actividades con sentido, es decir se proponen actividades contextualizadas, donde la variación y la diversidad permitan la transferencia del conocimiento. Se ha considerado tomar este concepto de Ruiz porque en la formación de competencias es fundamental que el proceso se ejerza desde la diversidad de actividades y contextos diferentes.

Para la formación de competencias existen diferentes metodologías; una de ellas es la de Jesús Martín Cepeda Dovala, de la Universidad Autónoma del Noreste, México (2004).

Él plantea que la evaluación de un programa basado en competencias tiene una metodología que permite comprobar si el proceso llevado a cabo es efectivo y sirve para mejorar el mismo de forma continua. Este autor fija para este proceso seis momentos: evaluación de necesidades, especificación de competencias, determinación de componentes y niveles de realización, identificación de procedimientos para el desarrollo de competencias, definición de evaluación de competencias y validación de competencias.

El propósito general de la evaluación es tomar decisiones de cambio y perfeccionamiento durante el proceso y después de la aplicación de la propuesta.

Tomando en consideración estos elementos y la metodología propuesta por Cepeda (2004) se propone el siguiente procedimiento metodológico para la formación de competencias pedagógicas:

1. Determinación de necesidades.
2. Determinación de las competencias.
3. Determinación de las unidades de competencia.
4. Determinación de los elementos de competencia.
5. Determinación de niveles de realización de la competencia.
6. Acciones para la formación de competencias.
7. Análisis de las evidencias del desempeño.
8. Evaluación del desempeño.

Según la autora Magda Cejas Martínez, profesora investigadora de la Universidad de Carabobo, Venezuela, en su artículo *“La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo”*, los métodos más frecuentemente usados para la evaluación de las competencias son: observación del rendimiento, prueba de habilidades, ejercicios de simulación, realización de un proyecto o tarea, preguntas orales, examen escrito y preguntas de elección múltiple.

Se ha considerado incluir como método de evaluación de las competencias, el desempeño laboral, ya que es aquí donde ellas se demuestran. También se ha tomado, de los métodos propuestos por la autora, el análisis de las evidencias de desempeño mediante la observación, las preguntas orales y la realización de un proyecto o tarea, para evaluar el desarrollo de las competencias en el modelo de formación pedagógica continua que se propone.

Se consultó el criterio evaluativo para comprobar la formación de competencias de Yepis (2004), Romero, M. y Amante, B. (2008). Aunque los autores coinciden en tomar como criterio una escala evaluativa de 1 a 5, se toma el criterio evaluativo utilizado por la Dra. C. Olga Gudelia Yepis Vargas en 2004, por asignar las evaluaciones en las categorías de excelente, bien, regular o mal según el nivel alcanzado, y ser estas categorías de uso cotidiano para el trabajo docente.

Esta autora utiliza los indicadores siguientes:

Excelente: no tiene limitaciones en la unidad de competencia en estudio o conoce sus limitaciones y asimila o crea las estrategias que le permiten su erradicación.

Bien: conoce sus limitaciones, pero tiene algunas dificultades para usar las estrategias que se le ofrecen o cómo elaborar las propias para erradicarlas.

Regular: conoce sus limitaciones pero no es capaz de utilizar las estrategias para eliminarlas.

Mal: no está consciente de sus limitaciones, y por lo tanto no utiliza las estrategias para erradicarlas.

En el establecimiento del juicio de valor se consideran: sin dificultades, los docentes evaluados de excelente; con algunas dificultades, los profesores evaluados de bien; con dificultades, los evaluados de regular y con muchas dificultades, los evaluados de mal.

Para emitir el juicio de valor de cada competencia es necesario procesar los valores obtenidos a través de los instrumentos empleados. Al aplicar estos se registra la puntuación alcanzada por el sujeto en cada unidad de competencia; el promedio de esa puntuación es comparado con los parámetros establecidos por la investigadora; se asigna así el nivel de la competencia.

### **Rangos en que oscila el promedio para establecer nivel de competencia**

Si $1 = < P < 1,5$ entonces Nivel 1
Si $1,5 = < P < 2,5$ entonces Nivel 2
Si $2,5 = < P < 3,5$ entonces Nivel 3
Si $3,5 = < P < 4,5$ entonces Nivel 4
Si $P \geq 4,5$ entonces Nivel 5 donde P es el promedio

Fuente: elaboración propia

Se han analizado aspectos teóricos que inciden en la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara. A continuación se reflexiona sobre el tratamiento dado a las dimensiones del concepto por diferentes autores.

#### **1.4 Dimensiones e indicadores de la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara**

El concepto de formación pedagógica continua es contemporáneo y está asociado a la época del conocimiento, donde un profesional ha de prepararse de manera continua para ejercer eficientemente.

Autores como Marcelo (1995) y Ruiz de Gauna (1999) afirman que la formación continua del profesorado carece de trayectoria histórica y existen escasas conceptualizaciones al respecto.

A continuación se reseñan las propuestas de dimensiones del concepto formación pedagógica continua ofrecidas por algunos autores.

Bell y Gilbert (1994) plantean que el desarrollo del formador ha de analizarse teniendo en cuenta tres dimensiones: la social, la profesional y la personal. Así el desarrollo social iría desde el aislamiento hacia la colaboración; el desarrollo profesional, desde iniciar innovaciones hasta implantarlas y el desarrollo personal avanzaría desde la dependencia hasta la autonomía.

Estas dimensiones responden al desarrollo social, personal y profesional, aspectos esenciales para la formación del hombre en su vida profesional.

Lange y Burroughs-Lange (1994; citado en Marcelo, 2005) tienen en cuenta la dimensión personal que va desde la incertidumbre hasta la estabilidad. Estos autores plantean que para que las experiencias que los formadores tienen produzcan un desarrollo profesional, deben ser percibidas por los individuos como algún tipo de desafío a lo que ellos asumen como una “buena práctica”. La eficacia de su percepción de la naturaleza del cambio y su conciencia de los recursos para efectuarlo, influirán en la forma y en el uso de estrategias apropiadas para su continuo desarrollo profesional.

En este caso existe coincidencia en considerar como dimensiones el desarrollo personal y profesional.

Marcelo (1995) considera -y coincide con Sikes (1992)- en que los procesos de formación han de atender necesariamente a lo que denomina la dimensión personal del cambio, es decir la atención al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en las personas, cuando los sujetos que aprenden perciben discrepancia entre la situación actual y la meta prevista. También coincide con el desarrollo personal y profesional.

Pere Marqués (2000) considera que la formación pedagógica continua debería enfocarse atendiendo a una triple dimensión:

- Las necesidades de los centros, donde los profesores podrán poner en práctica lo que aprendan.
- Las opciones y preferencias personales, ya que a cada profesor le puede interesar profundizar más en algún tema específico.
- La acreditación de las competencias básicas establecidas por la Administración Educativa.

Para este autor es importante la dimensión en la cual adquieren valor las necesidades de la institución, lugar donde se implementará lo aprendido por lo que tiene función acreditativa de competencias. Esto se corresponde con las dimensiones de desarrollo profesional y personal e incluye la dimensión del papel de la institución en la formación pedagógica continua.

Para Burke (1987; citado en Feixas, 2004) existen dos grandes dimensiones, la personal y la organizativa, que afectan el ciclo vital y profesional de los docentes. Desde el punto de vista personal, hay distintos factores que influyen en los profesores: las etapas vitales, las relaciones familiares, los incidentes críticos positivos, las crisis, las disposiciones individuales y las salidas no vocacionales. El entorno organizativo, por otro lado, influye en la carrera profesional a través de las regulaciones de la profesión, los estilos de gestión, la administración pública, las expectativas sociales, las organizaciones profesionales y los sindicatos.

Este autor coincide con otros en la dimensión personal y considera, además, la organizativa, los estilos de gestión y la administración pública; por lo que también acepta como dimensión el papel de la institución en la formación pedagógica continua.

Los autores anteriormente reseñados coinciden en que el concepto tiene una dimensión personal que asocian al estado actual de desarrollo profesional con respecto del estado deseado por el profesor; otros lo asocian al paso de la incertidumbre hasta la estabilidad, y algunos lo consideran el tránsito de la dependencia a la autonomía.

Sin embargo, Burke (1987; citado en Feixas, 2004) atribuye esta dimensión personal a la influencia en el sujeto de las relaciones familiares, los incidentes críticos y las crisis.

Algunos de estos autores mencionan otras dimensiones como la social, la profesional y la organizativa.

En los análisis efectuados se observó que existe poco consenso acerca de la forma de concebir las dimensiones de la formación pedagógica continua; sin embargo varios de los autores, aunque con puntos de vista diferentes, concuerdan con las dimensiones personal y profesional.

La autora de la presente investigación parte del concepto de **formación pedagógica continua**, y considera que para lograrla, es necesario recurrir a tres dimensiones: la representación que tienen los profesores de la pedagogía, las competencias pedagógicas de los docentes y la contribución de la institución a la formación pedagógica continua.

A continuación se presentan las dimensiones.

- **Representación que tienen los profesores de la pedagogía.**

Tomando como base que la formación es pedagógica, para su proyección se consideran necesarios los conocimientos e implicación personal de los docentes respecto de la pedagogía. Si se parte de que los conocimientos son representaciones mentales sobre diferentes hechos, objetos, datos de la realidad, en este caso las representaciones mentales que tienen los profesores de la Facultad acerca de la pedagogía, se pueden conocer las necesidades, deseos y metas de los mismos en cuanto a su formación pedagógica.

- **Competencias pedagógicas de los docentes.**

Si se considera que en el concepto de formación pedagógica continua están presentes los conceptos de cambio y desarrollo de los profesores, se ha estimado para desarrollar la formación pedagógica continua, hacerlo a partir de los desempeños que se espera de los docentes, y concebir una operacionalización de

hacia dónde se debe llegar en la formación de competencias pedagógicas a partir de sus propias necesidades.

Según Imbernón (1994), unir la formación al desarrollo profesional es un fenómeno reciente. El desarrollo profesional de un docente es un proceso a lo largo del cual la persona enfrenta retos referidos a las exigencias de la profesión y a sus competencias personales y profesionales. Se debe percibir la formación como un aprendizaje constante a través del desarrollo de actividades profesionales.

- **Contribución de la institución a la formación pedagógica continua.**

La formación pedagógica continua es un proceso organizado institucionalmente, el cual responde a las exigencias que hace la sociedad a la universidad, a las necesidades de los docentes en ejercicio y a las de la propia institución. Por eso para la proyección de las acciones de formación se tienen en cuenta el contexto de la Facultad, el papel de sus directivos y las políticas de formación pedagógica continua de la misma.

**Primera dimensión:** Representación que tienen los profesores de la pedagogía.

**Indicadores:**

1. **Valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre.**

Se expresa en el conocimiento de la pedagogía alcanzado por el profesor, que le permite reconocer sus necesidades y metas en cuanto a su formación pedagógica, y el papel que debe asumir en la formación del hombre.

2. **Contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente.**

Se expresa en la incidencia de la formación inicial y continua recibida por el profesor en su desempeño docente.

3. **Valoración de la pedagogía como ciencia cuyo objeto de estudio es el proceso de formación del hombre.**

Se expresa en la apreciación que posee el profesor de la pedagogía que le permite considerar el valor de la misma como ciencia y su papel formativo en el hombre.

**Segunda dimensión:** Competencias pedagógicas de los docentes.

**Indicadores:**

**Competencia pedagógica-didáctica**

La competencia pedagógica-didáctica se manifiesta en la ejecución de los elementos de competencia: diseñar programas de asignatura y disciplina; elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1); elaborar y usar guías formativas; planificar, diseñar y aplicar evaluaciones; realizar diagnóstico a los estudiantes;

usar estrategias para promover el aprendizaje; desarrollar actividades de tutoría; facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje; tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje; usar las TIC y gestionar el conocimiento.

### **Competencia institucional**

Consiste en el conocimiento del contexto social en que se vive y de aquel donde se aplica la docencia; así como la posibilidad de adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de su institución educativa, a su aula.

### **Competencia productiva**

Reside en conocer el mundo en que se vive y promover aprendizajes que originen la solución de problemas.

### **La competencia interactiva**

Consiste en comunicar, promover el trabajo en grupos y contribuir a la formación del colectivismo, el amor y el entendimiento con los demás.

### **Competencia especificadora**

Comprende el conocimiento de su disciplina, el conocimiento interdisciplinar y el conocimiento de la pedagogía.

### **Competencia investigativa**

Permite al sujeto diagnosticar y solucionar problemas científicos.

Las cinco primeras competencias son las propuestas por la investigadora Braslavsky (1999), y la sexta coincide con la brindada por Castellanos (2005). Ellas se utilizan porque permiten a los profesionales de la educación la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico en general y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular.

La autora de este trabajo aporta la operacionalización de las competencias pedagógicas en sus unidades y elementos de competencias (Anexo 1); esta operacionalización se utilizará a lo largo de la investigación para formar competencias en los docentes mediante las acciones de formación pedagógica continua que se proponen. Para comprobar el desarrollo de las competencias puede revisarse el criterio evaluativo en el Anexo 2.

**Tercera dimensión:** Contribución de la institución a la formación pedagógica continua.

### **Indicadores:**

1. **Tipo de formación pedagógica continua ofertada por la institución** (actualización, perfeccionamiento): posibilidades de formación pedagógica continua que ha proporcionado la institución a sus docentes.
2. **Tipo de formación pedagógica continua recibida por los docentes** (actualización, perfeccionamiento): formas de la formación pedagógica continua recibida por los docentes.

3. **Demandas de los docentes en cuanto a la formación pedagógica continua:** necesidades educativas de los docentes en cuanto a formación pedagógica continua.
4. **Trabajo metodológico de la Facultad:** estado del trabajo metodológico en las diferentes instancias en la Facultad: años, departamentos, disciplinas y asignaturas.
5. **Formación de masters en ciencias pedagógicas:** estado de la formación de masters en ciencias en la Facultad.
6. **Formación de doctores en ciencias pedagógicas:** estado de la formación de doctores en ciencias en la Facultad.

### **1.5 Modelos de formación pedagógica continua**

Después de esclarecidos los conceptos de formación y de formación continua, es necesario precisar los tipos de modelos de formación continua que aparecen en la bibliografía.

Autores como Chang y Simpson (1997) conciben modelos como: Aprender De otros (cursos), Aprender SOLO (autoformación), Aprender CON otros (grupos, seminarios) y el Aprendizaje informal o no planificado. En este momento en el mundo toma auge la Teleformación.

Otros autores, por ejemplo Spark y Loucks-Horsley (1990) argumentan cinco modelos de formación continua. No se constata contradicción con los autores anteriormente citados.

Los cinco modelos argumentados por Spark y Loucks-Horsley (1990) son:

**Orientado individualmente:** se caracteriza por estar centrado en la persona, quien planifica y sigue las actividades de formación que considera favorables para su aprendizaje sin un programa formal. La fundamentación se basa en el sentido común, ya que las personas aprenden muchas cosas por sí mismas de acuerdo con su estilo y ritmo de aprendizaje, determinando objetivos, estrategias y recursos.

Este modelo contiene muchos aspectos positivos, sin embargo la ausencia de un programa organizado debilita sus posibilidades formativas.

**Observación/evaluación:** responde a las necesidades del docente de saber cómo está afrontando la práctica diaria para aprender de ella. La base de este modelo es que la reflexión y el análisis individual de la práctica docente pueden mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común.

Se considera como un elemento positivo de este modelo la ayuda que brinda el evaluador; sin embargo la evaluación siempre constituye un problema cuando no se comprende como un tipo de apoyo.

**Desarrollo y mejora de la enseñanza:** este modelo se utiliza cuando los docentes están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, o en general mejora de la institución, para resolver problemas comunes o específicos relacionados con la enseñanza.

De este modelo se considera acertada la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidades de conocer algo concreto o han de resolver un problema. Esto permite que en cada situación el aprendizaje de los profesores se guíe por la necesidad de dar respuesta a las dificultades identificadas.

**Entrenamiento:** tiene como finalidad obtener cambios significativos en las creencias, conocimientos y actuaciones de los estudiantes. La función del docente es entrenar a los educandos para lograr un cambio de actitud en su desempeño a través de prácticas de actuación y aplicación de procedimientos.

Tiene como aspecto negativo que el docente sigue siendo el centro del proceso enseñanza-aprendizaje; sus conocimientos, habilidades y técnicas son reproducidos en el aula y el alumno aprende por entrenamiento y retroalimentación. Es positivo el vínculo con el desempeño de los estudiantes.

**Indagativo/investigativo:** enfatiza en el aprendizaje; reconoce la capacidad del estudiante para plantear problemas válidos desde su propia perspectiva. En este contexto el educando lleva a cabo una acción que moldea y modifica la situación; se aprende reflexionando a partir de la propia acción en colaboración con otros, discutiendo, resolviendo problemas y construyendo conocimientos a través de sus experiencias significativas.

Es un modelo muy empleado actualmente por el rol del docente como facilitador del proceso. Este modelo comprende la relación docente-estudiante como una construcción conjunta de conocimientos mediante el diálogo.

Estos modelos de formación pedagógica continua tienen aspectos positivos y negativos, pero se considera importante la integración de elementos positivos de todos ellos para contribuir al desempeño de los docentes. El curso a distancia por sus características permite integrar aspectos positivos de estos modelos.

### **1.6 Comportamiento de las investigaciones de formación pedagógica continua en la UCCFD “Manuel Fajardo” de Cuba**

En la búsqueda realizada se encontraron muy pocos antecedentes de investigaciones de formación pedagógica continua para docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” del País. En la Facultad de Villa Clara se cuenta con la propuesta de un Diplomado docente, de Santos (1997), como parte de su trabajo investigativo para su tesis de maestría “Una concepción curricular como vía para el ascenso profesional”, con el fin de actualizar y complementar conocimientos en

el orden pedagógico y propiciar herramientas para la reflexión en el ámbito profesional y social que posibilite una actuación más eficiente de los profesores que se inician en la Educación Superior.

Muy provechosos fueron los resultados de investigaciones relacionadas con la formación continua que sirvieron de base para el diseño de las diferentes acciones de superación; en primer lugar la tesis doctoral de Añorga (1994), toda una teoría sobre Educación Avanzada que sustenta teóricamente la propuesta.

Resultó muy útil para la investigación, la Estrategia para desarrollar las competencias pedagógicas de los profesores universitarios, del Dr. C. Alfredo González Morales del Centro de Estudios de Educación de la Universidad Central de Las Villas.

Se revisaron los resultados obtenidos por la Dra. C. Maritza Cáceres, de la Universidad de Cienfuegos, quien profundiza en los modelos de formación pedagógica continua que existen y hace una propuesta de las etapas que pueden ser organizadas durante los procesos de formación pedagógica, inicial, adiestramiento docente, incluyendo la formación pedagógica por niveles y la formación académica investigativa.

También fue de utilidad el resultado de la revisión de la tesis doctoral de Yepis (2004) "El desarrollo de competencias básicas: Una estrategia metodológica para la formación del ingeniero agrónomo de la UCLV", en la cual se explicitan los criterios evaluativos para la formación de competencias, los que se toman como referencia para establecer los de la propuesta.

La Dra. C. Chaviano Rodríguez (2007), en su tesis doctoral "Modelo teórico metodológico de superación profesional para perfeccionar la formación humanístico-cultural de los docentes de carreras no humanísticas", hace una fundamentación teórica y metodológica para un modelo de superación profesional desde la concepción de la teoría de Vigotski, muy aportador para este trabajo investigativo.

Muy valiosos consideramos los aportes de Gallardo (2004) en su tesis doctoral "La Educación en valores morales en el contexto empresarial a partir del vínculo Universidad-Empresa: Hacia un Modelo de superación a directivos". Dicha tesis fue esclarecedora respecto de la fundamentación que hace sobre el uso de los talleres en la formación continua de los profesionales desde su puesto de trabajo.

Del mismo modo fue valiosa la forma en que Molina (2005) abordó el proceso extensionista en su tesis doctoral "Modelo Teórico Metodológico para incidir en la Formación Cultural de los estudiantes de Medicina en los Institutos Superiores de Ciencias Médicas", por la forma de tratar la extensión universitaria tanto en su visión extramuros como intramuros.

Fueron de utilidad los resultados investigativos del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES-UH, 2006), que es cátedra UNESCO en Gestión y Docencia Universitaria y ha trabajado sobre una propuesta de relación y clasificación de competencias profesionales para la evaluación del desarrollo profesional de los egresados de la Educación Superior en Cuba, a la vez que ofrece consideraciones muy provechosas acerca del término competencias.

Este resultado investigativo está vinculado al proyecto de investigación “La formación pedagógica del claustro universitario” del Centro de Estudios de Educación de la Facultad de Ciencias de la Información y la Educación de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

### **Resumen parcial**

En este capítulo se realiza un estudio de la bibliografía que permite establecer las dimensiones y los indicadores para la formación pedagógica continua tomando como base la determinación de necesidades y metas de los docentes, la formación en función del desempeño y el papel de la institución en la formación continua del claustro de la Facultad de Villa Clara.

## CAPÍTULO II

### **II. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES EDUCATIVAS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA CONTINUA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS PROFESORES DE LA UCCFD “MANUEL FAJARDO” FACULTAD DE VILLA CLARA**

En este capítulo se explica el contexto en que se realiza el estudio y la selección de la muestra para la fase diagnóstica de la investigación. Se presentan las dimensiones y los indicadores de la formación pedagógica continua, se explica el procedimiento metodológico utilizado para dar cumplimiento al objetivo general trazado: proponer un modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

Posteriormente se describen las fases de la investigación con los métodos, las técnicas y procedimientos por los que transita. Finalmente se presentan las regularidades del diagnóstico.

#### **2.1 Contexto en el que se realiza el estudio y selección de la muestra**

El estudio se realizó en la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara. En ella se forman licenciados en Cultura Física cuyo modo de actuación tiene un perfil eminentemente pedagógico; de ahí el carácter pedagógico de la Institución.

Su claustro está constituido por profesores con 22 años de experiencia como promedio en la profesión docente; de ellos 185 son masters y 24, doctores. Existe tradición de trabajo metodológico.

Los profesores de la Facultad que se encontraban trabajando en el curso académico 2007-2008 y que cumplían la condición de tener más de dos años de experiencia en la docencia conforman la población de 118 profesores.

La muestra se seleccionó de forma intencional.

Se escogieron las unidades de estudio siguientes: Vicedecanato Académico, Departamento de Superación y Posgrado, colectivos de primer y tercer años, los departamentos docentes Métodos de Investigación, Teoría y Práctica de la Educación Física y la Recreación y Teoría y Práctica del Deporte; profesores con más de dos años de experiencia docente de esos departamentos y estudiantes que se encontraban realizando el segundo y cuarto años en el curso 2007-2008, pues estos estudiantes son el resultado del trabajo de los profesores del colectivo de primero y de tercero.

En el caso de las **unidades de estudio**, se seleccionaron los departamentos Métodos de Investigación, Teoría y Práctica de la Educación Física y la Recreación y Teoría y Práctica del Deporte; también los colectivos de primer y tercer años porque pueden brindar información sobre:

- trabajo metodológico proyectado en cada una de las instancias.
- desempeño de los docentes.
- proyección de la formación pedagógica continua.
- apoyo institucional a la formación pedagógica continua.

El Vicedecanato Académico se seleccionó porque puede brindar información sobre:

- trabajo metodológico proyectado en cada una de las instancias.
- desempeño de los docentes.
- proyección de la formación pedagógica continua.
- apoyo institucional a la formación pedagógica continua.

El Departamento de Superación y Posgrado se escogió porque puede informar acerca de:

- demanda de los profesores en cuanto a formación pedagógica continua.
- proyección de la formación pedagógica continua.
- apoyo institucional a la formación pedagógica continua.

Los estudiantes se eligieron debido a que constituyen una fuente de información sobre el desempeño de los docentes.

En el caso de los departamentos y colectivos de año la selección (intencional) se hizo buscando representatividad de profesores con formación inicial de Cultura Física y otras carreras pedagógicas.

El departamento de Métodos de Investigación fue escogido por los criterios siguientes:

- profesores con más de dos años de experiencia.
- sus profesores no son graduados de Cultura Física.
- muestran interés en participar en los espacios de reflexión.
- tienen tiempo para colaborar en el desarrollo de la investigación.

En el caso de los profesores de los departamentos de Teoría y Práctica de la Educación Física y la Recreación y Teoría y Práctica del Deporte se tuvieron en cuenta los criterios siguientes:

- profesores con más de dos años de experiencia.
- sus profesores son graduados de Cultura Física.
- muestran interés en participar en los espacios de reflexión.
- tienen tiempo para colaborar en el desarrollo de la investigación.

Se trabajó con los colectivo de primer y tercer año, porque están integrado por profesores graduados de Cultura Física y de otras carreras pedagógicas.

En fin, la muestra está constituida por 39 profesores graduados de Cultura Física y de otras carreras pedagógicas, considerando los criterios siguientes:

- son profesores con más de dos años de experiencia.

- cierran el bloque del tronco común del Plan de Estudio D (los de tercer año).
- muestran interés por participar en los espacios de reflexión.
- tienen tiempo para colaborar en el desarrollo de la investigación.

Los estudiantes constituyen una muestra de 41: de segundo año 17 y 24 de cuarto.

## **2.2 Dimensiones e indicadores para el diagnóstico de necesidades**

Para obtener las necesidades educativas en cuanto a la formación pedagógica continua de los profesores a través del diagnóstico, se utilizaron las dimensiones y los indicadores propuestos por la autora en el Capítulo I, epígrafe 1.4.

El resultado del diagnóstico de estas dimensiones permite al investigador conocer las necesidades y metas de los docentes en cuanto a su formación pedagógica, también el diseño de acciones de formación pedagógica continua en el modelo, encaminadas a la formación de competencias pedagógicas, así como tomar en cuenta el contexto de la Facultad por el papel que desempeñan sus directivos en la proyección de las políticas de formación pedagógica continua de la misma.

## **2.3 Metodología utilizada**

En esta investigación cuyo objeto de estudio es la formación continua, se asume como método general el materialista dialéctico, el cual se adecua a las características de la investigación educativa; se considera necesario porque permite *“valorar la especificidad de las ciencias sociales y dentro de ellas las de la educación, las cuales se encuentran multicondicionadas, en dinámica constante, y donde las leyes y regularidades no se manifiestan de manera unívoca como en las ciencias naturales y exactas.”* (González Morales, 2007)

Por lo que se considera que la aplicación del método materialista dialéctico se adecua a las particularidades de esta realidad, estableciendo la interrelación de lo cuantitativo y lo cualitativo.

La indagación se centra en los hechos y su comprensión en las complejas interrelaciones que se dan en la realidad del el contexto sociocultural en que interactúan los sujetos; así descubre contradicciones, transita de lo particular a lo general (e inversamente) y asume la práctica como criterio de la verdad.

Se emplearon métodos específicos de la investigación educativa, de los niveles teórico, empírico y estadístico.

### **2.3.1 Métodos y técnicas empleados**

Entre los métodos y técnicas empleados se encuentran los de los niveles teórico, empírico y estadístico. Del nivel teórico se utilizaron en el decurso investigativo el método histórico-lógico, el inductivo-deductivo, la modelación, el método sistémico-estructural y el analítico-sintético.

El **histórico-lógico** fue usado para describir diacrónicamente el comportamiento de la formación pedagógica continua en el mundo y en Cuba, así como para analizar las especificidades de este tipo de formación en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

El **inductivo-deductivo** se utilizó para realizar el análisis del comportamiento interno de los fenómenos estudiados; y establecer las regularidades del diagnóstico, la concepción del modelo, de sus componentes y su interrelación.

La **modelación** permitió el diseño del modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad Villa Clara y su introducción en la práctica.

El **sistémico-estructural** contribuyó a la modelación del objeto de la investigación a través de las relaciones que se establecen entre los componentes del modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara, lo que permitió una concepción integral de la formación pedagógica continua de los docentes.

El **analítico-sintético** hizo posible el análisis de la información en cada una de las fases de la investigación, con el propósito de llegar a regularidades y conclusiones.

Se utilizaron métodos y técnicas de los niveles empírico y estadístico en las tres fases del desarrollo de la investigación. Para lograr coherencia en la exposición se presentan los métodos y las técnicas respectivos según la fase de la investigación de que se trate.

### **2.3.2 Fase diagnóstica**

Tiene en cuenta el estudio teórico sobre la formación pedagógica continua que permitió establecer las dimensiones y los indicadores, los que fueron utilizados en el diagnóstico para medir y evaluar el comportamiento de estos en los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara, a fin de obtener las necesidades en cuanto a la formación pedagógica continua de los profesores y corroborar en la práctica la necesidad de diseñar e implementar el modelo.

**La revisión de documentos** es útil para obtener información (tanto a nivel oficial, de Ministerio, como de la Institución) de documentos que establecen reglamentos y líneas para la formación continua en general y la formación pedagógica continua en particular. Se revisaron:

- El plan de trabajo metodológico de la Facultad, los departamentos y colectivos de año que integran la muestra para analizar las fortalezas, debilidades y líneas del trabajo metodológico de cada instancia.

-Los planes de clases, el modelo de programación de las actividades docentes en el semestre (P1) y programas de asignatura y disciplina de los docentes para comprobar su competencia pedagógica-didáctica.

-La ruta crítica de los docentes para conocer cómo influye en su planificación el estado de la formación pedagógica continua.

-El Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico (Resolución No. 210/2007) del Ministerio de Educación Superior para obtener información sobre las normativas del trabajo docente y metodológico.

**La encuesta** facilita la recogida de datos importantes sobre un gran número de personas sin necesidad de conocerlas previamente.

Para la confección de la encuesta se definieron los objetivos; se elaboraron las preguntas; se precisó a quiénes, dónde, cuándo aplicarla y cómo procesar la información.

La encuesta se aplicó a diferentes unidades de estudio:

- A profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara con el objetivo de determinar el estado actual de su formación pedagógica continua. (Anexo 3)

- A estudiantes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara para conocer su opinión sobre el desempeño pedagógico de los profesores. (Anexo 4)

- A los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara la encuesta de autovaloración, para obtener información acerca del nivel de sus competencias pedagógicas. (Anexo 5)

La **observación** consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas. Puede emplearse como instrumento de medición en diversas circunstancias. Para su utilización en esta investigación se definieron los objetivos y los aspectos en cuestión; se precisó dónde observar, cuándo, cómo registrar la información, y por último, cómo analizarla.

Las clases de los docentes fueron observadas con el objetivo de diagnosticar el desempeño pedagógico de estos, a través del comportamiento de la dimensión 2 “competencias pedagógicas” y sus indicadores: competencias pedagógica-didáctica, interactiva, productiva, especificadora, institucional e investigativa. (Anexo 6). Las asignaturas seleccionadas fueron Morfología, Computación, Español, Gimnasia Básica y Baloncesto, cuyos docentes pertenecen al colectivo de primer año.

La **entrevista semiestructurada** fue la técnica más utilizada en la fase diagnóstica, pues permitió una relación directa entre el investigador y el entrevistado lo cual facilitó la obtención de la información.

Se definieron los objetivos y los contenidos de la entrevista; se partió de las dimensiones para el diagnóstico; se precisó a quién y dónde entrevistar al inicio de la fase diagnóstica; cómo registrar la información y, finalmente, cómo procesarla. Para esto último se utilizó el análisis de contenido. (González Rey, F. y otros., 1982)

La entrevista semiestructurada se aplicó a los directivos de diferentes unidades de estudio:

- **Al Vicedecano Académico** con el objetivo de conocer el desarrollo del trabajo metodológico de la Facultad, así como las principales dificultades que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas. (Anexo 7)

- **A jefes de departamentos docentes** para saber las proyecciones del trabajo metodológico en sus instancias, la formación de competencias pedagógicas de los profesores, así como las principales necesidades de formación pedagógica continua de los mismos. (Anexo 8)

- **A Jefe del Departamento de Superación**, con el cual se indagó sobre el desarrollo de la formación pedagógica continua de la Facultad y las principales necesidades de superación pedagógica de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara. (Anexo 9)

- **A jefes de disciplina** para obtener información sobre los problemas metodológicos esenciales que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas, la formación de competencias en los docentes, así como las principales necesidades de formación pedagógica continua de los profesores. (Anexo 10)

- **A coordinadores de años** con el objetivo de conocer las proyecciones metodológicas del colectivo de año, así como las principales necesidades de superación de los profesores. (Anexo 11)

La **composición** permite conocer más profundamente los deseos y las motivaciones de los sujetos. Para el análisis de las composiciones se utilizaron las categorías propuestas por Fernando González Rey (González Rey, F. y col., 1982), relacionadas con el contenido, el vínculo afectivo y la elaboración personal. La composición se aplicó en dos momentos de la investigación: en la fase diagnóstica y en la fase de evaluación. Fue útil para valorar las opiniones de las diferentes fuentes en cuanto a la contribución del modelo implementado a la formación pedagógica continua. En la fase diagnóstica se aplicó a profesores de los departamentos de Teoría y Práctica de la Educación Física y la Recreación, Teoría y Práctica del Deporte, Métodos de Investigación y a profesores del colectivo de primer año con el objetivo de conocer la representación que tienen de

la pedagogía (Anexo 12). Se empleó en la fase de evaluación solo para conocer las valoraciones de los integrantes de la experiencia.

Se introdujo la composición con la frase inductora “La pedagogía es para mí...”.

Para su análisis se tuvo en cuenta el contenido, el vínculo afectivo hacia ese contenido y el grado de elaboración personal. En relación con el contenido se valoró qué dice la fundamentación, su profundidad y la amplitud de lo que se expresa. En el vínculo afectivo hacia ese contenido se consideraron las expresiones afectivas que acompañan el contenido (tales como amor, odio, miedo, admiración, deseo) y las actitudes manifiestas del sujeto ante el contenido expuesto; se tuvo en cuenta la vivencia que el sujeto asocia con el contenido.

En la elaboración personal se valoró el nivel de implicación del sujeto en los contenidos: exposición de problemas, necesidades, vivencias, experiencias personales y descripciones.

**La triangulación** es adecuada para contrastar la información obtenida por los diferentes métodos y fuentes; con ella se arriba a conclusiones más certeras. Se utilizó en los diferentes momentos de la investigación en que se aplicaron métodos y técnicas a diferentes fuentes.

En la fase diagnóstica permitió valorar el comportamiento de las dimensiones de la formación pedagógica continua en la Facultad y llegar a las regularidades del comportamiento de las mismas.

Para procesar la información sobre el nivel de competencia asignado por las diferentes fuentes, se tuvo en consideración el procedimiento explicado en el epígrafe 1.3.3 del Capítulo I.

Esta fase diagnóstica permitió establecer las necesidades en cuanto a formación pedagógica continua de los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara y su nivel inicial de competencia, lo cual corrobora la pertinencia del modelo.

### **2.3.3 Fase de diseño**

Para el diseño del modelo es preciso tomar en cuenta las necesidades diagnosticadas.

En esta fase se consideró oportuno someter a criterio de expertos las dimensiones y los indicadores utilizados en el diagnóstico para obtener una evaluación crítica y alcanzar un resultado teórico en cuanto a las dimensiones e indicadores de la formación pedagógica continua.

La segunda dimensión, “competencias pedagógicas”, después de sometida a criterio de expertos permite determinar las competencias pedagógicas que deben tenerse en cuenta en el diseño del modelo.

Se trabaja con la definición de **experto** que propone el Dr. Luis Arturo Ramírez Urizarri: “*Se entiende por experto, tanto al individuo en sí como a un grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema y hacer recomendaciones respecto a sus momentos fundamentales con un máximo de competencia*”. (Ramírez, 1999; citado en Crespo, 2007: 12)

En cuanto a la cantidad de expertos necesarios existen opiniones diversas. Según Delbecq, Van de Ven y Gustafson (1975; citado en Mesa, 2007) generalmente se acepta entre 10 y 15 expertos siempre que el grupo sea homogéneo. En este caso se trabajó con diez expertos en formación pedagógica continua. Sus características se muestran en el Anexo 13.

Primero se seleccionan los posibles expertos, a los cuales se les aplica un instrumento llamado autovaloración de expertos (Anexo 14), con el objetivo de determinar el coeficiente de competencia. Se les solicita que autoevalúen sus conocimientos sobre la formación pedagógica continua.

La selección definitiva de los mismos se realiza atendiendo al coeficiente de competencia  $k$ , determinado por la metodología propuesta por el Comité Estatal para la Ciencia y la Técnica de la ex URSS.

Este coeficiente se calcula de acuerdo con la opinión del posible experto sobre su nivel de conocimiento acerca del problema que se está resolviendo y por el nivel de argumentación de las fuentes que el mismo declara. (Anexo 15)

Entre las características de los expertos se consideran la creatividad, la capacidad de análisis y el espíritu autocrítico. Si no se tienen todos los argumentos para evaluar estas características, se acude al prestigio y a la experiencia profesional para conformar la lista final.

Para la consulta a los expertos se diseñó un instrumento con las dimensiones y los indicadores que evaluarían ellos, (Anexo 16). Así deben dar su valoración sobre estos en una escala de 1 a 5, donde cinco representa el máximo de puntuación. También pueden emitir su criterio con respecto a otros que tomen en consideración.

Para el procesamiento de las respuestas emitidas por los expertos y determinar la coincidencia (consenso) de los expertos en su votación se emplea el coeficiente de concordancia de rangos de Kendall.

Este coeficiente se calcula mediante las fórmulas siguientes (tomado de Crespo (2007)):

$$r_{ck} = \frac{12S^2}{k^2(n^2 - 1)} \text{ con } S^2 = \frac{\sum_{j=1}^n (R_j - \bar{R})^2}{n} \text{ donde:}$$

$n$  : Número de ítems.

$K$ : Número de expertos.

$R_j$ : Suma de los rangos por columnas.

$\bar{R}$  : Media aritmética de la suma de los rangos.

Este coeficiente es un índice de divergencia de la concordancia actual de los expertos con la concordancia máxima. Un valor de  $r_{ck}$  cercano a uno, indicará alta concordancia entre los expertos.

Como el coeficiente de Kendall se refiere a la concordancia en general y no por ítem, esto último se determina mediante el cálculo del coeficiente de variabilidad ( $cv_j$ ) por ítems, así como otras medidas de tendencia central.

El coeficiente de variabilidad es un índice de dispersión relativo a la media y compara las dispersiones de conjuntos de datos; mientras menor sea el coeficiente de variación habrá mayor coincidencia de los expertos al votar, lo que unido al análisis de los resultados de otras medidas de tendencia central (moda, media, etc.) permite afirmar o no, la existencia de un consenso favorable respecto de la pertinencia de las dimensiones y los indicadores propuestos.

#### **2.3.4 Fase de evaluación de la propuesta**

##### **2.3.4.1 Evaluación por los expertos**

El modelo se evaluó por criterio de expertos para reducir en lo posible los errores que pudieran existir en su diseño. Se procedió de forma similar a su aplicación en la fase de diseño para la evaluación de las dimensiones y los indicadores.

En este caso se trabajó con 11 expertos; las características de los seleccionados se muestran en el Anexo 17.

Para la consulta a los expertos se les entregó en formato duro o digital el modelo para su análisis y un instrumento con los ítems objeto de evaluación. (Anexo 18)

Los expertos seleccionados exponen sus criterios respecto del modelo de acuerdo con una escala del 1 al 5, donde el valor cinco representa el máximo de puntuación. También pueden opinar sobre cualquier ítem que consideren oportuno.

##### **2.3.4.2 Evaluación de su implementación**

Se pone en práctica el modelo diseñado y se evalúa en su implementación. Con una retroalimentación de su comportamiento, se analiza sistemáticamente el comportamiento de los participantes.

Se utilizó la revisión de documentos, los grupos de discusión, las observaciones sistemáticas, la encuesta, la entrevista semiestructurada, la composición y la triangulación.

La revisión de documentos se efectuó para reunir evidencias de las competencias pedagógicas de los docentes (Anexo 19). Se revisaron los planes de trabajo metodológico de la Facultad, de los departamentos y de colectivos de año que integran la muestra para analizar las fortalezas, debilidades y líneas del trabajo metodológico de los mismos.

También se estudiaron los planes de clases, el P1 y los programas de asignatura y disciplina de los docentes para comprobar su competencia pedagógica-didáctica.

**Grupos de discusión** se realizan para conocer sobre un aspecto de interés; esta técnica ofrece la ventaja de la interacción grupal. La situación de grupo origina que las respuestas o intervenciones surjan como reacción a las respuestas o intervenciones de otros miembros presentes en la reunión. La información se recoge mediante anotaciones, que incluyen información acerca del comportamiento y la actitud de los participantes en el tiempo que dura el intercambio.

Esta técnica se aplicó a estudiantes de primer año para conocer opiniones sobre el desempeño docente de sus profesores. (Anexo 20)

Los grupos de discusión se realizaron con 12 estudiantes en cuatro grupos diferentes. La investigadora partió de la discusión y la valoración de la problemática que se completó con la participación del grupo.

Al finalizar cada reunión se elaboró un informe acerca de sus resultados, los cuales enriquecieron la forma de aplicar el instrumento y evaluaron el comportamiento de la problemática en estudio.

Tras la aplicación de la técnica en todos los grupos, se llegó a conclusiones sobre el comportamiento del desempeño docente de los profesores de primer año, según el criterio de los estudiantes.

### **Observaciones sistemáticas**

Se emplean para comprobar el avance de los docentes durante la implementación del modelo con el propósito de verificar el desarrollo de competencias en ellos, a partir de las diferentes acciones pedagógicas continuas diseñadas en dicho modelo. En estas acciones se tienen en cuenta las opiniones de los participantes, por lo que la técnica permite la evaluación durante el proceso de implementación. (Anexo 21)

Para corroborar que el modelo contribuye a la formación pedagógica continua para la formación de la competencia pedagógica-didáctica de los docentes de la

UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara, se diseña un pre-experimento pedagógico.

La variable independiente es el modelo; la variable dependiente, la formación pedagógica continua para la formación de la competencia pedagógica-didáctica de los docentes y la variable controlada es el grupo de profesores.

Para corroborar esa contribución del modelo se compara la autovaloración de los indicadores de las dimensiones uno y tres y el indicador de la dimensión dos “competencia pedagógica-didáctica de los docentes” antes de la intervención y después de la misma, a través de una encuesta de autovaloración (Anexo 22) y de la valoración de la coordinadora de las acciones y los jefes de departamento de los integrantes de la muestra.

**La encuesta** de autovaloración se sometió a pilotaje. El procedimiento seguido durante este fue la aplicación de la encuesta a una muestra aleatoria integrada por 15 profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara para comprobar que la misma satisface el objetivo para el cual fue creada, así como para examinar la comprensión de las preguntas por parte de los sujetos.

Para el procesamiento estadístico de los resultados de la encuesta se utilizó la prueba de rangos señalados de Wilcoxon. Los indicadores que se compararon fueron los siguientes:

1. Valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre.
2. Contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente.
3. Diseñar programas de asignatura y disciplina.
4. Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).
5. Elaborar y usar guías formativas.
6. Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.
7. Realizar diagnóstico a los estudiantes.
8. Usar estrategias para promover el aprendizaje.
9. Desarrollar actividades de tutoría.
10. Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
11. Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
12. Gestionar el conocimiento.
13. Usar las TIC.
14. Valoración del trabajo metodológico realizado en su institución.
15. Valoración de espacios pedagógicos ofrecidos por la institución.

También los resultados de las entrevistas semiestructuradas y de la composición aportaron información que se incluyó en la valoración sobre la contribución del modelo a la formación pedagógica continua.

## **2.4 Discusión de los resultados del diagnóstico de necesidades**

### **Revisión de documentos**

Se revisó el plan metodológico de la Facultad, que es el documento rector del trabajo metodológico en la Institución donde están declaradas las líneas de trabajo metodológico: la competencia profesional para el desarrollo de la actividad tutorial en el proceso de universalización y las competencias pedagógicas de los docentes.

En este documento (del curso 2007-2008) se declaran como:

#### **Fortalezas**

1. Claustro conocedor de sus respectivas ciencias, y cumplidor de las actividades académicas que en las distintas instancias se le planifican.
2. Los colectivos de año tienen conciencia del papel que les corresponde desempeñar en la formación de los estudiantes, así como de la necesidad de fortalecer su trabajo metodológico.
3. La Base Material de Estudio se ha fortalecido, así como la elaboración de materiales de apoyo a la docencia por parte de los profesores, y la entrada de nuevos textos, básicamente reeditados.

#### **Debilidades**

1. Superficialidad en el control de la calidad del proceso docente-educativo (y por tanto, del cumplimiento de las líneas metodológicas en las distintas instancias), lo que se evidencia en:
  - 1.1 Predominio de la clase tradicional, con carácter enciclopedista, que no potencia el aprender a aprender.
  - 1.2 Se corresponde con lo anterior, insuficiencias en la concepción del trabajo independiente desde la clase; errores en su organización y ejecución.
  - 1.3 En las clases prácticas falta atención y control de las acciones orientadas hacia el desarrollo de habilidades profesionales vinculadas con el perfil de la carrera.
  - 1.4 Los docentes no logran evidenciar en sus clases la manera en que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se corresponden con los objetivos del año en cuestión.
  - 1.5 No existe plena correspondencia entre los resultados del control del proceso docente y las deficiencias encontradas, debido a que dichos resultados han sido evaluados con índices que expresan alta calidad.

2. Se manifiesta una estandarización de los procedimientos metodológicos en los departamentos, al obviarse los niveles alcanzados por unos con respecto de otros. Se ha resentido más notablemente el departamento de Teoría y Práctica del Deporte, cuya nueva y compleja estructura ha necesitado un trabajo y una atención metodológicos diferenciados.
3. El control por parte del Vicedecanato Académico al trabajo metodológico en las distintas estructuras ha sido asistemático e insuficiente.

El resultado de la revisión de documentos arroja los siguientes niveles de competencia de los elementos de competencias diagnosticados. (Anexo 23)

Según la revisión del plan de trabajo metodológico de los colectivos de año y las asignaturas, la revisión de los planes de clases, de los programas de asignatura y de disciplina, del P1 y del sistema de evaluación, las mayores dificultades se evidencian en los elementos de competencias de la competencia pedagógica-didáctica. En un nivel bajo (Nivel 3) se ubica elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1); elaborar y usar guías formativas; planificar, diseñar y aplicar evaluaciones; realizar diagnóstico a los estudiantes; usar estrategias para promover el aprendizaje; desarrollar actividades de tutoría; facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje; gestionar el conocimiento y usar las TIC.

De la revisión de la ruta crítica de los docentes se concluyó que existe proyección en cuanto a la formación continua, pero no de la formación pedagógica continua; pues los docentes en muy contados casos han programado algún tema pedagógico.

En el caso de los profesores noveles sí aparece la planificación del diplomado docente que los prepara para enfrentar la docencia y adquirir la categoría docente de Asistente.

La Resolución No. 132/2004 avala legalmente el sistema acumulativo de créditos, las formas organizativas de la Educación de Posgrado, la Educación de Posgrado a distancia, la estructura, órganos y sistema de trabajo.

### **Encuesta aplicada a profesores de la Facultad**

Los profesores de los departamentos **de Teoría y Práctica de la Educación Física y la Recreación, Teoría y Práctica del Deporte y Métodos de Investigación**, y de los colectivos de primer y tercer años que cumplen los requisitos, conforman una muestra de 39 profesores. Los datos de carácter general recogidos muestran que la formación pedagógica inicial es mayoritaria: solo cuatro profesores no la tienen; el promedio de años de experiencia es de 22; 18 profesores son masters en ciencias.

En la pregunta seis se investiga sobre la formación pedagógica continua recibida; solo siete encuestados no relacionan ningún tema, sin embargo los demás

relacionan como mínimo tres temas pedagógicos. Es de señalar que algunos incorporan en este tipo de superación pedagógica la computación y la metodología de la investigación, y los temas que más se reiteran por los docentes son: objetivos, didáctica, tipos de aprendizaje, métodos de enseñanza, estrategias metodológicas, métodos, tendencias pedagógicas contemporáneas, metodología de la investigación, computación, psicología del adolescente y del joven, evaluación y el estudio independiente.

Es de destacar que estos temas son de suma importancia para un buen desempeño pedagógico y corroboran el contexto pedagógico positivo que se pudo constatar en la aplicación de otros métodos y técnicas.

En la pregunta siete se indaga sobre la forma en que se superan sistemáticamente los docentes; siete encuestados no relacionan ninguna forma, el resto considera la autosuperación, y cinco de ellos adicionan el curso y el posgrado académico. Esto refiere, por una parte, la importancia que los docentes le confieren a la autosuperación, y por otra el poco uso de diferentes formas de superación en correspondencia con la pobre proyección de la ruta crítica de los docentes; es débil este aspecto en la formación pedagógica continua, lo cual fue constatado al revisar las rutas críticas de los departamentos.

En la pregunta ocho se investiga sobre los cinco temas pedagógicos en que los docentes desearían superarse; coinciden con mayor reiteración los ya mencionados en la pregunta seis sobre los temas más estudiados, y aparecen otros muy necesarios en estos tiempos como: modelo pedagógico, modalidad semipresencial, tutoría, enseñanza personalizada, enseñanza desarrolladora, tipos de aprendizaje, competencias profesionales, teoría y metodología de la clase de nuevo tipo o contemporánea, encuentro, elaboración de guías formativas, estructura de los encuentros, educación a distancia, problemas actuales de la educación. La lista completa se muestra en el Anexo 24.

La pregunta nueve se refiere a la necesidad de la formación pedagógica continua para un buen desempeño profesional del docente. Todos contestaron que era necesaria, y las respuestas confirman la importancia que le confieren a la pedagogía para un mejor desempeño docente. Esto se constata en las frases siguientes: “nos permite mantenernos actualizados”; “para incrementar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje”; “porque los planes y programas se perfeccionan”; “la función más importante como profesionales es la pedagógica”; “logramos un mejor proceso docente educativo y de esta forma un mejor egresado en Cultura Física”; “mejor desempeño”; “para lograr los propósitos es necesario elevar el nivel de preparación del profesor; saber todo en lo pedagógico”; “es necesario elevar el nivel de preparación del profesor centrado en la actividad

pedagógica contribuyendo de esta forma a la formación y desarrollo de la actividad física”; “para una mejor conducción de la actividad docente”; “para poder orientar, dirigir el proceso docente educativo acorde a las exigencias actuales”; “nos ayuda a ser mejores educadores y optimizar los recursos para lograr el protagonismo estudiantil en nuestra labor”.

En el análisis de la pregunta 10, donde se indaga si existen espacios de reflexión pedagógica en la Facultad, se constata que veintiuno de los docentes encuestados consideran que no, y veintidós refieren que les gustaría que existieran, lo cual expresa la importancia que le atribuyen a la pedagogía.

Respecto de la pregunta 11 a través de la cual se investiga si es suficiente el trabajo metodológico que se proyecta desde la Facultad, departamento, disciplina, hasta el colectivo de asignatura, veinticuatro docentes manifiestan que no es suficiente este trabajo, y expresan los criterios siguientes: “en estos momentos no existen los colectivos de asignatura, ni de disciplina”; “eso se ha perdido, sobre todo en los jóvenes”; “no se ha logrado establecer propuestas interdisciplinarias concretas”; “todo se convierte en estadísticas en números y no en solución de problemas o preparar al docente para que enfrente la tarea con calidad”; “no se solucionan problemas ya que no se prepara al docente en la asignatura, solo son estadísticas”; “escasos contactos en la disciplina”; “muchas dificultades para hacerlo efectivo”; “falta trabajo a nivel de Facultad y departamentos”.

Estas consideraciones ponen en evidencia un deterioro del trabajo metodológico en la Facultad, máxime si se tienen en cuenta las opiniones de los que, incluso, piensan que es suficiente; ellos apuntan lo siguiente: “se están estableciendo ciclos metodológicos que permiten intercambiar criterios pedagógicos”; “aun cuando se realiza es insuficiente”; “siempre quedan lagunas que entorpecen el proceso por desconocimiento en muchas ocasiones”; “se planifica en función de las debilidades del colectivo”.

Es necesario diferenciar las consideraciones de los encuestados del departamento de Métodos de Investigación quienes consideran, en su mayoría, que es suficiente el trabajo metodológico; una docente manifiesta: “es necesario intercambiar con otras universidades para enriquecer nuestras ideas”.

En la pregunta 12 sobre si la Facultad propicia las vías para la divulgación de los resultados científico-metodológicos, 23 de los encuestados plantean que no, y argumentan lo siguiente: “no tenemos revistas que publiquen”; “esa relación no sale en ningún boletín, ni aparece en ningún mural”; “solo se hacen en eventos nacionales e internacionales a través del CD resumen”; “no existe divulgación de los resultados”; “no siempre tenemos posibilidad de obtenerlos”; “no siempre llega al departamento”. Se aprecia la carencia de divulgación de los eventos y de

posibilidades para publicar, excepto cuando el trabajo sea seleccionado para participar en un evento internacional.

Los docentes que consideran que sí existen vías para la divulgación de los trabajos científico-metodológicos argumentan con las frases siguientes: “en nuestra Facultad se está luchando por elevar el nivel científico-investigativo, tanto en profesores como en estudiantes”; “hay espacios para exponerlos, por ejemplo en colectivos de año”. En la primera reflexión se evidencia que se está comenzando una labor en este sentido en la Facultad; en el segundo planteamiento se aprecia que aunque el colectivo de año es una vía, no da la posibilidad para que todos expongan sus resultados.

La pregunta 13 se hizo con el objetivo de constatar el estado de las participaciones en eventos y publicaciones, y de ellas si el docente era autor principal. En este sentido puede plantearse que los trabajos presentados en eventos y publicados por un autor principal, conforman una cifra menor que la cantidad de participación en eventos y publicaciones que tienen los docentes agrupados; en indagación realizada con ellos expresan que esto está dado por el incremento del trabajo en equipo y por el desarrollo investigativo (competencia investigativa) de algunos docentes.

En el caso de la pregunta 14 sobre las competencias pedagógicas, todos los docentes encuestados evalúan el uso de los elementos de competencia entre siempre y casi siempre. Se considera que la autovaloración fue alta ya que al contrastar esta información con la obtenida por la investigadora en las observaciones realizadas a clases y en las opiniones de los estudiantes encuestados con respecto del desempeño de sus profesores, no existe coincidencia, pues se observaron problemas en la competencia pedagógica-didáctica, la productiva, la institucional y la especificadora.

### **Encuesta aplicada a estudiantes de la Facultad**

La encuesta se aplicó a diecisiete alumnos de segundo año curso Atletas, y a veinticuatro alumnos de cuarto año curso Atletas.

La respuesta a la pregunta uno sobre cómo evalúan la calidad de las clases recibidas, evidencia una actitud más crítica de los estudiantes de cuarto año con respecto de segundo, mientras que estos últimos consideran, tres de ellos, que es excelente y 14 que es buena. En cuarto año solo uno opina que el desempeño es excelente, 16 lo consideran bueno y siete lo califican de regular.

En la pregunta dos sobre si han podido desempeñarse satisfactoriamente en la práctica laboral, solo cuatro consideran que siempre lo han logrado, 12 expresan que casi siempre y ocho opinan que casi nunca. Se evidencia que es necesario

seguir profundizando en la preparación de los estudiantes para un mejor desempeño en la práctica laboral.

En la pregunta tres se explora sobre la preparación que tienen para enfrentar los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto los estudiantes de segundo año consideran, unos, que están muy preparados, y el resto que están preparados. Mientras que los estudiantes de cuarto año precisan que muy preparado no está ninguno; 17, que están preparados y siete, poco preparados. Esto evidencia una reflexión acertada acerca de los conocimientos y las destrezas necesarios para enfrentar la profesión docente.

En la pregunta cuatro sobre aspectos relacionados con las competencias pedagógicas de sus profesores, sobresalen con más dificultades en ambos años los aspectos siguientes: usar las TIC, solución de problemas (competencia productiva), toma de decisiones, vías para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y estrategias de enseñanza-aprendizaje; las tres referidas a la competencia pedagógica-didáctica. (Anexo 25)

En la pregunta cinco respecto a la contribución de las asignaturas del año al desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales, 13 estudiantes de segundo año la evalúan de bien y cuatro de excelente; en el caso de los estudiantes de cuarto año, solo uno de excelente, 13 de bien y ocho de regular; ellos realizan las sugerencias siguientes (las cuales dan respuesta a la pregunta seis de la encuesta): “mejorar las condiciones de las aulas, factor psicológico que a veces influye en el desarrollo de las clases”; “que los profesores se superen mejor para poder impartir las clases”; “que los profesores expliquen mejor las clases”; “aumentar cada día la motivación de la clase mediante la creatividad del profesor”; “poner ejemplo si es preciso para llevarse una noción de lo que se está impartiendo”; “que los pocos medios que tenemos los exploten al máximo para que las clases no sean tan monótonas”; “que no tengamos tantos profesores y alumnos ayudantes en las asignaturas, pues esto influye en que existan dificultades a la hora de impartir un criterio final hacia el alumno”; “que los alumnos ayudantes se preparen mejor para impartir las clases”; “que los alumnos ayudantes tengan una mejor preparación para impartir las clases, tanto teóricas como prácticas”; “que coloquen más medios informáticos en la escuela ya que los que están se encuentran en mal estado”; “que se revise el Plan de estudio para analizar determinadas asignaturas y la cantidad de años de la carrera”; “que las condiciones para impartir asignaturas como Béisbol, Baloncesto y otros deportes importantes en nuestra carrera, no poseen ni tan siquiera las condiciones básicas para su impartición”.

En los planteamientos anteriores se expresan aspectos del contenido que demuestran conocimientos en el orden pedagógico por parte de los estudiantes, así como la exigencia de una mejor preparación de profesores y alumnos ayudantes para la impartición de las clases. Se evidencian insuficiencias en las competencias pedagógica-didáctica, institucional y especificadora.

**Encuesta de autovaloración aplicada a profesores de la Facultad** en cuanto al nivel de competencias pedagógicas.

En los resultados de la encuesta de autovaloración del docente en cuanto a sus competencias pedagógicas (Anexo 26), se constata en primer orden de dificultad, un bajo nivel en cuanto a la competencia pedagógica-didáctica; le sigue la competencia productiva respecto de promover aprendizajes que originen la solución de problemas; por último, la competencia investigativa.

### **La observación**

La observación se realizó a las actividades docentes con el fin de confirmar la demostración de competencias pedagógicas en los profesores. Estas observaciones se realizaron a seis docentes, y los resultados fueron: uno evaluado de excelente, uno de bien, tres de regular y uno de mal.

Las principales dificultades presentadas en el desempeño de los elementos de competencias aparecen en el Anexo 27. Las limitaciones más reiteradas son las relacionadas con los elementos de competencias de la pedagógica-didáctica: elaborar el modelo de planificación de la asignatura (P1), confeccionar y usar guías formativas, aplicar diagnóstico a los estudiantes, emplear estrategias para promover el aprendizaje, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, gestionar el conocimiento y usar las TIC.

También se detectaron dificultades en el elemento de competencia promover aprendizajes que originen la solución de problemas (competencia productiva).

Se considera, además, que el conocimiento integral de la disciplina es insuficiente para contribuir a la formación de los estudiantes (competencia especificadora).

### **Entrevista semiestructurada**

En los datos generales de los diez sujetos entrevistados se constató que todos son docentes, los cuales evidencian tener una vasta experiencia profesional: siete poseen título de Licenciados en Cultura Física, cuatro son doctores y los demás masters; Tienen las responsabilidades siguientes: Vicedecano Académico; jefe de Departamento de Superación; jefes de Departamento de Teoría y Práctica de la Educación Física y la Recreación; Teoría y Práctica del Deporte y Métodos de Investigación; coordinadora de primer y tercer años, y jefes de disciplina. El objetivo de esta entrevista fue obtener información sobre las proyecciones de

trabajo metodológico, proyecciones de superación y tratamiento de las competencias pedagógicas.

En la entrevista realizada al Vicedecano Académico se indagó acerca de las fortalezas de la Facultad, las cuales, considera, radican en los recursos humanos que posibilitan un desarrollo, y en la combinación de experiencia y juventud. Además, opina que se ha laborado en la derivación de los objetivos y líneas de trabajo metodológico. Según refiere respecto de su planificación, control y evaluación, en el momento de la entrevista se encontraba en desarrollo la fase de control con el objetivo de verificar el impacto del trabajo metodológico en el proceso docente.

Relaciona las mayores dificultades con aspectos de índole material: medios, recursos, bibliografía actualizada, correo e Internet. Considera que existe resistencia al cambio, a la adaptación a las modernas concepciones de la pedagogía y al abandono del tradicionalismo.

Aclara que las mayores dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje se localizan en el tradicionalismo, el cual conlleva deficiencias en el desempeño pedagógico de los docentes. (Anexo 28).

Opina que los colectivos con mejor trabajo metodológico son primero y segundo años, por lo tanto, existen mayores dificultades en los años terminales. También en este sentido los departamentos de mejores resultados son: Métodos de Investigación, Ciencias Médicas de la Actividad Física y Ciencias Humanísticas e Idiomas; califica con más bajos resultados los de Teoría y Práctica de la Educación Física y la Recreación y Teoría y Práctica del Deporte.

Al indagar sobre el comportamiento de las clases abiertas en la Facultad, reflexiona sobre el nivel departamental, en el cual debe lograrse que las clases metodológicas instructivas, demostrativas y abiertas se trabajen en forma de sistema en función de las líneas metodológicas de la Facultad. Afirma que si “no se genera un nuevo conocimiento, si no incluyen en la discusión el trabajo independiente, la enseñanza desarrolladora, esas clases seguirán siendo de la misma forma, analizarán lo mismo de hace 10 años”.

También asegura que la divulgación de los trabajos científico-metodológicos por parte de la Facultad no es buena pues se realizan muy pocos eventos científico-metodológicos a nivel de departamento y de Facultad.

Cuando se interroga sobre los temas en los cuales a su juicio, deben superarse los docentes, las respuestas coinciden con las ya emitidas por los propios profesores, tales como: objetivos, nuevo modelo pedagógico cubano, enseñanza desarrolladora, educación a distancia y menos presencialidad en el proceso.

En el análisis de los criterios expresados por el Vicedecano en cuanto al trabajo metodológico, se observa en sus respuestas un acertado dominio de las fortalezas y debilidades del mismo, así como de la proyección a nivel de Facultad, de la cual deben nutrirse los departamentos y colectivos de años con insuficiente trabajo metodológico.

Las insuficiencias que destaca afectan los elementos de competencia de la competencia pedagógica-didáctica: elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1), elaborar y usar guías formativas, aplicar diagnóstico a los estudiantes, emplear estrategias para promover el aprendizaje, desarrollar actividades de tutoría, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, gestionar el conocimiento y usar las TIC; además alude a un elemento de competencia de la competencia productiva: promover aprendizajes que originen la solución de problemas.

En las entrevistas a los jefes de departamento estos consideran que existen diferencias en el resultado del trabajo científico-metodológico entre los departamentos, como bien apuntaba el Vicedecano Académico, y se pudo constatar en esta entrevista y en la encuesta aplicada a los docentes, que mientras en el Departamento de Métodos de Investigación existe un plan de trabajo metodológico acorde con los lineamientos de la Facultad, en los Departamentos **de Teoría y Práctica de la Educación Física y la Recreación y Teoría y Práctica del Deporte**, aunque este existe, tiene una proyección de aspectos ya vencidos por los departamentos con mejor trabajo metodológico, por ejemplo: integración de los componentes académico, laboral e investigativo; perfeccionamiento del trabajo de los colectivos de asignatura en función de la relación intermateria y perfeccionamiento del sistema de evaluación.

Los jefes de Departamento **de Teoría y Práctica de la Educación Física y la Recreación y Teoría y Práctica del Deporte** coinciden en que los trabajos de tipo metodológico casi no se presentan en eventos ni se publican; generalmente se hacen trabajos técnicos en el orden deportivo; además, consideran que la divulgación de los eventos no es buena, esto se aprecia en la frases siguientes: “se entera uno de los eventos de un día para otro” y “no da tiempo a participar, no se divulga a tiempo para participar en eventos”.

Los Departamentos **de Teoría y Práctica de la Educación Física y la Recreación, Teoría y Práctica del Deporte** coinciden en plantearse problemas metodológicos que se corresponden con un bajo nivel de competencia pedagógica-didáctica:

- Problemas en facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Deficiencias en promover aprendizajes que originen la solución de problemas.
- Insuficiencias en elaborar y usar guías formativas.
- Carencias en desarrollar actividades de tutoría.
- Problemas en tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Deficiencias al diseñar programas de asignatura y disciplina.
- Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.
- Usar estrategias para promover el aprendizaje.
- Gestionar el conocimiento y usar las TIC.
- Usar estrategias para promover el aprendizaje.
- Realizar diagnóstico a los estudiantes.
- Poco desarrollo de la competencia investigativa.

Al indagar acerca del documento de la ruta crítica en cuanto a la planificación de la formación pedagógica continua, se apreció que en ningún departamento se incluye ese tema, solo se tiene en cuenta esa superación para los profesores noveles.

Sobre las formas de superación más adecuadas para la formación continua se considera muy apropiado el ciclo de conferencias y el taller.

En la entrevista a los jefes de disciplina se pudo corroborar la información ofrecida por los jefes de departamentos y las encuestas aplicadas a los docentes.

En la entrevista a los coordinadores de año, se constató que los profesores tienen suficiente experiencia docente, solo existen tres con menos de dos años de experiencia. Las principales dificultades se centran en la competencia pedagógica-didáctica.

Respecto de si el trabajo metodológico del colectivo contribuye a la superación de los profesores, se consideró que esta labor es de suma importancia para lograr la superación de los docentes; así expresan que la realización y discusión de clases abiertas, clases metodológicas instructivas y demostrativas contribuyen a la superación y a un mejor desempeño de los docentes y creen que ese trabajo debe sistematizarse y consolidarse a nivel de colectivo de año.

Los coordinadores coinciden con los jefes de departamento en que la forma de superación que debe utilizarse para la formación pedagógica continua debe ser el taller.

En la entrevista a la Jefa del Departamento de Superación se constató que existe la ruta crítica de los docentes, pero que el tema de la formación pedagógica continua prácticamente no aparece, y en cuanto a la solicitud de superación solo se exige la relacionada con la categoría objetivo y por los docentes de la SUM.

Del análisis de las entrevistas se puede afirmar que los departamentos conocen sus debilidades, y aunque no incluyen los temas pedagógicos en la ruta crítica, tanto los jefes de departamento como los jefes de disciplina tienen conciencia de los temas que necesitan para su superación.

En las entrevistas se constata el bajo nivel de la competencia pedagógica-didáctica, así como deficiencias en el elemento de competencia promover aprendizajes que originen la solución de problemas pertenecientes a la competencia productiva y a la competencia investigativa.

### **La composición**

En el caso de las composiciones, al analizar su **contenido** se puede apreciar que los docentes tienen un dominio de la pedagogía, el cual les permite emitir sus criterios sobre bases científicas. Las expresiones destacan el carácter de ciencia de la misma, y expresan que la aplicación de métodos, formas y medios garantizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior se aprecia en las ideas siguientes: “la pedagogía para mí es el arma de todo profesor, de ahí la necesidad de profundizar en sus principales núcleos teóricos”; “la pedagogía para mí es una ciencia”; “desde la concepción de ciencia aprecio que todo el cuerpo teórico que le es inherente, tiene gran importancia para regir los procesos educativos de la sociedad, cualquiera que sea el tipo de formación económico social que siga”; “esta permite conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje con pasos seguros, pues proporciona métodos, formas, vías, que permiten que este proceso arroje resultados exitosos”; “en el encuentro semipresencial el estudiante es el que desempeña un papel activo”.

En cuanto al **vínculo afectivo hacia ese contenido** los docentes exponen criterios positivos sobre la pedagogía, así como los beneficios que implica tener conocimientos sobre esta ciencia para el ejercicio de la profesión.

Lo anterior se puede constatar en las expresiones siguientes: “nuestra pedagogía va más a lo deportivo (trabajo de habilidades, principios)”; “en una sociedad como la cubana, que potencia la educación de las personas, la pedagogía como ciencia tiene un importante papel en el desarrollo de investigaciones y en general en el establecimiento de nuevos conocimientos que transformen la realidad para hacerla cada vez más humana y culta”; “es una herramienta para los profesionales, que ejercen la labor educativa pues el manejo de los conceptos, leyes, principios establecidos dan preparación para enfrentar tan digna labor”; “la pedagogía para mí, en fin, es la principal”; “la pedagogía para mí es la herramienta más útil para un profesor”; “la pedagogía para mí es de gran importancia”; “la pedagogía para mí es una ciencia que resulta fundamental e imprescindible para un correcto desempeño profesional de un maestro”.

**La elaboración personal** manifiesta el conocimiento sobre pedagogía de los docentes, quienes son capaces de aportar criterios que expresan la importancia de la misma para el desarrollo exitoso de su desempeño docente, lo cual se puede apreciar en las expresiones siguientes: “constituye una herramienta de trabajo ya que nos brinda todos los recursos posibles para ejercer la función docente educativa”; “la pedagogía para mí es, además de una ciencia indispensable en la sociedad, una herramienta para desarrollar de manera eficiente el proceso educativo. También la interpreto como una habilidad para interactuar con los demás”; “es indudable la importancia de la formación pedagógica continua fundamentalmente para aquellos profesores que no tienen formación pedagógica inicial, pues para estos la formación pedagógica continua no debe tener los mismos objetivos, para ellos el objetivo es complementar, mientras que para los que sí la tienen el objetivo es profundizar. En ambos casos esta formación es fundamental”; “actualmente, y de acuerdo con el nuevo modelo de la universidad cubana, la pedagogía en el docente es esencial. No es posible llevar a cabo el nuevo modelo pedagógico si el docente no está convencido y domina las técnicas y estrategias que supone este modelo”; “en la semipresencialidad, la orientación del estudio independiente requiere de la pedagogía del docente, ya que este debe ser capaz de orientar los contenidos que el estudiante necesita aprender por sí solo y explicar los núcleos básicos que no sean de fácil comprensión a través de la bibliografía”; “garantiza que el docente cuente con las herramientas metodológicas para organizar una docencia de alta calidad y también para contribuir desde posiciones científicas a formar un mejor egresado y más competente en cualquier tipo de enseñanza”; “la pedagogía y su vigencia para el que la utilice correctamente puede trascender del ambiente áulico al extra áulico, o sea que ella como ciencia tiene un alto valor educativo”; “para el graduado de Cultura Física vinculado a la docencia, se hace un tanto engorroso el manejo de muchos de sus temas, especialmente la aplicación de sus métodos para acceder al conocimiento”.

## **2.5 Regularidades del diagnóstico**

A continuación se presentan los resultados del diagnóstico a partir de la triangulación por fuentes y métodos, así como por los criterios de la investigadora, inferidos del proceso de investigación.

### **Regularidades**

#### **Dimensión 1 “Representación que tienen los profesores de la pedagogía”**

- La formación inicial de la mayoría de los docentes es pedagógica.
- Se valora la importancia de la pedagogía por los docentes.

- Los profesores reconocen la necesidad e importancia de la formación pedagógica continua.

### **Dimensión 2 “Competencias pedagógicas de los docentes”**

- Las mayores deficiencias se aprecian en la competencia pedagógica-didáctica:
  - Diseñar programas de asignatura y disciplina.
  - Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).
  - Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.
  - Elaborar y usar guías formativas.
  - Usar estrategias para promover el aprendizaje.
  - Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Usar las TIC.
  - Gestionar el conocimiento.
  - Desarrollar actividades de tutoría.
  - Realizar diagnóstico a los estudiantes.
- Deficiencias en el elemento de competencia solucionar problemas aplicados a la actividad física de la competencia productiva.
- Poco desarrollo de la competencia investigativa.

### **Dimensión 3 “Contribución de la Institución a la formación pedagógica continua”**

- La superación en la Facultad se rige por la Resolución No. 132/2004 que avala legalmente la actividad de posgrado.
- El trabajo metodológico es insuficiente, aunque existe proyección del mismo tanto a nivel de Facultad como de disciplina y asignatura. En los documentos oficiales (planes de trabajo metodológico) son insuficientes las orientaciones sobre las competencias pedagógicas.
- Existe desnivel en el trabajo metodológico de los departamentos.
- Son insuficientes las vías para la divulgación de los resultados científico-metodológicos.
- Existe la ruta crítica de los docentes en los departamentos y en la Facultad, pero es muy pobre la planificación de la formación pedagógica continua de los docentes.
- Los profesores reconocen la autosuperación como la forma de superación que utilizan sistemáticamente. Ocupan un buen lugar también el curso y el posgrado académico.
- Existe coincidencia en las necesidades educativas de los docentes en cuanto a: la clase de nuevo tipo, modelo pedagógico cubano, tutoría,

enseñanza no presencial, enseñanza personalizada, enseñanza desarrolladora, tipos de aprendizaje, competencias profesionales, encuentro, elaboración de guías formativas, educación a distancia y las TIC.

- Los docentes abogan por más espacios de reflexión pedagógica.

### **Resumen parcial**

Este diagnóstico precisa en primer lugar que la formación inicial de los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara es en su mayoría pedagógica, Los profesores reconocen la importancia de la pedagogía y sienten que la misma es una herramienta fundamental para su trabajo.

En segundo lugar, el desempeño pedagógico es tradicionalista; aunque se admite la necesidad del cambio, aún no se ha producido el salto hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje donde exista un desempeño exitoso de las competencias pedagógicas. Las mayores dificultades se centran en la competencia pedagógica-didáctica, la productiva y la investigativa.

Y en tercer lugar, se constató la existencia de una proyección de superación, pero insuficiente en la esfera pedagógica.

Estos elementos sirvieron de base para proyectar el modelo de formación pedagógica continua que se propone en el capítulo siguiente, con el empeño de que se priorice el trabajo metodológico en la formación pedagógica continua de los docentes.

## CAPÍTULO III

### **III. MODELO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA CONTINUA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS PROFESORES DE LA UCCFD “MANUEL FAJARDO” FACULTAD DE VILLA CLARA**

En este capítulo se establecen por criterio de expertos las dimensiones de la formación pedagógica continua. Se propone y se fundamenta el modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas; se explican los componentes del mismo, así como la interrelación entre ellos. Se explicitan las acciones de formación pedagógica continua y el funcionamiento del modelo.

#### **3.1 Valoración de las dimensiones y los indicadores por criterio de expertos**

En el capítulo anterior se realizó el diagnóstico de necesidades a partir de las dimensiones y los indicadores asumidos por la investigadora para la formación pedagógica continua.

Una vez obtenidas las regularidades del diagnóstico devenidas necesidades educativas de los docentes, es preciso someter las dimensiones y los indicadores a criterio de expertos, para, una vez valorados por ellos, contar con un resultado teórico para la formación pedagógica continua que permita mayor seguridad al diseñar el modelo.

El procedimiento empleado para obtener la valoración por criterio de expertos fue descrito en el segundo capítulo. Las dimensiones e indicadores pueden consultarse en el Capítulo I, epígrafe 1.4.

Los resultados obtenidos de la valoración de los expertos indicaron una alta concordancia entre ellos a favor de las dimensiones y los indicadores evaluados. Los resultados del procesamiento aparecen en el Anexo 29. Se muestra el coeficiente de variación y otras medidas de tendencia central.

La decisión de la investigadora es mantener la propuesta siempre que el coeficiente Kendall esté en un rango entre un nivel de concordancia medio y un nivel de concordancia muy alto. También se toma en consideración los valores de la moda en un rango entre cuatro y seis para mantener el ítem; si esto no ocurre, se modifica el indicador en el que la moda sea tres, y se elimina aquel en el que la moda sea dos. Además, para afirmar que la coincidencia de los expertos en su votación ha sido alta, se tiene en cuenta un valor pequeño del coeficiente de variación.

En este caso se advierte un nivel de concordancia alto entre los expertos, favorable a la pertinencia de las dimensiones y los indicadores presentados, por lo que se decide mantener la propuesta tomando en cuenta la sugerencia de los expertos.

Las recomendaciones de los expertos se relacionan con las siguientes dimensiones: representación que tienen los profesores de la pedagogía, competencias pedagógicas y contribución de la institución a la formación pedagógica continua.

En cuanto a la primera, la sugerencia estuvo dirigida al tercer indicador: valoración de la pedagogía como ciencia, cuyo objeto de estudio es el proceso de formación del hombre. Se sugirió por los expertos su eliminación, lo que se aceptó por la investigadora.

La sugerencia respecto de la dimensión dos estuvo dirigida a la competencia interactiva. Se sugirió que se explicitara la competencia comunicación, aspecto que quedó incluido como unidad de competencia.

Las sugerencias acerca de la dimensión 3 “Contribución de la institución a la formación pedagógica continua” se refieren a tres indicadores:

- El tercer indicador, referido a las demandas de los docentes en cuanto a la formación pedagógica continua.
- El quinto indicador, relacionado con la formación de masters en ciencias pedagógicas.
- El sexto indicador, vinculado con la formación de doctores en ciencias pedagógicas.

La sugerencia respecto del indicador tres, modificación de su nombre atendiendo a la responsabilidad de la Facultad en la satisfacción de las demandas de los profesores, fue aceptada. Se sustituyó “demandas de los docentes en cuanto a la formación pedagógica continua” por “cumplimiento de la institución de las demandas de los docentes en cuanto a la formación pedagógica continua”.

La sugerencia acerca de los indicadores cinco y seis se relacionó con considerar no solo la formación de masters y doctores en ciencias pedagógicas, sino en ciencias (de manera general) porque todos pueden contribuir a la formación pedagógica continua en la Institución.

Esta sugerencia fue tomada en cuenta por la autora. Los indicadores quedaron de la forma siguiente:

- El quinto indicador: la formación de masters en ciencias.
- El sexto indicador: la formación de doctores en ciencias.

De esa forma fueron valorados favorablemente las dimensiones y los indicadores por los expertos, lo que permitió a la investigadora definir para el modelo las competencias pedagógicas siguientes:

Competencia pedagógica-didáctica, competencia institucional, competencia productiva, competencia interactiva, competencia especificadora y competencia investigativa.

### 3.2 Fundamentación del modelo

La modelación como método en el proceso del conocimiento científico está determinada, ante todo, por la lógica interna del desarrollo de la ciencia y, en particular, por la frecuente necesidad de un reflejo mediatizado de la realidad objetiva.

En el libro *La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación*, de la Academia de Ciencias de la URSS, se ofrece el concepto de modelación siguiente: “método que opera en forma práctica o teórica, con un objeto no en forma directa sino utilizando cierto sistema intermedio auxiliar, natural o artificial”. (Academia de Ciencias de la URSS, 1985: 90)

Los autores coinciden en que de esta definición se derivan cuatro rasgos fundamentales del modelo: la correspondencia objetiva con el objeto modelado; la capacidad para sustituir el objeto que se conoce en determinadas etapas de la investigación; la capacidad para ofrecer, en el curso de la investigación, una determinada información susceptible de comprobación experimental y la existencia de reglas precisas para pasar de la información que ofrece el modelo a la información sobre el propio objeto modelado.

Al profundizar sobre el concepto de modelo, aparecen diferentes formas de expresar el mismo, pero hay coincidencia en que es una representación del objeto investigado.

El modelo científico para el Dr. D. Valle Lima, es “*la representación de aquellas características esenciales del objeto que se investiga, que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades de ese objeto de estudio con vistas a la transformación de la realidad*”. (D. Valle, 2007: 9)

Esta definición se considera acertada. En el proceso de modelación es necesaria la representación de las características esenciales del objeto investigado, para lograr un mayor acercamiento y transformación de la realidad.

Con el modelo en fase de diseño se persigue una transformación de la realidad en las competencias pedagógicas de los docentes a través de una concepción diferente de la formación pedagógica continua en la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara. Para esto se propone diseñar la formación a partir del diagnóstico de necesidades, la proyección del trabajo metodológico, la investigación, la extensión y la superación a través de las TIC para desarrollar competencias pedagógicas en los docentes.

El modelo de formación es pedagógico, pues desde su concepción “*abarca la formación del hombre dentro de un proceso dirigido y organizado intencionalmente para ello (escolarizado o no)*”. (D. Valle, 2007: 4)

El modelo presenta las características siguientes: flexibilidad, dinamismo, carácter sistémico, interdependencia entre sus componentes y redirección en función de la calidad. (Academia de Ciencias de la URSS, 1985)

La propuesta responde a las funciones que cumplen los modelos (Academia de Ciencias de la URSS, 1985):

- Ilustrativa: su misión es representar lo nuevo, y propuesto de forma tal que sea entendible. En este caso la concepción de la formación pedagógica continua en la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.
- Traslativa: al diseño del modelo se le incorporan los conocimientos previamente obtenidos por las ciencias, y sobre ellos se penetra en el nuevo conocimiento.
- Heurística: no es un resultado acabado en sí mismo, sino que puede enriquecerse.
- Aproximativa: nunca es la realidad misma, es la mediación, una aproximación al sujeto modelado.
- Extrapolativa (pronosticadora): capacidad para aplicarse en nuevas situaciones de índole similar, y en dependencia de los resultados puede pronosticarse su efectividad en las nuevas situaciones.

Se considera que también responde a las funciones siguientes:

- Pertinente: responde a las necesidades del contexto universitario y del entorno social; así como a las necesidades educativas en cuanto a formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.
- Progresivo: se propicia el dominio de las competencias de forma creciente, es decir que se forman en la diversidad de acciones, ampliando la complejidad y profundidad.

El modelo que se propone se basa en conceptos y principios que lo sustentan, se determinan sus componentes y la interrelación entre los mismos, así como su jerarquización. Su campo de acción está delimitado en la formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara. También ofrece alternativas sobre cómo intervenir en la práctica para transformarla.

Igualmente la autora aporta las dimensiones sobre la formación pedagógica continua y mediante el modelo se crea un sistema entre sus componentes para contribuir a la formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la Facultad.

La propuesta se fundamenta en la filosofía y sociología marxistas y el enfoque histórico-cultural de Vigotsky y sus seguidores, lo que permite llegar al

conocimiento científico mediante el estudio del fenómeno en su desarrollo y transformación, así como considerar la teoría y la práctica indisolublemente unidas.

Desde el punto de vista filosófico, para estudiar el fenómeno de la formación pedagógica continua del docente, se basa en los principios del método dialéctico materialista.

El modelo se considera un todo coherente donde sus componentes se encuentran interrelacionados. Está concebido para contribuir desde la formación pedagógica continua a que los docentes desarrollen sus competencias pedagógicas; tiene presente que la práctica es el criterio de la verdad y toma en consideración que puede perfeccionarse durante su ejecución.

En la base de la concepción del modelo están las diferentes categorías filosóficas como la esencia y el fenómeno, pues la ciencia tiene como fin el descubrimiento de la esencia del fenómeno más allá de su forma exterior; por esto que se parte de la necesidad entendida como *“todo lo que tiene su causa en la esencia misma de los fenómenos, lo que deriva de las conexiones internas de las cosas, de sus relaciones”*. (Rosental, M. y P. Iudin, 1964: 375)

Desde el punto de vista sociológico se sustenta en los conceptos del desarrollo del hombre a través de la actividad en relación con sus semejantes, pues se concibe la formación pedagógica continua del docente como una necesidad tanto social como individual, y se establecen las vías para que el docente se supere de forma individual pero también en el trabajo de colaboración con sus iguales; socializa el conocimiento con el fin de alcanzar una transformación en la forma de actuación profesional y responder a las exigencias que hoy hace la sociedad a las universidades.

Desde el punto de vista psicológico tiene como base la teoría de Vigotsky que asume el desarrollo histórico alcanzado por los diferentes fenómenos en la sociedad como principio para el desarrollo continuo, en este caso el logrado por la Facultad y por sus docentes en cuanto a la formación pedagógica continua para seguir desarrollándose, pues el hombre se forma en la actividad social y sus relaciones; también influyen las formas de interpretar y asimilar los diferentes procesos que están mediados por el contexto que los rodea.

Un aporte importante de Vigotsky que se toma como premisa es buscar en cada individuo sus potencialidades y la distancia entre el punto de desarrollo en que se encuentra y sus potencialidades reales, para trabajar en esa zona de desarrollo próximo y obtener un salto cualitativamente superior en el mismo.

**La zona de desarrollo próximo** es *“la distancia entre el nivel real de desarrollo -determinado por la solución independiente de problemas- y el nivel del desarrollo*

*posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros..." (Vigotsky, 1987)*

El proceso de formación de competencias en la propuesta está concebido para ofrecer en cada momento el nivel de ayuda necesario a los colegas, tanto por el coordinador de las acciones como por los demás miembros del grupo.

La propuesta está diseñada para que el conocimiento se adquiera desde la interacción con los demás colegas; asume como premisa el papel que juega en la formación del hombre el contexto socio-cultural. Mediante la actividad y la comunicación se desarrolla integralmente el individuo.

Desde el punto de vista pedagógico se considera importante el desarrollo de diferentes formas de superación, donde prima la solución de problemas reales que enfrenta la docencia en la Facultad con el fin de desarrollar competencias pedagógicas en los docentes. Toma como base el trabajo metodológico, la superación y el posgrado, la investigación y la extensión. Genera acciones de formación pedagógica continua que favorecen el desarrollo de esos procesos, los que contribuyen también a elevar la calidad profesional del profesor.

El modelo toma como base los fundamentos de la Educación Avanzada, la formación continua, la formación de competencias y las TIC como mediadoras de la formación. A partir de estos fundamentos se establecen los principios siguientes:

- La formación es un proceso continuo.
- La relación entre pertinencia social, objetivo y motivación.
- El aprendizaje como centro de la formación, para lograr un saber hacer con responsabilidad sobre las consecuencias de ese hacer.
- La gestión del conocimiento y su aplicación con sentido, al hacer y al ser.
- La relación entre formación de competencias y desempeño del docente.
- Las TIC como mediadoras de la formación pedagógica continua.

### **La formación es un proceso continuo**

La universidad no prepara para toda la vida y el hombre necesita un continuo mejoramiento humano. El desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología hace necesaria la aplicación de diferentes formas de superación para que el hombre incorpore a su actividad diaria estos conocimientos para transformar la sociedad.

Se toma como principio la formación como un proceso continuo porque la propuesta se centra en el hombre y su desarrollo a través de la formación como proceso continuo a lo largo de la vida profesional. Así, la propuesta parte de este postulado con la intención de ofrecer un sistema de acciones de formación para que el profesor de la Facultad tenga la posibilidad de formarse durante toda su vida profesional.

En el caso de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara, inmersos en la formación de los futuros profesionales de la Cultura Física, cuya misión es formar a las venideras generaciones, necesitan mantenerse actualizados sobre los adelantos de la pedagogía y las nuevas tecnologías con la finalidad de aplicar metodologías para enseñar a aprender, a gestionar y transferir el conocimiento a sus estudiantes.

### **La relación entre pertinencia social, objetivo y motivación**

El principio de la relación entre pertinencia social, objetivo y motivación vincula la relación entre la necesidad o pertinencia social de la propuesta con el objetivo de resolver el problema de cómo contribuir a la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara. Se toma en consideración garantizar la motivación que conjugue los intereses personales, laborales y sociales de la formación. Convierte estos tres aspectos: pertinencia social, objetivo y motivación personal, en los elementos reguladores de todo el sistema de principios.

### **El aprendizaje como centro de la formación, para lograr un saber hacer con responsabilidad sobre las consecuencias de ese hacer**

Se trata de un cambio en la forma tradicional de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación pedagógica continua. Se potencia la diversificación de situaciones de aprendizaje y evaluación que permitan al estudiante adoptar un papel activo de manera que pueda ejercer sus conocimientos, habilidades y conductas en situaciones donde este conjunto de aprendizajes se combinen de distintas formas. Igualmente, no podrá separarse el saber del saber hacer; el esfuerzo quedará centrado en los resultados. (Argudín, 2006)

Este principio se revela en la formación de las competencias durante el proceso de aprendizaje.

### **La relación entre formación de competencias y desempeño del docente**

Se concibe para contribuir a alcanzar el nivel que la sociedad exige a las universidades. La formación de competencias está en relación directa con el desempeño que se espera del que la recibe. Las competencias se describen en términos de resultados y normas.

En la formación de competencias es necesario definir, lo más exactamente posible, cada una de las competencias de un programa de formación, de manera que queden bien delimitadas. Por ello para cada competencia deben establecerse: los resultados asociados a la demostración de la competencia, los criterios de evaluación que van a permitir medir el éxito de la formación y el medio en el cual se desarrollará la evaluación.

### **La gestión del conocimiento y su aplicación con sentido, al hacer y al ser.**

La relación entre la gestión del conocimiento y el desarrollo de competencias en los docentes es útil con fines formativos para prepararlos en la opción de la formación de competencias. Para ello es necesario no perder de vista el papel conductor del profesor, el cual debe definir el proceso curricular, las competencias que deben formarse y sus criterios de evaluación; así como las estrategias metodológicas convenientes.

La propuesta de formación pedagógica continua para la formación de competencias privilegia la gestión del conocimiento, donde el ordenamiento, la comprensión del sentido, la dirección y la utilidad del conocimiento son los objetivos a alcanzar para aplicarlos en la vida profesional y personal. Este principio contribuye a que el estudiante sea centro de la formación.

### **Las TIC como mediadoras de la formación continua**

Como bien plantea Pere Marqués Graells en su artículo *“Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación”*: *“Las TIC se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa donde casi siempre tendrán una triple función: como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje (fuente de información, canal de comunicación entre formadores y estudiantes, recurso didáctico...), como herramienta para el proceso de la información y como contenido implícito de aprendizaje (los estudiantes al utilizar las TIC aprenden sobre ellas, aumentando sus competencias digitales). Así, hoy día los formadores necesitan utilizar las TIC en muchas de sus actividades profesionales habituales”*. (Pere Marqués, 2000: 7)

La autora se basa en los criterios de este autor para considerar las TIC como mediadoras de los procesos formativos. Él concibe tres fases en la intervención formativa: la Pre-activa, la Activa y por último la Post-activa. La primera garantiza la información para preparar la intervención formativa; ya en la fase activa las TIC constituyen la infraestructura básica imprescindible que facilita los recursos para el aprendizaje y la interacción entre formadores y estudiantes y entre estos últimos.

En la última fase las TIC facilitan la recepción de trabajos y envío de comentarios y correcciones on line, la atención de nuevas consultas mediante la tutoría virtual, y la realización de algunas gestiones administrativas del formador, como la entrada de notas.

En la propuesta se aplica este principio para el diseño del curso a distancia y las demás acciones de formación. El cumplimiento de dichas fases garantiza la información para el sitio Web; en la fase activa este es la infraestructura que garantiza el desarrollo del curso a distancia y las demás acciones de formación, y en la última fase el referido sitio permite la comunicación con el profesor coordinador y con los demás colegas.

### **3.3 Características generales y exigencias básicas del modelo**

La concepción del modelo está dirigida a contribuir a la formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara, y a que se concrete en su acción educativa.

La formación en su propia concepción lleva implícitos desarrollo y cambio, por lo que debe ser un proceso activo, contextualizado, social y reflexivo, donde se logre el aprendizaje desde la acción, a partir del diagnóstico de necesidades y basado en la solución de problemas que se les presentan a los docentes en su desempeño pedagógico.

Por eso se considera oportuno este modelo de formación pedagógica continua, el cual tiene como características fundamentales:

- El diagnóstico de las necesidades de formación pedagógica continua de los docentes en cuanto a sus competencias pedagógicas.
- La jerarquización del trabajo metodológico a partir del cual se interrelacionan la superación y el posgrado, la investigación y la extensión para la formación de competencias pedagógicas en los docentes a través de las acciones de formación pedagógica diseñadas.
- Las TIC como mediadoras de la formación pedagógica continua.
- La formación de competencias a partir del diseño, organización y gestión de los procesos de aprendizaje sobre la base de la necesidad para el desempeño pedagógico del docente.
- La acreditación de la formación pedagógica continua de modo flexible y dinámico.

Las exigencias básicas del modelo son:

- Apoyo institucional para implementar las acciones diseñadas.
- Aseguramiento desde el punto de vista informático (al menos disponer de una Intranet y correo electrónico).
- Un sitio Web con la información actualizada necesaria sobre formación pedagógica continua y competencias pedagógicas.
- Conocimientos informáticos relativos a búsqueda de información y correo electrónico por parte de los docentes.

De acuerdo con lo anterior se define el objetivo general del modelo.

#### **Objetivo del modelo**

Ofrecer un proceder sistémico desde el punto de vista teórico-metodológico para contribuir a la formación pedagógica continua que garantice la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

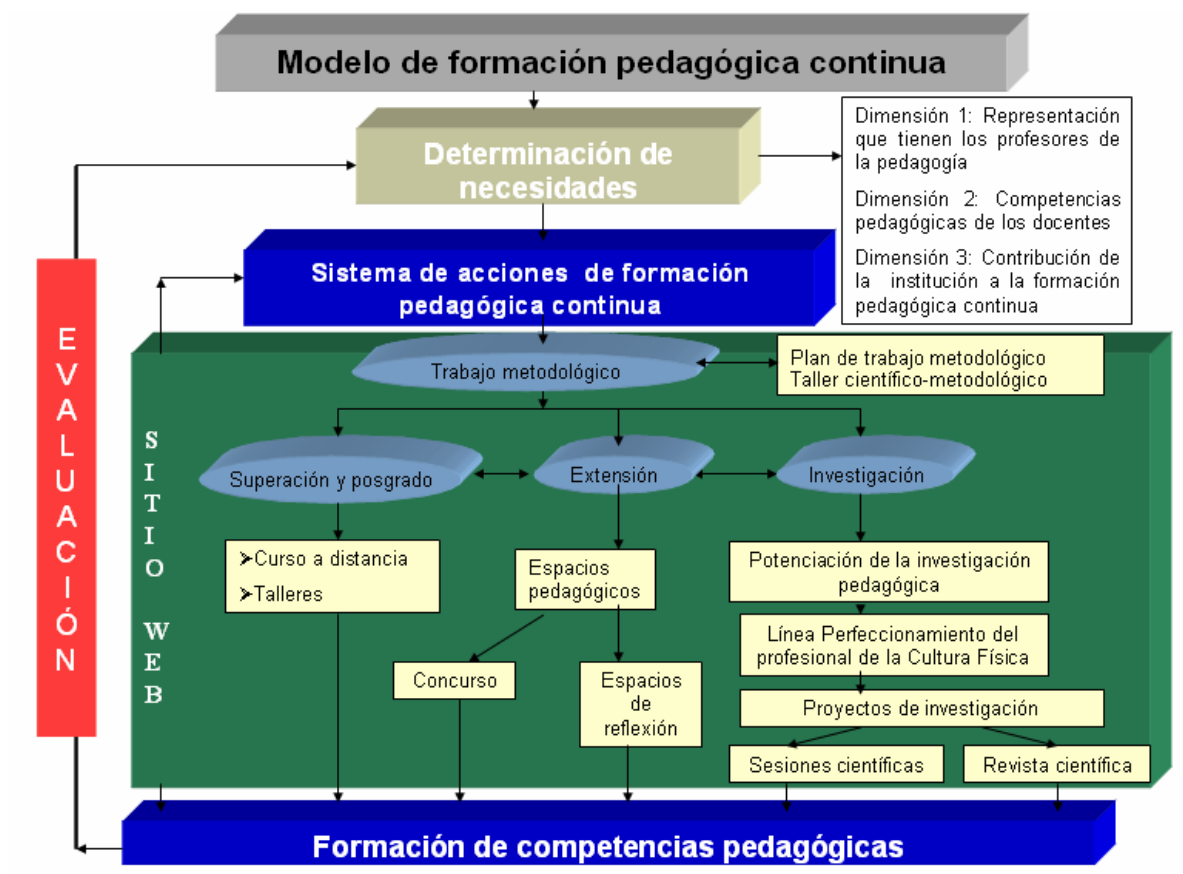
### 3.4 Proyección del modelo

El modelo está diseñado para satisfacer las necesidades de formación pedagógica continua de los docentes de la Facultad, quienes necesitan trascender las formas tradicionalistas de asumir la profesión docente, insertarse en el uso de las nuevas tecnologías de la información y otras estrategias de enseñanza-aprendizaje con el fin de responder a las nuevas exigencias que la sociedad hace a la educación. Se tiene en cuenta el perfil pedagógico del profesional que se forma y las nuevas concepciones en la formación universitaria.

El modelo por su carácter sistémico toma en cuenta las relaciones entre sus componentes, de manera que garantiza la coherencia entre los mismos. El sistema de acciones de formación pedagógica continua es considerado como un subsistema dentro del modelo, donde se jerarquiza el trabajo metodológico, y a partir de él, se interrelacionan la superación y el posgrado, la investigación y la extensión mediados por un sitio Web de formación pedagógica continua.

Todas las acciones de formación deben incidir unas en las otras con el fin de garantizar la formación de competencias. Lo anterior se logra desde la concepción y proyección del trabajo metodológico que promueve la interrelación entre la superación y el posgrado, la extensión y la investigación, abierto a asimilar proyectos de investigación institucionales, que, a partir del trabajo científico-metodológico no puedan ser resueltos.

Una representación gráfica del modelo se exhibe a continuación



### **3.4.1 Componentes del modelo**

- ✚ Determinación de necesidades
- ✚ Sistema de acciones de formación pedagógica continua
- ✚ Sitio Web
- ✚ Formación de competencias pedagógicas
- ✚ Evaluación

#### **3.4.1.1 Determinación de necesidades**

Para llevar a la práctica el modelo es necesario conocer las necesidades educativas en cuanto a formación pedagógica continua de los docentes, con el fin de diseñar el sistema de acciones que pueda contribuir a la formación de los mismos.

Para el diagnóstico se considera necesario partir de las dimensiones asumidas por la autora y corroboradas por expertos: representación que tienen los profesores de la pedagogía, la formación de sus competencias pedagógicas, así como la contribución de la Institución a la formación pedagógica continua.

Mediante el diagnóstico sobre el estado de la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara, se determina el nivel de entrada de estos.

Se asume el criterio del Dr. Santiago Borges, para quien el diagnóstico es *“el proceso de toma de decisiones concebido sobre la base de un cúmulo de informaciones conscientemente recopiladas, cuyo objetivo es diseñar un sistema coherente de acciones pedagógicas que satisfagan las necesidades específicas de cada individuo, que les permita alcanzar las metas”*. (Citado en Molina, 2005)

De tal modo que al concebirse el diagnóstico como un proceso de toma de decisiones, este se realiza en el decurso de la experiencia para reevaluar las acciones de formación del modelo según los resultados que se obtengan en la práctica.

Mediante el diagnóstico de necesidades se evalúa el comportamiento de las dimensiones y de los indicadores asumidos por la investigadora y corroborados por los expertos para la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

Las dimensiones y los indicadores de la formación pedagógica continua aparecen en el epígrafe 1.4 del Capítulo I.

Para la realización del diagnóstico se sugiere utilizar métodos y técnicas tales como: revisión de documentos, encuestas, entrevistas, observación, composición y triangulación; los cuales permitirán valorar el comportamiento de las dimensiones de la formación pedagógica continua en la Facultad.

La **revisión de documentos** se debe realizar con el objetivo de obtener información oficial tanto a nivel de Ministerio como de Facultad acerca de los reglamentos y líneas establecidas para la formación continua en general y la formación pedagógica continua en particular. Para el estudio de la información se sugiere aplicar la técnica de análisis de contenido, a través de las categorías siguientes:

- Proyección del trabajo metodológico.
- Tratamiento de las competencias pedagógicas.
- Proyecciones de la formación pedagógica continua.

La **observación** a las clases de los profesores cumplen el objetivo de comprobar en la práctica el nivel de entrada de la formación de competencias pedagógicas.

También es necesario observar las reuniones de colectivos de asignatura y de disciplina con la finalidad de conocer el trabajo metodológico de ambas instancias, que ha de incluir el previsto para lograr la formación de competencias.

Igualmente debe observarse el desempeño de los docentes en las diferentes condiciones con el objetivo de reunir evidencias, lo que permitirá tomar decisiones oportunas.

La **entrevista semiestructurada** se debe aplicar para obtener información de variadas unidades de estudio.

La **composición** permite saber la representación que tienen los profesores de la pedagogía.

La **encuesta** a los profesores cumple el propósito de determinar el estado actual de la formación pedagógica continua de los mismos.

La **encuesta** a estudiantes se debe aplicar para conocer la valoración que ellos tienen acerca del desempeño pedagógico de sus profesores.

La **encuesta** de autovaloración a los docentes de la Facultad debe estar dirigida a conocer su nivel de competencias pedagógicas.

La **triangulación** se debe emplear para contrastar la información obtenida a través de los diferentes métodos y fuentes, para arribar a conclusiones más certeras.

El componente **determinación de necesidades** del modelo está jerarquizado sobre los demás, de forma tal que existe una relación de subordinación del componente **sistema de acciones de formación pedagógica continua** al de **determinación de necesidades**.

#### **3.4.1.2 Sistema de acciones de formación pedagógica continua**

Las necesidades obtenidas a través del diagnóstico y las competencias determinadas por la autora y validadas por los expertos, sirven de base para proyectar el sistema de acciones de formación pedagógica continua, el cual tiene

en cuenta que el desarrollo de la personalidad se produce en la actividad, por lo que las acciones de formación están integradas por espacios y estrategias propiciadoras de desarrollo, a fin de encaminar a cada docente hacia el avance de lo que se conoce como zona de desarrollo próximo.

En las acciones de formación pedagógica continua se jerarquiza el trabajo metodológico y se interrelacionan la superación y el posgrado, la extensión y la investigación mediadas por el sitio Web.

Este componente, sistema de acciones de formación pedagógica continua, está relacionado con los demás. Se subordina al de determinación de necesidades y se encuentra sujeto a evaluación como proceso regulador dentro del modelo; además guarda estrecha correspondencia con el componente formación de competencias pedagógicas (el sistema de acciones propicia la formación de competencias).

En las competencias convergen varios elementos: Saber (conceptual), Saber hacer (procedimental) y Ser (actitudinal). Es por esto que se proponen los pasos metodológicos para la formación de competencias desde la diversidad de acciones (que se mostrarán a continuación), pues dichas competencias no se forman en una actividad sino desde varias que corresponden a diferentes acciones de formación.

### **Pasos metodológicos para la formación de competencias pedagógicas.**

Fuente: elaboración propia a partir de la estrategia de Sánchez (2005: 45)

Competencia que ha de formarse: Unidad de Competencia X.

Se toman en consideración varios elementos que convergen en la formación de las competencias, por lo que se plantea:

Saber (conceptual): conocimiento previo de los elementos de competencia de la Unidad de Competencia X.

Saber hacer (procedimental): realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia de la Unidad de Competencia X.

Ser (actitudes): cooperación, participación, tolerancia, respeto a los compañeros y a las reglas correspondientes a la realización de las acciones propias de cada elemento de competencia de la Unidad de Competencia X.

De lo anterior se deriva la necesidad de considerar la relación entre lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal en la formación de competencias.

Para la formación de la competencia debe partirse de la necesidad de solucionar un problema de desempeño pedagógico.

### **Pasos metodológicos**

**Primero:** partir del diagnóstico para establecer las competencias que se deben formar.

**Segundo:** diseñar las acciones de formación pedagógica continua teniendo determinados las competencias, las unidades de competencias y los elementos de competencias a formar.

**Tercero:** para formar la competencia debe partirse de un problema desde el desempeño profesional, para que en el proceso de solución del mismo se forme la competencia (unidad competencia-desempeño).

**Cuarto:** trabajar las acciones de formación diseñadas de manera interrelacionada y promover el trabajo metodológico, superación y posgrado, investigación y extensión; desde estos, contribuir a la formación de una competencia. En la sistematicidad y diversidad de actividades es que se forma la misma.

**Quinto:** evaluar las evidencias de desempeño para comprobar la formación de la competencia.

### **Orientaciones metodológicas**

Se debe tener presente que las competencias se forman en el proceso de aprendizaje, por eso el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias debe sufrir cambios en sus estrategias didácticas, en sus enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado a los docentes y los alumnos.

Entiéndase por estrategia didáctica el proceso consciente e intencional de toma de decisiones a través de las cuales el profesor selecciona y recupera los conocimientos que necesita para precisar los principales métodos, técnicas, procedimientos y recursos requeridos abordar un contenido en función de cumplir objetivos concretos, en dependencia de las características de la situación educativa en la que se produce la acción. (Ruiz Iglesias, 2009)

El aprendizaje de las competencias exige la diversidad de métodos combinados. No se trata de eliminar la clase magistral, sino de orientarla al logro de las competencias, lo que implica tener en consideración aspectos tales como: ser facilitador exponiendo solamente el conocimiento necesario, pero dando vías que promuevan el planteamiento y resolución de problemas mediante el trabajo individual, en equipo y el trabajo colaborativo a través del trabajo por proyectos; problematizar el contenido y vincularlo con problemas del ejercicio profesional y la búsqueda de alternativa de solución, así como propiciar la investigación.

De igual manera, es necesario facilitar los recursos que aporten al aprendizaje. Es indispensable el planteamiento de problemas del ejercicio docente en guías formativas que promuevan el estudio y la acción. Debe existir un sitio Web con la información necesaria para que el estudiante gestione el conocimiento.

El alumno debe usar estrategias de aprendizaje, que es un proceso de toma de decisiones en las cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda, en

dependencia de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Ruiz Iglesias, 2009)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje debe hacerse énfasis en los resultados esperados y en el desempeño docente; no en los contenidos de las acciones de formación. Se requiere de una evaluación individual por cada competencia.

Se siguen las instrucciones de Argudín (2006), quien considera necesario que el profesor:

- Organice el aprendizaje como una construcción de competencias por parte de los alumnos.
- Conciba el currículo como un proyecto de actividades a través de las cuales las competencias y las habilidades pueden ser construidas por los alumnos.
- Diseñe proyectos de trabajo para una investigación dirigida.
- Diseñe estrategias para concebir la enseñanza y el aprendizaje como investigación.

También es necesario diseñar las acciones de formación en función de los desempeños que han de ejecutar los docentes (quienes son los alumnos de la formación pedagógica continua).

### **Resumen de las orientaciones metodológicas**

1. Considerar que en la formación de competencias convergen lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, por tanto, su formación requiere de una intención didáctica bien marcada en cada una de las acciones diseñadas para este fin.
2. Concebir el currículo como un proyecto de actividades a través de las cuales las competencias y las habilidades pueden ser construidas por los alumnos.
3. Partir de la necesidad de solucionar un problema de desempeño pedagógico para la formación de competencias.
4. Integrar el aprendizaje a las condiciones reales del desempeño profesional del docente.
5. Priorizar estrategias didácticas donde los participantes en las acciones de formación desempeñen un rol activo que les permita descubrir y construir el conocimiento por ellos mismos.
6. Promover el aprendizaje a través de situaciones problémicas y solución de problemas reales de la profesión docente.
7. Crear ambientes propicios para el trabajo en equipos, por proyectos y el trabajo colaborativo.

8. Abordar las competencias de manera tal que en la formación de una incidan y se formen las demás.
9. Influir en la formación de una competencia desde la diversidad de acciones de formación. Tener en cuenta que las competencias se forman en la actuación profesional y en el tiempo.
10. Producir desde la práctica acciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje incentive la gestión del conocimiento de los docentes al hacer uso de las TIC, las cuales propician la formación de competencias.
11. Vincular la formación de competencias del docente con el trabajo metodológico, la investigación, la superación y la extensión.
12. Reunir evidencias de desempeño desde las diferentes acciones de formación.
13. Identificar niveles de desempeño como criterios para la evaluación.

Una vez enunciados los elementos necesarios para la formación de competencias, se pasa a la descripción **de las acciones de formación pedagógica continua.**

#### ❖ Trabajo metodológico

El trabajo metodológico está estipulado en el Capítulo II de la Resolución 210/2007, donde se plantea que es la labor que apoyados en la didáctica realizan los docentes para alcanzar óptimos resultados en el proceso docente-educativo, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción. Se concreta fundamentalmente en el desarrollo con calidad del proceso docente-educativo; logra una adecuada integración de las clases con la actividad investigativa y laboral, con las tareas de impacto social y con otras de carácter extracurricular que cumplen los estudiantes.

Según la Resolución, las funciones principales del trabajo metodológico son la planificación, la organización, la regulación y el control del proceso docente-educativo.

Sus formas fundamentales son el trabajo docente metodológico y el científico metodológico. La primera se basa fundamentalmente en la preparación didáctica, y la segunda, en la actividad que realizan los profesores en el campo de la didáctica con el fin de perfeccionar el proceso docente-educativo al desarrollar investigaciones o utilizar resultados de otras.

En el Artículo 56 de esa Resolución se acuerda que el trabajo científico-metodológico del profesor y de los colectivos metodológicos es la actividad de investigación o de desarrollo en los campos de las ciencias pedagógicas que ellos ejercen, vinculados con el proceso de formación de profesionales. Se destaca también las formas de divulgación de los resultados científico-metodológicos

obtenidos: artículos, ponencias para eventos científicos, libros de texto, monografías, planes y programas de estudio, entre otros.

Según criterio de la autora, en el cumplimiento de lo estipulado para el trabajo metodológico es necesario prever un plan en el cual se interrelacionen el trabajo metodológico, la superación, la investigación y la extensión en cualesquiera de las instancias establecidas, con la finalidad de contribuir a la formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los docentes. (Anexo 30)

Para la concepción del plan de trabajo metodológico se requiere el diagnóstico de necesidades educativas y las reglamentaciones sobre el trabajo metodológico.

Para lograr la formación pedagógica continua desde la concepción del trabajo metodológico, en su correspondiente plan han de diseñarse actividades que propicien la autopreparación y la superación del claustro mediante reuniones y talleres metodológicos con temas derivados de las necesidades de formación pedagógica de los docentes. También, clases metodológicas instructivas y abiertas con el objetivo de demostrar los requerimientos metodológicos de los temas en cuestión.

Los temas seleccionados deben cumplir los siguientes requisitos: ajustarse a las necesidades educativas derivadas del diagnóstico, revelar las relaciones entre sus contenidos y enfatizar en el saber hacer (lo que garantiza la contribución a la formación de competencias pedagógicas de los profesores).

De las necesidades de formación pedagógica continua diagnosticadas debe derivarse la propuesta de la superación de los profesores; proyectarse un curso a distancia y talleres para satisfacer dichas necesidades.

Han de planificarse actividades extensionistas (espacios de reflexión pedagógica y el concurso) con el objetivo de ampliar las posibilidades de superación en estos temas a todos los docentes de la Facultad.

También se propone un taller científico-metodológico que dará la posibilidad a los docentes de exponer los resultados obtenidos mediante las acciones de formación pedagógica continua.

Igualmente debe incluirse en el plan de trabajo metodológico el primer evento científico-estudiantil del año. Este ha de tener como objetivo la divulgación de los resultados investigativos de los alumnos y la formación de competencias investigativas de los docentes y estudiantes que intervienen en el proceso.

El trabajo metodológico debe ser jerarquizado en relación con los demás elementos del sistema de acciones de formación pedagógica continua, pues a partir de su plan se proyectan las demás acciones y cada una aporta a las otras, complementándose.

Estas acciones de trabajo metodológico contribuirán al desarrollo de las competencias pedagógica-didáctica, interactiva, institucional, especificadora, productiva e investigativa.

Para instrumentar cualquier acción formativa orientada al desarrollo de competencias, se recomienda que el profesor coordinador de las acciones se guíe por los pasos metodológicos necesarios en la formación de competencias pedagógicas, orientaciones metodológicas y resumen de las mismas que aparecen al inicio del subepígrafe 3.4.1.2.

#### ❖ **Superación y posgrado**

En el prólogo del libro *La Educación Avanzada* de la autora Julia Añorga, el Dr C. Alfredo Díaz Fuentes, rector del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” (ISPEJV), destaca que el objetivo fundamental de ese libro es “*lograr un hombre que aporte y transforme socialmente con más eficiencia y calidad y que en lo individual esté plenamente satisfecho con su estado emocional, moral y espiritual*”. (Añorga, 1994)

Es una pretensión de la propuesta que el profesor aporte y transforme la realidad educativa con su actuación competente y se considere útil, satisfecho, porque el proceso de formación haya sido significativo para él, a la vez que sienta el beneficio del mismo.

Se parte del diagnóstico y la relación que se establece entre las acciones para concebir las formas de superación, de manera tal que sus resultados favorezcan la investigación, la socialización, así como la formación de competencias pedagógicas.

Deben introducirse acciones que propicien la formación pedagógica del docente y que se integren a las formas de superación, como es el caso de espacios de reflexión pedagógica (extensión), taller científico-metodológico (trabajo metodológico) y concurso pedagógico (extensión).

Las acciones que se utilizan, aunque responden a diferentes procesos de la Facultad por su carácter sistémico, no permiten detectar las divisiones entre los diferentes procesos como el trabajo metodológico, la superación y el posgrado, la investigación y la extensión, pues todas ellas favorecen la formación de competencias.

La concepción teórico-metodológica de las acciones de formación pedagógica continua deben tener como base la formación de competencias, la cual se caracteriza por:

- Desempeño integral del docente articulando el conocer con el hacer y el ser.

- Lograr el saber a través de la búsqueda, selección, crítica, aplicación, creación y transferencia de conocimientos.
- El aprendizaje como centro de la formación, para lograr un saber hacer con responsabilidad sobre las consecuencias de ese hacer.
- Generalizar los conocimientos y aplicarlos con sentido al hacer y al ser.

Para ello se requiere el diagnóstico, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y el trabajo por proyecto.

Es importante abordar lo que se entiende por trabajo colaborativo y trabajo por proyecto, para lo cual se tiene en consideración lo argumentado por el Dr. Alfredo González Morales en su libro *La Universidad Renovada*. Con el trabajo colaborativo se aspira a que el individuo sea autogestor de su propio conocimiento; los alumnos son quienes trazan su estructura de interacciones y toman decisiones que repercuten en su aprendizaje, propiciando la investigación y la creación en general. (González Morales, 2006b)

Según este autor, el trabajo por proyecto *“es una forma de aprendizaje colaborativo, puede estar vinculado a un grupo de asignaturas, una asignatura o un tema. Constituye un esfuerzo que se lleva a cabo en un tiempo determinado para lograr un objetivo específico de crear un servicio o producto, mediante la realización de una serie de tareas y el uso efectivo de recursos. Los alumnos trabajan en un equipo de cuatro a ocho personas de acuerdo con el diseño del proyecto”*. (González Morales, 2006b: 124)

Una de las formas de superación que propician el trabajo colaborativo y por proyecto es el curso a distancia. El mismo se debe concebir y proyectar a través de las guías de estudio, la mediación del sitio Web y de las actividades presenciales, así como de la participación en espacios de reflexión y talleres.

### **Curso a distancia**

Una de las necesidades de los docentes reflejadas en el diagnóstico fue la modalidad a distancia. Se debe considerar incluir en las acciones un curso a distancia para cubrir esta carencia, y a su vez, desarrollar competencias pedagógicas, tales como gestionar el conocimiento y usar las TIC, elementos esenciales en esta modalidad.

El curso a distancia presupone la existencia de una intranet con posibilidades de correo electrónico y de publicación del sitio Web, el cual debe mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el trabajo colaborativo entre los participantes en el curso.

Para la proyección del curso en cuestión son necesarias las etapas que propone el Dr. C. Alfredo González Morales en su libro *La Universidad Renovada, a saber: diseño, desarrollo y evaluación*. (González Morales, 2006b)

En diseño se incluye el diagnóstico de necesidades, la elaboración del programa, la planificación, la selección de los materiales, la elaboración de las guías de estudio, el diseño de las experiencias de aprendizaje y la evaluación.

En el desarrollo se tiene en cuenta la ejecución de las actividades presenciales, el trabajo tutorial, la interactividad de los estudiantes y el trabajo en proyectos.

La evaluación se inicia en el proceso de concepción del curso y comprende la evaluación del diseño, del desarrollo del proceso y de los aprendizajes logrados. (González Morales, 2006b)

La concepción del curso a distancia debe cumplir las siguientes exigencias:

- Partir del diagnóstico de necesidades de formación pedagógica continua.
- Jerarquizar el trabajo metodológico e interrelacionarlo con la superación y el posgrado, la investigación y la extensión.
- Disponer de un sitio Web con el aseguramiento logístico para su puesta en práctica.
- Comunicación entre los componentes personales del proceso por correo electrónico y de forma presencial.
- Carácter formativo de competencias en la proyección de las actividades propuestas.

El curso a distancia por sus características se considera que integra elementos fundamentales de los modelos de formación discutidos en el Capítulo I, pues en el mismo existen momentos en que el docente aprende SOLO, CON OTROS y DE OTROS según la clasificación de Chang y Simpson (1997).

También toma de los modelos de Spark y Loucks-Horsley (1990) cuando el docente tiene la oportunidad de planificar y seguir las actividades que considera, necesita y facilitan su aprendizaje. Del mismo modo se valora que la práctica docente puede mejorar con la observación de otros; y que las actividades deben concebirse de forma que propicien el intercambio y la observación de los demás.

El curso a distancia debe estar constituido por dos módulos (Anexo 31), los cuales han de determinarse a partir de las necesidades educativas detectadas en el diagnóstico, y diseñarse en función de las unidades y elementos de competencias necesarios o los resultados esperados.

A continuación se muestra una tabla con los resultados esperados y recomendaciones metodológicas por unidades de competencia que constituyen orientaciones para el desarrollo de las acciones.

## Resultados esperados y recomendaciones metodológicas por unidades de competencia

Competencias	Resultados esperados	Recomendaciones metodológicas
Pedagógica- didáctica	Diseñar programas de asignatura y disciplina.	Partir de un problema de desempeño profesional.
	Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).	Trabajar por proyecto.
	Elaborar y usar guías formativas.	Usar guías formativas.
	Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.	Promover la gestión del conocimiento y el uso de las TIC.
	Realizar diagnóstico a los estudiantes.	Plantear la enseñanza y el aprendizaje como investigación.
	Usar estrategias para promover el aprendizaje.	Incidir en la formación de una competencia desde la diversidad de acciones de formación.
	Desarrollar actividades de tutoría.	Reunir evidencias de desempeño desde las diferentes acciones de formación mediante revisión de documentos y observación sistemática de: clases, reuniones de disciplina y asignatura, comunicación por correo electrónico, talleres y taller científico-metodológico.
	Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Desarrollar grupos de discusión.
	Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Identificar niveles de desempeño como criterios para la evaluación.
	Gestionar el conocimiento.	
Usar las TIC.		
Interactiva	Desarrollar la expresión escrita mediante la presentación del proyecto.	Usar estrategias de enseñanza-aprendizaje que promuevan la comunicación escrita, oral y por correo electrónico.
	Desarrollar de la expresión oral mediante la exposición y debate del proyecto presentado.	Incidir en la formación de una competencia desde la diversidad de acciones de formación.
	Desarrollar la capacidad de escuchar.	Reunir evidencias de desempeño desde las diferentes acciones de formación mediante observación sistemática de: clases, reuniones de disciplina y asignatura, comunicación por correo electrónico, talleres, taller científico-metodológico. Desarrollar grupos de discusión.
	Promover el trabajo en equipo, colaborativo al resolver un proyecto.	Identificar niveles de desempeño como criterios para la evaluación.
	Promover el colectivismo, amor y entendimiento con los demás a través del trabajo colaborativo por proyecto.	
Investigativa	Solucionar problemas de desempeño en forma de investigación.	Diseñar proyectos de trabajo para una investigación dirigida.
	Gestionar el conocimiento.	Diseñar estrategias para concebir la enseñanza y el aprendizaje como investigación.
	Usar las TIC.	Promover la gestión del conocimiento y el uso de las TIC.
	Solucionar problemas.	Incidir en la formación de una competencia desde la diversidad de acciones de formación.
	Comunicar los resultados investigativos a través del correo electrónico, en los talleres y taller científico-metodológico.	Reunir evidencias de desempeño desde las diferentes acciones de formación mediante revisión de artículos científicos y observación sistemática del taller científico-metodológico y de sesiones científicas. Desarrollar grupos de discusión.
	Identificar niveles de desempeño como	

		criterios para la evaluación.
Productiva	Elaborar estrategias de enseñanza-aprendizaje que incentiven la solución de problemas.	Partir de un problema de desempeño profesional. Usar estrategias de enseñanza-aprendizaje que promuevan el trabajo colaborativo para trabajar por proyecto. Reunir evidencias de desempeño desde las diferentes acciones de formación mediante observación sistemática de: clases, talleres, taller científico-metodológico y revisión del producto terminado. Identificar niveles de desempeño como criterios para la evaluación.
	Propiciar la búsqueda de nuevos puntos de vista y alternativas en la solución de problemas.	
Especificadora	Conocimiento interdisciplinar.	Promover la gestión del conocimiento y el uso de las TIC para adquirir conocimientos de la disciplina y la pedagogía. Reunir evidencias de desempeño desde las diferentes acciones de formación mediante revisión de artículos científicos y observación sistemática de: clases, reuniones de disciplina y asignatura, taller científico-metodológico y sesiones científicas. Desarrollar grupos de discusión. Identificar niveles de desempeño como criterios para la evaluación.
	Conocimiento de la pedagogía.	
Institucional	Transformación del currículo de acuerdo con las condiciones objetivas del contexto donde se desarrolla.	Utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje para adaptar la macro política a las condiciones del aula.

Fuente: Elaboración propia

El curso debe tener cuatro actividades presenciales. En la primera se realiza el diagnóstico, se presenta la concepción del curso y se dan a conocer las demás acciones de formación propuestas en el modelo. También han de explicarse los medios apropiados y las formas de acreditación; se debe impartir una actividad sobre las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para facilitar a los docentes el uso del correo electrónico y el sitio Web, y al mismo tiempo, dotar de herramientas para desarrollar competencias en el uso de las TIC. Las dos actividades presenciales intermedias exigen la forma de taller; la preparación para las mismas se hará mediante la guía de estudio, la cual debe enviarse al coordinador del curso por correo electrónico. El profesor matriculado escoge, entre los ocho talleres programados con los temas del curso, dos de su interés para participar de forma presencial.

La actividad presencial final consistirá en un taller científico-metodológico con el objetivo de socializar las experiencias de sus integrantes. Para participar en él se sugiere haber trabajado por proyecto (resultado de un trabajo colaborativo para resolver los problemas de la actividad profesional).

Se selecciona ese tipo de taller porque propicia el aprendizaje en la acción y el trabajo en grupos; estimula la creatividad e iniciativas para la solución de

problemas, la búsqueda de información, la reflexión colectiva e individual, así como la independencia y la comunicación. Estas son características que deben primar en la formación de competencias.

En la tesis doctoral de Teresita de Jesús Gallardo López se define el taller según los criterios de Ezequiel Ander-Egg (1991), que precisa: *“sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se labora y se transforma algo para ser utilizado y aplicado. Se trata entonces de enseñar y aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente, es un aprender haciendo en grupo”*. (Citado en Gallardo, 2004: 108)

Por las observaciones anteriores se considera que el taller reúne las características necesarias para contribuir a la formación de competencias pedagógicas, por lo que debe seleccionarse como una forma fundamental dentro del sistema de acciones de formación pedagógica continua del modelo.

Para la elaboración de las guías de estudio se sugiere utilizar la estructura metodológica propuesta por el Dr. C. González Morales en su libro *La Universidad Renovada* (2006b). (Anexo 32)

Las guías deben posibilitar al cursista hacer un estudio profundo del tema, autoprepararse y socializar sus conocimientos. Los resultados del desarrollo de la guía de estudios deben enviarse al coordinador de las acciones por correo electrónico, con el fin de reunir evidencias de su desempeño.

Los métodos utilizados se encaminarán a la búsqueda de información, a la socialización y al trabajo colaborativo entre los cursistas; dichos métodos propiciarán la formación de competencias pedagógicas.

En el sistema de evaluación se deben integrar la sumativa y la formativa. También conviene considerar el desarrollo alcanzado por el cursista y las evidencias de desempeño demostradas a través de la búsqueda de información, uso del correo electrónico, así como la participación en las actividades presenciales y los resultados expresados a través del proyecto presentado en el taller científico-metodológico establecido con este fin. (Anexo 33)

Para desarrollar el taller en cuestión el coordinador de las acciones debe tener presente que su finalidad es contribuir al desarrollo de las competencias pedagógicas: pedagógica-didáctica, interactiva e investigativa, para lo que se necesitan las recomendaciones ofrecidas en el cuadro del epígrafe 3.4.1.2.

### **Talleres**

A partir del diagnóstico de necesidades educativas es necesario diseñar una serie de talleres que permitan la reflexión y discusión sobre los temas de menor dominio por los docentes de la Facultad, ya que el taller propicia el intercambio entre ellos.

El taller tiene la característica de facilitar el aprender desde la práctica; es esta una de las condiciones necesarias que debe cumplir como forma de superación seleccionada, con el objetivo de formar en los docentes competencias pedagógicas.

Con los talleres se debe contribuir a formar las competencias pedagógica-didáctica, interactiva y productiva, para lo cual se deben considerar las recomendaciones ofrecidas en el cuadro del epígrafe 3.4.1.2.

Con el desarrollo de los talleres se pretende:

- Reflexionar sobre el accionar pedagógico de los docentes ante los retos que implica la introducción a la práctica del nuevo modelo pedagógico.
- Intercambiar experiencias en cuanto a las competencias pedagógicas que los docentes han alcanzado.
- Propiciar la demostración de las competencias pedagógicas que poseen los docentes.
- Desarrollar competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.
- Propiciar la formación pedagógica continua de los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

Para su ejecución son necesarias tres fases: la introductoria, el desarrollo y las conclusiones. En la primera se introduce el tema; en la segunda se explica cómo se procederá en el taller y en la tercera se gestiona el consenso al que han de arribar los integrantes del grupo. (Anexo 34)

Para asistir a esta forma de superación los participantes se prepararán mediante la información que aparece en el sitio Web sobre formación pedagógica continua, con la bibliografía asentada en el mismo y la guía de estudio. Enviarán por correo electrónico a la coordinadora de las acciones la preparación de dicha guía, mediante la cual se reunirá evidencias del desempeño de los participantes.

Si los docentes desean acreditar su participación en los talleres, deben, además de asistir como mínimo a seis, presentar un proyecto sobre uno de los temas abordados y defenderlo en el taller integrador diseñado con ese fin o en el taller científico-metodológico del año. La acción de este también permite la recogida de evidencias.

Las mencionadas acciones de superación y posgrado deben contribuir al desarrollo de las competencias interactiva, pedagógica-didáctica, investigativa, productiva e institucional.

## ❖ Extensión

### **Espacios de reflexión y concurso pedagógico**

La extensión universitaria se considera un sistema de interrelación entre la comunidad universitaria interna y la externa, con el objetivo de promover el desarrollo cultural de los hombres.

Muchos analizan la extensión desde un enfoque reduccionista al circunscribirla al espacio extramuros; no valoran el desarrollo de la extensión en la propia comunidad universitaria ni la incidencia de esta en la sociedad.

Con la intención de propiciar espacios de debate y reflexión sobre temas actuales de la pedagogía, derivados del diagnóstico de necesidades educativas de los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara, se propone crear el espacio de reflexión pedagógica.

El mismo consiste en un encuentro o reunión donde los docentes pueden compartir de forma flexible las diferentes opiniones y experiencias sobre su quehacer pedagógico. Este espacio se hace coincidir con los talleres que se ofrecen como labor extensionista de la instancia donde se vaya a aplicar el modelo, en este caso el colectivo de primer año y también con las actividades presenciales del curso a distancia.

La participación en estos espacios de reflexión pedagógica (en seis como mínimo y en el último, llamado taller integrador o en el taller científico-metodológico del año) con la presentación de un trabajo sobre uno de los temas abordados en los talleres, da la posibilidad a los profesores de acreditar esa forma de superación.

Con los espacios de reflexión se debe contribuir a formar las competencias pedagógica-didáctica, interactiva y productiva, para lo que se tendrá en consideración las recomendaciones ofrecidas en el cuadro del epígrafe 3.4.1.2.

El concurso es otra de las acciones. Tiene como objetivo motivar a los docentes para que expresen sus experiencias sobre diferentes temas, seleccionados según los resultados del diagnóstico. Requiere correspondencia entre lo establecido teóricamente y el accionar práctico de los profesores. Exige la incentivación del desarrollo cognitivo y la formación de la competencia pedagógica- didáctica.

Se sugiere que los concursantes presenten ponencias en las que propongan soluciones de problemas (contenidos en los temas antes mencionados) donde evidencien el estudio de los contenidos teóricos recibidos. (Anexo 35)

La convocatoria del concurso y la bibliografía necesaria deben aparecer en el sitio Web de formación pedagógica continua; se sugiere que en los espacios de reflexión pedagógica, curso a distancia y talleres se discuta sobre el tema de forma tal que todas las acciones influyan en la formación de competencias

pedagógicas. El trabajo debe enviarse por correo electrónico a la coordinadora del concurso. La acción de este permite la recogida de evidencias de desempeño. Estas acciones deben estar interrelacionadas con las demás del sistema, ya que aportan a las otras. Así los espacios de reflexión devendrán talleres del curso a distancia y viceversa. Ellos propiciarán la participación de profesores no matriculados en el curso a distancia como parte de la labor extensionista del modelo.

Con el concurso se debe contribuir a formar las competencias pedagógica-didáctica, interactiva, productiva e investigativa. El coordinador de las acciones ha de considerar las recomendaciones ofrecidas en el cuadro del epígrafe 3.4.1.2

Las acciones estarán encaminadas a:

- Desarrollar competencias pedagógicas en los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.
- Promover la reflexión en los temas pedagógicos que constituyen necesidades educativas de los profesores.
- Promover la formación pedagógica continua de los docentes de la Facultad.

Acciones de extensión que contribuirán al desarrollo de la competencia interactiva, pedagógica-didáctica, investigativa y productiva.

#### ❖ **Investigación**

##### **Potenciación de la investigación pedagógica**

En la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara existe interés por los temas pedagógicos, declarado en la determinación de necesidades educativas, lo cual favorece la investigación pedagógica. Es objetivo de la propuesta potenciar la investigación científica a partir de necesidades de los docentes en el orden cognitivo y metodológico.

Las acciones propician el trabajo investigativo a partir del metodológico y de la superación, que contribuyen a la formación de la competencia investigativa.

Se ha considerado necesario para la consolidación de los procesos investigativos, incluir en la línea investigativa “Perfeccionamiento del profesional de la Cultura Física” (que forma parte de la política científica del centro), un proyecto de investigación dirigido al estudio de las competencias pedagógicas.

##### **Proyectos de investigación**

Con estos proyectos se potencia la investigación pedagógica en la Facultad, a la vez que se contribuye a la formación de competencias pedagógicas. Ellos promueven la discusión científica a través de las sesiones donde se analicen los resultados parciales y finales de la investigación, la producción científica, la divulgación de los resultados y la participación en eventos. (Anexo 36)

Contribuyen también al desarrollo del trabajo científico-estudiantil mediante la incorporación de alumnos a los proyectos.

### **Objetivo general del proyecto**

Proponer estrategias para contribuir al trabajo metodológico en la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

Principales resultados esperados:

- Fundamentación teórica de la problemática en estudio.
- Diagnóstico de la problemática en estudio.
- Medios relativos a materiales de interés relacionados con el contenido científico fundamental para propiciar el desarrollo investigativo, matemático y de las TIC.
- Plan de acción para contribuir a la formación científico-investigativa de los docentes, de manera que el desarrollo de su competencia investigativa influya positivamente en la formación del profesional de la Cultura Física.
- Estrategia para contribuir a la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

Para mediar en este sistema de acciones de formación pedagógica continua se concibe un componente del modelo llamado sitio Web; el mismo se explica a continuación.

Estas acciones de investigación deben contribuir al desarrollo de las competencias investigativa, interactiva, especificadora, productiva y pedagógica-didáctica.

#### **3.4.1.3 Sitio Web**

Es importante señalar que se pretende contribuir a la búsqueda de información actualizada y a la formación de competencias en el uso de las TIC, que en el contexto en que se radica, UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara, no se dispone de una estructura ni de un aseguramiento logístico facilitadores de la formación de competencias en el uso de estas tecnologías.

La formación de competencias se caracteriza por la gestión del conocimiento por parte de los profesionales, lo cual exige el uso de las TIC; así también la modalidad a distancia requiere de un aseguramiento a través de estas tecnologías, que necesitan de un sitio Web como mediador de las acciones de formación; este contribuirá a:

1. Propiciar la interrelación entre el trabajo metodológico, la superación y el posgrado, la investigación y la extensión en la Facultad.
2. Potenciar el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

3. Disponer de un medio para divulgar e incentivar las actividades de formación pedagógica continua.

Este sitio Web debe contar con los artículos, ponencias, libros y monografías bajadas de Internet con información actualizada que permita la autopreparación de los docentes en estos temas de actualidad pedagógica y libros clásicos fundamentales para la consulta permanente. (Anexo 37)

El sitio dará acceso a las convocatorias de los eventos científicos que se proponen, tanto del claustro docente como de los estudiantes, y a las publicaciones de los mejores trabajos presentados. También se sugiere que aparezca la convocatoria del concurso, así como el curso a distancia, la guía de estudio, los talleres y los espacios de reflexión propuestos, entre otros aspectos de interés.

Este componente debe contribuir al desarrollo de las competencias pedagógica-didáctica, interactiva e investigativa, especificadora e institucional.

Otro componente del modelo formación de competencias pedagógicas se describe a continuación.

#### **3.4.1.4 Formación de competencias pedagógicas**

Este componente se concibe para que converjan en él los demás componentes del modelo; de este modo se evidencia la formación de competencias en los docentes.

En el capítulo I epígrafe 1.3.3 se describe el procedimiento metodológico para la formación de competencias pedagógicas en los docentes. Existe correspondencia entre este procedimiento metodológico y el funcionamiento de los componentes del modelo.

Para el diseño de este último es necesario considerar el procedimiento metodológico antes mencionado. El primer paso es la determinación de necesidades, la cual arroja las carencias de formación pedagógica continua, que deben tenerse presentes para el diseño de las acciones de formación, las cuales redundarán en la formación de competencias.

Los pasos segundo y tercero del procedimiento metodológico son: la determinación de las competencias y de las unidades de competencias. Estas se obtendrán mediante la búsqueda teórica y por el criterio de expertos al que deben ser sometidas.

El cuarto paso del procedimiento metodológico es la determinación de los elementos de competencia y será el resultado de la consulta teórica y de la propia experiencia.

El quinto paso se refiere al nivel de partida de la competencia; se debe realizar al comienzo de la implementación de las acciones de formación pedagógica continua

al aplicar el instrumento de autovaloración, para poder evaluar el desarrollo de las mismas en el transcurso de su aplicación.

El sexto paso se corresponde con la aplicación de las acciones para la formación de competencias. El mismo aparece explicado en el componente del modelo Sistema de acciones de formación pedagógica continua, donde se ofrecen las indicaciones metodológicas necesarias para el proceso de formación de competencias.

Este paso del procedimiento metodológico se corresponde con el componente del modelo denominado **Sistema de acciones de formación pedagógica continua**, el cual está subordinado, como subsistema, al componente del modelo llamado **Determinación de necesidades**, que asociado a la toma de decisiones, se mantiene activo durante todo el proceso junto al componente **Evaluación**, el cual sirve como regulador del desarrollo del proceso. Todos convergen en el componente de **Formación de competencias pedagógicas**.

El séptimo paso consiste en el análisis de las evidencias del desempeño, que se obtienen del desempeño de los docentes que se encuentran bajo la influencia de la formación, según lo normado para cada una de las unidades de competencias y sus elementos.

El octavo paso corresponde a la evaluación del desempeño. Se realiza a través de la observación sistemática, grupos de discusión y el análisis de las evidencias de desempeño. En el procedimiento para procesar la información sobre el nivel de competencia asignado por las diferentes fuentes, es oportuno considerar el procedimiento explicado en el epígrafe 1.3.3 del Capítulo I.

En estos pasos se debe establecer la comparación entre los objetivos evaluativos definidos y las evidencias obtenidas, para establecer un juicio de valor; este, se dice que supera la prueba de evaluación en los niveles sin dificultad, con algunas dificultades, con dificultades y con muchas dificultades; criterio evaluativo tomado de Yepis (2004).

Los pasos séptimo y octavo del procedimiento metodológico están destinados a aportar criterios para el funcionamiento del componente Evaluación, mediante el cual se regula el funcionamiento del modelo.

Hasta aquí se explica cómo se concibe el componente formación de competencias, el cual debe contribuir a la formación de las competencias pedagógica-didáctica, interactiva, institucional, especificadora, investigativa y productiva.

Es importante mantener una evaluación de la propuesta para obtener información que permita la oportuna toma de decisiones; a continuación se explica cómo se concibe este componente del modelo.

### **3.4.1.5 Evaluación**

El Dr. C. Alfredo González Morales hace un análisis del concepto de evaluación en el cual plantea que esta presupone: “a) Un proceso de obtención de información; b) Un juicio de valor y c) Una orientación hacia la toma de decisiones”. (González Morales, 2006b: 126)

Aquí se toma en cuenta lo anterior y se considera que este componente del modelo permite evaluar si la propuesta ha logrado satisfacer las necesidades identificadas inicialmente, o han surgido nuevos problemas o demandas para la oportuna toma de decisiones.

Para lograr lo anterior se debe evaluar en la fase diagnóstica con el fin de conocer las carencias. En la fase de diseño se recomienda la evaluación del diseño del modelo por criterio de expertos para tomar las decisiones necesarias y reducir los posibles errores.

La evaluación en la fase de implementación se trata como proceso y como resultado; este último valorado en su influencia en el desempeño profesional del docente. En el primer caso, a partir de las evidencias de desempeño para corroborar la formación de competencias en los profesores, se procede a desarrollar la evaluación sistemática desde la observación de las diferentes acciones, grupos de discusión y el análisis de las evidencias de desempeño.

También se aplica la evaluación diagnóstica por permitir la toma de decisiones durante la ejecución práctica del modelo con el objetivo de perfeccionarlo.

Del mismo modo se consideran las opiniones individuales y colectivas mediante los propios criterios de los participantes, es decir, se prioriza la autoevaluación a través de la cual el grupo evalúa el impacto de las acciones de superación que realizan en el plano de su desarrollo individual, y en qué medida ello ha contribuido a solucionar los problemas de su entorno educativo. Este análisis permite hacer los ajustes pertinentes a la propuesta de manera que la misma responda a las necesidades, motivaciones e intereses de los participantes.

Igualmente se precisará las condiciones que deben cumplirse para que, en la práctica, se pueda analizar la contribución del modelo diseñado a la formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas.

#### **Condiciones que deben cumplirse**

- Que existan evidencias del desempeño de los docentes que están bajo la influencia de la formación, según lo normado para cada una de las unidades de competencias y sus elementos.
- Que la evaluación del desempeño arroje evidencias de desempeño profesional competente.
- Que los docentes tengan un desempeño profesional competente.

- Que la formación pedagógica continua se interrelacione con el trabajo metodológico, la superación, la investigación y la extensión.
- Que la actuación competente de los docentes repercuta de forma positiva en los estudiantes.

La evaluación no constituye un estado final; ella ofrece una perspectiva abarcadora del funcionamiento de cada uno de los componentes del modelo y permite de esta forma la toma oportuna de decisiones para modificar algunos elementos necesitados de modificación teniendo presente el carácter flexible del modelo, siempre que la variación no afecte los principios del mismo.

Para el funcionamiento del modelo diseñado es necesario considerar algunos elementos que se explican a continuación.

### **3.4.2 Funcionamiento del modelo**

Para el funcionamiento del modelo se sugiere contar con un profesor coordinador que lo dirija; este requiere conocimientos pedagógicos que le permitan conducir a otros profesores para su intervención como facilitadores de algunos temas o actividades previstas en el modelo.

El coordinador y los facilitadores deberán:

- Comprender la necesidad de la formación de competencias en los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara para responder a las demandas de la sociedad a las universidades.
- Tener competencias pedagógicas para abordar esta temática.

Importante también será el apoyo institucional para la ejecución del modelo; los vicedecanatos académico, de superación, investigación y extensión juegan un papel decisivo por su incidencia en las acciones de formación pedagógica.

Para su puesta en práctica se respetarán todos sus postulados teóricos, además de partir de la determinación de necesidades, lo que permitirá la toma de decisiones en todo momento y mantener la evaluación sistemática del proceso para regular su comportamiento.

También se contará con un sitio Web en la Intranet, el cual sirve como mediador entre el sistema de acciones de formación pedagógica continua.

El carácter sistémico del modelo permite jerarquizar la determinación de necesidades a nivel del sistema que lo conforma; en el subsistema que forman las acciones de formación pedagógica continua se jerarquiza el trabajo metodológico de forma tal que acciones propias del mismo influyan en la superación y el posgrado, la extensión y la investigación, pues están interrelacionadas en función de la formación de competencias.

Una vez obtenidos los resultados del diagnóstico se procede al diseño de las acciones de formación pedagógica continua que están jerarquizadas por el

trabajo metodológico. En primer lugar se debe diseñar el plan de trabajo metodológico de la instancia donde se vaya a aplicar el modelo, en este caso el colectivo de primer año. Las acciones contenidas en el plan de trabajo metodológico encontrarán respuesta en las acciones de formación pedagógica continua del sistema de acciones.

En la instancia seleccionada para la implementación del modelo, en este caso colectivo de primer año, en la primera reunión se indaga acerca de la disposición de los docentes para colaborar en esta fase de la investigación y se explica todo lo referente al sistema de acciones y a la organización de las mismas.

A partir del diagnóstico realizado a los profesores del año, y obtenidas sus necesidades, se discute el plan de trabajo metodológico diseñado de forma tal que su proyección propicie la formación de competencias pedagógicas en los docentes. A estos se les propone matricular un curso a distancia que contribuya a la formación de dichas competencias.

Se les explica las características del curso y cómo este se vinculará al desarrollo de otros espacios pedagógicos que promoverá el año, y servirán para tener evidencias de su desempeño.

Se argumenta sobre el desarrollo de un taller científico-metodológico en el cual la participación con un proyecto sobre uno de los temas del curso a distancia será tomado en cuenta como evidencia de su desarrollo en las competencias pedagógica-didáctica, investigativa, comunicativa e interactiva.

En cuanto a la investigación se promoverán proyectos sobre aspectos pedagógicos detectados que desde la didáctica no puedan ser solucionados.

La acción extensionista estará presente porque los espacios pedagógicos se convocan para todos los profesores de la Facultad y sus directivos; estos espacios (que se desarrollarán una vez al mes) constituyen una vía para fomentar el interés hacia temas pedagógicos (aspecto favorable en la Institución).

Asimismo se explica que otra acción extensionista será la participación en un concurso sobre uno de los temas tratados en el curso. Dicha acción contribuye a la preparación de los docentes y sirve de evidencia sobre el desarrollo de las competencias formadas en ellos. Igualmente brinda la posibilidad de participación de otros profesores de la Facultad.

En la ejecución de las acciones deben seguirse los pasos metodológicos para la formación de competencias desde la diversidad de acciones, propuestos en el epígrafe 3.4.1.2.

En la medida en que se desarrollen las diferentes acciones se tendrán evidencias de la formación de competencias en los docentes, obtenidas por las observaciones sistemáticas realizadas durante la ejecución de las acciones.

Igualmente se realizarán entrevistas y grupos de discusión al finalizar las acciones.

La evaluación se realiza en el proceso a través de las observaciones sistemáticas de las acciones y de las de clases; la revisión de documentos, entrevistas y grupos de discusión. Estas vías facilitan una retroalimentación sobre la implementación del modelo, que es necesaria para la tomar decisiones oportunas.

También se deben considerar las opiniones de cada uno de los participantes al finalizar las acciones, con lo cual se puede conocer el progreso de los participantes durante el proceso de intervención.

Al finalizar dicho proceso debe existir un reconocimiento de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión y de la contribución de la formación pedagógica continua al perfeccionamiento del desempeño docente. Igualmente se explicará la necesidad de la implicación de la Institución en esta formación.

### **Resumen parcial**

En el capítulo se corroboran las dimensiones y los indicadores de la formación pedagógica continua por criterio de expertos; se diseña y fundamenta el modelo de formación pedagógica continua que se propone para la formación de competencias; se explican los componentes del modelo así como la interrelación entre ellos y el funcionamiento del modelo.

## CAPÍTULO IV

### **IV. EVALUACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA CONTINUA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS PROFESORES DE LA UCCFD “MANUEL FAJARDO” FACULTAD DE VILLA CLARA**

En el capítulo se explica la evaluación del modelo. El mismo se evalúa en su diseño, su implementación y en sus resultados. La evaluación en su diseño se realiza a través del criterio de expertos; la evaluación en su implementación y en sus resultados mediante, la puesta en práctica del modelo, con una retroalimentación del comportamiento del mismo a través de la aplicación de métodos y técnicas y del desarrollo de un pre-experimento con el objetivo de comprobar la contribución de la propuesta a la formación pedagógica continua para la formación de la competencia pedagógica-didáctica.

#### **4.1 Evaluación en su diseño**

La evaluación del modelo en su diseño se realiza mediante el criterio de expertos. Se trabajó con 11 de ellos. El coeficiente de competencia de los expertos se determina de igual forma que la explicada en el Capítulo II.

A los expertos se les entrega en formato duro o digital el modelo para su análisis y un instrumento con los ítems que deberán evaluar.

Los expertos seleccionados exponen sus criterios respecto del modelo de acuerdo con una escala del uno al cinco, donde el valor cinco representa el máximo de puntuación. También pueden emitir su criterio con respecto de cualquier ítem que consideren de interés.

Para el procesamiento de la información emitida por los expertos se sigue el procedimiento descrito en el segundo capítulo.

La decisión de la investigadora es mantener la propuesta siempre que el coeficiente Kendall esté en un rango entre un nivel de concordancia medio y un nivel de concordancia muy alto. También se toma en consideración los valores de la moda en un rango entre cuatro y seis para mantener el ítem; si esto no ocurre, se modifica el indicador en el que la moda sea tres, y se elimina aquel en el que la moda sea dos. Además, para afirmar que la coincidencia de los expertos en su votación ha sido alta, se tiene en cuenta un valor pequeño del coeficiente de variación.

En el análisis de los resultados del procesamiento del criterio de expertos se advierte un nivel de concordancia medio entre los mismos, que permite, junto al análisis de los resultados por ítems mantener la propuesta del modelo, tomando en cuenta las sugerencias de los expertos. (Ver Anexo 38)

Los ítems con calificaciones más bajas fueron el cuatro y el seis. El cuatro se refiere a la necesidad de evidenciar más el enfoque sistémico del modelo y el seis, a mejorar el tratamiento metodológico de cada una de las acciones de formación propuestas para el desarrollo de competencias en los docentes.

Las recomendaciones de los expertos fueron: perfeccionar la concepción estructural y metodológica del modelo; considerar el sitio Web como un componente del modelo que media entre las acciones de formación (y no solo como una acción de formación pedagógica continua); hacer más evidente el carácter sistémico del modelo; explicitar en el mismo el proceso extensionista y reevaluar el enfoque del objetivo del modelo. Estas sugerencias se tomaron en cuenta para el perfeccionamiento del mismo.

A través del criterio de los expertos se pudo constatar la pertinencia del mismo, su factibilidad de aplicación y su contribución a la formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los docentes.

#### **4.2 Evaluación en su implementación**

Como requisito para la implementación del modelo se selecciona el profesor coordinador, responsable de su funcionamiento práctico, y la instancia donde se ejercerá la influencia; en este caso el colectivo de primer año de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

La **primera acción** se ejecuta en la reunión inicial del curso escolar; aquí se persuade a los docentes sobre la importancia de su participación en esta fase de la investigación y se informa acerca de la organización de las acciones. Posteriormente se determinan las necesidades educativas para constatar el estado de la formación pedagógica continua y sus dimensiones: representación que tienen los profesores de la pedagogía, competencias pedagógicas y contribución de la institución a la formación pedagógica continua.

Sobre la base de las necesidades educativas relacionadas con la formación pedagógica continua de los docentes, se diseña el plan de trabajo metodológico. Se determinan los contenidos del curso a distancia, su guía de estudio, talleres y espacios de reflexión, así como el tema del concurso.

Estas acciones fueron realizadas en el período comprendido entre los meses de septiembre de 2008 y junio de 2009, con una frecuencia mensual.

El modelo fue implementado en este primer momento para la competencia pedagógica-didáctica. Esto admite efectuar un mejor control de las evidencias de desempeño para evaluar la formación de la competencia en los profesores.

A continuación se presentan los resultados del progreso de los docentes durante la implementación del modelo.

El curso a distancia, llamado “Enfoque pedagógico en la contemporaneidad”, se desarrolla a partir de la primera acción; aparece en el sitio Web de Formación Pedagógica Continua ubicado en la dirección <http://198.168.1.1/MetodoAI/WebFormaciónPedagogicaContinua/Index.htm>, en la Intranet de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

La comunicación de los participantes en el curso a distancia con el coordinador de las acciones (para enviar los resultados de la preparación según la guía de estudio), se establece mediante correo electrónico.

El coordinador, cuando recibe la información antes expresada, le asigna el nivel correspondiente a esa unidad o elemento de competencia, guiándose por lo establecido como criterio evaluativo para comprobar el desarrollo de las competencias. Este proceder se repite por parte del profesor coordinador durante el desarrollo de las diferentes acciones.

En el Anexo 39 se muestra el nivel alcanzado por los docentes en la competencia pedagógica-didáctica para la solución de los problemas de la guía de estudio. Se aprecia que las unidades o elementos de competencia con nivel más bajo fueron: elaborar modelo de la planificación de la asignatura (P1), elaborar y usar guías formativas, realizar diagnóstico a los estudiantes, usar estrategias para promover el aprendizaje, desarrollar actividades de tutoría, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, gestionar el conocimiento y el uso de las TIC.

También los **talleres** constituyeron **acciones** de formación y espacios de reflexión pedagógica. A modo de ejemplo se explicará el desarrollo de uno de ellos.

### **Taller 2**

Este se desarrolló sobre el tema de tutoría con el objetivo de valorar la correspondencia entre la actuación de los docentes como tutores y las características y funciones de esa figura tal y como está establecido en el Plan de Estudio D de la carrera Cultura Física.

En la primera parte del taller se hizo una exposición acerca de la figura del tutor en el nuevo modelo pedagógico cubano. En la segunda, el profesor explicó la forma en que se desarrollaría el taller, para el cual los docentes se prepararon previamente mediante la bibliografía sobre el tema en cuestión, y que aparece en el sitio Web.

La tarea se desarrolló por equipos y consistió en reflexionar sobre la correspondencia de la actuación de los docentes como tutores con las características y funciones de esta figura, según lo establecido al respecto. Las reflexiones se organizaron en este orden:

Punto 1 Características del tutor.

Punto 2 Funciones del tutor.

Punto 3 Plan de acción tutorial. Ejemplos.

Después de los análisis se llegó a consenso acerca del desconocimiento de la mayoría de los docentes en cuanto a la confección de un plan de acción tutorial, por lo que consideraron oportuno profundizar en el tema desde los puntos de vista teórico y práctico para presentar los resultados en el taller científico-metodológico del año. En este proceso de conocimiento se trabajaría por proyectos: el profesor coordinador de cada grupo de estudiantes de primer año, junto con sus tutores, elaboraría el plan de acción tutorial.

Se consideró necesario solicitar al Vicedecano Académico la incorporación de los espacios de tutoría al horario docente porque facilita el desarrollo de las actividades concebidas en los planes de acción.

Estos espacios formaron parte del horario docente en el segundo semestre, cuando se efectuó un taller con la participación del coordinador de grupo y los tutores sobre el tema “trabajo investigativo de los estudiantes”, con el objetivo de lograr la incorporación de los alumnos al evento científico estudiantil del año. Los resultados fueron alentadores.

Los docentes valoraron de muy positivos los talleres llevados a cabo en estos espacios de reflexión por su contribución a la formación de competencias pedagógicas en ellos.

Se recogieron evidencias del desempeño de los docentes en los talleres mediante observaciones sistemáticas. En el Anexo 40 se puede apreciar el nivel alcanzado por cada uno en las diferentes unidades y elementos de competencias de la competencia pedagógica-didáctica. Los niveles más bajos corresponden a los elementos de competencias facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y gestionar el conocimiento.

**La acción** del concurso cumplió el objetivo relacionado con la profundización en el tema de tutoría para aplicar los conocimientos en la confección del plan de acción tutorial, con el apoyo de la bibliografía dispuesta en el sitio Web de formación pedagógica continua.

Esta acción posibilitó reunir evidencias sobre el nivel alcanzado por los docentes en la unidad de competencia, y desarrollar actividades de tutoría referidas a los elementos de competencias: diagnóstico a los estudiantes y elaboración del plan de acción tutorial. Se recogieron evidencias del desempeño de los docentes mediante observaciones sistemáticas. En el Anexo 41 se aprecia que el nivel alcanzado por los docentes es satisfactorio.

Otra observación sistemática se efectuó en las clases para conocer el desempeño de los profesores; se evidenció que el elemento de competencia con más bajo nivel es gestionar el conocimiento. (Anexo 42)

La acción del taller científico-metodológico diseñado como forma de culminación del curso a distancia para que los docentes evidenciaran su desempeño, viabilizó la posibilidad de la presentación de los proyectos en los cuales se abordaron los temas que forman parte del curso a distancia y constituyeron resultados concretos de su labor teórico-práctica.

Los proyectos presentados por los cursistas en el taller científico-metodológico del año resultaron del fruto del trabajo colaborativo entre los participantes del curso; se destacaron los trabajos sobre tutoría y la semipresencialidad como características esenciales del nuevo modelo.

En el primer taller científico-metodológico del año participaron de 45 docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara, el Vicedecano Académico y dos de sus metodólogas; asistieron también la Vicedecana de Investigación y un metodólogo de esta área.

La primera parte del evento estuvo destinada a la premiación del concurso de tutoría convocado por el colectivo de primer año. Por la calidad de los trabajos presentados se otorgaron un primer y segundo premios, dos terceros lugares y dos menciones.

Luego, en el segundo momento, se impartió una Conferencia Magistral sobre el tema Las estrategias de aprendizaje, la cual fue considerada profunda y motivadora. El coordinador de segundo año expresó que “Los contenidos abordados son necesarios para la didáctica de las asignaturas y disciplinas de formación general. Las disciplinas deportivas también requieren esas estrategias. Es necesaria la generalización de estos enfoques pedagógicos en el área del ejercicio de la profesión”.

La exposición de las ponencias se efectuó por bloques, según la temática de las mismas. Se organizaron tres bloques: el primero sobre tutoría, el segundo sobre la semipresencialidad y el tercero sobre enseñanza desarrolladora.

La jefa del Departamento de Métodos de Investigación consideró que “se aprecia la aplicación del proceso de investigación científica en las experiencias expuestas, desde los diagnósticos realizados mediante técnicas de investigación, la implementación de acciones y la evaluación de las mismas”.

Una de las metodólogas del Vicedecanato Académico aludió a que “los trabajos presentados tienen gran valor porque orientan cómo reestructurar los P1; las guías formativas de Atletismo son ejemplos que debemos imitar y el Cuaderno de Ortografía es muy útil para estudiantes y para profesores”.

El Vicedecano Académico destacó tres aspectos fundamentales del evento: la necesidad de consolidar la formación vocacional, la importancia cualitativa y

cuantitativa de los resultados presentados en el evento y la necesidad de divulgar los mismos para generalizar las experiencias.

La Vicedecana de Investigación expresó: “Esto es genial”. Propuso que se valorara el acuerdo de presentar los resultados en el evento provincial Universidad 2010 y publicar los mejores trabajos. También dijo que “ya se reconoce el interés de estudiantes de primero por participar en círculos científicos estudiantiles”.

El taller científico-metodológico fue elogiado por su buena calidad en la Reunión Metodológica de la Facultad en las voces del Vicedecano Académico y del Decano.

Este taller científico-metodológico posibilitó reunir evidencias acerca de la formación de la competencia pedagógica-didáctica fundamentalmente atendiendo a la calidad de los trabajos, la forma de comunicarlos, así como por la profundidad del tema abordado.

En el Anexo 43 se observan el nivel alcanzado por cada docente en las unidades y elementos de competencia de la competencia pedagógica-didáctica, que fueron demostrados por los profesores en el taller científico-metodológico. Se constatan resultados entre los niveles cuatro y cinco de competencias; ocuparon un nivel cinco los elementos de competencia: diseñar programas de asignatura y disciplina, elaborar modelo de la planificación de la asignatura (P1) y dar posibilidad al alumno de plantearse problemas.

También constituyó evidencia del desempeño docente de los profesores del colectivo de primer año el desarrollo, por primera vez, del evento científico estudiantil en esa instancia. Se pudo constatar que de un total de 100 alumnos en el curso, participaron como ponentes 38 estudiantes con 24 trabajos.

Los estudiantes presentes en el evento expresaron: “ha servido de mucho para el primer año, para entrenarse en la investigación científica, perder la pena”; “estoy muy satisfecha con el evento, aprendí de todos los trabajos escuchados...”; “...fue importante la participación de alumnos de otros años pues aprendimos de ellos sobre investigación, alcance y temas sobre los cuales investigar”; “me sirvió para entrenarme en la comunicación y en la cultura general”; “aprendí mucho y me voy muy satisfecho”.

También durante el desarrollo de las acciones se utilizó la revisión de documentos para constatar el nivel de competencia en cuanto a la competencia pedagógica-didáctica. Se aplicaron entrevistas para obtener información detallada acerca de los resultados que se iban alcanzando con las acciones de formación. Al final se aplicó la composición. Los resultados alcanzados por los docentes en el nivel de competencia son buenos.

En cuanto a la revisión de documentos (Anexo 44) para corroborar el nivel de competencia respecto de las unidades y los elementos de la competencia pedagógica-didáctica se confirmó:

- Los elementos de competencia: diseñar programas de asignatura y disciplina y elaborar modelo de planificación docente de la asignatura (P1), se reubicaron en el nivel cinco.
- Las guías de estudio transitaron de *una concepción tradicional a guías formativas donde se promueve la gestión del conocimiento por parte del estudiante.*
- Las evaluaciones pasaron de *poco aplicadas a problemas profesionales a un diseño más acorde con la solución de problemas de la profesión.*
- Los docentes realizaron el diagnóstico a los estudiantes, y sobre la base de este, se hizo el plan de acción tutorial; se efectuó la función tutorial de forma satisfactoria. La unidad de competencia desarrollar actividades de tutoría, alcanzó un nivel cinco.
- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje planificadas responden a las exigencias vinculadas con la gestión del conocimiento por los estudiantes y el uso correcto de la información y de las TIC. Estos elementos de competencias alcanzan un nivel cuatro.

También se realizaron **grupos de discusión** para conocer la opinión de los estudiantes sobre el desempeño docente de sus profesores.

Fueron realizados en cuatro grupos de primer año con la participación de 12 estudiantes por cada uno. La investigadora partió de la discusión y la valoración de la problemática, que se enriqueció con la intervención de los grupos.

Finalizada esta parte (Anexo 45), se llegó a conclusiones sobre el comportamiento del desempeño docente de los profesores de primer año según el criterio de los estudiantes:

- Los profesores imparten clases de calidad.
- Los bajos resultados docentes en matemática lo atribuyen a la insuficiente base que heredan de las enseñanzas precedentes.
- Los profesores utilizan en sus clases las TIC y potencian el uso de las mismas.
- Los profesores promueven el trabajo científico-estudiantil.
- Los estudiantes se sienten bien guiados por sus tutores.
- Los profesores y tutores facilitan estrategias de aprendizaje a los estudiantes.
- Los profesores y tutores atienden los problemas que se presentan a los estudiantes.

- La competencia pedagógica-didáctica la ubican en los niveles cuatro y cinco. Se reconoce en el más alto nivel el conocimiento de la disciplina por sus profesores, la aplicación de evaluaciones y el uso de las TIC.

El componente del modelo llamado sitio Web de “Formación pedagógica continua” es el mediador en este proceso de formación de competencias pedagógicas; su uso proporciona a los docentes adiestrarse en el mundo de las nuevas tecnologías para el uso imprescindible de la información científica. Además, todas las acciones diseñadas aparecen publicadas en el sitio Web, así como los trabajos realizados por los participantes en dichas acciones; de esta manera se enriquecen, se multiplican y se socializan las experiencias de los docentes.

Los participantes en las acciones de formación consideran importante y beneficioso disponer de un sitio Web de formación pedagógica continua.

El elemento del modelo **investigación**, permite el diseño de proyectos cuando las necesidades detectadas en el diagnóstico no puedan ser resueltas desde la didáctica. En este caso se concibió un proyecto de investigación llamado “Formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara”, que posibilita continuar esta línea investigativa dada la necesidad de consolidar el trabajo en la Facultad con la implicación de los docentes.

En el componente **formación de competencias pedagógicas** convergen los demás componentes; el efecto de sus elementos en un lapso determinado permite el desarrollo de las competencias si se tiene presente que estas se forman en el tiempo y en el proceso de aprendizaje desde la diversidad de acciones.

La evaluación se efectúa a lo largo de toda la implementación, a través de las técnicas que se aplican para reunir evidencias de desempeño.

En este componente también se establece la comparación entre los objetivos evaluativos definidos, con las evidencias obtenidas; lo cual permite establecer un juicio de valor. Este juicio de valor para los docentes participantes en la implementación del modelo supera la prueba de evaluación en los niveles sin dificultad y con algunas dificultades; esto puede observarse en el Anexo 46.

Como se ha explicado, mediante la observación sistemática fueron valoradas las acciones pedagógicas continuas propuestas en el modelo para tener evidencias del desarrollo de competencias en los docentes durante su implementación.

Se llega a las consideraciones siguientes:

- En la medida en que se desarrollaban las acciones, aumentaba la preparación y se evidenciaba un desarrollo de las unidades y de los

elementos de competencia de la competencia pedagógica-didáctica de la muestra seleccionada.

- Se desarrolló la unidad de competencia diseñar programas de asignatura y disciplina y el elemento de competencia elaborar modelo de planificación docente de la asignatura (P1).
- El uso de las TIC se concretó en el empleo del correo electrónico y la gestión del conocimiento a través del sitio Web.
- Se ha estimulado la gestión del conocimiento sobre temas actualizados de pedagogía.
- Quedó favorecido el interés por el trabajo investigativo respecto de los problemas que afectan la formación profesional.
- La participación en el taller científico-metodológico fue un resultado del trabajo por proyectos del curso a distancia.
- El nivel de la unidad de competencia desarrollar actividades de tutoría aumentó satisfactoriamente; se obtuvo resultados alentadores en el trabajo tutorial.
- En los controles a clases se evidencia el desarrollo en el nivel de la competencia pedagógica-didáctica de los docentes; se perfeccionó el trabajo de la elaboración del P1 de la asignatura, el relacionado con el diagnóstico a los estudiantes, la elaboración y empleo de guías formativas y el uso de las TIC.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a jefes de departamento, Vicedecano Académico, metodólogos y docentes al concluir el segundo semestre del curso 2008-2009; en ellas se constata:

- Las acciones de formación pedagógica continua han favorecido la formación de competencias pedagógicas de los docentes.
- En la práctica se evidenciaron resultados en el orden metodológico, lo que se refleja en el diseño de la planificación docente, guías formativas, aplicación de estrategias de aprendizaje y de enseñanza.
- Los resultados investigativos se constatan en la labor científico-metodológica realizada en este período y la presentación de los trabajos en el evento científico programado con este fin, así como la confección de proyectos de investigación sobre la formación de competencias pedagógicas. También como resultado investigativo de los estudiantes, se efectuó por primera vez un evento a nivel de año.
- La tutoría (por la calidad de sus planes de acción tutorial y la inclusión de espacios en el horario docente para llevarla a cabo), ha influido en los resultados del trabajo educativo con los estudiantes.

- El curso a distancia ha permitido una actualización del quehacer pedagógico de los docentes acorde con el acontecer actual del mundo, al concebirse la formación desde la solución de problemas surgidos de las necesidades educativas detectadas.
- El sitio Web contribuyó a la búsqueda y actualización de nuevos conocimientos, así como al uso del correo para viabilizar la comunicación entre colegas.
- Los espacios pedagógicos facilitaron la reflexión y la confrontación de ideas entre los colegas; además de contribuir al crecimiento profesional de los participantes.

**La composición** se aplicó al finalizar la implementación del modelo con el objetivo de registrar las opiniones sobre el desarrollo de las acciones de formación.

Se sugirió la composición con las frases inductoras:

“Las acciones de formación pedagógica continua han contribuido a...”

” El espacio de reflexión pedagógica ha significado para mí...”

En su análisis se emplean las categorías propuestas por Fernando González Rey (González Rey, F. y col., 1982) como aparece explicado en el Capítulo II, cuando se utiliza esta técnica en el diagnóstico de necesidades educativas.

A continuación se explican las referidas al contenido, al vínculo afectivo hacia ese contenido y al grado de elaboración personal.

En el estudio del contenido de las composiciones se aprecia que a los docentes les satisfacen las acciones de formación por permitirles un crecimiento profesional.

Lo anterior se corrobora en las valoraciones siguientes:

- “Perfeccionar la labor como profesora de la Enseñanza Superior. El colectivo de año, como un eslabón jerárquico de la Facultad, ha brindado las vías necesarias con alta profesionalidad, para integrar y complementar todos estos elementos en nuestra labor cotidiana. El colectivo de año tiene docentes con matices muy diversos: diferentes edades, formas de pensar, varias asignaturas y diversas calificaciones docentes. Sin embargo, a todos los maestros nos han sido muy fructíferas estas reuniones, donde se han vinculado los elementos administrativos con los elementos docentes, educativos y metodológicos. Este colectivo de año nos ha demostrado que el proceso docente-educativo es un todo íntegro, que aun cuando se desmiembre para su tratamiento, tiene una gran repercusión en la clase y por supuesto en los estudiantes. Todo ello permite la labor cohesionada y pedagógica de los maestros”.

- “Ha contribuido a mejorar el trabajo en equipo del colectivo de año, propiciando el colectivismo, una mejor labor pedagógica que se ha revertido en los resultados del trabajo científico-metodológico. Además a nivel de asignatura y en el plano personal nos ha permitido reevaluar nuestros métodos de trabajo y ganar muchos conocimientos en lo referente a cómo guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que en definitiva garantiza que nuestros estudiantes aprendan a aprender y nosotros en este proceso hemos crecido como seres humanos y como profesionales”.

- “Mejorar la calidad de nuestra labor docente y a elevar nuestra profesionalidad. Ha logrado en mí mejorar sustancialmente lo referente al nuevo modelo pedagógico que abraza la universidad de hoy. En los espacios de reflexión ofrecidos como una vía de superación, he podido conocer, profundizar en aspectos importantes sobre todo aquello que tiene gran incidencia en lo docente (estructuración de P1, guías formativas, estrategias de aprendizaje y enseñanza), lo cual ha facilitado el trabajo de nuestros estudiantes en la asignatura”.

- “He podido concretar y aplicar lo relacionado con la estructuración del P1, lo cual se puede constatar en los resultados cuantitativos y cualitativos del semestre. Con la estructuración se ha podido lograr una gran integración temática, facilitando la comprensión de los contenidos de la asignatura a fin de lograr una integración de los conocimientos”.

- “Intercambiar criterios con compañeros que trabajamos con los mismos estudiantes en torno a diversos temas que contribuyen a ampliar nuestros conocimientos y actuar con eficiencia para contribuir a esa formación integral a la que aspiramos en los futuros profesionales de Cultura Física. Así también ha despertado en mí otras motivaciones hacia la investigación que se han ido concretando en mi tesis de maestría”.

- “Las actividades metodológicas se han efectuado mediante vías diferentes, por ejemplo exposiciones y análisis de información computarizada, que nos han permitido elevar nuestro nivel y un adecuado manejo de la información científica; se ha logrado abrir el horizonte en cuanto a la investigación de nosotros como profesionales y a la que debemos enseñar en los estudiantes. Además, hemos participado los profesores y los estudiantes en el uso de las TIC a través de actividades directas y trabajos a entregar. De manera general las actividades han sido integradoras y nos han permitido la elevación del nivel del desempeño profesional”.

- “Mejorar la preparación de los profesores para enfrentar el proceso docente educativo. Con el plan de trabajo metodológico el departamento contribuyó a darle cumplimiento al objetivo de preparar a los docentes para enfrentar la labor de

tutor, desde las acciones desarrolladas en este colectivo, donde es significativo el manejo de literatura actualizada referida al tema, así como el concurso sobre este aspecto y otras acciones llevadas a cabo. Por esta vía hay satisfacción de la superación desarrollada mediante los Espacios de Reflexión. Lo investigativo se puso de manifiesto en la amplia participación de los docentes del departamento en el 1er taller del colectivo de primer año, a lo que se suma la convocatoria a la participación de estudiantes en el evento científico. En el aspecto extensionista se ha garantizado además de la superación profesional, la influencia en la calidad lograda en los proyectos educativos que elaboran los tutores y estudiantes, lo que ha redundado en una mayor implicación de los estudiantes en dicho proyecto, desde su confección hasta su participación en actividades y valoración de su cumplimiento, eficacia y viabilidad de lo proyectado”.

En cuanto al **vínculo afectivo hacia ese contenido** los docentes exponen criterios positivos sobre las acciones de formación, así como los beneficios derivados del desarrollo de las mismas en la Facultad.

Lo anterior se puede constatar en las expresiones siguientes:

- “Un espacio de preparación y motivación en mi trabajo cotidiano. El espacio de reflexión pedagógica me ha nutrido de los conocimientos más actuales en diversos temas, ha permitido la comunicación y el respeto entre las diferentes asignaturas y sobre todo nos demostró la importancia y veracidad de nuestra labor. Francamente pienso que este espacio divulga una forma de pensamiento actual y novedoso, toma como reflexión las banderas del profesionalismo, la preparación personal y el respeto a los estudiantes. Crea las bases y motiva a los maestros a una enseñanza desarrolladora e integral con su entorno. El espacio de reflexión ha mantenido la asistencia de los maestros con responsabilidad y agrado, porque no ata, ofrece”.

- “Me ha permitido conocer herramientas necesarias en el trabajo como profesor, me ha permitido aumentar mi competencia profesional, en particular la forma de orientar las guías de estudio, así como perfeccionar el trabajo de orientación de los círculos científicos estudiantiles”

- “Una guía, una base, un medio que facilita una preparación como tutora y como profesional. Me propicia prepararme integral y pedagógicamente para un futuro. Me enseña cómo planificar las actividades ante el estudiantado. Son muy interesantes estos espacios”.

- “Una forma de crecer profesionalmente en la medida en que puedo intercambiar criterios y conocimientos con otros profesionales, que nos ayuda a construir los conocimientos y ofrece las vías para su aplicación”; una forma de superación profesional, fundamentalmente en mi trabajo educativo con la brigada de la que

soy coordinadora y en relación con la semipresencialidad, permitiéndome mejorar el expediente de mi asignatura (Gimnasia Básica), así con la labor tutorial”.

**Referido a la elaboración personal** se pudo apreciar a través de las reflexiones anteriores, que los docentes son capaces de aportar criterios expresivos de la importancia del desarrollo de las acciones y de su desempeño docente:

- “Los espacios de reflexión pedagógica han contribuido de manera especial al perfeccionamiento de mis competencias pedagógicas en la medida en que he profundizado y actualizado mis conocimientos y me he apropiado de vías muy eficaces para su aplicación en mi labor profesional; nos ayuda a construir los conocimientos y ofrece las vías para su aplicación”.

- “Me ha nutrido de los conocimientos más actuales en diversos temas; hay satisfacción de la superación desarrollada mediante los espacios de reflexión y se ha logrado abrir el horizonte en cuanto a la investigación de nosotros como profesionales”.

En el 100 % de las composiciones se expresan criterios favorables acerca del desarrollo de las acciones de formación continua, que han permitido el crecimiento profesional de los participantes y expresan un vínculo cognitivo-afectivo con las mismas.

Las composiciones constituyeron fuentes para apreciar cómo el modelo ha potenciado el dominio de competencias pedagógicas.

Se arriba a las consideraciones siguientes:

- La aplicación de las acciones de formación han incidido en el desarrollo de la profesionalidad de los docentes.
- Los participantes en las acciones reconocen que han constituido un grupo, porque se logró el colectivismo, el trabajo en equipo, la comunicación entre colegas y con los estudiantes.
- También ha favorecido la investigación científica y la participación en eventos.
- Ha potenciado el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.
- Ha potenciado la formación de la competencia pedagógica-didáctica.

#### **4.3 Evaluación en su resultado**

La evaluación se efectuó mediante la aplicación del modelo, que permitió emplear diferentes métodos en la obtención de la información necesaria para lograr los resultados.

De la **triangulación** por fuentes y métodos, así como por los criterios de la investigadora (inferidos del proceso de investigación y de las evidencias recopiladas), se arribó a los resultados siguientes:

- El sitio Web resultó beneficioso para el desarrollo de las acciones, pues estimuló el uso del correo electrónico y las nuevas tecnologías de la información, y facilitó la actualización de los conocimientos pedagógicos.
- Las acciones de formación pedagógica continua contribuyeron a la formación de competencias pedagógicas.
- El nivel de las competencias pedagógicas de los docentes aumentó positivamente; se obtuvieron resultados en el trabajo tutorial, la planificación docente, la solución de problemas, la aplicación de estrategias de aprendizaje y de enseñanza, el diagnóstico a los estudiantes, la elaboración de guías formativas, la potenciación de la gestión del conocimiento y el uso de las TIC.
- Las evaluaciones transitaron desde poco aplicadas a problemas profesionales, hasta un diseño acorde con la solución de problemas de la profesión.
- Los espacios pedagógicos constituyeron vías para la reflexión pedagógica y confrontación de ideas entre los colegas, además de contribuir al crecimiento profesional.
- Los participantes en las acciones reconocen que han constituido un grupo, porque se logró el colectivismo, el trabajo en equipo, la comunicación entre colegas y con los estudiantes.
- En la práctica se han constatado resultados en el orden metodológico, los cuales trascienden los del colectivo de año; este se convirtió en referencia para los demás colectivos.
- Ha favorecido la investigación científica y la participación en eventos, a la vez que abre el horizonte en cuanto a la investigación pedagógica de los docentes.
- Se favoreció la participación y motivación de los profesores por la formación pedagógica continua para la formación de competencias en la Facultad.
- Se logró la implicación de la Institución en la aplicación del modelo.

También se obtuvieron resultados mediante un pre-experimento.

De la muestra de 39 profesores que intervinieron en la fase diagnóstica, 20 cumplen los requisitos siguientes: más de dos años como docentes, aceptan participar voluntariamente de la experiencia, garantizan su disponibilidad de tiempo para participar de forma sistemática en el curso a distancia y demás acciones planificadas.

Estos 20 profesores fueron considerados como grupo experimental. Se aplicó entonces el pre-experimento durante el curso 2008-2009.

El pre-experimento pretende corroborar la hipótesis: “la aplicación de un modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas, donde se jerarquiza en el sistema de acciones de formación pedagógica continua el trabajo metodológico y, a partir de este, se interrelacionan la superación y el posgrado, la investigación y la extensión, contribuirá a la formación pedagógica continua para la formación de la competencia pedagógica-didáctica en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara”.

En dos momentos del proceso de intervención (al inicio y cuando finaliza) se aplica un instrumento para que los docentes se autovaloren en cuanto a la formación de su competencia pedagógica-didáctica en una escala del uno al cinco. Por su parte, la coordinadora de las acciones utiliza el instrumento referido y evalúa, en una escala del uno al cinco a cada una de las unidades de competencia involucradas. Se vale de evidencias del desempeño de los docentes emitidas por su jefe de departamento en el momento inicial del proceso de intervención.

Al final del proceso la coordinadora define la evaluación correspondiente en la escala de uno a cinco, y tiene en cuenta las evidencias de desempeño de los docentes durante el proceso de intervención, obtenidas de las observaciones sistemáticas, controles a clase, revisión de documentos y grupos de discusión que permitieron el registro de las referidas evidencias.

Sobre la autovaloración realizada por los docentes pueden verse los resultados relacionados con la cantidad de profesores reubicados en niveles superiores o que permanecieron en el inicial una vez concluido el proceso de intervención. (Anexo 47, Tabla 1)

En el caso de la evaluación realizada por la coordinadora de las acciones se aprecian los resultados referidos a la cantidad de profesores que fueron promovidos de nivel o que se mantuvieron en el mismo después del proceso de intervención. (Anexo 47, Tabla 2)

En ambos resultados hay coincidencia: la unidad de competencia que menos se desarrolló fue la referida a usar estrategias para promover el aprendizaje.

En el Anexo 48 (Tablas 1 y 2), se muestran (Tabla1) los datos de la autovaloración de los docentes al principio del pre-experimento con su nivel de competencia en cada una de las unidades o elementos de competencia; y la autovaloración de los docentes al final del pre-experimento (Tabla 2). En el mismo anexo (Tablas 3 y 4) aparecen los datos de la evaluación que otorgó la coordinadora de las acciones a los docentes al principio del pre-experimento y al final. Las tablas muestran los

cambios favorables ocurridos en los profesores, relacionados con la formación de la competencia pedagógica-didáctica en particular y de la formación pedagógica continua en general.

Para afirmar que los cambios favorables son significativos (como se comprobó en la investigación), se aplicó la prueba de rangos señalados de Wilcoxon. (Anexo 49)

Al hacer un análisis de los resultados se constata que solo tres docentes permanecieron en el mismo nivel según la autovaloración; y dos no cambiaron de nivel en la evaluación de la coordinadora.

Cuando se analiza la causa de la permanencia de tres docentes en el mismo nivel, se detecta lo siguiente: ellos se autovaloraron en el más alto, sin embargo, después de permanecer bajo la influencia del sistema de acciones, reconocieron que al inicio se sobrevaloraron, pues consideraron que tenían un nivel cinco, cuando en realidad su nivel de competencia era inferior, por eso decidieron permanecer en el mismo admitiendo una evolución favorable.

En el caso de los dos docentes que no cambian de nivel según la evaluación de la coordinadora de las acciones, esta considera que existe modificación en algunos de los elementos de competencia, pero los profesores no llegan de forma integral al cambio de nivel.

Al valorar los resultados es posible afirmar que el modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas contribuyó a la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

### **Resumen parcial**

En este capítulo se efectuó la evaluación del modelo, en la cual se considera por los expertos su pertinencia, factibilidad de aplicación y contribución a la formación de competencias pedagógicas en los docentes. En su implementación y resultados se recogieron evidencias de su contribución a la formación de competencias, así como mediante la aplicación de un pre-experimento que permitió corroborar que el modelo contribuye a la formación pedagógica continua para la formación de la competencia pedagógica-didáctica de los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

## CONCLUSIONES

- El estudio de la bibliografía realizado por la autora sobre la formación pedagógica continua y la formación de competencias realizado por la autora, permitió llegar a regularidades en el comportamiento de la formación pedagógica continua de los docentes en Europa, América Latina y Cuba. También facilitó conocer las características y rasgos de la formación y evaluación de competencias en la actualidad a nivel internacional. Derivado de lo anterior se propusieron, para la formación pedagógica continua, las dimensiones siguientes: representación que tienen los profesores de la pedagogía, competencias pedagógicas de los docentes y contribución de la institución a la formación pedagógica continua para los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.
- La realización del diagnóstico del estado actual del problema permitió identificar las potencialidades y deficiencias en la formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara. Como positivo se constata un interés por conocer diferentes temas pedagógicos, aspecto favorable para el desarrollo de la formación pedagógica continua; y como deficiencia: existe la proyección de la superación y el trabajo metodológico, pero es insuficiente. El desempeño pedagógico es tradicionalista, lo que es coherente con las mayores insuficiencias, apreciadas en la competencia pedagógica-didáctica.
- El modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara está fundamentado teórica y metodológicamente en la filosofía y sociología marxistas y en los postulados del enfoque histórico cultural de Vigostky. Pedagógicamente se sustenta en los fundamentos de la Educación Avanzada, la formación continua, la formación de competencias y las TIC como mediadoras de la formación, a partir de los cuales se establecen los principios siguientes: la formación es un proceso continuo; la relación entre pertinencia social, objetivo y motivación; el aprendizaje como centro de la formación para lograr un saber hacer con responsabilidad sobre las consecuencias de ese hacer; la gestión del conocimiento y su aplicación con sentido, al hacer y al

ser; la relación entre formación de competencias y desempeño del docente y las TIC como mediadoras de la formación pedagógica continua.

- El modelo propuesto de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara tiene como componentes, estructurados y jerarquizados sistémicamente, el diagnóstico de necesidades, las acciones de formación pedagógica continua y la formación de competencias pedagógicas, mediados por el sitio Web y la evaluación. Asimismo, en las acciones de formación pedagógica continua se jerarquiza el trabajo metodológico y se interrelaciona con la superación y posgrado, la investigación y la extensión a favor de la formación de competencias pedagógicas de los docentes.
- El modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara fue evaluado en su diseño, su implementación y sus resultados. En su diseño a través del criterio de expertos; se valoró por los mismos su pertinencia, factibilidad de aplicación y contribución a la formación de competencias pedagógicas en los docentes. En su implementación y resultados fue evaluado mediante diferentes métodos y técnicas aplicados a las unidades de estudio con resultados positivos. También se aplicó un pre-experimento para comprobar la contribución del modelo a la formación pedagógica continua para la formación de la competencia pedagógica-didáctica; se corroboró que el modelo favorece la formación pedagógica continua para la formación de la competencia pedagógica-didáctica de los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

## RECOMENDACIONES

- Continuar investigando en el tratamiento metodológico de la formación pedagógica continua mediante la interrelación de los diferentes procesos universitarios que proporcionen un mejor desempeño docente.
- Desarrollar líneas de investigación sobre la formación de competencias; hacer énfasis en los aspectos metodológicos de la formación de competencias y la operacionalización de las mismas. También en las competencias pedagógicas específicas de la didáctica de la Educación Física y del Entrenamiento Deportivo.
- Sistematizar la aplicación del modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.
- Aplicar el modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en otras facultades de la UCCFD “Manuel Fajardo”.

## BIBLIOGRAFÍA

Academia de Ciencias de la URSS. (1985). *La dialéctica y los métodos científicos generales de la investigación*. La Habana. Editorial Ciencias Sociales. 2v.

Addine, F., et al. (2000). *Diseño curricular*. La Habana. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Aguiar X., G., Alfredo y P., Elianet (2007) La formación pedagógica continua en el mundo contemporáneo: una mirada al Instituto Superior de Cultura Física". En *Memorias de IX Conferencia de Ciencias de la Educación "Hacia una educación para un mundo mejor"*. 5 de noviembre de 07. Universidad Camagüey.

\_\_\_\_\_ (2008) Propuesta de un sistema de acciones de formación pedagógica continua desde el colectivo de año. En *Memorias de Actividad Física y Salud 2008*. Escuela Internacional. Habana.

\_\_\_\_\_ (2009) La formación de competencias pedagógicas mediadas por las TIC en profesores de la Facultad de Cultura Física. *Revista Lecturas Educación Física y Deportes (137)*. Octubre 2009.

Álvarez de Zayas, C. (1992). *La Escuela en la Vida*. La Habana. Editorial "Félix Varela".

\_\_\_\_\_ (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana. Editorial Academia.

Anguiano A, C., Plascencia y S. Enrique (2005) *Competencias profesionales integrales en la nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara*,

Añorga, J (1993). *Pedagogía y estrategia didáctica y curricular de la Educación Avanzada*. La Habana. Material impreso

\_\_\_\_\_ (1994a). *Glosario de términos de la Educación Avanzada*. CENESEDA.

\_\_\_\_\_ (1994b). *Educación Avanzada. ¿Mito o realidad?* V.A.S.B. Bolivia.

\_\_\_\_\_ (1994c). *Educación Avanzada*. CENESEDA.

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) *Lineamientos nacionales para la formación docente continua*. Disponible en <http://www.ifdcsanluis.edu.ar>. [Consultado 19 de Noviembre 2009]

Argudín, Y. (2006) *Educación basada en Competencias: nociones y antecedentes*. México. Editorial Trillas.

Bell, B. and Gilbert, J. (1994) Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, Vo. 10, No. 5, pp. 483-497.

Braslavsky, C. (1999) Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* (19), ene. – abr.1999

Braslavsky, C y Acosta, F (2006) La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en américa latina. REICE· *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (4).

Bravo, C (2002) El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad *Revista Ciencias Humanas* (30), febrero 2002.

Borges, S. (1996). *Sobre el diagnóstico*. Villa Clara. I.S.P. "Félix Varela".

Cáceres, M. y otros (2005) La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Universidad de Cienfuegos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en [http://www.campus-oei.org/revista/de los lectores/](http://www.campus-oei.org/revista/de_los_lectores/). [Consultado el 18 de octubre del 2006]

Campistrous, L. y C. Rizo. (1998) *Indicadores e Investigación Educativa. Documento en soporte electrónico*.

Cardoso, R., et. al. (2001). Hacia la formación integral del estudiante universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 21, (11).

Castellanos, B (1998) *Investigación educativa : nuevos escenarios, nuevos actores, nuevas estrategias*. La Habana. Instituto Superior Pedagógico Enrique Castellanos, B y otros (2005) *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana

José Varona, Facultad de Ciencias de la Educación, Centro de Estudios Educativos.

Castro, A. P. (2005). *Estrategia de integración de la alfabetización electrónica en la enseñanza aprendizaje del inglés con fines específicos en la carrera de ingeniería agronómica*. Santa Clara. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Tesis de grado (Doctor en Ciencias Pedagógicas).

Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior CEPES (2006) *Avances y perspectivas de la investigación universitaria*, Editorial Félix Varela (Colectivo de autores). Universidad de la Habana.

Cejas, M. (2002). La formación basada en competencias laboral. *FACES* 22 (12): 149-171 Valencia.

\_\_\_\_\_ (n.d.) *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo*. Email: mcejias @ postgrado.uc.edu.ve

Cepeda, J. M. (2004) *Metodología de la enseñanza basada en competencias*. México. Universidad Autónoma del Noreste, *Revista Iberoamericana de Educación*. [Consultado 19 de febrero 2009]

\_\_\_\_\_ (2001) *Modelo curricular basado en competencias de la Universidad Autónoma del Noreste*, Saltillo, Coahuila, México,. Universidad Autónoma del Noreste.

Chávez, J. A. (2000a). *Apuntes para el Examen Estatal de Pedagogía*. Soporte magnético.

\_\_\_\_\_ (2000b). *Apuntes para el Examen Estatal de Didáctica*. Soporte magnético.

Chaviano, N. (2007) *Modelo teórico metodológico de superación profesional para perfeccionar la formación humanístico-cultural de los docentes de carreras no humanísticas*. Santa Clara. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Tesis de grado (Doctor en Ciencias Pedagógicas).

Chan, M. (2002) *Competencias mediacionales de los sujetos en programas educativos en entornos digitales*. Premier colloque franco-mexicain – México.

Chang, E., Simpson, D. (1997) The Circle of Learning: Individual and Group Processes. *Educational Policy Analysis Archives*, 5 (7). Disponible en >  
<http://olam.ed.asu.edu/epaa>

Consejo Superior de Universidades. (1962). *La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba*.

CONOCER (1997) La normalización y certificación de competencia profesional. Medio para incrementar la productividad de las empresas, México, 27 p.

Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros. (2001). *Acuerdo del 24 de abril de 2001*

Colectivo de autores. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_ (1996). *El carácter científico de la pedagogía en Cuba*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Cuba. Ministerio de Educación Superior (2004). *La Universidad que queremos del Vice Ministro Primero*.

Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2004). *Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba*. (Resolución 132/2004)

\_\_\_\_\_ (2007). Reglamento de Trabajo Metodológico en la educación superior. (Resolución 210/2007)

Cuesta, A. (2000) *Gestión de competencias*. Facultad de Ingeniería Industrial Universidad Tecnológica de La Habana (ISPJAE)

Crespo, T. (2007) Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica. Perú. Editorial San Marcos.

De Lella C. (1999) *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú.

De Luca, A. y M. González (2008) Blogs en la formación de competencias para la gestión de información. Docente Investigadora y Coordinadora de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. *Tecnología y Comunicación Educativas* 22, (46).

De Valle, A. (2007) *Metamodelos de la investigación pedagógica*. La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación.

Del Toro, M. (2007) *Alternativas pedagógicas interactivas para la Educación en valores en el Polo Acuático Juvenil*. Tesis de grado (Doctor en Ciencias de la Cultura Física). La Habana. I. S. C F. "Manuel Fajardo".

Delors, J. (1997) *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México. Ediciones UNESCO.

Documentos de la conferencia de clausura (2002) celebrada en Bruselas el 31 de mayo de 2002

Enrique, K. (1999) *Informe de la formación de profesores de pre y postgrado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina*.

Escudero, J. M. (n.d.) *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos*, Universidad de Murcia. Disponible en [http://www.redu.um.es/Red\\_U/1/](http://www.redu.um.es/Red_U/1/). [Consultado 19 de febrero 2009]

Faife Ruiz, H. (1999). *El perfeccionamiento de la competencia comunicativa en los profesionales de la Cultura Física*, La Habana. ISP "Enrique José Varona" CENESEDA. Tesis de grado (Master en Ciencias de Educación Avanzada).

Feixas, M., et al. (2001) Preocupados sinceramente por la funcionarización del profesorado. *Revista Vivat Academia* (21)

\_\_\_\_\_ (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Educar*, 33: 31-59

Fernández, A. (2006) Metodologías activas para la formación de competencias. Universidad Politécnica de Valencia. *Educatio siglo XXI*, 24 · 2006, pp. 35 – 56

Finocchio, S. y M, Legarralde, (2006) *Modelos de Formación Continua en América Latina*. Buenos Aires. Centro de Estudios en Políticas Públicas, disponible en: [www.fundacioncepp.org.ar](http://www.fundacioncepp.org.ar), consultado el 3 marzo 2008

Gaceta Oficial de Cuba. (1976) *Ley número 1323 del 30 de noviembre de 1976 Ley de Organización de la Administración Central del Estado*.

Gaceta Oficial de Cuba. (1974). *Ley 1281 de 2 de diciembre de 1974*.

Gaceta Oficial de Cuba. (1980). *Decreto-Ley No.7 de 7 de abril de 1980*.

Gaceta Oficial de Cuba. (1992). *Decreto ley no. 133 de 8 de mayo de 1992 sobre grados científicos*.

Gairín, J., et. al. (2004) Tutoría Académica de la Educación Superior *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1).

Gallardo, T. J. (2004). *La educación en valores morales en el contexto empresarial a partir del vínculo universidad-empresa*. Santa Clara. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas Tesis de grado (Doctor en Ciencias Pedagógicas).

González Rey, F., et. al. (1982) *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

González, G. (1997). *La concepción sistémica del proceso de organización y desarrollo de la superación de los recursos humanos*. La Habana

González Duarte, L. (1999). *Acciones didácticas avanzadas para la superación profesional de los pedagogos de reciente incorporación en levantamiento de pesas*, La Habana. ISP "Enrique José Varona" CENESEDA Tesis de grado (Master en Ciencias de Educación Avanzada).

González Morales, A. (1998). *El método de la modelación: Su aplicación en las ciencias pedagógicas*. Santa Clara. Material impreso.

\_\_\_\_\_ (1999). *Modelo teórico metodológico para incentivar el hábito de lectura literaria en los Institutos Superiores Pedagógicos*. Santa Clara. I. S. P. "Félix Varela" Tesis de grado (Doctor en Ciencias Pedagógicas).

\_\_\_\_\_ (2005) *Estrategia para la preparación pedagógica de los docentes*. Soporte magnético.

\_\_\_\_\_ (2006a). *El postgrado a distancia: recomendaciones didácticas*. Santa Clara. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

\_\_\_\_\_ (2006b) *La Universidad Renovada*. Perú: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

González Morales, A. y T. Gallardo (2007). *Investigación educativa*. Perú: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

González, O. (1991). *El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Colectivo de autores. Universidad de La Habana. CEPES. Ciudad de La Habana 1991. 92-114 p.

Hernández Sampier, R. (2004). *Metodología de la investigación*. La Habana. Editorial Félix Varela.

Horrutiner, P. (2000) *El Modelo Curricular de la Educación Superior Cubana*. *Revista Pedagogía universitaria* 5 ( 3):

\_\_\_\_\_ (2006 a). El reto de la transformación curricular. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1524Silva.pdf>. [Consultado el 20 de diciembre de 2006]

\_\_\_\_\_ (2006 b) *LA UNIVERSIDAD CUBANA: El modelo de formación*. Habana. Editorial Félix Varela.

Imbernón, F. (2008) *Claves para una nueva formación del profesorado*. Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. [Consultado el 30 de Septiembre 2009]

*Informe final y las conclusiones de la Fase I del Proyecto Tuning*, publicados enero de 2003.

*Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes en Cuba (2009)*. Disponible en: <http://www.oei.es/consultaoei.htm>. [Consultado el 30 de Septiembre 2009]

Informe final Proyecto Tuning América Latina (2007) Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Universidad de Deusto: Universidad Groningen.

Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo" (2003). *Plan de Estudio D (currículo base) versión 2*. Trabajo de comisión Santiago de Cuba.

Íñigo, E. y otros (2006) *Acercamiento de una propuesta de relación y clasificación de competencias profesionales para la evaluación del desarrollo profesional de los egresados de la Educación Superior en Cuba*. La Habana. CEPES.

Irigoín M. E. (2005) *Desafíos de la formación por Competencias en la Educación Superior. Coordinadora de autoevaluación*. Vicerrectoría Académica de la Universidad de Chile.

Juarez, E. y M. Repiso (2009) *La Formación Continua: proyección formativa y empleabilidad*. Formación Continua y Empresas de Eurolog Idiomas (Barcelona).

Klingberg, L. (1988). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Labarrere, G. y P. Valdivia (1998). *Pedagogía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

León, J. (1997). *Diseño de un curso de superación pedagógica para los profesores de esgrima en el deporte de base*, La Habana. ISP "Enrique José Varona" CENESEDA Tesis de grado (Master en Ciencias de Educación Avanzada).

López, J. V (1995) Algunas consideraciones sobre los métodos de enseñanza en la Educación Superior. Ponencia de la Comisión de formas y métodos de enseñanza del MES de Cuba. México

\_\_\_\_\_. (1998). Teoría de la Comunicación. La Comunicación didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Islas*, 116. Enero-Abril

López, F., et. al. (2007) Relevancia social y utilidad de la Educación Superior en Cuba, Nicaragua y Bolivia: Ejemplos de buenas prácticas. Trinidad y Tobago. Foro Unesco sobre Educación Superior.

Lleixà, T., M. Ferrer y A. Batalla, (2008) *La evaluación de competencias en la formación del profesorado de educación física. El Caso del Blaagaard Seminarium de Copenhague*. *Revista Fuentes* 8 – 2008.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, EUB.

\_\_\_\_\_ (1999) La Formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *XXI Revista de Educación*, (1) 33-57. Disponible en: <http://prometeo.cica.es/idea> [Consultado el 27 de febrero de 2008]

\_\_\_\_\_ (1999). *Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa*. Disponible en: <Http://prometeo.cica.es/idea> [Consultado el 6 de enero de 2007]

\_\_\_\_\_ (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En: *Consejo Escolar del estado. Los educadores en la sociedad del siglo xxi*, Madrid, Ministerio de educación, cultura y deporte, pp. 161-194. Universidad de Sevilla Disponible en: <http://prometeo.us.es> [Consultado el 6 de enero de 2007]

\_\_\_\_\_ (2005) Evaluación y modelos para la formación continua de los formadores. Universidad de Sevilla Disponible en: <http://prometeo.us.es> [Consultado el 6 de enero de 2007]

Meneguzzi, A. (2004) *Formación de profesores en la Universidad: Formación Pedagógica y Calidad en el desempeño profesional*. Ministerio de Educación

Mesa, M. (2006) *Asesoría estadística en la investigación aplicada al deporte*. Editorial José Martí. C. Habana.

\_\_\_\_\_ (2007). *El criterio de expertos. Reflexiones sobre su empleo en la investigación*. Folleto digital

Molina, N. (2005) *Modelo teórico metodológico para incidir en la formación cultural de los estudiantes de medicina*. Santa Clara. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Tesis de grado (Doctor en Ciencias Pedagógicas).

Moreno, M. (2005) Educación de calidad y competencias para la vida, *Educación*, 2005, pp. 25:33.

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Disponible en: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Lossietesaberes/asp.htm>. [Consultado el 19 de octubre de 2006]

Morles, V. (n.d.). *Sobre los sistemas dominantes de postgrados : tendencias y perspectivas*. Venezuela. Material impreso.

Morles, V., Núñez, J. y Álvarez, N. (1996). *Universidad, postgrado y educación avanzada*. Disponible en:

<http://www.postgrado.ucv.ve/biblioteca/archivos/unieduav.rtf>. [Consultado el 12 de octubre de 2006]

Muñoz, B. (1996). *Estrategias para la capacitación de los coordinadores de año de la Facultad*, La Habana. ISP "Enrique José Varona" CENESEDA. Tesis de grado (Master en Ciencias de Educación Avanzada).

Nordenflycht, M. (2009) *Formación Continua de Educadores: Nuevos Desafíos. Organización de Estados Iberoamericanos*. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Extraído 18 de noviembre 2009

Pérez, D. (2005). *Metodología para la identificación del talento en la formación profesional en la universidad*. Santa Clara. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Tesis de grado (Doctor en Ciencias Pedagógicas).

Pere Marqués, G. (2000) *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*.

Petrovski, A. V. (1979) *Psicología General*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación

Picardo, O. (2002). *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento*, El Salvador. Universidad Francisco Gavidia,

Pineda, P. y Sarramona, J (2006) *El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios*. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 705-736

Ponce, E., G., Alfredo y A., Xenia (2008) La competencia pedagógica básica en el adiestrado universitario: una forma de coadyuvar a su inserción en la comunidad docente. *Revista Espèculo* 38.

Reyes, A. (2008) *El residente en cirugía Videolaparoscópica: una propuesta curricular*. Facultad de la Ciencia de la Información y la Educación. Centro de Estudio de Educación. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Tesis de grado (Máster en Ciencias de la Educación).

Riesco, M. (2008) *El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje*. Documento pdf

Romero, M., Amante, B (2008) *Formación en Competencia utilizando la metodología de aprendizaje cooperativo*.

Rosental, M y P. Iudin (1964) *Diccionario filosófico abreviado*, La Habana, Editorial Política.

Ruiz de Gauna, P. (1999) *Innovación de la enseñanza y formación continua del profesorado universitario*.

Ruiz Iglesias, M. (2000) *El enfoque integral del currículo para la formación de profesionales competentes*. Instituto Politécnico Nacional. México D. F.

\_\_\_\_\_ (2001) *Profesionales Competentes: Una respuesta educativa*. Instituto Politécnico Nacional. México.

\_\_\_\_\_ (2004) *La competencia pedagógica-didáctica para aprender con sencillez y significatividad*. México: Grupo Editorial Norma.

\_\_\_\_\_ (2009) *La gestión del conocimiento y la gestión por competencias: un binomio para un cuadrado ¿perfecto?*

\_\_\_\_\_ (s.a) *La formación de competencias básicas en el educador de jóvenes adultos*. Ministerio de Cultura

Salas, G., L. Paredes (2006) *Metodología para la formación en competencias laborales proyecto de transformación de la formación técnica y tecnológica. Servicio nacional de aprendizaje*. SENA, regional Nariño febrero de 2006. San Juan de Pasto.

Sánchez, M. (2005) *Cómo “enseñar” competencias en preescolar*. *Educar* Guadalajara, pp. 33-43

Sandis, M. (2009) *La formación continua de los docentes mediante la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación área temática: docencia universitaria / informática educativa*. San José, Costa Rica. [Consultado 18 de noviembre 2009]

Santos, P. (1997). *Determinación de necesidades de superación pedagógica: Reto para la elaboración*. Curso de Pedagogía del deporte a los profesores deportivos del Alto Rendimiento Villa Clara. .

Sikes, P. (1992) Imposed Change and the Experienced Teacher. En M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*, London, Falmer Press, pp. 36-55.

Spark y Loucks-Horsley (1990). Models of Staff Development. En Houston, W.R. *Handobook of Research on Teacher Education*. N. York. MacMillan, pp.234-250

Stolik, D. (2001). *Desarrollo de la educación de posgrado en Cuba*. Inédito.

Tejeda, R. (2000). Acciones de superación para el mejoramiento del trabajo metodológico en las disciplinas del ejercicio profesional de la Facultad de Cultura Física de Holguín. La Habana. ISP "Enrique José Varona" CENESEDA. Tesis de grado (Master en Ciencias de Educación Avanzada).

Tobón, S. (2005) El saber hacer en el proceso de diseño curricular. Portafolio Consultores. [www.portafolio.org](http://www.portafolio.org). Consultado el 20 de marzo del 2007

\_\_\_\_\_ (2006) Aspectos básicos de la formación basada en competencias: proyecto mesesup,

\_\_\_\_\_ (2008) *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Universidad autónoma de Guadalajara. México. Disponible en: [www.cife.ws](http://www.cife.ws) y [www.exicom.org](http://www.exicom.org). [Consultado el 19 de febrero del 2009]

Tunnermann, C. (2003) *La universidad latinoamericana ante los retos del Siglo XXI*. Colección UDUAL

Umaña, A. (2008) Reflexiones sobre el diseño Curricular por Competencias en la Universidad Estatal a Distancia del Costa Rica. *Revista Cognición* 13.

UNESCO. París (1998) Informe: "Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción"

Vecino, F. (2004). *La Universidad en la construcción de un mundo mejor*. Conferencia Magistral Congreso Universidad 2004. La Habana. Editorial Félix Varela.

Vigotsky, L. S. (1987). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica

Yepis, O (2004) *El desarrollo de competencias básicas: una estrategia metodológica para la formación del ingeniero agrónomo*: Santa Clara. I. S. P. "Félix Varela" Tesis de grado (Doctor en Ciencias Pedagógicas).

Zabalza, M. Á. (2004). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. [Consultado 8 de diciembre 2006]

**ANEXOS**

## ANEXO 1

### Operacionalización de las competencias pedagógicas

Competencias	Unidad de competencia	Elementos de competencia	Función productiva	Condiciones de desempeño	Criterios de desempeño	Evidencias de desempeño
Pedagógica – didáctica	Realizar diagnóstico a los estudiantes	Diseñar diagnóstico Aplicar diagnóstico Procesar el diagnóstico Interpretar los resultados del diagnóstico Realizar plan de acción sobre la base del diagnóstico	Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia	Actividades docentes  Actividades de tutoría  Actividades investigativas	Expresan los resultados deseados, reflejados en el enunciado del elemento de competencia	Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia  Sin dificultades  Con algunas dificultades  Con dificultades  Con muchas dificultades

	<p>Realizar programas de asignatura y disciplina</p>	<p>Adecuar los programas de disciplina y/o asignatura Diseñar programas de asignatura y disciplina</p> <p>Elaborar el P1 de la asignatura</p>	<p>Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia</p>	<p>Actividades docentes</p>		
	<p>Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Analizar la situación que provoca la toma de decisiones Subdividir por partes la situación para facilitar su análisis Analizar ventajas y desventajas de la situación Tomar decisión</p>	<p>Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia</p>	<p>En la actividad docente</p>		

	<p>Usar estrategias para promover el aprendizaje</p>	<p>Conocer las estrategias</p> <p>Planificar sistemas de actividades docentes, con su aseguramiento</p> <p>Elaborar y usar guías formativas</p> <p>Usar las estrategias de aprendizaje</p>	<p>Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia</p>	<p>En la actividad docente</p> <p>En la actividad tutorial</p>		
	<p>Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Conocer el contexto donde se desarrolla el proceso</p> <p>Adecuar las estrategias de enseñanza-aprendizaje al contexto educativo</p> <p>Facilitar el proceso docente</p>	<p>Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia</p>	<p>En la actividad docente</p> <p>En la actividad tutorial</p>		

	<p>Desarrollar actividades de tutoría</p>	<p>Realizar diagnóstico a los estudiantes</p> <p>Elaborar plan de acción tutorial</p> <p>Aplicar el plan de acción tutorial</p>	<p>Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia</p>	<p>En la actividad tutorial</p>		
	<p>Usar las TIC</p>	<p>Buscar información en Internet, sitios, páginas Web, multimedia</p> <p>Gestionar el conocimiento</p> <p>Uso del correo electrónico</p> <p>Procesar la información</p> <p>Presentar la información en formato electrónico</p>	<p>Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia</p>	<p>Actividad docente</p> <p>Actividad investigativa</p> <p>Eventos científicos</p> <p>Publicaciones</p> <p>Tutoría</p>		

	Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones	<p>Conocer sobre evaluación y sus tipos</p> <p>Elaborar evaluaciones según los objetivos de la asignatura</p> <p>Aplicar evaluaciones que contribuyan al crecimiento personal y profesional de los estudiantes</p>	Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia	Actividad docente Tutoría		
Institucional	Conocer el contexto social en que vive	<p>Conocer la situación económica, política y social del país</p> <p>Diagnosticar la</p>	Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia	Actividad docente Tutoría Actividad investigativa	Expresan los resultados deseados, reflejados en el enunciado del elemento	Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de

		<p>situación económica, política y social de sus estudiantes</p>			de competencia	competencia
	<p>Conocer el contexto donde desarrolla la docencia</p>	<p>Conocer las condiciones de su escuela para desarrollar la docencia</p> <p>Diagnosticar la situación docente de sus estudiantes</p>	<p>Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia</p>	<p>Actividad docente</p> <p>Tutoría</p> <p>Actividad investigativa</p> <p>laboral</p>		<p>Sin dificultades</p> <p>Con algunas dificultades</p> <p>Con dificultades</p> <p>Con muchas dificultades</p>
	<p>Saber adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de su institución educativa a su aula</p>	<p>Realizar transformaciones al currículo de acuerdo con las condiciones objetivas del contexto donde se desarrolla</p>	<p>Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia</p>			

Productiva	Conocimiento del mundo en que viven	<p>Conocer la situación económico, política y social de su país y el mundo en que viven</p> <p>Conocer los adelantos de la ciencia y la tecnología</p>	Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia	<p>Actividad docente</p> <p>Tutoría</p> <p>Actividad investigativa laboral</p>	Expresan los resultados deseados, reflejados en el enunciado del elemento de competencia	Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia
	Promover aprendizajes que originen la solución de problemas	<p>Elaborar estrategias de enseñanza aprendizaje que incentiven la solución de problemas</p> <p>Propiciar el análisis de problemas</p> <p>Propiciar la transferencia de procedimientos en la solución de problemas</p> <p>Propiciar la búsqueda de nuevos puntos de vista y alternativas en la solución de problemas</p>	Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia	<p>Actividad docente</p> <p>Tutoría</p> <p>Actividad investigativa laboral</p>		<p>Sin dificultades</p> <p>Con algunas dificultades</p> <p>Con dificultades</p> <p>Con muchas dificultades</p>

Interactiva	Capacidad de comunicarse y entenderse con los demás	<p>Desarrollar la expresión oral</p> <p>Desarrollar la capacidad de escuchar</p> <p>Desarrollar la expresión escrita</p> <p>Desarrollar la lectura</p>	<p>Dialogar Conversar Exponer Debatir Argumentar</p> <p>Escuchar reflexivamente</p> <p>Confeccionar resúmenes Confeccionar ponencias Confeccionar trabajos referativos</p> <p>Leer reflexivamente</p>	<p>Actividad docente Tutoría Actividad investigativa laboral</p>	Expresan los resultados deseados, reflejados en el enunciado del elemento de competencia	<p>Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia</p> <p>Sin dificultades</p> <p>Con algunas dificultades</p> <p>Con dificultades</p> <p>Con muchas dificultades</p>
	Promover el trabajo en grupo	<p>Promover el trabajo en equipo</p> <p>Adquirir y usar colectivamente la información</p> <p>Aprendizaje</p>	<p>Realizar las acciones de cada uno de los elementos de competencia</p>	<p>Actividad docente Tutoría Actividad investigativa laboral</p>		

		<p>colaborativo</p> <p>Preparación colectiva de trabajos docentes, investigativos.</p> <p>Exposición colectiva</p> <p>Desarrollar valores de amor a la patria, amistad, colectivismo y de convivencia con los demás</p>				
	Trabajar por formar el colectivismo, el amor y entendimiento con los demás		Realizar de las acciones de cada uno de los elementos de competencia	Actividad docente Tutoría Actividad investigativa laboral		
Especificadora	Conocer su disciplina	<p>Conocer su ciencia</p> <p>Conocer su asignatura</p> <p>Conocer su disciplina</p>	Realizar las acciones de cada uno de los elementos de competencia	Actividad docente Tutoría Actividad investigativa laboral	Expresan los resultados deseados, reflejados en el enunciado del elemento de competencia	<p>Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos de competencia</p> <p>Sin dificultades</p>

	<p>Tener conocimiento interdisciplinar</p> <p>Tener conocimientos de pedagogía</p>	<p>Tener conocimiento general sobre las demás disciplinas del currículo</p> <p>Tener conocimientos sobre pedagogía</p> <p>Demostrar enfoque sistémico e integrador de sus saberes</p> <p>Contribuir a la formación integral de los estudiantes</p>	<p>Realizar las acciones de cada uno de los elementos de competencia</p> <p>Realizar las acciones de cada uno de los elementos de competencia</p>	<p>Actividad docente Tutoría Actividad investigativa laboral</p> <p>Actividad docente Tutoría Actividad investigativa laboral</p>		<p>Con algunas dificultades</p> <p>Con dificultades</p> <p>Con muchas dificultades</p>
Investigativa	Diagnosticar y solucionar problemas científicos	Plantear el problema científico Hacer búsqueda bibliográfica Gestionar el	Realizar las acciones de cada uno de los elementos de competencia	Trabajo con CCE Eventos científicos Publicaciones	Expresan los resultados deseados, reflejados en el enunciado	Realizar las acciones propias de cada uno de los elementos

		conocimiento Diagnosticar necesidades Solucionar el problema científico  Comunicar los resultados	Escribir informes de investigación Redactar artículos científicos		del elemento de competencia	de competencia  Sin dificultades  Con algunas dificultades  Con dificultades  Con muchas dificultades
--	--	--	---	--	-----------------------------------	---

Para comprobar el desarrollo de competencias se toma el criterio evaluativo utilizado por la Dra. C. Olga Gudelia Yepis Vargas en 2004, que aparece en: “El desarrollo de competencias básicas: Una estrategia metodológica para la formación del ingeniero agrónomo”. Tesis para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. I. S. P. “Félix Varela”. Santa Clara. Cuba.

Esta autora utiliza los indicadores siguientes:

**Excelente:** no tiene limitaciones en la unidad de competencia en estudio o conoce sus limitaciones y asimila o crea las estrategias que le permiten su erradicación.

**Bien:** conoce sus limitaciones, pero tiene algunas dificultades para usar las estrategias que se le ofrecen o cómo elaborar las propias para erradicarlas.

**Regular:** conoce sus limitaciones pero no es capaz de utilizar las estrategias para su erradicación.

**Mal:** no está consciente de sus limitaciones y por lo tanto no utiliza las estrategias para erradicarlas.

Para **establecer el juicio de valor** se consideran:

- Sin dificultades: los docentes evaluados de excelente

- Con algunas dificultades: los docentes evaluados de bien
- Con dificultades: los evaluados de regular
- Con muchas dificultades: los evaluados de mal

## ANEXO 2

### Criterio evaluativo para comprobar el desarrollo de las competencias

**Competencia:** Pedagógica-didáctica

**Unidad de competencia:** Realizar diagnóstico a los estudiantes

Objetivos evaluativos	Criterios de desempeño	Aspectos que constituyen evidencias de desempeño	Comparación de las evidencias con los objetivos definidos	Juicio de valor supera la prueba de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer (el docente) sus principales dificultades para realizar el diagnóstico a los estudiantes</li> <li>• Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li> </ul>	<p>Facilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar el diagnóstico</li> <li>• Aplicar el diagnóstico</li> <li>• Procesar el diagnóstico</li> <li>• Interpretar los resultados del diagnóstico</li> <li>• Realizar plan de acción sobre la base de diagnóstico</li> </ul>	<p>Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales, presentación del diseño y procesamiento del diagnóstico; evidenciarlo en su desempeño</li> <li>• Enviar resultados del diagnóstico y plan de acción tutorial a la coordinadora de las acciones por correo electrónico</li> <li>• Presentar los resultados del diagnóstico y el plan de acción en el concurso o taller científico-metodológico del año</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excelente</li> <li>• Bien</li> <li>• Regular</li> <li>• Mal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin dificultades</li> <li>• Con algunas dificultades</li> <li>• Con dificultades</li> <li>• Con muchas dificultades</li> </ul>

**Competencia:** Pedagógica-didáctica

**Unidad de competencia:** Diseñar programas de disciplina y asignatura

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para realizar programas de disciplina y asignatura</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades.</li></ul>	<p>Facilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Diseñar programa de disciplina y/o asignatura</li><li>• Adecuar programas de disciplina y/o asignatura</li><li>• Elaborar RP1 y P1 de la asignatura</li></ul>	<p>Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales sobre las características del programa de la disciplina y asignatura; evidenciarlo en su desempeño</li><li>• Presentar adecuaciones del programa de la disciplina y asignatura. Presentar RP1 y P1 de la asignatura</li><li>• Presentar estos resultados en talleres o taller científico-metodológico del año</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia:** Pedagógica-didáctica

**Unidad de competencia:** Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	<p>Facilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Analizar la situación que provoca la toma de decisiones</li><li>• Subdividir por partes la situación para facilitar su análisis</li><li>• Analizar ventajas y desventajas de la situación</li><li>• Tomar decisión</li></ul>	<p>Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluaciones prácticas donde se presenten al profesor situaciones que requieran la toma de decisiones; evidenciarlo en su desempeño</li><li>• Demostrar en su desempeño pedagógico la adecuada toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia:** Pedagógica-didáctica

**Unidad de competencia:** Usar estrategias para promover el aprendizaje

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades, usar estrategias que promuevan el aprendizaje</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	Facilidades para: <ul style="list-style-type: none"><li>• Usar estrategias de aprendizaje</li><li>• Adecuar estrategias de aprendizaje</li><li>• Elaborar estrategias de aprendizaje</li></ul>	Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia: <ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales sobre las estrategias de aprendizaje, evidenciarlo en su desempeño</li><li>• Presentar adecuaciones y elaborar estrategias de aprendizaje</li><li>• Presentar estos resultados en talleres o taller científico-metodológico del año</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia:** Pedagógica-didáctica

**Unidad de competencia:** Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Objetivos evaluativos	Criterios de desempeño	Aspectos que constituyen evidencias de desempeño	Comparación de las evidencias con los objetivos definidos	Juicio de valor supera la prueba de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje</li> <li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li> </ul>	<p>Facilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el contexto donde se desarrolla el proceso</li> <li>• Adecuar las estrategias de enseñanza-aprendizaje al contexto educativo</li> <li>• Orientar la actividad docente</li> </ul>	<p>Nivel de desempeño de los elementos de competencia de esa unidad de competencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje; evidenciarlo en su desempeño</li> <li>• Presentar adecuaciones y elaborar estrategias de enseñanza-aprendizaje para lograr una orientación del estudiante hacia el aprendizaje</li> <li>• Orientar al estudiante para que sea capaz de gestionar el conocimiento</li> <li>• Presentar los resultados en talleres o taller científico-metodológico del año</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excelente</li> <li>• Bien</li> <li>• Regular</li> <li>• Mal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin dificultades</li> <li>• Con algunas dificultades</li> <li>• Con dificultades</li> <li>• Con muchas dificultades</li> </ul>

**Competencia:** Pedagógica-didáctica

**Unidad de competencia:** Desarrollar actividades de tutoría

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para desarrollar actividades de tutoría</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	Facilidades para: <ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar diagnóstico a los estudiantes</li><li>• Confeccionar plan de acción tutorial</li><li>• Aplicar plan de acción tutorial</li></ul>	Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia: <ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales para desarrollar la tutoría; evidenciarlo en su desempeño</li><li>• Presentar diseño y procesamiento del diagnóstico</li><li>• Desarrollar las actividades incluidas en el plan de acción tutorial</li><li>• Presentar estos resultados del diagnóstico y el plan de acción en el concurso y/o taller científico-metodológico del año</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia:** Pedagógica-didáctica  
**Unidad de competencia:** Usar las TIC

Objetivos evaluativos	Criterios de desempeño	Aspectos que constituyen evidencias de desempeño	Comparación de las evidencias con los objetivos definidos	Juicio de valor supera la prueba de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para el uso de las TIC</li> <li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li> </ul>	<p>Facilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar información en Internet, sitios, páginas Web y multimedia</li> <li>• Usar correo electrónico</li> <li>• Procesar la información</li> </ul> <p>Presentar la información en formato electrónico</p>	<p>Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales sobre las TIC; evidenciarlo en su desempeño</li> <li>• Hacer búsquedas de información en Internet, sitios Web y multimedia</li> <li>• Procesar la información</li> <li>• Enviar la información en formato electrónico por correo electrónico</li> <li>• Presentar los resultados de la búsqueda y del procesamiento de la información (en trabajos aplicados a la docencia) en el concurso o en el taller científico-metodológico del año</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excelente</li> <li>• Bien</li> <li>• Regular</li> <li>• Mal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin dificultades</li> <li>• Con algunas dificultades</li> <li>• Con dificultades</li> <li>• Con muchas dificultades</li> </ul>

**Competencia:** Pedagógica-didáctica

**Unidad de competencia:** Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones

Objetivos evaluativos	Criterios de desempeño	Aspectos que constituyen evidencias de desempeño	Comparación de las evidencias con los objetivos definidos	Juicio de valor supera la prueba de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para planificar, diseñar y aplicar evaluaciones y</li> <li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li> </ul>	<p>Facilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer sobre evaluación y sus tipos</li> <li>• Elaborar evaluaciones según los objetivos de la asignatura</li> <li>• Aplicar evaluaciones que contribuyan al crecimiento personal y profesional de los estudiantes</li> </ul>	<p>Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales para planificar, diseñar y aplicar evaluaciones; evidenciarlo en su desempeño</li> <li>• Elaborar evaluaciones según los objetivos de la asignatura               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar evaluaciones que contribuyan al crecimiento personal y profesional de los estudiantes</li> </ul> </li> <li>• Participar con los resultados obtenidos en el concurso y/o en el taller científico-metodológico del año</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excelente</li> <li>• Bien</li> <li>• Regular</li> <li>• Mal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin dificultades</li> <li>• Con algunas dificultades</li> <li>• Con dificultades</li> <li>• Con muchas dificultades</li> </ul>

**Competencia: Institucional****Unidad de competencia:** Conocer el contexto social en que vive

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para conocer el contexto social en que vive y</li> <li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	Facilidades para: <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer de la situación económica, política y social del país</li> <li>• Diagnosticar la situación económica, política y social de sus estudiantes</li></ul>	Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia: <ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales sobre la situación económica, política y social del país y su repercusión en el contexto donde se desarrolla la docencia; evidenciarlo en su desempeño</li><li>• Diseñar y procesar el diagnóstico</li><li>• Presentar los resultados del diagnóstico y el plan de acción en el concurso y/o taller científico-metodológico del año</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia: Institucional****Unidad de competencia:** Conocer el contexto donde desarrolla la docencia

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para conocer el contexto donde desarrolla la docencia</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	Facilidades para: <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer las condiciones de su escuela para desarrollar la docencia</li><li>• Diagnosticar la situación docente de sus estudiantes</li></ul>	Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia: <ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales sobre la situación del contexto donde desarrolla la docencia y su repercusión en la docencia; evidenciarlo en su desempeño</li><li>• Diseñar y procesar el diagnóstico sobre la situación docente de sus estudiantes</li><li>• Presentar los resultados del diagnóstico y el plan de acción en la reunión metodológica del año</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia: Institucional****Unidad de competencia:** Adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de su institución educativa y de su aula

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de su institución educativa a su aula,</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	Facilidades para: <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer las condiciones objetivas del contexto donde se desarrolla el currículo</li><li>• Realizar transformaciones al currículo de acuerdo con las condiciones objetivas del contexto donde se desarrolla</li></ul>	Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia: <ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales sobre la situación objetiva del contexto donde se desarrolla el currículo; evidenciarlo en su desempeño</li><li>• Realizar transformaciones al currículo de acuerdo a las condiciones objetivas del contexto donde se desarrolla</li><li>• Presentar los resultados de las transformaciones del currículo en el taller metodológico del año y publicar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia: Productiva****Unidad de competencia:** Conocer el mundo en que vive

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para conocer el mundo en que vive</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	Facilidades para: <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer la situación económica, política y social de su país y el mundo en que viven</li><li>• Conocer los adelantos de la ciencia y la tecnología</li></ul>	Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia <ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales sobre la situación económica, política y social de su país y el mundo en que viven; evidenciarlo en su desempeño</li><li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales sobre los adelantos de la ciencia y la tecnología, evidenciarlo en su desempeño</li><li>• Actualizar el currículo de acuerdo con los adelantos de la ciencia y la tecnología</li><li>• Presentar los resultados en el taller metodológico del año y publicar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia: Productiva****Unidad de competencia:** Promover aprendizajes que originen la solución de problemas

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para promover aprendizajes que originen la solución de problemas</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	Facilidades para: <ul style="list-style-type: none"><li>• Elaborar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan la solución de problemas</li><li>• Propiciar el análisis de problemas</li><li>• Propiciar la transferencia de procedimientos en la solución de problemas</li><li>• Propiciar la búsqueda de nuevos puntos de vista y alternativas en la solución de problemas</li></ul>	Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia: <ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan la solución de problemas; evidenciarlo en su desempeño</li><li>• Actualizar el currículo de acuerdo con estrategias de enseñanza-aprendizaje que incentiven la solución de problemas</li><li>• Usar estrategias de enseñanza-aprendizaje donde se utilice la transferencia de procedimientos para la solución de problemas</li><li>• Presentar los resultados en el taller metodológico del año y publicar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia: Interactiva**

**Unidad de competencia:** Comunicarse y entenderse con los demás

Objetivos evaluativos	Criterios de desempeño	Aspectos que constituyen evidencias de desempeño	Comparación de las evidencias con los objetivos definidos	Juicio de valor supera la prueba de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para comunicarse y entenderse con los demás</li> <li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li> </ul>	<p>Facilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la expresión oral</li> <li>• Desarrollar la capacidad de escuchar</li> <li>• Desarrollar la expresión escrita</li> <li>• Desarrollar la lectura</li> </ul>	<p>Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidenciar la competencia comunicativa en su desempeño mediante el diálogo, la conversación, la exposición, el debate, argumentación, escuchar reflexivamente</li> <li>• Escribir resúmenes, ponencias y trabajos referativos</li> <li>• Leer reflexivamente</li> <li>• Presentar de forma oral y escrita los resultados de su trabajo científico-metodológico en el taller metodológico del año y publicarlos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excelente</li> <li>• Bien</li> <li>• Regular</li> <li>• Mal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin dificultades</li> <li>• Con algunas dificultades</li> <li>• Con dificultades</li> <li>• Con muchas dificultades</li> </ul>

**Competencia: Interactiva****Unidad de competencia:** Promover el trabajo en grupo

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para promover el trabajo en grupo</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	Facilidades para: <ul style="list-style-type: none"><li>• Promover el trabajo en equipo</li><li>• Adquirir y usar la información colectivamente</li><li>• Aprender de forma colaborativa</li><li>• Preparar trabajos docentes e investigativos por equipo</li><li>• Exponer por equipos</li></ul>	Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia: <ul style="list-style-type: none"><li>• Evidenciar en su desempeño trabajo en equipos y la socialización de la información entre los miembros del equipo</li><li>• Confeccionar resúmenes, ponencias y trabajos referativos por equipos</li><li>• Trabajar de forma colaborativa</li><li>• Presentar de forma oral y escrita los resultados de su trabajo científico-metodológico y del equipo en el taller metodológico del año y publicarlos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia: Interactiva****Unidad de competencia:** Trabajar por formar el colectivismo, el amor y entendimiento con los demás

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para trabajar por formar el colectivismo, el amor y el entendimiento con los demás</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	Facilidades para: <ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollar valores de amor a la patria, la amistad, el colectivismo, y de convivencia</li></ul>	Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia: <ul style="list-style-type: none"><li>• Evidenciar en su desempeño valores de amor a la patria, amistad, colectivismo y de convivencia</li><li>• Confeccionar resúmenes y ponencias por equipos</li><li>• Trabajar de forma colaborativa</li><li>• Desarrollar actividades extracurriculares con los estudiantes</li><li>• Desarrollar actividades de tutoría</li><li>• Presentación de forma oral y escrita los resultados de su trabajo científico-metodológico y de su equipo en el taller metodológico del año y publicarlos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia: Especificadora**

Unidad de competencia: Conocer su disciplina

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para el conocimiento de su disciplina</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	Facilidades para: <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer su ciencia</li><li>• Conocer la disciplina</li><li>• Conocer su asignatura</li></ul>	Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia: <ul style="list-style-type: none"><li>• Evidenciar en su desempeño conocimientos de su ciencia, de su asignatura y de la disciplina</li><li>• Actualizar el currículo de su asignatura según adelantos de la ciencia</li><li>• Adaptar el currículo de su asignatura considerando los vínculos de esta con las demás asignaturas de la disciplina</li><li>• Presentar los resultados del trabajo científico-metodológico en el taller científico-metodológico del año y publicarlos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia: Especificadora****Unidad de competencia:** Conocimiento interdisciplinar

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para el conocimiento interdisciplinar</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	Facilidades para: <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer de forma general las demás disciplinas del currículo</li></ul>	Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia: <ul style="list-style-type: none"><li>• Evidenciar en su desempeño conocimientos sobre las demás disciplinas del currículo</li><li>• Actualizar y adaptar el currículo de su asignatura para incidir sobre las demás disciplinas del currículo</li><li>• Presentar los resultados del trabajo científico-metodológico en el taller científico-metodológico del año y publicarlos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia: Especificadora****Unidad de competencia:** Conocimientos de la pedagogía

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para conocer sobre pedagogía</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	<p>Facilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer sobre pedagogía</li><li>• Aplicar un enfoque sistémico e integrador de sus saberes</li><li>• Contribuir a la formación integral de los estudiantes</li></ul>	<p>Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Evidenciar en su desempeño conocimientos sobre pedagogía</li><li>• Aplicar un enfoque sistémico e integrador de sus saberes en la adecuación del currículo de su asignatura y la disciplina</li><li>• Alcanzar resultados en la labor educativa relacionados con la formación integral de los estudiantes</li><li>• Desarrollar actividades de tutoría</li><li>• Presentar resultados del trabajo científico-metodológico en el taller metodológico del año y publicarlos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

**Competencia: Investigativa****Unidad de competencia:** Diagnosticar y solucionar problemas científicos

<b>Objetivos evaluativos</b>	<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Aspectos que constituyen evidencias de desempeño</b>	<b>Comparación de las evidencias con los objetivos definidos</b>	<b>Juicio de valor supera la prueba de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer (el docente) sus principales dificultades para diagnosticar y solucionar problemas científicos y</li><li>▪ Utilizar estrategias propias o promovidas por otros para erradicar las dificultades</li></ul>	Facilidades para: <ul style="list-style-type: none"><li>• Hacer búsqueda bibliográfica</li><li>• Plantear el problema científico</li><li>• Diagnosticar necesidades</li><li>• Solucionar problema científico</li><li>• Comunicar los resultados</li></ul>	Nivel de desempeño de los elementos de competencias de esa unidad de competencia: <ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar conocimientos mediante preguntas orales sobre diagnóstico y solución de problemas científicos; evidenciarlo en su desempeño</li><li>• Hacer búsquedas bibliográficas para poder fundamentar el problema</li><li>• Fundamentar y presentar el problema científico</li><li>• Presentar el diseño y procesar el diagnóstico de necesidades</li><li>• Proponer solución al problema planteado</li><li>• Comunicar los resultados investigativos en eventos científicos y publicarlos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente</li><li>• Bien</li><li>• Regular</li><li>• Mal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin dificultades</li><li>• Con algunas dificultades</li><li>• Con dificultades</li><li>• Con muchas dificultades</li></ul>

Para **establecer el juicio de valor** se consideran:

- Sin dificultades los docentes evaluados de excelente
- Con algunas dificultades los docentes evaluados de bien
- Con dificultades los evaluados de regular
- Con muchas dificultades los evaluados de mal (Yepis, 2004)

**En cuanto a la ubicación de los docentes por niveles:**

Nivel 5 evaluado de excelente

Nivel 4 evaluado de bien

Nivel 3 evaluado de regular

Nivel 2 evaluado de mal

Nivel 1 evaluado de mal por no saber hacer ni con muchas dificultades.

### ANEXO 3

#### **Encuesta a profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara**

**Objetivo:** Determinar el estado actual de la formación pedagógica continua en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

**Dimensiones:**

Representación que tienen los profesores de la pedagogía.

Competencias pedagógicas de los docentes.

Contribución de la institución a la formación pedagógica continua.

**Compañero profesor:** Con el propósito de determinar las características de la formación pedagógica inicial y continua recibida por Ud., así como otras cuestiones de interés para nuestra investigación, necesitamos responda con sinceridad las preguntas que aparecen a continuación.

1. Graduado de:

- a) Título: \_\_\_\_\_
- b) Año de graduación \_\_\_\_\_ Institución en que se graduó \_\_\_\_\_
- c) Máster: \_\_\_\_\_ Título: \_\_\_\_\_ Año: \_\_\_\_\_
- d) Doctor: \_\_\_\_\_ Título: \_\_\_\_\_ Año: \_\_\_\_\_

2. Profesor de: \_\_\_\_\_

3. Años de experiencia como profesor: \_\_\_\_\_

4. ¿Ha recibido **formación pedagógica continua** en alguna de las formas siguientes?, ¿en qué fecha?

- a) Diplomado: Sí \_\_\_ No \_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_
- b) Maestría: Sí \_\_\_ No \_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_
- c) Curso de postgrado: Sí \_\_\_ No \_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_
- d) Entrenamiento: Sí \_\_\_ No \_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_
- f) Otra: Sí \_\_\_ No \_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

¿Cuál? \_\_\_\_\_

5. ¿Recibe actualmente alguna forma de formación pedagógica continua?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_

En caso afirmativo diga ¿cuál? \_\_\_\_\_

6. Mencione en orden jerárquico, atendiendo a la importancia que les concede, los temas de la formación pedagógica continua recibidos:

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_
- 5. \_\_\_\_\_

7. ¿Mediante qué vías se supera Ud. sistemáticamente?

8. Mencione 5 temas pedagógicos en los que desearía superarse:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

9. ¿Considera Ud. que es necesaria la formación pedagógica continua para un mejor desempeño profesional?

Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué?

10. Considera Ud. que en la Facultad existen espacios para la reflexión pedagógica sobre temas actuales.

Sí \_\_\_ No \_\_\_ Le gustaría que existieran.

11. Considera Ud. que es suficiente el trabajo metodológico que se proyecta desde el colectivo de asignatura, disciplina y Facultad para el buen desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué?

12. Considera Ud. que la Facultad propicia las vías para la divulgación de los resultados científico-metodológicos que se logran a través de eventos y publicaciones?

Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué?

13. ¿Tiene Ud. publicaciones y participación en eventos científicos nacionales e internacionales donde haya presentado los resultados del trabajo científico-metodológico realizado por Ud.?

Cuántas publicaciones: \_\_\_\_\_

De ellas, en cuántas es autor principal:

\_\_\_\_\_

Cuántos eventos: \_\_\_\_\_

De ellos, en cuántos es autor principal:

\_\_\_\_\_

14. ¿Considera que Ud. como profesor al impartir su asignatura propicia:

a) El trabajo en grupo.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_

b) El trabajo científico-estudiantil.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_

c) El uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_

d) La solución de problemas.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_

e) La toma de decisiones.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_

f) Vías para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_

g) Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_

h) La forma de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las condiciones de la Facultad y del aula.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_

## ANEXO 4

### Encuesta a estudiantes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara

**Objetivo:** Conocer la opinión de los estudiantes acerca del desempeño pedagógico de sus profesores.

**Dimensión:**

Competencias pedagógicas de los docentes.

**Estudiantes:**

Estamos realizando una investigación dirigida a la Formación pedagógica continua de los profesores de la Facultad, la cual constituye una tesis doctoral. Usted puede contribuir respondiendo esta encuesta. Cualquier opinión suya siempre que sea sincera será de mucha utilidad. Gracias por su ayuda.

Año: \_\_\_\_\_

CRD: \_\_\_\_\_ CRA: \_\_\_\_\_ CRE: \_\_\_\_\_ CPT: \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo evalúa la calidad de las clases impartidas en su año?

E\_\_\_ B\_\_\_ R\_\_\_ M\_\_\_\_\_

Relacione las asignaturas en que sus profesores imparten las mejores clases:

---

---

2. ¿En la práctica laboral ha podido desempeñarse satisfactoriamente?

Siempre\_\_\_ Casi siempre\_\_\_ Casi nunca\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

3. ¿Se siente preparado para enfrentar los problemas del proceso de enseñanza aprendizaje?

Muy preparado\_\_ Preparado\_\_ Poco preparado\_\_ No preparado\_\_

4. ¿Considera que en el año las asignaturas contribuyen a desarrollar:

a) El trabajo en grupo

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_\_

b) El trabajo científico-estudiantil.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_\_

c) La aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_\_

d) La solución de problemas.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_\_

e) La toma de decisiones.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_\_

f) Vías para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_\_

g) Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_\_

h) La forma de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las condiciones de la Facultad, del aula.

Siempre\_\_ Casi siempre\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_\_

Relacione las asignaturas que a juicio suyo se destacan en el cumplimiento de lo anterior.

5. ¿Cómo valora la contribución que hacen las asignaturas del año al desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales?

E\_\_\_ B\_\_\_ R\_\_\_ M\_\_\_\_\_

6. Sugiera algunas recomendaciones que permitan perfeccionar la impartición de las asignaturas del año.

## ANEXO 5

### Encuesta de autovaloración del docente en cuanto a las competencias pedagógicas

Compañero (a)

En la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara se está desarrollando una investigación sobre la formación pedagógica continua para la formación de competencias de los profesores. Le pedimos que usted valore su competencia en cada uno de los aspectos que se le presentan marcando con una X el valor, en una escala de 1 a 5, tenga presente que cinco representa la más alta competencia y uno, la más baja. Muchas gracias.

Aspectos a valorar	5	4	3	2	1
Diseñar programas de asignatura y disciplina					
Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1)					
Elaborar y usar guías formativas					
Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones					
Realizar diagnóstico a los estudiantes					
Usar estrategias para promover el aprendizaje					
Desarrollar actividades de tutoría					
Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje					
Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje					
Gestionar el conocimiento					
Usar las TIC					
Conocer el contexto social en que vive					
Conocer el contexto donde desarrolla la docencia					
Adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de su institución educativa, a su aula					
Conocer el mundo en que vive					
Promover aprendizajes que originen la solución de problemas					
Comunicarse y entenderse con los demás					
Promover el trabajo en grupos					
Trabajar por formar el colectivismo, el amor y el entendimiento con los demás					
Conocer su disciplina					
Conocimiento interdisciplinar					
Conocimiento de la pedagogía					
Diagnosticar y solucionar problemas científicos					

#### Debe tener en cuenta los indicadores siguientes

**Nivel 5:** evaluada de excelente

**Nivel 4:** evaluada de bien

**Nivel 3:** evaluada de regular

**Nivel 2:** evaluada de mal

**Nivel 1:** evaluada de mal por no saber hacer ni con muchas dificultades.

**Excelente:** no tiene limitaciones en la unidad de competencia en estudio o conoce sus limitaciones y asimila o crea las estrategias que le permiten su erradicación.

**Bien:** conoce sus limitaciones, pero tiene algunas dificultades para usar las estrategias que se le ofrecen o cómo elaborar las propias para erradicarlas.

**Regular:** conoce sus limitaciones pero no es capaz de utilizar las estrategias para su erradicación.

**Mal:** no está consciente de sus limitaciones y por lo tanto no utiliza las estrategias para erradicarlas.

## ANEXO 6

### Observación a clase

#### INFORMACIÓN GENERAL

Observador: \_\_\_\_\_

Fecha y hora de la observación: \_\_\_\_\_

Asignatura: \_\_\_\_\_

Duración de la observación: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

Asistencia: \_\_\_\_\_

Título de la actividad:

Objetivos:

Medios y tecnologías utilizados:

Tipo de actividad:

Conferencia\_\_\_ Clase práctica\_\_\_ Seminario\_\_\_ Laboratorio\_\_\_

Encuentro\_\_\_ Otros\_\_\_

#### Dimensión

##### Competencias pedagógicas de los docentes.

- Diseñar programas de asignatura y disciplina.
- Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).
- Elaborar y usar guías formativas.
- Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.
- Realizar diagnóstico a los estudiantes.
- Usar estrategias para promover el aprendizaje.
- Desarrollar actividades de tutoría
- Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Gestionar el conocimiento
- Usar las TIC
- Conocer el contexto social en que vive
- Conocer el contexto donde desarrolla la docencia
- Adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de su institución educativa, a su aula
- Conocer el mundo en que viven
- Promover aprendizajes que originen la solución de problemas
- Comunicarse y entenderse con los demás
- Promover el trabajo en grupos
- Trabajar por formar el colectivismo, el amor y el entendimiento con los demás
- Conocer su disciplina
- Conocimiento interdisciplinar
- Conocimiento de la pedagogía

Comentarios sobre otros aspectos relevantes negativos y positivos.

## ANEXO 7

### Entrevista a Vicedecano Académico

**Objetivo:** Conocer el desarrollo del trabajo metodológico de la Facultad, así como las principales dificultades que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas.

**Dimensiones:**

Representación que tienen los profesores de la pedagogía.

Competencias pedagógicas de los docentes.

Contribución de la institución a la formación pedagógica continua.

**Compañero:**

Necesitamos conocer su criterio acerca del comportamiento del trabajo metodológico de la Facultad, así como de las principales dificultades que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas. Valore, cuáles son las posibles necesidades de superación pedagógica de los docentes.

**Aspectos a considerar:**

- Cantidad de profesores de la Facultad de Villa Clara. De ellos, cantidad de Profesores Titulares, Auxiliares, Asistentes, Instructores y ATD.
- Potencialidades del claustro de la Facultad.
- Principales dificultades que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que se imparten en la Facultad ¿A qué atribuye estas dificultades?
- Departamentos docentes con mayores dificultades.
- Asignaturas con mayores dificultades en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Temas pedagógicos en los que Ud. considera deben superarse los profesores.
- A través de qué formas debe realizarse la misma.
- ¿Ud. cree que el trabajo metodológico del área contribuye a la superación de los profesores? Explique. Trabajo de los colectivos de año y Departamentos.
- ¿Se realizan clases abiertas, clases metodológicas instructivas y demostrativas? ¿Cómo es la discusión? ¿Contribuye a la superación? ¿Ha existido sistematicidad a lo largo de los años en este tipo de actividad?
- ¿Los colectivos de asignatura realizan ponencias sobre el trabajo metodológico que desarrollan? ¿divulgan estos resultados en eventos científicos-metodológicos?
- ¿Se desarrollan eventos científicos-metodológicos a nivel de departamento y Facultad? Frecuencia de los mismos.
- ¿Se dan posibilidades de superación pedagógica a nivel de departamento y de Facultad? ¿Cuáles?

Valoración que tiene sobre el nivel de las competencias pedagógicas de los docentes de la Facultad según la constatación de los controles realizados por el vicedecanato Académico:

- Diseñar programas de asignatura y disciplina.
- Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).
- Elaborar y usar guías formativas.
- Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.
- Realizar diagnóstico a los estudiantes.

- Usar estrategias para promover el aprendizaje.
- Desarrollar actividades de tutoría.
- Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Gestionar el conocimiento.
- Usar las TIC.
- Conocer el contexto social en que vive.
- Conocer el contexto donde aplica la docencia.
- Adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de su institución educativa, a su aula.
- Conocer el mundo en que vive.
- Promover aprendizajes que originen la solución de problemas.
- Comunicarse y entenderse con los demás.
- Promover el trabajo en grupos.
- Trabajar por formar el colectivismo, el amor y el entendimiento con los demás.
- Conocer su disciplina.
- Conocimiento interdisciplinar.
- Conocimiento de la pedagogía.

Muchas gracias.

## ANEXO 8

### Entrevista a jefes de departamento

**Objetivo:** Analizar las principales dificultades que afectan el desempeño pedagógico de los docentes, así como sus necesidades de superación.

**Dimensiones:**

Representación que tienen los profesores de la pedagogía.

Competencias pedagógicas de los docentes.

Contribución de la institución a la formación pedagógica continua.

**Compañero:**

Necesitamos conocer su criterio acerca de las principales dificultades que se observan en el desempeño pedagógico de los docentes de las asignaturas que se imparten en su departamento; igualmente, su valoración acerca de las posibles necesidades de superación pedagógica de los docentes.

**Aspectos a considerar:**

- Cantidad de profesores del departamento. De ellos, cantidad de Masters, Doctores, Profesores Titulares, Auxiliares, Asistentes, Instructores.
- Potencialidades de su claustro.
- Principales dificultades que afectan el desempeño pedagógico de los docentes de las asignaturas que se imparten en su Departamento ¿A qué atribuyes esas dificultades?
- ¿Cómo es el desempeño de los docentes de su departamento según las competencias pedagógicas definidas?
- Temas pedagógicos en los que Ud. considera deben superarse los profesores.
- A través de qué formas de superación debe realizarse la misma.
- Al realizar la ruta crítica de superación, ¿el docente tiene en cuenta la superación pedagógica?
- ¿Ud. considera que el trabajo metodológico del área contribuye a la superación de los profesores? Explique.
- Se realizan Clases abiertas, Clases metodológicas instructivas y demostrativas. Cómo es la discusión. Contribuyen a la superación.
- ¿Se tienen en cuenta en la superación de los docentes las tendencias actuales de desarrollo de la pedagogía? Explique.
- ¿Los colectivos de asignaturas realizan ponencias sobre el trabajo metodológico que desarrollan? ¿Se divulgan estos resultados en eventos científicos-metodológicos?
- ¿Se desarrollan eventos científicos-metodológicos a nivel de departamento, Colectivo de año y Facultad? Frecuencia de los mismos.
- ¿Se ofrecen posibilidades de superación pedagógica a nivel de departamento y Facultad? Cuáles.

Muchas gracias.

## ANEXO 9

### Entrevista al Jefe del Departamento de Superación

**Objetivo:** Conocer el desarrollo de la superación pedagógica y las principales necesidades de superación pedagógica de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

#### **Dimensión:**

Contribución de la institución a la formación pedagógica continua.

#### **Compañero:**

Necesitamos conocer su criterio acerca del comportamiento de la superación pedagógica de los profesores de la Facultad, así como su valoración acerca de las posibles necesidades de superación pedagógica de los docentes.

#### **Aspectos a considerar:**

- Cantidad de profesores de la Facultad. De ellos, cantidad de masters y doctores.
- Departamentos docentes con mayores dificultades en la formación pedagógica continua.
- Temas pedagógicos en los que Ud. considera deben superarse los profesores.
- A través de qué formas de superación debe realizarse la misma.
- ¿Al realizar la ruta crítica de superación el docente tiene en cuenta la superación pedagógica?
- ¿Se tienen en cuenta en la superación de los docentes las tendencias actuales de desarrollo de la pedagogía? Explique.
- ¿Los programas de las diferentes formas de superación propician la obtención de resultados para su divulgación en eventos científicos y publicaciones?
- ¿Se dan posibilidades de superación pedagógica a nivel de departamento y de Facultad. ¿Cuáles?
- Indagar sobre la superación ofertada, formas de superación, demanda de esta superación por los docentes, cantidad de matriculados en estos tipos de superación en los últimos cinco años.

Muchas gracias.

## ANEXO 10

### Entrevista a jefes de disciplinas y colectivos de asignatura

**Objetivo:** Analizar las principales dificultades que afectan el desempeño pedagógico de los docentes de las asignaturas que integran una disciplina, así como las necesidades de superación de los profesores.

**Dimensiones:**

Representación que tienen los profesores de la pedagogía.

Competencias pedagógicas de los docentes.

Contribución de la institución a la formación pedagógica continua.

**Compañero:**

Necesitamos conocer su criterio acerca de las principales dificultades que se observan en el desempeño pedagógico de los docentes de las asignaturas que integran la disciplina, así como su valoración acerca de las necesidades de superación pedagógica de los docentes.

**Aspectos a considerar**

- Potencialidades del colectivo de asignatura y de la disciplina.
- Principales dificultades que afectan el desempeño pedagógico de los docentes de las asignaturas que corresponden a su disciplina ¿A qué atribuye estas dificultades?  
Debe preguntarse sobre el desempeño según las competencias pedagógicas definidas
- Temas pedagógicos en los que Ud. considera deben superarse los profesores.
- Formas de superación en que debe realizarse la misma.
- Necesidad en la superación pedagógica.
- Contribución del trabajo metodológico de la disciplina y/o colectivo de asignatura a la superación de los profesores.
- Contribución de las clases abiertas, clases metodológicas instructivas y demostrativas a la superación de los profesores.
- ¿Se tienen en cuenta en la superación de los docentes las tendencias actuales de desarrollo de la pedagogía? Explique.
- ¿Los colectivos de asignaturas realizan ponencias sobre el trabajo metodológico que desarrollan?, ¿se divulgan estos resultados en eventos científicos-metodológicos? ¿Situación de la autoría de los resultados?
- Eventos científicos-metodológicos a nivel de departamento y Facultad. Frecuencia.
- Posibilidades de superación pedagógica a nivel de departamento y Facultad. ¿Cuáles?

Muchas gracias.

## ANEXO 11

### Entrevista a coordinadores de años

**Objetivo:** Conocer las principales dificultades que afectan el desempeño pedagógico de los docentes de las asignaturas que forman parte del colectivo de año, así como las principales necesidades de superación de los profesores.

#### **Compañero:**

Necesitamos conocer su criterio acerca de las principales dificultades que se observan en el desempeño pedagógico de los docentes de las asignaturas que se imparten en el colectivo de año, así como su valoración acerca de las posibles necesidades de superación pedagógica de los docentes.

#### **Aspectos a considerar**

- Potencialidades del claustro del colectivo de año.
- Principales dificultades que afectan el desempeño pedagógico de los docentes de las asignaturas que se imparten en el año. ¿A qué Ud. atribuye estas dificultades?
- Asignaturas con mayores dificultades en el desempeño pedagógico de los docentes.
- ¿Ud. considera que el trabajo metodológico del colectivo contribuye a la superación de los profesores? Explique.
- ¿Se realizan clases abiertas, clases metodológicas instructivas y demostrativas? ¿Cómo es la discusión? ¿Contribuye a la superación? ¿Ha existido sistematicidad a lo largo de los años en este tipo de actividad?
- Temas pedagógicos en los que Ud. considera deben superarse los profesores.
- A través de qué formas debe realizarse la superación.

Muchas gracias.

## ANEXO 12

### Composición

**Dimensión:** Representación que tienen los profesores de la pedagogía.

Profesor (a)

En la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara se está desarrollando una investigación sobre la formación pedagógica continua de los profesores, la cual resulta de importancia por la necesidad de que el nuevo modelo de la universidad cubana se consolide en la Facultad.

Se le solicita colabore en este proyecto escribiendo una composición donde exprese cómo UD se representa la pedagogía. ¡Gracias!

Graduado de: \_\_\_\_\_

Asignatura que imparte: \_\_\_\_\_

“La pedagogía es para mí....”

### ANEXO 13

#### Datos sobre los expertos seleccionados para evaluar las dimensiones y los indicadores de la Formación pedagógica continua

Expertos	Categoría científica	Categoría docente	Años de experiencia como docente
1	Doctor	Titular	32
2	Doctor	Asistente	36
3	Doctor	Auxiliar	38
4	Doctor	Asistente	25
5	Doctor	Auxiliar	26
6	Máster	Asistente	40
7	Doctor	Titular	40
8	Doctor	Auxiliar	22
9	Doctor	Titular	26
10	-	Auxiliar	60

## ANEXO 14

### Encuesta de autovaloración de expertos

Compañero (a)

En la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara se está desarrollando una investigación sobre la formación pedagógica continua de los profesores, la cual resulta de importancia por la necesidad de que el nuevo modelo de la universidad cubana se consolide en la Facultad.

Se necesita someter a criterio de expertos en este primer momento las dimensiones y los indicadores propuestos para la formación pedagógica continua en los profesores de la Facultad. Hemos decidido seleccionarlo(a) a usted entre los expertos que deben ser consultados.

Para ello necesitamos como paso inicial, después de manifestada su disposición de colaborar en este importante empeño, una AUTOVALORACIÓN de los niveles de INFORMACIÓN y ARGUMENTACIÓN que posee sobre el tema en cuestión (objetiva, real, sin exceso de modestia). ¡Gracias!

Datos generales.

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Nombre del centro de trabajo: \_\_\_\_\_

Título universitario que posee: \_\_\_\_\_ Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_

Marque con una cruz el nivel académico o científico alcanzado:

*Doctor: \_\_\_\_\_, Máster: \_\_\_\_\_, Prof. Titular: \_\_\_\_\_, Prof. Aux.: \_\_\_\_\_, Asistente: \_\_\_\_\_,*

Fecha:

1. Le pedimos que valore su competencia sobre el problema de investigación antes planteado, encerrando en un círculo el valor que considere, en una escala de 1 a 10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. En la siguiente tabla se muestran las fuentes que le permiten argumentar sus criterios. Determine el grado de influencia de cada una en sus conocimientos sobre la temática.

<b>Fuentes de argumentación</b>	<b>Grado de influencia</b>		
	<b>A (alto)</b>	<b>M (medio)</b>	<b>B (bajo)</b>
Análisis teóricos realizados			
Su propia experiencia			
Trabajos de autores nacionales			
Trabajos de autores extranjeros			
Su conocimiento del estado del problema en el extranjero			
Su intuición			

## ANEXO 15

### Procedimiento para el cálculo del coeficiente de competencia de los expertos

La selección de los expertos se hizo atendiendo al COEFICIENTE DE COMPETENCIA K determinado por la metodología propuesta por el Comité Estatal para la Ciencia y la Técnica de la ex URSS

$$K=1/2(K_c+K_a)$$

donde:

Kc: coeficiente de conocimiento o información que tiene el experto acerca del problema.

Ka: coeficiente de argumentación, determinado como resultado de los puntos alcanzados a partir de una tabla patrón.

Para calcular el **coeficiente de argumentación o fundamentación** de cada experto es necesario utilizar como factores, los que aparecen en la tabla patrón siguiente:

Fuentes de argumentación	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por Ud.	0,3	0,2	0,1
Experiencia obtenida	0,5	0,4	0,2
Trabajos de autores nacionales	0,05	0,05	0,05
Trabajos de autores extranjeros	0,05	0,05	0,05
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero	0,05	0,05	0,05
Su intuición	0,05	0,05	0,05

De tal modo que si

$0.8 \leq K \leq 1$  competencia alta

$0.5 \leq K < 0.8$  competencia media

$K < 0.5$  competencia baja, tomado de Crespo (2007: 22)

## ANEXO 16

**Evaluación de las dimensiones y los indicadores para el diagnóstico de necesidades sobre la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara a través de criterio de expertos**

**Autores:**

**MsC. Xenia M. Aguiar Santiago**

**Dr. Alfredo González Morales**

A continuación se presentan las dimensiones y los indicadores para el diagnóstico de necesidades, con el objetivo de someterlos a su consideración para su perfeccionamiento.

Deberá marcar con una X según su valoración con respecto de las dimensiones y los indicadores especificados en una escala de 1 a 5, donde 5 representa el máximo de puntuación. También, de considerarlo necesario, podrá emitir su criterio con respecto de la dimensión e indicador de referencia.

5: Muy adecuado

4: Bastante adecuado

3: Adecuado

2: Poco adecuado

1: No adecuado

Agradecemos su colaboración para el perfeccionamiento de las dimensiones y los indicadores.

Datos.

Nombre y apellidos:

Fecha:

<b>DIMENSIONES e INDICADORES</b>	5	4	3	2	1	SUGERENCIAS
<b>DIMENSIÓN 1:</b> Representación que tienen los profesores de la pedagogía.						
<b>INDICADORES:</b>						
Valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre.						
Contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente.						
Valoración de la pedagogía como ciencia cuyo objeto de estudio es el proceso de formación del hombre.						
<b>DIMENSIÓN 2:</b> Competencias pedagógicas de los docentes.						
<b>INDICADORES:</b>						
Competencia pedagógica-didáctica						
Competencia institucional						
Competencia productiva						
Competencia interactiva						
Competencia especificadora						
Competencia investigativa						
<b>DIMENSIÓN 3:</b> Contribución de la institución a la formación pedagógica continua						
<b>INDICADORES:</b>						
Tipo de formación pedagógica continua ofertada por la institución (actualización, perfeccionamiento)						
Tipo de formación pedagógica continua recibida por los docentes (actualización, perfeccionamiento)						
Satisfacción de las demandas de los docentes en cuanto a la formación pedagógica continua						
Trabajo metodológico de la Facultad						
Formación de masters en ciencias pedagógicas						
Formación de doctores en ciencias pedagógicas						

### Evaluación General.

Considera que las dimensiones y los indicadores propuestos son adecuados para la determinación de necesidades sobre la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara.

Sí\_\_ No\_\_

Consideraciones generales con respecto de las dimensiones y los indicadores

<b>Problemas detectados</b>	<b>Recomendaciones</b>

## **Especificación de las competencias pedagógicas y sus unidades y elementos de competencia**

Cecilia Braslavsky propone para los profesores cinco competencias, las cuales denomina: competencia pedagógica-didáctica, institucional, productiva, interactiva y especificadora.

**La competencia pedagógica-didáctica** se refiere no solo al cómo enseñar sino al proceso de toma de decisiones tan necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder atender todas las situaciones que se presentan en el proceso. El profesor debe poseer criterios de selección entre una serie de estrategias para promover los aprendizajes de los alumnos. Ser un facilitador del proceso. Incluye también la planificación docente, la tutoría y las TIC.

**La institucional** es la competencia que el profesor debe tener para adaptar la macropolítica a la micropolítica de su escuela, de su aula, según las necesidades y condiciones en que desarrollará el currículo.

**La competencia productiva** da la posibilidad al estudiante de plantearse el problema para resolverlo en el contexto donde se desarrolla. Que los profesores comprendan el mundo en que viven y vivirán para que intervengan como ciudadanos productivos y puedan promover aprendizajes para el siglo XXI.

**La competencia interactiva** se basa fundamentalmente en fomentar el trabajo en grupo, el colectivismo, el amor y el entendimiento hacia los demás. Está destinada a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro.

**La competencia especificadora** la debe tener todo profesor por ser graduado de una disciplina que lo ha dotado de los elementos pedagógicos necesarios para su desempeño docente; pero además, por su profesión requiere un conocimiento más amplio de las disciplinas, que le permita formar al estudiante con una perspectiva más abarcadora e integral.

**La competencia investigativa** permite a los profesionales de la educación, como sujetos cognoscentes, la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico en general y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular; con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de la comunidad educativa escolar". (Castellanos, 2005: 109)

## ANEXO 17

### Datos de los expertos para la valoración del modelo

Expertos	Categoría científica	Categoría docente	Años de experiencia como docente
1	Doctor	Auxiliar	45
2	Doctor	Auxiliar	21
3	Doctor	Auxiliar	38
4	Doctor	Asistente	32
5	Doctor	Auxiliar	33
6	Master	Asistente	40
7	Doctor	Titular	40
8	Doctor	Auxiliar	22
9	-	Auxiliar	61
10	Doctor	Titular	29
11	Doctor	Auxiliar	26

## ANEXO 18

### **Evaluación del Modelo de formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara a través de criterio de expertos**

Compañero (a):

Usted ha sido seleccionado (a) como experto para valorar el Modelo de formación pedagógica continua para los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

**Autores:**

**MsC. Xenia M. Aguiar Santiago**

**Dr. Alfredo González Morales**

A continuación se le presentan los aspectos del modelo de formación pedagógica continua con el objetivo de someterlos a su consideración para perfeccionar los mismos.

Deberá marcar con una X según su valoración con respecto de los aspectos a considerar, especificados en una escala de 1 a 5, donde cinco representa el máximo de puntuación. También, de considerarlo necesario, podrá emitir su criterio en relación con los aspectos a evaluar.

5: Muy adecuado

4: Bastante adecuado

3: Adecuado

2: Poco adecuado

1: No adecuado

Agradecemos su colaboración para el perfeccionamiento del modelo de formación pedagógica continua propuesto.

Datos.

Nombre y apellidos:

Fecha:

A continuación aparecen los aspectos para la valoración del modelo de formación pedagógica continua, donde uno es la calificación mínima y cinco la máxima.

No	Aspecto a evaluar	5	4	3	2	1
1	Fundamentación del modelo de formación pedagógica continua					
2	La concepción estructural y metodológica del modelo favorece el logro de la formación de competencias en los docentes					
3	Pertinencia del modelo					
4	Se evidencia el enfoque sistémico del modelo					
5	El modelo de formación pedagógica continua puede dar solución al problema planteado <sup>1</sup> dentro de las posibilidades reales de generalización en el desempeño de los docentes de la Facultad					
6	El tratamiento metodológico de cada una de las acciones de formación propuestas contribuye al desarrollo de competencias en los docentes					
7	Factibilidad del sitio Web					
8	Es factible la aplicación del modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas					
9	El modelo de formación contribuye a la formación de competencias pedagógicas en los docentes					

Ofrezca sus ideas y criterios sobre aspectos positivos y deficiencias que presenta el modelo de formación pedagógica continua en su concepción teórica y que pudiera presentar al ser aplicado en la práctica, con el fin de poder generar un perfeccionamiento del mismo. Para sus recomendaciones, tenga en cuenta los indicadores que valoró como: Adecuados, Poco adecuados, No adecuados.

Ofrezca cualquier recomendación que considere contribuya al perfeccionamiento del modelo

---

<sup>1</sup> ¿Cómo contribuir a la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara?

## ANEXO 19

### Revisión de documentos

**Objetivo:** Obtener evidencias sobre el desempeño docente de los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

**Aspectos a revisar**

- Diseñar programas de asignatura y disciplina
- Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1)
- Elaborar y usar guías formativas
- Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones
- Realizar diagnóstico a los estudiantes
- Usar estrategias para promover el aprendizaje
- Desarrollar actividades de tutoría
- Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Gestionar el conocimiento
- Usar las TIC
- Conocer el contexto social en que vive
- Conocer el contexto donde se desarrolla la docencia
- Adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de su institución educativa y de su aula
- Promover aprendizajes que originen la solución de problemas
- Promover el trabajo en grupos
- Trabajar por formar el colectivismo, el amor y el entendimiento con los demás

## ANEXO 20

### Grupo de discusión

No. de participantes: \_\_\_\_\_

Objetivo: Obtener de los estudiantes sus opiniones sobre el desempeño docente de sus profesores.

- ✚ Competencia pedagógica-didáctica
- Usar las TIC en la docencia.
- Usar estrategias para promover el aprendizaje.
- Usar guías formativas.
- Desarrollar actividades de tutoría.
- Tipo de evaluaciones.
- Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Comentarios sobre otros aspectos relevantes negativos y positivos.



## ANEXO 22

### **Autovaloración del docente en cuanto a la formación pedagógica continua para la formación de la competencia pedagógica-didáctica.**

Compañero (a)

En la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara se está desarrollando una investigación sobre la formación pedagógica continua de los profesores, la cual resulta de importancia por la necesidad de que el nuevo modelo de la universidad cubana se consolide en la Facultad.

Le pedimos que usted valore su competencia sobre cada uno de los aspectos que se le presentan marcando con una X el valor que considere, en una escala de 1 a 5, teniendo presente que cinco es la más alta competencia y uno la menor.

<b>Aspectos a valorar</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Conocimiento de la pedagogía como ciencia cuyo objeto de estudio es el proceso de formación del hombre.					
Valoración de la contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente.					
Diseñar programas de asignatura y disciplina					
Elaborar modelo de planificación de la asignatura ( P1 )					
Elaborar y usar guías formativas					
Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones					
Realizar diagnóstico a los estudiantes					
Usar estrategias para promover el aprendizaje					
Desarrollar actividades de tutoría					
Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje					
Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje					
Gestionar el conocimiento					
Usar las TIC					
Valorar el trabajo metodológico realizado en su institución					
Valorar los espacios pedagógicos ofrecidos por la Institución					

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_ Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_

Título universitario que posee: \_\_\_\_\_

Doctor: \_\_\_\_, Máster: \_\_\_\_, Prof. Titular: \_\_\_\_, Prof. Auxiliar: \_\_\_\_, Asistente: \_\_\_\_\_,

**Nivel 5:** evaluado de excelente

**Nivel 4:** evaluado de bien

**Nivel 3:** evaluado de regular

**Nivel 2:** evaluado de mal

**Nivel 1:** evaluado de mal por no saber hacer ni con muchas dificultades.

**Excelente:** no tiene limitaciones en la unidad de competencia en estudio o conoce sus limitaciones y asimila o crea las estrategias que le permiten su erradicación.

**Bien:** conoce sus limitaciones, pero tiene algunas dificultades para usar las estrategias que se le ofrecen o cómo elaborar las propias para erradicarlas.

**Regular:** conoce sus limitaciones pero no es capaz de utilizar las estrategias para su erradicación.

**Mal:** no está consciente de sus limitaciones y por lo tanto no utiliza las estrategias para erradicarlas.

## ANEXO 23

### Revisión de Documentos

Documentos	PA	P1	GF	E	DE	EEA	TU	FA	GC	TIC	CC	CCD	AMM	SP	TG	CAE
Plan de trabajo metodológico	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	4	4	4	4	4	4
Programas de asignatura y disciplina	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4
P1 de las asignaturas	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4
Sistema de evaluación	5	5	*	3	*	3	*	3	2	3	4	4	4	4	4	4
Planes de clase	4	3	3	3	*	3	*	3	3	3	4	4	4	4	4	3
Promedio	3,6	3	3	3	3,3	3,2	3	3	2	3	4	4	4	4	4	3,8
Nivel	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4

#### Leyenda

PA: diseñar programas de asignatura y disciplina.

P1: elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).

GF: elaborar y usar guías formativas.

E: planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.

DE: realizar diagnóstico a los estudiantes.

EEA: usar estrategias para promover el aprendizaje.

TU: desarrollar actividades de tutoría.

FA: facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

GC: gestionar el conocimiento.

TIC: usar las TIC.

CC: conocer el contexto social en que vive.

CCD: conocer el contexto donde desarrolla la docencia.

AMM: adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de su institución educativa, de su aula.

SP: promover aprendizajes que originen la solución de problemas.

TG: promover el trabajo en grupos.

CAE: trabajar para formar el colectivismo, el amor y el entendimiento con los demás.

## ANEXO 24

### Temas en que los profesores desearían superarse

1. Objetivos con enfoque sistémico.
2. Formulación de objetivos.
3. Derivación de objetivos.
4. Objetivos.
5. Enseñanza no presencial.
6. Enseñanza personalizada.
7. Enseñanza desarrolladora.
8. Estilos de enseñanza.
9. Evaluación con enfoque educativo.
10. Evaluación.
11. Tipos de aprendizaje.
12. Aprendizaje significativo.
13. Aprendizaje desarrollador.
14. Estilos de aprendizaje.
15. Componentes de la didáctica.
16. Métodos de enseñanza.
17. Métodos de estudio.
18. Estrategias metodológicas.
19. Metodología del entrenamiento deportivo.
20. Teoría y metodología de la clase de Educación Física.
21. Teoría y metodología de la Cultura Física.
22. Metodología.
23. Metodología de la informática.
24. Tendencias contemporáneas.
25. Tendencias actuales de la pedagogía.
26. Entrenamiento deportivo.
27. Pedagogía.
28. Pedagogía contemporánea
29. Metodología de la investigación.
30. Investigación pedagógica.
31. Inglés.
32. Enseñanza del Inglés como lengua extranjera.
33. Computación.
34. Uso de las TIC.
35. Educación en valores.
36. Competencias profesionales.
37. Teoría y metodología de la clase de nuevo tipo o contemporánea.
38. Encuentro.
39. Clases semipresenciales.
40. Elaboración de guías formativas.
41. Estructura de los encuentros semipresenciales.
42. Fisiología aplicada a la Educación Física.
43. Apreciación musical.
44. Psicología del joven.
45. Psicología del entrenamiento.
46. Estudio independiente.
47. Educación a distancia.
48. Principios didácticos.
49. Temas ideológicos.
50. Historia del deporte.
51. Tarea docente.



## ANEXO 26

### Nivel de competencia después de aplicado el instrumento a los docentes

Aspectos a valorar	5	4	3	2	1
Diseñar programas de asignatura y disciplina			x		
Elaborar modelo de planificación de la asignatura ( P1 )			x		
Elaborar y usar guías formativas				x	
Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones			x		
Realizar diagnóstico a los estudiantes			x		
Usar estrategias para promover el aprendizaje			X		
Desarrollar actividades de tutoría			x		
Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje			x		
Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje			x		
Gestionar el conocimiento				x	
Usar las TIC			X		
Conocer el contexto social en que vive		x			
Conocer el contexto donde se desarrolla la docencia		X			
Adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de su institución educativa y de su aula		x			
Conocer el mundo en que vive		x			
Promover aprendizajes que originen la solución de problemas			x		
Comunicarse y entenderse con los demás		x			
Promover el trabajo en grupos		x			
Trabajar por formar el colectivismo, el amor y el entendimiento con los demás		x			
Conocer de su disciplina		x			
Conocimiento interdisciplinar		x			
Conocimiento de la pedagogía		x			
Diagnosticar y solucionar problemas científicos			x		

**Debe tener en cuenta los indicadores siguientes**

**Nivel 5:** evaluado de excelente

**Nivel 4:** evaluado de bien

**Nivel 3:** evaluado de regular

**Nivel 2:** evaluado de mal

**Nivel 1:** evaluado de mal por no saber hacer ni con muchas dificultades.

**Excelente:** no tiene limitaciones en la unidad de competencia en estudio o conoce sus limitaciones y asimila o crea las estrategias que le permiten su erradicación.

**Bien:** conoce sus limitaciones, pero tiene algunas dificultades para usar las estrategias que se le ofrecen o cómo elaborar las propias para erradicarlas.

**Regular:** conoce sus limitaciones pero no es capaz de utilizar las estrategias para su erradicación.

**Mal:** no está consciente de sus limitaciones y por lo tanto no utiliza las estrategias para erradicarlas.

**ANEXO 27**  
**Nivel de competencia según los controles a clases realizados**

	P A	P 1	G F	E	D E	E E A	F A	T D	G C	T I C	C C D	A M M	C M V	S P	C	T G	C A E	C D	C I D	C P	
Control a clases	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	5	4	3	4	4	4	3	4	4

**Leyenda**

PA: Diseñar programas de asignatura y disciplina.

P1: Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).

GF: Elaborar y usar guías formativas.

E: Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.

DE: Realizar diagnóstico a los estudiantes

EEA: Usar estrategias para promover el aprendizaje.

TU: Desarrollar actividades de tutoría.

FA: Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

TD: Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

GC: Gestionar el conocimiento.

TIC: usar las TIC.

CC: conocer el contexto social en que vive.

CCD: conocer el contexto donde desarrolla la docencia.

AMM: adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de su institución educativa y de su aula.

CMV: Conocer el mundo en que vive.

SP: promover aprendizajes que originen la solución de problemas.

C: Comunicarse y entenderse con los demás.

TG: promover el trabajo en grupos.

CAE: trabajar para formar el colectivismo, el amor y el entendimiento con los demás.

CD: Conocer su disciplina.

CID: Conocimiento interdisciplinar.

CP: Conocimiento de la pedagogía.

## ANEXO 28

### Resultados del nivel de las competencias según las entrevistas aplicadas a las diferentes unidades de estudio

**Objetivo:** Constatar el nivel de la competencia pedagógica-didáctica en los docentes según el criterio de las diferentes unidades de estudio.

#### Unidades de competencias

Unidades de Estudio	PA	P1	GF	E	DE	EEA	TU	FA	TD	GC	TIC	CC	CCD	AMM	CMV	SP	C	TG	CAE	CD	CID	CP
Vicedecanato Académico	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Departamento Métodos de Investigación	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Departamento Teoría y Práctica de la Educación Física y la Recreación	4	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Departamento Teoría y Práctica del Deporte	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Colectivo de primero	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Colectivo de tercero	4	4	3	4	3	3	3	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

#### Leyenda

PA: Diseñar programas de asignatura y disciplina.

P1: Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).  
GF: Elaborar y usar guías formativas.  
E: Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.  
DE: Realizar diagnóstico a los estudiantes.  
EEA: Usar estrategias para promover el aprendizaje.  
TU: Desarrollar actividades de tutoría.  
FA: Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.  
TD: Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.  
GC: Gestionar el conocimiento.  
TIC: usar las TIC.  
CC: conocer el contexto social en que vive.  
CCD: conocer el contexto donde desarrolla la docencia.  
AMM: adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de su institución educativa y de su aula.  
CMV: Conocer el mundo en que vive.  
SP: promover aprendizajes que originen la solución de problemas.  
C: Comunicarse y entenderse con los demás.  
TG: promover el trabajo en grupos.  
CAE: trabajar para formar el colectivismo, el amor y el entendimiento con los demás.  
CD: Conocer su disciplina.  
CID: Conocimiento interdisciplinar.  
CP: Conocimiento de la pedagogía.

## ANEXO 29

### Procesamiento de la información emitida por los expertos sobre las dimensiones y los indicadores de formación pedagógica continua

EXPERTOS	D1	D111	D112	D113
SUMA	57	57	60	35
MEDIA	5,7	5,7	6	3,5
DESV	0,64	0,46	0,00	2,06
COEFV	0,11	0,08	0,00	0,59
MODA	6	6	6	2
MÍNIMO	4	5	6	1
CUARTIL 1	6	5,25	6	2
MEDIANA	6	6	6	2
CUARTIL 3	6	6	6	6
MÁXIMO	6	6	6	6
Coeficiente Kendall	0,80	Alta concordancia		

EXPERTOS	D2	D211	D212	D213	D214	D215	D216
SUMA	60	60	60	59	25	25	60
MEDIA	6	6	6	5,9	2,5	2,5	6
DESV	0	0	0	0,3	0,50	0,81	0
COEFV	0	0	0	0,05	0,20	0,32	0
MODA	6	6	6	6	3	3	6
MÍNIMO	6	6	6	5	2	1	6
CUARTIL 1	6	6	6	6	2	2	6
MEDIANA	6	6	6	6	2,5	2,5	6
CUARTIL 3	6	6	6	6	3	3	6
MÁXIMO	6	6	6	6	3	4	6
Coeficiente Kendall	0,61	Alta concordancia					

EXPERTOS	D3	D311	D312	D313	D314	D315	D316
SUMA	60	60	60	36	60	24	26
MEDIA	6	6	6	3,6	6	2,4	2,6
DESV	0	0	0	1,17	0,00	0,70	0,84
COEFV	0	0	0	0,33	0,00	0,29	0,32
MODA	6	6	6	4	6	3	3
MÍNIMO	6	6	6	2	6	1	1
CUARTIL 1	6	6	6	3	6	2	2
MEDIANA	6	6	6	4	6	2,5	3
CUARTIL 3	6	6	6	4	6	3	3
MÁXIMO	6	6	6	6	6	3	4
Coeficiente Kendall	0,63	Alta concordancia					

CRITERIO TOMADO PARA DETERMINAR NIVEL DE CONCORDANCIA	
Muy bajo nivel de concordancia	Coeficiente Kendall menor o igual que 0,2
Bajo nivel de concordancia	Coeficiente Kendall mayor que 0,2 y menor o igual que 0,4
Nivel de concordancia medio	Coeficiente Kendall mayor que 0,4 y menor o igual que 0,6
Alto nivel de concordancia	Coeficiente Kendall mayor que 0,6 y menor o igual que 0,8
Muy alto nivel de concordancia	Coeficiente Kendall mayor que 0,8

Criterios que aparecen en el libro del Dr. C. Tomás Crespo Borges "Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica. (2007)

#### **Leyenda**

DESV: Desviación típica.

COEFV: Coeficiente de variación.

D1: Representación que tienen los profesores de la pedagogía.

D1I1: Valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre.

D1I2: Contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente.

D1I3: Valoración de la pedagogía como ciencia cuyo objeto de estudio es el proceso de formación del hombre.

D2: Competencias pedagógicas de los docentes.

D2I1: Competencia pedagógica-didáctica.

D2I2: Competencia institucional.

D2I3: Competencia productiva.

D2I4: Competencia interactiva.

D2I5: Competencia especificadora.

D2I6: Competencia investigativa.

D3: Contribución de la institución a la formación pedagógica continua.

D3I1: Tipo de formación pedagógica continua ofertada por la institución (actualización, perfeccionamiento).

D3I2: Tipo de formación pedagógica continua recibida por los docentes (actualización, perfeccionamiento).

D3I3: Satisfacción de las demandas de los docentes en cuanto a la formación pedagógica continua.

D3I4: Trabajo metodológico de la Facultad.

D3I5: Formación de máster en ciencias pedagógicas.

D3I6: Formación de doctores en ciencias pedagógicas.

## ANEXO 30

**Ejemplo del plan de trabajo metodológico del colectivo de año donde se puso en práctica el modelo**

### **PLAN DE TRABAJO METODOLÓGICO**

**Curso 2008-2009**

#### **Primer año**

El colectivo de primer año ha trabajado a partir de la Estrategia de Trabajo Metodológico confeccionada en la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara, priorizando la integración de los contenidos de las asignaturas que se imparten en el año y el fortalecimiento de los valores morales de los estudiantes. Este curso trabajará sin descuidar lo anterior, partiendo de la determinación de necesidades realizada a los estudiantes y docentes de primer año y el objetivo general del año: Contribuir a la preparación teórico-práctica de los docentes en ejercicio para incorporar nuevas formas de cultura académica de la profesión en la dirección del proceso docente-educativo.

#### **Del diagnóstico realizado se llega a las regularidades siguientes:**

1. Son insuficientes las vías para la divulgación de los resultados científico-metodológicos.
2. El desempeño docente es tradicionalista. Las mayores insuficiencias se aprecian en la competencia pedagógica-didáctica: vías para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, usar las TIC, toma de decisiones y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Además, existen problemas en los sistemas de preguntas, en la orientación y control del trabajo independiente, respetar las formas de docencia y la concepción del P1. También es insuficiente la solución de problemas aplicados a la actividad física (competencia productiva), la proyección del trabajo en equipos (competencia interactiva), y el conocimiento holístico de la disciplina que le permita una visión más amplia en la formación integral del estudiante (competencia especificadora).
3. El trabajo metodológico es insuficiente, aunque existe proyección del mismo tanto a nivel de Facultad como de disciplina y asignatura. En los documentos oficiales (Plan de trabajo metodológico) son insuficientes las orientaciones sobre las competencias pedagógicas.

Se acota en el Plan metodológico de la Facultad como problema que los departamentos docentes y la comisión de carrera no han asimilado de manera orgánica la imbricación del trabajo metodológico de las SUM, al recaer el mismo en las orientaciones de los profesores principales de las asignaturas.

Cuando se analizan las insuficiencias detectadas en el trabajo metodológico se pone de manifiesto una correspondencia entre estas y las necesidades de superación planteadas por los docentes.

**Existe coincidencia en las necesidades educativas de los docentes en cuanto a:**

- modelo pedagógico cubano.
- la clase de nuevo tipo.
- semipresencialidad.
- tutoría.
- encuentro.
- competencias profesionales.
- enseñanza no presencial.
- enseñanza personalizada.
- enseñanza desarrolladora.
- tipos de aprendizaje.
- elaboración de guías formativas.

Para dar cumplimiento a estas necesidades educativas y al objetivo general del año se proponen las siguientes líneas de trabajo metodológico.

### **LÍNEAS PARA EL TRABAJO METODOLÓGICO**

1. La modalidad semipresencial para lograr que los docentes introduzcan en las asignaturas que imparten los cambios necesarios y así corresponder a las exigencias de esta y lograr en los estudiantes atletas un mejor proceso de aprendizaje.
2. Desarrollo de competencias pedagógicas en los docentes para incidir en la formación integral de los estudiantes a través de las acciones de formación pedagógica.

### **ETAPAS DEL TRABAJO METODOLÓGICO**

1. Determinación de necesidades en las distintas instancias (segundo semestre curso 2007-2008).
2. Elaboración del Plan de trabajo metodológico del año (1ra. quincena de septiembre de 2008).
3. Ejecución y control de las actividades contenidas en el plan de trabajo metodológico (octubre de 2008-junio de 2009).
4. Evaluación de los resultados del Trabajo Metodológico del año (julio de 2009).

## **I. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO METODOLÓGICO**

### **Objetivo específico**

Adecuar la preparación docente-metodológica y científico-metodológica en el año, en correspondencia con el diagnóstico inicial aplicado a los estudiantes y docentes y con el plan de trabajo metodológico de la Facultad.

### **Acciones**

#### **1. Reunión metodológica del año:**

Análisis del diagnóstico de los estudiantes de nuevo ingreso en el curso 2008-2009, y sugerencias para la confección de los proyectos educativos de las brigadas, así como para perfeccionar los planes de desarrollo de las asignaturas.

**Responsables:** coordinadora.

**Ejecuta:** coordinadora.

**Participan:** colectivo de año.

**Fecha:** Oct-2008.

#### **2. Aprobación en el colectivo de año de su Plan de trabajo metodológico y del Proyecto educativo para el presente curso escolar.**

**Responsables:** coordinadora.

**Ejecutan:** docentes y coordinadores de grupo.

**Participan:** colectivo de año.

**Fecha:** Oct-2008.

#### **3. Análisis de los resultados de la calidad del proceso docente-educativo en el año.**

**Responsables:** coordinadora.

**Ejecuta:** colectivo de año.

**Participan:** colectivo de año.

**Fecha:** semana 11 de cada semestre y al finalizar cada uno, así como al concluir el curso escolar.

#### **4. Aprobación en el colectivo de año de la concepción de exámenes integradores, suficiencia y premio, así como de sus tribunales.**

**Responsables:** coordinadora.

**Ejecuta:** profesores principales.

**Participan:** colectivo de año.

**Fecha:** exámenes integradores (diciembre de 2008), exámenes de suficiencia (primera quincena de octubre de 2008 y primera de abril de 2009) y exámenes de premio (última semana de enero de 2009 y segunda quincena de junio de 2009).

## **II. TRABAJO DOCENTE-METODOLOGICO.**

### **Objetivo específico:**

Elevar la calidad de la preparación pedagógica del colectivo de año en correspondencia con sus necesidades, para enfrentar las exigencias de la formación académica, laboral e investigativa de los estudiantes según el nuevo modelo pedagógico cubano.

### **Acciones**

#### **1. Reunión metodológica de año.**

**Tema:** Nuevo modelo pedagógico. Plan de acción tutorial según las exigencias pedagógicas contemporáneas.

**Objetivo:** Precisar los requerimientos de un plan de acción tutorial para favorecer la formación de los docentes en este tema.

**Responsable:** coordinadora.

**Ejecuta:** profesores.

**Fecha:** octubre de 2008.

**Participantes:** colectivo de año.

#### **2. Taller metodológico del año.**

**Tema:** La concepción de la clase desde la óptica del nuevo modelo pedagógico cubano.

**Objetivo:** Valorar la introducido en las asignaturas que imparten de cambios necesarios para cumplir con las exigencias del nuevo modelo.

Cada asignatura se debe traer un ejemplo del P1 donde se muestre que se está en condiciones de cumplir con las exigencias del nuevo modelo pedagógico cubano.

**Responsable:** coordinadora.

**Ejecutan:** profesores del colectivo de año.

**Fecha:** noviembre de 2008.

**Participan:** colectivo de año.

#### **3. Reunión Metodológica del Año.**

**Tema:** La calidad del proceso docente-educativo en los semestres primero y segundo. Medidas para solucionar las dificultades.

**Objetivo:** Evaluar la efectividad del trabajo metodológico en los respectivos semestres, mediante los resultados docentes alcanzados por los estudiantes.

**Responsables:** coordinadora.

**Ejecutan:** colectivo de año.

**Fecha:** noviembre de 2008 y abril de 2009.

**Participantes:** colectivo de año.

#### **4. Clases metodológica instructiva.**

##### **Objetivo**

Demostrar el dominio de los requerimientos metodológicos de la clase encuentro que favorezcan la actuación responsable de los estudiantes en relación con su aprendizaje, esencialmente mediante el trabajo independiente en la modalidad semipresencial.

**Responsable:** coordinadora.

**Ejecutan:** coordinadora.

**Fecha:** febrero de 2008.

**Participan:** colectivo de Año

#### **5. Clase abierta en el año.**

##### **Objetivo**

Demostrar el dominio de los requerimientos metodológicos de la clase encuentro que favorezcan la actuación responsable de los estudiantes en relación con su aprendizaje, esencialmente mediante el trabajo independiente en la modalidad semipresencial.

**Responsable:** coordinadora.

**Ejecutan:** profesor seleccionado.

**Fecha:** febrero-abril de 2009.

**Participan:** colectivo de año.

#### **6. Espacios de reflexión en el año.**

**Objetivo:** Motivar a los docentes hacia el trabajo científico-metodológico en función de resolver los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje según los requerimientos del nuevo modelo pedagógico cubano.

##### **Temas:**

- Tendencias actuales de la Educación Superior.
- Tutoría.
- Competencias pedagógicas.
- Enseñanza desarrolladora.
- Tipos de aprendizaje.
- Estrategias pedagógicas y didácticas.
- Elaboración de guías formativas.
- Evaluación.

**Responsable:** coordinadora.

**Ejecuta:** coordinadora e invitados.

**Fecha:** octubre de 2008 a Junio de 2009.

**Participan:** docentes de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara.

### III. TRABAJO CIENTÍFICO-METODOLÓGICO

#### Objetivos específicos:

1. Dirigir las principales acciones a la solución de problemas del proceso docente-educativo a partir de las exigencias del nuevo modelo pedagógico.
2. Divulgar y generalizar las mejores experiencias obtenidas en el quehacer científico-metodológico.

#### Acciones

1. Reuniones metodológicas de los colectivos de asignatura en los departamentos para evaluar sistemáticamente la efectividad de los Planes de desarrollo metodológico.

**Objetivo:** Controlar de manera permanente la efectividad del trabajo metodológico de las asignaturas, según los objetivos y las líneas trazadas para el año.

**Responsables:** profesores principales.

**Ejecutan:** colectivo de asignatura.

**Participan:** colectivo de asignatura.

**Fecha:** según planificación en los departamentos.

2. Reuniones de coordinadores de grupo con sus respectivas brigadas para evaluar sistemáticamente el impacto de las acciones contenidas en los Proyectos Educativos.

**Objetivo:** Controlar la efectividad de las acciones contenidas en los Proyectos Educativos y modificar las necesarias para solucionar dificultades detectadas en las brigadas.

**Responsables:** coordinadores de grupo.

**Ejecutan:** coordinadores de grupo.

**Participan:** coordinadores de grupo, profesores y estudiantes.

**Fecha:** mensual.

#### 3. Primer taller científico-metodológico del primer año.

**Temas:** Didáctica de la Educación Superior, Nuevo modelo pedagógico cubano y Competencias pedagógicas.

**Objetivo:** Intercambiar experiencias pedagógicas derivadas de la labor docente, metodológica y científica de los docentes.

**Responsable:** coordinadora.

**Ejecutan:** profesores.

**Fecha:** febrero de 2009.

**Participan:** todos los docentes de primer año.

#### Primer evento científico-estudiantil del primer año.

**Temas:**

- Nuevas Tecnologías de la Información.

- Español comunicativo.
- Morfología funcional aplicada al deporte.
- Gimnasia básica.
- Baloncesto.
- Matemática aplicada al deporte.

**Objetivo:** Divulgación de los resultados investigativos de los estudiantes.

**Responsable:** coordinadora.

**Ejecutan:** profesores.

**Fecha:** abril 2009.

**Participan:** todos los docentes de primer año.

#### **IV. ACTIVIDADES DE CONTROL**

**Objetivo específico:** Evaluar la efectividad del Plan de trabajo metodológico a partir de las líneas trazadas y en correspondencia con el Plan metodológico de la Facultad.

##### **Acciones**

###### **1. Controles a clases.**

**Responsables:** coordinadora.

**Ejecutan:** coordinadora **Fecha:** mensual **Participan:** coordinadora.

## ANEXO 31

### Curso a distancia

<b>UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara</b>
<b>Curso a distancia</b> <b>“Enfoque pedagógico en la contemporaneidad”</b>

**Profesora: MsC. Xenia Aguiar Santiago**

**Cantidad de Créditos: 2**

**Cantidad de horas: 96**

#### **INTRODUCCIÓN AL CURSO**

Consiste en la actualización de conocimientos en los profesores vinculados a sus propias funciones docentes y la posibilidad de reflexionar sobre los mismos. Sobre la base de este conocimiento se plantean problemas que los docentes deben resolver en función de su desarrollo profesional.

#### **Objetivos:**

- Aplicar las bases teóricas y prácticas de la didáctica de la Educación Superior en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Introducir en las asignaturas que imparten los cambios necesarios para cumplir con las exigencias del nuevo modelo pedagógico.
- Actuar con algún nivel de competencia según la clasificación de competencias pedagógicas y el criterio evaluativo que se asume para comprobar el desarrollo de las competencias.

#### **Competencia**

Pedagógica-didáctica

#### **Unidades de competencias**

- Realizar diagnóstico a los estudiantes.
- Diseñar programas de asignatura y disciplina.
- Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Usar estrategias para promover el aprendizaje.
- Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar actividades de tutoría.
- Usar las TIC.
- Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.
- Conocer su disciplina.
- Conocimientos de la pedagogía.

- Plantear y solucionar problemas.

### **Elementos de competencias**

- Diseño del diagnóstico.
- Aplicar diagnóstico.
- Procesar el diagnóstico.
- Interpretar los resultados del procesamiento del diagnóstico.
- Realizar plan de acción sobre la base del diagnóstico.
- Diseñar programas de disciplina y/o asignatura.
- Adecuar programas de disciplina y/o asignatura.
- Elaborar el RP1 y P1 de la asignatura.
- Analizar la situación que provoca la toma de decisiones.
- Subdividir por partes la situación para facilitar su análisis.
- Analizar ventajas y desventajas de la situación.
- Tomar decisión.
- Conocer las estrategias.
- Planificar el sistema de actividades docentes, con su aseguramiento.
- Usar las estrategias de aprendizaje.
- Conocer el contexto donde se desarrolla el proceso.
- Adecuar las estrategias de enseñanza-aprendizaje al contexto educativo.
- Orientación de la actividad docente.
- Realizar diagnóstico a los estudiantes.
- Confeccionar plan de acción tutorial.
- Aplicar el plan de acción tutorial.
- Buscar información en Internet, sitios, páginas Web y multimedia.
- Usar correo electrónico.
- Procesar la información.
- Presentar la información en formato electrónico.
- Conocer sobre evaluación y sus tipos.
- Elaborar evaluaciones según los objetivos de la asignatura.
- Aplicar evaluaciones que contribuyan al crecimiento personal y profesional de los estudiantes.
- Elaborar estrategias de enseñanza-aprendizaje que incentiven la solución de problemas.
- Propiciar el análisis de problemas.
- Propiciar la transferencia de procedimientos en la solución de problemas.
- Propiciar la búsqueda de nuevos puntos de vista y alternativas en la solución de problemas.
- Desarrollar valores de amor a la patria, amistad, colectivismo y de convivencia.
- Conocer su ciencia.
- Conocer su asignatura.
- Conocer su disciplina.
- Conocimiento sobre pedagogía.
- Contribuir a la formación integral de los estudiantes.
- Hacer búsqueda bibliográfica.

### **Módulo I “Competencias pedagógicas”**

- Concepto de competencia. Discusión sobre el concepto a partir de los principios de la educación cubana.
- Clasificaciones de competencias.
- Competencias pedagógicas.

### **Módulo II “Modelo pedagógico cubano”**

- Problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior.
- Características del modelo pedagógico cubano.
- Semipresencialidad en el contexto del nuevo modelo pedagógico cubano.
- Trabajo independiente como método fundamental en el nuevo modelo pedagógico.
- Tutoría. Plan de acción tutorial.
- Guías formativas como elemento fundamental junto al libro de texto en el nuevo contexto educativo.
- Las estrategias pedagógicas y didácticas.
- Enseñanza desarrolladora.

### **Recomendaciones metodológicas para el desarrollo del curso:**

Este curso a distancia se desarrollará utilizando como recurso la computadora, el sitio Web confeccionado para este fin y el correo electrónico. El método fundamental será el trabajo independiente y el colaborativo. La preparación se realizará a través de la guía de estudio y el sitio Web donde aparecen indicaciones metodológicas y la bibliografía necesaria. Se trabajará sobre situaciones reales de desempeño. Las guías de estudio están dirigidas a la solución de problemas y se enviarán al profesor del curso por correo electrónico. Se realizarán talleres y un taller científico-metodológico como actividad final del curso donde podrán socializarse las experiencias adquiridas en el mismo.

Los talleres serán sobre los Módulos I y II, y son orientados en la guía de estudio que aparece en el sitio Web.

### **Evaluación**

La evaluación se realizará de manera sistemática a través de las tareas enviadas al profesor por correo electrónico y la participación en dos talleres durante el desarrollo del curso. La evaluación final consiste en la discusión de un proyecto que será sobre uno de los contenidos de los módulos donde el docente expondrá sus experiencias sobre el tema. El proyecto será enviado por correo electrónico al profesor y se presentará en el taller científico-metodológico convocado con este objetivo.

Se seguirá el criterio evaluativo para comprobar el desarrollo de las competencias.

## **Bibliografía:**

- Addine, F., et al. (2000). *Diseño curricular*. La Habana. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Álvarez de Zayas, C. (1992). *La Escuela en la Vida. La Habana*. Editorial "Félix Varela".
- Braslavsky, C. (1999) Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* (19), ene. – abr.1999.
- Castellanos, B (2005) *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Ortiz A., Emilio y María de los A. Mariño Sánchez (2005) "Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior" de los autores, profesores e investigadores de la Universidad de Holguín "Oscar Lucero". Revista, Pedagogía Universitaria.
- Pérez Luján, D. (2005). *Metodología para la identificación del talento en la formación profesional en la universidad*. Santa Clara. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Tesis de grado (Doctor en Ciencias Pedagógicas).
- Pérez Luján (s/f). El tutor en la universidad cubana: Funciones e indicadores para orientar su práctica. Centro de Estudios de Educación Superior Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Pere, M. (2000) *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*.

**ANEXO 32**

Guía de estudio

<b>UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara</b>
<b>Curso a Distancia</b> <b>“Enfoque pedagógico en la contemporaneidad”</b>

**Guía de estudio**

**Autora:** MsC. Xenia Aguiar Santiago

Profesora Asistente: UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara

**2008**

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las características del mundo globalizado en que vivimos, el avance vertiginoso de las ramas del saber, la cantidad de información que está a nuestro alcance, el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información, entran en contradicción con las competencias que tienen desarrolladas la mayoría de los docentes que en estos momentos están a cargo de la formación de los futuros profesionales.

Al revisar la bibliografía que trata sobre este tema tanto en Europa como en América Latina, así como las intervenciones de los profesores universitarios en diferentes foros internacionales, se evidenció la preocupación por este problema. Es necesario romper con barreras establecidas por siglos en cuanto al papel del profesor.

En Cuba nuestro gobierno tiene entre sus tareas priorizadas la educación, ahora con más fuerza dentro de la Batalla de Ideas y lo que significa la formación integral y educación con carácter masivo para nuestra joven generación. Este fenómeno educacional requiere precisamente de un profesor competente que pueda adaptarse al uso de las Nuevas Tecnologías de la Información, a orientar más al estudiante y exponer menos información, propiciar espacios de debate y reflexión para los estudiantes y los profesores que hoy asumen la docencia; de ahí la necesidad de la formación pedagógica continua de nuestros profesores.

Toda esta situación y la determinación de necesidades educativas en el orden pedagógico realizado a los docentes de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara condujo a proponer este curso a distancia.

El curso tiene como objetivo general que los docentes se motiven por el trabajo científico-metodológico en función de potenciar la formación de competencias pedagógicas y resolver los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos específicos del mismo son:

- Aplicar las bases teóricas y prácticas de la didáctica de la Educación Superior en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Introducir en las asignaturas que imparten los cambios necesarios para cumplir con las exigencias del nuevo modelo pedagógico
- Actuar con algún nivel de competencia según la clasificación de competencias pedagógicas y el criterio evaluativo que se asume para comprobar el desarrollo de las competencias.

Este curso a distancia se desarrollará utilizando como recurso la computadora, el sitio Web confeccionado para este fin y el correo electrónico. Los métodos fundamentales serán el trabajo independiente y el colaborativo. La preparación se

realizará a través de la guía de estudio y el sitio Web donde aparecen indicaciones metodológicas y la bibliografía necesaria. Se trabajará sobre situaciones reales de desempeño. Las guías de estudio están orientadas a la solución de problemas. Se desarrollarán talleres cuya preparación será enviada al profesor del curso por correo electrónico; estos se desarrollarán en los espacios de reflexión planificados y un taller científico-metodológico como actividad final del curso donde podrán socializarse las experiencias adquiridas en el mismo.

Los talleres serán sobre los Módulos I y II y aparecen orientados en las guías de estudio dispuestas en el sitio Web.

La evaluación se realizará de manera sistemática a través de las tareas enviadas al profesor por correo electrónico y la participación en los talleres durante el desarrollo del curso. La evaluación final consiste en la discusión de un proyecto que será sobre uno de los contenidos de los módulos donde el docente expondrá sus experiencias sobre el tema. El proyecto será enviado por correo electrónico al profesor y se presentará en el taller científico-metodológico convocado con este objetivo.

Los docentes deberán poseer conocimientos sobre las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Los módulos del curso son los siguientes:

#### **Módulo I “Competencias pedagógicas”**

- Concepto de competencia. Discusión sobre el concepto a partir de los principios de la educación cubana.
- Clasificaciones de competencia.
- Competencias pedagógicas.

#### **Módulo II “Modelo pedagógico cubano”**

- Problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior.
- Características del modelo pedagógico cubano.
- Semipresencialidad en el contexto del nuevo modelo pedagógico cubano.
- Trabajo independiente como método fundamental en el nuevo modelo pedagógico.
- Tutoría. Plan de acción tutorial.
- Guías formativas como elemento fundamental junto al libro de texto en el nuevo contexto educativo.
- Las estrategias pedagógicas y didácticas.
- Enseñanza desarrolladora.

**Aclaración necesaria:** se realizarán talleres sobre diversas temáticas que responden a los módulos propuestos.

## **II. Orientaciones metodológicas por módulos**

### **Módulo I: Competencias pedagógicas**

- Concepto de competencia.
- Clasificaciones de competencia.
- Competencias pedagógicas.

#### **Objetivo:**

Actuar con algún nivel de competencia según la clasificación de competencias pedagógicas y el criterio evaluativo que se asume para comprobar el desarrollo de las competencias.

#### **Orientaciones para el estudio del contenido**

Varios autores, entre ellos Cecilia Braslavsky, en cuanto al perfil que deben tener los docentes, refieren dos tendencias: una simplificada considera que el docente debe saber y saber enseñar; y otra jerarquizada, donde se presentan largos listados de los requerimientos que debe tener un docente, por lo que debe encontrarse una alternativa que permita emitir un mensaje claro y preciso donde se expliciten las acciones que debe emprender.

“Es posible que la clave para promover la reinención de la profesión de enseñar esté en encontrar un foco. Se propone que ese foco sea garantizar, al mismo tiempo, competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y para una mejor participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos”.  
(Braslavsky, 1999)

Para un primer intercambio se propone que estudien la propuesta de Cecilia Braslavsky, la cual considera que los profesores que trabajan actualmente y deseen continuar en roles vinculados con la profesión y en el contexto del presente cambio civilizador, deberán tener cinco competencias. Ver Revista Iberoamericana de Educación, Número 19. Formación Docente, enero-abril de 1999. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Cecilia Braslavsky (\*)

La primera tarea consiste en la reflexión sobre qué es competencia, las unidades de competencia, los elementos de competencia, criterios de desempeño y juicios de valor.

Se reflexionará acerca del cumplimiento de las competencias pedagógicas en los profesores. Deben guiarse por las competencias pedagógicas, unidades de competencias, elementos de competencias, criterios de desempeño y juicios de valor propuestos por la coordinadora del curso. Poner ejemplos. Consultar la Bibliografía que se encuentra en el sitio Web sobre competencias. Aguiar, X. (2008) Competencias pedagógicas y su evaluación en los docentes de la Cultura Física.

## **Competencias**

- Pedagógica-didáctica.
- Productiva.
- Institucional.
- Especificadora.
- Interactiva.
- Investigativa.

Es importante que se debata sobre otras clasificaciones y se emitan consideraciones al respecto.

Realizar una autovaloración del nivel en que tienen desarrolladas las competencias, unidades de competencias y elementos de competencias que propone la coordinadora del curso.

Consulte la bibliografía que aparece en el Sitio Web.

### **Se sugiere:**

Leer primero la bibliografía recomendada y después la complementaria.

Hacer una relación de los aspectos que no comprende.

Compartir sus dudas y opiniones con sus compañeros del curso y utilizar el correo electrónico para consultar con su profesor.

Discutir las tareas en equipo.

Autoevaluarse haciendo un resumen de los aspectos estudiados.

Enviar esos apuntes a su profesor por correo electrónico.

Aplicar estos conocimientos sobre competencias para que, en la medida que se desarrolle el curso, trabaje por lograr las competencias según los criterios de desempeño y juicios de valor; así podrá evaluar la formación de las mismas.

## **Módulo II**

### **Título : Modelo Pedagógico cubano**

- Problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior.
- Características del modelo pedagógico cubano.
- Semipresencialidad en el contexto del nuevo modelo pedagógico cubano.
- Trabajo independiente como método fundamental en el nuevo modelo pedagógico.
- Tutoría. Plan de acción tutorial.
- Guías formativas como elemento fundamental junto al libro de texto en el nuevo contexto educativo.
- Las estrategias pedagógicas y didácticas.
- Enseñanza desarrolladora.

**Objetivos:**

- Aplicar las bases teóricas y prácticas de la didáctica de la Educación Superior en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Introducir en las asignaturas que imparten los cambios necesarios para cumplir con las exigencias del nuevo modelo pedagógico.

**Orientaciones para el estudio del contenido**

En el preámbulo de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, 1998, se plantea: "La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad tiende cada vez más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas". (UNESCO, 1998: 2)

Para que todo esto pueda llevarse a vías de hecho es necesario que el rol del profesor cambie y se corresponda con las exigencias actuales, para lo cual uno de los aspectos esenciales es que los mismos posean conocimientos sobre las bases teóricas de la didáctica, sus componentes, la relación entre ellos, sus leyes y principios, así como la importancia del enfoque sistémico para poder entender las relaciones que se establecen entre los componentes de la didáctica, sus leyes y principios y aplicar ese comportamiento en las clases que imparte.

Para este contenido se recomienda el libro de Carlos Álvarez de Zayas: *La escuela en la vida* (Didáctica).

Para el estudio de los principios didácticos debe consultar el enfoque que presenta la Dra. Fátima Addine Fernández en el libro *Principios para la Dirección del Proceso Pedagógico*. Departamento de Ciencias Pedagógicas. Facultad de Ciencias de la Educación. ISP "Enrique José Varona".

Consulte la bibliografía que aparece en el sitio Web en el Tema Problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior.

Deben analizar el problema de las categorías de la didáctica en su relación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y tratar de explicar cómo se refleja esta relación entre las categorías en la clase que imparte el profesor.

Se debe tener presente que en toda clase ha de cumplirse esta relación; el incumplimiento de la misma trae consigo problemas en el orden didáctico; por ejemplo: imagine una clase donde los objetivos se tracen en el nivel reproductivo y después se aplique una evaluación en la que se quiera operar con nivel productivo. Esto traería serios problemas para el alumno y para el cumplimiento de los objetivos en general.

Para desarrollar los principios didácticos recomendamos utilizar la bibliografía de Carlos Álvarez de Zayas y Fátima Addine Fernández.

Debe seleccionar una clase y analizar cómo se cumplen los principios didácticos en la misma, ya que estos constituyen un sistema, lo cual no puede ignorarse en la preparación e impartición de la clase.

Para la preparación del enfoque sistémico debe estudiar por la bibliografía de Pedro Sicilia. Analice su asignatura como un sistema.

Se le sugiere leer primero la bibliografía recomendada y después la complementaria.

Se le recomienda hacer una relación de los aspectos que no comprende.

Comparta sus dudas y opiniones con los compañeros del curso; utilice el correo electrónico para consultar con su profesor.

#### **Realice las tareas siguientes:**

Mencione los componentes de la didáctica y explique la relación entre ellos atendiendo a su carácter sistémico. Ponga ejemplos de cómo se cumplen en una clase, en un sistema de clases, en la asignatura y en la disciplina.

Mencione las leyes de la didáctica y explique cómo estas se cumplen en su asignatura.

Explique cómo se cumplen los principios didácticos en una de sus clases; ponga ejemplo.

#### **Se recomienda:**

Discutir las tareas en equipo.

Autoevaluarse haciendo un resumen de los aspectos estudiados.

Enviar esos apuntes a su profesor por correo electrónico.

#### **Orientaciones para el estudio del nuevo modelo pedagógico cubano**

En enero de 2002 en el Segundo Taller la Universidad en la Batalla de Ideas, el compañero Fidel plantea la necesidad de concebir un nuevo modelo desconcentrado territorialmente para acercar la docencia a los lugares de residencia y de trabajo. Surge una nueva etapa: la universalización de la Educación Superior y el Plan de Estudio D, el cual comienza a aplicarse en la Cultura Física en septiembre de 2003.

Precisamente por extenderse a toda Cuba la universidad, surgió la necesidad de

que los profesionales asumieran el rol de profesores en las sedes universitarias y, como no todos tenían formación inicial pedagógica, se hizo necesaria la formación pedagógica continua de esos docentes.

Para el estudio del nuevo modelo se recomiendan los libros de Pedro H., así como "La universidad cubana en la actualidad" del Dr. Roberto Portuondo Padrón, Universidad de Camagüey, Cuba. También deben consultar El *componente forma* del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Superior en las condiciones de la Universalización, de los autores: Dr.C. Enrique Aurelio Barrios Queipo, Profesor Titular; y la Dra.C. Lourdes M. Crespo Zafra, Profesora Titular.

Se le recomienda para el estudio de la semipresencialidad el documento de trabajo del MINISTERIO DE EDUCACION SUPERIOR LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL. (Versión: 25.09.06)

Para el estudio de la clase de nuevo tipo deben consultar El componente forma... (citado en el párrafo anterior).

Para el tópico de tutoría pueden remitirse al artículo de la Dr. Dalgys Pérez Luján El tutor en la universidad cubana: Funciones e indicadores para orientar su práctica. Así como el libro de Santiago Castillo Arredondo y otros, llamado Acción Tutorial en los Centros Educativos Formación y Práctica. Volumen I.

Consulte la bibliografía que aparece en el sitio Web.

**Se sugiere:**

Leer primero la bibliografía recomendada y después la complementaria.

Hacer una relación de los aspectos que no comprende.

Compartir sus dudas y opiniones con sus compañeros del curso y utilizar el correo electrónico para consultar con su profesor.

**Realice las tareas siguientes:**

Reflexione sobre la introducción de los cambios que demanda el nuevo modelo pedagógico, en las asignaturas que hoy imparten los docentes.

Mencione las modificaciones que ha realizado en su asignatura para cumplir con las exigencias del nuevo modelo.

Llegue a consideraciones sobre qué ocurre en condiciones de semipresencialidad con el componente forma. Ver ponencia del Dr.C. Enrique Aurelio Barrios Queipo. Profesor Titular. ISP de Camagüey.

En cuanto a la clase de nuevo tipo, tenga en cuenta:

- Características de este tipo de clase.
- Valorar las características de la clase encuentro.

Presente un ejemplo del P1 de la asignatura donde se ponga de manifiesto su preparación para cumplir con las exigencias del nuevo modelo pedagógico cubano.

En cuanto al t3pico de tutor3a, la tarea consiste en la reflexi3n acerca de la actuaci3n de los docentes como tutores en correspondencia con las caracter3sticas y funciones de esta figura tal y como est3 establecido. Tenga en cuenta: Caracter3sticas del tutor en el nuevo modelo pedag3gico cubano.

- Qu3 funciones tiene el tutor y qu3 hace Ud. o pudiera hacer para cumplir con estas funciones.
- Traer ejemplos de planes de acci3n tutorial para discutirlos y llegar a consenso sobre la pertinencia del mismo.

**Se recomienda:**

Discuta las tareas en equipo.

Autoeval3ese haciendo un resumen de los aspectos estudiados.

Env3e esos apuntes a su profesor por correo electr3nico.

## ANEXO 33



### I TALLER CIENTÍFICO-METODOLÓGICO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA CONTINUA UCCFD "Manuel Fajardo" FACULTAD VILLA CLARA

20 de febrero de 2009, Villa Clara, Cuba

El colectivo de primer año de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara convoca a los docentes de la Facultad para el I Taller Científico-Metodológico de Formación pedagógica continua.

#### **Se presentarán ponencias en torno a las temáticas siguientes:**

- Didáctica de la Educación Superior.
- Nuevo modelo pedagógico cubano.
- Competencias pedagógicas.

#### **PARA PRESENTAR SUS TRABAJOS**

Los interesados deberán atender los requisitos siguientes:

- Versión digital en formato de 8 ½ X 11. El texto deberá estar escrito en Word 6.0 para Windows o superior.
- Los trabajos deben presentarse a dos espacios, con un margen de 2,5 cm a cada lado. Deben estar encabezados por el título y autor(es).
- Los resúmenes de los trabajos deberán ser remitidos antes del 10 de febrero de 2009 a la coordinadora de primer año. No excederán las 150 palabras y deberán ser explícitos respecto del tema que abordan.
- Los trabajos completos deberán enviarse antes del 15 de febrero de 2009 por correo electrónico a la dirección [xeniaas@iscfvc.cu](mailto:xeniaas@iscfvc.cu)

## ANEXO 34

### Talleres

#### Taller 1

##### Título: Competencias pedagógicas

##### Objetivos:

Valorar de forma crítica la clasificación de competencias pedagógicas que plantea la autora Braslavsky, C. (1999).

Discutir acerca de otras clasificaciones de competencias pedagógicas de diversos autores.

Método: Exposición oral.

Diálogo.

Medios: Computadora, pizarra, libros, folletos, sitio Web.

##### Primera parte

Se realizará una introducción acerca de las competencias profesionales particularmente sobre las pedagógicas y la utilidad de valorar el estado de las competencias de los docentes en relación con la calidad de sus clases.

##### Segunda Parte

El profesor explicará la forma en que se desarrollará el taller para el cual los docentes se prepararon previamente con el estudio del material bajado de Internet de Braslavsky, C.; en el mismo se aborda las competencias pedagógicas que todo profesor de estos tiempos debe alcanzar.

A cada equipo se le asigna una competencia de las cinco propuestas por la autora.

La tarea consiste en la reflexión por los equipos acerca del cumplimiento de esa competencia en su actuación como profesores. Poner ejemplos.

Equipo 1

Debe analizar **la competencia productiva.**

Equipo 2

Debe analizar **la competencia institucional.**

Equipo 3

Debe analizar **la competencia especificadora.**

Equipo 4

Debe analizar **la competencia pedagógica-didáctica.**

Equipo 5

Debe analizar **la competencia interactiva.**

Se somete a la discusión colectiva el trabajo realizado por cada equipo, el cual será expuesto por uno de sus miembros. Serán guiados por un coordinador, quien estimulará las reflexiones sobre el tema. Es importante que se debata sobre otras

clasificaciones y se emitan consideraciones al respecto. Los aspectos centrales se irán resumiendo por dos relatores, quienes deben ser capaces de integrarlos y presentarlos como las consideraciones del grupo acerca del concepto de competencia pedagógica.

### **Tercera parte**

Se centrará en el concepto competencia pedagógica y las diferentes clasificaciones según otros autores; se llegará a consenso sobre las competencias pedagógicas a desarrollar.

Es importante destacar que:

La competencia productiva da la posibilidad al estudiante de plantearse el problema para resolverlo en el contexto donde se desarrolla.

La institucional es la competencia que el profesor debe tener para adaptar la macropolítica a la micropolítica de su escuela y de su aula, según las necesidades y condiciones en que va a desarrollar el currículo.

La competencia especificadora la debe tener todo profesor pues él es graduado de una disciplina; además su condición de profesor le exige los elementos pedagógicos necesarios para impartir sus clases; esto requiere un conocimiento amplio de la disciplina, que le permita formar al estudiante desde una perspectiva más integral.

La competencia pedagógica-didáctica se refiere no solo al cómo enseñar, sino también toma de decisiones, tan necesaria, en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder atender todas las situaciones que se presentan en el proceso.

La competencia interactiva se basa fundamentalmente en fomentar el trabajo en grupos, el colectivismo, el amor y el entendimiento hacia los demás; lograr una comunicación eficiente.

### **Bibliografía**

- Pérez, D. (2005). *Metodología para la identificación del talento en la formación profesional en la universidad*. Santa Clara. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Tesis de grado (Doctor en Ciencias Pedagógicas).
- Pere, M. (2000) *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*.
- Sanchez Orbea, G. *La Formación Integral de La Personalidad*. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas Facultad de Educación a Distancia Centro de Estudios de Educación.
- Torroella, G. *Educación para el Desarrollo Potencial Humano*. Coordinador de la Cátedra de Educación para la Vida del IPLAC.

## **Taller 2**

**Título:** Tutoría

### **Objetivos:**

Valorar la correspondencia entre la actuación de los docentes como tutores y las características y funciones de esta figura tal y como está establecido.

Método: Exposición oral.

Diálogo.

Medios: computadora y pizarra, folletos y sitio Web

### **Primera Parte**

Se realizará una introducción sobre la figura del tutor en el nuevo modelo pedagógico cubano.

### **Segunda Parte**

El profesor explicará la forma en que se desarrollará el taller, para la cual los docentes se prepararon previamente mediante el estudio de la bibliografía sobre la figura del tutor en el nuevo modelo pedagógico cubano.

Cada equipo expondrá sobre el tema que le correspondió.

La tarea consiste en la reflexión por los equipos de la correspondencia de la actuación de los docentes como tutores con las características y funciones de esta figura tal y como está establecido.

### **Pto I**

#### **Características del tutor**

- Características del tutor en el nuevo modelo pedagógico cubano.

### **Pto 2**

#### **Funciones del tutor**

Qué funciones cumple el tutor y qué hace Ud. o pudiera hacer para cumplir con esas funciones.

Cada equipo debe traer los planes de acción tutorial de sus alumnos para discutirlo y llegar a consenso sobre la pertinencia de los mismos.

### **Tercera Parte**

Como aspecto final debe llegarse a consenso sobre ideas que faciliten el trabajo de los tutores en el cumplimiento de sus funciones.

## **Bibliografía**

Dra. Dalgys Pérez Luján. El tutor en la universidad cubana: Funciones e indicadores para orientar su práctica. Centro de Estudios de Educación Superior Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

### **Taller 3**

**Título:** Problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior

#### **Objetivos:**

- Discutir el cumplimiento de las bases teóricas de la didáctica de la Educación Superior en su asignatura.

Método: Exposición oral.

Diálogo.

Medios: computadora, pizarra, folletos y sitio Web

#### **Primera Parte**

Se realizará una introducción sobre los problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior.

#### **Segunda Parte**

El profesor explicará la forma en que se desarrollará el taller para la cual los docentes se prepararon previamente con el estudio de la bibliografía sobre los problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior que será objeto de análisis.

La tarea consiste en la reflexión por los docentes de los problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior .

Pto 1

- Debe seleccionar una actividad docente. Intente planificarla enmarcando cada uno de los componentes del proceso docente educativo. Mencione los componentes de la didáctica y explique la relación entre ellos atendiendo a su carácter sistémico. Mencione las leyes de la didáctica y explique cómo se cumplen en su asignatura.

Realice una lectura de familiarización del texto *La escuela en la vida* de Dr. Carlos Álvarez, que aparece en formato electrónico en el sitio Web.

Pto 2

- Debe seleccionar una clase y analizar cómo se cumplen los principios didácticos en la misma, ya que estos constituyen un sistema, aspecto esencial para la preparación e impartición de la clase.

Para desarrollar los principios didácticos recomendamos utilizar la bibliografía de Carlos Álvarez de Zayas y Fátima Addine Fernández.

#### **Tercera Parte**

Llegar a consenso sobre ideas que faciliten el trabajo didáctico en la asignatura que imparte el docente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Álvarez de Zayas, C. (1992). *La Escuela en la Vida. La Habana*. Editorial "Félix Varela".
- Colectivo de autores. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Klingberg, L. (1988). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Labarrere, G. y P. Valdivia (1998). *Pedagogía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Ortiz E y otros (2004) Problemas Contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior. *Revista electrónica de la dirección de formación de profesionales*, Universidad de Holguín "Oscar Lucero" , Cuba Revista Pedagogía universitaria., IX (5).

### **Taller 4**

#### **Título: Modelo Pedagógico cubano**

#### **Objetivos:**

Valorar los cambios efectuados en las asignaturas de acuerdo con las exigencias del nuevo modelo.

Valorar las características esenciales de la semipresencialidad

Discutir las características de la clase encuentro.

**Método:** Exposición oral.

Diálogo.

**Medios:** computadora, pizarra, folletos y sitio Web.

#### **Primera Parte**

Se realizará una introducción sobre las características del nuevo modelo pedagógico cubano.

#### **Segunda Parte**

El profesor explicará la forma en que se desarrollará el taller para la cual los docentes se prepararon previamente mediante el estudio de la bibliografía sobre el modelo pedagógico cubano que será objeto de análisis.

Cada equipo expondrá sobre el tema que le correspondió.

La tarea consiste en la reflexión por los equipos acerca de los cambios efectuados en las asignaturas en correspondencia con las exigencias del nuevo modelo.

#### **Pto 1**

Modelo pedagógico cubano

- Características del nuevo modelo pedagógico cubano
- Qué modificaciones ha realizado en su asignatura para responder a las exigencias del nuevo modelo.

## **Pto 2**

### Semipresencialidad

En condiciones de semipresencialidad que ocurre con el componente forma. Ver ponencia del Dr.C. Enrique Aurelio Barrios Queipo. Profesor Titular. ISP de Camagüey

## **Pto 3**

### Clase de nuevo tipo

- Características de este tipo de clase
- Valore las características de la clase encuentro

Cada equipo debe presentar un ejemplo del P1 de la asignatura donde manifieste sus condiciones para cumplir con las exigencias del nuevo modelo pedagógico cubano.

## **Tercera Parte**

Como idea final debe llegarse a consenso sobre el tipo de modificaciones necesarias en las asignaturas para cumplir con las exigencias del nuevo modelo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Barrios, E (2007) El componente forma del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Superior en las condiciones de la Universalización.
- Horruitiner, P. (2000) *El Modelo Curricular de la Educación Superior Cubana. Revista Pedagogía universitaria* 5 ( 3):
- \_\_\_\_\_ (2006 a). El reto de la transformación curricular. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1524Silva.pdf>. [Consultado el 20 de diciembre de 2006]
- \_\_\_\_\_ (2006 b) *LA UNIVERSIDAD CUBANA: El modelo de formación*. Habana. Editorial Félix Varela.
- La modalidad semipresencial documento de trabajo (versión: 25.09.06)

## **Taller 5**

### **Título: Enseñanza y aprendizaje desarrollador**

#### **Objetivos:**

Discutir las características de la enseñanza desarrolladora.

Discutir las características del aprendizaje desarrollador.

Método: Exposición oral.

Diálogo.

Medios: computadora, pizarra, folletos y sitio Web.

#### **Primera Parte**

Se realizará una introducción sobre la enseñanza desarrolladora y aprendizaje desarrollador

#### **Segunda Parte**

El profesor explicará la forma en que se desarrollará el taller, para la cual los docentes se prepararon previamente mediante el estudio de la bibliografía sobre enseñanza desarrolladora y aprendizaje desarrollador que será objeto de análisis.

La tarea consiste en la reflexión por los docentes acerca de las características de la enseñanza desarrolladora y aprendizaje desarrollador.

#### **Pto 1**

Características de la enseñanza desarrolladora.

#### **Pto 2**

Características del aprendizaje desarrollador.

#### **Tercera Parte**

Como idea final debe llegarse a consenso sobre las modificaciones necesarias en las asignaturas para cumplir con las exigencias de la enseñanza y el aprendizaje desarrolladores.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Gutiérrez , M. (2007) Diseño Curricular Desarrollador Cuba.
- Metodología del diseño curricular desarrollador del ciclo básico de las carreras de ingeniería.
- Reinoso, C. (s/f) El proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador.
- Rodríguez, L. (2007) Aprendizaje desarrollador.
- Sanchez Orbea, G. La Formacion Integral de La Personalidad. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas Facultad de Educación a Distancia Centro de Estudios de Educación.
- Tendencias actuales de la didáctica en la Educación Superior
- Torroella, G. Educación para el desarrollo potencial humano. Coordinador de la Cátedra de Educación para la Vida del IPLAC.

## **Taller 6**

### **Título: Guías formativas**

#### **Objetivos:**

Discutir las características de las guías formativas.

Método: Exposición oral.

Diálogo.

Medios: computadora, pizarra, folletos y sitio Web.

#### **Primera Parte**

Se realizará una introducción sobre las guías formativas.

#### **Segunda Parte**

El profesor explicará la forma en que se desarrollará el taller para la cual los docentes se prepararon previamente mediante el estudio de la bibliografía sobre guías formativas, que será objeto de análisis.

La tarea consiste en la reflexión por los docentes de las características de las guías formativas.

#### **Pto 1**

Características de las guías formativas.

#### **Pto 2**

Ejemplos de guías formativas.

#### **Tercera Parte**

Como idea final debe llegarse a consenso sobre las características que debe tener una guía formativa.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- González Morales, A. (2006). *Universidad Renovada*.
- Gutiérrez, R. *Precisiones Teóricas y Metodológicas para el trabajo con la Guía Formativa*.

## ANEXO 35

### **Concurso Pedagógico**

#### **Convocatoria**

#### **Tema: Tutoría**

**Objetivo:** Incentivar el estudio del tema de tutoría para lograr correspondencia entre lo establecido teóricamente y el accionar práctico de los docentes.

Pueden participar todos los profesores de la Facultad. Se premiarán los tres mejores trabajos. Además se publicarán en este mismo sitio Web las ponencias seleccionadas, así como otras que por su calidad y aportes se consideren oportunas su publicación.

El concurso consiste en la entrega de una ponencia sobre tutoría. En dicha ponencia se debe exponer el Plan de acción tutorial que el docente ha diseñado según las características y necesidades de los estudiantes que le han sido asignados por su colectivo de año. El trabajo debe ser enviado por correo electrónico a la coordinadora de primer año a la dirección electrónica [xeniaas@iscfvc.cu](mailto:xeniaas@iscfvc.cu) antes del 20 de diciembre.

La bibliografía puede consultarla en el sitio Web.

**ANEXO 36**  
**Proyecto de investigación**

<b>TÍTULO DEL PROGRAMA:</b> Programa de estudios sociales en Villa Clara
<b>TÍTULO DEL PROYECTO</b> "Formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara".
<b>ENTIDAD EJECUTORA:</b> ISCF "Manuel Fajardo". UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara <b>Director:</b> Dr. C. Antonio Morales Águila  Teléfono: 205212                      E-mail:
<b>ENTIDAD PARTICIPANTE (incluyendo entidades productoras de bienes y servicios )</b>  Dirección: UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara. Instituto Nacional de Deportes Cultura Física y Recreación. Callejón Las Bocas. Reparto Sandino. Santa Clara.  Teléfono: 205212                      Fax                      E-mail  Nombre y Firma Director: Dr. C. Antonio Morales Águila
<b>JEFE DEL PROYECTO (Nombre y apellidos)</b> Xenia Mónica Aguiar Santiago  Entidad: UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara. Instituto Nacional de Deportes Cultura Física y Recreación.  Teléfono:    205212                      Fax                      Email
<b>USUARIOS o CLIENTES</b>  Dirección: UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara. Instituto Nacional de Deportes Cultura Física y Recreación. Callejón Las Bocas. Reparto Sandino. Santa Clara.  Teléfono:    205212                      Fax                      E-mail  Nombre y Firma Director: Dr. C. Antonio Morales Águila
<b>DURACIÓN</b> Tres años: 2009-2012  Fecha de Inicio <u>feb 2009</u> Fecha Terminación <u>nov 2012</u>
<b>AVAL DEL CONSEJO CIENTÍFICO o TÉCNICO DE LA ENTIDAD</b>
<b>PROBLEMA A RESOLVER. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN</b> <b>Problemas a resolver</b>  Desarrollo de las competencias pedagógicas en los docentes como parte de su desempeño profesional, y su repercusión en la motivación hacia la superación e investigación para solucionar problemas docentes que contribuyan al desarrollo sostenible de la sociedad cubana.

## **Antecedentes y justificación**

En los inicios del siglo XXI la situación del mundo impone que se retome con más fuerza la formación por competencias, pues cada vez más la enseñanza tradicional entra en controversia con los requerimientos del mundo contemporáneo, donde existe un desarrollo acelerado de la tecnología y grandes pugnas por el control del conocimiento. Es necesario, entonces, que las instituciones de Educación Superior fortalezcan sus capacidades de docencia, investigación y extensión, para que el aprendizaje permita al egresado desenvolverse en el mundo del trabajo y resolver los problemas que la sociedad le plantee.

Una mirada al término competencia nos permite observar que existe una tendencia a identificar el mismo con capacidad y conocimiento. Realicemos un análisis al respecto.

Hayes (1995), La Fourcade (1992), Levy Leboyer (1997), entre otros, conciben el término competencia de una forma reduccionista, pues lo analizan solo desde el punto de vista de la capacidad o conocimientos para realizar una actividad eficientemente; no destacan la importancia de hacer con conciencia de lo que se hace. No contemplan todos los atributos que debe poseer una persona competente en este siglo, en el que se aboga por paz, la democracia, la equidad, la justicia social. No se puede catalogar al hombre de competente solo porque ejecute acciones concretas de forma eficiente para resolver tareas específicas.

Otros autores como la cubana Castellanos y su grupo de colaboradores del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" estudian las competencias como unidades integradoras complejas que incluyen componentes psicológicos y personológicos que determinan en un contexto específico el desempeño exitoso de un individuo (Castellanos, 2005)

Se coincide con los investigadores del CEPES en la definición de competencia: "un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de `saber hacer´ y `saber estar´ para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes lo hacen `capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales´". (CEPES, 2006: 81)

Lo anteriormente expuesto remite a la necesidad de que la Educación Superior emprenda una transformación que permita introducir los adelantos científico-técnicos para formar profesionales capaces de solucionar los problemas que se les presenten en su vida profesional.

Para que estas transformaciones se produzcan es necesario que los actuales profesores y los del futuro adquieran una formación que les permita afrontar el reto. Por eso la UNESCO, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998) plantea la necesidad de promover proyectos innovadores de formación e investigación destinados a valorizar la función específica de la Enseñanza Superior en una educación para toda la vida. (UNESCO, 1998)

En esta época llamada del conocimiento, donde se desarrollan vertiginosamente las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, se hace necesario mediante la investigación científica contribuir al perfeccionamiento y desarrollo sostenible de la sociedad cubana. Para lograr ese desarrollo debemos perfeccionar la formación continua de nuestros docentes, de manera que puedan enfrentar los retos de la universidad de estos tiempos.

En el caso de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara, los profesores que están ejerciendo

actualmente se formaron con el Plan de Estudio A, B, o C, mediante los cuales la forma de docencia que recibieron fue tradicionalista y de esta misma manera hoy se comportan al practicar la docencia; por eso es necesario un cambio en formación de los docentes. Esto se logrará en la medida en que se combine la superación con la investigación, hecho que anima la proposición de este proyecto para trabajar las competencias pedagógicas necesarias en los docentes universitarios para contribuir a la consolidación de la universidad deportiva de excelencia.

#### **OBJETIVO GENERAL**

Proponer una estrategia para contribuir al trabajo metodológico en la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Fundamentar teóricamente el desarrollo de competencias pedagógicas en los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.
- Diagnosticar el estado del desarrollo de competencias pedagógicas en los profesores de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.
- Desarrollar el conocimiento científico y de los avances de las TIC para contar con medios que faciliten el uso de la información.
- Concebir un plan de acción que contribuya a la formación científico-investigativa de los docentes en función de perfeccionar la formación del profesional de Cultura Física.
- Diseñar la estrategia dirigida a la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UCCFD “Manuel Fajardo” Facultad de Villa Clara.

#### **METODOLOGÍA A UTILIZAR PARA ENFRENTAR EL PROBLEMA** (que garantiza la calidad en la ejecución y los resultados)

Se utilizarán métodos y técnicas como la observación, entrevista, encuesta, triangulación por fuentes y métodos para el diagnóstico que se llevará a cabo en la primera etapa de la investigación y tablas de frecuencia y el cálculo porcentual para el procesamiento de la información. Se utilizará el criterio de especialista para la validación de la estrategia.

**RESULTADOS Y PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PRINCIPALES**

<b>Resultado</b>	<b>Entidades participantes</b>	<b>Fecha de inicio</b>	<b>Fecha de terminación</b>	<b>Actividades</b>	<b>Medios de verificación</b>
Fundamentación teórica de la problemática en estudio.	Facultad	abril 2009	nov 2009	Revisión bibliográfica	Informes de Investigación
Diagnóstico de la problemática en estudio.	Facultad	nov 2009	nov 2010	Revisión documental Redacción de informe Diseño de los instrumentos para el diagnóstico Aplicación del diagnóstico. Informe sobre regularidades del Diagnóstico.	Trabajos de diploma Eventos científicos Publicaciones sitio Web Multimedia Folletos
Medios relativos a materiales de interés relacionados con el contenido científico fundamental para propiciar el desarrollo investigativo, matemático y de las TIC.	Facultad	sep 2009	nov 2011	Medios y materiales para la docencia mediados por las TIC.	
Plan de acción para contribuir a la formación científico-investigativa de los docentes para que el desarrollo de su competencia investigativa influya positivamente en la formación del profesional de Cultura Física.	Facultad	sep 2010	nov 2011	Diseñar el plan de acción Aplicar el plan de acción	Informes de Investigación Trabajos de diploma Eventos científicos Publicaciones sitio Web

<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategia para contribuir a la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara.</li> </ul>	Facultad	sep 2010	nov 2012	Diseñar estrategia la	Informes de Investigación
				Valorar estrategia diseñada la	Trabajos de diploma Eventos científicos Publicaciones sitio Web

RECURSOS HUMANOS PRINCIPALES					
NOMBRE Y APELLIDOS	Marcar si es Jefe de Resultado	Grado Científico	Categoría científica, docente o tecnológica	Entidad	% de participación
Xenia M. Aguiar Santiago	X	MSc.	Profesor Asistente	Fac C. F	20%
Caridad Castillo González	X	MSc.	Profesor Asistente	Fac C. F	15%
Antonio Varona Rojas		MSc.	Profesor Asistente	Fac C. F	5%
Reina Acosta		MSc.	Profesor Asistente	Fac C. F	5%
Luís Manuel González	X	MSc.	Profesor Asistente	Fac C. F	15%
Roberto González		MSc.	Profesor Instructor	Fac C. F	5%
Erduin Milán Vernis			Profesor Instructor	Fac C. F	5%
Vilma Álvarez Duarte			ATD	Fac C. F	2%
Nancy García			ATD	Fac C. F	2%
Vilma Hernández Rey		MSc.	Profesor Instructor	Fac C. F	5%
Aliuska Suárez Calderón			Profesor Instructor	Fac C. F	5%
Yunior González Echevarría			Profesor Instructor	Fac C. F	5%
Ángela Díaz de Villegas		Dra. C.	Profesor Asistente	Fac C. F	5%
Profesor del VDA		MSc.	Asistente	Fac. C. F	5%

**Experiencia relacionada con el objetivo del proyecto del Jefe del Proyecto  
(No más de 200 palabras)**

Imparte la asignatura Computación; ha impartido cursos de postgrado de Sistema Operativo Windows XP, Microsoft Word, Microsoft Excel, Sistema de Gestión de Base de Datos, Microsoft Access, Microsoft Power Point, Metodología de la enseñanza de la Computación, Metodología de la Investigación y Entrenamiento de Páginas Web.

Ha investigado en los temas: Reservas Deportivas (Premio CITMA), Evaluación de Impacto (2000-2003), Gestión del conocimiento y sobre la formación pedagógica del profesorado universitario y la formación pedagógica continua de los profesores de la UCCFD "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara.

Ha participado en eventos internacionales y ha publicado en los últimos dos años los trabajos siguientes:

-La formación pedagógica continua de la comunidad universitaria en el mundo contemporáneo.

-Regularidades de la formación pedagógica continua en el mundo contemporáneo.

-La formación pedagógica continua de la comunidad universitaria en el mundo contemporáneo, una mirada al Instituto Superior de Cultura Física.

-Propuesta de un Sistema de Acciones de formación pedagógica continua desde el colectivo de año.

Pertenece al claustro de la maestría Cultura Física en la comunidad; ha participado en los tribunales de evaluación de los maestrantes en Cuba y Venezuela.

**RECURSOS MATERIALES E INFRAESTRUCTURA DISPONIBLE POR LAS ENTIDADES PARA EJECUTAR EL PROYECTO**

Recursos necesarios	Costo en MN	Costo en MLC	Fuente de financiamiento
Recursos materiales	500,00		
Papel			
Bolígrafos y lápices			
Dietas y pasajes	1000,00		
Servicios científico-técnicos	200,00		
Publicación de documentos			
Participación en eventos.	1000.00		
<b>Subtotal</b>	2 700		
<b>Total</b>	2 700		

<b>Modelo Presupuesto Global del Proyecto</b>									
	<b>Año 2010</b>		<b>Año 2011</b>		<b>Año 2012</b>		<b>Año</b>		<b>Total</b>
	<b>MT</b>	<b>CUC</b>	<b>MT</b>	<b>CUC</b>	<b>MT</b>	<b>CUC</b>	<b>MT</b>	<b>CUC</b>	
Salario	7 015,8		7 015,8		7 015,8				
Salario complementario (9,09 % del salario total anual)	637,74		637,74		637,74				
Otras retribuciones									
<b>Subtotal</b>	<b>7 653,53</b>		<b>7 653,53</b>		<b>7653,53</b>				
Seg. Social (hasta 14% del total de los salarios)	1 071,42		1 071,42		1071,42				
25% de impuestos por la utilización de la fuerza de trabajo	1 913,25		1 913,25		1913,25				
Recursos materiales	2 700		2 700		2700				
Subcontrataciones									
Otros recursos									
<b>Subtotal</b>	<b>5 684,67</b>		<b>5 684,67</b>		<b>5684,67</b>				
<b>Total Gastos Corrientes Directos</b>	<b>13 338,2</b>		<b>13 338,2</b>		<b>13338,2</b>				
<b>Gastos de Capital</b>									
<b>Total Gastos</b>	<b>13 338,2</b>		<b>13 338,2</b>		<b>13338,2</b>				

## ANEXO 37

### Página inicial del sitio Web "Formación pedagógica continua"

Sitio Web "Formación Pedagógica Continua"

Villa Clara





[Concurso](#)

- [Correo](#)
- [Plan de trabajo metodológico](#)
- [Curso a distancia](#)
- [Guía de estudio](#)
- [Espacios pedagógicos](#)
- [Talleres](#)
- [Bibliografía](#)
- [Publicaciones](#)
- [Taller científico-metodológico](#)
- [Aspectos pedagógicos interesantes](#)
- [Caracterización de primer año](#)
- [Plan de acción tutorial](#)
- [Evento científico-estudiantil](#)



*El trabajo metodológico será de calidad cuando ande de la mano de la formación pedagógica continua. En este sitio Web ponemos al alcance de los profesores el Plan Metodológico de la Facultad y el de primer año así como variadas formas de obtener una formación pedagógica. Lo invitamos a participar en los diferentes espacios pedagógicos y en el Concurso de Tutoría, así como a revisar la gran cantidad de bibliografía actualizada que ponemos a su disposición. Lo invitamos a participar en el curso a distancia a partir de sus necesidades educativas, esto lo hará crecer profesionalmente.*

*Diseño del Curso y Página Web: MSc. Xenia M. Aguiar Santiago      xgniaas@inder.co.cu*  
*Dr C. Alfredo González Morales      alfredog@uclv.edu.cu*

Listo

## ANEXO 38

### Procesamiento de la información emitida por los expertos sobre el modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
SUMA	66	37	66	25	65	22	66	66	66
MEDIA	6	3,36	6,00	2,27	5,91	2,00	6	6	6
DESV	0	0,77	0,00	0,75	0,29	0,95	0	0	0
COEFV	0	0,23	0,00	0,33	0,05	0,48	0	0	0
MODA	6	4	6	3	6	3	6	6	6
MÍNIMO	6	2	6	1	5	1	6	6	6
CUARTIL 1	6	3	6	2	6	1	6	6	6
MEDIANA	6	4	6	2	6	2	6	6	6
CUARTIL 3	6	4	6	3	6	3	6	6	6
MÁXIMO	6	4	6	3	6	3	6	6	6

<b>Coefficiente Kendall</b>	<b>0,41</b>	<b>Nivel de concordancia Medio</b>
-----------------------------	-------------	------------------------------------

<b>CRITERIO TOMADO PARA DETERMINAR NIVEL DE CONCORDANCIA</b>	
Muy bajo nivel de concordancia	Coefficiente Kendall menor o igual que 0,2
Bajo nivel de concordancia	Coefficiente Kendall mayor que 0,2 y menor o igual que 0,4
Nivel de concordancia medio	Coefficiente Kendall mayor que 0,4 y menor o igual que 0,6
Alto nivel de concordancia	Coefficiente Kendall mayor que 0,6 y menor o igual que 0,8
Muy alto nivel de concordancia	Coefficiente Kendall mayor que 0,8

Criterios que aparecen en el libro del Dr. C. Tomás Crespo Borges "Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica. (2007)

#### **Leyenda**

DESV: Desviación típica.

COEFV: Coeficiente de variación.

A1: Fundamentación del modelo de formación pedagógica continua.

A2: La concepción estructural y metodológica del modelo favorece el logro de la formación de competencias pedagógicas en los docentes.

A3: Pertinencia del modelo.

A4: Se evidencia el enfoque sistémico del modelo.

A5: El modelo de formación pedagógica continua puede dar solución al problema planteado dentro de las posibilidades reales de generalización en el desempeño de los docentes de la Facultad.

A6: El tratamiento metodológico de cada una de las acciones de formación propuestas contribuye al desarrollo de competencias pedagógicas en los docentes.

A7: Factibilidad del sitio Web.

A8: Es factible la aplicación del modelo de formación pedagógica continua.

A9: El modelo de formación contribuye a la formación de competencias pedagógicas en los docentes.

## ANEXO 39

### Observación sistemática del intercambio por correo electrónico entre el coordinador y los estudiantes del curso a distancia Guía de observación sistemática

**Objetivo:** Constatar el desarrollo de la competencia pedagógica-didáctica en los docentes a través de las diferentes acciones.

**Nombre de la acción a observar:** curso a distancia

#### Aspectos a observar

PA: diseñar programas de asignatura y disciplina.

P1: elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).

GF: elaborar y usar guías formativas.

E: planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.

DE: realizar diagnóstico a los estudiantes.

EEA: usar estrategias para promover el aprendizaje.

TU: desarrollar actividades de tutoría.

FA: facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PP: dar posibilidad al alumno de plantearse problemas.

GC: gestionar el conocimiento.

TIC: usar las TIC.

Sujetos	PA	P1	GF	E	DE	EEA	TU	FA	PP	GC	TIC
1	4	4	3	3	3	3	2	3	4	2	3
2	3	3	3	4	3	3	2	3	4	2	3
3	4	4	3	4	2	3	4	3	4	2	4
4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3
5	3	3	3	3	4	3	3	3	4	2	3
6	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	4
7	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3
8	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3
9	3	3	3	4	3	3	3	3	4	2	3
10	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3
11	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2
12	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3
13	4	4	4	3	4	4	3	4	5	3	3
14	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4
15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
16	4	3	4	4	4	4	4	3	4	2	4
17	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4
18	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	5
19	4	4	4	4	3	4	4	4	5	3	3
20	4	4	4	4	3	4	4	4	5	3	3
<b>Promedio</b>	3,55	3,45	3,35	3,5	3,2	3,35	3,05	3,45	3,9	2,5	3,3
<b>Nivel</b>	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3

**ANEXO 40**  
**Observación sistemática de los talleres**

**Guía de observación sistemática**

**Objetivo:** Constatar el desarrollo de la competencia pedagógica-didáctica en los docentes a través de las diferentes acciones.

**Nombre de la acción a observar:** talleres.

**Aspectos a observar**

PA: diseñar programas de asignatura y disciplina.

P1: elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).

GF: elaborar y usar guías formativas.

E: planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.

DE: realizar diagnóstico a los estudiantes.

EEA: usar estrategias para promover el aprendizaje.

TU: desarrollar actividades de tutoría.

FA: facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PP: dar posibilidad al alumno de plantearse problemas.

GC: gestionar el conocimiento

TIC: usar las TIC.

Sujetos	PA	P1	GF	E	DE	EEA	TU	FA	PP	GC	TIC
1	5	5	3	*	4	*	3	3	5	3	3
2	3	*	3	*	3	3	3	3	5	3	4
3	*	5	4	5	*	*	5	4	4	4	5
4	5	*	5	5	4	4	4	*	5	3	4
5	4	*	4	4	5	3	5	3	5	3	4
6	4	5	*	*	3	*	5	4	4	3	5
7	5	5	4	*	3	3	4	3	5	4	4
8	*	4	4	3	3	*	3	3	3	3	4
9	*	5	*	5	4	3	4	4	4	3	4
10	3	5	3	*	3	3	3	*	4	3	4
11	3	3	*	3	3	4	3	3	4	3	3
12	5	*	4	4	4	4	4	4	4	3	4
13	*	4	4	4	5	*	4	5	5	4	4
14	5	5	*	5	*	4	5	4	5	5	5
15	*	5	5	5	4	5	5	*	5	4	3
16	5	*	5	4	5	5	5	3	5	4	5
17	4	5	4	*	4	3	*	3	5	4	5
18	4	4	*	*	3	4	3	3	4	3	5
19	*	5	3	5	*	5	5	3	5	3	4
20	5	*	5	4	*	4	5	4	5	4	4
Promedio	4,286	4,643	4	4,31	3,75	3,8	4,11	3,47	4,55	3,45	4,15
Nivel	4	5	4	4	4	4	4	3	5	3	4

## ANEXO 41

### Observación sistemática de concurso

#### Guía de observación sistemática

**Objetivo:** Constatar el desarrollo de la competencia pedagógica-didáctica en los docentes a través de las diferentes acciones.

**Nombre de la acción a observar:** concurso.

#### Aspectos a observar

DE: realizar diagnóstico a los estudiantes.

TU: desarrollar actividades de tutoría.

Sujetos	DE	TU
1	*	*
2	4	4
3	4	5
4	*	*
5	5	5
6	*	*
7	4	4
8	4	4
9	4	4
10	4	4
11	4	3
12	4	4
13	5	5
14	5	5
15	5	5
16	5	5
17	4	4
18	4	3
19	4	5
20	4	5
Promedio	4,29	4,35
Nivel	4	4

## ANEXO 42

### Observación de clases

**Evaluación de las unidades de competencias de la competencia pedagógica-didáctica en controles a clases por la jefa de departamento antes de comenzar la experiencia**

SUJETO	CD	PA	P1	GF	E	DE	EEA	FA	PP	TD	GC	TIC	P	Nivel
S1	4	4	4	3	3	3	3	2	4	3	2	3	3,2	Nivel 3
S2	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	2	3	3,2	Nivel 3
S3	4	4	4	3	4	2	3	3	4	3	2	4	3,3	Nivel 3
S4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3,7	Nivel 4
S5	5	3	3	3	3	4	3	2	4	3	2	3	3,2	Nivel 3
S6	5	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2	4	3,3	Nivel 3
S7	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3,4	Nivel 4
S8	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2,8	Nivel 3
S9	5	3	3	3	4	3	3	2	4	3	2	3	3,2	Nivel 3
S10	4	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2,8	Nivel 3
S11	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2,6	Nivel 3
S12	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3,5	Nivel 4
S13	4	4	4	4	3	4	4	3	5	4	3	3	3,8	Nivel 4
S14	4	5	5	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4,2	Nivel 4
S15	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3,8	Nivel 4
S16	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	2	4	3,6	Nivel 4
S17	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3,5	Nivel 4
S18	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	5	3,2	Nivel 3
S19	5	4	4	4	4	3	4	3	5	4	3	3	3,8	Nivel 4
S20	5	4	4	4	4	3	4	3	5	4	3	3	3,8	Nivel 4

### Resultado de la observación de clases por la coordinadora de las acciones

SUJETO	CD	PA	P1	GF	E	DE	EEA	FA	PP	TD	GC	TIC	P	Nivel
S1	4	4	5	5	4	4	5	3	5	3	3	4	4,1	Nivel 4
S2	4	4	5	5	4	5	4	4	5	3	3	4	4,2	Nivel 4
S3	4	4	5	5	4	5	4	4	5	3	2	4	4,1	Nivel 4
S4	4	4	5	5	5	5	3	4	5	4	3	4	4,3	Nivel 4
S5	5	5	4	4	4	4	5	3	5	3	3	3	3,9	Nivel 4
S6	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	5	4,3	Nivel 4
S7	4	4	5	5	4	4	3	4	5	4	4	4	4,2	Nivel 4
S8	3	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	3,5	Nivel 4
S9	5	5	5	5	4	5	4	4	5	3	4	3	4,3	Nivel 4
S10	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3,5	Nivel 4
S11	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	2	3	3,1	Nivel 3
S12	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	3	4	4,2	Nivel 4
S13	4	4	5	5	5	4	5	5	5	4	3	5	4,5	Nivel 5
S14	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4,5	Nivel 5
S15	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	3	3	4,4	Nivel 4
S16	4	4	5	5	5	5	5	3	5	3	2	4	4,2	Nivel 4
S17	4	4	5	5	4	4	3	3	5	5	3	4	4,1	Nivel 4
S18	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	5	3,8	Nivel 4
S19	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	3	4	4,5	Nivel 4
S20	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	3	3	4,4	Nivel 4

Para asignar el nivel de competencia que alcance el docente en el desempeño de su clase, es necesario calcular el promedio (P) de los niveles alcanzado en cada unidad o elemento de competencia y compararlo con los parámetros siguientes:

Si  $1 = < P < 1,5$  entonces el Sujeto tiene un Nivel 1  
Si  $1,5 = < P < 2,5$  entonces el Sujeto tiene un Nivel 2  
Si  $2,5 = < P < 3,5$  entonces el Sujeto tiene un Nivel 3  
Si  $3,5 = < P < 4,5$  entonces el Sujeto tiene un Nivel 4  
Si  $P \geq 4,5$  entonces el Sujeto tiene un Nivel 5

Donde P es el promedio de los niveles de las unidades de competencias de la competencia pedagógica-didáctica.

CD: conocer su disciplina.

PA: diseñar programas de asignatura y disciplina.

P1: elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).

GF: elaborar y usar guías formativas.

E: planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.

DE: realizar diagnóstico a los estudiantes.

EEA: usar estrategias para promover el aprendizaje.

TU: desarrollar actividades de tutoría.

FA: facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

TD: tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PP: dar posibilidad al alumno de plantearse problemas.

GC: gestionar el conocimiento.

TIC: usar las TIC.

## ANEXO 43

### Observación al taller científico-metodológico Guía de observación sistemática

**Objetivo:** Constatar el desarrollo de la competencia pedagógica-didáctica en los docentes a través de las diferentes acciones.

**Nombre de la acción a observar:** taller científico-metodológico.

**Aspectos a observar**

PA: diseñar programas de asignatura y disciplina.

P1: elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).

GF: elaborar y usar guías formativas.

E: planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.

DE: realizar diagnóstico a los estudiantes.

EEA: usar estrategias para promover el aprendizaje.

TU: desarrollar actividades de tutoría.

FA: facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

TD: tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PP: dar posibilidad al alumno de plantearse problemas.

GC: gestionar el conocimiento.

TIC: usar las TIC.

Sujetos	PA	P1	GF	E	DE	EEA	TU	FA	PP	GC	TIC
1	5	5	*	5	*	*	*	4	*	3	4
2	5	5	*	4	*	*	*	4	*	4	4
3	5	5	*	4	*	*	*	4	*	4	5
4	*	*	5	*	*	5	*	*	5	4	4
5	4	4	*	4	*	*	*	*	*	4	4
6	*	*	4	*	*	4	*	*	4	4	5
7	*	*	4	*	*	4	*	*	5	4	4
8	*	*	*	*	4	*	4	*	*	3	4
9	*	*	*	*	4	*	4	*	*	4	4
10	*	*	*	*	5	*	4	*	*	3	4
11	*	*	*	*	4	*	5	*	*	3	3
12	5	4	*	4	*	*	*	4	*	4	4
13	5	5	*	4	*	*	*	4	*	4	4
14	5	5	*	5	*	*	*	5	*	5	5
15	*	*	*	*	5	*	5	*	*	4	3
16	*	*	*	*	4	*	4	*	*	4	5
17	*	*	4	*	*	4	*	*	5	4	5
18	*	*	4	*	*	4	*	*	4	3	5
19	*	*	*	*	4	*	5	*	*	3	4
20	*	*	*	*	4	*	5	*	*	4	4
Promedio	4,857	4,71	4,2	4,286	4,25	4,2	4,5	4,17	4,6	3,75	4,2
Nivel	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4

## ANEXO 44

### Revisión de documentos

**Objetivo:** Constatar el desarrollo de la competencia pedagógica-didáctica en los docentes a través de los documentos.

#### Aspectos a revisar

PA: diseñar programas de asignatura y disciplina.

P1: elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).

GF: elaborar y usar guías formativas.

E: planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.

DE: realizar diagnóstico a los estudiantes.

EEA: usar estrategias para promover el aprendizaje.

TU: desarrollar actividades de tutoría.

FA: facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

TD: tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PP: dar posibilidad al alumno de plantearse problemas.

GC: gestionar el conocimiento.

TIC: usar las TIC.

#### Documentos revisados:

Programas de las asignaturas y disciplinas.

P1 de las asignaturas.

Planes de clases.

Sistema de evaluación.

Sujetos	PA	P1	GF	E	DE	EEA	TU	FA	PP	GC	TIC
1	5	5	4	4	5	3	4	3	5	3	4
2	5	5	4	5	4	3	4	4	5	4	4
3	5	5	4	5	4	4	5	4	5	4	5
4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4
5	4	4	4	4	5	3	5	3	5	4	4
6	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5
7	5	5	4	4	4	3	4	4	5	4	4
8	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4
9	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4
10	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4
11	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3
12	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4
13	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4
14	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5
15	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	3
16	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5
17	5	5	4	4	4	4	5	3	5	4	5
18	4	4	4	4	4	4	5	3	4	3	5
19	5	5	5	5	4	4	5	4	5	3	4
20	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4
Promedio	4,65	4,65	4,35	4,35	4,3	3,85	4,55	3,65	4,7	3,75	4,2
Nivel	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4

## ANEXO 45

### Grupo de discusión

No de participantes: \_\_\_\_\_

Objetivo: Obtener de los estudiantes sus opiniones sobre el desempeño docente de sus profesores.

#### Competencia pedagógica-didáctica

##### Opiniones de los estudiantes sobre:

CD: dominio del contenido y de la disciplina.

GF: elaborar y usar guías formativas.

E: planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.

EEA: usar estrategias para promover el aprendizaje.

TU: desarrollar actividades de tutoría.

PP: dar posibilidad al alumno de plantearse problemas.

TD: tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

GC: gestionar el conocimiento.

TIC: usar las TIC.

Grupo	CD	GF	E	EEA	TU	PP	TD	GC	TIC
1	5	4	5	4	4	5	4	4	4
2	4	4	4	4	4	4	4	4	5
3	5	4	5	4	4	4	5	4	4
4	5	5	5	4	4	5	4	5	5
Promedio	4,7	4,2	4,7	4	4	4,5	4,2	4,2	4,5
Nivel	5	4	5	4	4	5	4	4	5

Comentarios sobre otros aspectos relevantes negativos y positivos.

**ANEXO 46**  
**Nivel alcanzado por los docentes**

Sujetos	C1D	C2D	PA2	P12	GF2	E2	DE2	EEA2	TU2	FA2	PP2	GC2	TIC2	TM2	EP2	PD	ND
1	5	5	5	5	4	4	4	4	3	3	5	3	4	4	5	4,2	4
2	5	5	4	5	4	4	4	3	3	4	5	3	4	4	5	4,1	4
3	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	3	5	4	5	4,5	5
4	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	3	4	4	5	4,4	4
5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	3	5	3	4	4	5	4,2	4
6	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	5	4,3	4
7	5	5	5	5	4	4	4	3	4	4	5	4	4	5	5	4,4	4
8	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	5	5	3,6	4
9	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	3	4	5	5	4,3	4
10	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	4	3	4	5	5	3,7	4
11	5	5	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	5	5	3,7	4
12	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	3	4	5	5	4,3	4
13	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4,7	5
14	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4,9	5
15	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3	4	5	4,6	5
16	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	4	5	4	5	4,7	5
17	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	5	4	5	4	5	4,2	4
18	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	5	4	5	4,1	4
19	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	3	4	5	5	4,5	5
20	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	5	5	4,7	5
<b>Promedio</b>	<b>4,7</b>	<b>4,8</b>	4,4	4,6	4,2	4,17	4,25	3,9	4,1	3,7	4,7	3,4	4,2	4,5	5,0	4,3	<b>4</b>
<b>Nivel</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	4	5	4	4	4	4	4	4	5	3	4	5	5	4,0	-

## **Leyenda**

C1D: valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre.

C2D: contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente.

PA2: diseñar programas de asignatura y disciplina.

P12: elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).

GF2: elaborar y usar guías formativas.

E2: planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.

DE2: realizar diagnóstico a los estudiantes.

EEA2: usar estrategias para promover el aprendizaje.

TU2: desarrollar actividades de tutoría.

FA2: facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PP2: dar posibilidad al alumno de plantearse problemas.

GC2: gestionar el conocimiento.

TIC2: usar las TIC.

TM2: valoración del trabajo metodológico realizado en su institución.

EP2: valoración de espacios pedagógicos ofrecidos por la institución.

PD: promedio después de la implementación del modelo.

ND: nivel de los docentes después de la implementación del modelo.

**ANEXO 47**  
**TABLA 1 AUTOVALORACIÓN**  
**Prueba de rangos señalados de Wilcoxon**

		N
Valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre-2 - Valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	12
	Empates	8
	Total	20
Contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente-2 - Contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	16
	Empates	4
	Total	20
Diseñar programas de asignatura y disciplina-2 - Diseñar programas de asignatura y disciplina-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	10
	Empates	10
	Total	20
Elaborar modelo de planificación de la asignatura ( P1 )-2 - Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1)-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	10
	Empates	10
	Total	20
Elaborar y usar guías formativas-2 - Elaborar y usar guías formativas-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	19
	Empates	1
	Total	20

Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones-2 - Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	9
	Empates	11
	Total	20
Realizar diagnóstico a los estudiantes-2 - Realizar diagnóstico a los estudiantes-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	12
	Empates	8
	Total	20
Usar estrategias para promover el aprendizaje-2 - Usar estrategias para promover el aprendizaje-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	10
	Empates	10
	Total	20
Desarrollar actividades de tutoría-2 - Desarrollar actividades de tutoría-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	15
	Empates	5
	Total	20
Facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje-2 - Facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	19
	Empates	1
	Total	20

Gestionar el conocimiento-2 - Gestionar el conocimiento-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	12
	Empates	8
	Total	20
Usar las TIC-2 - Usar las TIC-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	12
	Empates	8
	Total	20
Valoración del trabajo metodológico realizado en su institución-2 - Valoración del trabajo metodológico realizado en su institución-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	19
	Empates	1
	Total	20
Valoración de espacios pedagógicos ofrecidos por la institución-2 - Valoración de espacios pedagógicos ofrecidos por la institución-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	20
	Empates	0
	Total	20
Nivel de salida - Nivel de entrada	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	17
	Empates	3
	Total	20

N: cantidad de docentes
Rangos negativos: retroceso en el nivel
Rangos positivos: cambios positivos en el nivel
Empates: no hay cambio de nivel

**TABLA 2 EVALUACIÓN COORDINADORA**  
**Prueba de rangos señalados de Wilcoxon**

		N
Valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre-2 - Valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	13
	Empates	7
	Total	20
Contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente-2 - Contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	16
	Empates	4
	Total	20
Diseñar programas de asignatura y disciplina-2 - Diseñar programas de asignatura y disciplina-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	16
	Empates	4
	Total	20
Elaborar modelo de planificación de la asignatura ( P1 )-2 - Elaborar modelo de planificación de la asignatura ( P1 )-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	17
	Empates	3
	Total	20
Elaborar y usar guías formativas-2 - Elaborar y usar guías formativas-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	19
	Empates	1
	Total	20
Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones-2 - Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	15
	Empates	5
	Total	20
Realizar diagnóstico a los estudiantes-2 - Realizar diagnóstico a los estudiantes-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	20
	Empates	0
	Total	20
Usar estrategias para promover el aprendizaje-2 - Usar estrategias para promover el aprendizaje-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	11
	Empates	9
	Total	20
Desarrollar actividades de tutoría-2 - Desarrollar actividades de tutoría-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	18
	Empates	2
	Total	20
Facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje-2 - Facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	19
	Empates	1
	Total	20

--	--	--

Tomar decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje-2 - Tomar decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	14
	Empates	6
	Total	20
Gestionar el conocimiento-2 - Gestionar el conocimiento-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	13
	Empates	7
	Total	20
Usar las TIC-2 - Usar las TIC-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	18
	Empates	2
	Total	20
Valoración del trabajo metodológico realizado en su institución-2 - Valoración del trabajo metodológico realizado en su institución-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	19
	Empates	1
	Total	20
Valoración de espacios pedagógicos ofrecidos por la institución-2 - Valoración de espacios pedagógicos ofrecidos por la institución-1	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	20
	Empates	0
	Total	20
Nivel de salida - Nivel de entrada	Rangos negativos	0
	Rangos positivos	18
	Empates	2
	Total	20

Rangos negativos: retroceso en el nivel
Rangos positivos: cambios positivos en el nivel
Empates: no hay cambio de nivel







**Tabla 4: Evaluación de la coordinadora a los docentes en cada unidad o elemento de competencia después del pre-experimento**

Sujetos	IP2	CF2	PA2	P12	GF2	E2	DE2	EEA2	TU2	FA2	PP2	GC2	TIC2	TM2	EP2	PD	NivD
1	5	5	5	5	4	4	4	4	3	3	5	3	4	4	5	4,2	4
2	5	5	4	5	4	4	4	3	3	4	5	3	4	4	5	4,1	4
3	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	3	5	4	5	4,5	5
4	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	3	4	4	5	4,4	4
5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	3	5	3	4	4	5	4,2	4
6	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	5	4,3	4
7	5	5	5	5	4	4	4	3	4	4	5	4	4	5	5	4,4	4
8	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	5	5	3,6	4
9	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	3	4	5	5	4,3	4
10	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	4	3	4	5	5	3,7	4
11	5	5	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	5	5	3,7	4
12	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	3	4	5	5	4,3	4
13	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4,7	5
14	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4,9	5
15	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3	4	5	4,6	5
16	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	4	5	4	5	4,7	5
17	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	5	4	5	4	5	4,2	4
18	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	5	4	5	4,1	4
19	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	3	4	5	5	4,5	5
20	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	5	5	4,7	5
Promedio	4,7	4,8	4,4	4,6	4,2	4,17	4,25	3,9	4,1	3,7	4,7	3,4	4,2	4,5	5,0	-	-
Nivel	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	3	4	5	5	-	-
Nivel 5	15	17	10	13	6	5	5	2	7	1	15	1	6	10	20	0	7
Nivel 4	4	2	7	5	12	12	15	14	7	11	4	6	12	10	0	0	13
Nivel 3	1	1	3	2	2	2	0	4	6	8	1	13	2	0	0	0	0
Nivel 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nivel 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

### Leyenda

1: antes    2: después

IP: Valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre.

CF: Contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente.

PA: Diseñar programas de asignatura y disciplina.

P1:Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1).

GF: Elaborar y usar guías formativas.

E: Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones.

DE: Realizar diagnóstico a los estudiantes.

EEA: Usar estrategias para promover el aprendizaje.

TU: Desarrollar actividades de tutoría.

FA: Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

GC: Gestionar el conocimiento.

TIC: Usar las TIC.

TM: Valoración del trabajo metodológico realizado en su institución.

EP: Valoración de espacios pedagógicos ofrecidos por la institución.

PA: Promedio antes.

NivA: Nivel antes.

PD: Promedio después.

NivD: Nivel después.

## ANEXO 49

### Prueba de rangos señalados de Wilcoxon

**A.** Se aplica la prueba de Wilcoxon a la autovaloración hecha por los docentes al inicio y al final del pre experimento con el objetivo de probar la contribución del modelo a la formación pedagógica continua para la competencia pedagógica-didáctica.

**Ho:** El modelo no contribuye a la formación pedagógica continua para la competencia pedagógica-didáctica.

**H1:** El modelo contribuye a la formación pedagógica continua para la competencia pedagógica-didáctica.

Se prefija un nivel de significación del 0,05

#### Estadísticos de contraste

	Valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre-2 - Valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre-1	Contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente-2 - Contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente-1	Diseñar programas de asignatura y disciplina-2 - Diseñar programas de asignatura y disciplina-1	Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1)-2 - Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1)-1	Elaborar y usar guías formativas-2 - Elaborar y usar guías formativas-1
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,000	,004	,004	,000

#### Estadísticos de contraste

	Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones-2 - Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones-1	Realizar diagnóstico a los estudiantes-2 - Realizar diagnóstico a los estudiantes-1	Usar estrategias para promover el aprendizaje-2 - Usar estrategias para promover el aprendizaje-1	Desarrollar actividades de tutoría-2 - Desarrollar actividades de tutoría-1	Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje-2 - Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje-1
Sig. asintót. (bilateral)	,003	,001	,003	,000	,000

	Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje-2 - Tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje-1	Gestionar el conocimiento-2 - Gestionar el conocimiento-1	Usar las TIC-2 - Usar las TIC-1	Valoración del trabajo metodológico realizado en su institución-2 - Valoración del trabajo metodológico realizado en su institución-1	Valoración de espacios pedagógicos ofrecidos por la institución-2 - Valoración de espacios pedagógicos ofrecidos por la institución-1	Nivel de salida - Nivel de entrada
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,001	,001	,000	,000	,000

En los resultados se observa que los valores obtenidos son menores que 0.05 por lo que se rechaza **H<sub>0</sub>**, lo cual significa que hay cambios significativos en todos los elementos de competencias por lo que el modelo contribuye a la formación pedagógica continua para la competencia pedagógica-didáctica.

**B.** Se aplica la prueba de Wilcoxon a la evaluación hecha por la coordinadora al inicio y al final del pre-experimento con el objetivo de probar la contribución del modelo a la formación pedagógica continua para la competencia pedagógica-didáctica.

**H<sub>0</sub>:** El modelo no contribuye a la formación pedagógica continua para la competencia pedagógica-didáctica.

**H<sub>1</sub>:** El modelo contribuye a la formación pedagógica continua para la competencia pedagógica-didáctica.

Se fija un nivel de significación del 0,05

### Estadísticos de contraste

	Valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre-2 - Valoración de la importancia de la pedagogía para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre-1	Contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente-2 - Contribución de la formación pedagógica recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente-1	Diseñar programas de asignatura y disciplina-2 - Diseñar programas de asignatura y disciplina-1	Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1)-2 - Elaborar modelo de planificación de la asignatura (P1)-1	Elaborar y usar guías formativas-2 - Elaborar y usar guías formativas-1
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,000	,000	,000	,000

### Estadísticos de contraste

	Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones-2 - Planificar, diseñar y aplicar evaluaciones-1	Realizar diagnóstico a los estudiantes-2 - Realizar diagnóstico a los estudiantes-1	Usar estrategias para promover el aprendizaje-2 - Usar estrategias para promover el aprendizaje-1	Desarrollar actividades de tutoría-2 - Desarrollar actividades de tutoría-1	Facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje-2 - Facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje-1
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,001	,000	,000

### Estadísticos de contraste

	Tomar decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje-2 - Tomar decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje-1	Gestionar el conocimiento-2 - Gestionar el conocimiento-1	Usar las TIC-2 - Usar las TIC-1	Valoración del trabajo metodológico realizado en su institución-2 - Valoración del trabajo metodológico realizado en su institución-1	Valoración de espacios pedagógicos ofrecidos por la institución-2 - Valoración de espacios pedagógicos ofrecidos por la institución-1	Nivel de salida - Nivel de entrada
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,000	,000	,000	,000	,000

En los resultados se observa que los valores obtenidos son menores que 0.05 por lo que se rechaza **H<sub>0</sub>**, lo cual indica que hay cambios significativos en todos los elementos de competencias, por lo que el modelo contribuye a la formación pedagógica continua para la competencia pedagógica-didáctica.