

**Formación y profesionalización docente en América
Latina: experiencias y resultados de investigación**

**COLECTIVO
DE
AUTORES**

2019



Uniube

Sello editorial REDEM:
Red Educativa Mundial



**RED EDUCATIVA MUNDIAL
GLOBAL EDUCATION NETWORK**

www.redem.org

**Formación y profesionalización docente en América Latina:
experiencias y resultados de investigación**

**Formación y profesionalización docente en América Latina:
experiencias y resultados de investigación**

Orlando Fernández Aquino
Eldis Román Cao
Martín Porrás Salvador
Asneydi Madrigal Cancio
Patricia Medina Zuta
Organizadores



Editorial REDEM: Red Mundial de Estudios sobre Educación
Lima, Perú, 2019.

FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA: EXPERIENCIAS Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

© De cada artículo su autor, y para esta edición la Red Educativa Mundial - REDEM.

Para la presente edición:

Editado por Grupo MDM Corp S.A.C.

Para su sello editorial REDEM: Red Educativa Mundial ©

Av. Costanera 2438 Torre “C” Oficina 203 San Miguel, Lima, Perú.

www.redem.org

Diseño de portada y diagramación: Diana Antonella Dominguez Porras

Primera edición, octubre del 2019

ISBN: 978-612-48041-1-3

Publicación E-book

Editado y distribuido por REDEM

Todos los derechos reservados. Este libro no podrá ser reproducido por ningún medio, ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito de los autores y del editor.

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Martín Porras Salvador – Director General de la REDEM

Dr. Eldis Román Cao – Coordinador de la Red de Estudios sobre Educación (REED) - Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.

Dra. Patricia Medina Zuta – Secretaria Ejecutiva de la REED. Universidad Jesuita Antonio Ruíz de Montoya – Lima, Perú.

Dra. Asneydi Madrigal Castro – Secretaria Ejecutiva de la Red de Estudios sobre Educación (REED) – Universidad de Sancti Spiritus, Cuba.

Dr. Orlando Fernández Aquino – Coordinador del Núcleo-Brasil de la Red de Estudios sobre Educación (REED) – Universidad de Uberaba, Brasil.

Dra. Adriana Rodrigues – Miembro de la REED. Universidad de Uberaba, Brasil.

Dra. Marilene Ribeiro Resende - Miembro de la REED. Universidad de Uberaba, Brasil.

Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire - Miembro de la REED. Universidad de Uberaba, Brasil.

Dr. Hamlet Fernández Díaz – Universidad de La Habana, Cuba.

Dr. Welisson Marques – Miembro de la REED – Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Triângulo Mineiro (IFTM), Brasil.

Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira – Miembro de la REED- Universidad de Uberaba, Brasil.



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM
Instrução, Desenvolvimento & Educação

Expertos Internacionales que Actuaron en esta Edición

Dr. Francisco Joel Pérez González – Universidad de Sancti Spiritus, Cuba.
Dra. Adriana Rodrigues -Universidad de Uberaba, Brasil.
Dr. Ned Vito Quevedo Arnaiz - Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
Dra. María de las Mercedes Calderón Mora - Universidad de Sancti Spiritus, Cuba.
Dra. Yamirlis Gallar Pérez – Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
Dra. Dámaris Valero Rivero- Universidad de Sancti Spiritus, Cuba.
Dr. Servando Martínez Hernández – Universidad de Sancti Spiritus, Cuba.
Dra. Patricia Medina Zuta – Universidad Jesuita Antonio Ruíz de Montoya, Lima, Perú.
Dr. Yulexy Navarrete Pita - Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
Dr. Ulises Mestre Gómez - Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
Dra. Marilene Ribeiro Resende - Universidad de Uberaba, Brasil.
Dra. Asneydi Madrigal Castro - Universidad de Sancti Spiritus, Cuba.
Dr. Aldo Ocampo González - Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile.
Dra. Dayana Margarita Lescay Blanco - Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
Dra. Odalia Llerena Companioni - Universidad Técnica de Machala, Ecuador.
Dr. Alexander López Padrón - Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira - Universidad de Uberaba, Brasil.

©2019 Orlando Fernández Aquino; Edis Román Cao.

Los derechos de esta obra fueron adquiridos por la Editorial REDEM de la Red Educativa Mundial.

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
--------------------	---

Parte I

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: EXPERIENCIAS Y RESULTADOS INVESTIGATIVOS

POSICIONES ACTUALES Y PERSPECTIVAS PARA LA ESTIMULACIÓN METACOGNITIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN INICIAL PEDAGÓGICA	14
---	----

Nielvis de la Caridad Senra Pérez

María Magdalena López Rodríguez del Rey

Gisela Bravo López

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CAMINHOS E ESTRATÉGIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES	38
--	----

Cláudia Costa

Valeska Guimarães Rezende da Cunha

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL EDUCADOR(A) DE PREESCOLAR	64
--	----

Dairelis Vega Gallardo

Víctor Cortina Bover

Celia Díaz Cantillo

LA PREPARACIÓN DEL TUTOR EN LA CARRERA PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS, CUBA	82
---	----

Elizabeth Gradaille Ramas

Mailé Contrera Betarte

Katia Sánchez González

MODELO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESIONAL DEL PERIODISMO DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE ADOLFINA COSSÍO..	92
---	----

Giselle María Méndez Hernández

LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: IMPORTANCIA, DESAFÍOS Y POSIBILIDADES	122
--	-----

Paula Teixeira Nakamoto

Ana Amélia C. C. Amorim S. de Carvalho

Parte II

TEORÍAS, NECESIDADES Y RESULTADOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

EL DOCENTE SE (DE) CONSTRUYE PARA LA REPRODUCCIÓN O TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD?.....144

Francisco Javier Gárate Vergara

HACIA UNA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA, PARTICIPATIVA, REFLEXIVA Y COLABORATIVA184

Blanca Aurelia Franzante

José Manuel Perdomo Vázquez

Gloria Raquel Campodónico

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: RESULTADOS DE UM ESTUDO DIAGNÓSTICO EM UBERABA – MG, BRASIL212

Adriana Rodrigues

Orlando Fernández Aquino

Francisc Henrique Silva

ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL ORIENTADA A LAS HABILIDADES DIRECTIVAS DE LOS PROFESORES DE INICIACIÓN247

Asneyda Dayamí Madrigal Castro

Dayana Carracedo Naranjo

Miguel Ángel Rodríguez Ravelo

Julieta Dorta Rodríguez

ACCIONES DE SUPERACIÓN EN TEMAS DE DIRECCIÓN PARA DIRECTIVOS DE LA DIRECCIÓN MUNICIPAL DE DEPORTES DE SANCTI SPÍRITUS, CUBA.275

Miguel Ángel Rodríguez Ravelo

Carlos Guerra Viciado

Yamila Román Majín

Carlos Rodríguez Quintana

Parte III

FORMACIÓN, DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y OFERTA ACADÉMICA UNIVERSITARIA

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.....303

Dayana Margarita Lescay Blanco

Ulises Mestre Gómez

IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO-
CONCEPTUAL PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.....327

Giselle Miranda Cervantes

Marie-Claire Vargas Dengo

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN GÉNERO: RETOS EN EL
DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO339

Sahyly Cotelo Armenteros

Mirna Riol Hernández

Jackeline Romero Viamonte

COMPORTAMIENTO DE LA OFERTA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD
TÉCNICA DE MANABÍ365

Eldis Román Cao

José Leonardo Ávila Zambrano

Angélica Beatriz Ruiz Cedeño

Grey Zita Zambrano Intriago

SOBRE LOS AUTORES391

INTRODUCCIÓN

Este libro es resultado de la integración del trabajo de investigadores educacionales en América Latina. El mismo responde al objetivo de la Red de Estudios sobre Educación (REED) de convertirse en un espacio de internacionalización del conocimiento científico-educacional en la región, dando oportunidad a docentes de diferentes universidades latinoamericanas para dar a conocer los resultados de sus investigaciones, así como sus experiencias en la solución de problemas de la práctica educativa, a través de proyectos de investigación realizados en red o puntualmente en determinadas Instituciones de Educación Superior (IES).

Siguiendo ese direccionamiento, con anterioridad la REED publicó tres libros: *Las ciencias de la educación en el proceso de formación del profesional*: Lima: Editorial REDEM, 2016; *Epistemología y práctica educativa en las Instituciones de Educación Superior*. Lima: Editorial REDEM, 2017; *Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde las universidades*. Lima: Editorial REDEM, 2018.

En la IV Reunión Anual de la Red de Estudios sobre Educación (REED), celebrada en la Universidad de Sancti Spíritus (UNISS), Cuba, entre los días 4, 5 y 6 de octubre de 2018, el Comité Directivo, en ejercicio de sus funciones y en cumplimiento de uno de los acuerdos suscritos entre los miembros, inició el proceso de convocatoria de capítulos de naturaleza científica para la publicación en 2019 del libro *Formación y profesionalización docente en América Latina: experiencias y resultados de investigación*, a presentarse en la Universidad de Uberaba (UNIUBE), Brasil, en el contexto de la V Reunión Anual. La materialización de ese proyecto es el libro al que ahora el lector tiene pleno acceso.

Desde el inicio quedó definido que la obra tendría su *foco en el tema-problema de la formación inicial y continuada de los profesores en Latinoamérica, sus necesidades, su identidad y profesionalización*, integrando capítulos que comunican resultados de investigación y/o experiencias en la solución de problemas prácticos educacionales relativos al objeto de estudio, en distintos países del área y en cualquiera de los niveles y modalidades de la educación. Esa problemática es la que confiere unidad sustancial a esta obra. En otras palabras, la unidad del libro es temática, mientras que su compleja diversidad viene de la multiplicidad de enfoques presentes en los capítulos, ya sea teórica, filosófica o metodológica. Este criterio científico es el que ha permitido dimensionar el objeto de investigación, siendo él sólo uno, pero visto probablemente desde la diversidad epistemológica o metodológica de los autores

La selección del tema-problema formulado en el párrafo anterior se origina de la comprensión de la necesidad científica de continuar profundizando en el mismo. Mucho se ha escrito sobre el asunto, pero la realidad es que, especialmente en América Latina, falta mucho por hacer para la elevación de la calidad de la formación y desarrollo profesional de los profesores de todos los niveles.

Para ir un poco atrás, desde la década de 1980 investigadores clásicos del área (Schulman, 1987; Imbernón, 1989; Marcelo, 1999, 2002; Unesco-Brasil, 2004; Zeichner, 2010) han venido expresando su preocupación con el tema de la formación de profesores. Entre ellos parece haber consenso en que la calidad de la formación, desarrollo profesional, empleo, carrera, etc., son factores determinantes de la calidad del aprendizaje y de la progresión de los sistemas educativos, de forma general. Los profesores son la puta del sistema y sin una adecuada formación y remuneración sería difícil imaginar un sistema educativo que responda a las necesidades del desarrollo social en cada contexto histórico. Al mismo tiempo, se sabe también, que no existe proyecto de desarrollo social que no pase por la educación y por el trabajo de los docentes. O sea, que la única manera de romper el círculo vicioso entre educación y desarrollo humano-social es tener cada día profesionales de la educación mejor formados y profesionalizados.

En el segundo lustro de la década de 1980, un investigador de la competencia de Shulman (2014) nos sitúa ante el espanto de tener que responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible que alguien pueda aprender todo lo que se necesita saber sobre la enseñanza en el breve período destinado a la formación de los profesores? Todo parece indicar que este autor fue uno de los primeros en formalizar el abanico de conocimientos que precisa ser manejado en la formación de los profesores, así como las fuentes de donde ellos deben ser extraídos¹. Como curiosidad histórica, vale la pena recordarlos, ya que en la época fueron generalmente aceptados.

- *Conocimiento del contenido.* Se refiere a los conocimientos disciplinares de la ciencia que el profesor explica.
- *Conocimiento pedagógico general.* Hace referencia a los principios y estrategias más abarcadoras de gerenciamiento y organización del aula, que van más allá de la materia.
- *Conocimiento del currículo.* Considera que el conocimiento del currículo y de los programas es una de las herramientas del ejercicio de la profesión docente.

¹ El texto en inglés de Shulman es de 1987: “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College).

- *Conocimiento pedagógico del contenido.* Es una mezcla de contenido y pedagogía, que es exclusiva de los profesores y su medio especial de comprensión de la profesión.
- *Conocimiento de los alumnos y sus características.* Esto abarca el conocimiento teórico de las edades psicológicas, de la psicología del desarrollo en general, el conocimiento grupal e individual de sus alumnos, la clase social a que pertenecen, sus rendimientos académicos, etc.
- *Conocimiento de los contextos educacionales:* Este contenido contempla el funcionamiento de los grupos, de la sala de aula, gestión y financiamiento de la educación, las comunidades sociales y sus culturas.
- *Conocimiento de los fines, propósitos y valores de la educación* y de su fundamentación sociológica, histórica y filosófica.

Si ahora, en 2019, intentásemos actualizar esos sistemas de conocimientos, nuestro asombro se multiplicaría exponencialmente. Sólo para citar algunos de pasada, difícilmente haya especialistas o formuladores de políticas públicas que no consideren como conocimientos necesarios a la profesión docente la sociología de la comunicación, las neurociencias, las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (TICs); la inclusión social y cognitiva, la socialización y el trabajo en equipo, entre muchos otros contenidos.

Obviamente, como todo no puede ser enseñado en la formación inicial, trae como consecuencia que la formación continuada o permanente y los cada vez más importantes procesos de profesionalización y desarrollo profesional sean las vías para alcanzar estos propósitos de manera contextualizada en cada país, región o comunidad académica. A este respecto, Imbernón (1989) -aunque el texto citado es también de la década de 1980- nos sienta las bases para comprender la necesidad de pensar la formación y profesionalización de los profesores como un proceso científico de creciente complejidad:

No se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación y actualización permanente de los docentes.

Durante mucho tiempo, la formación inicial ha sido insuficiente para suministrar a los futuros profesores una preparación profesional adecuada.

La formación permanente ha de apoyarse fundamentalmente en el análisis, la investigación, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesor.

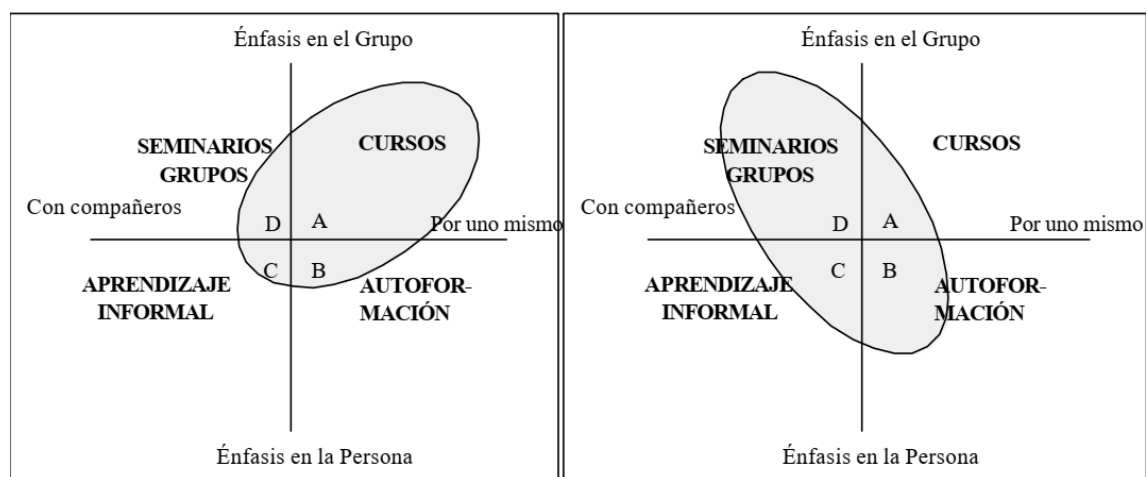
Es esencial que las dos fases de la formación, la inicial y la permanente se coordinen en un proceso continuo.

La formación permanente supone la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez profundizadora y de retroacción de la formación inicial (Imbernón, 1989:487, los destaques son nuestros).

Estas afirmaciones de Imbernón (1989) son fundantes. Como cada una de esas formulaciones sería tema para un ensayo, y teniendo en cuenta la necesaria brevedad de un texto introductorio, hemos destacado los tópicos relativos a la formación continuada. Entendemos que la formación continuada o permanente de los profesores es la dimensión principal del desarrollo y la profesionalización docente. Está claro que en el desarrollo profesional intervienen otras importantes dimensiones como los problemas de empleo, carrera, sindicalización, condiciones de trabajo, reconocimiento social, remuneración y salud; pero como afirma Imbernón (1989), la esencia de todo eso pasa por una formación permanente que se apoye en la investigación, la actualización disciplinar (científica), pedagógico-didáctica y cultural general y que intervenga directamente en la práctica pedagógica del profesorado, por medio del trabajo en equipo, de mentorías, de desarrollo de proyectos y de implementación de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La relevancia que ha ganado la formación continuada desde la década de 1980 nos pone ante varias preguntas nada fáciles de responder. ¿Cuál es la formación demandada por los profesores, de que bases partir para organizarla, cuáles deben ser sus fundamentos filosóficos, pedagógicos y psicológicos, como instrumentalizarla de manera que atienda sus necesidades humanas y profesionales?

Si bien no se cuenta con respuestas a priori, Marcelo (2002), apoyándose en Chang y Simpson (1997), analiza que los múltiples modelos de formación continuada existentes en la actualidad, en su mayoría validados por la práctica educativa, pueden ser reducidos apenas a cuatro: “Aprender DE otros (Cursos); Aprender SOLO (Autoformación); Aprender CON otros (Seminarios, Grupos), y Aprendizaje Informal o no planificado y abierto” (Marcelo, 2002:15). El autor los representa según la figura abajo.



Fuente: Marcelo (2002:15).

Es evidente que a partir de la interpretación de esta figura puede ser generada una buena cantidad de modalidades y concreciones de las acciones de formación continuada, hora privilegiando la formación personalizada, hora la formación grupal o combinando diferentes variantes de organización. Lo que parece hoy inaceptable es que las acciones de formación continuada sean instrumentalizadas sin haber realizado estudios diagnósticos previos sobre las necesidades individuales y grupales de desarrollo profesional y humano de los docentes. La formación, en todos los casos, debe ir al encuentro de las necesidades de los profesores, de las escuelas y del sistema educativo en general, en cada contexto histórico. Cuando los programas/acciones de formación continuada son implantados sobre la base de la improvisación y el desconocimiento científico de las necesidades de los profesores, lo que producen es el rechazo, el desánimo y la no aceptación de los docentes.

La superación de las formas tradicionales e individuales de superación de los profesores, entendida como una necesidad contextual y para toda la vida, hizo que emergiera en el campo teórico el concepto de *desarrollo profesional de los profesores*. Tras una amplia revisión del concepto, Marcelo (1999), ha hecho un análisis sumario de esta categoría. Esta son sus palabras:

El concepto de *desarrollo profesional de los profesores* presupone [...] un abordaje en la formación de profesores que valore su carácter contextual, organizacional y orientado para el cambio. Este abordaje presenta una forma de implicación y de resolución de problemas escolares a partir de una perspectiva que supera el carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento de los profesores. (Marcelo, 1999:137).

A partir del análisis de numerosas conceptualizaciones del concepto *desarrollo profesional de los profesores*, el estudioso realiza un interesante dimensionamiento de la categoría. Esas dimensiones son:

- *Desarrollo pedagógico*. Perfeccionamiento de la enseñanza del profesor a través de actividades centradas en determinadas áreas del currículo, o en competencias instruccionales o de gestión del aula.
- *Conocimiento y comprensión de sí mismo*. Se pretende que el profesor tenga una imagen equilibrada y de auto-realización de sí propio.
- *Desarrollo cognitivo*. Se refiere a la adquisición de conocimientos y de perfeccionamiento de estrategias de procesamiento de información por parte de los docentes.
- *Desarrollo teórico*. Se basa en la capacidad reflexiva del profesor sobre su práctica docente.

- *Desarrollo investigativo*. El profesor necesita tener la capacidad de investigar sobre la práctica educativa y profesional.
- *Desarrollo de la carrera*. Durante su carrera, el profesor va asumiendo nuevos papeles docentes (Marcelo, 1999).

Este libro, en sus diferentes partes y capítulos, presenta resultados investigativos y/o experiencias de soluciones de problemas de la práctica educativa, abarcando si no todos, una parte considerable de los conceptos y dimensiones de la formación y profesionalización de los profesores que hemos tratado resumidamente en esta Introducción.

La Parte I: FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: EXPERIENCIAS Y RESULTADOS INVESTIGATIVOS, integra seis capítulos que tienen como característica principal el estudiar diferentes problemáticas de la formación inicial de profesores de la Educación Básica.

En la Parte II: TEORÍAS, NECESIDADES Y RESULTADOS DE LA FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, se agrupan cinco capítulos que tratan sobre aspectos teóricos, necesidades formativas de profesores, así como estrategias y acciones de formación continuada de los docentes y directivos de la Educación General Básica.

A su vez, la Parte III: FORMACIÓN, DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y OFERTA ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA, agrupa tres capítulos relacionados con la formación, identidad y profesionalización de los profesores universitarios y un capítulo dedicado al tema de la oferta académica universitaria.

En total, 15 capítulos que ofrecen un amplio panorama sobre la situación de la formación y profesionalización docente en diferentes países de América Latina. Si ese abanico de estudios contribuye para dar una visión actualizada sobre el tema-problema objeto de revisión en esta obra, los organizadores nos damos por satisfechos.

Los organizadores
En Uberaba, Brasil, 12 de agosto de 2019

Referencias:

Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, no. 6, pp. 487-499.

Marcelo (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. In: *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (Consejo Escolar del Estado (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.

Shulman, L.S. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos CENPEC*. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229.

Unesco-Brasil (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set.-dez.

Parte I

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: EXPERIENCIAS Y RESULTADOS INVESTIGATIVOS

POSICIONES ACTUALES Y PERSPECTIVAS PARA LA ESTIMULACIÓN METACOGNITIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN INICIAL PEDAGÓGICA

Nielvis de la Caridad Senra Pérez

Universidad de Cienfuegos, Cuba

María Magdalena López Rodríguez del Rey

Universidad de Cienfuegos, Cuba

Gisela Bravo López

Universidad de Cienfuegos, Cuba

INTRODUCCIÓN

La tradición teórica y metodológica de la formación inicial del docente en el mundo y en Cuba suscribe la idea de que la formación de este profesional debe asumir modelos pedagógicos didácticos orientados a la práctica desde un enfoque desarrollador. Desde esta se legitima como un proceso continuo, por ciclos, orientado a estimular su desarrollo personal y profesional, demanda que los futuros profesionales puedan asumir las responsabilidades que impone la complejidad de su actividad pedagógica.

Los análisis y reflexiones respecto al tema son diversos y configuran un marco general en el que es recurrente la preocupación por la formación integral de la personalidad de los estudiantes de las carreras pedagógicas, reconociendo las limitaciones con las que se trabaja la estimulación metacognitiva en la formación de los estudiantes.

Tal consideración constituye referente de este trabajo que, basado en el enfoque socio-comunicativo-afectivo y tras la metodología de la investigación cualitativa seguida, rebasa el análisis de definiciones vinculadas al proceso para plantearse como objetivo determinar las condiciones que hacen posible la estimulación metacognitiva y que sirven de marco teórico para elaborar la propuesta de una metodología enfocada en potenciar la metacognición de los estudiantes de carreras pedagógicas en la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

Se incluyen los epígrafes relativos a: exigencias de la formación inicial del docente, la metacognición de los estudiantes en la formación inicial pedagógica y condiciones que hacen posible la estimulación metacognitiva de los estudiantes de carreras pedagógicas.

Se concluye en lo fundamental, que la mediación del profesor constituye una condición para la estimulación metacognitiva de los estudiantes: así como, que las influencias intencionales mediadas por el profesor permiten la disposición del estudiante para su participación activa en el aprendizaje y el uso de este en la transformación de su

práctica, al secuenciar los recursos estimuladores en todos los momentos del proceso formativo.

DESARROLLO

1.1 Exigencias de la formación inicial del docente

Un sistema educativo sustenta su calidad y resultado en la formación que reciban los docentes. La formación docente es considerada la piedra angular dentro del sistema educativo y debe ser cíclica, progresiva y sistémica; tal consideración supone que se desarrollen las bases del futuro desempeño, exista un estrecho vínculo de los procesos académicos, laborales e investigativos; se produzca el acercamiento progresivo a los modos de actuación profesional donde el estudiante se enfrente a las primeras experiencias sistematizadas de su rol como profesional (Ruiz, 2014)

Luego, la formación del docente se caracteriza por ser una actividad sustancial que se realiza a nivel mundial, resultado del propio desarrollo científico técnico y de las demandas sociales a las instituciones escolares. Por lo tanto, se alude a su repercusión en la concreción de objetivos y metas estatales en términos de políticas socioculturales y educativas.

En este marco son amplias las reflexiones y referencias teóricas respecto al proceso y sus exigencias, las cuales emergen de las coincidencias al delinear el alcance y la dinámica interna del proceso. En este sentido, se destacan ideas esenciales desde las cuales se configura la plataforma de pensamiento que esta investigación asume como marco teórico.

En principio, autores iberoamericanos, como Vaillant (2002-2009), Marcelo (2003), Ávila (2008) asumen que la formación del docente se concibe como un proceso de formación permanente en tanto la identifican como un proceso de constante aprendizaje científico, técnico y socio cultural, psicológico, disciplinar y didáctico, en el cual estos saberes van conformando las formas en que debe aproximarse a su desempeño en la práctica.

Estos autores sostienen que la formación del docente comienza durante el período de su formación inicial en los centros pedagógicos y continúa durante toda la vida profesional. Pero, según Villar (1990) se define como el paso a la preparación para enfrentar todos los contextos socioculturales en que trabajarán los futuros docentes, la diversidad de sus alumnos, las situaciones conflictivas en el aula y las relaciones con los colegas de la escuela; al considerar que esta deberá propiciar la participación de todos los

implicados y que desde ella se promueva una acción que favorezca el cumplimiento de los objetivos formativos.

De forma particular, Vaillant (2002) declara que el diseño y desarrollo de la formación inicial del docente debe estar basado en objetivos educativos y culturales, por tanto, la organización y estructura curricular y pedagógica que esta asuma, deberá estar en correspondencia con el sistema educativo, como una manera de lograr articular las concepciones, las políticas y las teorías que sustentan la actividad pedagógica desde la cual se logra concretar la unidad en la diversidad de perfiles.

En este marco se le adjudica un papel esencial a las influencias formativas de los que intervienen en el tratamiento de los contenidos objeto de la profesión, los problemas profesionales y los modos de actuación, tomando como referencia las funciones, conocimiento profundo de las disciplinas y los métodos para garantizar el éxito en su tarea formativa.

En Cuba los estudios realizados destacan que la formación inicial del docente tiene sus bases en los programas teórico-prácticos con más de un siglo de existencia (López, 2018) y en ellos es recurrente poner al participante en contacto con teorizaciones y conceptualizaciones propias a esa área del conocimiento –la educación– y a otros campos del saber que intervienen en ella, y aproximarse, a través de la “práctica docente” (o prácticas de enseñanza) a una realidad laboral.

Luego, este proceso se caracteriza por su pertinencia, por el carácter científico práctico, al relacionarse con la práctica por lo que se enfoca hacia un conjunto de actividades organizadas con el objetivo de proporcionar los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para que el docente pueda desempeñarse en la práctica de manera consciente, sobre todo, con respecto a las implicaciones que tienen las decisiones que han de tomarse en ella.

Puede entenderse entonces que es conveniente asumir que a la Formación Inicial Docente (FID) se le atribuya carácter de proceso y resultado; desde el primero se asume que es el proceso de enseñanza-aprendizaje que hace posible que comiencen a desarrollarse las competencias profesionales; permite la aproximación gradual del estudiante al objeto, contenido y métodos de la profesión; se realiza de forma consciente y planificada, con el objetivo de formar a los futuros profesionales de la educación; para contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes; es un proceso de profesionalización temprana del futuro docente. Se organiza desde la perspectiva del rol y las funciones que debe desempeñar un maestro en el ejercicio de la profesión y de la

integración de las actividades académicas, laborales e investigativas, vinculadas al objeto de la profesión. Ocurre fundamentalmente a través del proceso pedagógico que se desarrolla en las instituciones educativas y que va más allá de los roles del docente y del alumno.

En estos análisis son evidentes las coincidencias al considerar que la formación inicial transcurre en un tiempo determinado, en el que se suceden diferentes etapas. No obstante, se presenta la formación inicial con significaciones diferentes: proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso de profesionalización temprana o proceso en su sentido amplio.

Desde el segundo se distingue por acentuar la intencionalidad preventiva y desarrolladora de la formación; aprender a conocer a los sujetos y su diversidad, aprender a relacionarse y comunicarse asertivamente para el adecuado desempeño de la orientación y asesoría, aprender para ayudar y aprender a conocerse en la actividad de formación y como formador; poseer valores y cualidades como la sensibilidad, la discreción, el humanismo, el tacto, la ética profesional; diagnosticar docentes, estudiantes y familia, trazar estrategias, orientar y asesorar, lo que exige a la universidad enseñar a pensar en y desde la práctica educativa (González, 2014)

Además de desarrollar otras cualidades como: una autovaloración adecuada; capaz de establecer un clima de confianza, respeto y seguridad; ser muy bueno en la escucha; poseer una comunicación asertiva; tomar decisiones acertadas; un observador atento y constante, perspicaz, carismático; tiene que incitar confianza, poseer capacidad de liderazgo y resiliencia.

En cualquier caso desde el que es posible ayudar a los jóvenes que optan por esta profesión a configurar su identidad como intelectuales y agentes socializadores y educativos; de tal modo que en la formación del profesorado se han de estudiar y aclarar los modelos de docentes que es posible determinar teórica y prácticamente.

Esta autora, con cuyos criterios se concuerda, entiende la formación del profesorado como un proceso dinámico que supone una actividad constante de aprendizaje, de comprensión y de mejora del conocimiento individual y grupal para el desempeño pedagógico que tiene lugar sobre la base de una cultura profesional; y que existe cierto consenso teórico y político al afirmar que la formación inicial del profesorado debe preparar al futuro docente para abordar con rigor los problemas teórico-educativos, favoreciendo su formación humanística y cultural, sin dejar de reconocer como saberes esenciales los referidos a la cultura de la comunicación y la tecnología.

En este sentido, los trabajos de López (2004) y Rodríguez (2010), coinciden en que a la universidad se le asigna la responsabilidad de organizar la participación de los diferentes implicados en el proceso formativo, sobre todo, en correspondencia con el nivel de implicación que pueden tener, en cada una de las actividades que configuran el sistema de formación, y bajo esta denominación – participantes en la formación inicial del docente – se reconoce el papel de los colectivos de profesores de la carrera, que se encargan del desarrollo curricular y se incluyen además a los tutores y directivos escolares que comparten las actividades de formación en la práctica profesional, lo que resulta esencial en la configuración de las concepciones y proyección pedagógica que asume el estudiante.

Estos autores explican que la participación de estos profesionales en el proceso formativo tiene lugar a partir de la relación o vínculo que se establece tanto desde el currículo como desde las influencias formativas que se generan en la universidad, así como las que tienen lugar en los períodos de práctica en la escuela.

Las influencias formativas –según señalan- sustentan no solo el carácter instructivo y educativo de la formación pedagógica profesional, sino también el desarrollador al considerar que las actividades realizadas se asuman como un continuo.

De manera particular, coinciden en que la experiencia que proporciona el período de práctica en las escuelas durante los años de formación inicial, sirve de marco para que estos jóvenes interioricen el modo de actuación profesional que teóricamente se viene trabajando en las actividades académicas y educativas organizadas en los planes y programas de las carreras.

En este sentido insisten en que, en y desde la práctica, se revela de manera permanente la necesidad de preparar a los estudiantes para tomar decisiones conscientes e intencionales a través del aprendizaje y recuperación del conocimiento necesario para cumplimentar demandas objetivas en las diversas situaciones educativas en las que se implica al asumir la tarea formativa. Por tanto, el papel de la escuela como espacio formativo, sustenta la concepción del vínculo estudio-trabajo desde una proyección continua de acciones formativas que se legitiman en la política de formación pedagógica y cultural del estudiante.

Estos autores insisten en que los implicados en el proceso asumen entonces la responsabilidad de graduar, integrar, contextualizar y personalizar las actividades en cumplimiento de las precisiones del currículo universitario y ajustar la naturaleza del proceso formativo a las características del momento en que este tiene lugar y a los niveles de desarrollo alcanzados por los estudiantes durante las estancias en las universidades.

Esta condición reconoce el valor que tienen los profesores de la carrera, encargados de diseñar las influencias formativas para llevar el proceso desde la universidad a la escuela –según confirman los trabajos de estos autores. En este caso, aseguran que es tarea de los colectivos de carrera y disciplina especificar las influencias formativas que tendrán lugar en la escuela, sobre todo, si se reconoce que los tutores, directivos, docentes y los profesores universitarios comparten la tarea de dar continuidad al proceso con un carácter más contextualizado y personalizado.

En general los autores consultados le atribuyen valor al proceso y aciertan al afirmar que el reto de la formación inicial de los profesionales se identifica en conseguir que se le otorgue importancia a la formación personal, en particular a las configuraciones como el carácter, las emociones, la voluntad, unida a otras características tales como: la responsabilidad, la autonomía, la creatividad, la perspicacia, entre otras– pues estas no sólo dejan su impronta en el modo de actuar como joven y ciudadano sino también en la formación profesional pues el aprendizaje personal tributa al desempeño.

Sin embargo, la jerarquización de las influencias en la formación profesional ha limitado el proceso formativo de las carreras pedagógicas a la organización y renovación del currículo desde la relación teoría-práctica que promueven las disciplinas, asignaturas y las actividades educativas que complementan y amplían la influencia formativa y proporcionan experiencias que propiciarán el entramado de vivencias que configuran la manera en que se accede al saber pedagógico.

Estos procesos exigen entonces proporcionar al estudiante las posibilidades de construir las configuraciones de la personalidad, como el carácter, las emociones, la voluntad, así como los conocimientos y valores y su manifestación en la actividad pre profesional; pero, para lograrlo es preciso asumir el enfoque “aprender a aprender” desde el cual se aporten sistemas nuevos de enseñar y de adecuación de esquemas a los procesos de aprendizaje para que los estudiantes aprendan a pensar y a reflexionar sobre su aprendizaje, lo que presupone una transformación, y según las circunstancias, una modificación de los esquemas que tienen. No interesa sólo que el estudiante sepa más, sino que entienda más los conceptos y que sea capaz de aplicar el conocimiento a una nueva situación.

Por su naturaleza esta exigencia supone la estimulación de la metacognición de modo que en dichos procesos se incluyan modelos de actuación y se potencien la autovaloración y el autoconocimiento como vías de perfeccionamiento continuo; se prepare para el desempeño desde los primeros momentos de la formación inicial a partir

de la observación y valoración positiva de las mejores enseñanzas y se oriente a la formación de un pensamiento crítico como parte del proceso de configuración de su identidad profesional en la que puede reafirmar el amor al saber y a la profesión (Senra & López, 2018).

En el caso de la formación de Licenciados en Educación es necesario trascender las unidades curriculares correspondientes al eje de investigación, e integrarse al resto de las unidades que estructuran el currículo; de tal manera que los estudiantes sean beneficiados durante el transcurso de la carrera y desde todas las actividades formativas que se organizan para su formación integral y no solamente en algunos momentos de la misma.

De ahí que, si se quiere lograr una adecuada formación del profesional de la Educación, es necesario incluir la estimulación de la metacognición de los estudiantes y sus grupos, así como explorar las potencialidades de las actividades académicas, laborales e investigativas y de extensión universitaria en este propósito.

Desde esta posición las autoras de esta investigación asumen que, la estimulación metacognitiva puede constituir una herramienta positiva para dinamizar el proceso y resultado de formación de los estudiantes; pero, sus estudios carecen de evidencias que muestren cómo conducir este proceso en la formación inicial del profesional. (Senra & López, 2018).

Al tomar en consideración esta particularidad y el análisis de las propuestas de los autores aquí referenciados, se identifican en esta investigación, como exigencias de la formación de los estudiantes de carreras pedagógicas las siguientes:

- utilizar de marco, la experiencia del período de práctica, para que estos jóvenes interioricen el modo de actuación profesional que teóricamente se viene trabajando en las actividades académicas y educativas organizadas en los planes y programas de las carreras;
- estudiar y aclarar, en la formación del profesorado, los modelos de pedagogos que son posibles determinar desde la teoría y práctica para ayudar a los jóvenes que seleccionan esta profesión a configurar su identidad como intelectuales y agentes socializadores y educativos;
- comenzar a desarrollar las competencias profesionales, de modo que el proceso formativo permita la aproximación gradual del estudiante al objeto, contenido y métodos de la profesión;

- profesionalizar de manera temprana al futuro pedagogo, organizando el proceso desde la perspectiva del rol y las funciones que debe desempeñar un maestro en el ejercicio de la profesión y de la integración de las actividades académicas, laborales e investigativas, vinculadas al objeto de la profesión;
- orientar la formación para el desempeño de las funciones pedagógicas profesionales, según los diferentes momentos del ciclo formativo y responder a la dinámica del desarrollo científico-técnico y los cambios de la práctica socioprofesional e interesarse por un proceso basado en el modelo reflexivo en, desde, y para la práctica, en el que la reflexión constituya un recurso esencial;
- realizar el proceso de forma consciente y planificada, a modo de contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes;
- conformar en un proceso de constante aprendizaje de saberes científico, técnico y socio cultural, psicológico, disciplinar y didáctico, las formas en que debe aproximarse a su desempeño en la práctica;
- proporcionar los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para que el futuro pedagogo pueda desempeñarse en la práctica de manera consciente, sobre todo, con respecto a las implicaciones que tienen las decisiones que han de tomarse en ella;
- promover en los períodos de práctica la configuración de los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales propicios para que el estudiante identifique, profundice y evalúe la orientación de los procesos, desde esta perspectiva la escuela entraña el objeto de la formación;
- proceder a la comprensión y el uso activo del conocimiento académico y generar ayudas mediante otros conocimientos que permitan comprender el mundo y desenvolverse en él;
- establecer el vínculo tanto desde el currículo como desde las influencias formativas que se generan en la universidad, así como las que tienen lugar en los períodos de práctica en la escuela, para que estos futuros profesionales participen en el proceso formativo a partir de esta relación;
- sustentar no solo el carácter instructivo y educativo sino también el desarrollador al considerar que las actividades realizadas se asuman como un continuo, lo que precisa la utilización de metodologías de trabajo colaborativo, de indagación y experimentación en el que los futuros docentes, al enseñar, aprendan y con ello

accedan a comprender su papel en la transformación socioeducativa y las posibilidades que el propio ejercicio genera en su desarrollo profesional;

- especificar por parte de los colectivos de profesores, las influencias formativas que tendrán lugar en la escuela, sobre todo, si se reconoce que los tutores, directivos, docentes y los profesores universitarios comparten la tarea de dar continuidad al proceso con un carácter más contextualizado y personalizado;
- reconocer el papel de los colectivos de profesores de la carrera que se encargan del desarrollo curricular, y de los tutores y directivos escolares que comparten las actividades de formación en la práctica profesional, lo que resulta esencial en la configuración de las concepciones y proyección pedagógica que asume el estudiante.

En esta línea de pensamiento, al coincidir con Alfonso (2018) se concluye que las actividades de formación pedagógica no se deben reducir al reconocimiento de su valor, importancia o significación social y personal, sino también a propiciar que los estudiantes puedan operar con lo aprendido en otros contextos, se vinculen a la satisfacción de las necesidades y respondan a motivos, metas y objetivos. Así como a la integración de las actividades en los diferentes procesos formativos durante la formación inicial: los procesos académicos, laborales, investigativos y extensionistas.

Esta idea, según Alonso (2014), explica la necesaria unidad de lo interno y lo externo, de lo afectivo y lo cognitivo del funcionamiento y desarrollo de la estimulación en el proceso formativo, además conciben la estimulación del aprendizaje, y por tanto, es preciso otorgar una atención especial a la metacognición.

1.2 La metacognición de los estudiantes en la formación inicial pedagógica

La metacognición ha sido definida como el conocimiento que una persona tiene del propio funcionamiento cognitivo y de los demás. O la manera como puede adquirir conocimiento del propio comportamiento y rendir cuentas del mismo ya sea a sí mismo, ya sea a otras personas (Ugartetxea, 2001). Desde esta perspectiva, saber “lo que se sabe” o “no se sabe” no es otra cosa que un saber metacognitivo (o metasaber), un nivel de abstracción general que pertenece específicamente al ser humano.

La mayoría de los autores que han trabajado el concepto coinciden en aceptar que metacognición es “pensar acerca de tu propio pensamiento”, es decir, reflexionar críticamente acerca de la propia actividad intelectual. La metacognición tiene efectos positivos respecto a la adquisición de nuevos conocimientos porque aumenta la capacidad de una persona de evaluar sus propias estrategias reforzando su capacidad general de

aprender. La persona con capacidad metacognitiva controla sus propios procesos cognitivos y los productos intelectuales a ellos asociados.

Según Herrera (2008), criterio con el cual concuerdan las autoras de este trabajo, una persona con capacidad metacognitiva reconoce sus conocimientos, cualidades, habilidades, emociones, logros y méritos, desarrollando a partir de allí una autoestima saludable y una imagen honesta y precisa de sí mismo. Por lo que es necesario tener en cuenta en el diagnóstico metacognitivo, el conocimiento de vivencias, de experiencias, de expectativas, de conocimientos; en particular, de las potencialidades de los estudiantes.

Debe trabajarse con el modelo y el antimodelo. En este sentido, la formación se caracteriza por estar dirigida a las alternativas para utilizar los conocimientos que emergen de las vivencias, las experiencias, las expectativas, los conocimientos y las potencialidades de los estudiantes; y hacerlo con agrado por lo que se necesita establecer el *raport*.

Se precisa que se dé una propuesta individualizada, ajustada a los contextos y a las necesidades a partir de la cual se construyan los conocimientos y los aprendizajes y se reflexione sobre las condiciones que se tiene para enfrentar las tareas de formación. Se aprovechan las experiencias profesionales y personales (vivenciales) de los integrantes por lo que se precisa de la reflexión y la toma de decisiones. Se decide la alternativa a seguir con carácter flexible, ajustado y contextualizado. Se toman las decisiones.

Las alternativas que se utilicen deben ser expresión de la integración de las vivencias compartidas del docente y el estudiante, que se integren al proyecto individual y que se establezca el cronograma de acciones, se decida ¿cómo lo va a hacer?, se determinen los pasos, el reajuste cíclico de alternativas y el ajuste de los tiempos de mutuo acuerdo con los estudiantes. Por lo que se precisa el contrato y la negociación.

Por un lado, es necesario que se ejecuten y socialicen los resultados, lo cual debe ser orientado, así como definirse los espacios formales e informales y la determinación de los recursos a emplear. El programa debe ejecutarse y socializarse los resultados en eventos y encuentros informales, actividades programadas a través de entrevistas, email y blogs. Por lo que se precisa de la ejecución y socialización.

Por otro lado, en las actividades de formación tiene que estimularse la esfera afectiva, cognitiva y actitudinal, es decir, tienen que integrarse los conocimientos y los aprendizajes a conceptos nuevos, principios; aplicarse los conocimientos a las asignaturas y la transferencia de aprendizajes y conocimientos, así como relacionarse con las disposiciones y el establecimiento de nuevas metas. Debe insertarse la dimensión

metacognitiva en las actividades de la estrategia educativa y en las evaluaciones de la integralidad de los estudiantes. Estimular la autoevaluación y la coevaluación según contexto. Por lo que se precisa de la valoración metacognitiva del aprendizaje.

Para comprender y contribuir al estudio, la tradición teórica y metodológica tiende a separar la atención de lo cognitivo y lo afectivo motivacional. La primera, enfatiza, por un lado, en los enfoques relacionados con la importancia de la actividad y la comunicación en los procesos de formación y de otro lado, reconoce el valor de la significatividad en el aprendizaje, por tanto, las propuestas se encaminan a aplicar las teorías de formación que van desde el conductismo, la fenomenología con enfoque cognitivista hasta las teorías con enfoque sociocomunicativo, colaborativo y humanista. La segunda postura, alude a metodologías relacionadas con los estudios de casos, la fenomenografía, los métodos de discusión, la etnometodología.

En este sentido, en las revisiones realizadas a la literatura que trata sobre la formación inicial, en Iberoamérica, se localizaron los trabajos de Pico & Palomo (2013); Castellanos (2016); quienes, mediante investigaciones de corte etnográfico, fenomenológico y neuropsicológico, aportaron metodologías relacionadas con diagnósticos, programas, estrategias de evaluación y desarrollo metacognitivo al entender la estimulación metacognitiva como contenido de la formación.

En las investigaciones acerca de la formación de maestros de Educación Infantil y Primaria promueven la planificación, supervisión y evaluación de las estrategias de lectura de los estudiantes de primer curso en maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Girona, pero no se llega a proponer las actividades, estrategias, alternativas para la estimulación metacognitiva; concluyen que es necesario que la Universidad plantee actividades que estimulen los procesos metacognitivos de estos estudiantes para que puedan mejorar su rendimiento.

Al mismo tiempo, se destacan las propuestas de formación inicial del profesorado basadas en las concepciones y prácticas de la metacognición para estimular procesos autorreguladores, mediante estudios de casos y metodologías de formación permanente, en ellas critican los modelos didácticos y los paradigmas que no son pertinentes para la formación inicial de los profesores de ciencia y proponen el enfoque de reflexión metacognitiva en una propuesta de formación del profesorado; así como que el futuro profesor metacognitivo de ciencias se forme desde un modelo de enseñanza socio-constructivista.

Por una parte, se realizan además estudios de Educación Comparada acerca de la relación entre la metacognición, la escritura y el rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. Por otra parte, los trabajos realizados acerca de la movilización de procesos metacognitivos en los planes de formación docente develan las competencias necesarias que deben poseer los profesores para que, en consecuencia, puedan tratar de desarrollar en sus alumnos.

Se realizan estudios referidos a la implicación de la metacognición en un contexto educativo universitario, en los que la intervención educativa impacta con el uso de estrategias como la metacognición y la administración de recursos como gestión del tiempo; en ellos se aportan soluciones a las problemáticas actuales de la competencia “aprender a aprender”; otros aportes asociados a la metacognición como contenido de la formación que se recogen en los trabajos de Cantó, de Pró & Jordi (2017); sobre la percepción que tienen los futuros docentes acerca de la enseñanza de las ciencias en las aulas de Educación Infantil, en particular en el área de las ciencias relacionadas con el conocimiento de sí mismo y la autonomía personal, son algunas de las investigaciones realizadas en Europa.

En Latinoamérica, entre las investigaciones sobre formación profesional, se localizaron de un lado, los modelos de enseñanza basados en aspectos metacognitivos para la comprensión, en los que se declara que las acciones formadoras deben llevar a que el profesorado en formación alcance una fundamentación teórica de su actuación congruente con los nuevos conocimientos que aprende y que sepa vincular estos conocimientos a su práctica.

Otras investigaciones no relacionadas con el objeto de investigación pero sí con el campo se encuentran en los estudios de Galagovsky (2005), quien propone el modelo didáctico analógico basado en un modelo de aprendizaje cognitivo sustentable, donde en el momento de metacognición cada estudiante toma conciencia de los conceptos conectores que construyó, los conceptos erróneos que descartó y de las nuevas relaciones aprendidas; en este la actividad metacognitiva individual se enriquece con el aporte de las otras reflexiones en la puesta en común. En otras, se valoran las experiencias y estrategias metacognitivas y su relación con las plataformas interactivas.

Los estudios sobre metacognición en los estilos de aprendizaje en América Latina se localizan en las investigaciones que se realizan en aras de transformar la formación inicial docente a partir del desarrollo de procesos metacognitivos para la formación de la cultura profesional del futuro profesor.

En 2012, se retoman los trabajos sobre formación profesional, mediante el empleo de modelos de enseñanza basados en aspectos metacognitivos para la comprensión. De otro lado, se localizan, los trabajos asociados al diagnóstico metacognitivo, en los que se emplean escalas de estrategias metacognitivas tipo Escalas de Lickert. Otras investigaciones en Latinoamérica, que se basan en el papel de la metacognición en la comprensión lectora, son las realizadas por Pico & Palomo (2013) quienes desarrollan estrategias metacognitivas para la promoción de la escritura.

Los estudios sobre estimulación metacognitiva realizados emplean el seminario tesina para aplicar la metacognición en actividades de aprendizaje en general y de investigación en particular, en estudiantes universitarios. Algunos utilizan los mapas mentales, mapas conceptuales y escritos científicos como estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades metacognitivas en la enseñanza-aprendizaje en la Universidad. En este sentido, se encuentran los trabajos sobre estrategias para el desarrollo de la memoria de trabajo y metacognición en estudiantes universitarios.

Por otra parte, se retoman las investigaciones asociadas al diagnóstico metacognitivo, en las que se proponen concepciones sobre la metacognición, en las que tratan de añadir al diagnóstico un valor agregado, para conocer el estado de cualquier situación y poder aprender a partir del mismo. No obstante, en todos estos estudios, son escasas las baterías de instrumentos diagnósticos que se proponen y las opciones de actividades y recursos que estimulen la metacognición.

En otras investigaciones se relacionan las estrategias metacognitivas con las concepciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios de Psicología y a partir de 2015 se retoman temas de investigación relacionados con el empleo de escalas de estrategias metacognitivas, la valoración de las experiencias y estrategias metacognitivas y su relación con las plataformas interactivas, y la formación inicial docente a partir del desarrollo de procesos metacognitivos, en los trabajos de Morales et al. (2017)

En sentido general, estas propuestas refieren la implicación de la metacognición en la formación universitaria y se recomienda que la Universidad participe y se asegure de que, en particular, los futuros docentes desarrollen sus funciones metacognitivas; además se plantean interrogantes relacionadas con la posibilidad de adquirir y desarrollar estrategias metacognitivas en los estudiantes universitarios paralelo a su formación profesional, pero no se proponen los procedimientos, las técnicas y los medios para el autoconocimiento, así como los recursos para orientar a los estudiantes en su desarrollo metacognitivo.

En Cuba los diferentes proyectos de investigación otorgan un lugar distinguido a la evaluación de la calidad del aprendizaje, no así a la valoración de lo afectivo y menos aún de lo metacognitivo. En el caso de la Educación Superior, es escasa la inclusión del tema en la formación integral. Las propuestas de solución a esta problemática, se identifican en los trabajos donde solo se alude a la relación de la metacognición con otras ciencias, psicológicas y pedagógicas, a los procesos metacognitivos para regular el desempeño en la etapa de formación profesional pedagógica, a la concreción de la metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a las metodologías para el desarrollo de la metacognición en estudiantes de Tecnologías de la Salud (Cañizares et. al., 2016). Sin embargo, es reiterado el planteamiento de que es necesario promover el desarrollo de estrategias metacognitivas durante la formación del profesional, en particular, en aquellos que se forman como docentes, los cuáles transmitirán modos de actuación y estrategias de aprendizaje a su grupo de estudiantes.

De manera particular esta situación se presenta también en los estudios de la formación inicial en los licenciados en Educación, especialidad Pedagogía Psicología. De un lado, se aprecian los trabajos de (Vázquez, 2014; Ruiz, 2014; Sánchez, 2017), que aluden a la formación integral de los estudiantes durante el proceso de formación inicial, pero en estos, el tratamiento de los aspectos metacognitivos está asociado, por una parte, solo a la dirección de la actividad científico investigativa, a la formación de las habilidades profesionales en la disciplina formación laboral investigativa y, por otro parte, a la formación de valores en la investigación y en la práctica, pero no se integra su tratamiento en la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista durante la formación.

En el caso de la formación de docentes es necesario trascender las unidades curriculares correspondientes al eje de investigación, e integrarse al resto de las unidades que estructuran el currículo; de tal manera que los estudiantes sean beneficiados durante el transcurso de la carrera y desde todas las actividades formativas que se organizan para su formación integral y no solamente en algunos momentos de la misma.

De ahí que, si se quiere estimular la metacognición en los estudiantes, es posible diseñar actividades académicas, laborales, investigativas y de extensión universitaria, significativas y valiosas. A partir de ellas se deben derivar los beneficios que se pretendan, al tener en cuenta el diagnóstico pedagógico integral de los estudiantes y sus grupos.

De esta manera, el joven que se forma como docente, debe ser formado como persona y profesional y prepararse para poder enfrentar su objeto de trabajo “el proceso

educativo”, de modo que el proceso de formación garantice el logro del impacto deseado, en la materialización de sus funciones en los contextos donde desarrolla su labor profesional, para ello debe aprender a pensar y a reflexionar sobre su propio aprendizaje.

1.3 Condiciones que hacen posible la estimulación metacognitiva de los estudiantes de carreras pedagógicas

Las aplicaciones y transferencias teóricas de los postulados de Vigotsky dedicados, de manera explícita, al estudio de la estimulación del aprendizaje tienen mayor referencia en las investigaciones internacionales desarrolladas por Martín (2014) y Henkel (2017); en Cuba los hallazgos más difundidos de la investigación acerca de este tema son los de Mendoza (2001), Moreno & Quiñones (2014), los cuales revelan los aspectos esenciales para la estimulación del aprendizaje, a partir de reconocer la amplia conceptualización del término y el alcance que puede tener como respuesta a su utilización en los diferentes momentos del proceso de formación.

Se define la estimulación para aprender como los móviles que dan dirección, intensidad y persistencia a la conducta dirigida al logro de objetivos y metas de aprendizaje. Es un constructo que cambia. Por una parte, algunos la entienden como conjunto de acciones que pueden tener un papel influyente en el nivel de asimilación de los contenidos que alcanzan los estudiantes de forma individual y/o grupal, así como en la creación de climas favorables de aprendizaje.

Moreno & Quiñones (2014), definen la estimulación del aprendizaje como una serie de influencias manifiestas en actividades concretas que se articulan, estructuran y provocan una reacción (interna y externa) que favorece un cambio en la apropiación de la experiencia social. Además, plantean que es todo aquello que cause en el que aprende, la voluntad, las ganas de realizar cambios en sus modos de actuación con respecto al aprendizaje.

Mendoza (2001), por su parte, considera la estimulación del aprendizaje como la respuesta que provocan los eventos externos a un individuo que lo llevan a aprender, lo cual significa, asistir de forma sistemática para que una persona avance en su nivel mental y se apropie así de los contenidos en el marco de un contexto social y cultural determinado, con el empleo de medios que provoquen el esfuerzo, el deseo por aprender, la responsabilidad y el compromiso con esta actividad.

También la definen como actividades que con intencionalidad se utilizan para movilizar el estudio y lograr la participación del que aprende en función de mejorar el

aprendizaje. Además, se precisa la estimulación del aprendizaje como el conjunto de técnicas que pretenden incitar, de manera deliberada, la apropiación de conocimientos, la formación de hábitos, habilidades y valores.

Al referirse a la estimulación del aprendizaje, otros la definen como un proceso sistémico de formación y potenciación de la actividad de aprender, dirigido al desarrollo de niveles superiores de autodeterminación mediante la organización del sistema de aprendizaje, que toma en cuenta las condiciones, componentes y fines de la enseñanza.

Para algunos, como Alfonso (2018), es un proceso continuo y sistemático que influye en la implicación de los individuos en la actividad de aprendizaje, el cual parte del nivel alcanzado y lo tiene en cuenta para ampliar de forma continua los límites de la zona de desarrollo próximo y, por tanto, los progresivos niveles de desarrollo. Este autor reconoce que todo proceso formativo tiene lugar cuando un grupo de estímulos dinamizan el desarrollo de los que participan en este.

En las definiciones acerca del concepto “estimulación” dadas por estos autores, convergen criterios que se relacionan, y en los que coinciden las autoras del trabajo, sobre todo, en el hecho de que un grupo de estímulos dinamizan el desarrollo de los que participan en el proceso, en particular, los estudiantes.

Esta idea se fundamenta en la teoría histórico-cultural de Vigotsky, cuando postula que: el proceso de apropiación de la experiencia histórico-social debe sustentarse en la identificación de la situación de desarrollo del aprendiz y del grupo, la determinación de las demandas y posibilidades del contexto, la secuenciación del empleo de los recursos y medios auxiliares que sirvan de ayudas y apoyo para aprender, por tanto, la actividad de formación se concreta mediante los estímulos que se organizan desde el diagnóstico del nivel de desarrollo potencial del sujeto que aprende para favorecer su estimulación, en un proceso en el que se logre la unidad dialéctica entre lo cognitivo y lo afectivo, en el espacio de interacción en el que se organizan las condiciones necesarias y suficientes para el desarrollo de procesos de apropiación del contenido de formación, según la situación de desarrollo que el estudiante transita.

En este marco, también se asume que para estimular la metacognición de los estudiantes en las actividades de formación, se debe tener en cuenta el carácter mediador de los profesores que dirigen el proceso, los que facilitan- determinado por el contexto socio-histórico y los recursos que utilizan- que los estudiantes se apropien, se formen, porque cuando se estimula la metacognición se favorece que estos se dispongan y participen de forma activa en el desarrollo de las actividades y, por consiguiente, la

apropiación de los contenidos tiene una significación y un sentido para el sujeto, lo cual le permite prolongar su utilización, integrarlo a otros contenidos aprendidos, transformar su práctica y transferir sus aprendizajes a otros contextos.

De acuerdo con ello, la referencia a influencia como tipo de estímulo y como resultado del mismo, es considerada como acción o efecto de influir con intencionalidad o no, puede ser sistemática o asistemática pero se orienta a promover un aprendizaje que alcanza significación al sustentar la interacción entre los que participan, pues estos constituyen el centro del proceso. De esta manera la intencionalidad que caracteriza a las influencias depende de su finalidad, momento en que se aplica y recursos que se utilizan; pero como condición básica estas deben incentivar, movilizar hacia un cambio.

De manera específica, la aplicación de estos postulados en los estudios realizados acerca de la metacognición de los estudiantes en la formación inicial, reitera la importancia del diagnóstico integral de la situación de desarrollo de los estudiantes, de la acción mediadora del profesor, del valor que tienen los métodos y medios de enseñanza en la apropiación de los contenidos y la necesidad de orientar la intencionalidad de las actividades hacia el autoconocimiento, el dominio de la comunicación grupal en la enseñanza y la transformación de la realidad como expresión de los aprendizajes logrados y la transferencia de aprendizajes. Se soslaya la necesidad de trabajar en la identificación de los tipos de influencias y recursos para la estimulación metacognitiva según la diversidad de necesidades y posibilidades de los contextos en que tienen lugar las actividades de formación.

Visto de este modo, a nivel internacional se le confiere importancia al papel que deben desempeñar los estudiantes en las actividades de formación que se organizan; y los autores coinciden cuando aluden al término “estimular”, como sinónimo de: incitar, animar, activar, instar, tentar; pero, aunque la declaran como aspiración de los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, no se dirigen a aportar formas de llevarlo a cabo en la formación de pregrado.

En este marco, se insiste en que ante la compleja actividad profesional que desarrollan los educadores, es preciso promover un cambio en la manera de enseñar en la formación inicial, pues deberán aprender a aprender para que puedan crear, razonar, emitir juicios, asumir posiciones críticas, legitimarse como ser humano, construirse desde su individualidad y darle sentido a su vida en relación consigo mismo, con el otro y con el entorno. En este sentido, el papel del profesor, la estructura de la actividad, los métodos

y los medios, actúan como recursos que ejercen la influencia necesaria para disponer al estudiante hacia el aprendizaje en las actividades de formación.

En este mismo orden, las autoras de la investigación concuerdan con Alfonso (2018) en que las actividades que se organicen, deberán identificar y secuenciar las influencias que emergen de la interrelación entre todos, el uso de los recursos disponibles en el contexto de actuación y promover una participación activa, comprometida, responsable en la transformación de la realidad, mediada por la identificación del equilibrio entre el querer, saber y poder de los participantes a nivel individual y grupal. Y a lo que las autoras adicionan, que para lograr dicha identificación se necesita pasar por un proceso metacognitivo, por la autovaloración y la toma de conciencia del querer, saber y poder de todos los participantes a nivel individual y grupal.

Con respecto a esta posición, se plantea que la estimulación del aprendizaje en estas actividades tiene lugar a partir de un claro planteamiento de los objetivos de aprendizaje, orientados a lograr mayores niveles de compromiso e implicación en su consecución y de responsabilidad en sus éxitos y fracasos, pero también consideran que la selección de métodos que propicien la reflexión y el diálogo, favorecen estimular al estudiante para que se involucre en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Desde estas posiciones, estos autores asumen la estimulación como el proceso que permite, entonces, potenciar la relación entre el planteamiento de metas de aprendizaje, dominio y desarrollo del que aprende, la consecución del éxito y el esfuerzo personal. A partir de estas referencias encontradas en bibliografía que abordan el tema, y que no siempre se vinculan directamente al objeto de esta investigación, pero que aluden al ámbito de la estimulación, las autoras asumen que:

La estimulación metacognitiva de los estudiantes en el proceso de formación se identifica como el proceso que permite potenciar la relación entre el planteamiento de metas cognitivas para el aprendizaje en las actividades de formación, dominio y desarrollo del que aprende, la consecución del éxito y el esfuerzo personal y de un gran esfuerzo mental.

Según criterio de las autoras de este estudio, la estimulación metacognitiva para el aprendizaje en las actividades de formación son influencias que se organizan de manera sistemática y que de forma intencional y oportuna, se dirigen a promover la disposición, el compromiso, la entrega y el esfuerzo, convirtiendo la apropiación de contenidos en una condición para participar de forma activa y comprometida en la transformación de sí y de su desempeño profesional.

Por su naturaleza didáctica, al utilizar el método en su relación con los demás es preciso que las influencias se organicen en tres planos: el social, a partir de la relación teoría-práctica profesional; el interpersonal, genera emociones, vivencias, sentimientos, estados de ánimo que le inspiren, impulsen a continuar aprendiendo y personal, que permite al estudiante actuar en la realidad y transformarla y, a su vez, actuar en sí mismo, al favorecer así, la regulación/autorregulación de la actuación de los estudiantes en otras situaciones de desempeño, gracias a la transferencia de aprendizajes que se produce debido a la estimulación metacognitiva.

Al compartir la posición de estos investigadores, las autoras de este trabajo connotan el papel de los métodos en las actividades del proceso formativo, sobre todo desde la unidad sistémica y la función dinámica, que adquieren como inductor directo en el desarrollo de la estimulación, pues desde ellos, se promueve la participación activa de los estudiantes en tareas y acciones que conforman e inducen el proceso de apropiación y que son la base para satisfacer el logro de objetivos, metas y expectativas de aprendizaje.

En vínculo directo con los métodos, se insiste en la importancia de que los métodos propicien la utilización de recursos que alienten a los estudiantes/docentes en formación a participar en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades de formación con mayor grado de pertenencia, compromiso y sensibilización de su misión en la escuela y en la sociedad.

Al seguir a los autores mencionados, en esta investigación se considera que los métodos de enseñanza contienen recursos para la estimulación del aprendizaje, toda vez que se presentan como ayudas que ejercen una influencia transformadora en el proceso de aprendizaje que, en correspondencia con la situación de desarrollo del estudiante, propician una orientación al pensamiento y a la actuación del que aprende elevando su desempeño cognitivo, afectivo a niveles superiores.

De este modo, los recursos por su materialidad se identifican como medios, guías, técnicas que faciliten el trabajo en grupo, el establecimiento de relaciones entre los participantes, el conocimiento mutuo que promueva la interacción y el logro de fines en la formación. Por su parte, las influencias son consideradas como acción que se tipifica según la esfera de la personalidad en que actúan y desde la cual los estímulos que provocan, movilizan la disposición de los estudiantes hacia las actividades de formación. En este caso, la propuesta que las autoras presentan se conforma a partir de las diversas referencias encontradas en bibliografías que abordan el tema (Sánchez, 2014; Alfonso, 2018) y que, como se hizo referencia con anterioridad, no siempre se vinculan

directamente al objeto de esta investigación, pero que aluden al ámbito de la estimulación, estas son:

Influencias motivacionales: son aquellas acciones que se dirigen a provocar una atracción hacia la actividad formativa, que supone una acción por parte del estudiante para conseguir un determinado objetivo, es decir activar, mantener y dirigir la conducta hacia el logro de ciertas metas que permiten satisfacer necesidades de formación.

Influencias cognitivas: se refieren a las acciones dirigidas a generar cambios en los conocimientos que tienen los estudiantes acerca de su actividad profesional, así como a influir en la obtención de datos, hechos, conceptos, principios, y leyes para que este eleve la calidad de su desempeño profesional.

Influencias actitudinales: se definen como aquellas acciones que tienen por objetivo disponer al estudiante, de algún modo, para realizar ciertas actividades de formación en concordancia con los valores determinados, es decir impulsarlo hacia un comportamiento vinculado con la adquisición de contenidos que se manifiestan como necesidades de formación.

Influencias procedimentales: son acciones que se dirigen a incitar al estudiante para que utilice las habilidades intelectuales y motrices, metodologías, técnicas, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones y operaciones a ejecutar para conseguir el objetivo planteado.

Pero, en este marco, el éxito de los recursos y las influencias dependerá de su selección y utilización pues en ellos descansa la posibilidad de que promuevan disposiciones, activen la búsqueda, el análisis, la reflexión y el desarrollo profesional y humano, aseguren la comunicación entre todos y, dejar así, la posibilidad de una mayor autonomía y compromiso con su desempeño.

En este sentido, las autoras de esta investigación consideran que la estimulación metacognitiva para el aprendizaje en la formación se produce en la unidad de la actividad y la comunicación, se rige por la intencionalidad, dirección, orientación, y finalidad del objetivo, desde la que se promueve en los estudiantes una actitud positiva, disposición hacia el aprendizaje, el esfuerzo que lo lleven a seguir y cumplir las aspiraciones, e implicarse en las actividades; lo que se logra al concretar la secuencia del método que es quien regula las interrelaciones entre los implicados.

También se considera que, para que la actividad formativa pueda promover la estimulación metacognitiva es necesario cumplir los siguientes requisitos:

- Identificar las situaciones de desarrollo.

- Establecer relaciones que propicien la selectividad y orientación de los contenidos, los métodos, medios, formas de organización.
- Determinar las influencias que generen disposición de los estudiantes para participar en la transformación de sus modos de aprender y de actuar en la práctica.
- Lo cual se convierte en la finalidad de utilizar diferentes recursos estimuladores en los diferentes momentos del proceso formativo, en función de cumplir el objetivo de la formación, definido según los proyectos educativos del año.

A partir de estos criterios, la autoras de la investigación, asumen que la estimulación metacognitiva en el proceso de formación de los estudiantes de las carreras pedagógicas se entiende como un conjunto de influencias intencionales mediadas por el profesor, dirigidas a disponer al estudiante para su participación activa en el aprendizaje y el uso de este en la transformación de su práctica, se realiza en todos los momentos del proceso formativo, al secuenciar los recursos estimuladores que modifican la manera de aprender y emplear los aprendizajes en la práctica.

Para concretar la estimulación metacognitiva en las actividades de formación se precisa la propuesta de una metodología a seguir, lo que conduce a determinar los referentes teóricos que sustentan la propuesta y las condiciones que aseguran su concreción en el proceso de formación inicial.

Se advierte así, que si bien en las teorías asociadas a la estimulación metacognitiva en el proceso de formación de los estudiantes de carreras pedagógicas, aquí planteadas, se logra inferir estos aspectos, es preciso replantear los fundamentos para la organización y concreción acerca de cómo lograrlo.

CONCLUSIONES

Tras un análisis exhaustivo del proceso de formación inicial en carreras pedagógicas y en particular, en la carrera de Licenciatura en Educación, en la Especialidad Pedagogía Psicología, se concluye, por un lado, que la mediación del profesor constituye una condición fundamental para la estimulación metacognitiva de los estudiantes. Por otro, que las influencias intencionales mediadas por el profesor permiten la disposición del estudiante para su participación activa en el aprendizaje y el uso de este en la transformación de su práctica. Además, la estimulación metacognitiva se produce en todos los momentos durante el proceso de formación inicial y se logra al secuenciar los recursos estimuladores que modifican la manera de aprender y emplear los aprendizajes en la práctica. Por lo tanto, estas son condiciones a las que se les debe prestar atención

porque aseguran la concreción de la metodología para la estimulación metacognitiva de los estudiantes en las actividades de formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso, M. (2018). Estimulación del aprendizaje en el proceso de enseñanza en la superación del docente de escuelas pedagógicas. (Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas). Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Educación Superior de la Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos.
- Alonso, A.A. (2014). *Estimular la superación: una necesidad para los profesionales de la escuela de especialidades*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Ávila, M.E. (2008). *La formación de profesores en base a la intervención docente. Una experiencia en vías de transformación*. México: Universidad de Guadalajara
- Cabanes, L.; Colunga, S. & García, J. (2017). *La Matemática en el desarrollo cognitivo y metacognitivo del escolar primario*. EduSol 17.
- Cantó, J.; Pro Bueno, A. & Solbes, J. (2017). ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de educación infantil? La visión de los maestros en formación inicial. Enseñanza de las Ciencias 34.3, 24–50. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias> (accessado en 01/02/2019).
- Cañizares, Y. & Guillen, A.L. (2016). *Propuesta para impartir la Didáctica de la Física empleando estrategias de enseñanza y de aprendizaje*. Avances en Supervisión Educativa, pp. 22-20.
- Castellanos, S.L. (2016). Estrategias para el desarrollo de Memoria de Trabajo y Metacognición en estudiantes universitarios (Máster Universitario en Neuropsicología y Educación). Universidad Internacional de La Rioja, Bogotá.
- Galagovsky, L.R. (2005). *Modelo de aprendizaje cognitivo sustentable como marco teórico para el modelo didáctico analógico*. Enseñanza de las Ciencias 2005. Número Extra. VII Congreso.
- González, D. (2014). La tutoría en la formación científico investigativa inicial del profesional de la educación (Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Sancti Spíritus, Cuba.
- Henkel, J. (2017). *Brain Stimulation Can Modify Learning in Humans*.
- Herrera, J.I. (2008). *El profesor tutor en el proceso de universalización de la Educación Superior cubana*. La Habana: Editorial Universitaria.
- López, M.M. (2004). Historia de la educación en la formación docente: una propuesta para el sistema de formación docente en Cuba. (Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Oviedo, España.

- López, M. (2018), Mediación pedagógica del tutor en la EAD. *Revista Conrado*, Universidad de Cienfuegos, Cuba.
- Marcelo, C. (2003). *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y Métodos*. Universidad de Sevilla, España.
- Martín, A. (2014). *Estimulación del aprendizaje escolar*. Barcelona: Editorial Cátedra.
- Mendoza, L. (2001). Modelo para la dinámica de la motivación en el proceso docente educativo (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Frank País García,” Santiago de Cuba.
- Morales, B.; Edel, R. & Aguirre, G. (2017). Transformar la formación inicial docente: una aproximación a los perfiles de prácticas de evaluación. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* 12, 1462–1480. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10303> (accesado 02/03/2019)
- Moreno, M.J. & Quiñones, D.A. (2014). La perspectiva didáctica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. España.
- Pico, C.L. & Palomo, E.C. (2013). Estrategias metacognitivas para el desarrollo y la promoción de la escritura en niños y niñas de grado cero. (Tesis presentada en opción al grado científico de Máster en Educación). Universidad de Córdoba, Colombia.
- Rodríguez, R. 2010. Modelo de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje para profesores en formación en las micro Universidades politécnicas (Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos, Cuba.
- Ruiz, O. (2014). La formación de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de la licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales,” Villa Clara, Cuba.
- Sánchez, N. (2014), La concepción de estimulación a potencialidades físicas en alumnos con retraso mental. Guantánamo: Dirección de Ciencia y Técnica, Deporte Provincial.
- Sánchez, K. (2017). La formación inicial del Licenciado en Educación; Pedagogía-Psicología para la educación en valores (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos, Cuba.
- Senra, N.C.; López, M.M. (2018). El desarrollo metacognitivo de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología en la Universidad de Cienfuegos. *Revista Conrado* 14, 7–14.
- Ugartetxea, J. (2001), Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve* 7. Universidad del País Vasco, España.

- Vaillant, D. (2002). *Formación docente en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro,
- Vaillant, D. (2009). *El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-IIPE- Fundación OSDE y Siglo XXI.
- Vázquez, D. (2014). *Concepción didáctica para la dirección de la actividad científico-investigativa en la formación inicial profesional del psicopedagogo* (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.
- Villar, L.M. (1990). *Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CAMINHOS E ESTRATÉGIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES

Cláudia Costa
Universidade de Uberaba, Brasil
Valeska Guimarães Rezende da Cunha
Universidade de Uberaba, Brasil

INTRODUÇÃO

A temática deste capítulo é resultado da dissertação do Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica (PMPE) da Universidade de Uberaba (Uniube-Brasil), área de concentração em Educação Básica, da linha de pesquisa Práticas Docentes para Educação Básica. Considerando a natureza epistemológica dos Mestrados Profissionais, projetamos uma investigação aplicada e com proposições inovadoras a partir de um produto educacional, de natureza didático-pedagógica em formato de um *e-book*, que oportunizasse aos professores participantes da pesquisa e seus respectivos cenários escolares, a indicação de estratégias para superação das dificuldades encontradas no início da carreira.

Ressaltamos que o Mestrado Profissional é um processo formativo no qual as instituições de ensino e de pesquisa se articulam com os diferentes setores produtivos, públicos e privados de atuação profissional. A Portaria de número 389, de 23 de março de 2017, dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais no âmbito da pós-graduação *strictosensu*. Para esses cursos, o trabalho final pode ser apresentado em diferentes formatos, tendo em vista “a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados”. (Brasil, 2017:61).

O Mestrado Profissional da Universidade de Uberaba é o segundo curso recomendado pela CAPES, na cidade de Uberlândia e o terceiro de todo o estado de Minas Gerais. Na Uniube, o Mestrado profissional tem por objetivo “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional, avançada e transformadora de procedimentos, visando atender a demandas sociais, organizacionais ou profissionais, assim como do mercado de trabalho, em espaços escolares e não escolares”. (Uniube, 2016:1)

A investigação realizada, defendida em 2019, foi intitulada “*O e-book como meio de socialização das estratégias de superação de dificuldades dos professores iniciantes do ensino fundamental*”. Esta pesquisa teve por foco a discussão das estratégias utilizadas pelos professores iniciantes, para superarem as dificuldades encontradas no início da carreira, devido à inexperiência, tendo como enfoque a formação, os conhecimentos adquiridos durante a graduação, como base preparatória para exercer a profissão.

O interesse pelo tema surgiu após analisar os dados referentes ao Concurso Público nº. 001/2011, da Prefeitura de Uberlândia, publicado em 25 de janeiro de 2012. O Edital desse concurso divulgava a quantidade de 601 vagas para preencher o quadro de professores da Educação Básica, porém até o final da vigência do Concurso foram convocados 1.863 candidatos. Devido ao número de convocados mediante a quantidade de vagas disponibilizadas, surgiu o interesse em pesquisar os motivos de se convocar três vezes mais o número de vagas divulgadas. Segundo a diretora de uma escola municipal, o elevado número de desistência de professores, que não conseguem desenvolver seu trabalho, deve-se à inexperiência, pois não conseguem lidar com as dificuldades apresentadas no início da carreira.

Ao deparar com esta situação, foi possível estabelecer uma comparação com o desenvolvimento da vida acadêmica das autoras e pesquisadoras desse texto, uma vez que não enfrentaram estas dificuldades vivenciadas por tantos profissionais. Ambas tiveram a oportunidade de acompanhar professores mais experientes e puderam vivenciar e aprender com eles as estratégias adotadas para lidar com as dificuldades que surgiam no decorrer de cada disciplina ofertada.

Portanto, ao iniciarem a atuação como docente, haviam adquirido uma experiência por meio das observações e vivências durante um certo tempo. Este fato, pôde contribuir para o desenvolvimento profissional, sem momentos de frustração e sensação de isolamento, que muitos professores iniciantes vivenciam. Nesse sentido, surgiu o interesse em pesquisar sobre as dificuldades encontradas no início da carreira e, principalmente, ressaltar as estratégias que possibilitam aos iniciantes, minimizar ou até mesmo sanar as dificuldades encontradas nesta fase da carreira, devido à inexperiência.

Os professores iniciantes, na maioria das vezes, ao concluírem o curso de graduação, entram na carreira docente por meio de concursos das redes estaduais ou municipais, que os admitem por terem sido aprovados em um Concurso que avalia apenas os conhecimentos teóricos da área de atuação. Este período inicial é marcado por grandes conflitos e transformações pessoais. Segundo Marcelo (1999, p. 114), “salienta-se como

sendo característica deste período a insegurança e falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores iniciantes”.

Pimenta (2005, p.19), esclarece que um profissional se constitui a partir do significado que cada um confere à atividade docente, de seus valores e saberes, e também de suas angústias e anseios, do que seja para ele a vida de professor. As experiências são adquiridas também com as vivências de outros profissionais da área, as relações com os colegas de trabalho e no cotidiano da escola. Portanto, tornar-se um professor não é algo externo, que se adquire com um título de graduação, um processo que se constrói constantemente. Um professor não sai pronto da universidade, “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. (Guarnieri, 2005, p.9).

Porém, no caso dos iniciantes, a fase de entrada pode ser problemática por ser um período de confronto com uma realidade, muitas vezes, desconhecida por eles. Segundo Huberman (1992, p.39), este momento é comumente chamado de “choque do real”, uma confrontação com a complexidade da profissão, os ideais e as realidades de uma sala de aula. Podem-se citar algumas situações complexas, desafiadoras, como: controlar a in/disciplina da turma; selecionar os conteúdos a serem trabalhados; administrar o tempo das atividades; preparar aulas interessantes; elaborar provas e avaliações; motivar os alunos; avaliar o processo de aprendizagem dos alunos; mediar conflitos; entender as dificuldades individuais dos alunos; interagir com os pais dos alunos; transmitir determinados conteúdos; usar metodologias de ensino diversificadas; lidar com as diferenças individuais dos alunos; orientar os pais sobre o desenvolvimento dos alunos; lidar com a pressão exercida pela família quando o aluno não vai bem; estabelecer a relação teoria x prática; compreender o currículo da escola.

O momento inicial da carreira, segundo Huberman (1992, p.39), é crucial, pois a solidão, as frustrações, as angústias, dúvidas e inquietações vividas, caso não tenham um suporte adequado, pode levar estes profissionais a desistirem da carreira logo no início. Portanto, não foi finalidade dessa investigação realizar uma intervenção nas escolas pesquisadas, e sim, registrar o trabalho realizado por vários profissionais, em benefício de outros em igual situação. A experiência docente se constrói ao longo da carreira e de maneiras diversificadas para as pessoas, ou seja, o aprendizado não se encerra, vai acontecendo ao longo da carreira. Uma pessoa pode adquirir muita experiência em pouco

tempo de profissão, enquanto outra sente muitas dificuldades, mesmo já com algum tempo de experiência.

Na transição, de aluno de graduação a professor, principalmente no primeiro ano de docência, Veeman (1984, *apud*. Marcelo, 1999, p. 114), salienta que este é um período de aprendizagem “do tipo ensaio/erro na maioria dos casos, e caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático”. Neste sentido, o professor tem que ensinar e aprender a ensinar, ao mesmo tempo, por isso esse início implica descoberta, aprender e adaptar-se, para que seja possível superar essa fase e se tornar um bom professor ao longo de sua trajetória profissional.

A problemática investigada se relacionou à atuação do profissional docente iniciante, para conhecer os motivos que o levaram à escolha da profissão, o acolhimento recebido na chegada à escola, as dificuldades encontradas para exercer o trabalho didático-pedagógico, as orientações recebidas pelos profissionais envolvidos no processo educativo: diretores, vice-diretores e supervisores, e as estratégias usadas pelos professores iniciantes para superar os problemas que a inexperiência deles acarreta.

Nesta perspectiva, a investigação realizada procurou compreender questões como: que características singulares estes profissionais apresentavam? Existem recursos didático-pedagógicos (midiáticos e não midiáticos) que suprem a deficiência de conhecimentos ou experiência no exercício da profissão docente? Dentre as dificuldades encontradas, quais as que mais impactaram no desenvolvimento das atividades docentes e geram insatisfação quanto à profissão docente? Que estratégias os professores iniciantes utilizavam para conseguirem tanto ter um desempenho satisfatório, quanto oportunizar um aprendizado significativo para os alunos?

Ao se depararem com essa realidade, às vezes muito diferente do que idealizaram durante a graduação, muitos professores pensam em desistir, temem não suportar, não conseguir realizar um bom desempenho profissional. Neste contexto, surgem algumas perguntas como: por que é tão difícil o início da carreira docente? O que se aprende na universidade condiz com a realidade da prática docente? Por que a formação inicial se diferencia da realidade educacional? Os cursos de licenciatura não preparam adequadamente um profissional para exercer a profissão?

Por meio de uma revisão da literatura, a fim de se conhecer melhor o objeto de estudo, foram consultados vários teóricos com conhecimentos na área docente, além de teses, dissertações e artigos diversos sobre o tema, o que nos permitiu uma visão macro do tema sobre a atuação de professores iniciantes de forma geral. Devido ao desafio de

compreender como determinadas pessoas que se encontram em uma mesma etapa do desenvolvimento profissional agem, na investigação realizada, optamos pela abordagem quanti-qualitativa, por ser esta considerada como a mais adequada para se atingir os objetivos da pesquisa. A pesquisa também se insere na categorização do tipo exploratória, pois segundo Gil (2008, p.41), é aquela que permite maior familiarização com o problema, para que se possa conhecê-lo melhor a fim de se construir hipóteses e aprimorar ideias. Entender a realidade do período inicial da carreira vivida pelos professores iniciantes constitui a base deste estudo. Ao nos aproximarmos desta realidade, compreendemos que nosso objetivo nos leva a realizar um estudo do tipo exploratório, devido a sua abrangência em torno do fenômeno, assim como a possibilidade de compreensão deste.

A seguir, discutiremos sobre a concepção e formação, o início da carreira docente e as dificuldades inerentes a esse período inicial.

Este capítulo visa apresentar as concepções de quinze (15) professores iniciantes em relação às dificuldades encontradas mediante a falta de experiência na docência, e as ações usadas por eles para sanarem estas dificuldades. Esses professores participantes da investigação são professores da Educação Básica da rede pública municipal de Uberlândia, que possuíam até quatro anos de experiência. Tomamos como referência os estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida dos professores, sendo os três primeiros anos considerados como a entrada na carreira, fase de sobrevivência e descoberta. E segundo Tardif (2005), essa é a fase mais importante da carreira, pois são desenvolvidas as bases experienciais que darão suporte à prática docente.

DESARROLLO

1. Refletindo sobre a formação inicial

Ao analisar o significado do termo formação, segundo o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação”, que é derivado do latim *formatione*, possui a seguinte definição: “ato, efeito ou modo de formar. Constituição, caráter. Modo por que se constitui um caráter. [...]” (Ferreira, 2010). Entende-se aqui o sentido de transformação de conhecimentos, ou seja, o indivíduo se transforma após adquirir um determinado tipo de conhecimento, que o faz produzir, se posicionar e usar este conhecimento no dia a dia. Paulo Freire (1996) afirmou que “a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação”. E complementa: “para ser, tem que se estar sendo”. Sendo assim, nota-se que a formação, considerada como a graduação universitária, não é

completa, não é suficiente para formar um profissional, pois estão envolvidos, neste processo de formação, outros conhecimentos adquiridos ao longo da própria vida do profissional docente.

Esclarecendo o conceito de formação, Cunha (2013, p.4), salienta que são “processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para seu exercício e o seu reconhecimento legal e público”. Dessa forma, para que o professor² possa exercer a profissão, atuar na Educação Básica de ensino, é necessário ter cursado licenciatura em Pedagogia. Conforme Cunha (2014, p.35), estes cursos “[...] são responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração”.

Vários estudiosos se lançam na busca de soluções para os vários problemas do sistema educacional. A formação de professores é pauta prioritária de várias discussões, uma vez que é por meio dela que o profissional se habilita a atuar como docente, fazendo parte do sistema que busca democratizar o acesso à cultura e ao conhecimento.

Marcelo (1999, p.19), esclarece que a formação pode ser entendida de três formas:

- **como uma função social:** neste caso, são transmitidos alguns saberes específicos, seja de saber-fazer (o que se deve saber) ou saber-ser (o que se deve saber ser ou fazer);
- **como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa:** caracteriza-se pelas experiências vividas pelas pessoas, internamente, de acordo com suas possibilidades de aprendizagem;
- **formação como instituição:** refere-se à organização da instituição de ensino que planeja e desenvolve as atividades de formação.

De acordo com Libâneo (2001, p.5), o papel do professor extrapola a sala de aula, ao contribuir com a formação de cidadãos para viver nessa sociedade. E para conseguir lidar com essa nova forma de se relacionar, o professor necessita acompanhar essas transformações, especializar-se, buscar constantemente novos conhecimentos, aprender novos recursos e novas metodologias de ensino.

3. O início da carreira docente

²O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), determina que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. O texto completo da Lei 9.394 pode ser encontrado no endereço: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

O início da carreira docente representa um período que compreende os primeiros anos na profissão. Esta etapa é muito significativa na vida do profissional, pois é um momento de tensão, de descobertas de uma realidade, muitas vezes, diferente da que foi idealizada. É também, uma etapa de grande aprendizado, pois as experiências vividas neste período inicial possibilitam um conhecimento profissional que lhe dará condições de sobreviver na profissão. Vários autores concordam que este momento é crucial na vida profissional. Marcelo (1999, p.113), explica que “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas, tensões [...]”. Tardif (2005, p.11), diz que “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Sendo assim, entende-se que o início de carreira docente como importante e desafiador, pois o professor iniciante experimenta responsabilidades diferentes, como saber lidar com os desafios de uma sala de aula e saber se relacionar com os alunos, pais de alunos, com os colegas de profissão e os gestores, além de lidar com as próprias dificuldades de adaptação e superação de dificuldades.

Entretanto, ao analisarmos a realidade das escolas brasileiras, constatamos que elas exigem do professor iniciante o mesmo desempenho exigido dos professores experientes, uma vez que aqueles assumem uma sala de aula com todas as demandas convencionais do processo de ensino-aprendizagem. Exigem dos iniciantes o mesmo desempenho, responsabilidade e competência que os professores experientes na profissão.

Segundo Huberman (1992, p.39), a fase de “entrada na carreira”, que corresponde aos três primeiros anos de exercício profissional da docência, é caracterizada por sentimentos de sobrevivência e descoberta. O professor iniciante vivencia a complexidade de uma sala de aula e a realidade do sistema educacional com seus ideais de profissão. Por isso, este momento é tão importante e pode influenciar significativamente a vida dos profissionais, fazendo com que desistam ou não, pois as pesquisas indicam que muitos professores, caso fracassem, abandonam a profissão. Por sua vez, a questão da descoberta se refere ao entusiasmo que o professor iniciante possui, ao ingressar na docência, por fazer parte de uma equipe e por estar realizando um desejo, concluindo um objetivo.

Esse sentimento de expectativa e entusiasmo é fundamental para ajudá-lo a superar o “choque da realidade”, e conseqüentemente, se tornar professor, não desistindo

da carreira logo no início e possibilitando ao iniciante superar as dificuldades desse momento. Huberman (1992, p.39), ao se referir a essa expressão, destaca que, ao mesmo tempo que este é um período de aprendizagens intensas, pode também traumatizar e despertar no professor o desinteresse pela profissão, caso não consiga sobreviver aos desafios encontrados. Estas experiências vivenciadas no início da carreira influenciam diretamente os professores na sua decisão de continuar ou não na profissão.

3. As dificuldades inerentes ao início da carreira docente

Em seus estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (1992, p.38), afirma que o “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. O autor ainda comenta que este início de carreira pode ser fácil ou difícil, depende de como os professores a associam. Se souberam manter relações positivas enquanto estudantes, esta experiência será positiva, pois trazem para o trabalho o entusiasmo e a perspectiva de realizações. Porém, para os que viveram uma experiência negativa quando estudantes, será um momento de ansiedade, dificuldade de relacionamentos e outras experiências negativas. Ou seja, o sujeito já carrega em si um conceito do que é ser professor, bom ou ruim, e isso influencia seu desempenho como profissional, pois eles ainda não são efetivamente profissionais.

Assim, a forma como cada um lida com as dificuldades que se apresentam é que faz a diferença no desenvolvimento da profissão. Segundo Huberman (1992, p.39), este é momento de descoberta e sobrevivência é decisivo, ao se constatar situações como:

[...] a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Veenman (1988, *apud* Lima, 2004), aponta como principais problemas vividos pelos professores iniciantes: manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo física e mentalmente. Vale lembrar que estas experiências não são iguais para todos as pessoas, elas se alteram conforme as características pessoais, emocionais, psicológicas e organizacionais diferentes.

Os acontecimentos que marcam o período inicial da carreira docente são importantes para o profissional se estabelecer na profissão. Neste momento, são construídas as bases fundamentais de sua trajetória docente. É necessário, além de pensar e repensar sua prática docente, com vistas à melhoria de sua atuação em sala de aula, desenvolver uma interação com outros agentes da comunidade escolar, buscar ajuda de supervisores, diretores e de outros professores, assim como procurar cursos de formação complementar, estas atitudes serão significativas para superar as dificuldades e construir uma prática docente com mais segurança, fazendo com o professor tenha mais equilíbrio pessoal e possa permanecer na profissão.

Marcelo (1999), salienta que no período inicial, o professor se encontra em um período de intensa aprendizagem, cheio de dúvidas e tensões, pois precisa aprender a ser professor, adquirir a competência profissional e atuar ao mesmo tempo. Tardif (2002), considera que, por mais que o professor tenha experiência devido ao tempo em que foi estudante, há ainda pontos obscuros que precisam ser desvendados. E somente o tempo e a experiência poderão promover esse conhecimento.

Marcelo (1999, p.114), alega que o professor pode cometer quatro erros. Primeiro, pode acontecer “uma imitação acrítica de condutas observadas noutros professores”, repetindo-se padrões sem questionamento. Segundo, “o isolamento de seus colegas”, uma tentativa de resolver sozinho os seus problemas. Terceiro, “a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na sua etapa de formação”, é a dificuldade didática em transmitir os conteúdos. E, finalmente, “o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino”, em que o professor figura apenas como um transmissor de conteúdos.

As diversidades contidas em uma sala de aula constituem um desafio enorme para o professor, pois exigem motivar os alunos para a aprendizagem de formas diferentes. Tardif (2002), afirma que neste momento os professores são acometidos por uma grande sensação de insegurança e falta de confiança em si mesmos. Para o autor, o professor iniciante só conseguirá estabelecer uma identidade profissional, reconhecida por todos, quando se mostrar capaz, o que ocorrerá com o passar do tempo.

Para a realização deste estudo, como participantes da investigação foram escolhidos professores da rede pública municipal de ensino da cidade de Uberlândia, que se enquadravam na fase descrita por Huberman (1992, p.39), como “entrada na carreira”, ou seja, professores iniciantes, que possuíam até três anos de experiência docente, fase descrita pelo autor como “tateante” na carreira.

A preferência por professores da escola pública municipal da cidade de Uberlândia ocorreu por ter sido cenário de origem do tema, e por a rede de ensino proporcionar a entrada de profissionais no mercado de trabalho docente, por meio de concursos públicos. O último concurso realizado pela Prefeitura de Uberlândia, ocorrido em 2012, oferecia por meio do Edital 01/2011, 601 vagas para professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. (Prefeitura de Uberlândia, 2011). As nomeações aconteceram no período entre 2012 e dezembro de 2015, sendo que, a última publicação no Diário Oficial do Município, feita em 22 de dezembro de 2015, nomeava os professores que foram classificados do número 1839º ao 1863º, ou seja, três vezes mais a quantidade de professores indicadas no edital. Observa-se que, no período de três anos, entre 2012 e 2015, o concurso proporcionou a entrada de 1863 novos professores na rede municipal de ensino. Esta constatação possibilitou identificar profissionais em situação de início de carreira, dentro do período indicado por Huberman (1992, p.39).

Foram adotados como critérios de inclusão professores iniciantes que possuíam até três anos de experiência docente, que ministravam aulas no Ensino Fundamental I e II, em 2018. Como critérios de exclusão foram classificados os professores com experiência docente acima de quatro anos. Também foram excluídos os professores que estão dentro do período de quatro anos de experiência, que poderiam estar sob licença médica, licença maternidade ou afastamento.

Inicialmente, foi feito um contato com a Secretaria Municipal de Educação para apresentar a pesquisa, e conseqüentemente, solicitamos uma relação das escolas municipais que possuíam professores em condições de participarem da pesquisa. Esta relação nos permitiu identificar a quantidade de professores e as escolas onde estavam lotados. Em seguida, identificamos nesta relação, três escolas de ensino fundamental que possuíam, cada uma, cinco professores que se enquadravam nos requisitos necessários para participarem da pesquisa, inseridos no critério de “professor iniciante”. Em seguida, visitamos as escolas e apresentamos a proposta de investigação da pesquisa para os diretores e então, solicitamos a contribuição dos professores.

O critério de escolha dos participantes se deu por adesão voluntária destes, após visita às escolas e uma conversa com os diretores e professores para apresentação da pesquisa e esclarecimento sobre o objetivo principal, que é compreender a prática pedagógica dos professores iniciantes que trabalham em escolas municipais de Uberlândia, cujo foco é identificar as estratégias de ensino utilizadas para superarem as dificuldades encontradas no início da carreira docente.

Após o aceite, os professores foram esclarecidos quanto ao conteúdo do questionário investigativo, adotado como instrumento de coleta de dados, que continha perguntas abertas e fechadas, direcionadas a conhecer as estratégias adotadas pelos professores para superarem as dificuldades encontradas na fase inicial da carreira. Este instrumento foi escolhido pois, por meio das perguntas contidas nele, foi possível buscar respostas para as questões norteadoras da pesquisa, e também pela facilidade que proporcionou para conhecermos e analisarmos os participantes da pesquisa, conhecendo os aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais destes. O questionário foi estruturado de acordo com as informações como: dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional.

Dos 15 professores que participaram da pesquisa, apenas 1 é do sexo masculino, fato que confirma os dados do relatório Sinopse Estatística da Educação Básica, divulgado pelo Ministério da Educação, com base no Censo Escolar 2017, conforme aponta Lugarini (2018):

[...] de aproximadamente 2,2 milhões de professores que lecionam do Fundamental I ao Ensino Médio, cerca de 1,8 milhões são mulheres. Já na Educação Infantil as mulheres chegam a ser quase a totalidade dos profissionais de educação. Dos 320.321 professores de pré-escola, 304.128 são mulheres, contra apenas 16.193 homens, número quase 19 vezes maior. Nas creches, a proporção supera 40 vezes: são 266.997 mulheres e 6.642 homens.

Estes números podem ser explicados devido ao fato de, ao longo da história, a educação infantil estar vinculada à mulher, considerada alguém que tem o dom de ensinar, de cuidar, por estarem associadas à delicadeza, desvelo e atenção, o que fez da profissão uma vocação. Com relação à idade, apenas 1 participante possui menos de 24 anos, 8 professores possuem entre 25 e 35, e 6 deles possuem entre 36 e 45. A população economicamente ativa no Brasil em 2018 era de aproximadamente 79 milhões de pessoas, sendo que os homens representam 58% e as mulheres 48%.

Sobre a formação de professores para atuarem na educação infantil, Gatti (2010, p. 1356), informa que o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, propondo que os cursos de Pedagogia fossem reconhecidos como licenciatura e “atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental [...]”.

Percebemos que 73% realizaram a licenciatura presencial e 27% fizeram na modalidade EAD. Em relação à experiência docente, 20% dos professores possuem menos de 1 ano; 27% possuem de 1 a 2 anos; 20% possuem de 2 a 3 anos e 33% dos

professores possuem de 3 a 4 anos de experiência docente. Todos os professores encontram-se na fase inicial da carreira, que compreende os quatro primeiros anos, estando em conformidade com o objetivo desta pesquisa.

Outro aspecto observado corresponde à modalidade da graduação: presencial ou EaD, 73% dos professores graduaram presencialmente e 27% a distância. Segundo o Censo da Educação Superior (2018), as matrículas em cursos a distância cresceram 17,6% desde 2008, o que representou 21,2% do total de matrículas no ensino superior em 2017. O ensino presencial ainda é a preferência dos brasileiros, mas a educação a distância vem se popularizando cada vez mais.

É interessante analisar a situação funcional destes profissionais nas escolas, uma vez que o último concurso ocorreu em 2012. Dentre os professores, 26,7% deles atuam por meio de designação³, 53,3% atuam por meio de contrato temporário⁴, e 20% são efetivos⁵. A inserção de professores nas escolas por meio de contratos temporários cresceu nos últimos anos, devido à falta de concursos públicos na área. Esta modalidade surgiu com o objetivo de suprir a falta de docentes em caráter emergencial, porém tem se revelado uma das principais formas de contratação em todo o país.

Com relação à atuação profissional, todos os professores se encontram na fase da carreira estabelecida para a pesquisa, ou seja, até 4 anos de experiência, sendo que 20% estão na profissão há menos de 1 ano; outros 20% entre 1 e 2 anos, 30% entre 2 e 3 anos, e os outros 30% completaram 3 anos recentemente.

A carga horária de trabalho semanal destes professores é de 20 horas, 80% lecionam no Ensino Fundamental I e 20% lecionam no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). Quando questionados sobre os motivos que os levaram a escolher a docência como profissão, foram estabelecidas algumas alternativas, como: a) familiaridade com a profissão, b) realização profissional, c) gostar de crianças, d) vocação profissional, e) interesse pela profissão, f) influência da família, g) oferta de emprego, h) vestibular menos concorrido. As duas opções mais escolhidas foram “familiaridade com a profissão” e “vocação profissional”.

³ Designação escolar significa a substituição de um docente por um curto período de tempo, por exemplo, durante uma licença médica.

⁴ O professor que trabalha em regime de contrato temporário foi aprovado em um processo seletivo e sua atuação será no período de um ano de trabalho.

⁵ Os professores que trabalham em regime efetivo foram aprovados em um concurso público, seja municipal ou estadual, adquirindo-se assim a estabilidade no emprego.

O principal motivo, assinalado por 26,7% dos professores foi “familiaridade com a profissão”, seguido de “vocação profissional” assinalado por 23,3%, “interesse pela profissão”, escolhido por 20% dos professores, “gostar de crianas” foi assinalado por 16,7% e por fim, “realizao profissional”, escolhido por 13,4% dos professores. Por meio dos relatos de alguns docentes, percebe-se a contribuio que uma boa recepo favorece para que o professor iniciante se sinta acolhido quando chega a uma escola. Os iniciantes necessitam de ateno especial que os estimulem, um apoio para se sentirem seguros e consigam se entrosar com mais rapidez e facilidade. Uma apresentao sobre a escola, mostrar a rotina de trabalho, organizao e procedimentos administrativos, o Projeto Político Pedagógico da escola, diretrizes e planejamento, são aoes que fazem com que o professor iniciante se sinta amparado e o auxilia a conhecer a rotina de trabalho e se ambientar com mais tranquilidade.

3.1 Dificuldades encontradas pelos professores participantes da pesquisa

Para identificar as diferentes dificuldades e a percepo dos professores sobre elas, elaboramos um questionário, apresentando várias situaoes que se estabelecem em relao ao desenvolvimento da profissão. Foram avaliadas as seguintes dificuldades, divididas em quatro categorias:

- dificuldades relacionadas ao planejamento (categoria 1);
- dificuldades relacionadas à formao (categoria 2);
- dificuldades relacionadas à sala de aula (categoria 3);
- dificuldades relacionadas à escola (categoria 4).

Em cada grupo de dificuldades, os participantes assinalaram de 1 a 5, de acordo com o grau de importância, sendo 1 para as dificuldades mais importantes e 5 para as dificuldades menos importante. A seguir, de acordo com a marcao feita pelos participantes, apresentamos e discutimos a percepo de cada um sobre cada situao apresentada.

3.1.1 Dificuldades relacionadas ao planejamento (categoria 1)

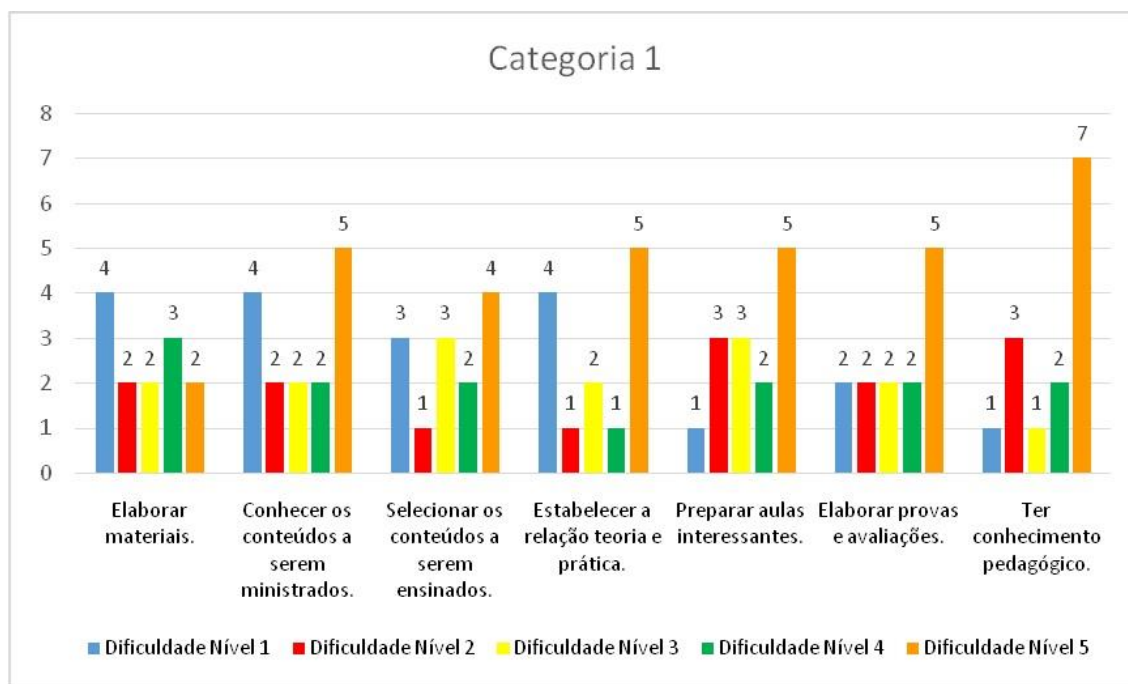
De acordo com a Figura 01, a seguir, percebemos que o saber profissional dos professores é composto por vários saberes, de várias origens, sendo inerentes a cada pessoa, conforme observam Tardif e Gauthier (1996, p.11), “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos

institucionais e profissionais variados”. Tal perspectiva pode ser comprovada ao se analisar o perfil de alguns professores participantes da pesquisa, vejamos:

- P1 assinalou 5 para a maioria das situações, demonstra que não possui dificuldades com o planejamento. Ao verificar o tempo de atuação docente deste professor, constatamos que ele possui de 1 a 2 anos de experiência.
- P8 também assinalou 5 para a maioria das situações, este professor já completou 3 anos de experiência.
- Contrastando este panorama, P9 assinalou 1 para a maioria das situações, significa que possui dificuldade quanto a estas atividades. Constatamos que P9 possui 3 anos de experiência e,
- P13 também assinalou 1 para a maioria das situações. Este professor possui de 1 a 2 anos de experiência.

Denota-se que os diferentes saberes dão sustentação ao trabalho docente e não apenas o tempo de experiência na profissão.

Figura 01 – Dificuldades destacadas pelos professores relacionadas ao planejamento



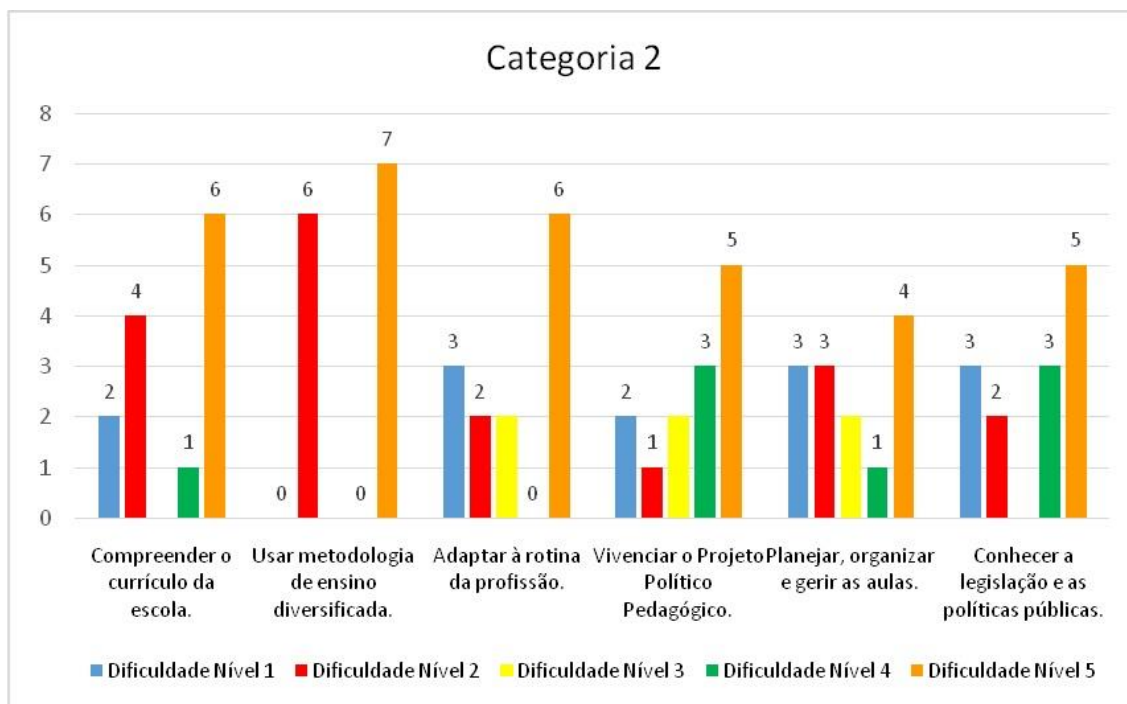
Fonte: Dados obtidos nos questionários aplicados aos professores. (2018).

3.1.2 Dificuldades relacionadas à formação (categoria 2)

Ao iniciar sua atuação docente, o professor se depara com situações cotidianas que necessitam conhecimentos previamente adquiridos durante o curso de graduação, e

em outros casos, uma adequação ao ambiente de trabalho, ocorre então uma interação entre o conhecimento teórico e a prática profissional. Cada profissional possui seu jeito próprio de ensinar, que vai se aperfeiçoando, colocando em prática os saberes adquiridos. Quando questionados sobre as dificuldades relacionadas à formação, percebe-se que a maioria dos professores participantes da pesquisa não possuem dificuldades com relação à formação, conforme demonstra a Figura 02⁶.

Figura 02 – Dificuldades relacionadas à formação



Fonte: Dados obtidos nos questionários aplicados aos professores. (2018).

No período inicial da docência, o professor passa por um processo de interiorização de normas, de conhecimentos específicos dos processos escolares, valores, condutas, para que possa se integrar ao ambiente de trabalho. Nesta pesquisa, evidencia-se que não há, por parte da maioria dos professores, dificuldades nesse processo de adaptação e de socialização.

3.1.3 Dificuldades relacionadas à sala de aula (categoria 3)

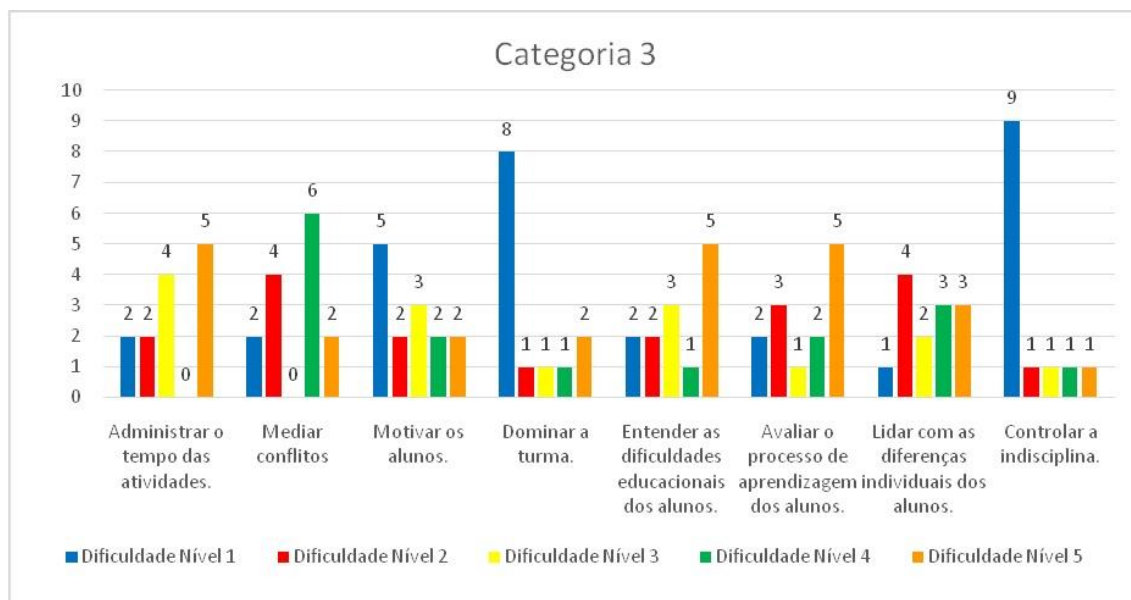
O início em uma carreira é um período importante, pois compreende o início da socialização do indivíduo ao meio escolhido para atuar. Para o profissional docente, significa o momento de usar o conhecimento adquirido e construir sua experiência. Dentre

⁶ Os professores P5 e P12 não assinalaram estas alternativas.

as situações apresentadas aos professores participantes da pesquisa, as dificuldades relacionadas à atuação em sala de aula se revelaram bastante significativas. O professor iniciante se depara com situações diversas como as diferenças e necessidades individuais dos alunos, uma vez que cada aluno aprende e age de maneira diferente.

Os diversos conflitos presentes no início da carreira podem transformar essa fase em um momento frustrante para o docente, a se ver sozinho enfrentando os dissabores da profissão. Foi solicitado aos participantes assinalarem 1 para as situações em que mais houvesse dificuldades, a Figura 03 demonstra que “dominar a turma” e “controlar a indisciplina”, configuram as maiores dificuldades relatadas por 60% dos professores, seguido de “motivar os alunos”, por quase 50%.

Figura 03 – Dificuldades vivenciadas pelos professores relacionadas à sala de aula



Fonte: A autora. Dados obtidos nos questionários aplicados aos professores. (2018).

Um estudo realizado pela Fundação Lemann (2015), em parceria com o Instituto Paulo Montenegro⁷ revelou que “a indisciplina e a defasagem de aprendizado dos estudantes são os principais problemas presentes nas salas de aula.” Concordando com esta informação, a maioria dos entrevistados revelou que sente falta de um apoio maior para lidar com as diferenças individuais dos alunos, pois as turmas são muito heterogêneas.

⁷ A pesquisa foi realizada em 50 municípios de 5 regiões brasileiras e foram ouvidos 1.000 professores da rede pública de ensino, em 2015. A pesquisa está divulgada no site: <https://direcionalescolas.com.br/fundacao-lemann-realiza-pesquisa-inedita-que-mostra-a-visao-dos-professores-sobre-a-educacao-no-brasil>.

É interessante observar, novamente, que o P1 possui de 1 a 2 anos de experiência docente e assinalou as dificuldades em sala de aula como menos significativas, assim como P10, também não encontra muitas dificuldades nessa área e possui mais de 3 anos de experiência. Comparamos com P6 que possui entre 1 e 2 anos de experiência e encontra muitas dificuldades nessa área, assim como P8, que possui mais de 3 anos de experiência e também encontra dificuldades. Porém, de acordo com Huberman (1992), estes professores estão enquadrados como iniciantes na carreira, e cada um lida de maneira diferente com as dificuldades encontradas.

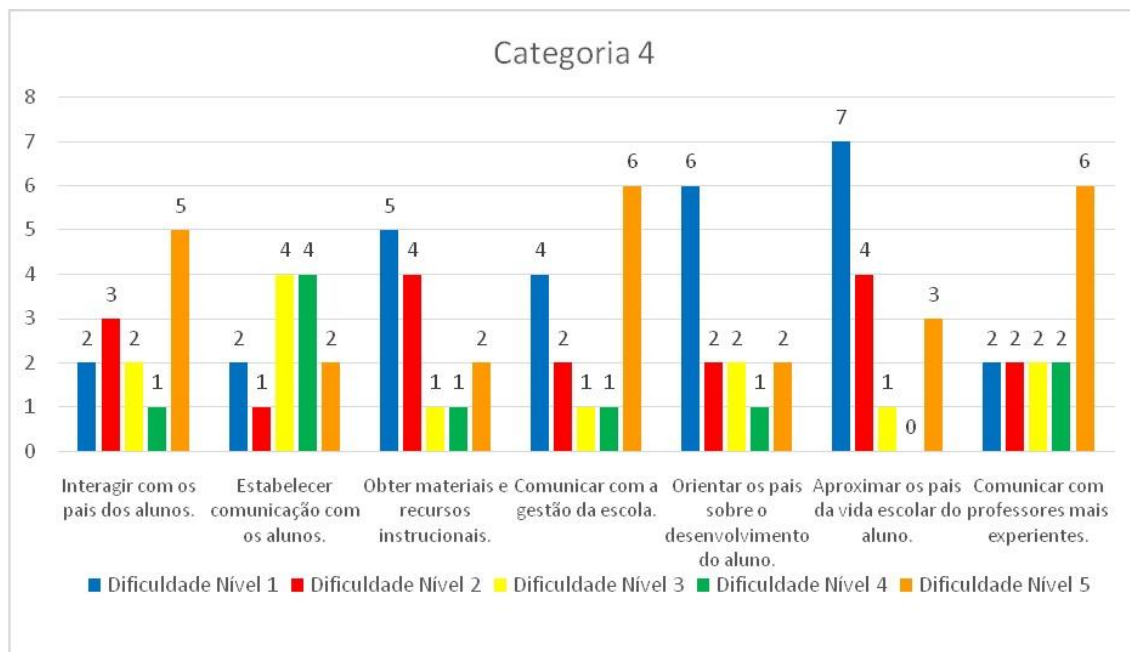
3.1.4 Dificuldades relacionadas à escola (categoria 4)

Dentre as questões propostas para o desenvolvimento desta pesquisa, foram apresentadas aos professores questões sobre as dificuldades relacionadas à escola. Uma das maiores dificuldades apontadas pelos professores, assinalada como 1 e 2, foi “obter materiais e recursos instrucionais”, para diversificarem as aulas. Porém, as questões mais significativas estão relacionadas à presença dos pais dos alunos na vida escolar dos filhos. “Orientar os pais sobre o desenvolvimento do aluno” foi assinalada por 61%⁸ dos professores com numeração 1 e 2. “Aproximar os pais da vida escolar do aluno” foi assinada também por 60% dos professores com numeração 1 e 2, conforme mostra a Figura 04, a seguir.

Pesquisas revelam que a participação dos pais na vida escolar dos filhos traz consequências positivas para a aprendizagem, o aluno apresenta melhorias efetivas no seu desempenho. Ferreira (2018) afirma que “[...] a aprendizagem está diretamente ligada às influências sociais. Quando se trata do aprendizado infantil, a proximidade na relação entre família e escola torna esse processo mais natural [...]”

⁸ Nesta questão, os professores P5 e P12 também não assinalaram, portanto foram consideradas as respostas de 13 professores.

Figura 04 – Dificuldades vivenciadas pelos professores quanto à escola



Fonte: A autora. Dados obtidos nos questionários aplicados aos professores. (2018).

A relação interfamiliar do estudante desenvolve nele algumas características fundamentais para o seu desenvolvimento como pessoa e como aluno, como a paciência, o respeito, disciplina e responsabilidade. Ferreira (2018), acrescenta que “Geralmente, a presença dos responsáveis no cotidiano da criança faz com que ela perceba o valor da educação e sinta-se mais motivada a buscar resultados cada vez mais satisfatórios”. A dificuldade de se obter recursos instrucionais também foi assinalada por 60% dos professores, sendo necessário adaptar suas aulas aos recursos disponíveis.

Para lidar com essas dificuldades que foram apresentadas e categorizadas, reconhecemos que nem sempre os professores iniciantes encontram o apoio necessário quando chegam à escola, faltam orientações sobre as normas e regras que regem a escola, a definição dos afazeres docentes, o perfil dos alunos, e outros. Assim, cabe ao professor iniciante buscar alternativas para superar as dificuldades que se apresentam, inerentes à profissão. Dentre as alternativas assinaladas pelos participantes da pesquisa, pedir ajuda aos professores mais experientes foi assinalada por 67% dos professores.

O apoio de colegas que estão há mais tempo no magistério constitui um auxílio para os professores iniciantes. Construir um ambiente de trabalho em que as relações são

saudáveis, proporcionam uma acolhida aos iniciantes e auxiliam no processo de ambientação. Além disso, a experiência de quem está há mais tempo na profissão constitui uma bagagem importante de conhecimento para os iniciantes, uma vez que os colegas já passaram pela mesma situação e conseguiram superar as dificuldades. Conforme mencionado por Cremasco (2014), “ouvir professores com mais tempo de atuação profissional pode trazer grande benefício aos educadores que entram na escola sem experiência, pois podem facilitar o caminho para que se alcance êxito em sala de aula”. Esta afirmação pode ser confirmada ao observarmos a opinião de alguns professores:

Estabelecer uma relação de amizade/parceria com toda a equipe gestora, buscar apoio junto aos colegas mais experientes. (P8).

Tenho bastante esforço e dedicação, peço sempre ajuda e dicas aos professores mais experientes. (P9).

Procuro sempre trocar experiência com os professores que já atuam há mais tempo na escola. (P11).

O professor deve buscar meios de obter conhecimento e prática, conversando com profissionais mais experientes e observar a prática dos bem-sucedidos (P15).

Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida também foram assinalados por 60% dos professores, como sendo muito importantes para superar as dificuldades. Abrucio (2016) destaca a importância da formação inicial, como uma capacitação ou preparação, uma vez que nela se adquire conhecimentos específicos que permitem atuar na docência. O processo de formação se consolida com o tempo, porém, inicia-se com os conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso de graduação e se completa com a prática exercida cotidianamente.

Uma vez que não possuem experiência, os professores iniciantes devem se lembrar do que aprenderam na teoria para conduzirem suas atividades práticas, conforme explica Guarnieri (2005: 19), “a formação básica oferece alguns conhecimentos que possibilitam ao professor iniciante analisar o que encontra no contexto escolar e na situação de sala de aula”. Esta premissa pode ser confirmada ao constatarmos a opinião de 67% dos professores que assinalaram a importância dos conhecimentos adquiridos na graduação como uma alternativa para superar as dificuldades.

É interessante conhecer o olhar dos professores sobre a própria condição em que se encontram. Como meios de contribuir para que o profissional docente possa

desempenhar suas funções com mais tranquilidade há algumas ações que poderiam auxiliar neste processo. Estas ações são: a) a formação continuada; b) especialização *lato sensu*, mestrado e doutorado; c) participação em reuniões realizadas pela gestão escolar; d) participação em eventos oferecidos pela Secretaria de Educação; e) participação em congressos científicos; f) os estudos individuais.

A formação continuada ajuda o professor a melhorar sua prática pedagógica, ao fornecer conhecimentos que contribuem para o constante aperfeiçoamento do trabalho docente. Esta pesquisa revelou que 60% dos professores a consideram muito significativa para auxiliar no bom desempenho de suas funções. Para Furtado (2015), “é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas”. A preocupação com a formação continuada e a busca por novos conhecimentos pode encontrada na opinião de alguns professores:

Faço pesquisas na internet, busco nos documentos oficiais, sempre procuro conhecer os conteúdos a serem ministrados. (P4)

Faço pesquisas na internet e tento adaptar à realidade dos alunos, estou sempre disposta a inovar. (P11)

Minha estratégia foi sempre me mostrar disponível para novos aprendizados e toda ajuda que a direção me oferece, como cursos, assim, fui ganhando a confiança deles. (P5)

Primeiramente, deve-se ter amor pela profissão escolhida e fazer cursos de capacitação, para se surpreender com o bom trabalho que é possível fazer. (P12).

Quanto às ações propostas, verificamos que 67% dos professores consideram de grande importância o Mestrado e 53,4% consideram o Doutorado também muito significativo (lembrando que apenas 1 professor possui Mestrado).

Outra forma de lidar com as dificuldades é a participação do corpo docente nas reuniões realizadas pela gestão escolar faz-se necessária para que haja a integração das pessoas e a divulgação de informações importantes para o desenvolvimento de todas as funções, assim como para o alcance dos objetivos da gestão. Nestas reuniões, é possível conhecer também as dificuldades que os professores estão encontrando e buscar alternativas para auxiliá-los. 60% dos professores consideram a participação nas reuniões realizadas pela gestão escolar como ação importante para o desenvolvimento de suas

funções. A intenção é que gestores e professores discutam e acompanhem o processo de ensino, além de ser o momento para ouvir as demandas dos professores e buscar, em conjunto, melhorias para a instituição. À medida que o professor iniciante articula seu conhecimento teórico-acadêmico com o contexto escolar e a sua prática docente, consolida-se o aprendizado da profissão, do processo de aprender a ensinar. (Guarnieri, 2005).

Além dessas estratégias que os professores utilizam para superação de dificuldades, ainda destacamos diversas ações importantes, como:

- Desenvolvimento de aulas dinâmicas, privilegiando o protagonismo do aluno, aproveitando as habilidades que eles possuem.
- Elaboração de materiais acessíveis ao aluno, para que esse tenha oportunidade de até levar de casa, para realizar alguma atividade do livro didático, ou elaboradas pelo professor.
- Escolha de bons materiais de trabalho, como jogos e materiais digitais que podem prender a atenção dos alunos.
- Assistir videoaulas, participar de cursos, ler revistas especializadas e outras.

A sala de aula, ou em um sentido mais amplo, o desempenho das funções docentes, coloca muitos desafios ao professor iniciante, seja no campo da prática, referente ao desenvolvimento das funções, sejam quanto ao desenvolvimento dos alunos e o processo de ensino e aprendizagem, assim como das relações estabelecidas. Essas situações exigem do professor iniciante uma postura inovadora, decisiva, para solucionar os problemas que se apresentam. É como uma dinâmica de sobrevivência, em que ele tem que aprender a profissão e executá-la ao mesmo tempo.

Sendo assim, o professor precisa buscar maneiras de favorecer o seu desenvolvimento profissional, apoiando-se nos conhecimentos teóricos, no conhecimento experiencial (seu ou de outros colegas), no seu aprendizado como aluno. É necessário também, buscar novas metodologias de ensino, recursos educativos para a preparação das aulas, para conseguir assumir e lidar com todas as responsabilidades que lhe advém.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A carreira docente é construída ao longo do tempo, em que cada fase se apresenta de maneira distinta. Desde o início da docência até a fase em que se aproxima de sua aposentadoria, o professor vivencia situações diversificadas, problemas, desafios, assim como conquistas, destaques, aprendizagens significativas que constituem sua experiência.

Este processo em que o professor iniciante assume uma sala de aula, ou seja, sua inserção na carreira, dependendo da forma como acontecer, pode trazer um grande desconforto e desmotivação, ou até prejuízos para o seu desempenho profissional, podendo levar até à desistência da profissão. Mas, também pode ser um momento estável e a motivação e entusiasmo do profissional faz com que supere as dificuldades advindas da falta de experiência, que repercutirão na sua vida profissional. O processo de inserção na vida profissional constitui um momento extremamente importante para o sucesso na carreira, uma vez que proporciona a mobilização de conhecimentos adquiridos ao longo da graduação e dos ideais projetados para a carreira, impactando no desempenho profissional.

Quando não são auxiliados pela equipe gestora da escola ou não são auxiliados pelos demais professores que compõem a equipe pedagógica, ou por aqueles que já estão há mais tempo na profissão, muitos iniciantes encontram dificuldades para exercer a profissão, e assim, muitos desistem logo no início, outros não desistem, porém se acomodam e passam a atuar imitando modelos aprendidos ao longo da experiência estudantil, e pode influenciar no perfil profissional que ele construirá.

A formação docente não se encerra com a graduação e, neste atual modelo de sociedade, em que as transformações são constantes, seja na política, na economia, nas relações sociais, na cultura, há a necessidade de uma formação continuada que proporcione reflexões, conhecimentos e condições para que o professor possa realizar seu trabalho atendendo às novas demandas da realidade social.

Muito se tem discutido sobre educação escolar e prática docente nos últimos tempos, tentando-se identificar aspectos positivos e negativos da formação de professores. Para se atingir os fins propostos pelas diretrizes e bases educacionais, a formação docente se configura como elemento fundamental, pois o professor é quem planeja, concebe o processo de ensino, sendo o mediador das ações pedagógicas na escola. Não basta apenas conhecer, é necessário contextualizar, organizar, sistematizar e dar significado aos saberes desenvolvidos em sala de aula.

A relevância desse estudo se apresenta na possibilidade de compreender a complexidade do processo construtivo da prática docente, no sentido de identificar as dificuldades e as formas que os professores iniciantes adotam para superá-las, que recursos e orientações usam para sanarem tais dificuldades. Consideramos igualmente importante olhar as experiências escolares de sucesso, a fim de compreender como os professores iniciantes bem-sucedidos se sobressaem, como se desenvolvem

profissionalmente, para podermos contribuir com mais subsídios para outros profissionais em igual situação.

Considerando os desafios apresentados, reconhecemos que a carreira docente não apresenta somente dificuldades, há também aspectos positivos como a satisfação pessoal em trabalhar em uma profissão almejada, assim como a satisfação em ver o aprendizado dos alunos, as relações interpessoais e as interações estabelecidas, acompanhar a evolução dos alunos no processo de alfabetização, entre outras. As dificuldades apresentadas no início da carreira do magistério são inerentes a outras profissões, porém muitos são exitosos e se destacam no exercício da profissão. Devemos considerar a capacidade humana de agir em diferentes contextos para resolver problemas, solucionar conflitos e mediar situações, que constituem elementos importantes para a produção de conhecimento e dos resultados que se obtém.

Os conhecimentos teóricos sobre o que é ensinar, como ensinar, como se posicionar nas diferentes situações, são complementados com os conhecimentos práticos vivenciados pelos profissionais, suas experiências sobre o que é ensinar e como ensinar, adquiridos ao longo do tempo em que foram alunos e aprenderam com outros professores formadores. Tais experiências, tanto teóricas, quanto práticas, são essenciais para o desempenho das atividades profissionais.

Os professores iniciantes possuem dificuldades que são percebidas logo no início do seu desenvolvimento, portanto, os saberes adquiridos ao longo da vida, assim como os adquiridos na graduação, somados aos conhecimentos aprendidos com colegas mais experientes, auxiliam na tomada de decisões para solucionar tais problemas. Aliás, a experiência dos colegas foi uma alternativa mencionada por muitos professores como sendo muito importante e de grande valia.

Os resultados apresentados revelam que as situações apontadas pelos professores como sendo as mais difíceis de lidar são: a) controlar a indisciplina, b) motivar os alunos, c) dominar a turma, no sentido de prender a atenção dos alunos. Os professores relataram que tentam modificar suas aulas, ora adaptando materiais ou levando de casa materiais diferentes para comporem as atividades, fazem pesquisas na internet e tentam adaptar suas aulas, ou até mesmo usam as habilidades dos alunos, colocando-os para ministrarem algum conteúdo, na tentativa de deixar as aulas mais interessantes. Criar aulas interessantes, com conteúdo e atividades diferentes, tarefas desafiadoras que estimulem a criatividade, é uma alternativa para fugir da rotina e das aulas puramente teóricas. Saber lidar com as diferenças individuais e de aprendizagem dos alunos constitui outro dilema

para os professores iniciantes, pois ainda não possuem experiência suficiente para lidar com as adversidades pessoais dos alunos. Neste sentido, destaca-se a importância do apoio da gestão escolar, especialmente do supervisor escolar, que desempenha papel importante ao orientar, acompanhar e direcionar o trabalho dos professores iniciantes. O acompanhamento pela gestão escolar inclui a orientação sobre as normas da escola, os documentos que a regem, organização das atividades didático-pedagógicas, planejamento das atividades escolares, atribuições que o professor assume ao chegar à escola, sem ter conhecimento sobre elas.

A partir dos dados obtidos por meio de 15 professores iniciantes, de três escolas municipais da cidade de Uberlândia, foi possível conhecer as dificuldades, os desafios e condições de trabalho. É interessante observar a forma como cada um lida com as dificuldades, apesar da pouca experiência, eles não se acomodam e buscam se aprimorar, mesmo não tendo condições de cursar um mestrado ou doutorado. Esperamos que as informações aqui inseridas sirvam de auxílio a todos os professores que se encontram nesta situação de início de carreira, como orientação sobre como solucionar os problemas que se apresentam, usando a experiência de colegas que conseguiram passar por situações semelhantes e se consideram bem-sucedidos.

REFERÊNCIAS

- Abrucio, F.L. (Coord.) (2016). *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo: Moderna.
- Brasil, Portaria No 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Available at: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/46651-mec-institui-nova-modalidade-de-doutorado-profissional>. (Accessed 01 august 2019).
- Cremaasco, S.C.P. & LOHR, S.S. (2014). “Integração de Professores iniciantes e experientes: uma alternativa para superação de dificuldades”. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE. Governo do Estado do Paraná. V. 1. Available at: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_ped_artigo_sonara_cristina_polityto_cremaasco.pdf. (Accessed 10 june 2018).
- Cunha, M.I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2013. Available at: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>. (Accessed 10 january 2018).

- Ferreira, A.B.H. (2010). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo.
- Ferreira, F. (2018). “Família e escola: saiba como aproximar os pais da instituição”. Available at: <http://www.proesc.com/blog/familia-e-escola/>. (Accessed 1 august 2019).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Fundação Lemann (2019). “Fundação Lemann realiza pesquisa inédita que mostra a visão dos professores sobre a educação no Brasil”. Available at: <https://dizacionalescolas.com.br/fundacao-lemann-realiza-pesquisa-inedita-que-mostra-a-visao-dos-professores-sobre-a-educacao-no-brasil/>. (Accessed 12 january 2019).
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B.A. (2010). “Formação de professores no Brasil: características e problemas”. *Educação e Sociedade*. Available at: www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. (Accessed 21 october 2018).
- Gil, A.C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas.
- Guarnieri, M.R. (2005). “O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor”. Guarnieri, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p. 05-24.
- Huberman, M. (1992). “O ciclo de vida profissional dos professores”. Nóvoa, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, p. 31-61.
- Libâneo, J.C. (2001). *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Curitiba. Educar, n. 17, p. 153-176.
- Lima, E. (2004). “A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras”. *Revista Educação*. v. 29, n. 2. 2004. Available at: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a6.htm>. (Accessed 27 may 2018).
- Lugarini, V. (2018). “Professoras são maioria no ensino básico, mas minoria na universidade”. Available at: <http://www.vermelho.org.br/noticia/308543-1>. (Accessed 23 november 2018).
- Pimenta, S. (2005). “Formação de professores: identidade e saberes da docência”. Pimenta, Selma Guarrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-33.
- Prefeitura de Uberlândia (2011). Edital de concurso público n. 001/2011. Available at: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/2504.pdf. (Accessed 5 february 2017).

Tardif, M. (2005). *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. (2002). “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./abr. Available at: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_Maurice_Tardif.pdf (Accessed 8 may 2018).

UNIUBE. Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica (PMPE) (2016). Available at: <http://www.uniube.br/conteudo2.php?p=2&m=91&c=587&m2=589>. (Accessed 1 august 2019)

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL EDUCADOR(A) DE PREESCOLAR

Dairelis Vega Gallardo

Universidad Pedagógica Nacional de Zacatecas, México

Víctor Cortina Bover

Universidad de Las Tunas, Cuba

Celia Díaz Cantillo

Universidad de Las Tunas, Cuba

INTRODUCCIÓN

La educación de la sexualidad es una meta por alcanzar en los países de América Latina, por los problemas globales que afectan su correcto desarrollo. En la educación cubana se revoluciona el pensamiento social y pedagógico en los contextos educativos para contrarrestar los mismos. En este afán se ha planteado: “las cátedras deben continuar perfeccionando la labor para introducir una perspectiva de género en el currículum del pregrado de los institutos superiores pedagógicos” (Espín, 2000, p.3).

El proyecto “Educación Formal para una Conducta Sexual Responsable”, auspiciado por el Ministerio de Educación y el Fondo de Población de las Naciones Unidas, vigente desde 1996, establece los lineamientos para la capacitación de los profesionales de la educación. Según sus precisiones se emiten orientaciones y documentos para el trabajo a desarrollar en la secundaria básica. Este proyecto constituyó un referente de especial significación para la elaboración del Programa Nacional de Educación de la Sexualidad en el Sistema Escolar Cubano en el 2004, previsto su desarrollo para los diferentes niveles, excepto para la Educación Preescolar.

Se identificaron investigaciones que aportan al estudio de la sexualidad en niñas y niños de 0 a 6 años. Entre otros autores como Castro (1994) y Ruiz (2006), se destaca Ascuy, (2001), con una propuesta dirigida a la educación de la sexualidad en el círculo infantil, que brinda un marco conceptual para su proceso y una estrategia con objetivos, contenidos y la metodología.

Aun cuando esta investigación, demuestra que educar la sexualidad en niñas y niños requiere la preparación de las educadoras en ejercicio, no declara cómo hacerlo desde el proceso de formación inicial para llevarlo a la práctica a partir de conocimientos conscientes, por no constituir su objeto de estudio.

La concepción de género, que constituye referente para el desarrollo de la presente investigación, es abordada por autores como: Castro (1985), Orlandini (1995), Castro (2002), Rodríguez (2007), García (2014), Díaz (2017), entre otros. En estas

investigaciones se ofrecen estudios dirigidos principalmente, al adolescente y la familia, pero se requiere profundizar en la formación de la educadora y el educador como jóvenes.

El Programa Director de Promoción y Educación para la Salud (1997), tiene entre sus objetivos orientar y organizar su dirección como eje transversal en el proceso de formación inicial, carece de contenidos específicos, que respondan a las necesidades de la educadora y el educador, por no estar contextualizados para la Educación Preescolar.

La formación inicial de la educadora y el educador preescolar en la nueva concepción, exige que los contenidos de los programas consideren fundamentos teóricos generales que sustenten la profesionalización temprana, donde satisfagan las necesidades individuales y las dirigidas a la formación del género en niñas y niños como problemas a resolver en el proceso pedagógico.

La experiencia docente, permitió determinar que el lenguaje, las cualidades y sentimientos de estos jóvenes requieren ser educados, pues aún conservan matices sexistas, que lastran las exigencias que se les plantean como formadores.

Los modos de comportamiento anteriores, revelan insuficiencia en el dominio de los contenidos sobre sexualidad como parte de la cultura general del período de su desarrollo y del objeto de la profesión, para planificar, organizar, ejecutar y controlar las actividades en la institución escolar.

Lo anterior permite identificar como problema las insuficiencias en el dominio del contenido para la educación de la sexualidad desde la perspectiva de género que manifiesta la educadora y el educador preescolar en formación inicial para insertarse en la práctica profesional.

Hasta aquí una panorámica de cómo se manifiesta el problema, ofreciendo en el capítulo, como parte de resultado científico, un estudio sobre la visión integral para interpretar la sexualidad; el enfoque de género; la necesidad de incorporarlo en la carrera de educación preescolar, y el vínculo que se establece entre las necesidades individuales y profesionales de las y los jóvenes que ingresan en el nivel superior. Se aporta acciones que revelan el contenido de la educación de la sexualidad desde la perspectiva de género, a partir de las dimensiones sociológica, psicológica y pedagógica con una expresión contextualizada, integral y sistémica, que tiene en cuenta las particularidades de los programas de las disciplinas relacionadas con la labor profesional y las características de los involucrados.

A partir de lo anterior se plantea como objetivo ofrecer una concepción teórica con recomendaciones prácticas para la educación de la sexualidad desde la perspectiva

de género, en la cual se sigue una metodología revelada a través de las acciones diseñadas desde los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista.

El capítulo se estructura en introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía. El capítulo brinda algunos sustentos teóricos sobre el proceso de formación inicial de la educadora y el educador preescolar y su vinculación con la educación de la sexualidad y la perspectiva de género; las principales necesidades de las y los jóvenes en formación inicial y una estrategia que contiene acciones que contribuyen a la solución del problema. Las conclusiones se basan en la visión integral del estudio teórico y su vinculación con la práctica contextualizada.

DESARROLLO

1.1 Sustentos teóricos del proceso de formación inicial de la (el) educadora (or) preescolar y su vinculación con la educación de la sexualidad

La sexualidad es una de las direcciones del proceso de educación integral, que hace indispensable capacitar a la educadora y al educador para que sean capaces de afrontar la preparación de las niñas y los niños para la vida sexual de forma multilateral. Una vía para lograrlo es a través del proceso de formación inicial, entendido por Calzado (2004) como “el proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógicos que preparan al estudiante para el ejercicio de las funciones profesionales pedagógicas y se expresa mediante el modo de actuación profesional que va desarrollando a lo largo de la carrera” (Calzado, 2004, p.11).

En consonancia, se requiere entonces que la educadora y el educador en formación inicial, incorporen la concepción de sexualidad, para que no solo adquieran conocimientos, sino formen habilidades, convicciones y desarrollen sentimientos. Las actividades que en el proceso se desarrollan deben permitir que se impliquen con responsabilidad en la educación de la sexualidad de las niñas y niños, pero antes deben reflexionar sobre la propia vida individual, los mitos, los prejuicios y los tabúes arraigados, de manera que no solo se enseñe con la palabra, sino con y desde la actuación. Erradicar el lenguaje con contenido sexista, reconocer los valores y desarrollar potencialidades en las personas independientes de su sexo, propiciará la participación activa, democrática y creadora en los diferentes contextos.

Diversos son las y los autores que abordan en sus estudios la categoría contenido.

Entre ellos se encuentran Talízina (1988), Álvarez (1997) y Fuente (1997). Se asume la ofrecida por Álvarez, el cual plantea que es: “aquel componente del proceso docente educativo que determina lo que debe apropiarse el estudiante para lograr el objetivo” (Álvarez, 1997, p.21). Según el análisis realizado sobre la categoría contenido, esta contempla los conocimientos (saber), las habilidades (saber hacer) y los valores (saber ser y saber convivir).

La educadora y el educador deben de utilizar los años de la formación universitaria en el continuo desarrollo cognitivo, para lograr un nivel de dominio del conocimiento y desarrollar habilidades, que les permitan la autonomía en la superación permanente y reflejarlo en su modo de actuación individual y profesional.

Lo anterior requiere que las asignaturas no se conviertan en la única forma de organizar y guiar la confrontación de ideas, criterios en cuanto a conceptos, enfoques y concepciones para enseñarlos a comprender, proyectar, dirigir y diseñar actividades con las niñas y los niños, así como acciones educativas para la familia, en aras de contribuir a erradicar el sexismo estereotipado que existe en la sociedad y en los centros educacionales donde laboraran. Esto debe apoyarse además en los componentes: académico, laboral, investigativo y extensionista.

1.2 La perspectiva de género y su implicación en la formación inicial de la educadora y el educador preescolar

La Organización Mundial de la Salud/OMS (1997), en busca de comprender y conducir los procesos sociales respecto al contenido de la categoría género, plantea que la misma “relaciona los ámbitos del ser y del quehacer femenino y masculino, dentro de contextos específicos. Se refiere a la red de símbolos culturales, conceptos normativos, patrones institucionales y elementos de identidad subjetivos, que por medio de un proceso de construcción social diferencia a los sexos, al mismo tiempo que los articula dentro de las relaciones de poder sobre los recursos” (OMS, 1997).

Las relaciones de género son de poder, que se ejercen a través de los roles y las normas de obligatorio cumplimiento, algunas resultan dolorosas y generan resistencias. Los roles sólo objetivan las relaciones, pueden cambiar y ello no garantiza que resuelva la falta de equidad, se instrumenta la organización de roles, pero lo esencial no es el papel que se ejerza, sino la relación, la condición y la posición de género.

Si bien son conceptos que resultan de utilidad en los procesos de formación, de

expresión en el sistema de relaciones sociales, pasando por las de poder en los diferentes contextos de lo público y lo privado, se manifiestan insuficiencias en cuanto a su sistematización.

González y Castellanos (2003) definen género como: “un conjunto de rasgos, cualidades, modos de comportamientos que distinguen socialmente al hombre y la mujer y que agrupa todas las manifestaciones biológicas, psicológicas y sociales designados por cada cultura como lo masculino y lo femenino” (González & Castellanos, 2003, p.97). Desde esta perspectiva, es considerada la misma por expresar que la formación y desarrollo del género ocurre en la socialización; en el contexto de las relaciones sociales como transmisión cultural.

El tema resulta recurrente en las sesiones de trabajo de diferentes organizaciones mundiales como la UNESCO, UNFPA, UNICEF, PNUD, WAS, CEPAL y en diversos foros de discusión internacional, pero debido a la situación social de la mujer en la mayoría de los países, los planes y programas de los gobiernos se centran en la desventaja social y no se trata con equidad el tema de la masculinidad.

El Centro de Estudio de la Mujer de Cuba, se trazó como una de las áreas de trabajo para dar respuesta a lo anterior, la incorporación del enfoque de género en las universidades, básicamente a través de la docencia, como tarea prioritaria de las Cátedras de la Mujer y la Familia, pero se carece de propuestas concretas dentro del proceso de formación inicial de la educadora y el educador preescolar que hagan posible este propósito y que contribuya a un mejor crecimiento espiritual, humano, no solo desde lo individual, sino que trascienda a la práctica social, profesional.

En la presente investigación se asume la definición de Rodríguez (2007) sobre perspectiva de género, como:

[...] una forma de observar y analizar la realidad sobre la base de las variables sexo y género y sus manifestaciones en un contexto geográfico, cultural, étnico e histórico determinado. Permite visualizar y reconocer la existencia de relaciones de jerarquía y desigualdades entre hombres y mujeres, expresado en opresión, injusticia, subordinación discriminación hacia las mujeres en relación con las de los hombres y a la inversa, para tomar decisiones. Este enfoque trata de humanizar la visión del desarrollo, al estimular que en su base esté la equidad de género (Rodríguez, 2007).

Se asume la misma por incluir el análisis de las relaciones ínter genéricas e intra genéricas, privadas, públicas, colectivas, íntimas, políticas y posibilitar un análisis no solo de la sociedad, su organización e instituciones que se encargan de ejercer el consenso y la cohesión social en este sentido, sino también de los sujetos sexuados, que en este sentido

la educación preescolar presenta limitaciones, al optar generalmente por la carrera, jóvenes del género femenino.

En el caso particular de la educación preescolar se requiere que los contenidos reflejen de forma explícita qué sobre la sexualidad de la educadora y el educador preescolar en formación inicial, por qué y cómo transformar la realidad y su contexto.

Se le atribuye un valor significativo a esta integración, porque la categoría género según García (2003) se debe analizar: “en el plano individual, como parte de la estructura psicológica de la sexualidad, donde se asume la identidad de género y en consecuencia a este el rol y la orientación sexo-erótica, y desde lo social, donde permite identificar, agrupar y diferenciar a las personas en dos grandes grupos: mujeres y hombres” (García, 2003, p.6).

Desde esta perspectiva, es esencial identificar conscientemente las necesidades individuales-profesionales y tratar de modificar aquellas cualidades que pueden perjudicar el desarrollo armónico de la personalidad en la esfera de la sexualidad.

1.3 Necesidades de los jóvenes en formación inicial, respecto a los contenidos de la sexualidad

Arribar a la juventud es el resultado de un camino del desarrollo biológico, social y psicológico que confirma un fundamento para el desarrollo integral y armónico de la personalidad. Estos aspectos llegan a establecer los límites de edad, aun cuando existen criterios divergentes de autores y organizaciones con respecto a este período.

Entre los autores que abordan el período del desarrollo de la adolescencia y la juventud, se encuentran: González (2003), Castellanos (2003), Ruiz (2006), al igual Castro (2017), quien plantea que: “el límite inferior de la adolescencia y el comienzo de la juventud no es tan claro a los efectos del desarrollo de la personalidad como lo es el paso de un nivel educacional a otro” (Castro, 2017, p.13).

La Organización Mundial de la Salud plantea que la adolescencia transcurre desde los 10 hasta los 19 años de edad, también esta institución considera la juventud desde los 15 hasta los 24. El trabajo desarrollado tiene en cuenta este criterio, pues aun cuando no se establecen límites rígidos, desde el punto de vista educacional y social, la tarea planteada para las y los estudiantes de 18 a 23 años, aproximadamente, es iniciar la universidad y la incorporación directa a la producción, período por el cual transita la educadora y el educador preescolar.

Las características sexuales que se plantean, son las mismas para la y el joven que

inician el nivel superior, donde el conocimiento de la etapa anterior se enriquece en el plano individual, ya que responden a las necesidades de la edad por la cual transitan. En el caso de la educadora y el educador en formación inicial, estas deben interrelacionarse con las planteadas en la educación preescolar para el desempeño de sus funciones profesionales, aun cuando entre ellas existen diferencias.

Teniendo en cuenta las exigencias sociales actuales relacionadas con las necesidades de estos jóvenes Castro, Torres & García (2006), plantean las principales características:

- Las principales motivaciones en este período vienen dadas por los actuales y futuros estudios, obtener el puesto de trabajo que desean en la sociedad.

Los intereses profesionales por la carrera pedagógica de las y los jóvenes tiene matices sexistas por las influencias institucionales, familiares y sociales que marcan los roles de géneros femenino para la educación preescolar. El género masculino se acoge a valores y normas que actúan en el grupo donde él convive y no impone su autonomía, por temor a frustraciones. En este sentido el papel que juega la mujer y el hombre en el orden económico, político y social con igualdad de condición debe ser estimulado desde las edades tempranas a través de las actividades que se organizan para la formación de la identidad y el rol de género.

- Otra de las características es que llegan a formar en esta etapa una concepción del mundo. Jerarquizan problemas sociales con sus razonamientos activos y deciden cómo integrar sus intereses o postergar algunos de ellos.

Dentro de los problemas sociales se incluyen los profesionales que deben asumir en su proceso de formación inicial. En correspondencia con los valores, sentimientos y actitudes que la educadora y el educador alcanza en lo individual, llegan a planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso educativo de forma consciente, así como proyectar acciones para la familia y la comunidad, producto a la cultura que posee de su objeto de la profesión.

- Surge el amor por la pareja, más elaborado y estable que la etapa del desarrollo anterior.

Las relaciones sexuales y amorosas, según resultados de investigaciones realizadas en el país por los autores mencionados, van dirigidas a lo externo, donde todavía esperan que las muchachas sean tiernas, cariñosas y románticas y de los muchachos una actitud activa y dominante, aun cuando se consolida el desarrollo de los sentimientos. La inadecuada comunicación es un factor que incide en la deserción

escolar, producto a no tener en cuenta su proyección futura. El machismo, la incomprensión y la desconfianza, son otros de los aspectos que conllevan al conflicto y a la separación en muchos casos.

Estas y otras características, por constituir parte de la formación de la personalidad, deben ser estimuladas en todas las etapas del desarrollo del sujeto, para que aprendan a partir de contenidos no sexistas a percibir lo bello del mundo que los rodea y valorar las relaciones de género a partir de la igualdad de oportunidades.

1.4 Estrategia para la educación de la sexualidad desde la perspectiva de género en el proceso de formación inicial.

Sierra (2007) considera el concepto de estrategia pedagógica como: “dirección pedagógica de la transformación del estado real al estado deseado del objeto a modificar, que condiciona todo el sistema de acciones entre los objetivos de máximo nivel” (Sierra, 2007, p.35). Tomando en cuenta lo anterior, se definen ejes centrales para la educación de la sexualidad desde la perspectiva de género que constituirán el inicio para poder diseñar las acciones desde una visión contextualizada e integral.

Sociológico:

1. Desarrollo histórico de la educación de la sexualidad.
2. Socialización del género humano: influencia del medio social.
3. Comunicación y lenguaje con contenido sexista en contexto social.
4. Estereotipos sexuales del género masculino y femenino.
5. Derechos de equidad social.

Psicológico:

1. Formación de la identidad y rol de género.
2. Conformación de la autoestima, autoconocimiento y autovaloración.
3. Desarrollo de los sentimientos en la socialización del género.
4. Relaciones interpersonales y la diversidad en la educación de la sexualidad.
5. Características del desarrollo psicosexual.

Pedagógico:

1. Métodos educativos para la educación de la sexualidad.
2. Contenidos no-sexistas en la organización de actividades educativas.
3. Importancia de la evaluación en la formación del género.
4. Papel de la educadora y el educador en la prevención de manifestaciones

A partir de lo anterior se diseñan propuestas de acciones dentro del proceso de formación inicial:

Académico:

1. Socializar materiales de información relacionados con la temática y programas de las disciplinas.
2. Visualizar y debatir videos, a partir de los contenidos de los programas de las

- disciplinas: Formación Pedagógica y El Juego, como: “Mundo azul y mundo rosado”, “Autoestima” y la “Mesa redonda sobre los derechos de los niños”
3. Participar en concursos de clases, dirigidos a integrar el contenido del programa con la perspectiva de género individual-profesional.
 4. Preparar y participar en encuentros de conocimientos abordando temas relacionados con la educación de la sexualidad desde la perspectiva de género.

Laboral:

1. Observar manifestaciones sexistas que se dan en el grupo estudiantil, en las docentes, en la familia y en las diferentes actividades de las niñas y los niños.
2. Realizar actividades en el proceso educativo de la institución, en homenaje a lo social y político como: 8 de marzo, 23 de agosto, 10 de abril y 14 de febrero.
3. Caracterizar el desarrollo psicosexual de una niña o un niño y exponer en talleres estudiantiles, colectivos de ciclos y de grupos, los resultados.
4. Establecer comparaciones de los niveles que alcanzan las niñas y los niños en cuanto la formación del género en las diferentes etapas del desarrollo.

Investigativo:

1. Elaborar notas de clases para el estudio y profundización de los conocimientos desde la perspectiva de género.
2. Crear y puesta en práctica equipos de estudios para analizar, discutir y elaborar trabajos independientes sobre referentes teóricos y prácticos.
3. Desarrollar ponencias para presentar en sesiones científicas estudiantiles, sobre su formación individual y el de las niñas y niños.
4. Desarrollar exámenes de premios, donde demuestren las habilidades alcanzadas respecto a la educación de la sexualidad desde la perspectiva de género.

Extensionista:

1. Participar en concursos literarios presentando análisis de obras respecto a las características sexuales de la juventud y de las niñas y niños de 0 a 6 años, la concepción de sexualidad y la construcción de género.
2. Programar actividades culturales y recreativas respecto a la equidad de género.
3. Participar en reuniones de padres y discutir con las familias prejuicios, tabúes, mitos y otros elementos socio- culturales, que afectan la educación del género.
4. Divulgar en diferentes medios de información la educación de la sexualidad, para el desarrollo de la personalidad en la edad juvenil y en lo profesional.

Además de estas acciones generales se programan los contenidos para el trabajo de la perspectiva de género desde el proceso de enseñanza-aprendizaje con una propuesta por disciplinas y años de la carrera.

Conocimientos para la educación de la sexualidad desde la perspectiva de género

Disciplina: Formación Pedagógica General

Fisiología del Desarrollo de los niños de 0-6. Fundamentos Sociológicos, Pedagógicos y Didácticos de la Educación Preescolar. Diagnóstico y Caracterización en la Educación Preescolar. Psicología del Desarrollo de los niños de 0-6	
(1er año) Temas generales	Conocimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Conformación del autoconocimiento de sí mismo. • Relaciones interpersonales • Desarrollo de sentimientos en la socialización del género. • Derechos de equidad social. Influencias del medio. • Estereotipos sexuales del género masculino y femenino. • Papel del docente en la prevención de manifestaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento y desarrollo en cuanto a su cuerpo sexuado. Capacidades de ambos géneros de su expresión. • Las relaciones de género equitativas para el bienestar social y psicológico: repercusión en el desarrollo de la personalidad. • El desarrollo de sentimientos en la socialización del género humano a partir de las actividades del proceso educativo de la institución y las influencias de la familia. • Papel que juega el educador preescolar, la familia, la institución y la comunidad en los derechos de las niñas y niños para la equidad de género. • Manifestaciones de la familia en cuanto a la formación del género masculino-femenino: juguetes, juegos, vestuarios y lenguaje. • Recomendaciones de acciones preventivas para la formación de la autoestima, en relación con la actividad y la comunicación

(3er Año) Historia de la Educación	Taller de Salud y Sexualidad.	Metodología de la Investigación Educativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo histórico de la sexualidad desde el género femenino masculino. • Estereotipos sexuales del género masculino y femenino. • Importancia de la evaluación en la formación del género. • Derechos de equidad social. La sociedad. • Papel del docente en la prevención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación de los aportes de principales pedagogos, de la educación preescolar a la teoría de educar la sexualidad desde la perspectiva de género. • Análisis de conceptos básicos de la sexualidad: género, sexo, identidad, rol de género y perspectiva de género. Su relación y repercusión actual. • Elaboración y aplicación de instrumentos sobre el comportamiento de identidad de género y rol de niñas y niños. • Análisis de los derechos sobre la equidad de género, antes y después del 59. • Acciones preventivas para la formación del género en niñas y niños. 	
(4to Año) El Currículo en la Educación Preescolar. Prevención y Diversidad.	Taller de Trabajo de Curso.	
Temas	Conocimientos	
<ul style="list-style-type: none"> • Atención a la diversidad de manifestaciones sexista. 	<ul style="list-style-type: none"> • La atención diferenciada a niñas y niños con manifestaciones sexistas, estereotipadas reflejadas en el proceso educativo. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Estereotipos sexuales del género masculino y femenino. • Papel del docente en la prevención de manifestaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regularidades identificadas en la institución, niñas, niños, familia y comunidad sobre la educación con contenido sexista. • Elaboración de estrategias preventivas a la familia para educar la sexualidad desde la perspectiva de género.
(5to Año) Taller de Tesis.	
<ul style="list-style-type: none"> • Derechos de equidad social. • Papel del docente en la prevención de manifestaciones para la formación del género. • Comunicación y lenguaje con contenido sexista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovechamiento del contenido de las acciones propuestas, para el tratamiento sin distinción de sexo para niñas y niños. • Aprovechamiento del contenido de la propuesta para prevenir en la familia conductas rígidas y sexistas con las niñas y niños. • Lenguaje con enfoque de género en la redacción del informe final y la expresión oral del docente en formación inicial.

Disciplina: Lengua Materna y su Metodología

(1er Año) Español.	Elementos Metodológicos de la Lengua Materna y la Literatura Infantil.	
<ul style="list-style-type: none"> • La socialización del género: Influencia del medio social. • Conocimientos en la construcción de roles en la organización de actividades. • Comunicación y lenguaje con contenido sexista. • Estereotipos sexuales del género masculino y femenino. • Desarrollo de los sentimientos en la socialización del género. • Formación de la identidad y rol de género. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia del lenguaje y la comunicación en la socialización del género, en los diferentes contextos educativos. • La expresión oral en las actividades del proceso: exposición de situaciones sociales donde se reflejen contenidos no-sexista sobre los roles con igualdad de géneros. • Características de la comunicación oral y modelo lingüístico que adopta la educadora o el educador en el discurso para referirse al género masculino y femenino. • La comprensión oral y escrita de manifestaciones con contenidos estereotipados sobre las relaciones de géneros. • El lenguaje dialogado y monologado como forma de expresar sentimientos y emociones de igualdad, respeto, amor, amistad, ayuda mutua. • La lectura y el resumen a partir del relato y obras narrativas relacionadas con la formación de la identidad y rol de género. 	
(2do Año)	Metodología de la Lengua Materna y la Literatura Infantil.	
<ul style="list-style-type: none"> • Prevención de manifestaciones para la formación del género. • Conocimientos no-sexista en la organización de actividades educativas. • Derechos de equidad social • Desarrollo de sentimientos en la socialización del género. 	<ul style="list-style-type: none"> • La dosificación de contenidos y la planificación de actividades atendiendo al género. • La utilización de la tecnología educativa en la dirección del proceso educativo de la lengua materna y la literatura infantil. Selección de conocimientos no sexistas. • Métodos y procedimientos para el aumento progresivo del vocabulario en función del trabajo social con iguales responsabilidades. • Selección y análisis de poesías, cuentos, narraciones y lecturas que resalten cualidades positivas sobre los derechos de igualdad de condiciones (sexo, edad y raza) 	

(3ro Año) Apreciación y Producción Literaria.
Conocimientos

<ul style="list-style-type: none"> • Derechos de equidad social. • Conocimientos no-sexista en la organización de actividades educativas. • Conformación de la autoestima, el autoconocimiento y la autovaloración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las obras literarias para niñas y niños preescolares: autores y obras que reflejan igualdad. • Selección de textos literarios para la dirección del proceso educativo con ilustraciones y conocimientos no-sexista: La Muñeca Negra, Los Zapaticos de Rosas. • Análisis de obras literarias que fomenten la formación de la autoestima, el autoconocimiento y la autovaloración.
(4to Año) Taller Profesional de Creación Artística	
<ul style="list-style-type: none"> • Formación de identidad y rol de género. • Conocimientos no-sexista en la organización de actividades educativas. • Conformación de la autoestima y el autoconocimiento de la niña y el niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la integración de contenidos de Literatura Infantil y Educación Musical y Danzaría, para la estimulación de actividades que potencien la formación del género. • La creatividad en la producción de materiales didácticos, literaria y musical que reflejen en su contenido expresiones no-sexistas en el tratamiento a ofrecer a las niñas y niños. • Creación e improvisación de actividades literarias y musicales atendiendo a las necesidades y que den lugar a la formación de la autoestima y el conocimiento de sí.
(5to Año) Seminarios Especiales sobre Ortografía.	
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y lenguaje sexista en los grupos, instituciones y familia. • Conocimientos en la construcción de roles en la organización de actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de palabras que indiquen relaciones de género para el análisis según su acentuación y fuerza de pronunciación: llanas, agudas, esdrújulas. • Prácticas de la redacción de oraciones y párrafos, donde refleje su contenido roles de géneros equitativos en el desempeño social, doméstico y profesional.

Disciplina: Metodología del Conocimiento del Mundo

(1er Año) Elementos del Conocimiento del Mundo.	
<ul style="list-style-type: none"> • Socialización del género: social. • Relaciones interpersonales en la educación de la sexualidad • Lenguaje con contenido sexista. 	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento del mundo y de sí mismo, en la formación de la identidad y rol de género como parte del desarrollo de la personalidad • Las condiciones del medio social para el desarrollo de relaciones interpersonales. • Las habilidades intelectuales con equidad de género en las actividades del proceso: su interacción con personas, animales, objetos y fenómenos.
(2do Año) Metodología para el Conocimiento del Mundo Natural y Social. Metodología para la Educación y Desarrollo Sensorial. Metodología de las Nociones Elementales de la Matemática. Metodología de la Construcción.	

<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales. • Derechos de equidad social. • Conocimientos no-sexista en la organización de actividades educativas. • Conformación del autoconocimiento. • Formación de la identidad y rol. • Desarrollo histórico social desde el género masculino y femenino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la educación sensorial en las relaciones interpersonales que las niñas y niños desarrollan en las actividades de correlación e instrumental. • Papel del adulto en la creación de condiciones y dirección de actividades de educación sensorial y construcción libre con igualdad de oportunidades. • Aspectos metodológicos de las habilidades con contenidos relacionados con el género. • El mundo vegetal, animal y el hombre en sus relaciones con sus semejantes. • Tipos de trabajos en la naturaleza sin distinción de género. • Los revolucionarios cubanos, femeninos y masculinos en la defensa del país.
---	--

Disciplina: El Juego Infantil y su Metodología.

(1er Año) Elementos Metodológicos de la Dirección del Juego y la Actividad Independiente.

<ul style="list-style-type: none"> • Socialización del género humano: influencia del medio social. • Construcción del género humano. • Características psicosexuales. • El desarrollo de los sentimientos en la socialización. • Conformación de la autoestima y la autovaloración. • Relaciones interpersonales. • Derechos de equidad social. Influencia de la familia. • Estereotipos sexuales del género. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel del juego en la actividad social sin distinción de sexo. • El juego como elemento que favorece el rol e identidad de género. Regularidades. • Características psicosexuales relacionadas con el juego por etapas de desarrollo de las niñas y niños de 0 a 6. • La comunicación afectiva durante el juego para educar la sexualidad en niñas y niños, basada en la igualdad. • La valoración del juego de rol como vía para el desarrollo de la autoestima en la niña y el niño. • Las relaciones interpersonales entre los sexos, para la formación de cualidades morales. • Papel del adulto en las condiciones para la participación en los juegos de las niñas/os. • El juguete como elemento para la socialización del género infantil. Estereotipos que existen en la familia.
---	---

(2do Año) Metodología de la Actividad Lúdica.

<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos no-sexista. • Derechos de equidad social. • Métodos educativos para educar la sexualidad con perspectiva de género. • Atención a la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades lúdicas con contenido sexista y no-sexista en las instituciones, familia y comunidad. • La actividad lúdica sin distinción de sexo y capacidades intelectuales. • La orientación a la familia para la estimulación de argumentos y roles en niñas y niños. • Tratamiento metodológico a la atención a la diversidad de juegos organizados por las niñas y niños vinculados al mismo argumento y rol.
--	---

Disciplina: Educación Plástica y su Metodología.

(1er Año) Elementos Metodológicos de la Educación Plástica.

<ul style="list-style-type: none"> • Derechos de equidad social. Influencia de las instituciones sociales. • Conformación de la autoestima, autoconocimiento y autovaloración. • Importancia de la evaluación en la formación del género. • Estereotipos sexuales del género masculino y femenino. 	<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento de artistas plásticos: internacionales, nacionales y del territorio que demuestre la igualdad de capacidades y oportunidades entre mujeres y hombres. • La estimulación de capacidades creativas en la actividad artística sin distinción de sexo. • Indicadores para evaluar la creatividad artística del individuo desde el género. • Prejuicios que enfrentan la familia y docentes en el desarrollo de sentimientos, habilidades y capacidades relacionadas con las actividades plásticas en las niñas y niños. • Aspectos técnicos y variantes de materiales convencionales y no convencionales para la familia del círculo infantil y VNI que potencien la actividad artística creadora en ambos géneros por medio del dibujo.
(2do Año) Metodología de la Educación Plástica.	
<ul style="list-style-type: none"> • Formación de la identidad y rol de género. • Derechos de equidad social. • Papel del docente en la prevención de manifestaciones sexistas. • Construcción de roles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento a las habilidades manuales: su estimulación en la identidad y rol de género. • Confección de objetos para potenciar las habilidades manuales de las niñas y niños sin distinción de sexo. • El aprovechamiento de objetos como resultado del producto del trabajo manual en actividades y juegos, donde sean utilizados por las niñas y niños con igualdad. • La organización de actividades plástica donde participen ambos géneros.
(3ro Año) Apreciación y Producción de las Artes Plásticas. .	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos no-sexista en la organización de actividades educativas. • Estereotipos sexuales del género. 	<ul style="list-style-type: none"> • El empleo de métodos y procedimientos didácticos en la apreciación de obras de valor artístico para el tratamiento de apreciación- creación con argumentos sexista y no-sexista. • Análisis de obras de artes que refleje el género para la apreciación: épocas y estilos.

Disciplina: Educación Musical y su Metodología.

(1er Año) Elementos Metodológicos de la Educación Musical.	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo histórico de la educación de la sexualidad desde el género. • Desarrollo de sentimientos en la socialización. • Lenguaje sexista en la institución y familia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Surgimiento y desarrollo social de géneros musicales representadas por los sexos. • Importancia de la Educación Musical en la formación de sentimientos, emociones, capacidades y destrezas • La utilización del repertorio de canciones infantiles con contenido no-sexista. • Papel del docente y la familia para el desarrollo de capacidades rítmicas y la expresión corporal como componentes musicales en las niñas y los niños sin distinción de sexo.
(2do Año) Metodología de la Educación Musical.	
<ul style="list-style-type: none"> • Estereotipos sexuales del género masculino y femenino. • Derechos de equidad social. • Características del desarrollo psicosexual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento a los contenidos de expresión corporal relacionados con los movimientos técnicos analítico, las imágenes figurativas verbales y los gestos emocionales y sociales. • Estimulación para la participación mixta en el montaje de obras musicales.

<ul style="list-style-type: none"> • Socialización del género. Influencia social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las cualidades de los sonidos: timbre, altura, intensidad, en la percepción e interpretación: característica de la voz para el desarrollo del canto. • Uso del vestuario con igual contenido para la actividad de música de las niñas y niños.
(3ro Año) Apreciación Musical.	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo histórico de la sexualidad. • Derechos de equidad social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de géneros musicales: aportes más significativos. • Uso de los instrumentos musicales con iguales oportunidades de género.

Disciplina: Educación Física y su Metodología.

(1er Año)	Educación Física.	Elementos Metodológicos de la Educación Física.
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo histórico social desde el género masculino y femenino. • Conformación de la autoestima infantil. • Conocimientos no-sexista en la organización de actividades educativas. • El autoconocimiento de sí mismo en la niña y el niño. 		<ul style="list-style-type: none"> • La participación de la mujer y el hombre en la historia deportiva del país y su contribución a romper estereotipos arraigados en la sociedad. • La estimulación de capacidades corporales y esfuerzos musculares de niñas y niños en el desarrollo de habilidades: reptar, trepar, lanzar, saltar, entre otras. • Importancia de la selección y organización de niñas y niños sin distinción de sexo e igualdad de posibilidades, para el desarrollo de actividades físicas: actividad programada, motriz independientes y recreativas. • Importancia de los ejercicios físicos en el autoconocimiento de la niña y el niño con su cuerpo sexuado, como fuente de comunicación, sensaciones, emociones y afecto igualitario.
(2do Año)	Metodología de la Educación Física	
<ul style="list-style-type: none"> • Características del desarrollo psicosexual. • Socialización del género humano: influencia del medio social. • Desarrollo de los sentimientos en la socialización del género. • Conocimientos no-sexista en la organización de actividades educativas. • Derechos de igualdad social. 		<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades corporales igualitarias en el desarrollo de habilidades físicas: estatura, talla, peso, desarrollo físico motor y fuerza motriz. • Papel de la familia y docentes en la estimulación de actividades físicas en determinados contextos, sin distinción de: sexo, espacio y atributo. • La dirección de actividades físicas en la formación de cualidades morales. • La organización de actividades recreativas con niñas, niños y familias del Educa a tu Hijo. • Confección de medios didácticos para el desarrollo de habilidades físicas, desplazamientos y juegos de movimientos para ambos géneros, sin distinción.

El capítulo que se presenta para el debate desde contextos educativos constituye un referente de resultados de investigación. El mismo está basado en las necesidades que presentan las y los estudiantes en formación inicial de la educación preescolar desde lo individual así como para la formación del rol y género en las edades iniciales desde su contexto profesional. En este sentido, se ofrece una panorámica teórica para comprender la educación de la sexualidad reflejada en la personalidad del ser humano para actuar conscientemente en la sociedad a partir de los cambios que generan la perspectiva de género. Además se ofrece una estrategia que identifica como desde una visión integradora podemos transmitir el contenido desde diferentes componente sociológico, psicológico y pedagógico y así ponerlo en práctica en lo académico, laboral investigativo y extensionista. Desde esta proyección se ejemplifica con contenidos significativos en las disciplinas relacionadas con la labor profesional. Las conclusiones giran alrededor de que el proceso de formación inicial propicia la integración de lo individual y lo profesional y que puede llevarse a cabo con una adecuada preparación de los maestros que permitirá un mejor bienestar para todos.

CONCLUSIONES

Los referentes teóricos permiten sustentar el carácter integral que asume la naturaleza de la sexualidad para el desarrollo de la personalidad del individuo, donde se armonizan los impulsos sexuales con los afectos, sentimientos, actitudes y con la posibilidad de comunicarse y relacionarse con los demás, sin embargo se aprecia una fragmentación en la concepción del contenido de la educación de la sexualidad desde la perspectiva de género para que llegue asimilarse en lo individual y profesional.

El establecimiento de los contenidos específicos desde lo filosófico, sociológico, psicológico e investigativo y ejes temáticos sobre la concepción de la educación de la sexualidad desde la perspectiva de género permitió el diseño de acciones a través de los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista, en el que se logra articular las características individuales y profesionales, debido a las oportunidades que ofrecen los contenidos de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, C.M. (1997). *Currículo integral y contextualizado*. La Habana: Academia.

- Arés, P. (2002). "Identidad de Género y su Especificidad en Cuba". In: *Seminario Nacional de Capacitación sobre Género en la Comunicación y Sexismo en el Lenguaje*. La Habana: Mujer.
- Ascuy, A. (2001). La educación de la sexualidad en el círculo infantil: una estrategia para su perfeccionamiento. (Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de La Habana.
- Bautista, M. (2005). La perspectiva de género. Disponible en: [http://www.ism.gob.mx/articulos/perspectiva de género.html](http://www.ism.gob.mx/articulos/perspectiva%20de%20género.html) (accesado, 13 de junio de 2007).
- Calzado, D. (2004). Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación profesional inicial del profesional en condiciones de la universalización. Tesis de predefensa en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Castañeda J.A. (2005). ¿Qué es la perspectiva de género? Disponible IEn: <http://www.vida humana. Org/vida fam/feminismo/género.html> (accesado, 11 de febrero, de 2008).
- Castellanos, B. & González, A. (1997). Hacia una sexualidad responsable y feliz: para maestro y maestra de Secundaria Básica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castellanos, B. & González A. (2003). La Educación de la Sexualidad en tiempos de cambios, una mirada al contexto escolar. *Sexología y Sociedad*, Año 8, No 20, La Habana, pp. 28-30.
- Castro, P.L. (2017). Educación sexual en los jóvenes de Preuniversitario, Educación Técnica y Universidades Pedagógicas. La Habana: MINED.
- Cuba. Ministerio de Educación (1997). En torno al programa de Educación Preescolar: Dirección de Educación Preescolar. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, A.M. (2012). La violencia en el lenguaje o el lenguaje que violenta: equidad de género y lenguaje. Universidad Autónoma Metropolitana. México D.F.: ITACA.
- García, A. (2004), Género, Enfoque de Género, Construcción de Género, Holguín. (Falta da editora).
- Programa de la disciplina Educación Musical y su Metodología (2005-2006) (2006-2010), (material impreso)
- Programa de la disciplina Metodología del Conocimiento del Mundo (2005-2006) (2006-2010), (material impreso)
- Programa de la disciplina Formación Pedagógica (2005-2006) (2006-2010). (material impreso)
- Programa de la disciplina Lengua Materna y su Metodología (2005-2006) (2006-2010), (material impreso)

- Programa de la disciplina: Educación Plástica y su Metodología (2005-2006) (2006-2010), (material impreso)
- Programa de la disciplina: El Juego Infantil y su Metodología (2005-2006) (2006-2010), (material impreso)
- Programa de la disciplina: Educación Física y su Metodología (2005-2006) (2006-2010), (material impreso)
- Recarey, S.C. (2004). La preparación del maestro en formación inicial para el desempeño de la función orientadora. (Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas) ISP “Enrique José Varona”, La Habana.
- Rodríguez, I. (2007). Formación en género: Mucho más que nosotros, nosotras, ellas, ellos, los, las. In: *Pasaje de género en Cuba*. La Habana: Federación de Mujeres Cubanas.
- S/A. (2008). Los estereotipos sexuales. Disponible en: <http://www.mononeurona.org/index.php?idp-299> (acessado 7 junio de 2017).
- Sierra, R. A. (2007). La estrategia pedagógica, su diseño e implementación. (Material impreso). La Habana.

LA PREPARACIÓN DEL TUTOR EN LA CARRERA PEDAGOGÍA PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS, CUBA

Elizabeth Gradaille Ramas
Universidad de Cienfuegos, Cuba
Mailé Contrera Betarte
Universidad de Cienfuegos, Cuba
Katia Sánchez González
Universidad de Cienfuegos, Cuba

INTRODUCCIÓN

El compromiso de las universidades en el cumplimiento de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible pondera su vínculo con el desarrollo local. La pertinencia social emerge como política de la gestión universitaria en el proceso de formación de profesionales. Este se compone, entre otros aspectos, de los ambientes universitarios, el seguimiento al graduado, la contribución de cada carrera a su encargo social y al desarrollo socioeconómico, a partir del trabajo colaborativo para el fortalecimiento de la identidad profesional. La formación desarrollada desde el trabajo constituye el eje de integración de la universidad cubana.

En este sentido, estudiantes y profesores universitarios intervienen en las instituciones del territorio (entidades laborales de base) se responsabilizan, ofrecen su aporte y reciben el reconocimiento de la sociedad por su activa participación en la solución de los problemas vinculados a la profesión. Las relaciones de la universidad con las entidades laborales de base, siguen una política de desarrollo en el que se favorecen todas las partes, se asumen compromisos mutuos con el propósito de contribuir al cumplimiento de los fines la universidad y la entidad laboral. En esa dinámica la universidad deviene agente que favorece la transformación de la realidad (Horruitinier, 2010).

Desde esta perspectiva el tutor es un agente que acompaña, ayuda, orienta e impulsa el desarrollo de los estudiantes en las áreas profesional, académica y social. Es capaz de integrar el sistema de influencias a favor del bienestar, aprovecha las condiciones del contexto, las potencialidades de los que intervienen, las posibilidades de los grupos, el carácter activo de la personalidad e incluye las vivencias en el proceso de aprendizaje.

Como declara Hermida (2015) durante la formación en carreras pedagógicas, la escuela se identifica como un importante espacio desde el cual se garantiza la continuidad de influencias formativas, favorece la búsqueda y confirmación de soluciones a los

problemas profesionales pedagógicos y propicia la cultura profesional al develar el conjunto de formas de hacer, pensar y actuar, establecidos a lo largo del tiempo en el hacer cotidiano del profesional de la Educación.

La Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología surge en Cuba para dar respuesta a las exigencias del sistema educativo. Esta carrera forma profesores de Pedagogía y Psicología que a la vez son capaces de liderar actividades de diagnóstico integral, realizar orientación educativa a escolares, y padres, asesoría a docentes. De igual forma se preparan para utilizar la investigación educativa como herramienta que les posibilita solucionar los problemas educativos mediante el empleo del método científico. Producto de la especificidad de la carrera los egresados pueden desempeñarse en todos los niveles educacionales como psicopedagogos escolares, dirigentes de la educación o docentes.

La presente investigación forma parte de los resultados de la formación doctoral de sus autoras. La exploración de la realidad se realizó mediante técnicas generales de la investigación social aplicadas a profesores, estudiantes y tutores de esta carrera en Cienfuegos. Se identifican entre las principales regularidades: por una parte la escasa superación desde la carrera a sus graduados y la insuficiente preparación de quienes se desempeñan como tutores para la solución de problemas psicopedagógicos en las entidades laborales de base en temas de la especialidad como el diagnóstico integral, la orientación familiar, el aprendizaje social y escolar y la asesoría del trabajo científico investigativo.

El objetivo de este artículo es socializar la preparación del tutor que se implementa en la carrera Pedagogía Psicología de la Universidad de Cienfuegos. La experiencia que se presenta constituye uno de los resultados socializados por el colectivo de la carrera ante la Junta de Acreditación Nacional (Informe de autoevaluación, 2019).

El presente artículo contiene en su desarrollo las concepciones de la carrera Pedagogía Psicología en la Universidad de Cienfuegos y sus especificidades en cuanto a la preparación del tutor para lograr que los resultados del trabajo científico solucionen problemas de las entidades laborales de base y de esta forma contribuir al desarrollo local.

DESARROLLO

La tutoría que se realiza en la carrera Pedagogía Psicología de la Universidad de Cienfuegos se caracteriza por el vínculo entre las funciones profesionales pedagógicas, responde a la pirámide científica de la carrera, a las líneas del proyecto de investigación

“Relación escuela familia comunidad para el aprendizaje social”, propicia el desarrollo personal y profesional de profesores y estudiantes. La preparación de los tutores se planifica de acuerdo con el aporte a la solución de problemas psicopedagógicos del territorio y la especialización e intereses de profesores y estudiantes. Lo que contribuye al desarrollo de la identidad profesional pedagógica del licenciado en Educación especialidad Pedagogía Psicología.

1. Concepción de la carrera Pedagogía Psicología

La pertinencia al contexto social caracteriza la universidad moderna. Entre ellos la contextualización de las prácticas, el trabajo educativo, la necesidad de aprender toda la vida y el cambio de roles de profesores y estudiantes. Desde esta perspectiva en la carrera Pedagogía Psicología tutores, profesores y estudiantes se vinculan a proyectos formativos en distintos sectores de la sociedad, ejecutan y dirigen tareas a partir del análisis crítico de la realidad educativa, utilizan los resultados científicos de las Ciencias Pedagógicas en la solución de problemas psicopedagógicos. Estas actividades se realizan como expresión de la contribución al cumplimiento de la política educacional y evidencian el compromiso de la carrera con el perfeccionamiento del modelo social cubano.

El tránsito por la universidad se concibe como la formación de un hombre, que reflexiona críticamente a partir de las propias experiencias y formas de vida *parece ser esta la educación que puede dar* respuestas al bienestar y desarrollo en las realidades de los tiempos de hoy (López 2014, p.328). La formación integral del profesional contiene el desarrollo de intereses, compromisos y responsabilidades relacionados con la especialidad a lo que contribuye el tutor con una relación cercana que va conformando un ejemplo de actuación profesional.

En los diferentes planes de estudio por los que ha transitado la carrera Pedagogía Psicología en Cienfuegos (Plan C, Plan D, Plan D ajustado y Plan E), se ha estimulado el desarrollo profesional de los estudiantes para asumir un liderazgo transformador en los contextos de actuación profesional. En la concepción del plan E, las asignaturas integran conocimientos, habilidades y capacidades desarrollados por el resto de las disciplinas. Se incrementa de forma gradual la complejidad de las tareas y exigencias desde un nivel de familiarización, aplicación, sistematización y creación Lo que permite a los estudiantes con ayuda del tutor, asumir los modos de actuación del licenciado en Pedagogía Psicología.

La práctica laboral, en los diferentes niveles de educación colabora en la solución de los problemas psicopedagógicos relacionados con la orientación, acompañamientos y asesorías. En este proceso resulta vital la tutoría para que los estudiantes universitarios tengan un modelo de actuación profesional. De esta forma, adquieren independencia y responsabilidad en las intervenciones psicopedagógicas en áreas como el aprendizaje, la salud, la familia, la convivencia, el trabajo metodológico entre otras.

La carrera en su concepción favorece la proyección social del licenciado en Pedagogía Psicología. Tutores, profesores y estudiantes pertenecen a equipos multidisciplinarios reales para la solución de las necesidades de cada entidad laboral. En esta perspectiva el tutor modela los modos de actuación profesional, a la vez que orienta la actividad académica y científica del estudiante.

2. El tutor de la carrera Pedagogía Psicología

De acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Trabajo Docente Metodológico de la Educación Superior (RM 2/2018). El tutor es un educador que tiene la responsabilidad de integrar el sistema de influencias educativas... brinda asesoría académica e investigativa, apoya la toma de decisiones y establece una relación personal con los estudiantes de aquí deviene su esencialidad en la formación armónica del estudiante. La tutoría se legisla, como forma de organización de la docencia que tiene como objetivo asesorar y guiar al estudiante para lograr un aprendizaje autónomo y contribuir a su formación integral. En este documento se precisa, que además de la formación científica y profesional, el tutor tiene necesidad de preparación en temas psicopedagógicos. En este aspecto existe coincidencia con la especificidad de la carrera Pedagogía Psicología.

Desde estos referentes, la figura del tutor ha constituido un elemento importante en el proceso de formación del licenciado en Pedagogía Psicología en Cienfuegos. Su desempeño profesional contiene un enfoque socioafectivo que posibilita crear ambientes colaborativos de aprendizaje. En esta carrera se ejercitan diferentes tipos de tutorías que se complementan entre sí. Desde la tradicional tutoría de profesores a estudiantes durante la formación inicial y en el postgrado (individual y grupal), la tutoría de pares entre estudiantes, el seguimiento al egresado, la mentoría a profesores noveles y la asesoría científica.

En este sentido el diseño curricular de la carrera en Cienfuegos aborda las funciones profesionales pedagógicas: docente metodológica, de investigación y

orientación y de forma implícita la preparación del licenciado en Pedagogía Psicología como tutor. Desde lo académico algunas asignaturas de las disciplinas Orientación Educativa, Didáctica y Currículo y Formación Laboral Investigativa abordan la tutoría como tipo de orientación psicopedagógica (Gradaille, Gradaille & González, 2018).

En todos los casos el tutor es la persona con experiencia que facilita la vida en la universidad, al aportar conocimientos y emociones a través de la interacción y el contacto personal. La tutoría es una relación de apoyo para facilitar la adaptabilidad a un nuevo nivel educativo, mejorar el aprendizaje o acercar la formación a los espacios de desempeño profesional futuros. En la relación cercana entre el tutor y su tutorado se producen y enriquecen el aprendizaje escolar, la socialización, la convivencia y/o la adaptabilidad de acuerdo con los objetivos de la tutoría.

Aunque la tutoría históricamente ha impulsado el éxito escolar y en la vida, se ha convertido en un servicio que implica, activa y potencia a tutorados y tutores. En los últimos tiempos se agrega al trabajo del tutor el uso de la tecnología, el desarrollo de capacidades para el desempeño profesional creativo e innovador y se entrena la participación en redes de colaboración para el trabajo en grupos multidisciplinarios.

Entre las modalidades de la tutoría en la carrera, la que se realiza entre iguales o de pares ha sido utilizada como vía efectiva para iniciar el proceso de un determinado aprendizaje y contribuir a la adaptabilidad y mejoría de la convivencia de quienes inician la carrera. Esta modalidad también empodera y reafirma al estudiante que se desempeña como tutor quien desarrolla habilidades para la orientación y aprende a ser empático con lo que reafirma su identidad profesional como psicopedagogo escolar.

En la teoría histórico cultural Vigostki aborda el lenguaje como instrumento mediacional del aprendizaje humano, declara la vivencia como relación afectiva del individuo con el medio y explica la Zona de Desarrollo Próximo: distancia que existe entre las posibilidades que tiene el sujeto de realizar una tarea de forma independiente (desarrollo actual) y las posibilidades de realización en colaboración con un adulto o un contemporáneo más capaz (desarrollo potencial). Estas tres concepciones se asumen para fundamentar la tutoría de pares en la carrera Pedagogía Psicología (Gradaille, Contrera, Montero & Rojas, 2019)

La tutoría de pares también se utiliza en la carrera en Cienfuegos para garantizar la orientación profesional pedagógica de los estudiantes antes de entrar en la carrera, mediante actividades psicopedagógicas con estudiantes del Preuniversitario. Se comparte en los lugares del desempeño profesional futuro, se comentan anécdotas de la vida

universitaria, se planifican entrevistas a profesionales experimentados de la carrera, visitas a centros donde ejercen egresados y se realizan talleres vivenciales para incrementar el interés por la especialidad. De esta forma se crean vivencias positivas que contribuyen a incrementar la motivación por la carrera.

Los tutores pares transfieren a sus tutorados habilidades para resolver problemas, no sólo en el contexto de la universidad, también en los ambientes profesionales reales. (Herrera, 2019). La experiencia ha sido tomada del uso de la tutoría de pares en el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (IPVCE) Carlos Roloff de Cienfuegos. En este lugar la tutoría se enfoca en mejorar la adaptación de los que se inician en la vida del centro interno y para transmitir técnicas de estudios adecuadas, ambos objetivos han logrado favorecer la retención en el IPVCE durante varias décadas.

La tutoría de pares se caracteriza por la cercanía de edad entre tutor y tutorado que favorece la comprensión, motivación por la tarea y desarrolla intereses comunes. La carrera Pedagogía Psicología en Cienfuegos contribuye al desarrollo profesional de la personalidad y a la motivación hacia la carrera mediante el protagonismo y compromiso para conformar la identidad profesional pedagógica. En este proceso lideran los estudiantes de tercer y cuarto año que asumen el rol de tutores de lo que optan por la carrera.

La preparación del tutor en la carrera integra la formación inicial y continua del licenciado en Pedagogía Psicología. En la formación inicial la preparación de los estudiantes como tutores, tiene como fin cumplir los objetivos generales y de cada año académico, se realiza mediante el contenido las asignaturas, el ejemplo de los tutores y distingue a este profesional la orientación psicopedagógica que realiza. La preparación como tutor en la formación continua se planifica con cursos, diplomados, maestrías y doctorados que enfocan la tutoría como servicio que avala la pertinencia social y la calidad universitaria.

3. La preparación del tutor en la carrera Pedagogía Psicología

La preparación de este profesional como tutor se realiza de acuerdo con la pirámide científica de la carrera, las líneas del proyecto de investigación “Relación escuela familia comunidad para el aprendizaje social” y tiene como fin el desarrollo personal y profesional de profesores y estudiantes.

La preparación del tutor se ajusta de acuerdo con las funciones profesionales y el rol profesional de los agentes a los que se dirige, su especialización y los intereses de

profesores y estudiantes. En este proceso interviene la dirección del departamento Pedagogía Psicología. Se integran en la estrategia para la preparación del tutor: la superación de los profesionales, el seguimiento al egresado y la formación como tutor del estudiante de la especialidad Pedagogía Psicología.

En el caso de la superación se realiza mediante sus diferentes formas y el trabajo docente, científico y metodológico a lo que contribuyen de forma esencial las particularidades de la carrera, sus dinámicas y la implicación en la solución de problemas psicopedagógicos en las entidades laborales de base de la provincia Cienfuegos. Los tutores cursan postgrados internacionales, nacionales y locales en la propia Universidad de Cienfuegos y en los eventos que participan como ponentes, tribunales y /o profesores de cursos.

En el departamento existen programas de postgrado que realizan de conjunto la superación a profesores noveles, egresados de la carrera y tutores de las entidades laborales de base. Mediante cursos y diplomados En ellos se imparten temas de orientación, comunicación, metodología de la investigación, metacognición y tutoría.

Un ejemplo lo constituye el diplomado “La dirección psicopedagógica de los procesos educativos en los centros escolares” (Departamento Pedagogía Psicología, 2015). En el curso 2018- 2019 transita ya por su segunda edición. Ha matriculado más de 40 profesionales y exhibe impactos que demuestran la coordinación entre la Universidad de Cienfuegos, las direcciones provincial y municipales de Educación, los Centros de Orientación y Diagnóstico y las escuelas del territorio que son entidades laborales de base de la carrera.

La superación también se realiza a los profesores universitarios más experimentados estos cursan los programas de maestría y doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos. En los últimos cinco años se han graduado cuatro doctores en Ciencias Pedagógicas. En la estrategia de formación doctoral del departamento se planifican ocho defensas doctorales durante el periodo 2019 - 2025 de profesores del departamento. Estos se encuentran en diferentes niveles de la Escuela de Doctores de la Universidad de Cienfuegos Aunque sólo tres de ellos abordan temas relacionados con la tutoría en las investigaciones, el proceso para la obtención de categorías científicas favorece la preparación como tutor.

El trabajo docente de la carrera resulta un espacio esencial que integra a profesores noveles, tutores de la práctica laboral y profesores de experiencia en los tribunales para la evaluación de los estudiantes. Resultan de gran aporte, en este sentido,

los ejercicios integradores de la práctica laboral y las defensas del trabajo científico estudiantil. Se propicia en ellos la toma de decisiones académicas que va generando la plataforma de pensamiento pedagógico de la carrera y colabora en la preparación de un nuevo proceso de tutoría, orientado a desarrollar individuos creativos, aptos para actuar en los ambientes dinámicos y complejos en los cuales realizarán su vida profesional... (De la Cruz & Abreu, 2008).

Por otra parte en la preparación del tutor se utilizan los espacios del trabajo metodológico de los colectivos de carrera y año. En estos la asistencia de los tutores y su protagonismo en la toma de decisiones los prepara desde el trabajo colaborativo y grupal que posibilitan los talleres metodológicos y las discusiones de las clases metodológicas, vías más empleadas en la carrera. Dos ejemplos resultan las muestras más trabajadas en este sentido. Por una parte la preparación del profesor principal de año como tutor de grupos universitarios y de otra la preparación del tutor como asesor científico de los estudiantes.

La preparación del tutor de la carrera en Cienfuegos se realiza mediante la superación profesional de los tutores, el trabajo docente y metodológico de la carrera, el seguimiento al egresado y se incluye en la formación inicial del licenciado en Pedagogía Psicología con temas que favorecen la especialización de este profesional como tutor.

CONCLUSIONES

La concepción de la carrera en Cienfuegos pondera la proyección social del licenciado en Pedagogía Psicología para la solución de problemas psicopedagógicos del territorio. Para lo que se utilizan la integración a equipos multidisciplinarios reales en las entidades laborales de base. Los estudiantes, sus tutores y los profesores universitarios asumen distintos roles y se entrenan en los modos de actuación del profesional de la educación.

Las diferentes modalidades de tutoría que emplea la carrera se complementan en la estrategia de preparación del tutor del departamento. Entre ellas la tutoría de pares, la de profesores a estudiantes individual y grupal, la mentoría a profesores noveles y egresados así como la asesoría académica y científica. La preparación de los tutores se planifica de acuerdo con el aporte a la solución de problemas psicopedagógicos, la especialización e intereses de profesores y estudiantes. Lo que contribuye al desarrollo de la identidad profesional pedagógica del licenciado en Educación especialidad Pedagogía Psicología.

BIBLIOGRAFÍA

- Bejar, L. H. (2018). *La Tutoría como instrumento esencial para desarrollo personal, comunitario, social y el aprendizaje intelectual de los/as estudiantes de nivel superior, de manera integrada e integradora a la vida*. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 52-58. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Contrera, B. et al. (2019). *Informe de autoevaluación de la carrera Pedagogía Psicología*. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez
- Cruz, G. & Abreus, L. F. (2008). *Tutoría en la Educación Superior. Transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento*. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVII (3), pp. 107-124.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior-MES de E. S. (2018). *Reglamento de Trabajo Docente Metodológico de la Educación Superior*. Resolución Ministerial 2/2018. La Habana, Cuba: MES.
- Departamento Pedagogía Psicología (2015). *La dirección psicopedagógica de los procesos educativos en los centros escolares*. Programa de diplomado. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez
- Deroncele, A. (2017). *Formación del profesional de psicología: Experiencias formativas para la Educación Superior del Siglo XXI*. En: libro REDEM *Redes académicas, docencia e investigación educativa*, pp. 55-74. Recuperado de <http://www.redem.org>
- Domínguez, Y., & Rojasdares, A. L. (2018). *La práctica profesional como espacio para la formación investigativa del docente*. *Conrado*, 14(65), 148-153. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>.
- Gradaille, E. & Senra N. (2018). *La preparación del tutor para la estimulación metacognitiva de los profesionales de carreras pedagógicas*. Proyecto de formación de recursos humanos. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
- Gradaille, E.; Contrera, M.; Montero, B & Rojas, L. (2019) *Concepción de la disciplina principal integradora Formación Laboral Investigativa*. Plan E Carrera Pedagogía Psicología. Universidad de Cienfuegos
- Gradaille, Gradaille & González (2018). *La formación de tutores desde el currículo de la universidad en carreras pedagógicas*. Ponencia presentada en el evento internacional Docencia Universitaria. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
- Hermida N.A. (2015). *Las relaciones de la UCP y la escuela: su implicación en la formación inicial del docente en los periodos de práctica laboral*. Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.

- Herrera, E. (2019) *La tutoría de pares en la carrera Pedagogía Psicología*. Trabajo de curso Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
- Horrutiner, P. (2010). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Pedagogía Universitaria Vol. XII (4): --
- López, E. J. (2014). 4ta propuesta de cambio de paradigma: educación compleja y popular vs. Educación simplista y elitista. En: ¿¡Bienestar en el siglo XXI!?. Recuperado de <http://biblioteca.ucf.edu.cu/editorial-universosur/libros>. pp 320-339
- Michessedett, M. & Valencia (2018) *Consideraciones teóricas para la formación del profesorado en mentorización de docentes principiantes* En: *Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde las universidades*. Edición de autoría colectiva de la Red de Estudios sobre Educación (REED).
- Recarey, S. (2003). Selección de lecturas y técnicas para el taller de orientación educativa y rol profesional. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rojas, A. L. (2018). La orientación psicopedagógica en el contexto educativo. Editorial Universo Sur. Universidad Metropolitana de Ecuador, Recuperado de <http://www.biblioteca virtual de la universidad de Cienfuegos>.
- Rojas, M.; García, M. & Martínez, L. (2018) *La pertinencia social como política de la gestión universitaria para el desarrollo local*. Ponencia presentada en el evento internacional Universidad 2018. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
- Rosendo, C. & Fernández (2018). La gestión del conocimiento de la Filial Universitaria Municipal de Florencia en función del desarrollo local. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*. Vol. 1, No. 1, Julio-Diciembre de 2018. Pág. 1 - 10 Recuperado de <http://revistas.unica.cu>

MODELO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESIONAL DEL PERIODISMO DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE ADOLFINA COSSÍO

Giselle María Méndez Hernández
Universidad Nacional de Costa Rica

INTRODUCCIÓN

La valoración científica de las necesidades formativas de carácter pedagógico que tienen los docentes de las carreras con un perfil no pedagógico demanda un estudio cuidadoso, teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos, quienes integran su claustro asumen desde prácticas empíricas, el desafío de enseñar la profesión que han aprendido. Lo anterior convida a repensar la pertinencia de apropiarse en la formación inicial saberes fundamentales sobre Pedagogía, para favorecer el ejercicio de la actividad docente a los egresados de distintas especialidades.

En las universidades cubanas, este propósito se materializa con la instrumentación de una estrategia curricular que ofrece orientaciones metodológicas para delimitar – en correspondencia con los objetivos formativos de cada año, los programas de las disciplinas y asignaturas que componen los planes de estudio – contenidos pedagógicos que se ajusten a las particularidades de los diferentes perfiles profesionales. Específicamente, la formación pedagógica del profesional del Periodismo alude a:

[...] un proceso socioeducativo que favorece la interacción entre periodistas, profesores y estudiantes de la carrera en escenarios formativos de la profesión, y está condicionado por la satisfacción de sus necesidades formativas de carácter pedagógico. Este accionar conjunto contribuye a fortalecer el vínculo entre ellos, como una experiencia que enriquece el aprendizaje y permite analizar los efectos de sus acciones formativas y los factores que influyen en ellas, para tomar decisiones sobre cómo proceder ante el imperativo social de continuar formando generaciones de periodistas. (Méndez y Hernández, 2017, p.1296)

Son numerosos los autores que se han referido a la necesidad de una formación pedagógica en los profesionales que nutren el claustro de las escuelas de Periodismo (Méndez y Hernández, 2017; Arencibia & López, 2016; Rodríguez, Bao & Saltos, 2016; Araujo & Lluís, 2015; Pereira, Toural y López, 2013; Mellado, Salinas, Valle & González, 2010). De manera general, sus estudios se sustentan en experiencias consolidadas que incursionan en propuestas innovadoras que favorecen modelos de formación docente en la carrera y realizan contribuciones al desempeño de sus egresados.

Específicamente en Cuba, este proceso se enviste además de la tradición histórico-pedagógica en la enseñanza del Periodismo, que se nutre de pautas formativas

sistematizadas por relevantes maestros que a su vez, contribuyeron desde la prensa a la exposición crítica del panorama nacional, el afianzamiento de la cultura, los valores y la historia de la nación, a partir de la función socio-educativa que le confirieron al Periodismo:

José Agustín Caballero, Félix Varela, José Antonio Saco, José de la Luz y Caballero, Enrique José Varona, José Martí y Alfredo Miguel Aguayo abonaron la tradición filosófica pedagógica cubana con su labor sistemática en instituciones escolares y el ejercicio de un periodismo que vindicó el compromiso de la prensa con el bienestar y el progreso del país. (Méndez, Hernández & Portuondo, 2017, p.145)

La formación pedagógica del profesional del Periodismo cubano necesita por tanto, una mirada integral que armonice la labor orientadora de profesores y periodistas tutores en el quehacer educativo contemporáneo, y el legado pedagógico de figuras paradigmáticas que no han sido consideradas justamente en la concepción de este proceso. Ello amerita el diseño e introducción de propuestas científicas, mediante las cuales puedan propiciarse espacios de reflexión y socialización de experiencias pedagógicas que beneficien la capacidad de los egresados para contribuir a la continuidad de la enseñanza de la profesión, desde los escenarios laborales en que se inserten.

En particular, la presente investigación justiprecia el legado de la educadora Adolfinia Cossío Esturo: maestra normalista, Doctora en Pedagogía por la Universidad de La Habana y destacada profesora de la carrera de Periodismo en la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba. El objetivo se concreta en la elaboración de un modelo de formación pedagógica del profesional del Periodismo, que considera como núcleo de interés su práctica pedagógica, asumiendo que uno de los móviles que sustenta el perfeccionamiento del sistema de Educación Superior en el país es precisamente, el estudio de la tradición del pensamiento histórico-pedagógico cubano y de figuras relevantes del magisterio, cuyas concepciones conforman el ideario pedagógico nacional y local.

Se hace uso de métodos teóricos: histórico-lógico, análisis-síntesis, inducción-deducción y sistémico-estructural-funcional, que favoreció la elaboración del Modelo. La integración de todos los subsistemas, componentes y relaciones que caracterizan al Modelo se alcanza al concebir éste como un sistema, entiéndase “el conjunto de componentes de un objeto, que se encuentran separados del medio e interrelacionados fuertemente entre sí, cuyo funcionamiento está dirigido al logro de determinados objetivos o funciones” (Álvarez, 1995, p.22).

Se recurrió a la historia de vida para recolectar datos necesarios sobre la vida y obra de Adolfina Cossío Esturo, como instrumento valioso que según criterio de Hernández, Fernández & Baptista (2014) recurre a narrativas de la vida de un individuo, pasajes o épocas de su existencia, experiencias o situaciones de las personas, vinculadas con un problema de investigación. Se emplearon otros instrumentos de recolección de datos propios del enfoque cualitativo: investigación documental, observación, grupos de enfoque y entrevistas semiestructuradas; los que permitieron constatar insuficiencias relacionadas con el tema, entre las que se destacan:

- Es limitado el conocimiento de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la formación pedagógica del periodista.
- No siempre se delimitan contenidos pedagógicos que desde las disciplinas y asignaturas del currículo se ajusten a las necesidades formativas del profesional del Periodismo.
- Existen debilidades en la motivación de profesores y estudiantes de la carrera hacia el estudio de figuras paradigmáticas que contribuyan, a partir de la reflexión sobre sus prácticas, a la formación pedagógica.
- Son insuficientes los espacios de intercambio y socialización de experiencias y/o resultados de investigación que favorezcan la formación pedagógica.

De manera general, la investigación considera la necesidad de incluir en la formación inicial del periodista contenidos pedagógicos que beneficien su futuro desempeño como docente de la especialidad, o tutor que acompaña al estudiante en su vínculo con la actividad laboral. Su principal resultado se concreta en la modelación de la formación pedagógica del profesional del Periodismo, representada en subsistemas y componentes, desde cuya interacción deviene la relación actores del proceso formativo-escenarios formativos de la profesión; todo ello dinamizado por la práctica pedagógica de Adolfina Cossío Esturo, como núcleo de interés que pondera su vida y obra pedagógica y distingue la modelación del proceso objeto de estudio.

A partir de las consideraciones anteriores, el contenido de los epígrafes está dirigido a: caracterizar la práctica pedagógica de Adolfina Cossío Esturo; establecer los fundamentos teórico-metodológicos para la elaboración de un Modelo de formación pedagógica del profesional del Periodismo, que connote su práctica pedagógica como núcleo de interés; presentar el Modelo de formación pedagógica del profesional del Periodismo.

DESARROLLO

La experiencia docente de Adolfinia Cossío Esturo nutrió a su práctica pedagógica de bases sólidas para una adecuada formación cultural, que favoreciera una eficiente profesionalización, la cual se erige en categoría fundamental en la Pedagogía de la Educación Superior en tanto es capaz de expresar el objetivo a lograr en los egresados. En reconocimiento a su trayectoria profesional pedagógica vinculada al ejercicio del Periodismo, esta investigación considera indispensable conceptualizar en la formación pedagógica de este profesional la práctica pedagógica de Adolfinia Cossío Esturo. Para ello se asume, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014, p.397) que la práctica es: “una unidad conductual que se refiere a una actividad continua, definida por los miembros de un sistema social como rutinaria”.

La práctica pedagógica implica la toma de posiciones en correspondencia con una realidad de formación que se referencia en vivencias pedagógicas y se lleva a cabo en contextos locales diversos: es una forma de saber que emerge de la experiencia pedagógica. Lo anterior permite identificar además, el pasado con otras maneras de ver, a partir de allí, y construir otras formas de pensar la formación pedagógica, en relación estrecha con las características del alumno y la comunidad educativa.

Se conceptualiza entonces la práctica pedagógica de Adolfinia Cossío Esturo en la formación pedagógica del profesional del Periodismo como: el ejercicio formativo procedimental sistemático – necesario en el trayecto formativo del profesional del Periodismo – que rescata la tradición del pensamiento histórico-pedagógico cubano, para contribuir a la orientación para la formación pedagógica en la profesión periodística. Ella se constituye en el núcleo de interés que permite una mayor comprensión, interpretación y explicación del objeto, para favorecer de manera dialéctica, la irrupción en la modelación teórica.

1.1 La práctica pedagógica de Adolfinia Cossío Esturo

Adolfinia Cossío Esturo se nutrió de la tradición filosófica pedagógica cubana atesorada por el magisterio y el periodismo del siglo XIX. El panorama que la recibió el 30 de enero de 1906 – fecha de su nacimiento en Manzanillo⁹ – estuvo signado por la gestación de una escuela cubana, que asumió el encargo de instruir y educar a las generaciones más jóvenes en los primeros veinte años de la República Neocolonial: un

⁹ Ciudad ubicada al oeste de la región oriental cubana, en la actual provincia de Granma.

periodo que se asocia a “un letargo” de la conciencia nacional, a causa de la frustración del ideal independentista que se produjo con la intervención de Estados Unidos en la Guerra de 1895 y la posterior ocupación militar norteamericana en la Isla.

En un contexto marcado por la presencia de una nación extranjera, con claros intereses hegemónicos en el enclave insular, los maestros, creados como parte de la reforma escolar implementada por las propias autoridades norteamericanas en Cuba, garantizaron la defensa de los valores y principios provenientes de las gestas libertadoras (Cordoví, 2012, p.131).

Desde que en 1928 se graduara de la Escuela Normal de Santiago de Cuba, Adolfinia Cossío Esturo incorporó a su práctica pedagógica modos de hacer tendientes al reconocimiento de los elementos esenciales del proceso fundacional de la nación cubana y a la necesaria vinculación de los maestros con la familia y la comunidad. Su primera experiencia como maestra normalista transcurrió en la Escuela Rural no.11 de Gorito, perteneciente al Distrito Escolar de Niquero. En aquel sitio cercano a las faldas de la Sierra Maestra, inició una trayectoria de cincuenta y cinco años ininterrumpidos, dedicados a la enseñanza.

Sus alumnos de Media Luna¹⁰, a donde se trasladó en 1930, recuerdan todavía su empeño en buscar soluciones originales a la problemática educacional del pueblo. Los orígenes de su práctica pedagógica se descubren además, en la información que aportan las autobiografías y currículos elaborados por la propia Adolfinia Cossío, entre otros registros documentales que resultaron valiosas herramientas metodológicas para enriquecer la investigación.

Su práctica pedagógica no solo contribuyó a la construcción y formulación de propuestas para la formación de los pobladores, con vistas a facilitar su movilidad social, sino que se distinguió por la exaltación de la épica independentista, como vía para procurar la formación de una conciencia colectiva, con base en la concientización de la existencia de un pasado común. En un periodo histórico de incertidumbre respecto al destino socio-político del país, era preciso sustentar un corpus de ideas que dieran sentido al presente y legitimaran las proyecciones futuras; en este sentido, tipificó a la práctica pedagógica de la Cossío la creación de sentimientos cívico-patrióticos, tanto en las aulas primarias como en la comunidad, sobre la base del legado del independentismo.

La celebración de actos conmemorativos, la visita a lugares históricos y la presencia de la asignatura Historia de Cuba en los currículos de los distintos niveles de

¹⁰ Municipio de la actual provincia Granma.

enseñanza en Media Luna, fueron algunas de las evidencias más significativas de su labor magisterial, intencionada hacia la formación de valores patrios y la búsqueda de iniciativas para favorecer el acercamiento escuela-familia-comunidad. Esta etapa de su vida está marcada por logros fundamentales, que avalan su preocupación por extender los servicios educacionales a distintos sectores sociales: fue promotora de la construcción del Centro Escolar de Media Luna; fundó una Primaria Superior que posibilitó elevar hasta el octavo grado el nivel de escolaridad del pueblo; impulsó la alfabetización gratuita de jóvenes y adultos.

La Tesis que en 1938 presentara para aspirar al grado de Doctora en Pedagogía pautó el inicio de una trayectoria en que se fusionó el magisterio y el quehacer investigativo. Este quehacer estuvo signado por la comprensión de que en el conocimiento de la historia descansa la supervivencia de la nación y de que en su estudio, germina el legado a las nuevas generaciones, de los ideales que guiaron la aspiración a la suficiencia nacional.

A partir de 1939 se consolida su formación pedagógica en Escuelas de Media Luna, una etapa que estuvo matizada por su colaboración en medios de prensa locales, en los que publicaba trabajos periodísticos donde abordaba los contenidos históricos de los que se había nutrido, mediante la lectura e investigación constantes y los propios testimonios de familiares protagonistas de la gesta independentista cubana. Los primeros pasos de su práctica pedagógica en esa localidad permiten comprender su pasión por la historia y la lectura de los clásicos de la Filosofía y la Literatura Cubana y Universal, que dan cauce a su formación humanista, que la condujo a tomar partido frente a la realidad social. Durante los veinticinco años en que ejerció el magisterio en Media Luna, fue en dos ocasiones seleccionada para recibir el Premio Baire, distinción que se otorgaba al Mejor Maestro del Distrito Escolar.

A partir de 1954 se produjo el afianzamiento de su práctica pedagógica, durante el tránsito por diferentes enseñanzas y responsabilidades de dirección en Santiago de Cuba, lo que evidenció su voluntad de compartir experiencias y conocimientos. Desde su labor como Directora Municipal de Educación en Santiago de Cuba en 1959, se planteó la necesidad de propiciar un desarrollo de la educación, que favoreciera la activación social y económica del país, en correspondencia con las prioridades sociales de la triunfante Revolución Cubana. Uno de sus resultados más loables en ese puesto de dirección fue la puesta en marcha de ciento diez nuevas aulas en Santiago de Cuba, para responder a la demanda de instrucción escolar que había en la ciudad.

En 1960 fue ascendida al Departamento Provincial de Educación de Oriente, donde tuvo un meritorio desenvolvimiento como organizadora de la nacionalización de las escuelas primarias de la Provincia de Oriente. Estas experiencias direccionaron su práctica pedagógica hacia la concreción de un sistema educativo articulado, que partiendo de concebir la unidad de intereses nacionales, posibilitara un espacio vital al desarrollo educacional y sociocultural del país. Todo este quehacer afianzó también saberes éticos, que consolidaron su prestigio profesional antes de insertarse en la Educación Superior.

Se había graduado como Maestra Normalista en 1928 y era Doctora en Pedagogía por la Universidad de La Habana desde 1938; pero en 1962, a los cincuenta y nueve años de edad, terminó de estudiar otra carrera universitaria: Filosofía y Letras. Desde ese año comenzó a trabajar en la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba; a partir de ahí se produjo el auge de su producción intelectual periodística. La mayor parte de sus trabajos aparecen compilados en revistas que en la época, constituyeron un espacio para que los intelectuales crearan, expusieran sus criterios, polemizaran, y divulgaran el acontecer artístico-literario y político de entonces. La *Revista de la Universidad de Oriente*, y otras como *Cultura '64*, *Mambí*, *El Caserón* y la *Revista Santiago*, se hicieron eco en sus páginas de las ideas de progreso social de la Docta, sobrenombre con el que trascendió en las aulas universitarias.

En el Alma Máter Oriental, ejerció su labor docente vinculada sobre todo a las carreras de Periodismo y Letras. Quienes al paso de los años la evocan, aseguran que sus vidas no hubieran sido las mismas de no haberla tenido frente al aula. Los alumnos de la Facultad de Humanidades, albergaban el privilegio de tener ante sí a una maestra que era a un tiempo, magistral y jocosa, exigente y auténtica. Algunos, llevan marcado todavía el asombro de otra confesión: la Cossío tenía linaje mambí. Sus padres fueron Elvira Esturo Izaguirre y Randolpho Cossío de Céspedes, nieto de Pedro de Céspedes y sobrino-nieto de Carlos Manuel de Céspedes, el Padre de la Patria.

Su contribución a la formación integral de los estudiantes fue decisiva para que en 1965 asumiera una nueva experiencia de dirección como Decana de la Facultad de Humanidades; en entrevista concedida a la Revista "Mujeres" reveló: "Fui la primera Decana de Santiago de Cuba" (González, 1980, p.8). El 14 de marzo de 1980 fue investida con la Categoría Profesora de Mérito y se convirtió también en la primera que ostentó esa condición en la Universidad de Oriente.

La reafirmación de sus saberes históricos y literarios la condujo a ser parte de la vanguardia intelectual de la segunda mitad del siglo XX en la Región Oriental Cubana.

Desde su práctica pedagógica en las aulas universitarias y la publicación en medios impresos y editoriales de numerosos textos, realizó aportes a la ciencia y las artes en la esfera de su actividad, que la hicieron acreedora de reconocimientos como la Distinción por la Cultura Nacional, la condición de Heroína Nacional del Trabajo, la medalla “Alejo Carpentier”, la Orden “Félix Varela” de Primer Grado y la Orden “Frank País”. Por su contribución a la vida cultural del pueblo cubano y en especial a la Ciudad de Santiago de Cuba, le fue otorgado en 1985 el Escudo de la Ciudad.

El 20 de febrero de 1981 le fue otorgado el Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. En 1983 se jubiló de su labor como maestra, tras casi sesenta años de haberla desempeñado, pero continuó publicando en revistas de la ciudad. Sus experiencias pedagógicas no solo han sido connotadas en publicaciones periódicas, sino también por el testimonio de sus alumnos y compañeros de labor, que han prestigiado su práctica pedagógica. La sistematización de estos criterios permite sugerir las siguientes pautas formativas, que emergen de su experiencia pedagógica como maestra de formación y redactora de oficio:

- La orientación para la formación pedagógica en la profesión periodística desde la vinculación de contenidos pedagógicos con contenidos disciplinares del currículo de la carrera Periodismo.
- El realce de la labor del docente universitario como educador que comunica un encargo social y acompaña a sus estudiantes teniendo en cuenta el conocimiento de sus características y del contexto donde se insertan.
- El valor del ejemplo personal y profesional del maestro en la formación integral del estudiante.
- La concepción del periodista como sujeto activo de la comunicación, que da valor al legado histórico-pedagógico heredado, para contribuir a la comprensión de la sociedad contemporánea.
- La importancia de socializar la Historia de Cuba a través de la prensa, de manera que ella pueda convertirse en plataforma de indagación para investigadores y lectores en general.
- La concepción de la escuela y la comunidad como espacios legitimados y viables para desplegar la práctica pedagógica y contribuir a la formación del sujeto.
- La investigación como fuente nutricia de la cultura, los valores y la historia de la nación, que conlleva necesariamente a la apropiación y socialización de nuevos conocimientos respecto a la cultura anterior.

La recurrencia desde la modelación a la práctica pedagógica de Adolfinia Cossío Esturo se convierte a la vez, en la información base de la estructuración y el orden del sistema modelado, pues conduce al análisis de los saberes extraídos de su experiencia pedagógica. Desde este punto de vista se acude a ella, no para comparar ni extraer verdades y adjudicarlas a las posibilidades de ejercicio de los actuales profesionales; sino que la considera para construir reflexiones claves para lograr un acercamiento a los problemas de la formación pedagógica y contribuir a solucionarlos.

1.2 Fundamentos teórico-metodológicos para la elaboración del Modelo.

La búsqueda de un modelo teórico tiene como fin interpretar la realidad observada en el proceso de formación del profesional del Periodismo y estudiarla en correspondencia con la intencionalidad de la investigación, lo que favorece su conversión no solo en una vía para la obtención y procesamiento de información necesaria para su fundamentación teórica. El Modelo propuesto permite comprender, explicar, interpretar y predecir el comportamiento del objeto, en los límites de su contexto socio-educativo.

Se considera entonces la definición de modelo más general propuesto por Álvarez (1995, p.18): “El modelo es una construcción que crea el investigador a partir de su conocimiento teórico del objeto de investigación, que le sirve de guía para abordar el análisis de los fenómenos: procesos naturales y sociales”. Se asume como modelo pedagógico la “construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta” (Sierra, 2002, p.319).

Lo anterior permite a esta investigación considerar un Modelo teórico de formación pedagógica del profesional del Periodismo como una representación teórica y dialéctica simplificada del proceso de formación pedagógica de este profesional. Como sistema abierto reúne características como: su capacidad de aproximarse al funcionamiento real del objeto, lo que le confiere validez y confiabilidad; capacidad para incluir los cambios que se operan en la realidad, lo que le confiere utilidad, permanencia y capacidad referencial, pues da cuenta de la dependencia que tiene respecto al sistema social en el que se inserta.

Respaldan la concepción del modelo teórico fundamentos que toman en consideración la Filosofía dialéctico-materialista, pues ella constituye cimiento esencial para encauzar el resto de los fundamentos del presente Modelo pedagógico, los que se focalizan en:

El *Enfoque histórico cultural de Vigotski*, al no admitir la fragmentación de las categorías actividad y comunicación. Esto permite sustentar que las experiencias sociales mediatizan todas las experiencias educativas, a la vez que la actividad educativa es consustancial a la formación de los seres humanos como seres sociales. Desde el análisis de las funciones del lenguaje, Vigotski reconoció en la interacción del individuo con el mundo circundante, una condición inherente al desarrollo, lo que ha conllevado a establecer como fundamentos teóricos de la Pedagogía explicaciones procedentes de la Psicología Pedagógica. Ellas han influido en los enfoques actuales que orientan la educación en Cuba, en todos sus niveles de enseñanza.

Vigotski determinó que las funciones psíquicas superiores se gestan inicialmente dentro de la colectividad, y sólo después comienza el individuo a realizarlas por sí solo. A esta reconstrucción interna de operaciones externas la llamó internalización, y la acuñó como el rasgo distintivo de la psicología humana (Vigotski, 1993). En consecuencia, elaboró una teoría marxista del funcionamiento intelectual que parte de afirmar que en el desarrollo del niño hay que tener en cuenta, en primer lugar, la influencia social. En oposición a la teoría del neurólogo austriaco Sigmund Freud – quien describía al niño como un ser asocial dominado por los principios del instinto y el placer – Vigotski formuló que “(...) la forma primaria de actividad intelectual es el pensamiento activo, práctico, orientado hacia la realidad, que representa una de las formas básicas de adaptación a condiciones nuevas, a las cambiantes situaciones del medio exterior” (Vigotski, 1993, p.55).

El hecho de que esta actividad interna continúe sucediéndose en las etapas del desarrollo psíquico posteriores a la infancia, condiciona la capacidad humana de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, lo que implica la apropiación continua de conocimientos y habilidades, en escenarios formativos diversos. A través de la formación el ser humano se apropia de experiencias significativas de aprendizaje, en relación no sólo con la educación y los conocimientos que recibe en la escuela, sino también con la infinitud de saberes que se encuentran a su alrededor, y que adquiere durante toda su vida. De ello se deriva la adaptación de los postulados vigotskianos a la Pedagogía.

La *Sociología de la Educación*, que asume que un problema a tomar en consideración es la identificación de las necesidades que una sociedad demanda a la educación, así como la disposición de recursos y medios a través de los cuales pueden atenderse esas exigencias: a los medios de comunicación se les connota como componentes materiales insoslayables, en el estudio de la educación como función social.

La política educativa en Cuba le confiere a las instituciones escolares la tarea de organizar y dirigir el proceso formativo de los estudiantes y coordinar las acciones de otras influencias educativas, entre las cuales la Sociología de la Educación le confiere a los medios de comunicación un rol fundamental, como agentes socializadores cuyos esfuerzos e influencias deben tributar al propósito único de contribuir a la formación de los ciudadanos. Lo anterior favorece la vinculación armónica del proceso formativo del profesional del Periodismo, con todos los agentes que participan en el proceso de socialización y las relaciones que se establecen entre el sujeto y el contexto socio-histórico cultural dentro y fuera del espacio educativo en el que se desenvuelve.

La *categoría formación*, que expresa la orientación del desarrollo, es decir, hacia donde éste debe dirigirse para el logro de los objetivos educativos propuestos, de ahí que se entienda como un proceso totalizador, que agrupa en una unidad dialéctica los procesos educativo, desarrollador e instructivo (Álvarez, 1999). Así, toda formación involucra un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia, a una formación psíquica de orden superior: el aprendizaje es mecanismo mediador de este proceso. La educación debe considerarse, entonces, en su función desarrolladora y formativa, reflexión que tiene un basamento importante en las ideas de Vigotski.

El *análisis de la obra de Leontiev*, que permitió asimismo entender la actividad humana como un sistema estructurado en acciones conscientes, a través de las cuales se efectúa el tránsito de los objetivos a productos; su ejecución se subordina a los motivos que la originan, entendidos éstos como la expresión objetiva de las condiciones ante las cuales se manifiesta la necesidad, inicialmente como una premisa y luego como fuerza rectora orientada hacia un resultado. Este autor observó que ante distintas circunstancias, el motivo que impulsaba a plantearse un objetivo y a realizar a ese fin la acción correspondiente, podría impulsar a realizar otra acción distinta (Leontiev, 1981). Su Teoría de la Actividad, contentiva de estas formulaciones, es para esta investigación un presupuesto teórico esencial.

El *proceso de orientación*, que varios autores (Parra, 2002; Calviño, 2000; Collazo & Puentes, 1992) coinciden en entender como un proceso de ayuda, de asistencia de un orientador a otra persona que la necesita. Le confieren el valor de garantizar la comprensión por el estudiante antes de iniciar la ejecución de acciones dirigidas hacia un fin. En particular, Calviño se refiere a la orientación como:

Una relación de ayuda profesional que se realiza entre un especialista a quien llamaremos orientador, y un demandante, el orientado, en una situación

específica, sobre un problema específico y durante un período de tiempo determinado, con el objetivo de facilitar las acciones más prudentes del demandante, en el contexto de un proceso de toma de decisiones, vinculadas a un problema para el cual el demandante no tiene posibilidad actualizada de solución [...] (Calviño, 2000, p.21).

Se hace evidente entonces la pertinencia de esta definición al proceso modelado en la investigación, que considera el carácter procesal de la orientación a partir de constituirse en la formación del profesional del Periodismo, una premisa esencial las relaciones de ayuda que se establecen entre profesores-periodistas tutores hacia los estudiantes de la Carrera.

En general, la naturaleza pedagógica del Modelo se revela desde la asunción de los fundamentos teórico-metodológicos que se tienen en cuenta para su elaboración y está dada de manera esencial, por el sustento epistémico que este Modelo halla en la práctica pedagógica de Adolfinia Cossío Esturo como núcleo de interés, en lo que además, radica su singularidad.

1.3 Modelo de formación pedagógica del profesional del Periodismo.

El Modelo se enviste de las características generales de los sistemas: componentes del sistema, estructura del sistema y sus relaciones funcionales, y jerarquía del sistema (Álvarez, 1995). Los componentes de cada subsistema se precisan en conceptos fundamentales para la caracterización del proceso de formación pedagógica del profesional del Periodismo; la estructura está dada por el conjunto ordenado de relaciones entre los componentes y subsistemas del Modelo, necesarias para asegurar sus funciones; las relaciones entre los componentes y subsistemas del Modelo permiten establecer la estructura del mismo, a la vez que son la explicación de su dinámica, pues esas relaciones determinan el por qué el sistema se comporta de una manera determinada; de ahí que la estructura del Modelo y las relaciones funcionales entre los componentes y subsistemas se presupongan, connotando al Modelo de una concepción dialéctica que permite explicar su desarrollo como sistema.

Se construye a partir de la Teoría general de sistemas y se apoya en el método sistémico-estructural-funcional, el cual fundamenta sus bases en una concepción dialéctica, que parte de considerar que el proceso que se modela debe ser analizado objetivamente, de forma íntegra y multilateral, lo que permite revelar el comportamiento del proceso desde el reconocimiento de sus subsistemas y componentes, como expresión de las relaciones que se establecen entre ellos.

Al Modelo lo distinguen pues: su enfoque sistémico, que permite evaluar el comportamiento del sistema como totalidad, en su relación con el medio y con cada uno de sus subsistemas y componentes; su enfoque estructural, determinado por la organización e interacción entre los subsistemas y los componentes que conforman cada uno de ellos, así como por las relaciones que establecen; su enfoque funcional, que se revela en la interrelación entre cada uno de los componentes y subsistemas, cuyo funcionamiento está dirigido al logro de objetivos o funciones, en la totalidad del sistema modelado.

Si bien el sistema que se modela comprende procesos que se distinguen por una autonomía, la retroalimentación entre ellos los hace inseparables dentro de sus límites y explica el funcionamiento de la formación pedagógica del profesional del Periodismo como un proceso más complejo.

De esta forma, el proceso de formación pedagógica del profesional del Periodismo como totalidad se modela en esta investigación en los sub-sistemas: Subsistema Orientación para la formación pedagógica en la profesión, Subsistema Socialización del legado pedagógico de maestros y periodistas paradigmáticos y Subsistema Interacción en los escenarios formativos de la profesión, a través de los cuales se explica el movimiento y la transformación del proceso investigado y en cuyas bases se encuentran diferentes componentes que los particularizan y explicitan la sucesión de movimientos que se dan al interior del proceso que se investiga, determinando su lógica interna.

1.3.1 Subsistema orientación para la formación pedagógica en la profesión periodística

Se define como proceso sistemático dirigido a encaminar al estudiante de Periodismo hacia la satisfacción gradual de necesidades formativas de carácter pedagógico, que requiere del acompañamiento del docente para identificarlas y contribuir a solucionarlas, en correspondencia con el diagnóstico de sus necesidades. Este proceso debe desarrollarse teniendo en cuenta premisas esenciales que connotan a la orientación como proceso: la necesidad de ayudar al estudiante a conocerse a sí mismo y a su medio para que pueda insertarse en él de manera activa y creadora, a partir de la unidad dialéctica individuo-sociedad; la necesidad de que se desarrolle en el individuo la capacidad de utilizar sus potencialidades de desarrollo para tomar decisiones, de acuerdo con las oportunidades que se le ofrecen y las necesidades sociales que demandan su intervención.

Se parte de considerar que la orientación es un proceso permanente en el desarrollo humano y componente esencial del proceso educativo único que va desde la infancia hasta la vejez (Collazo y Puentes, 1992), pero desde este subsistema reviste un carácter procesal en su relación más específica con la formación de los profesionales que transcurre en las universidades, en tanto sienta las bases de una preparación necesaria para acometer los desafíos de la vida laboral y social, a tono con las posibilidades individuales y las necesidades sociales.

En este sentido, la Orientación para la formación pedagógica en la profesión periodística se caracteriza por ser un proceso dinámico y continuo, tendente a proporcionar al estudiante ayuda para que logre desarrollar con mayor independencia y acierto las acciones que la profesión le plantea en la actividad pedagógica contextualizada. Se le reconoce asimismo como un proceso gradual pues toma en consideración que él necesita dominar ciertas acciones, antes de emprender con autonomía otras de mayor complejidad.

Ofrecer ayuda no significa sustituir la acción del estudiante, sino brindarle el apoyo necesario para que con su esfuerzo individual alcance el éxito esperado. La Orientación para la formación pedagógica en la profesión periodística exige respeto a la personalidad del estudiante y correspondencia con sus características, motivaciones e intereses como expresión de lo individual, irrepetible en la colectividad, por lo que antes de emprender ese camino, es preciso conocer sus necesidades. En tal sentido, se define como primer componente de este subsistema el diagnóstico de necesidades del estudiante.

Componente Diagnóstico de necesidades del estudiante: proceso que implica la planificación y aplicación cuidadosa de estrategias y recursos que permitan al docente identificar las carencias que posee el estudiante en relación con lo que se espera que debe ser, conocer y saber hacer en el momento del desarrollo en que se encuentra. A partir de lo que los propios estudiantes expresan, el diagnóstico de necesidades proporciona al docente un conocimiento profundo de sus características, rasgos distintivos, conflictos, limitaciones, capacidades para usar su experiencia en situaciones nuevas, etc., así como el conjunto de causas que subyacen en esas manifestaciones. El reconocimiento de esas causas posibilitaría pensar en soluciones viables para resolver los problemas identificados.

La integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje exige que los docentes alcancen el conocimiento integral del estudiante. Un conocimiento más completo y profundo de sus necesidades ayuda a diferenciar los problemas que requieren ayuda

externa de los que se pueden resolver por parte del equipo docente más cercano a él; ayuda también a visualizar qué otros miembros de la comunidad universitaria o incluso familiares del joven, pueden ser de ayuda para la solución del problema; permite detectar los problemas que se pueden resolver de manera inmediata, de los que no. Al diagnosticar sus necesidades es muy importante llegar a conocer qué logra hacer el alumno por sí solo y qué no sabe hacer, explorando así su zona de desarrollo próximo, con vistas a ofrecer los niveles de ayuda requeridos.

La valoración científica de las necesidades y problemas demanda un cuidadoso estudio de los diferentes factores que inciden en la personalidad de los educandos. En la mayoría de los casos, los docentes realizan el diagnóstico forma empírica, porque carecen de procedimientos metodológicos necesario para poder valorar sus resultados científicamente. Solo cuando a partir de un diagnóstico profundo, la orientación para la formación pedagógica ocupe el lugar que le corresponde en el proceso formativo del profesional del Periodismo, se podrá contribuir a su desarrollo más pleno, con provecho de todas sus potencialidades, lo que favorecerá que los alumnos lleguen a ser personas responsables, independientes, creativas y cooperativas, en el medio donde se tengan que desenvolver.

Cuando se conocen las necesidades, es más fácil comprender lo que se requiere para que se produzcan mejoras. De acuerdo con Leontiev (1981), la necesidad se manifiesta primero como fuerza rectora orientada a un resultado, que se concreta en acciones conscientes, a través de las cuales se efectúa el tránsito de los objetivos, a los productos; de ahí que su diagnóstico de necesidades implique la oportunidad de mejorar las debilidades existentes.

El diagnóstico de necesidades resulta imprescindible teniendo en cuenta que la orientación para la formación pedagógica en la profesión no puede desvincularse del desarrollo integral del estudiante, sin embargo este proceso requiere distinguir las necesidades que requieren un acompañamiento más personalizado, de aquellas que pueden cubrirse por medio de la formación; en particular deslindar y priorizar, las necesidades formativas de carácter pedagógico, en la que habrá de trabajarse. Ello da lugar al componente identificación de necesidades formativas de carácter pedagógico.

Componente Identificación de necesidades formativas de carácter pedagógico: proceso que expresa la relación entre las necesidades profesionales o personales que se manifiestan como carencia o dificultad para llevar a cabo la actividad pedagógica, y la acción del docente como actor del proceso formativo, capacitado y responsable de sentar las bases de la orientación para la formación pedagógica en la profesión. Implica la

detección de necesidades del estudiante que se puedan solucionar a través de la formación pedagógica.

De acuerdo con Aránega (2013), las necesidades formativas pueden ser analizadas desde dos perspectivas: el concepto de necesidad basado en la discrepancia, que define la necesidad como la diferencia entre lo que cada uno es o tiene, y lo que los otros consideran que debería ser o tener; y el concepto de necesidad basado en el problema, que contempla las necesidades sentidas por los propios actores que participarán en la formación.

Las necesidades basadas en la discrepancia revisten una perspectiva institucional cuando las instituciones vinculadas a la profesión expresan, como marco normativo o de exigencia, qué es lo que hay que saber, saber hacer, tener o ser para desempeñar con éxito la actividad pedagógica. Usar las dos miradas en la detección y en el análisis de necesidades formativas de carácter pedagógico permite mantener un equilibrio entre lo que los estudiantes perciben como deficiencias en su formación pedagógica, y lo que las instituciones vinculadas a la profesión perciben como ideal, en relación con la tarea diaria de formar profesionales de la prensa. La diferencia existente entre el nivel real y el nivel de demanda es lo que se considera necesidad formativa.

La identificación de necesidades formativas de carácter pedagógico requiere entonces, establecer un paralelismo entre las necesidades basadas en la discrepancia y las necesidades basadas en el problema, es decir, entre las carencias que se perciben tomando como referencia las premisas que desde la profesión periodística se definen como imprescindibles para el desarrollo de la actividad pedagógica contextualizada, y aquellas que los estudiantes sienten como propias en relación con su formación pedagógica.

El desarrollo del proceso que describe este componente requiere que el docente, desde una posición de participante activo en la orientación para la formación pedagógica en la profesión, ratifique la necesidad de ayudar a los educandos y sienta que posee las capacidades y condiciones mínimas para hacerlo, por lo que no es posible concebir este subsistema sin el componente de acompañamiento del docente.

Componente Acompañamiento del docente: proceso de establecimiento de relaciones de ayuda pedagógica entre el docente y los estudiantes, caracterizadas por atender las necesidades formativas de carácter pedagógico que los estudiantes poseen y dirigidas a promover un cambio positivo en su formación pedagógica. Es un proceso dirigido por el docente, en el que los estudiantes participan como sujetos dinámicos, que demandan su apoyo para alcanzar unas metas.

El acompañamiento del docente implica variar la figura del formador experto poseedor del conocimiento que debe ser recepcionado por el alumno, por un perfil de acompañante dinamizador del cambio en un los escenarios formativos de la profesión. Su figura es clave en la orientación para la formación pedagógica en la profesión, debido a su participación directa en el diagnóstico de necesidades de los estudiantes y el proceso de identificación de necesidades formativas de carácter pedagógico. Con este referente, puede hacer un seguimiento sistemático de los avances que van teniendo o las dificultades que se les presentan, y reevaluar los niveles de ayuda que necesitan para alcanzar los objetivos. Él es quien mejor conoce sus características, limitaciones y potencialidades, así como el entorno de la Universidad, escenario formativo que primero acoge a los estudiantes y donde permanecen durante largo tiempo.

Este componente connota el carácter procesal, sistemático y progresivo que debe tener la orientación para la formación pedagógica en la profesión periodística. El carácter sistémico de la personalidad no permite aislar este proceso de las experiencias anteriores del individuo, de ahí que el docente deba partir del diagnóstico de necesidades para organizar acciones dirigidas a su formación pedagógica, que serán efectivas si están en correspondencia con las características personales y las necesidades formativas de carácter pedagógico de los estudiantes.

A partir de los resultados del diagnóstico de sus necesidades, el docente precisa qué ayuda necesita cada estudiante y el grupo, lo que implica que la orientación para la formación pedagógica en la profesión se dirija hacia la zona de desarrollo próximo. Ayudar al estudiante implica acompañarlo en una indagación sobre sus limitaciones y potencialidades para desarrollar la actividad pedagógica contextualizada y conlleva a comprometerse con la experiencia emocional, de promover el crecimiento individual y social de los estudiantes.

El acompañamiento del docente trae consigo que ellos lo reconozcan como su orientador más cercano, a la vez que sustenta sus posibilidades de convocar a los demás profesores, periodistas tutores y a las autoridades de las instituciones involucradas en el proceso formativo, a comprometerse con la comprensión y solución de los problemas y necesidades identificadas en el diagnóstico.

El subsistema *Orientación para la formación pedagógica en la profesión* se expresa a través de las relaciones que se establecen entre el Diagnóstico de necesidades del estudiante, la Identificación de necesidades formativas de carácter pedagógico y el Acompañamiento del docente, que favorecen las necesarias relaciones de ayuda,

confianza y respeto mutuo que deben primar entre los estudiantes, y entre éstos y sus profesores; al tiempo que requieren de interdependencia para que cada uno de ellos asuma con autonomía y responsabilidad el rol que le corresponde en el proceso formativo.

La función fundamental de este subsistema se concreta en la contribución que hace al desarrollo de la orientación para la formación pedagógica en la profesión periodística, desde la identificación de necesidades formativas de carácter pedagógico que se deslindan del diagnóstico de necesidades del estudiante, a quien mediante el acompañamiento del docente se le proporciona un primer nivel de ayuda para satisfacerlas. Entre los componentes que integran el subsistema se producen relaciones de interdependencia, pues el diagnóstico de necesidades del estudiante permite identificar necesidades formativas de carácter pedagógico, que requieren para ser atendidas del acompañamiento del docente.

1.3.2 Subsistema Socialización del legado pedagógico de maestros y periodistas paradigmáticos.

Este subsistema se define como el proceso que se dirige a dar a conocer el legado pedagógico de maestros y periodistas paradigmáticos, para favorecer desde la reflexión sobre la práctica pedagógica, el reconocimiento a la connotación educativa del Periodismo.

El mismo connota el quehacer de figuras relevantes del periodismo cubano que vindicaron el compromiso de la prensa con el bienestar y el progreso del país, así como el rol de la misma en el desarrollo de valores y patrones de vida honrados y el fomento de un comportamiento cívico responsable, basado en la reflexión sobre la realidad social. Asimismo, considera el legado de reconocidos maestros cubanos que trascendieron a la vez, por su labor en instituciones escolares y el ejercicio de un periodismo volcado a la expresión de su pensamiento pedagógico. En este sentido justiprecia sus aportes, desde la consideración de antecedentes y etapas de la formación del profesional del Periodismo en el país, que favorecen una mirada a este proceso formativo en la actualidad.

En particular se sustenta en la práctica pedagógica de Adolfinia Cossío Esturo por constituirse en un ejercicio formativo procedimental sistemático, que rescata la tradición del pensamiento histórico-pedagógico cubano, para contribuir a la orientación para la formación pedagógica en la profesión.

La socialización del legado pedagógico de maestros y periodistas paradigmáticos requiere considerar la producción intelectual de estas figuras en publicaciones periódicas

y adentrarse en la prosa crítica y didáctica del panorama nacional que exhibían, para contribuir a cimentar en los cubanos una actitud consciente hacia los problemas sociales, basada en el conocimiento de las realidades del país y del mundo. La confluencia de su labor pedagógica con el ejercicio del Periodismo dio lugar a una praxis formativa que favoreció configurar una relación vincular entre la educación y los medios de comunicación. Lo anterior conlleva a determinar como primer componente de este subsistema el reconocimiento de la connotación educativa del Periodismo.

Reconocimiento de la connotación educativa del Periodismo: proceso que establece la relación educación-medios de comunicación, a partir de reflexiones que articulan la función educativa de la Pedagogía y la labor del periodista como profesional de los medios, en tanto instituciones sociales que transitan caminos de corresponsabilidad con la formación de los ciudadanos, desde un proceso formativo sistémico.

En este sentido, se reconoce a la educación como un proceso permanente de desarrollo del ser humano, que no es privilegio de las instituciones educativas, sino una responsabilidad compartida en la que intervienen los medios de comunicación. El periodismo contribuye a la apropiación individual y colectiva de saberes y valores, que determinan la posición activa y creativa del sujeto social e individual ante la vida pública. De esta manera, se le reconoce como una fuerza de socialización importante, que promueve la participación consciente y voluntaria de las personas en la vida social y su compromiso con el funcionamiento de la sociedad, a partir de intereses comunes.

Desde este componente, el tejido educación-medios de comunicación se considera inherente al sujeto individual y social que inmerso en la revolución tecnológica y científica de la actualidad, no puede prescindir de considerar el rol que desempeñan los medios en la relación de los seres humanos con su entorno socio-cultural, político e incluso natural; pero establecer esta relación vincular requiere que sus protagonistas se planteen una intención manifiesta de hacer un uso de las tecnologías de la información y la comunicación que trascienda lo accesorio, y sea capaz de articular lo informativo con lo educativo.

Junto a otras estructuras sociales como la familia y la escuela, la prensa se desdobra en entidad formadora, reflejando patrones de comportamiento útiles para la construcción y reconstrucción de identidades individuales y colectivas. El Reconocimiento a la connotación educativa del Periodismo considera la capacidad que tiene éste de contribuir a la continuidad de la cultura, los valores e historia de una nación, así como de sustentar sus proyectos sociales.

El ejercicio de un periodismo responsable y comprometido con el desarrollo material, espiritual y moral del ser humano haya sustento en el legado pedagógico de maestros y periodistas paradigmáticos que le reconocieron al Periodismo su connotación educativa, pero no es posible sin una reflexión sobre la práctica pedagógica que favorezca dotar de una intencionalidad pedagógica la praxis del Periodismo, tanto como el proceso formativo de sus profesionales. Por consiguiente, este subsistema requiere del componente reflexión sobre la práctica pedagógica.

Reflexión sobre la práctica pedagógica: proceso autorregulado del sujeto que tiene la intención de cambio, transformación o mejora de su actividad pedagógica, desde la revisión crítica y contextualizada de lo que hace, de cómo lo hace y de los resultados que obtiene; se expresa en el planteamiento de problemas ante las diferentes situaciones que se le presentan, la formulación de hipótesis sobre las causas que los generan y la búsqueda de vías adecuadas para la solución de los mismos.

En la reflexión sobre la práctica pedagógica, ocupa un lugar fundamental el hecho de que el sujeto sea capaz de comprobar si se aproxima con los resultados de su ejecución a lo esperado, y pueda valorar si las acciones realizadas por él son o no adecuadas, en correspondencia con una meta personal o exigencias externas. Esto le permitirá hacer las correcciones necesarias a las acciones que desarrolla en caso de que lo requiera, y aproximarse a un mejor resultado.

Ella está por tanto asociada al cambio y tiene un componente cognitivo, ético y afectivo. Ella apela a la subjetividad y al desarrollo de la individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica, inherentes a cualquier proceso, sea éste o no educativo. Desde este componente se fortalece el control valorativo del sujeto, que explora su manera de conducirse en situaciones conocidas o ante situaciones imprevistas.

Cuando no han sido objeto de análisis las acciones que el profesional debe aplicar para solucionar los problemas del objeto de su trabajo, actúa por la vía ensayo-error, limitando su acceso a procedimientos que le permitan orientarse en la solución de nuevas problemáticas. Es importante entonces que se habitúe a la valoración de las tareas que realiza; de esta manera evita actuar condicionado por el impulso, fortalece su control valorativo y desarrolla formas de explorar con precisión sus posibilidades de realización.

Sin embargo, la reflexión sobre la práctica pedagógica no es un proceso exclusivamente individual, pues requiere tener en cuenta las exigencias que le plantea al sujeto la vida en los espacios donde se produce interacción social. Cuando tiene en cuenta esas exigencias, el profesional se entrena de forma sistemática en el control valorativo de

sus acciones y va interiorizando procedimientos hasta operar en un plano mental, con lo cual será capaz de obtener resultados superiores, producto del nivel de autorregulación alcanzado. Estas acciones valorativas elevan el nivel de coincidencia con las exigencias planteadas. El otro actúa pues, como elemento importante en el reconocimiento y perfeccionamiento de su labor.

Desde esta mirada, la reflexión sobre la práctica pedagógica no es un momento puntual, sino un trayecto que debe detenerse a examinar las acciones individuales y colectivas del sujeto. Se trata de un proceso flexible, en tanto implica reconocer posibilidades de mejorar y considera una formación no acabada, que puede enriquecerse con la experiencia. Ayuda al individuo a conocerse a sí mismo, a valorar sus potencialidades y determinar qué capacidades no ha alcanzado para intervenir en un contexto, y a desarrollar estrategias para transformar una realidad vigente.

La responsabilidad progresiva del estudiante para tomar sus propias decisiones y llevar a la práctica los conocimientos aprendidos, necesita también en el escenario formativo de los medios de comunicación, de un acompañamiento que garantice volverlo a asistir cuando el resultado que obtiene no es el esperado. Este subsistema no puede prescindir de un componente que realce la figura del periodista tutor, portador en la praxis de la profesión del legado pedagógico de maestros y periodistas paradigmáticos, por lo que se denomina al siguiente acompañamiento del periodista tutor.

Componente Acompañamiento del periodista tutor: proceso de establecimiento de relaciones de ayuda pedagógica entre el periodista tutor y los estudiantes, caracterizadas por atender las necesidades formativas de carácter pedagógico que los estudiantes poseen y dirigidas a promover un cambio positivo en su formación pedagógica. Implica la responsabilidad socio-profesional del periodista con la formación de los estudiantes y requiere la cooparticipación del docente para ofrecer a estos el apoyo que demandan, en tanto sujetos dinámicos del proceso.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las escuelas no puede llevarse a cabo al margen de las relaciones que se establecen entre los estudiantes, y entre ellos y los docentes. En la Educación Superior estas relaciones se enriquecen con la acción conjunta de los empleadores, quienes asumen un rol activo como actores del proceso formativo, especialmente cuando se desempeñan como tutores de los jóvenes universitarios durante las prácticas laborales.

El tutor guía, apoya y da seguimiento a la preparación del estudiante para el desarrollo de las tareas laborales de la profesión. Ayuda a determinar los problemas

fundamentales que enfrenta en el contexto de actuación profesional, por lo que participa también en la caracterización y diagnóstico de sus necesidades. Los periodistas que asumen la función de tutores en las unidades docentes y entidades laborales de base de la Carrera de Periodismo, brindan un significativo aporte a la formación integral de los estudiantes, a partir de su experiencia laboral y como resultado de una actualización permanente respecto a los problemas profesionales.

Desde la modelación de este componente se torna relevante que posean una mayor preparación pedagógica que les permita sensibilizarse con las necesidades formativas de carácter pedagógico de los estudiantes y participar de forma activa y sistemática en la Orientación para la formación pedagógica en la profesión, de conjunto con los docentes y como parte esencial de su labor educativa. Se hace énfasis en la importancia de que conozcan y empleen de manera creativa vías procedimentales que favorezcan el desarrollo de este proceso.

Es preciso que, sin desvincularse de las rutinas productivas de la profesión, los periodistas tutores asuman con entusiasmo la responsabilidad que tienen en la formación pedagógica del estudiante. Ello requiere una reflexión sistemática sobre sus prácticas pedagógicas en el escenario formativo de los medios de comunicación, así como nutrirse del legado pedagógico de maestros y periodistas paradigmáticos. Este componente toma en cuenta sus experiencias pedagógicas autobiográficas, sus propios dilemas y creencias que dinamizan la práctica profesional, como una oportunidad de aprender más sobre sí mismos y sus maneras de ayudar al estudiante a alcanzar los fines deseados.

Lo anterior contribuye a su autorrealización como actores del proceso formativo, que ayudan al estudiante para que movilice conscientemente sus potencialidades, enfrente sus limitaciones y viva sus propias experiencias. El periodista tutor lo asiste para que desarrolle cada vez con mayor autonomía, las capacidades necesarias para cubrir sus necesidades formativas.

1.3.3 Subsistema Socialización del legado pedagógico de maestros y periodistas paradigmáticos.

El tercer subsistema se expresa a través de las relaciones de interdependencia que se establecen entre los componentes que lo integran, pues el reconocimiento de la connotación educativa del Periodismo transita necesariamente por una reflexión sobre la práctica pedagógica, que requiere para su transformación o mejora del Acompañamiento del periodista tutor. La función fundamental de este subsistema se concreta en la

contribución que hace a la socialización de ese legado pedagógico, desde cualidades que reviste el proceso de formación pedagógica del profesional del Periodismo en el escenario formativo de los medios de comunicación.

1.3.4 Subsistema Interacción en los escenarios formativos de la profesión periodística

Se define como proceso que expresa la acción recíproca entre los actores del proceso formativo, dinamizada por la actividad pedagógica contextualizada, como resultado de vías procedimentales que benefician la formación pedagógica del profesional del Periodismo, y en estrecha coordinación con el acompañamiento institucional.

La interacción en los escenarios formativos de la profesión periodística implica primero, que los estudiantes, docentes y periodistas tutores puedan encontrarse, entrar en contacto en los escenarios formativos de la profesión, tengan en definitiva alguna oportunidad de acción juntos; igualmente comprende la creación de espacios para que este encuentro tenga lugar, partiendo de que el proceso formativo del profesional no debe ocurrir en el aislamiento sino en colectivo, como una experiencia que enriquece el aprendizaje y permite analizar los efectos de las acciones, los factores que influyen en ello y tomar decisiones sobre cómo proceder.

La participación de los demás en este proceso implica también oportunidad de ayuda para corregirse en caso necesario, por lo que una condición imprescindible es identificar las contribuciones que cada cual puede hacer en función del cambio esperado, de manera que sus propuestas den respuesta a las necesidades formativas de carácter pedagógico identificadas y a los requerimientos de las instituciones que demandan las capacidades transformadoras de los profesionales.

Esta interacción implica el reconocimiento de la responsabilidad socio-profesional que corresponde a cada actor del proceso formativo y contribuye a fortalecer la relación y el vínculo entre ellos. La interacción en los escenarios formativos de la profesión periodística es entonces, un proceso que necesita realizarse de manera coparticipativa, que conlleva a intercambiar – conocimientos, experiencias, dificultades, soluciones, etc. – y permite determinar intereses y preocupaciones mutuas en la diversidad y las especificidades de los escenarios formativos de la profesión periodística.

Lo expresado permite concluir que si la contextualización de la actividad pedagógica es ejercida a través de una actuación social responsable de los actores que intervienen en el proceso formativo, redirecciona su accionar hacia la formación

pedagógica de las nuevas generaciones de profesionales mediante vías procedimentales pedagógicas, lo que le confiere un carácter integrador en los escenarios formativos de la profesión. Esta actuación responsable transita desde el intercambio entre los actores hasta el ejercicio activo de la coparticipación y la valoración de los resultados del proceso.

Al integrarse de forma transformadora la participación de los actores en la contextualización de la actividad pedagógica, como resultado del accionar conjunto, que involucra el acompañamiento institucional, se sientan las bases para la toma de decisiones consensuadas que permitan perfeccionar la formación pedagógica en correspondencia con las necesidades formativas de carácter pedagógico identificadas. Esta interacción es una oportunidad para que el colectivo docente manifieste el reconocimiento profesional hacia el acompañamiento de los tutores, y resalte la importancia de que participen en el proceso, al precisar que sus objetivos son socio-profesionales y requieren de la corresponsabilidad formativa.

La formación pedagógica del profesional del Periodismo supone en su concreción en un contexto formativo y sus propuestas dan respuesta a las necesidades de actores que establecen relaciones comunicativas-interpersonales-sociales en un momento histórico concreto, por lo que el primer componente de este subsistema es la contextualización de la actividad pedagógica del profesional del Periodismo.

Componente Contextualización de la actividad pedagógica del profesional del Periodismo: proceso que expresa el desarrollo de la contextualización actividad pedagógica del profesional del Periodismo, en estrecha relación con la realidad vigente y las modificaciones constantes que se producen en los escenarios formativos de la profesión, en correspondencia con la voluntad política educativa, la economía territorial, el comportamiento de la producción en el país y otras variables relacionadas, que imprimen nuevos desafíos a la Educación Superior y los profesionales en ejercicio.

En consonancia con estos elementos, cambian también las especificidades formativas en torno a las cuales se organiza el proceso de formación del profesional a través de los planes de estudio universitarios, al modificarse los modos de actuación en relación con la diversidad de problemas que se deben enfrentar. Las variaciones descritas determinan que la actuación social responsable del profesional se transforme a la par de los cambios descritos, lo que requiere de nuevas vías procedimentales pedagógicas, en función de la contextualización actividad pedagógica del profesional del Periodismo.

Todo ello se relaciona además con las nuevas exigencias y el cambio en el papel y en las actividades docentes que el profesor universitario ha de asumir, como normativa

institucional, lo que significa integrarse a nuevas demandas que pueden implicar unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes, a los que tal vez no hayan recurrido con frecuencia. Este componente denota además, la importancia que tiene para el colectivo docente conocer los problemas que limitan el desarrollo del entorno socio-formativo, en que interactúan con los empleadores.

Del mismo modo, estos argumentos son válidos entre los estudiantes, quienes valoran más un proceso de formación contextualizado, erigido sobre relaciones de colaboración y mutua comprensión entre sus actores. Ellos deben interiorizar que en la misma medida en que sean capaces de desarrollar la contextualización actividad pedagógica del profesional del Periodismo, comprometida con su realidad, su rol en el proceso será fundamental, ya que serán los actores responsables de la formación de los futuros profesionales, y por ende protagonistas de su desarrollo.

La actividad pedagógica del profesional del Periodismo es un proceso socioeducativo, desarrollador e integrador que favorece la interacción entre los actores del proceso formativo en los escenarios formativos de la profesión, y está condicionada por la satisfacción de las necesidades formativas de carácter pedagógico identificadas, lo que requiere la integración de vías procedimentales pedagógicas que favorezcan la obtención de resultados cualitativamente superiores. Ello explica la modelación en este subsistema del siguiente componente.

Componente Integración de vías procedimentales pedagógicas: proceso dirigido a favorecer el tránsito de los objetivos que se formulan para satisfacer las necesidades formativas de carácter pedagógico, a resultados que se revelan en la contextualización de la actividad pedagógica del profesional del Periodismo, mediante vías procedimentales pedagógicas que ayudan a orientarse en situaciones emergentes en los escenarios formativos de la profesión y que estimulan la búsqueda de soluciones a los problemas que se le presentan.

En esta dirección, las vías procedimentales se constituyen en herramientas pedagógicas novedosas, que tienen en cuenta las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los diversos escenarios en que interactúan sus protagonistas. Se convierten para el estudiante, el profesor y el periodista tutor en un instrumento eficaz para fomentar un aprendizaje productivo, que contribuya a elevar su creatividad, en función de buscar soluciones a los problemas que se le presenten en la actividad pedagógica. Al apropiarse de ellas, desarrollan un pensamiento crítico,

reflexivo y analítico, que les permite no sólo aplicar los conocimientos en situaciones nuevas, sino también evaluar sus resultados y hacer correcciones a su propia experiencia.

Las vías procedimentales pedagógicas tienen como características fundamentales su carácter dinámico, transformador, participativo y socializador; pues los actores del proceso formativo, podrán enriquecer su práctica pedagógica sobre la base de la reflexión y el análisis consciente de las situaciones-problema que se les plantean en los distintos escenarios formativos. Su implementación está condicionada entonces, por las exigencias que emanan de la relación entre lo académico, lo laboral y lo investigativo que establecen las instituciones vinculadas al proceso formativo, por lo que la modelación de este subsistema requiere del componente acompañamiento institucional.

Componente Acompañamiento institucional: proceso de establecimiento de relaciones de ayuda pedagógica entre las instituciones vinculadas al proceso formativo del profesional del Periodismo y los actores que intervienen con el propósito de promover un cambio a favor del mejoramiento de la actividad pedagógica contextualizada del profesional del Periodismo y sus resultados.

Este proceso se caracteriza además, por la gestión que las entidades del territorio corresponsables de la formación del profesional, realizan para favorecer la actividad pedagógica contextualizada y connota a la institución como un espacio que puede servir de marco de referencia para la satisfacción de necesidades. En la Carrera de Periodismo acompañan a la Universidad en este rol, los medios de comunicación que funcionan como unidades docente y entidades laborales de base.

La definición de objetivos por parte de la institución ayuda al sujeto a orientarse hacia la consecución de sus objetivos. De lo anterior se desprende la necesidad de que las acciones que beneficien la formación pedagógica del profesional del Periodismo, sean conocidas y apoyadas por las instituciones involucradas, que reciban el entusiasmo y la confianza en sus resultados.

Las instituciones prescriben un marco de referencia que orienta al sujeto hacia el cumplimiento de objetivos normativos. Esto hace posible comprender la necesidad de que la formación pedagógica del periodista se contextualice al perfil y las funciones que las instituciones definen, en estrecha relación con el desarrollo socio-económico y cultural del territorio. Ello crea a un tiempo necesidades prospectivas, pues el contexto hace que surjan nuevos desafíos, que la institución exige a sus profesionales enfrentar. Se introducen así nuevas ideas en la formación pedagógica que abren nuevas miradas, nuevas líneas de trabajo que explorar, y también nuevas oportunidades para los actores del

proceso formativo. De esta manera se potencia la interacción en los escenarios formativos de la profesión.

El subsistema *Interacción en los escenarios formativos de la profesión* se expresa a través de las relaciones de interdependencia que se establecen entre los componentes que lo integran, pues la contextualización de la actividad pedagógica requiere de la integración de vías procedimentales pedagógicas que serán efectivas para la formación pedagógica del profesional del Periodismo, si este proceso cuenta además con el acompañamiento Institucional.

MODELO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESIONAL DEL PERIODISMO



CONCLUSIONES

El perfeccionamiento del trabajo docente de los profesores universitarios tiene un referente esencial en las prácticas pedagógicas sistematizadas por figuras relevantes que les antecedieron en la labor de formar profesionales. En Cuba, esta se constituye en una vía expedita para generar transformaciones en el sistema de Educación Superior, por la contribución que hace al hallazgo de alternativas para solucionar problemáticas socio-educativas actuales, a partir de la producción de investigaciones científicas que a la vez, consolidan una identidad formativa en la nación latinoamericana.

En este sentido, el estudio que se presenta ofrece como principal resultado la modelación de la formación pedagógica del profesional del Periodismo, representada en subsistemas y componentes desde cuya interacción deviene la relación actores del

proceso formativo del profesional del Periodismo-escenarios formativos de la profesión; todo ello dinamizado por la práctica pedagógica de Adolfinia Cossío Esturo – destacada educadora cubana del siglo XX – como núcleo de interés que pondera su vida y obra pedagógica.

Los subsistemas y componentes que constituyen el Modelo, así como las nuevas relaciones que se establecen, sientan pautas importantes para comprender la formación pedagógica del profesional del Periodismo como un proceso dirigido a identificar necesidades formativas de carácter pedagógico durante la formación inicial, para la contextualización adecuada de su actividad docente en los diversos escenarios formativos de la profesión donde se insertan los egresados de la especialidad. La práctica pedagógica de Adolfinia Cossío distingue pues, al proceso que se representa, al tiempo que proporciona bases sólidas para comprender su lógica y desde ahí, emprender acciones que favorezcan la continuidad de la enseñanza de la profesión.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. (1995). *Metodología de la investigación científica*. Ciudad de La Habana: Centro de Estudios de Educación.
- Arànega, S. (2013). “De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad”. Cuadernos de docencia universitaria, (25). Barcelona: Ediciones OCTAEDRO. Recuperado de: http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/25_cuaderno.pdf
- Araujo, A. y Lluís, J. (2015). Retos de la universidad del futuro: los estudios en Periodismo y Comunicación a partir de las necesidades del sector. Rodríguez, J. M. (Ed.): Actas del XXI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Periodística. Zaragoza, Sociedad Española de Periodística y Universidad de San Jorge, pp. 971-986.
- Arencibia, J. y López, L. (2016). Escuela cubana de Periodismo: Medio siglo buscando el Modelo. *Razón y Palabra*, No. 92, pp. 1-28.
- Calviño, M. (2000). *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Collazo, B. & Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cordoví, Y. (2012). *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba (1899-1920)*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

- González, H. (1980). Adolfinia, un caudal de voluntad. *Revista Mujeres*, No. 6, pp.6-8.
- Hernández, R.; Fernández, C.; & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. [6ta edición]. México D.F: Editorial McGraw-Hill /Interamericana Editores.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mellado, C., Salinas, P., Valle, C. & González, G. (2010). Mercado laboral y perfil del periodista. Estudio comparativo de cuatro regiones. *Cuadernos de información*, No. 26, pp. 45-64.
- Méndez, G. (2016). La formación del profesional del Periodismo desde la práctica pedagógica de Adolfinia Cossío Esturo. Tesis de doctorado. Universidad de Oriente. Facultad de Humanidades, Cuba.
- Méndez, G. & Hernández, V. (2017). Formación pedagógica para enseñar Periodismo: ¿quién dice? ¿qué? ¿de quién? *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 23, No. 2, pp.1285-1297.
- Méndez, G., Hernández, V. & Portuondo, M. (2017). El profesional del Periodismo en el concierto de la Educación: referentes teóricos que sustentan su proceso formativo. Román, E., Porras, M., Madrigal, A. & Medina, P. (Comp.) *Epistemología y práctica educativa en las instituciones de Educación Superior*. Lima: Editorial REDEM, pp.133-152.
- Parra, I. (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis de doctorado. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Facultad de Ciencias de la Educación, Cuba.
- Pereira, X.; Toural, C.; & López, X. (2013). La formación de periodistas en el marco universitario. Adaptación del modelo UNESCO a las nuevas tendencias. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. No. 19, pp. 371-380.
- Rodríguez, B.; Bao, L. & Saltos, R. (2016). Enseñanza, investigación y praxis profesional: desafíos de la formación del periodista desde el contexto de la Universidad de Holguín, Cuba. *Razón y Palabra*. No. 92, pp. 1-17.
- Sierra, R. (2002). *Modelación y estrategia: Algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotski, L.S. (1993). Pensamiento y lenguaje. Vigotski, L.S. *Obras Completas*. Tomo 2. Madrid: Editorial Visor.

LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: IMPORTANCIA, DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

Paula Teixeira Nakamoto
Instituto Federal de Educación Ciencia y
Tecnología del Triángulo Mineiro (IFTM), Brasil
Ana Amélia C. Amorim S. de Carvalho
Universidade de Coímbra, Portugal

INTRODUCCIÓN

El tema de la incorporación o no de las tecnologías digitales en el aula debe dejar de ser polémico, pues no explorar en la escuela un potencial de recursos tan rico, sería una traba para la calidad del proceso educativo. El tema es la forma como los actores educacionales, especialmente los profesores, están apropiándose de esas nuevas tecnologías, no solamente desde punto de vista de su manoseo, sino principalmente de su utilización pedagógica, para que puedan provocar impactos positivos en la educación.

La educación vivencia un momento en que la combinación de pequeños ajustes en las formas culturales de aprender y enseñar no son más suficientes para enfrentar los desafíos de las nuevas generaciones, las cuales se encuentran inmersas en una nueva realidad tecnológica.

La educación con que soñamos es aquella que asegura a todos la formación cultural, social y científica para la vida personal, profesional y ciudadana. El mundo está permeado por las tecnologías digitales, principalmente por los medios de comunicación e información. La escuela y el aula necesitan dialogar con ese mundo y percibir el potencial de la cultura digital para formar ciudadanos participantes en todas las instancias de la vida social contemporánea.

El uso de las tecnologías digitales no es solamente instrumental, sino cultural, social y didáctico. Sin embargo, esa realidad aún no es aceptada por muchos profesores que presentan dificultades y resistencias a la aplicación de esas tecnologías en el aula. Siendo así, es necesario hacer un cambio en las estructuras de los tradicionales métodos educacionales. Y el punto de partida para ese cambio es la capacitación de los profesores en tecnologías educacionales en la formación inicial docente. ¿Pero cómo ha ocurrido esa capacitación docente? ¿Cuál la importancia, los desafíos y las posibilidades en relación a utilización de las tecnologías en la educación?

Para comprender ese gran desafío, este estudio presenta un conjunto de reflexiones obtenidas a partir de un estudio bibliográfico sobre la importancia de las tecnologías

digitales en la formación inicial docente en el siglo XXI. Esa reflexión tiene como objetivo comprender la importancia, los desafíos y las posibilidades que las tecnologías digitales presentan para el desarrollo profesional docente.

En los últimos años, varios movimientos alrededor del mundo se han hecho efectivos direccionados a repensar la formación inicial docente en consonancia con los cambios y evolución de la sociedad. La Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), realizada en París, en julio de 2009, menciona en su informe final, la importancia de nuevos abordajes con la presencia de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación – TDIC en los currículos y en los programas de formación inicial y continuada de profesores. Por fin, en el documento, hay una invitación a la acción de apoyo a la integración total de las TIC en la educación superior.

Autores como Gaeta & Prata-Linhares (2013), Marcelo (2009), Masetto (2003) y Zabalza (2004), entre otros, destacan la importancia de invertir en la formación de profesores y en el desarrollo profesional docente, confirmando que actualmente no basta que el profesor domine el contenido a ser enseñado, él necesita dominar también las TDIC y las técnicas a ser aplicadas. Gaeta & Prata-Linhares (2013, p.346) complementan afirmando que “ese proceso de desarrollo profesional presupone revisión, reflexión y cambio en dimensiones como: cognitiva, pedagógica, teórica, personal y profesional, por tratarse de un proceso cuyo propósito es desarrollar el individuo, proporcionando una mejora profesional y humana que permita adecuarse a los cambios sociales, políticos, económicos y científicos del mundo en que vive”.

Siendo así, se vuelve necesaria la presencia de las TDIC en los procesos comunicacionales y educacionales, incluso los desarrollados en la formación docente, como una manifestación de una nueva cultura en la cual la palabra digital se hace presente en todas las relaciones sociales y los dispositivos computacionales se conviertan en un instrumento que proporcione “la realización de encuentros sociales, procesamiento y transmisión de datos, la elaboración de actividades de trabajo y de diversión, comunicación [...] a punto de que todas esas potencialidades se tornen indiscernibles entre sí” (Türcke, 2010:44).

Otro aspecto importante es la necesidad de una formación docente que propicie condiciones necesarias para que los futuros profesores conozcan y dominen las tecnologías educacionales, realizando así, una formación que además de la adquisición de metodologías de enseñanza, pueda contribuir para que cada profesor perciba, desde su

propia realidad, intereses y expectativas, de cómo las tecnologías pueden ser útiles a su práctica profesional.

El Parecer CNE/CP 002/2015, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en nivel superior (cursos de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segunda licenciatura) y para la formación continuada, suscitan conocimientos que permiten que se vislumbren posibilidades y/o asignaturas que puedan capacitar a los profesores para la inserción y uso de las TDIC en sus aulas, reconociéndose que:

[...] ninguna intervención pedagógica armonizada con su modernidad y los procesos de cambios que están implícitos será eficaz sin la colaboración consciente del profesor y su participación en la promoción de la emancipación social consciente del profesor y su participación en la promoción de la emancipación social [...] El proceso de incorporación de esta tecnología en el trabajo del profesor debe ser realizado en fases. Inicialmente, el profesor necesita tener contacto con esta tecnología de una manera fuertemente enfocada en su vida diaria. Este es un pre requisito para que el proceso de incorporación de esta tecnología ocurra efectivamente, caso contrario, el proceso será artificial y superficial, donde el profesor se limitará a utilizar algunos juegos para desarrollar algunas habilidades o reforzar algunos contenidos. (Brito & Purificação, 2008, p. 30)

Teniendo como base lo que las autoras Brito & Purificação (2008) explicitan, se entiende que la incorporación de cualquier tecnología en el aula, por el profesor, ocurrirá mediante su contacto diario con esta, una formación bien estructurada curricularmente y de programas de formación continuada. Los programas de formación continuada deben traer significado al desarrollo profesional de los profesores y, por consiguiente, sus necesidades específicas y de las escuelas. De esa manera, el desarrollo profesional docente debe llevar en cuenta las fases del desarrollo de los profesores, sus propósitos y sus necesidades, de manera a contribuir para mejorar la capacidad y el empeño activo a largo plazo (Santos; Carvalho, 2017).

Frente a eso, es necesario reflexionar sobre la forma con que las tecnologías son insertadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la formación docente desde los currículos hasta las prácticas pedagógicas, conociendo sus contextos y escenarios e identificando cuales materiales son pertinentes para el apoyo a la enseñanza.

Para reflexionar como las tecnologías son insertadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, este estudio será desarrollado en tres tópicos: Las TDIC en la educación y la formación docente, modelos de integración de las TDIC en el sistema educativo y las

posibilidades de las TDIC en la formación inicial docente. Por fin, son presentadas las reflexiones finales.

DESARROLLO

1.1 Las TDIC en la educación y la formación docente

Las transformaciones sociales, económicas y culturales son factores que influyen la educación y al educador cabe el papel de acompañar tales transformaciones dentro del aula y adaptarse a nuevos cambios. Fantin & Rivoltella (2012) apuntan que, aunque los profesores reconozcan la importancia de las TDIC y tengan una visión positiva sobre sus usos, ellos todavía consideran la tecnología sólo como un “recurso” que facilita el trabajo pedagógico, pero no como cultura, es decir, no ven las TDIC como objetos socioculturales, como cultura que modera relaciones, que hace parte de nuestra vida y que determina en alguna medida la producción y la socialización de conocimientos.

El origen y evolución de las TDIC son de gran importancia para la sociedad contemporánea por el hecho del mundo moderno vivenciar la era de la globalización, donde barreras geográficas y la distancia no pueden impedir el compartimiento de conocimientos y de informaciones (Castells, 2002). Todo el mundo está conectado debido a sus herramientas de comunicación que tenemos hoy, y tales herramientas digitales de información y comunicación también pueden servir en el contexto educacional.

En la agenda de desarrollo para la educación y en el *Position Paper on Education Post-2015* (UNESCO, 2014), las TDIC son retomadas y es mencionada la necesidad de aumentar las oportunidades de aprendizaje, así como el potencial que las tecnologías digitales tienen para contribuir para ese contexto. También llama la atención para la formación de profesores a fin de fortalecer las “capacidades para los alumnos ser innovadores y creativos y, para asimilar cambios en su sociedad” (UNESCO, 2014, p. 8).

El informe *Teaching and Learning International Survey - TALIS* (OECD, 2014), que presenta una investigación internacional realizada con profesores y con directores de escuelas sobre enseñar y aprender, señala que las habilidades para usar tecnologías digitales en las escuelas y para promover aprendizaje aún ha sido un desafío para gran parte de esos profesionales que, a pesar de reconocer la importancia de explorar las tecnologías digitales en los espacios de aprendizaje, continúan no sintiéndose preparados. La justificativa es que eso se debe, en parte, por ser un proceso que demanda cambios continuos, ya que los aparatos tecnológicos están en constantes modificaciones. Santos & Carvallo (2014; 2017) creen que ese cambio/preparación sólo ocurre de forma provechosa

cuando es dado tiempo a los profesores para que ellos descubran y se apropien de nuevas herramientas y reflexionen sus prácticas lectivas.

No se puede ser indiferente al hecho de que esas herramientas y el aumento exponencial de la información exigen una nueva organización del trabajo pedagógico y, para eso, es necesario que los profesores desarrollen una formación docente en que se hace necesario e imprescindible especialización de los saberes; la colaboración interdisciplinaria; el fácil acceso a la información y la consideración del conocimiento como valor fundamental para la realización personal, profesional y social. Además, hay que considerarse que existan diferencias entre los alumnos actuales con los profesores actuales, teniendo en vista que:

El “nuevo” alumno, considerando la media de los alumnos brasileños que frecuentan las escuelas privadas, comunitarias, confesionales y hasta las públicas es un usuario, en algún grado, de tecnología, posee edad hasta 18 años, nació inmerso en el mundo digital, es un nativo miembro de la “nueva especie”, “*Homo zappiens*”. [...] Por lo tanto, los docentes no nacieron inmersos en el contexto de uso masivo de tecnologías y tuvieron de desarrollar competencias y habilidades para poder adaptarse a ese nuevo contexto. Luego, la percepción no es la misma. El desafío es grande y tenemos de vencer prejuicios antes de todo (Giraffa, 2015, p.29).

Los estudios que tratan de la formación docente muestran que las instituciones que se dedican a ese tipo de información están convirtiéndose e incorporando cada vez más en sus ambientes físicos y en sus prácticas pedagógicas los recursos tecnológicos y/o herramientas de las TIC, lo que implica en comprender que la formación docente no puede estar lejos de las transformaciones de la educación, por medio de la incorporación de las tecnologías, teniendo en vista que los mismos deberán estar preparados para utilizar las TIC en su praxis.

Siendo así, varias iniciativas han sido tomadas, un ejemplo es el Ministerio de la Educación (MEC) dejar disponible recursos para adquisición de equipamientos y proyectos de formación docente continuada para las instituciones de enseñanza superior, para promover la aproximación entre docente y discente por medio de las tecnologías e innovar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todavía, Araújo (2005), afirma que los futuros profesores y los profesores en ejercicio, muchas veces, salen de los cursos de formación inicial y continuada con gran carencia teórica y práctica de los conocimientos tecnológicos, siendo confrontados, con una generación de alumnos que está insertada en un universo tecnológico.

Guimarães (2016) constata en su estudio que en contextos de enseñanza y aprendizaje se ha verificado haber en la formación continuada, un hiato entre el conocimiento adquirido durante la formación y el uso que los profesores hacen de ese nuevo saber tecnológico posteriormente en el aula. Para poder ultrapasar ese problema son necesarios cambios desde los currículos hasta los procesos de formación docente.

En la literatura ya están disponibles algunos estudios y modelos que visan amenizar ese problema. Santos y Carvalho (2017) desarrollaron el MoBiForm: Modelo Bietápico de Formación. El modelo es formado por dos etapas, donde en la primera etapa es dada la formación siempre acompañada de la reflexión del profesor y, en la segunda etapa, los profesores son acompañados en la escuela, pudiendo esclarecer dudas técnicas y pedagógicas, presencialmente o en línea.

Mismo con varios estudios y la disponibilidad de modelos de formación disponibles en la literatura, la relación de la formación docente con la inserción de las TDIC en las instituciones escolares está lejos de ser bien resuelta, mismo sabiendo que las TDIC son esenciales para la nueva forma de pensar y producir conocimiento y que sus recursos solo viene a sumar en el proceso de enseñanza aprendizaje, no basta que los docentes se apoyen en el dominio de estas tecnologías, pero busquen incorporar el conocimiento técnico al conocimiento pedagógico, donde los dos deben caminar juntos (Kenski, 2001).

Para Moore & Kearsley (2007) la incorporación del conocimiento técnico al conocimiento pedagógico depende de los educadores alinear los contenidos curriculares y los recursos tecnológicos en situaciones organizadas y coherentes, construyendo un aprendizaje significativo. Eso implica que en sus cursos de formación, esos agentes, deben concebir las TDIC como recursos que deben ser pensados y utilizados de forma a enriquecer los trabajos de los profesores. De esa manera, la incorporación de las TDIC en el currículo de formación de los profesores debe preparar profesionales autónomos, reflexivos y capaces de adaptar sus estrategias didácticas.

Los autores supra citados son explícitos cuando alegan que no es posible pensar la educación actual sin discutir sobre los cambios estructurales en la forma de construir el conocimiento por la mediación tecnológica en el trabajo docente. Es fundamental que los docentes en formación se apropien de los recursos tecnológicos disponibles para alcanzar la construcción de una práctica educativa diferenciada y de calidad. Por lo tanto, son urgentes las modificaciones/actualizaciones en los currículos, en la formación docente

inicial y en la acción pedagógica, priorizándose las demandas de la sociedad contemporánea.

Eso significa que, además de la constatación de los cambios sociales, de las reformulaciones curriculares y propuestas pedagógicas innovadoras y de la precarización que interfieren en la formación docente, aun hay que considerarse las características culturales del profesional, así como, la cultura de la escuela. Libâneo (2001) hace una crítica sobre la organización de las prácticas de formación inicial. Para él, “actualmente, en gran parte de los cursos de licenciatura, la aproximación del futuro profesor a la realidad escolar ocurre después de haber pasado por la formación ‘teórica’ tanto en la asignatura específica como en las disciplinas pedagógicas” (p. 192). El autor comprende que:

El camino debe ser otro. Desde el ingreso de los alumnos en el curso, es necesario integrar los contenidos de las asignaturas en situaciones de la práctica que presenten problemas a los futuros profesores y les permitan experimentar soluciones. Eso significa tener la práctica, a lo largo del curso, como referente directo para contrastar sus estudios y formar sus propios conocimientos y convicciones. [...]. Significa tomar la práctica profesional como instancia permanente y sistemática en el aprendizaje del futuro profesor y como referencia para la organización curricular. [...] Para eso, pondrán ser creadas las condiciones para que los profesores en ejercicio retornen a la facultad para actualizar sus conocimientos y ganar soporte teórico para una reflexión más apurada que su práctica (Libâneo, 2001, p.192-193).

El mismo debería ocurrir con el aprendizaje de las TDIC en los cursos de formación docente inicial, desde el ingreso en el curso, durante todo el curso, las TDIC deberían ser integradas y contextualizadas con todas las asignaturas del programa y no ocurrir en asignaturas aisladas como ha ocurrido en muchos cursos de formación docente. Gódoi & Nakamoto (2016) constatan ese hecho en una investigación realizada en las matrices curriculares de los cursos de Licenciatura en Matemática de los Institutos Federales de Enseñanza. De los currículos analizados, todos ellos presentaban sólo una o dos asignaturas aisladas, en el inicio del curso, sobre conocimientos en Informática. ¿Será que esas asignaturas son suficientes para capacitar al profesor en el uso de las tecnologías digitales en el aula?

Las políticas institucionales brasileñas para la formación inicial docente cobran la elaboración de procesos de formación en consonancia con los cambios educacionales y sociales y el uso competente de las TDIC. La Resolución N° 2, de 1° de julio de 2015, con alteración en 09 de agosto de 2017, define las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en nivel superior y para la formación continuada en Brasil.

La resolución establece que la formación de profesionales del magisterio debe asegurar la base común nacional, pautada por la concepción de educación como proceso emancipador y permanente, así como por el reconocimiento de la especificidad del trabajo docente, que conduce a la praxis como expresión de la articulación entre teoría y práctica y a la exigencia de que se considere la realidad de los ambientes de las instituciones educativas de la educación básica y de la profesión. En relación a los cambios educacionales y sociales y en relación al uso de las TDIC, debe ocurrir:

- elaboración de procesos de formación del docente en consonancia con los cambios educacionales y sociales, acompañando las transformaciones gnoseológicas y epistemológicas del conocimiento;
- uso competente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TDIC) para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica y la ampliación de la formación cultural de los (las) profesores(as) y estudiantes;

La integración de las TDIC en la educación no es una tarea fácil, pues exige la adquisición de nuevos conocimientos, de nuevas competencias por parte de los profesores y de los alumnos y exige la adopción de nuevos modelos de enseñanza. Los modelos pueden ser eficazmente utilizados en el aula de forma a promover un aprendizaje activo y significativo, colaborativo, autónomo y compartido. En este contexto surgen varios modelos de integración de las TDIC en el sistema educativo, los cuales deben ser estudiados/explorados y si necesario adaptados a la situación escolar, de entre ellos, el modelo SAMR (*The Substitution Augmentation Modification Redefinition Model*), desarrollado por el Dr. Ruben Puentedura, consultor de tecnología de la educación (Puentedura, 2006) y el TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) (Koehler, 2009).

Además de los modelos de integración, varias herramientas deben ser exploradas, en la formación docente inicial, como herramientas de comunicación en línea; recursos educativos en línea; educación a distancia; juegos digitales, *gamification*, aprendizaje adaptativo, de entre otros. (Carvalho, 2012, 2013, 2014; Santos and Carvalho, 2014; Araújo and Carvalho, 2017, 2018).

Por lo tanto, si no son dadas las condiciones adecuadas, los profesores no tendrán como enfrentar ese enorme desafío. Necesitamos de una política educacional que considere el profesor y la profesora, diferentes entre sí y entre todos, elementos claves de

todo el proceso educacional (Pretto, 2004, p.215). Es decir, la formación inicial y continuada, debe instrumentalizar este profesional para el dominio de las TDIC, bajo una visión crítica y contextualizada – tanto para aprender como para enseñar – para que él pueda planear y desarrollar su práctica pedagógica y hacer la transposición didáctica de los contenidos a ser enseñados a través de la utilización de tales recursos y/o herramientas.

Según Andrade (2013, p.23):

Esa habilidad o competencia de saber usar la tecnología en su contenido curricular no fue contemplada en la formación inicial de la mayoría de los profesores, ya que el uso pedagógico de las TIC todavía no hace parte de los currículos de gran parte de los cursos de licenciatura. De esa manera, se debe crear oportunidad a los profesores las condiciones necesarias para que ellos se apropien de las habilidades y competencias que no fueron desarrolladas en su formación inicial, para que puedan sentirse más seguros en aquello que hacen. Es importante resaltar que una educación que incorpore las TIC exige cambios en la manera de pensar la organización curricular, de forma que los profesores puedan ir más allá del simple dominio de herramientas y logren utilizarlas como recursos que posibiliten a los alumnos la construcción de su propio conocimiento.

Así, se puede decir que el proceso de formación docente debe partir del saber acumulado por los profesores, de la valoración y reconocimiento de ese saber, transitar por las políticas públicas de calificación y valoración de ese profesional y, sobretodo, ancorarse en un constante proceso de re significación (Lima; Barreto and Lima,2007).

Para los autores ya citados, el profesor no domina el saber hacer simplemente en su formación inicial y ni mismo este saber hacer ocurre por completo en un año o dos de formación continuada, sino sí en un proceso permanente de las lecturas posibles de la realidad, mismo porque, según Libâneo (2001:230) “la profesión de profesor combina sistemáticamente elementos teóricos con situaciones prácticas reales. Es difícil pensar en la posibilidad de educar fuera de una situación concreta y de una realidad definida”. En esta perspectiva, Giraffa (2015, p.30) argumenta que:

Los discentes contemporáneos ya nacieron en un mundo inmerso en tecnologías digitales y, desde su niñez, conviven con aparatos diversos y asocian un toque en una pantalla, sea ella de un Tablet o de un Smartphone, como una puerta para un gran mundo virtual. Mientras algunos de sus profesores observan el ratón como un recurso a ser transpuesto, con habilidades a ser construidas, ellos navegan en el ciberespacio para jugar, hacer nuevos amigos, resolver sus problemas, aprender cosas nuevas e interactuar con nuevas culturas. Mientras sus padres y profesores asisten a la televisión, ellos asisten al Youtube. Mientras aprendemos una lengua extranjera en una escuela formal, empezando con la gramática para después hablar, ellos aprenden otro idioma en la interacción y en la asociación icónica implícita en sus juegos en línea.

De ese modo, se puede decir que cuando sea minimizada la distancia entre la formación docente y el uso de las TDIC en el proceso de formación y en su actuación profesional, deberá materializarse lo que Coutinho (2005), denomina de “estímulo a la expresión de la complementariedad que permanece latente entre la educación y las nuevas tecnologías”, pues según él, son esas tecnologías que hacen superar la jerarquía impuesta por la escuela y transformar todos los involucrados en el proceso educacional en telespectadores de los mismos programas, de las mismas imágenes y sonidos y de conocimientos compartidos. Debe ocurrir un trabajo colaborativo y es necesario proporcionar tiempo y espacio, para que los profesores se reúnan, a fin de dialogar, reflexionar, compartir, evaluar y reformular su acción (Oliveira-Formosinho, 2015).

Finalmente, más investigaciones son necesarias para especificar las competencias que los profesores necesitan adquirir para usar la tecnología para la enseñanza y aprendizaje, así como identificar hasta qué punto los profesores tienen esas competencias requeridas (Uerz; Volman; Kral, 2018).

1.2 Modelos de integración de las TDIC en el sistema educativo

Algunos modelos ayudan a los educadores a comprender mejor el uso de la tecnología en el aula, como ya mencionado anteriormente. Dos modelos que son comúnmente referidos en la literatura como modelos para auxiliar la integración de las tecnologías educacionales por los profesores, son el TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) y el SAMR (*The Substitution Augmentation Modification Redefinition Model*).

1.2.1 Modelo TPACK

Pensando en la integración de los saberes con el objetivo de favorecer la práctica docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje, Koehler y Mishra (2009), propusieron un modelo, basado en lo que Lee Shulman llamó de conocimiento pedagógico del contenido (PCK) (Shulman, 1987) (Palis, 2010). Además, en la propuesta de Koehler y Mishra, el elemento tecnológico es agregado al contenido y al conocimiento pedagógico, dando origen al *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)*. Las intersecciones de los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y del contenido es que se tornan los hilos conductores para el trabajo en el aula con la tecnología.

El modelo TPACK es un modelo que identifica cuales conocimientos deben integrarse para que profesores eduquen mejor utilizando las TDIC. De acuerdo con el investigador Dr. Matthew Koehler, el TPACK no tiene exactamente un creador, ya que es un modelo un tanto antiguo, que ganó mayor importancia en las últimas décadas.

El modelo sugiere abordar mejor la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se debe considerar tres esferas de conocimiento diferentes, siendo el Contenido (CK – *Content Knowledge*), Pedagogía (PK – *Pedagogy Knowledge*) y Tecnología (TK – *Technology Knowledge*).

El TPACK no ve sólo las esferas de manera individual, como se puede observar en la Figura 1. La intersección de esas esferas genera todavía cuatro otros conocimientos del TPACK (Koehler; Mishra, 2009) (Camargo, 2016).

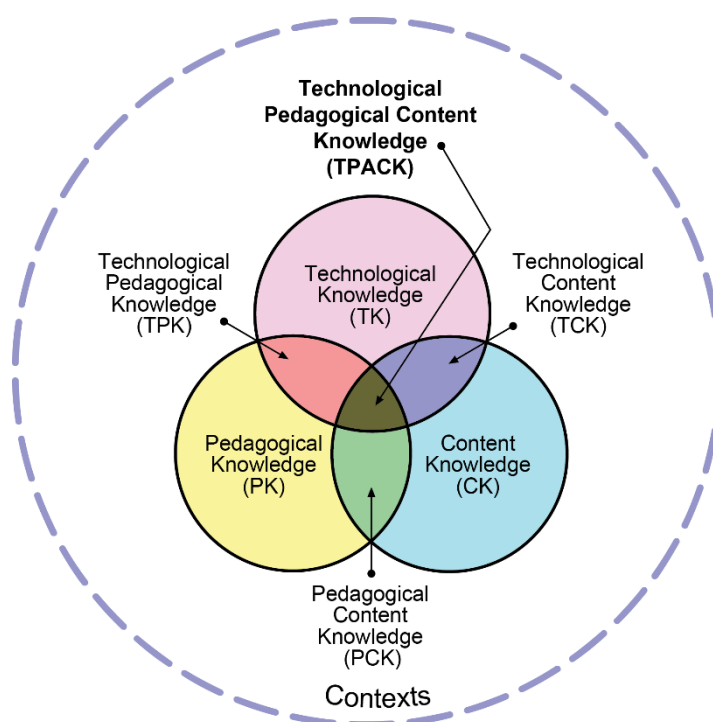


Figura 1 – Los 7 componentes del TPACK, de acuerdo con Koehler & Mishra, 2009. Fuente: Imagen disponible en el sitio <http://tpack.org>

- Conocimiento del Contenido (CK) – Se refiere al dominio de contenido por parte de quien irá instruirlo. Él cuestiona los principales conceptos del contenido abordado, las teorías relacionadas con el tema, los estudios, las mejores prácticas, el desarrollo del

tema a lo largo del tiempo y entre otras cuestiones. El dominio del contenido es una de las tres esferas que dan origen al TPACK.

- Conocimiento Pedagógico (PK) – se refiere al dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Él cuestiona el dominio, de quien irá instruir, las maneras que alumnos aprenden, el plan de clase, proyecto práctico-pedagógico, las tareas y también sus propósitos.
- Conocimiento Tecnológico (TK) – se refiere a las maneras de pensar sobre el uso de la tecnología. Ese conocimiento cuestiona si hay dominio suficiente de las tecnologías para aplicarlas como forma de agilizar y facilitar las tareas cotidianas del trabajo y de la vida personal y adaptarse a los cambios de las tecnologías con el paso del tiempo, que evolucionan en pasos largos. Para tener total dominio del TK, es importante también tener el discernimiento para reconocer cuando el uso de la tecnología puede hacer con que los resultados sean alcanzados más rápidamente o retardar el avance rumbo al objetivo, lo que ocurre con gran frecuencia en actividades en el aula que no tiene el uso de la tecnología muy claro por cuenta del profesor y alumnos.
- Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) – Dice respecto a la habilidad de quien enseña determinado contenido específico, especialmente la habilidad de interpretar determinados asuntos de maneras diferentes, adaptando y moldando el asunto de acuerdo con los contextos, con el objetivo de facilitar el aprendizaje. Él aborda la esencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de grade curricular y las maneras de promover la enseñanza.
- Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK) – La intersección entre tecnología y contenido cuestiona el dominio sobre como la tecnología influye y complementa (o hasta cambia) el contenido, y viceversa. De acuerdo con Koehler & Mishra (2009), es necesario que los profesores entiendan como el contenido se altera a lo largo del tiempo, cuáles son las mejores maneras de representarlos, como las tecnologías disponibles pueden alterarlo o alterar sus representaciones y cuáles son las mejores tecnologías para determinado contenido.
- Conocimiento Técnico Pedagógico (TPK) – El conocimiento técnico pedagógico requiere un profundo entendimiento sobre como los procesos de enseñanza y aprendizaje cambian y se adaptan, dependiendo de las tecnologías utilizadas y de las formas de uso. Él sugiere también el entendimiento de los impactos que el uso de las tecnologías tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la medida en que los dos se relacionan dentro de las estrategias pedagógicas.

1.2.2 Modelo SAMR

Para ayudar a los profesores a alcanzar los objetivos que surgen con el uso de la tecnología en el aula, el modelo llamado SAMR (acrónimo para las palabras en inglés, sustitución, aumento, modificación y redefinición) (Puentedura, 2006), desarrollado por el Dr. Ruben Puentedura, consultor de tecnología de la educación, puede ser de gran importancia, pues ayuda a los profesores a saber en cual nivel tecnológico están y eso puede ayudarlos a planear a dar el salto, con seguridad, para las próximas etapas que surgen, con la garantía de que están dando los pasos correctos y saber cuáles los objetivos puede esperar los cambios que tendrá que hacer.

El modelo SAMR establece un guión claro y empieza en el inicio, introduciendo la tecnología como un nuevo elemento de la clase, conforme presentado en la Figura 2. Ese nuevo modelo sustituye otros que fueron usados habitualmente, pero no necesita de ningún cambio en la manera de trabajar del profesor o de los alumnos. Ese paso es conocido como Sustitución, y su principal objetivo es garantizar que tanto el profesor como el alumno estén acostumbrados a vivir en el aula con la tecnología, lo que se convierte en un nuevo elemento no disruptivo, y produce alto niveles de motivación tanto en los alumnos como en el profesor.

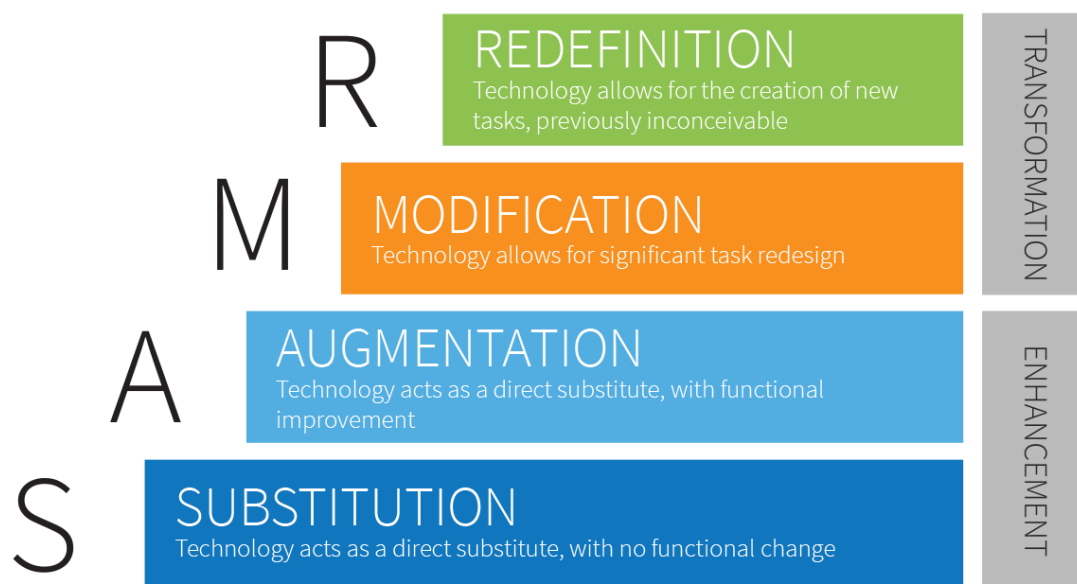


Figura 2 – Modelo de SAMR. Puentedura (2006).

Imagine, por ejemplo, que en ese primero momento el profesor propone que sus alumnos lean un texto en sus *tablets*. Los alumnos son motivados porque ellos usan ese dispositivo pero no hay que hacer nada complicado con él, sólo leer y, en cualquier caso, puede hacer uso de las herramientas del propio dispositivo para tachar, marcar frases, salvar y reabrir el texto más tarde, cuando ellos necesitaren.

Un medio más tradicional fue sustituido por un más tecnológico, pero todavía no fueron hechos cambios metodológicos significativos.

Una vez que los alumnos y el profesor se acostumbren a vivir con la tecnología es hora de dar el salto para la segunda fase del modelo de SAMR. Esa fase es conocida como el Aumento, y visa sustituir otros medios que fueron anteriormente utilizados en el aula para también producir alteraciones metodológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esa fase del Aumento, por ejemplo, los alumnos acceden a través de sus *tablets* el contenido, pueden marcar y tachar el texto, hacen uso de diccionarios en línea para el acceso a la definición de las palabras que no entienden, acceden al YouTube, envían contenido o dudas para el profesor a través de sus dispositivos móviles, y a partir de ese momento, todas las informaciones pueden ser manipuladas directamente en formato digital.

Las dos primeras etapas, la de Sustitución y Modificación, están incluidas en un grande proceso que, en SAMR, es conocido como Mejoría. En ellos la tecnología llega al aula y los alumnos y el profesor la usan casi intuitivamente, sin sufrir casi ninguna tensión por ella. Es algo nuevo y mejor que ayuda, en el fondo casi no cambió la manera de trabajar en el aula.

El tercer paso es lo que es llamado de Modificación y en él el objetivo es alcanzar cambios metodológicos muy importantes con el uso de la tecnología.

Los alumnos, por ejemplo, pueden crear su propio contenido usando sus dispositivos. Ellos buscan textos en la web, audios, videos, graban con la cámara y comparten su trabajo, se organizan a través de herramientas de trabajo cooperativo en la red y elaboran trabajos que contienen diferentes tipos de contenido.

El cuarto y último paso es lo que es llamado Redefinición. En esa última etapa los alumnos son capaces de aprender con la mediación de la tecnología de una manera que en los primeros pasos parecía imposible. Ellos elaboran contenido, comparten en línea, hacen el uso de tecnologías con alto grado de desarrollo, colaboran entre sí, son capaces

de buscar alternativas tecnológicas para sus propios métodos de trabajo y sirven de guías para otros alumnos que todavía no adquirieron esas habilidades.

En ese paso, la tecnología ya es un elemento fundamental e indispensable en el aula. Las dos últimas etapas, Modificación y Redefinición, hacen parte de un gran proceso que, en SAMR, es conocido como Transformación. La tecnología es, en ese momento, un agente activo en el aula, vital para los procesos de enseñanza aprendizaje que cambió radicalmente la forma como los alumnos trabajan dentro y fuera del aula y ha sido capaz de generar cambios metodológicos que parecían muy difíciles de alcanzar.

1.3 Las posibilidades de las TDIC en la formación docente

Las potencialidades y limitaciones de las TDIC en la formación docente es un tema bastante explorado. Son varios los desafíos en la formación inicial, en relación a utilizar las TDIC en el aula. Uno de los grandes desafíos enfrentados todavía hoy es la resistencia del profesor en relación a la tecnología, de desbravar nuevos campos didácticos y nuevas formas de enseñar y aprender (Zanella; Lima, 2017) (Schuhmacher; Alves; Schuhmacher, 2017).

La formación docente, relación a las TDIC, según Ponte (2002), necesita contemplar aspectos relacionados a las actitudes, valores y competencias.

Las Actitudes y valores son aspectos que deben ser desarrollados en los futuros profesores, por medio de una disposición de aceptación, interés y receptividad en relación a la TDIC y por los desdoblamientos de esa tecnología. Aún, aceptar nuevos papeles y funciones concernientes a la profesión de profesor/educador, como mediador en la producción de conocimientos, mediados por la tecnología. Cuando los valores, en la formación docente, relacionada a las TDIC, es importante que el curso permita reflexión y análisis de las implicaciones sociales, culturales, éticas y legales de esas para que sea posible desarrollar prácticas coherentes, en el sentido de proveer a los alumnos (futuros profesores) con procedimientos que indiquen una actitud responsable y crítica.

Las TDIC son esenciales en la formación inicial docente, pues ellas representan un instrumento para el trabajo personal, para la práctica profesional y una herramienta que puede auxiliar y maximizar la enseñanza y el aprendizaje.

Un requisito importante para que sean profesores de la actualidad es adquisición de la competencia de usar las TDIC en la realización de su trabajo pedagógico, en la práctica profesional. Hay la necesidad de conocimiento de los conceptos básicos y de las

herramientas de las TDIC, integrándolos en las más diversas actividades. Los conocimientos adquiridos por los futuros profesores, sea en la licenciatura o sea anteriores a este, deben satisfacer las necesidades específicas cuanto a las metodologías de enseñanza, acceso a la información y a la comunicación. En el curso, además del aprendizaje a las TDIC, debe el futuro profesor aprender el uso criterioso de esas herramientas en sus diversas vertientes, como también, el uso de ellas como parte integrante en la preparación en su experiencia profesional.

Además de saber planear y realizar, como también evaluar las actividades con inserción de las TDIC, los futuros profesores deben adquirir la capacidad (competencia) de insertar esas tecnologías en las unidades curriculares, integrando el saber pedagógico, de contenido y tecnológico. Eso es, no basta sólo integrar las TDIC en la práctica pedagógica, pero también, tener una visión global de la función de esas tecnologías en el desempeño en el proceso educativo como un todo, dentro de la respectiva fundamentación pedagógica. Esas prácticas pedagógicas por medio de las TDIC deben ser articuladas con otros medios didácticos. Así, deben saber crear, usar y promover el uso de *software* educativo y *software* utilitario y, también de evaluar las potencialidades y limitaciones de los mismos. Para eso necesitan conocer los recursos y equipamientos de la institución donde trabajan (Ponte, 2000).

Para que el futuro profesor, en la Licenciatura, adquiera conocimientos específicos relacionados a las TDIC, se vuelve necesario que las instituciones de formación planeen y ejecuten prácticas en diferentes campos, llevando a utilizar estas herramientas en las asignaturas de formación general, como por ejemplo, en Didáctica, en Práctica Pedagógica, etc., y más intensamente, en las asignaturas específicas que tratan de las tecnologías educativas en el aula.

Es importante que las TDIC estén presentes en todas las acciones y espacios de aprendizaje informales y también, en las actividades generales de la institución de enseñanza, siendo que, tanto alumnos, como profesores tengan siempre, a su disposición, toda la gama de artefactos de informática, como: computadoras, internet, impresoras, máquinas fotográficas digitales, losas interactivas, *scanners*, multimedios, proyectores y otros. Todos los alumnos y profesores necesitan conocer y utilizar las herramientas de colaboración e interacción para utilización en su producción de conocimientos. De esa manera, las instituciones deben tener una cultura digital, de uso generalizado, además de apoyo a todas las asignaturas del curso.

Se ha constatado también lo importante que es el papel del Director o de la Dirección de la Escuela en promover la aceptación de la tecnología, como se verificó en el estudio realizado por Guimarães (2016). Al pretender cambiarse las prácticas de los profesores en el aula, es esencial dar formación a los Directores de la escuela. Cuando estos comprenden la ventaja de las tecnologías móviles en el aprendizaje y involucramiento de los alumnos, se empeñan en mejorar las condiciones técnicas de acceso a la Internet y en motivar a los profesores para su adopción e integración. Caso no tengan esa visión, no existirá ese empeño y las clases transcurren como en el siglo XX (Carvalho, 2018).

Los futuros profesores y todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la escuela, necesitan saber utilizar las herramientas insertándolas en el planeamiento y en la acción relacionada a las situaciones de enseñanza aprendizaje, en una integración en un currículo coherente con las metodologías y tecnologías educacionales contemporáneas (Moreira; Alves; Garcia, 2006a).

De entre las varias herramientas que pueden ser utilizadas, las plataformas en línea son esenciales y favorecen la actividad docente y discente, desde la matrícula de los discentes hasta la diseminación de los materiales de apoyo a las asignaturas estudiada, los aclaramientos de dudas enviadas por el profesor etc. Las tecnologías digitales pueden crear diversas posibilidades en la práctica pedagógica del día a día del curso, sirviendo de soporte al aprendizaje para la realización de presentaciones, para producción de investigaciones y como elemento de comunicación. En las asignaturas de formación general, además de servir como instrumento pedagógico, se puede crear momentos y ambientes de reflexión, siendo ellos propios, objeto de reflexión en cuanto fenómeno tecnológico y social.

Finalmente, es importante destacar que las TDIC no deben restringirse, en la formación docente, sólo a la asignatura dedicada a ellas, en las asignaturas de Tecnología Educativa, por ejemplo, pero ser parte integrante de todas las asignaturas, en la actividad pedagógica de toda la institución y durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIONES

En todos los estudios realizados sobre el tema, se puede ver un consenso: la Internet, los dispositivos móviles, la utilización de aplicaciones utilizando los propios dispositivos de los alumnos, entre otras tecnologías educacionales, están promoviendo una revolución comportamental, haciendo suscitar los saberes, competencias y

habilidades (Carvalho, 2012, 2013, 2014). Es consenso entre muchos teóricos que al utilizar las TDIC en el aula, el profesor condicionará al alumno a la posibilidad de integrarse y asimilar con más facilidad todo aquello que esté aprendiendo. Por ese motivo, el desafío para los profesores es grande en lo que se refiere a la adquisición de competencias para trabajar con tecnologías, en el aspecto de operacionalización, sea en el sentido de cambiar su praxis docente o la organización del trabajo escolar.

Lo que está explícito es que no existe más espacio para clase meramente informativa, lo que exige de los profesores conocimientos amplios sobre la creación, implantación y perfeccionamiento de una nueva generación de herramientas y servicios asociados a la TDIC, siendo que esas herramientas y servicios deben abrir posibilidades de promoverse oportunidades educacionales para todos los alumnos indistintamente.

Creemos que varios profesores son impulsados a buscar y utilizar las tecnologías por relaciones sociales objetivas de un proceso cultural y social. Sin embargo, cada día, surgen nuevas herramientas y nuevas técnicas a ser dominadas. Lo que implica necesariamente en construir nuevas competencias. Y a pesar de condiciones objetivas y subjetivas ni siempre favorables, los cursos de formación necesitan garantizar el desarrollo de las capacidades de trabajo y de la construcción de identidad profesional.

Las escuelas ya están equipadas con laboratorios para uso de medios digitales y con acceso a la web, por lo tanto se observa una subutilización de esos recursos, pues normalmente el trabajo con los alumnos se restringe a la formación generalista (nociones generales de informática, familiarización con editores de texto y dibujo, familiarización con la navegación en la Web etc.).

En realidad, se cambian los recursos para la educación, pero las concepciones de los profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje no se modifican, aunque innúmeros estudios demuestren, junto a los profesores, de que la apropiación de las tecnologías de información y comunicación puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pensamos que los apuntes y los modelos de integración de las TDIC que pueden ser usadas en el sistema educativo, presentados en este estudio, pueden contribuir para la reflexión sobre la necesidad de pensarse e invertir en la formación docente en relación a las TDIC.

BIBLIOGRAFIA

- Andrade, G. do C. (2013). A formação dos professores para o uso das TIC na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.
- Araújo, I. & Carvalho, A. A. (2017). Capacitar professores para o uso da gamificação. In C. Ponte, J. M. Doderó, & M. J. Silva (Eds.). Atas do XIX Simpósio Internacional de Informática Educativa e VIII Encontro do CIED – III Encontro Internacional (pp. 264–269). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Araújo, I. & Carvalho, A.A.A. (2018). Gamificação no ensino: casos bem-sucedidos. *Revista Observatório*, V. 4, pp. 246-283.
- Araújo, R. S. (2005). Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: Mercado, L. P. L. (org.). *Vivências com Aprendizagem na Internet*. Maceió/AL: Edufal.
- Beira, D.G. & Nakamoto, P.T. (2016). Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs): A formação docente para o ensino de matemática em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. IFTM, Uberaba. Available at: <http://www.iftm.edu.br/uberaba/cursos/posgraduacao-stricto-presencial/educacao-tecnologica/dissertacoes/> (accessed 22 May 2019).
- Brasil, MEC. (2015). Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores no Brasil. Brasília/DF, 2015.
- Brito, G. da S. & Purificação, I. (2008). *Educação e novas tecnologias: um repensar*. 2ª ed. Curitiba/PR: IBPEX.
- Camargo, G. (2016). Como o TPACK pode me ajudar a utilizar a tecnologia na sala de aula? Available at: <http://objetosdeaprendizagem.com.br/como-o-tpack-pode-me-ajudar-a-utilizar-a-tecnologia-na-sala-de-aula/> (accessed 22 May 2019).
- Carvalho, A.A.A. (2013). *Aprender através dos Recursos online*. Lisboa: RBE.
- Carvalho, A.A.A. (2014). Na era mobile learning: fomentar a aprendizagem dos nativos digitais. In R. Momesso, F.E.P. et al.. *Das práticas do ler e escrever: ao universo das linguagens, códigos e tecnologias*. Porto Alegre: CirKula, pp. 353-379.
- Carvalho, A.A.A. (2018). Formação Docente na era da Mobilidade: metodologias e aplicativos para envolver os alunos rentabilizando os seus dispositivos móveis. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(1):25-26.
- Carvalho, A.A.A. (org.) (2012). *Aprender na era digital: jogos e mobile learning*. Santo Tirso: De Facto.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede: a era da Informação: economia, sociedade e cultura*. (6ª.ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Coutinho, L.M. (2005). Aprender com o vídeo e a câmera. Para além das câmeras, as ideias In: *Integração das Tecnologias na Educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed.
- Fantin, M. & Rivoltella, P.C. (Org.) (2012). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.

- Gaeta, C. & Prata-Linhares, M.M. (2013). Pós-graduação lato-sensu: um espaço privilegiado para a formação docente no ensino superior. *Olhar de Professor*. Ponta Grossa, v.16, n.2, pp. 343-356, fev. 2013. Available at: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6358/4421> (accessed 05 May 2019).
- Giraffa, L.M.M. (2015). Discutindo a formação de professores para uso de tecnologias... Até quando? Sempre! In: *Revista Traj. Mult.* – Ed. Esp. XIX Fórum Internacional de Educação. Vol. 6. Ago/2015.
- Guimarães, D. (2016). Impacte da Formação Contínua de Professores em Quadros Interativos Multimédia: um Estudo no Centro de Formação de Associação de Escolas de Sousa Nascente. Doutoramento em Ciências da Educação na Especialidade de Tecnologias da Comunicação e da Educação, na FPCE da Universidade de Coimbra.
- Kenski, V.M. (2001). Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: Barreto, R.G. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro/RJ: Quartet.
- Koehler, M. (2009). *TPACK – Technological Pedagogical and Content Knowledge*. Available at: <http://www.tpck.org/> (accessed 05 May 2019).
- Libâneo, J.C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia/GO: Editora Alternativa.
- Lima, P.G. et al. (2007). Formação Docente: uma reflexão necessária. In: *Educere et educare*. Vol. 2. Núm. 4. Jul. /dez, 2007. pp. 91-101.
- Marcelo, C.; Yot, C.; & Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad. *Revista Comunicar*. Vol. XXIII, n. 45, 2015a. pp. 117-124.
- Masetto, M. & Gaeta, C. (2015). Os desafios para a formação de professores do ensino superior. *Revista Triângulo*. Uberaba, v. 8, n. 2, jul.-dez. 2015. p. 04-13.
- Mattos, C.L. (2011). A abordagem etnográfica na investigação científica. In: Mattos, C. L. & CASTRO, P.A. (Orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos [online]*. Campina Grande: EDUEPB, pp. 49-83.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2007). *Educação à distância: uma visão integrada*. São Paulo/SP: Thomson.
- Moreira, A.F.; Alves, M.P.C. & Garcia, R.L. (Orgs.) (2006). *Currículo, cotidiano e tecnologias*. São Paulo: Junqueira e Martin Editores, pp. 27-64.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD. Available at: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page2 (accessed 05 May 2019).
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar – Para uma pedagogia de colaboração docente. In: J. Formosinho, J.; J. Machado & E. Mesquita. *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo, pp. 9 - 13.
- Palis, G.R. (2010). O conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo do professor de Matemática. *Educação matemática em pesquisa*. São Paulo, Vol.12, n. 3.

- Ponte, J.P. (2000), Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educación*, 24, pp. 63-90. Available at: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte> (accessed 05 May 2019).
- Ponte, J.P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In: J. P. Ponte (Org.). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora, pp. 19-26.
- Pretto, N.L. (2004). As Tecnologias da Informação Desafiam a Educação. In: *Jornal O Dia de Teresina*. Piauí. Available at: http://www.ufba.br/pretto/textos/sbpc_terezina.htm (accessed 01May 2019).
- Puentedura, R.R. (2006). Transformation, Technology, and Education. Available at: <http://hippasus.com/resources/tte/> (accessed 02 May 2019).
- Santos, I. & Carvalho, A.A. (2017). Formação e Monitorização: duas etapas no desenvolvimento profissional docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, jan./mar, pp. 323-344.
- Santos, I. & Carvalho, A.A.A. (2014). Formação de Professores em LMS: o Modelo Bietápico. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 20, pp. 11-20. Available at: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4932451> (accessed 10 May 2019).
- Schuhmacher, V.R.N.; Alves Filho, J. P.; Schuhmacher, E. (2017). As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. *Ciênc. Educ.* Bauru, v. 23, n. 3, pp. 563-576.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1):1-22.
- Türcke, C. (2010). *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Trad. de Antônio Zuin, Fabio Durão, Francisco Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Edunicamp.
- Uerz, D. & Volman M. & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp.12-23.
- Unesco (2014). Position Paper on Education Post-2015. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336E.pdf> (accessed 05 May 2019).
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- Zanella, B.R.D. & Lima, M.R.W. (2017). Refletindo sobre os Fatores de Resistência no Uso das TICs nos Ambientes Escolares. *Scientia cum Industria*. Vol. 5, n. 2, pp. 78-89.

Parte II

TEORÍAS, NECESIDADES Y RESULTADOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

¿EL DOCENTE SE (DE) CONSTRUYE PARA LA REPRODUCCIÓN O TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD?

Francisco Javier Gárate Vergara
Universidad Metropolitana de Ciencias
de la Educación. Santiago de Chile

INTRODUCCIÓN

La presente investigación responde a las necesidades que presentan las educadoras y educadores de párvulos y sus concepciones para enfrentar la inclusión en el aula y el desarrollo de la justicia social desde la escuela; la cual es comprendida como la valoración y recibimiento del otro u otra con todas sus diferencias a medida que se favorecen valores como la tolerancia, respeto y la promoción de los derechos.

La educación para el siglo XXI trae consigo distintos desafíos en sus propósitos y objetivos, en base a esto, la formación docente tanto inicial como continua, debe estar acorde al cambio de paradigma, pues nuestra sociedad debe dar un giro en torno al sentido crítico, conciencia ciudadana y que apueste a la justicia social. El desarrollo de esta nueva sociedad y escuela, debe ir por el tránsito y desarrollo de la valoración de la diversidad y el logro de la inclusión. En el sistema escolar chileno existe una preocupación por la inclusión escolar, en todo nivel de enseñanza, es así como lo van determinando las incipientes investigaciones. No obstante, dicho concepto no es utilizado de manera adecuada, se continúa hablando de 'Integración Educacional', realizando una homologación a la 'Inclusión Educativa', obviando el trasfondo teórico, epistemológico y práctico en su forma de generar educación y sociedad.

Actualmente, muchos centros educativos generan discursos inclusivos, mientras que en sus aulas se observan prácticas enfocadas a la integración de los niños y niñas, demostrando incongruencias en la comprensión de los conceptos: inclusión e integración. E incluso, el Ministerio de Educación materializó una reforma educativa con el propósito de avanzar hacia un Sistema Educativo Inclusivo:

[...] con el fin de recoger propuestas orientadas a la transformación sustantivas de políticas públicas y las normativas, y a generar las condiciones que garanticen una educación de calidad en igualdad de condiciones a todos los niños, niñas y jóvenes particularmente a aquellos en situación de discapacidad, que enfrentan mayores barreras para participar y aprender (MINEDUC, 2015, p.3).

Cabe señalar que en las escuelas se mantiene una concepción de Integración Educativa que elude la diferencia conceptual y práctica que estas originan, en donde; la diversidad cultural y étnica es folclorizada, la diversidad socioeconómica es una discriminación a veces positiva, la diversidad religiosa es hegemonizada, la diversidad lingüística es cooptada forzosamente y la diversidad de capacidades es segregada e intencionada con los PIE. (Gárate, 2018). Acorde a estos cambios para la mejora, “La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (Blanco, 2017, p.10).

La educación debe ser considerada como un pilar fundamental para el progreso de las sociedades, sin embargo, las leyes constitucionales chilenas han favorecido la mercantilización de ésta a través de dos principales políticas: la descentralización de la educación pública y la subvención escolar (Corvalán & García-Huidobro, 2015). Ello, ha permitido potenciar el capital consumista existente en la sociedad, primando una educación elitista, donde las niñas y niños tengan acceso a esta acorde a los recursos económicos que posean sus familias para sustentarlo. Considerando los elementos anteriores, es relevante generar procesos inclusivos en las aulas, ya que, si los educadores y educadoras no poseen los conocimientos necesarios o cuentan con escasos recursos disciplinares y pedagógicos en el aula, se evidenciaría que el sistema educativo no está funcionando del todo bien, a pesar de la existencia de modificaciones legales al respecto.

En efecto, para lograr una educación inclusiva en el aula y en los establecimientos educacionales es importante el compromiso que debe tener la educadora o educador en transformar o modificar sus estrategias didácticas en pro de la Educación para Todos que promueva la Justicia Social, ya que, estos son los mediadores y mediadoras de las experiencias de aprendizaje, quienes movilizan las ideas previas y facilitan o limitan el acceso y participación en la adquisición de conocimientos de cada una de las niñas y niños. Por lo cual, es relevante investigar ¿Cuáles son las necesidades que requieren los y las Educadores y Educadoras de Párvulos para enfrentar la inclusión en el aula que promueva la justicia social?

Para llevar a cabo la investigación en torno a “Las necesidades que requieren los y las educadores y educadoras de párvulos y las concepciones para enfrentar la inclusión en el aula en la promoción de la justicia social” fue necesario tomar consciencia sobre las concepciones que se encuentran presentes en nuestra sociedad con respecto a la inclusión y sus derivados; donde gran parte de la población tiene arraigados conceptos tradicionales

de homogeneización, mientras que un grupo minoritario busca realizar cambios de concepción basados en las diferencias, procurando que se acepte a la sociedad en toda su heterogeneidad y una escuela transformadora y no reproductora de la idiosincrasia.

Se utilizará una metodología de características cualitativa con un enfoque crítico de nivel exploratorio – descriptivo. En los análisis y triangulación se desarrolló desde el paradigma socio crítico para el desarrollo de la descripción, interpretación y análisis. Se utilizó recogida de información con la técnica de análisis documental, conversación y observación, mediante instrumentos que permitan una recolección de información en cuanto a los Proyectos Educativos Institucionales y fuentes primarias en razón de entrevistas y notas de campo.

Por consiguiente, la investigación surge tras la preocupación de los investigadores respecto a las barreras de aprendizaje, participación y acceso existentes en el sistema educacional chileno, desde la formación docente buscando dar respuesta a las necesidades que presentan los educadores y educadoras respecto a las temáticas de diversidad e inclusión para el desarrollo de la justicia social.

DESARROLLO

1.1 Aproximaciones conceptuales

En los últimos 20 años, ya iniciado el nuevo milenio, se han producido cambios importantes en la conceptualización de la educación. Estos cambios, generan nuevos enfoques y prácticas educativas en múltiples latitudes del mundo. Sen (1999), nos indica que el crecimiento de sociedad en pro de ser más justas e igualitarias sólo será factible si todas las personas, y no sólo quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, reciben una educación de semejante calidad. Frente a este nudo crítico, la educación comenzó a construir justicia social en torno al ejercicio del derecho a la educación, promoviendo un enfoque con base en la aceptabilidad, es decir, al derecho inexorable a recibir una educación inclusiva de calidad, y en tal sentido se comienzan a permear las estructuras del sistema educativo, así los docentes, profesores, profesoras y educadoras, deben generar cambio en su quehacer pedagógico, y desde la universidad en la formación de este nuevo pedagogo y pedagoga con una serie de habilidades, destacando su rol e implicancia en la construcción de escuela.

En relación a lo señalado anteriormente, se realizarán aproximaciones conceptuales que den un sustento epistemológico, teórico y político en relación al problema y a las dimensiones de análisis para el logro de los objetivos investigativos.

1.1.1 La escuela como constructor y transmisión de la inclusión

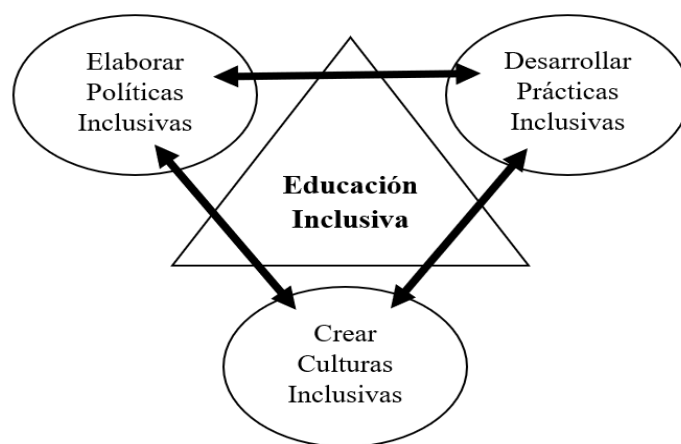
Durante siglos hemos vivido en torno a la discriminación, ya sea excluyendo, segregando, marginando y/o denigrando al otro u otra en base a sus diferencias. Pues, como sociedad hemos conservado estándares procedentes de nuestros antepasados donde lo distinto siempre fue observado como algo malo, pasando desapercibido que la esencia del ser humano se fundamenta en las diferencias. Vivimos en una sociedad tan diversa que es un crimen contra la humanidad desear y anhelar la homogeneidad.

Con esto, los establecimientos educacionales debiesen asumir y propiciar la diversidad presente en sus comunidades educativas, buscando estrategias para atender sin excepción a todas las niñas y niños presentes en el aula. Para lo cual, es fundamental la elaboración y aplicación de currículos flexibles que consideren la accesibilidad de sus estudiantes al aprendizaje en todos los aspectos (cognitivo, social y afectivo), eliminando el estándar de ‘normalidad’ con respecto a los distintos ritmos y/o estilos de aprendizajes. A su vez, es esencial que los establecimientos educacionales se comprometan con la educación de todos y todas las estudiantes, en especial con los que pertenecen a minorías lingüísticas, étnicas o culturales, para así lograr la tan ansiada calidad y equidad educativa. Por lo tanto, a medida que los establecimientos educacionales cambien de un paradigma segregador a uno inclusivo fundado en las diferencias, se eliminarán las barreras de aprendizaje presentes en las aulas independientes de las condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales u otras que manifiestan las niñas y niños.

Como un elemento enriquecido por la diversidad y el pluralismo cultural surge la inclusión, la cual busca la construcción de una sociedad más justa, solidaria y democrática en pro del desarrollo participativo y el bien común. Además, persiste en superar las profundas desigualdades de género, sexo, edad, violencia, entre otros aspectos, al mismo tiempo que aporta al desarrollo de ciudadanos libres, saludables y responsables que construyan relaciones que excluyan la discriminación y violencia. De este modo, la inclusión es una dimensión esencial dentro del derecho a la educación, cuya finalidad es ofrecer una educación de calidad a todos y todas las estudiantes a la vez que identifica y minimiza aquellas barreras que limitan el acceso, participación, aprendizaje y desarrollo integral de las niñas y niños. Cabe destacar, que la inclusión es una herramienta para

construir sociedades democráticas siendo relevante escuchar la voz de cada uno de los ciudadanos y ciudadanas.

La siguiente imagen, se observan las tres dimensiones, presentes en el Index for Inclusion (crear cultura, elaborar políticas y desarrollar prácticas) que orientan la transformación de los establecimientos educacionales en miras al desarrollo de la inclusión y al mejoramiento del aprendizaje considerando la participación de toda la comunidad educativa, con la interrelación y presencia en el mismo nivel de importancia de las dimensiones y la direccionalidad de las mismas.



Fuente: Manosalva, S. (s/f)

El índice de inclusión proporciona una representación precisa de diferentes dimensiones e indicadores que pueden orientar y ayudar en el proceso hacia la inclusión. Considera a la escuela como el centro del cambio y transformación, en el sentido que los objetivos de mejora y cambio deben orientarse a todos los niveles de la escuela. Los propósitos son explorados a través de tres dimensiones que se encuentran interrelacionadas en la vida de cualquier institución educativa: la cultura, la política y las prácticas; estas son consideradas de igual importancia para el desarrollo de la inclusión y pueden ser retomadas como indicadores de inclusión.

En cuanto a la dimensión 'Crear culturas inclusivas' pretende promover un entorno seguro en el cual se acepte, acoja y colabore, donde

[...] en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar (Ainscow & Booth, 2000, p.17).

Por otro lado, la dimensión ‘Elaborar políticas inclusivas’ busca asegurar el desarrollo de la inclusión como elemento fundamental del establecimiento educacional, el cual

[...] mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como "apoyo" todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas (Ainscow & Booth, 2000, p.17).

Finalmente, la dimensión ‘Desarrollar prácticas inclusivas’ debe reflejar las culturas y políticas del establecimiento educacional deben

[...] asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para "orquestrar" el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos (Ainscow & Booth, 2000, p.17).

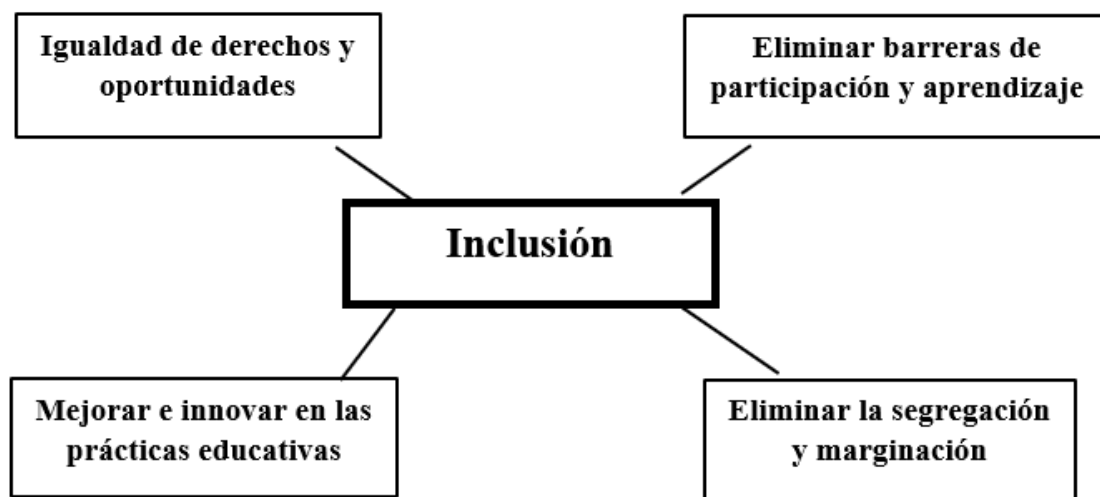
Cabe mencionar que todas las dimensiones deben considerarse con igual importancia para la promoción de la inclusión, debido a que en su conjunto orientan la reflexión hacia las transformaciones que deben realizar tanto los establecimientos educacionales como su comunidad educativa.

1.1.2 La inclusión deformada por el discurso

Es por ello, que la inclusión involucra diversos aspectos relacionados con la búsqueda de estrategias innovadoras, los cuales deben favorecer la participación de las y los estudiantes a medida que permiten su propio reconocimiento e identificación como sujetos de derechos; considerando las barreras que se deben eliminar.

De acuerdo con Gárate (2017) la inclusión educativa se determinará conceptual en la medida que cada centro educativo de manera autónoma genere políticas, prácticas y culturas inclusivas en el seno de la definición, práctica que la comunidad educativa cambia a medida que se van logrando metas de inclusión.

Por lo tanto, la inclusión es considerada un anhelo que debe alcanzar nuestra sociedad, donde a partir de discursos injustificados se sobre valora algo inexistente, ya que, no quiebra los parámetros establecidos, distinguiendo solamente la diferencia con la exclusión y dando como resultado el deseo de querer estar juntos a partir del distanciamiento de los demás. Y es que, todas aquellas instancias donde se expone sobre la falsa inclusión y diversidad tienen como finalidad el satisfacer a las personas en base a una necesidad común; el ser considerados iguales a pesar de las diferencias.



Fuente: Elaboración Propia

De esta forma, las autoridades logran a través del engaño tranquilizar a los grupos sociales mientras continúan ejerciendo la supremacía de poder, fomentando el diferencialismo al que finalmente nos acostumbramos. Nos hemos convertido en personas incongruentes que constantemente exigen igualdad para fomentar el goce por las diferencias, y al mismo tiempo se encargan de discriminar, excluir y/o marginar aquellos que son diferentes o rompen los parámetros de ‘normalidad’.

En efecto, la Educación Inclusiva rechaza la falsa política de inclusión de las minorías, siendo un proceso de reconversión tanto de la pedagogía, ciudadanía y democracia, puesto que, aspira a una educación de calidad con base en la justicia e igualdad. A su vez, pretende garantizar el conocimiento y respeto mutuo entre las personas, permitiendo que convivan en la diversidad a medida que eliminan los prejuicios procedentes del desconocimiento de lo diferente.

Por lo tanto, la Educación Inclusiva se refiere a:

[...] los procesos institucionales incluyendo el Estado, desde el área pedagógica y social para ser efectivo el derecho a la educación inclusiva a partir de la igualdad material, igualdad real y la equidad social. Desde el inicio se denota que la primera es responsabilidad de la comunidad educativa, en especial del docente y, la segunda, es responsabilidad institucional y del Estado (Flórez. 2014, s.p.).

Sin embargo, la Educación Inclusiva se convierte automáticamente en un anhelo a nivel nacional, dado que, incluye la participación del Estado con respecto a las políticas, donde tras años de movimientos internacionales en torno a los derechos humanos, Chile no se ha hecho partícipe.

Para referirnos a la Educación Inclusiva dentro del Sistema Educativo Chileno, es fundamental considerar los roles que deben desempeñar los integrantes de la comunidad educativa, los cuales se pueden establecer en cuatro líneas de acción: establecimiento, docentes, familias y estudiantes, donde cada uno debe ser capaz de empoderarse de su rol transformador.

Así, se espera que los integrantes de la comunidad educativa sean partícipes activos en mira de una sociedad más justa, la cual conlleve al desarrollo de nuevos modelos educativos equitativos para afrontar los desequilibrios presentes en el aula. Ya que, de acuerdo con Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) en la propuesta de la “Ecología de la equidad”, las experiencias y resultados imparciales obtenidos por las y los estudiantes dependen del contexto tanto interno como externo al establecimiento educacional (Simón, Giné y Echeita, 2016).

Por lo tanto, para lograr cumplir con la Educación Inclusiva en los diversos niveles educativos es fundamental realizar un cambio curricular en función de la ruptura de las adaptaciones y/o adecuaciones, pues en lugar de incluir a los y las estudiantes se aumenta la producción de barreras de aprendizaje y participación. Lo anteriormente mencionado, se puede observar cuando separan un grupo de niñas y niños de la totalidad de estudiantes, segregándolos y/o marginándolos en aulas anexas a medida que son etiquetados como ‘diferentes’.

En consecuencia, los establecimientos educacionales debieran emplear un currículum que considere las diferencias de todos y todas las estudiantes sin producir desigualdades, eliminando la imposición de un currículum basado en los estándares de ‘normalidad’.

1.1.3 Educación en construcción con miras para la justicia social

Actualmente, la enseñanza es considerada una condición de toda la comunidad educativa (comprendiéndose cómo los niños y niñas, sus familias, docentes, asistentes de la educación y administrativos) que conlleva derechos equitativos y de alta calidad; donde las escuelas por medio de aprendizajes significativos, equitativos e integrales centrados en las necesidades de sus estudiantes favorecen la formación de ciudadanas y ciudadanos que opten por sociedades más justas y democráticas (Krichesky, Martínez-Garrido, Martínez, García, Zapata & González, 2011).

En este sentido, son necesarios los establecimientos educacionales en miras de la justicia social, donde a partir de la diversidad se “(...) asuman las necesidades y los

compromisos reales de todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Krichesky et al., 2011, p.64). De este modo, es fundamental que los y las docentes promuevan experiencias de aprendizaje en ambientes de respeto mutuo que favorezcan la participación, donde las niñas y niños puedan expresar libremente sus ideas y opiniones; pues permite que “(...) podamos conocer qué ideas tienen acerca de lo que es justo y lo que es injusto. Cómo los niños toman la idea de elegir a quién pertenecen, cómo empiezan a ver quién está incluido y quién queda excluido y por qué” (García, Martínez, Morales y Vásquez 2011, s.p).

Así, se deben promover prácticas pedagógicas inclusivas que permitan la eliminación de barreras centradas en la segregación, marginación y discriminación escolar, mientras se promuevan oportunidades de participación, aprendizaje y progreso de todas las niñas y niños. Sin embargo, “(...) esto implica que los futuros docentes comprendan la inclusión como movimiento transformador, valoren la diversidad y sean activos en el proceso de transformación social.” (Prado, Díaz y Vásquez, 2018, p.156); por lo tanto, es fundamental que los docentes posean una formación enriquecida por procesos reflexivos que permita el compromiso y responsabilidad con los aprendizajes de los niños y niñas.

Con ello, la formación docente debiese analizar sus contenidos con el propósito de formar profesionales comprometidos con su rol de educadora o educador; los cuales reflexionen sobre su realidad permitiendo que sus estudiantes desarrollen conciencia crítica sobre las injusticias que observan en la sociedad, promoviendo oportunidades y herramientas para que los niños y niñas se conviertan en partícipes activos de sus aprendizajes. En efecto, promover la justicia social “(...) implica generar un espacio de aprendizaje colaborativo, reflexivo y holístico que sugiera una nueva manera de comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a favor de todos y cada uno de los estudiantes” (Krichesky et al., 2011, p.64).

En consecuencia, la educación para la justicia social requiere que los docentes y estudiantes reconozcan su contexto social para comprender las diversas realidades, lo cual permite empatizar con las personas que los rodean y velar por un trato digno para todas y todos. Por ello, “la construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas.” (Infante, 2010; Prado, et al, 2018, p.156); pues el análisis y crítica de la realidad social conlleva la necesidad de comprender el contexto nacional que afecta principalmente a la educación.

1.1.4 Compromiso, responsabilidad e implicancia educativa

La escuela debe comprometerse a cumplir los requerimientos, necesidades e intereses propuestos por la comunidad educativa, donde las entidades gubernamentales tienen la misión de monitorear, asegurar y proporcionar herramientas necesarias a las exigencias de la comunidad. (Prado, et al., 2018). Por lo tanto, una de las responsabilidades del Estado es “(...) contar con docentes capacitados para trabajar y desenvolverse en salas de clases con un alto grado de diversidad (...)” (San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman 2017, p.23) posibilitando una educación inclusiva.

Además, los establecimientos educacionales deben propiciar y garantizar el diálogo como un pilar fundamental que conlleva la igualdad entre las y los partícipes de la comunidad educativa, demostrando una apertura a la aceptación de opiniones, ideas y/o sugerencias. Cabe mencionar que la participación “(...) se incrementa cuando se refuerza el sentido de identidad y pertenencia, cuando se involucra, cuando se es aceptado, valorado y respetado como un legítimo otro.” (Muñoz, 2018, p.85); es decir, cada acto de participación por parte de los integrantes de la comunidad educativa posibilita la construcción de redes de apoyo que permiten elaborar lineamientos y/o estrategias en pro del acceso a una educación fundada en la diversidad.

A su vez, otra de las responsabilidades del Estado y de los establecimientos educacionales es

(...) que se les reconozca el esfuerzo, se les apoye con recursos y se les motive a crear programas específicos donde los docentes puedan formarse, inicial y permanente, para el desarrollo, eficaz y eficiente, de prácticas inclusivas, aprendiendo principalmente desde la práctica y no desde la teoría (Colás-Bravo, Reyes de Cózar & Conde-Jiménez, 2017, p.40).

Con ello, se pretende que los docentes realicen innovaciones en sus prácticas pedagógicas, permitiendo y favoreciendo una educación para todas y todos donde se vislumbran dos compromisos: el primero es entregar una educación de calidad, y el segundo es ser un actor social dentro de la comunidad educativa, que pretende ser transformadora y crítica de la sociedad a través de los actos reflexivos tanto individuales como grupales. Cabe señalar que el intercambio de ideas, opiniones, estrategias, entre otros aspectos, con otros docentes constituye un puente compartido de aprendizajes; siendo una instancia para que el establecimiento educacional establezca líneas de interdisciplinariedad (Durán y Giné, s.f) con la comunidad educativa.

Respecto a la última responsabilidad del Estado, se manifiesta la importancia de

[...] que la malla curricular atienda a la contextualización política, social y cultural del país, ya que así, se atenderá al verdadero requerimiento de una educación de calidad, donde las competencias de

quienes son responsables de impartirla sean potenciadas y puestas a disposición según la función que se desempeñe [...] (Muñoz, 2018, p.93).

En este sentido, es fundamental que las educadoras y educadores se empoderen de su rol para modificar sus prácticas docentes acorde al contexto socio-educativo, pues “(...) lo central es que se trata de un conjunto de acciones o estrategias que logran optimizar los procesos a través de los cuales los estudiantes mejoran su aprendizaje, independiente de sus condiciones de entrada” (Yáñez y Soria, 2017, p.61). Por ende, mediante las prácticas docentes se mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad educativa.

Asimismo, se comprende las prácticas docentes como “(...) las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizajes en las que se logran con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo.” (Márquez, 2002; Yáñez & Soria, 2017, p.61). Además, las prácticas docentes consideran todos los saberes actitudinales, procedimentales y conceptuales de los integrantes pertenecientes a la comunidad educativa, tomando decisiones acordes a su realidad.

Cabe mencionar la importancia de que los educadores y educadoras reflexionen en torno a sus prácticas docentes como un proceso de mejora de su quehacer pedagógico; promoviendo el auto-cuestionamiento en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje a medida que el currículum favorece el sentido de identidad y pertenencia de las niñas y niños.

Por consiguiente, las reflexiones deben ser comprendidas como un proceso inherente al ser humano, las cuales pueden clasificarse en dos grupos; el primero correspondiente a la ‘reflexión espontánea’ (cuando existe un problema y se requiere una solución) y el segundo correspondiente a la ‘reflexión de la práctica’ (siendo un proceso metódico, personal y colectivo que se desarrolla en un ámbito profesional), teniendo como propósito el mejoramiento continuo de las acciones realizadas. (Perrenoud, 2007).

No obstante, la investigación-acción también debe visualizarse como una forma de mejorar la práctica docente, ya que los educadores y educadoras deben ser capaces de autocriticar sus creencias, teorías, estrategias, lineamientos, entre otros aspectos. Todo ello, con la finalidad de cambiar su realidad, siendo necesario realizar trabajos participativos y democráticos que se encuentren fundamentados en las mejoras de sus prácticas, posibilitando procesos innovadores.



Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, “(...) el desempeño del educador está situado en el punto del equilibrio entre el sistema educacional imperante y los grupos sociales particulares que debe atender...” (Rojas, 2012; Muñoz, Villagra & Sepúlveda, 2016, p.80). De este modo, las mejoras en la práctica docente significan un cambio en las concepciones de los valores, los cuales se encuentran fundamentados por la propia reflexión que realiza el educador o educadora en torno a sus quehaceres pedagógicos y su trascendencia a la comunidad educativa.

Con respecto a lo anterior, la calidad de los procesos reflexivos y de las prácticas docentes se encuentra en concordancia con la identificación de cada uno de los problemas presentes en la comunidad educativa. Por ello, Fierro, Fortoul y Rosas (2000) expresan que la práctica docente corresponde a

[...] una praxis social, objetiva e intencional en la que interviene los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul & Rosas, 2000, p.21).

Así, se considera que todos y todas las docentes son individuos con sus propias características y cualidades, quienes al momento de enseñar se encuentran en un proceso constante de aprendizaje

[...] por un lado, quien enseña aprende al enseñar porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (Freire, 2008, p.45).

En otras palabras, la práctica docente conlleva un proceso en el cual las educadoras y educadores generan transformaciones en su labor mediante las interrelaciones con sus estudiantes; donde las malas prácticas pedagógicas pueden provocar el fracaso escolar, mientras que la reflexión constante colabora al éxito escolar mediante el gusto por enseñar.

Por otro lado, un aspecto fundamental dentro de los establecimientos educacionales es la participación de todos y todas las docentes, la cual es “[...] una acción

básica de carácter individual y/o colectivo que proporciona capacidad transformadora y de desarrollo social y personal destacándose el carácter que la participación posee al orientarse hacia la creación de oportunidades por y para los miembros de la comunidad.” (Bartolomé & Cabrera, 2007; Sánchez, 2013, p.5). Es decir, para que existan oportunidades es necesario que cada individuo confíe en sí mismo y en los demás respecto a las labores de las que son responsables, pues así se aprecia el cometido de su existencia. (Sánchez, 2013)

Entonces, la participación se encuentra vinculada con los derechos humanos, pues permite tomar decisiones y entregar ideas u opiniones en torno a aquellas situaciones que involucran al individuo, siendo fundamental la promoción de valores como el respeto y la tolerancia por y hacia los demás.

Cabe mencionar la importancia que posee la participación, tanto en las educadoras y educadores, como en sus estudiantes, debido a que el mejoramiento y fortalecimiento de las relaciones se da mediante los procesos democráticos. Por ello, se deberían fomentar relaciones horizontales que favorezcan la participación de los niños y niñas, donde puedan ser parte de aquello que les importa y/o afecta mediante sus ideas, opiniones y/o deseos. Lo anterior, alude a que todas las niñas y niños informan el nivel de participación que desean tener en el aula, asumiendo progresivamente mayor responsabilidad acorde a su realidad.

En este sentido, es fundamental promover el trabajo colaborativo tanto con los y las docentes como con sus estudiantes, pues son instancias donde se pueden compartir fortalezas intelectuales, físicas y emocionales para afrontar diversas problemáticas y/o conflictos que viven diariamente. Por lo tanto, es esencial que los establecimientos educacionales brinden un horario protegido donde se generen instancias de participación entre los diversos profesionales de la educación, con la finalidad de realizar procesos reflexivos en los cuales discutan sobre la identificación de los problemas con sus respectivas soluciones y evaluaciones.

Siendo esencial que se favorezca el trabajo para, con y entre docentes; donde adquieran nuevas prácticas educativas para impulsar el aprendizaje de sus estudiantes dentro del aula. (Vezub, 2007) pues

El que los maestros trabajen junto a otros maestros en el nivel de la escuela y en el nivel del aula es una condición necesaria para mejorar la práctica docente. Por lo menos, este esfuerzo tiene el potencial no solo para mejorar la práctica en el aula, sino también para remediar en parte el desgaste profesional, la enajenación y la rutina que oscurecen la jornada de trabajo de muchos maestros (Fullan,1994; Valdés, 2011, p.7).

Ello, debido a que la enseñanza es una actividad colectiva centrada en el diálogo, donde se considera el apoyo y la reciprocidad con la finalidad de compartir y considerar las ideas u opiniones de los demás. De este modo, cuando las y los profesionales de la educación cooperan y trabajan en conjunto para alcanzar una meta en común, generan una interdependencia positiva que tiene como finalidad que todo el equipo resulte beneficiado.

Por consiguiente, todos aquellos mecanismos de colaboración y asociación entre docentes ofrecen comunidades profesionales de aprendizaje; pues el trabajo colaborativo genera transformaciones en las prácticas siendo un arma potente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Moreno, 2006)

Sin embargo, se debe considerar que los y las docentes no pueden formar estudiantes como ciudadanos íntegros, éticos y con visión humanista sin la participación conjunta de los demás profesionales de la educación, donde se establezcan lineamientos en común que favorezcan estos aprendizajes mediante diversas habilidades sociales, pues a través del trabajo colaborativo y la participación de toda la comunidad educativa se adquiere identidad así mismo que se fortalece el sentimiento de pertenencia a la comunidad.

Por ende, si el establecimiento educacional se encuentra en miras de una Educación Inclusiva, es fundamental el rol que ejerzan las y los docentes dentro de las aulas; siendo esencial el fomento de la heterogeneidad y el respeto por los diversos ritmos y/o estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Así, la construcción de aprendizajes significativos debiesen partir de los intereses y necesidades de los niños y niñas, donde las y los docentes se conviertan en un apoyo constante por y hacia ellos.

No obstante, los establecimientos educacionales se han preocupado de la transmisión y adquisición de conocimientos, habilidades y competencias académicas, restando importancia a la promoción de valores. Nos hemos acostumbrado a las paradojas de los diversos contextos; donde aceptamos desde peleas y/o agresiones familiares hasta corrupción y/o robo por parte de políticos y autoridades. Hemos callado a medida que habitamos situaciones con base en la ignorancia, sin percibir que todos aquellos problemas que ocurren cotidianamente son producto de la carencia y/o ausencia de valores tanto en las familias, las escuelas como en la sociedad.

En efecto, los valores “(...) son ingredientes de la vida humana, indispensables para vivir humanamente, pues influyen en la realización personal orientando nuestras

decisiones. Son modelos ideales de realización personal de algo que es preferible para uno mismo o para el colectivo social.” (Zapata, 2004; Benites, 2017, p.53)

De esta forma, los valores se adquieren y construyen mediante las interacciones con la familia; debido a que los procesos de socialización favorecen el aprendizaje de actitudes, creencias y hábitos necesarios para participar eficazmente como ciudadanos, siendo esencial los valores de justicia y verdad que favorecen el pensamiento libre y la opinión en torno a la cotidianidad. Así, los valores tienden a ser aceptados por todos los seres humanos como reguladores de la vida social y dignidad humana, otorgando valor y sentido a nuestras vidas.

Por otro lado,

[...] la escuela y sus aulas se convierten en una excelente oportunidad de educar para la paz, al enseñar y promover los valores que fortalecen el respeto a la dignidad de la persona y sus derechos inalienables, y es por esto que se presta especial atención al proceso de socializaciones que ocurre entre todos los miembros de la comunidad educativa, y se pretende orientar la formación de los niños y jóvenes hacia los valores y actitudes que posibiliten un desarrollo social más justo y equitativo (Garza & Patiño, 2000; Guevara, Zambrano & Evies, 2007, p.102).

Por lo tanto, los establecimientos educacionales debiesen propiciar valores enfocados en la participación activa, inclusión y democracia que favorezcan el intercambio libre de opiniones y pensamientos, donde los niños y niñas puedan educarse como personas moralmente responsables y conscientes de las consecuencias que conllevan sus acciones tanto en su vida como en la de los demás.

Asimismo, los establecimientos educacionales debiesen ser un modelo para la sociedad; donde las niñas y niños comprendan la necesidad de asumir normas como un compromiso social que permite la convivencia y garantiza el respeto por las personas y la dignidad humana, evitando una imposición y promoviendo una concientización.

Cabe mencionar que la conciencia individual y la limitación del egoísmo conlleva a la consolidación de propósitos colectivos en torno a sociedades justas y equitativas, donde se promueven sociedades igualitarias, democráticas y solidarias. Es decir, el ser humano es un individuo transformador y crítico con todas aquellas situaciones injustas que lo oprimen.

En este sentido, las aulas deberían ser un espacio impregnado por las diferencias; donde se reflejen los valores y culturas de los y las estudiantes a medida que se fomente la reflexión y los aprendizajes acorde a las normas de convivencia y democracia. Además, es esencial que las y los docentes escuchen y empaticen con sus estudiantes pues generan sentimientos en pro de la transformación de la sociedad, donde se identifican con los

niños y niñas mediante emociones (sobre todo pena, rabia y frustración) que propician el enfrentamiento de políticas opresivas y dañinas en pro de sus estudiantes (Echeita, 2013).

Sin embargo, para enfrentar la opresión no basta solo con llenarse de emociones negativas, sino que deben considerarse las emociones positivas tales como la confianza, el buen humor, el coraje y la esperanza, pues ayudan a enfrentar el pánico y fomentan la búsqueda de soluciones ante problemas difíciles (Echeita, 2013). Así, el aula debiese ser un espacio en el cual las niñas y niños se sientan a gusto para intercambiar sus experiencias y puntos de vista mediante el diálogo, puesto que propicia un ambiente de respeto y tolerancia por y hacia los demás.

Igualmente, todos los establecimientos educacionales debieran ser un espacio en el cual se observe el aprecio y goce por las diferencias, ya que, acorde a las modalidades administrativas (particular, subvencionado y municipal) se pueden observar amplias diferencias respecto a las infraestructuras de los colegios; reflejándose en los espacios y las condiciones físicas de los patios, jardines, mobiliario, equipamientos, materiales, entre otros aspectos. Dicho de otra manera, todas aquellas desigualdades que poseen los establecimientos educacionales conllevan a la discriminación de una gran cantidad de estudiantes, debido a que no existen las condiciones físicas que favorezcan el acceso y mobiliario para aquellos niños y niñas en situación de discapacidad; rampas, barras, baños, ascensores, entre otros. En definitiva, estas desigualdades aumentan la inasistencia de aquellos estudiantes que se ven insertos diariamente dentro de barreras y obstáculos imposibilitando una educación de calidad.

Por ello, los establecimientos educacionales requieren de diversas condiciones físico-ambientales que favorezcan el acceso de todas y todos los estudiantes, donde se eliminen aquellas barreras y obstáculos que puedan generar la infraestructura y el mobiliario. De esta manera, es fundamental contar con materiales, equipamiento y ayuda técnica que compense todas las dificultades que puedan tener los niños y niñas, considerando; la distribución del espacio, la ubicación que permita el pleno acceso a la información e interacción con los demás estudiantes, la luminosidad, el desplazamiento, equipo de frecuencia modulada, sintetizadores de voz, aumentar el tamaño o grosor de las letras, sustitución de términos complejos a simples, entre otros aspectos.

En efecto, los sistemas educativos deberían proporcionar todas las condiciones de acceso y mobiliario para sus estudiantes, aumentando la calidad y coherencia para reducir las desigualdades a medida que promuevan una enseñanza equitativa para las niñas y niños en situación de discapacidad, en condición de calle, en zonas remotas o rurales,

pertencientes minorías étnicas, entre otros. Por tanto, es fundamental tomar medidas que garanticen una educación óptima y de calidad para todas las personas, considerando que la educación debe responder a sociedades heterogéneas en miras de una educación inclusiva.

Y es que, cambiar el estado de las cosas nos responsabiliza como docentes y ciudadanos; debido a que como docentes tenemos una inequívoca e importante responsabilidad respecto de nuestras labores dentro del establecimiento (en colaboración con otros agentes educativos), mientras que como ciudadanos debemos promover y defender lo que ocurre más allá de las puertas del establecimiento (en términos económicos, políticos, urbanísticos, salud, etc.). Por esto, los y las docentes deben interactuar con su trabajo para reducir la exclusión educativa en el proceso hacia culturas, políticas y prácticas educativas más inclusivas (Echeita & Ainscow, s.f).

De acuerdo con lo anterior, es importante el uso del lenguaje inclusivo dentro de las comunidades educativas, ya que implica “(...) expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género” (ONU, s.f, s.p). De este modo, se promueve la igualdad de género a medida que se eliminan prejuicios en torno este; porque el lenguaje ayuda a determinar las actitudes tanto sociales como culturales que posee la sociedad.

En otras palabras, el uso correcto del lenguaje inclusivo conlleva a no generalizar las palabras acordes al género masculino, sino a realizar un reemplazo por palabras neutras que consideren tanto a las mujeres como a los hombres; ello de acuerdo con el Consejo Nacional de Cultura y las Artes con la finalidad de “[...] democratizar el lenguaje y dar visibilidad social a los géneros femenino y masculino [...]” (CNCA, 2016, p.4), logrando sociedades igualitarias.

Por lo tanto, el uso del lenguaje se encuentra relacionado con la manera de pensar y actuar de las personas, siendo un reflejo de las sociedades a las que pertenecen; donde el mal uso del lenguaje conlleva a generalizaciones masculinas que invisibilizan al género femenino.

1.1.4 La formación del Rol Docente

Por consiguiente, es fundamental la Formación Docente pues constituye un cimiento en los procesos cognoscitivos de cada profesional, ya que permite explicar y dar respuesta a las prácticas docentes y al saber pedagógico (Díaz, s.f). Además, la formación

docente se puede catalogar en dos grandes áreas: la formación inicial y la formación continua.

Así, la Formación Inicial es comprendida "(...) como una preparación para que el futuro docente realice un buen trabajo, al inicio de su vida profesional." (MINEDUC, 2005; Castro, 2017, p.15). Es decir, que las y los futuros docentes sean capaces de empoderarse de los conocimientos y saberes básicos para desarrollar y potenciar sus capacidades y habilidades necesarias para la vida profesional. Por otra parte, la Formación Continua es el proceso de capacitación y perfeccionamiento que busca orientar el trabajo de mejora continua para el logro de calidad profesional.

A pesar de que en Chile existió una desregularización en la falta de selección a los postulantes de las carreras de pedagogías, ya que, a inicios de la década de los 90' se comenzaron a esbozar ciertos lineamientos que impulsan el mejoramiento en los programas de pedagogía.

Por lo tanto, la importancia de la Formación Inicial radica en que "[...] se requiere formar agentes profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que su tarea merece [...]" (MINEDUC, 2005; Castro, 2017, p.16)

En efecto, como existen programas para la Formación Inicial Docente, también los hay para la Formación Continua,

(...) ha de considerar al docente como aprendiz y como enseñante estratégico proporcionando herramientas para que sea capaz de interpretar y analizar las situaciones profesionales en las que actúa, tomar decisiones que le permitan enriquecer su formación, lo cual implica el desarrollo de habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, sean estos de aprendizaje de los contenidos a enseñar o sean relacionados con su actuación docente; así como analizar las condiciones que determinan que una estrategia sea adecuada, lo cual permite establecer relaciones con ciertas formas de pensamiento y de acción. (De Oliveira,2003; Blanco, 2013, p.52)

Por ello, el MINEDUC en el año 2018 logra establecer ciertas líneas de acción, las cuales:

- Garantizan la formación continua, gratuita y permanente para todos y todas las docentes que se encuentren en el sistema de desarrollo profesional docente.
- Ofrecen programas de perfeccionamiento que van en concordancia con las necesidades de los establecimientos y sus docentes.
- Promueven el empoderamiento de los establecimientos para el desarrollo de planes de formación en servicio para sus equipos docentes.

Por ende, la importancia de la Formación Continua

[...] ha de traducirse en una mayor inversión y definición de políticas orientadas a su desarrollo profesional, fortaleciendo sus capacidades, disposiciones y motivaciones, mejorando sus condiciones de trabajo, y su valoración social y favoreciendo la colaboración entre los diferentes actores involucrados en los procesos educativos (Blanco, 2013, p.51).

En este sentido, en abril del año 2016 a través de la Ley N° 20.903 se creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, cuyo objetivo de acuerdo a la Agencia de Calidad de la Educación es “[...] reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones” (MINEDUC, s.f, s.p), promoviendo el desarrollo entre los pares y las posibles redes de apoyo que puedan concretar. Para esto, se dio un plazo estimativo de 10 años (finalizando en el año 2026), la cual acorde a la Agencia de Calidad de la Educación “(...) contempla un aumento del tiempo no lectivo, una nueva escala de remuneraciones acorde a distintos niveles de desarrollo profesional, y la instauración de nuevos derechos para los docentes: al acompañamiento en los primeros años de ejercicio y a la formación continua” (MINEDUC, s.f, s.p).

Es decir, es fundamental que las y los docentes sean capaces de desarrollar prácticas reflexivas con la finalidad de identificar las barreras de aprendizajes que posee la comunidad educativa, vinculándose con programas que potencien su formación y capacitación.

1.1.5. El rol como transformador social

Los profesionales en educación deben cumplir con múltiples características para desempeñar correctamente su rol dentro del aula, como ser dinámico, reflexivo, crítico, abierto, investigador, entre otros aspectos. Asimismo, los docentes deben “(...) tener una sólida base moral y ética, que respete y enriquezca nuestra diversidad nacional.” (Fermín, 2007, p.73), pues, deben ser pacientes frente a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje, brindando apoyo a la vez que buscan o modifican múltiples estrategias que faciliten la participación de los niños y niñas, prestando importancia al proceso de aprendizaje en lugar de los resultados finales.

En este sentido, cuando los docentes se desprendan de prejuicios en torno a la diversidad y su concepción del déficit, surgirá un enfoque centrado en las relaciones humanas (Jiménez & Montecinos, 2018) que permita promover valores como el aceptar, reconocer, tolerar y respetar al otro u otra, valorando a cada persona como un ser único y diferente.

Con ello, es fundamental que los docentes comprendan las sociedades como heterogéneas para promover acciones, decisiones y expresiones diversificadas que repercutan en toda la comunidad educativa (especialmente en las niñas y niños) con el propósito de enriquecer el desarrollo de todos y todas a partir de las diferencias. Lo anterior permite que todos los ciudadanos y ciudadanas de una determinada comunidad “(...) aprendan a ser felices, a convivir pacíficamente y a imaginar mundos mejores.” (Krichesky et al., 2011, p.75); pues se desprenden de los parámetros de normalidad y anormalidad en torno a sociedades heterogéneas, permitiendo el gozo por las diferencias.

En efecto, los docentes poseen un compromiso social con respecto a favorecer transformaciones sociales a partir de la compasión, comprensión y respeto por las diferencias y dignidad humana, promoviendo la libertad de todas y todos. De este modo, “(...) el docente debe ser considerado como un agente social fundamental y, como tal, debe estar atento a los nuevos movimientos y cambios sociales, ejercer su opinión y generar un impacto en el sistema educativo.” (Prado, et al. 2018, p.151); ya que, los docentes repercuten en la educación, y con ello, en los estudiantes, sus familias y comunidades.

Cabe mencionar que “(...) el adulto es un mediador que valora el protagonismo de cada uno, que potencia el descubrimiento de cosas nuevas, consiguiendo logros y avances significativos, no entrega instrucciones, sino que observa y registra aquello que es relevante y que potencia el aprendizaje” (Muñoz, 2018, p.92). Esto principalmente porque los docentes crítico-reflexivos persisten en formar estudiantes participativos que logren expresarse libre y autónomamente por medio de sus perspectivas.

1.2.6 Reflexión docente en sí y para sí

Para que los docentes puedan desarrollar procesos reflexivos es fundamental su formación, pues las prácticas previas en las aulas permiten conocer y reflexionar en torno a los contextos y su situación actual; así, la participación favorece un cambio de perspectiva que conlleva una transformación social, la cual se favorece mediante la interacción con otros individuos por medio de opiniones, ideas y sugerencias (Muñoz, 2018).

De este modo, las competencias docentes se pueden mejorar mediante la implementación de espacios reflexivos tanto grupales como individuales; visto que, estos espacios favorecen el intercambio de diversos aprendizajes en conjunto del

cuestionamiento de creencias fuertemente arraigadas, las cuales “[...] pueden dificultar la adquisición de una perspectiva inclusiva y de justicia social en torno a la diversidad” (Jiménez y Montecinos, 2018, p.12).

Con respecto a lo anterior, la reflexión en torno a la diversidad responde a las nuevas metas adquiridas por los sistemas educativos bajo las políticas instauradas por el Estado (Fermín, 2007) que conllevan la educación como un derecho de todas las personas. Sin embargo, para que los docentes puedan atender correctamente a toda la diversidad del aula, es necesario que se comprometan con todas y todos los actores involucrados en este proceso, con el propósito de comprender cuáles son sus intereses y necesidades al momento de promover aprendizajes.

Por lo tanto, los espacios reflexivos permiten que los docentes cuestionen sus prácticas con el propósito de mejorar su quehacer educativo; reflexionando en torno a sus acciones correctas e incorrectas realizadas en el aula y sus posibles mejoras. En este sentido, son esenciales las instancias reflexivas en conjunto de otros profesionales, pues, se promueve el intercambio de experiencias, ideas o sugerencias que permite la reconstrucción de aprendizaje.

En consecuencia, los docentes debieran considerar las instancias reflexivas como un aspecto positivo y constructivo que permite tomar consciencia y presentar soluciones a ciertas situaciones que requieren una transformación.

1.2.7 Consideraciones (des) formadoras de los docentes

La Formación Docente posibilita comprender los procesos cognoscitivos permitiendo explicar y dar respuesta a las prácticas docentes y al saber pedagógico (Díaz. s.f); la cual se encuentra catalogada en Formación Inicial y Formación Continua.

La Formación Inicial significa “(...) una preparación para que el futuro docente realice un buen trabajo, al inicio de su vida profesional” (MINEDUC, 2005; Castro, 2017, p.58).

Por lo tanto, su importancia radica en preparar a los futuros docentes en los mejores y altos niveles de conocimientos y competencias, los cuales deben estar sustentados por lineamientos de aceptación y reconocimiento por el otro u otra, es decir, sustentados por la diversidad. Así,

[...] la formación de los educadores, debe revisarse y actualizarse, especialmente, el fortalecimiento de la formación política y de los saberes críticos de tipo subversivos y contra-hegemónicos que, ofrecen a la formación del profesorado, nuevas armas intelectuales para intervenir en las formaciones estructurales (macro y microestructuras) que sustentan las bases de dicho

conflicto social, en desmedro de aquellas propuestas tímidas y domésticas políticamente, que forman a los futuros maestros para la ficción política y la reproducción el círculo epistémico de reproducción de una inclusión que sirve inconscientemente al funcionamiento del modelo neoliberal en todas sus formas de expresión (Ocampo, 2016, citado en: Prado, et al, 2018, p.152-153).

Cuando un docente posee escasos conocimientos y herramientas no puede asumir a cabalidad sus funciones como un profesional de la educación, tampoco puede responder de manera oportuna a los requerimientos, necesidades e intereses de sus estudiantes y de su comunidad educativa. Por lo tanto, este profesional estará “(...) pobremente formado no estará en condiciones de asumir la responsabilidad que supone tomar decisiones sobre la acción educativa inclusiva y tampoco podrá valorar a posteriori la conveniencia de dichas decisiones para mejorarlas (...)” (Almenta & Muñoz, 2007; Leiva, 2013; Prado, et al, 2018, p.153-154).

Cabe señalar que cuando un docente es formado en miras de una educación inclusiva adquiere conocimientos y herramientas que le facilitan desenvolverse en diversos contextos, es decir, que es capaz de responder a sociedades heterogéneas. Por lo tanto, las entidades (casas de estudios) formadoras de profesionales de la educación deben “(...) garantizar que todos los futuros docentes desarrollen las múltiples competencias requeridas para el ejercicio de la profesión. Por otro, deberían propiciar situaciones de aprendizaje que les permitan experimentar climas de aula inclusivos y democráticos” (Herrera-Seda, 2018, p.19).

Además, otro aspecto a destacar en la formación inicial corresponde a facilitar el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva de los futuros docentes, ya que de esta forma se pueden visualizar estrategias en relación a los nuevos desafíos que se enfrentan. De igual forma, es primordial que desarrollen “[...] habilidades emocionales necesarias para que en el futuro los profesores sepan consolidar climas de trabajo sanos y acogedores para sus respectivos alumnos.” (Krichesky, et al. (2011, p.75). Así mismo, es importante la formación de valores que entrega cada casa de estudio a futuros docentes, puesto que, esto permite conocer el perfil profesional y cómo los futuros profesores aprenden a pensar y actuar en la cotidianidad de la enseñanza.

Por lo tanto, se debe preparar al futuro docente en:

- (a) conocer y utilizar los recursos culturales y capacidades que están presentes en las comunidades [...]; (b) reconocer y valorar las diferencias culturales e individuales como una fortaleza y recurso pedagógico en el aula; (c) promover relaciones justas entre personas y colectivos sociales; (d) promover la participación de las familias y los estudiantes [...] y (e) ampliar las capacidades de los estudiantes para ejercer su libertad de elección y contribución como un

actor en la construcción de una sociedad más democrática. (Peña-Sandoval & Montecinos, 2016, p.81)

Finalmente, el futuro profesional (docente) debe considerarse como un partícipe de cambio para la justicia social (Krichesky, et al, 2011) donde no sólo debe interactuar con sus estudiantes, sino debe realizar acciones con las familias, otros profesionales de la educación, entre otras personas, pues ser un docente implica ser un agente de cambio, es decir, un agente transformador.

Por lo tanto, es necesario que se realicen estrategias y lineamientos enfocados a la aceptación y reconocimiento por el otro u otra, es decir, enfocados a la diversidad, entonces la Formación Continua

[...] ha de traducirse en una mayor inversión y definición de políticas orientadas a su desarrollo profesional, fortaleciendo sus capacidades, disposiciones y motivaciones, mejorando sus condiciones de trabajo, y su valoración social y favoreciendo la colaboración entre los diferentes actores involucrados en los procesos educativos (Blanco, 2013, p.51).

En consecuencia, cuando no existe una valoración por parte de la sociedad acerca de la labor que realizan los docentes en el ámbito educativo, no se promueven instancias de perfeccionamiento para estos.

1.2 Metodología

La presente investigación corresponde a un tipo de estudio Exploratorio-Descriptivo con paradigma cualitativo con un enfoque Socio Crítico, en donde se estudió según la población y muestra de establecimientos educativos de distinta modalidad administrativa, lo que hace corresponder a un Estudios de Casos. Además, debido al bajo nivel de información con que se cuenta a nivel nacional y en relación a los objetivos propuestos y de las dimensiones, se justifica y se explícita.

El nivel de profundidad en base al conocimiento del tema, bajo en contexto nacional, se centra en el exploratorio llegando a ser descriptivo, esto quiere decir que es el más adecuado para el abordaje de temáticas que no han sido estudiadas o han sido insuficientemente tratadas. Sólo ocasionalmente constituyen un fin en sí mismos; se llevan a cabo a efectos de identificar situaciones, contextos, potenciales asociaciones entre dimensiones. Se debe mencionar que este tipo de estudio se caracteriza por el énfasis y el espacio que se le va otorgado a las diversas interpretaciones de datos, que según Grajales (2008) entrega información que conduce a la reflexión y a la comprensión de los estudios abordados, así como para abordar temáticas relacionadas con la conducta

humana indicada en grupos o en la sociedad (escuela), como describir procesos o mecanismo desarrollados en diferentes ámbitos

Un estudio exploratorio se efectúa, normalmente, cuando el objetivo es examinar el tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Sólo cuando la literatura revela que hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, con muy poco estudio en un determinado contexto. Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigación de problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de diversas áreas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigación posterior o sugerir afirmaciones verificables (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2014).

Son metodológicamente más flexibles que los estudios explicativos y otros refieren al propósito de los estudios exploratorios y expresa: “(...) el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Abero, Berardi, Capocasale, García Montejo, & Rojas Soriano, 2015, s.p).

Según Kirsh, sería descriptivo porque se desea describir una realidad, en todos sus componentes principales, tiene como propósito decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Mide, y evalúa diversos aspectos, dimensiones o componente del fenómeno a investigar. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de persona, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio 2014), es decir, se buscará la mejor manera de detallar las características en cuanto a las necesidades y concepciones de la diversidad e inclusión para el desarrollo de la justicia social en la formación docente tanto a nivel inicial y continuo. En consecuencia, y entregada la argumentación antes descrita, se determinó como un estudio con un nivel de profundidad exploratorio - descriptivo, en base al paradigma investigativo y diseño metodológico se justifica en lo siguiente.

En esta investigación se entiende como paradigma, al sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, no sólo para elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales (Lincoln and Guba,

2002). Nuestra investigación responde a un paradigma Cualitativo, porque se centra en el estudio de una realidad a partir de su contexto natural, el cual, tras la utilización de diversos instrumentos es interpretado acorde a situaciones problemáticas vivenciadas por las personas implicadas con respecto al objetivo de investigación.

Por ello, la investigación cualitativa es flexible, adaptándose a cada momento y/o circunstancia que produzca cambios en la realidad indagada, siendo fundamental la comprensión interpretativa de la experiencia humana y la perspectiva naturalista (Rodríguez et al., 1999). En consecuencia, la investigación cualitativa se centra en las relaciones del sistema y/o cultura a medida que intenta comprender los escenarios sociales donde ocurren los sucesos y/o acontecimientos, siendo imprescindible la presencia de investigadores y su interacción con la realidad.

En este sentido, la investigación cualitativa es “(...) aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986; Rodríguez et al., 1999, p.33), es decir, que los investigadores asuman una perspectiva ajena a sus propias creencias, considerando que cada situación problemática puede ser consecuencia de sucesos previos que los sujetos implicados utilizan por herencia o prácticas. Así, la investigación cualitativa consiste en la plena construcción de conocimiento, siendo un proceso emergente que progresa a la par con la investigación. En consecuencia, la investigación se adscribe al paradigma cualitativo, con el propósito de contribuir en la práctica pedagógica. De acuerdo a los objetivos y el enfoque que guía esta investigación, resultó importante definir una metodología que permitiera alcanzar dichos objetivos, es por ello, que el estudio de caso es parte del diseño metodológico, entendiéndolo como un “proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido y de generación de conocimiento que se suman a los que ya son público sobre el tema en cuestión” (Simons, 2011, p.39).

Este estudio se ha sido realizado sobre la base del paradigma socio-crítico, en cuanto, es una herramienta que permite la comprensión compleja del fenómeno educativo desde una visión integradora de las características psicológicas y fisiológicas del que aprende. Ramírez (2009) señala que esta concepción se entiende y se desarrolla como una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Además, debido al problema de investigación se trata de investigar con flexibilidad y libertad, una realidad social con el propósito de descubrir la interacción de la diversidad e inclusión para la justicia social. Agregando, que los estudian en el ámbito de la educación una mirada de esta perspectiva. El paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que

no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (Arnal (1992, p.98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. Según los alcances de la investigación, es fundamental partir de un paradigma de investigación Socio Crítico, pues este tiene como finalidad dilucidar cómo las prácticas sociales permiten la configuración de la identidad política, además de un carácter liberador del ser humano mediante la participación de cada uno de los actores involucrados en la sociedad

Stake (1998, citado por Amaranti, 2010), expone en tres posibles tipologías, en el caso de esta investigación resultó ser interpretativo, ya que aportó descripciones con el propósito de interpretar en fenómeno a investigar. Por otro lado, el modelo de análisis fue el inductivo, puesto que, se desarrollaron análisis y categorías que ratifiquen los supuestos establecidos antes de la sistematización de la información recolectada. Es necesario hacer alusión a la cantidad de casos que conforman el estudio, pudiendo ser, según Bogdan y Biklen (1982), caso único o casos múltiples. Para efectos de esta investigación, el tipo de estudio de caso se clasificó en casos múltiples, ya que fueron considerados tres establecimientos que imparten nivel de enseñanza de Educación Parvularia.

La definición del escenario y de la muestra que forman parte de la investigación tienen total relación con los objetivos planteados, el escenario sugiere una interacción de los participantes “(...) lo que la gente dice y hace es producto del modo en que define su mundo” (Taylor & Bogdan, 1986; Rodríguez et al., 1999, s.p), y ese mundo es el ambiente o medio donde se va a realizar esta investigación y de donde van a salir los participantes. Por lo tanto, la población se define: “[...] como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación [...]” (Tamayo & Tamayo, 1997, p.114). “En Chile existen 12.174 establecimientos educacionales reconocidos por el MINEDUC” (UNICEF, s.f, s.p), de los cuales se seleccionaron establecimientos educacionales de distintas modalidades administrativas correspondientes a la Región Metropolitana.

Por consiguiente la muestra de establecimiento es:

- Establecimiento 1: Modalidad administrativa Subvencionado, que atiende a estudiantes de educación Parvularia, Básica y Media, donde la matrícula en los niveles de transición es de 16 niños y niñas.

- Establecimiento 2: Modalidad administrativa Particular, que atiende a estudiantes de los niveles de educación Parvularia, Básica y Media, donde la matrícula en los niveles de transición es de 17 niñas y niños.
- Establecimiento 3: Modalidad administrativa Municipal, que atiende a estudiantes de los niveles de educación Parvularia y Básica, donde la matrícula en los niveles de transición es de 16 niños y niñas.

El proceso de recoger datos dentro de la investigación cualitativa significa que se realiza de “(...) un modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediado” (Rodríguez et al., 1999, p.142).

Es decir, la recolección de información o de datos comienza

[...] cuando somos capaces de comparar situaciones, captar contradicciones y diferencias, escuchar las distintas opiniones sobre un problema por nosotros mismo. A partir de ese momento, la construcción o aplicación de procedimientos más o menos estructurados para recoger datos resultará más productiva: estará guiada por nuestras percepciones iniciales (Rodríguez et al., 1999, p.143).

De este modo, la muestra seleccionada fue homogénea debido a que los participantes pertenecen a una modalidad en particular con dos o más niveles educacionales. Por otro lado, la participación fue voluntaria porque se manifestó a través de un consentimiento, y a su vez fue dirigida; los participantes se seleccionaron predeterminadamente acorde a las características de la investigación.

1.3 Interpretación y Análisis

1.3.1 Reflexión crítica y autocrítica

La Reflexión Docente, significa

Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar... Reflexionar sobre la acción... Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica... Entonces, reflexionar no se limita a una evocación, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga (Perrenoud, 2007, p.30-31).

Con respecto a los PEI de los establecimientos educacionales, se desprende que existe una instancia para que los y las docentes reflexionen en torno a su quehacer educativo, ya que la “...reflexión profunda, el ayudar y dejarse ayudar compone los ingredientes básicos para el pensamiento creativo de alta complejidad, que pone en duda todo domicilio epistémico o teórico, pero que a su vez se empodera teóricamente para constituir un saber objetivado...”, puesto que “...nuestros docentes son sujetos activos y

conscientes de su acción...”, siendo la puerta de entrada a un proceso reflexivo; reconociendo “...su práctica no solo académica, sino fundamentalmente social y en la objetivación de sus propios procesos académicos”. En cambio, los establecimientos Particular y Municipal lo ven como un proceso autoevaluativo, es decir, se entrega “...su percepción acerca de su desempeño profesional.”.

En este sentido, los proyectos educativos institucionales manifiestan que generan instancias reflexivas para sus docentes con el propósito de mejorar su quehacer educativo, lo que coincide directamente con el establecimiento Particular, dado que, busca la reflexión por medio del trabajo colaborativo. Por lo tanto, cuando las educadoras expresan que en su Formación Inicial tuvieron una asignatura respecto a diversidad e interculturalidad, se evidencian ciertos lineamientos respecto a la Inclusión. Pues “La inclusión es, antes que nada, un asunto de derechos y una cuestión de justicia y de igualdad.” (Blanco, 2006, p.25); demostrando que se debe considerar a cada individuo como un ser único y diferente, donde se reconozca, valore y respete su sentido de pertenencia e identidad.

Lo anterior cobra sentido cuando se entrega una Educación para Todos, donde se minimizan y eliminan las barreras de acceso, participación y aprendizaje para propiciar el desarrollo integral de todas las personas pertenecientes a la comunidad educativa, ya que la inclusión es una herramienta que permite construir sociedades democráticas, participativas y heterogéneas.

En efecto, cuando las educadoras comprenden la diversidad y consideran la totalidad del grupo independiente de las diferencias, y la interculturalidad como el respeto por las diversas culturas que son ajenas a la propia; se visualiza la promoción de un entorno seguro para los integrantes de la comunidad. Esto, se encuentra sustentado por “Crear Culturas Inclusivas” que considera que

[...] cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar (Ainscow & Booth, 2000, p.17).

En otras palabras, a medida que las educadoras y educadores se van nutriendo de nuevos conocimientos y contextos pueden modificar sus prácticas pedagógicas en función de propiciar la máxima participación del estudiantado, mientras que aquellos que no cuenten con conocimientos y herramientas necesarias para atender a la diversidad serán incapaces de responder de forma oportuna a la educación inclusiva. Por ende, los docentes

deben ser capaces “[...] de interpretar y analizar las situaciones profesionales en las que actúa, tomar decisiones que le permitan enriquecer su formación [...]” (De Oliveira, 2003; Blanco, 2013, p.52); lo cual de acuerdo con Ainscow & Booth debe estar constituido por “Desarrollar Prácticas Inclusivas”, que significan

[...] asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para "orquestar" el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos (Ainscow & Booth, 2000, p.17).

De este modo, cuando las educadoras mencionan que los establecimientos educacionales brindan instancias que promueven la capacitación profesional a través de charlas con el Programa de Integración Educacional, se permite asegurar el desarrollo y la promoción de la inclusión como un elemento esencial mediante el “Elaborar Políticas Inclusivas”, permite

[...] que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como "apoyo" todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas (Ainscow & Booth, 2000, p.17).

1.3.2 (de) Formación Docente

La Formación Docente, la cual constituye una base en torno a los procesos cognitivos, éticos y morales de cada profesional de la educación, pues permite dar respuesta a las prácticas docentes y saber pedagógico mediante los procesos reflexivos.

En cuanto a la Formación Inicial, la define “(...) como una preparación para que el futuro docente realice un buen trabajo, al inicio de su vida profesional” (MINEDUC, 2005; Castro, 2017, p.15), siendo capaz de empoderarse de conocimientos y habilidades para el desarrollo de su profesión.

En efecto, las entrevistadas expresaron haber tenido una asignatura respecto a diversidad y/e interculturalidad, pues según La educadora del establecimiento Municipal “De interculturalidad, pero no era así con... con niños de otros países, sino que era generalmente cuando había niños indígenas (...)”. Teniendo en cuenta lo anterior, la Educadora del establecimiento Subvencionado y establecimiento Municipal manifiestan que se van nutriendo de los nuevos contextos, pues uno siempre se va informando e instruyendo acerca de una temática.

Con respecto a la Formación Continua, Monereo (como se citó en Blanco, 2013) comprende

[...] al docente como aprendiz y como enseñante estratégico proporcionando herramientas para que sea capaz de interpretar y analizar las situaciones profesionales en las que actúa, tomar decisiones que le permitan enriquecer su formación, lo cual implica el desarrollo de habilidades relativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos... (De Oliveira, 2003; Blanco, 2013, p.52).

Así, las entrevistadas vinculan la formación continua con la realización de capacitaciones posteriores a su formación inicial, donde La educadora del establecimiento Subvencionado expresa lo complejo de recibir capacitaciones de inclusión. En cambio, educadora del establecimiento Particular manifiesta que el establecimiento brinda instancias donde el equipo de “la fonoaudióloga, la terapeuta y la educadora de diferencial mm... como que han preparado de cierta manera como... una clase como... para nosotros que...”. Igualmente, la educadora del establecimiento Municipal señala que el establecimiento realiza charlas a través del PIE, respecto “...de lo qué es la inclusión, de cómo tratarla... porque nosotros igual decíamos nosotros ‘claro nosotros lo aceptamos, pero y qué hacemos, qué, cómo los tratamos’...” También, el establecimiento Municipal expresa que las familias se organizan para dar y recibir información acerca de la inclusión, ya que estas tenían una necesidad que cubrir pues “...el niño el que teníamos el año pasado, otro niño autista y la mamá pertenece al grupo pro-autismo y a ella yo le dije que por qué no nos hacían una charla y con ella empezamos a tener las primeras charlas de inclusión”.

1.3.2.1 Formación con reproducción en el proceso Inicial

Respecto a lo anterior, las entrevistadas expresaron haber tenido una asignatura en la universidad referida a diversidad o interculturalidad; ello, concuerda con lo manifestado por la educadora del establecimiento Municipal quien tuvo asignaturas de interculturalidad enfocadas a las etnias. Así, se interpreta que las tres educadoras comprenden la diversidad como; respetar a la totalidad del grupo independiente de sus diferencias, y la interculturalidad como; el respeto a las diversas culturas que son ajenas a la propia, donde deben ser capaces de fomentar líneas de acción que propicie la diversidad en el aula.

De este modo, es fundamental que las educadoras promuevan procesos reflexivos, lo cual se aprecia con las entrevistadas del establecimiento Subvencionado y Municipal,

quienes coinciden en que la reflexión es el método de enriquecimiento para los nuevos contextos.

Sin embargo, cuando las entrevistadas manifiestan que poseen escasa o nula información respecto a las temáticas de diversidad, inclusión y regularización de las políticas internacionales y nacionales existentes en la actualidad, se interpreta que desarrollan procesos reflexivos deficientes; los cuales podrían mejorar mediante la búsqueda de nuevas herramientas y conocimientos que posibiliten un cambio o mejora en sus acciones.

1.3.2.2 (de) formación para la transformación

Por consiguiente, otro aspecto importante dentro de la Reflexión Docente viene siendo la Formación Continua

[...] al docente como aprendiz y como enseñante estratégico proporcionando herramientas para que sea capaz de interpretar y analizar las situaciones profesionales en las que actúa, tomar decisiones que le permitan enriquecer su formación, lo cual implica el desarrollo de habilidades relativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos [...] (De Oliveira, 2003; Blanco, 2013, p.52).

Es por ello, que cuando los y las docentes no cuentan con las herramientas necesarias para enfrentar nuevos desafíos, es importante que sean capaces de identificar estas falencias para así obtener nuevos conocimientos y con ello una nueva formación.

En efecto, las educadoras consideran que la formación continua corresponde a una capacitación posterior a la formación inicial, donde se interpreta que las educadoras reflexionan en torno a su quehacer pedagógico a medida que evidencian que requieren mayores insumos para responder a los contextos en los cuales se encuentran insertas. Así mismo, la entrevistada del establecimiento Subvencionado expresa que es complejo realizar capacitaciones enfocadas a la inclusión, habiéndose capacitado en otras áreas de la educación; demostrando interés por mejorar su quehacer pedagógico.

De igual forma, las educadoras del establecimiento Particular y Municipal reciben charlas a través del equipo PIE, pero no pueden llamarse capacitaciones, debido a que son solo conversaciones (logrando ser de carácter formal o informal) y no otorgan ninguna certificación.

Por lo tanto, la capacitación “[...] es un proceso a través del cual se adquieren, actualizan y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para el mejor desempeño

de una función laboral o conjunto de ellas.” (Delegación Federal del Trabajo del estado de Guanajuato, s.f, p.2).

E incluso, la Declaración y Marco de Acción de Incheon (2015) vela por docentes con buena formación académica, posibilitando el empoderamiento de su rol por medio de la motivación y el apoyo para la realización de capacitaciones.

CONCLUSIONES

A modo de epílogo podemos indicar que las discusiones están presentes y quedan abiertas a las distintas interpretaciones de los análisis consignados en torno al lenguaje, conocimiento y requerimiento que poseen las pedagogas y pedagogos de la educación parvularia. Por ello, es fundamental que los establecimientos educacionales generen cambios de paradigmas que propicien transformaciones desde la organización hasta las respuestas educativas que brindan a todos y todas las integrantes de la comunidad educativa, con la finalidad de lograr aprendizajes de calidad para el desarrollo de la justicia, siendo la labor docente la generadora de esta transformación. No obstante, la realidad socio-educativa imposibilita la inclusión mediante la exclusión y marginación de aquellos grupos minoritarios que poseen diferentes características, tales como: raza, género, etnia, situación de discapacidad, entre otros. Así, los establecimientos educacionales persisten en alcanzar y enseñar un ideal de sociedad homogénea que restringe y niega por completo las diferencias.

El índice de inclusión proporciona una representación precisa de diferentes dimensiones e indicadores que pueden orientar y ayudar en el proceso hacia la inclusión, ya que considera a la escuela como el centro del cambio y transformación, donde los objetivos de cambio para la mejora deben orientarse a todos los niveles de organización y enseñanza de la escuela; dirigiéndose a toda la comunidad educativa para tener impacto a nivel interno y tomar el protagonismo

[...] en la configuración de un programa político, epistémico, pedagógico y ético sobre Educación Inclusiva de tipo combativa, revolucionaria y radical. De lo contrario, será condicionada por los efectos de la racionalidad del colonialismo y del capitalismo supremacista (Ocampo, 2017, p.15).

En efecto, es fundamental tomar en cuenta las relaciones del profesorado con la comunidad y otras instituciones, pues los autores estiman que para el proceso de cambio es fundamental generar implicación desde la organización hasta los agentes externos que estén interesados en la calidad de la enseñanza, haciendo visible el papel que la escuela involucra en procesos de concientización (Freire, 1993) para producir una sociedad

transformadora y en constante búsqueda por la justicia social; donde se desarraigue la discriminación, exclusión y segregación para transitar rápidamente desde la integración hacia la inclusión social.

Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con la tarea de llevar a cabo un exhaustivo análisis de todas las formas con las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al estudiantado y su comunidad educativa. Como proceso que no tiene un fin y se encuentra en constante cambio, en la educación inclusiva resulta estratégico e imprescindible la recopilación y evaluación de la información proveniente de una variedad de fuentes, con el propósito de identificar aquellos aspectos culturales, políticos o prácticos que se encuentren favoreciendo o limitando dicho proceso (Echeita y Ainscow, 2011).

En este sentido, para las personas que ejercen docencia es fundamental la reflexión como un proceso innato del ser humano que permite la reconstrucción de aprendizajes mediante el cuestionamiento de las acciones realizadas en diversas situaciones. Así, la reflexión docente permite generar transformaciones mediante el análisis y crítica a las prácticas realizadas dentro del aula, la escuela y la sociedad, cuestionando tanto las acciones correctas como incorrectas. No obstante, para lograr la reflexión es esencial la formación docente, pues se fundamenta en torno a las capacidades cognitivas, valores y principios de cada profesional de la educación; los cuales deben ser capaces de adquirir diversos conocimientos y habilidades para el progreso de su profesión, respondiendo a los intereses, necesidades y requerimientos de la comunidad educativa y social.

Como resultado de los análisis, las entrevistadas consideran esencial capacitarse para responder a las necesidades de sus estudiantes, expresando la complejidad de adquirir conocimientos respecto a la temática de inclusión. Con ello, si bien demuestran interés por mejorar su desempeño profesional, aún no desarrollan una extrapolación del impacto y poder que tienen como docentes en la comunidad educativa y sociedad civil.

Cabe mencionar que la reflexión requiere de “Crear Culturas Inclusivas, Desarrollar Prácticas Inclusivas y Elaborar Políticas Inclusivas” (Ainscow y Booth, 2000) para orientar las transformaciones que desarrollan la justicia social, los cuales deben realizar los establecimientos educacionales en conjunto de toda su comunidad educativa.

En las escuelas se evidencian diversos problemas en torno a la educación transformadora de calidad con características inclusivas, puesto que, se sigue sosteniendo una práctica pedagógica oficial en torno a la integración escolar. Ello se puede visualizar a nivel cultural cuando se promueve la folclorización de las culturas que componen las

comunidades educativas, sin lograr la inclusión de estas para la construcción de una cultura escolar contextualizada. Por otro lado, a nivel de políticas educativas internas se mantiene la lógica neoliberalizante de la educación, lo cual dificulta los cambios en base a las regulaciones y normativas ministeriales. Mientras que, las prácticas pedagógicas avanzan en torno a la transformación que realiza el profesorado. En consecuencia, no se logra un triángulo equilátero de importancia entre las Prácticas, Políticas y Culturas educativas, dificultando el logro de la inclusión; pues la atención a la diversidad (por cultura, etnia, religión, género, capacidad, etc.) conlleva un cambio en la evaluación, la organización y la metodología, es decir, un tipo de cultura escolar específicamente inclusiva que tenga un proceso de transformación con base en la justicia social.

No obstante, la calidad educativa comienza desde la formación docente, ya que de acuerdo con el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) “[...] la primera formación debe preocuparse que sean profundos conocedores de las disciplinas que enseñan y de las estrategias que se deben utilizar para enseñarlas y con dominio pedagógico para su implementación en el aula.” (MINEDUC, 2005; Castro, 2017, p.16). En efecto, la formación inicial posibilita el desarrollo en los distintos estamentos del Estado, donde los y las docentes deben ser educados en los más exigentes niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de realizar procesos reflexivos en torno a sus prácticas y fomentar la autonomía para enfrentar las respectivas decisiones en el aula. Por lo tanto, debemos discutir ¿qué tan transformadora es la formación docente?, pues los profesionales en educación necesitan adquirir herramientas en su formación inicial y continua que les permita promover la crítica y autocrítica en torno a las prácticas pedagógicas.

Los y las docentes en su formación inicial, por integral, crítica o con enfoques para una educación mejor continúan siendo reproductores del sistema que los mantuvo a lo menos 12 años oprimidos por la bancarización y la homogeneización y de la misma manera el rol de la institución de educación superior, que mantiene prácticas y conductas que se critican en el discurso casi populista de resistencia, pero, que en sus prácticas docentes y académicas, reproduce y goza de ese poder estandarizado y enfoque medieval y colonizante del pensamiento. Por cuánto, con la lectura, práctica y formación continua se consigue abrir y criticar los paradigmas de la reproducción y logra ser un o una docente que desde su autocrítica es capaz de realizar una crítica que (re) construya el poder de la liberación con una educación que promueva el pensamiento crítico, ciudadano y transformador en donde canalice su revolución y radicalismo en el cambio de las prácticas

docentes. Entonces, el desafío estaría en cómo el o la docente crea su red y su grupo colaborativo para que no confunda “libertad de expresión” con “la libertad de presión” y finalmente trabaje “codo a codo” y “con dos alas volamos mejor” en donde puedan “Adquirir luces sociales significa rectificar las ideas inculcadas o mal formada” para un sistema de ser un formador de niños, niñas y jóvenes y además un formador de formadores en el colegio y en aula, que buscará a través de la valoración de la diversidad el desarrollo de la inclusión para la justicia social (re) generando la rebeldía de la educación.

Como se ha señalado anteriormente, una escuela inclusiva que desarrolle y promueva la justicia social necesita de docentes comprometidos con su rol; convirtiéndose en líderes inclusivos, jugando un papel fundamental en la institución educativa que requiere conocimiento específico en torno a la atención de la diversidad y a la educación inclusiva para poder transmitirlo, liderarlo y poner en práctica todas las acciones de la comunidad escolar.

Por consiguiente, la discusión que se genera en torno a la inclusión promueve que la justicia social considere los principios de mejora a la calidad educativa y la capacidad de transformación social mediante la escuela. Para Paulo Freire (1970), la transformación social es mucho más que reforma; no se trata medidas superficiales ni arreglos circunstanciales, sino que de un proceso que llegue al centro del sistema y que lo coloque en jaque. Desde la (re) construcción y desde la escuela se deberán producir estos cambios en virtud del proceso político-histórico.

La transformación de procesos que desarrollan la escuela inclusiva es una tarea de suma complejidad, cuya importancia radica (en gran medida) en estar dispuesto a comprenderla. Esta decisión que encamina los esfuerzos hacia la inclusión debe estar guiada por la recomendación que Hargreaves & Fink (1996, 1998) realizan con respecto al proceso de cambio: “comprenda la escuela y su cultura antes de modificarla”.

Por lo tanto, la transformación está al interior de todas las personas tanto en el ámbito personal como profesional, debemos generar la inclusión y liderar este proceso de transformación de las escuelas. Con respecto a lo anterior, se espera que las instituciones promuevan oportunidades, distinguiendo y eliminando las acciones que permanecen en posturas discriminatorias. La tarea que desarrolla la escuela inclusiva es compleja, donde el objetivo es que la legislación, la sociedad, el aula, las familias, los educadores, las educadoras, los y las estudiantes contribuyan a reformar la escuela para conseguir un mundo justo, equitativo e inclusivo.

Como pedagogas y pedagogos en constante formación, tenemos la razón de llevar a cabo las utopías que nuestros niños, niñas y jóvenes en conjunto de sus familias y toda la comunidad educativa desean; esa transformación social y humana que deseamos y anhelamos. Pensamos que debemos luchar por caminar hacia delante, hacia una formación docente de nivel inicial o continua que apuesten por prácticas de la comunidad educativa de carácter inclusivas para la gestión de la diversidad; con la mirada en la justicia social, donde lo más importante sea dar una respuesta a las necesidades de todo el estudiantado y que lleve a rutas que consigan forjar una escuela para todos y todas, con un sentido crítico y ciudadano (Gárate 2019).

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. & Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: CSIE.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Blanco, R. (2006). “La Inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad”. *Sinéctica*, Revista Electrónica de Educación (29), 19-27. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>. [Consultado el 10 de junio de 2019]
- Blanco, R. (2013). “Formación Continua en la Comunidad Iberoamericana”. En: R. Hevia (Ed.). *Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente. Ponencias del Seminario Internacional*. (pp. 51-74). Santiago, Chile: OEI. Disponible en: https://oei.cl/historico/web/images/stories/Revista_Digital_OEI_FINAL_Mayo.pdf. [Consultado el 5 de mayo de 2019]
- Castro, J. (2017). “La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias”. *Praxis Educativa*, 21(2), 12-21. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1948/1897> [Consultado el 03 de mayo de 2019]
- Colás-Bravo, P.; Reyes de Cózar, S. & Conde-Jiménez, J. (2017). “Efectos de las prácticas inclusivas en los centros educativos y su impacto en el estado emocional del profesorado”. *Polyphonia*. Revista de Educación Inclusiva. 1(2). 34-55. Disponible en: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/34-55/pdf> [Consultado 07 de mayo de 2019]
- Corvalán, J.; García-Huidobro, J. (2015). “La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación”. *Cuaderno de Educación* (66), 1-16. Disponible en: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_4.pdf [Consultado el 20 de junio de 2019]
- Delegación Federal del Trabajo en el Estado de Guanajuato. (s.f). “Implementación del proceso capacitador”. Disponible

en: http://segob.guanajuato.gob.mx/sil/docs/capacitacion/La_funcion_de_la_capacitacion.pdf. [Consultado el 03 de mayo de 2019]

Díaz, V. (s.f). “La práctica pedagógica y el saber pedagógico como entidades reveladoras de la formación docente. Foro: Retos y Tendencias de la Formación Docente”, 365-372. Disponible en: http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/viewFile/6130/3382. [Consultado el 7 de junio de 2019]

Durán, D. y Giné, C. (s.f). “La Formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 153-170. Disponible en: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf>. [Consultado el 10 de junio de 2019]

Fermín, M. (2007). “Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad”. *Revista de investigación*. 31(62), 71-91. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512157>. [Consultado el 3 de mayo de 2019]

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Gárate, F. (2017). “Estilos de Liderazgo y nivel de Inclusión en los Centros Educativos”. *La Educación en Iberoamericana a través de Investigaciones y casos*.

Gárate, F. (2018). “Evaluación Diversificada: Una Práctica Pedagógica Olvidada”. REPSI, *Revista Psicopedagógica*, (157), 9-13.

Gárate, F. (2019). “Educación Inclusiva: Un desarrollo endógeno desde el Liderazgo Docente”. *Revista Psicopedagogía de REPSI* N° 160. (41-53)

García-Peinado, R.; Martínez, A.; Morales, C. & Vásquez, J. (2011). “Enseñar la Justicia Social en Educación Infantil”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. 9(4), 93-113. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art5.pdf>. [Consultado el 7 de junio de 2019]

Grajales, T. (2008). *Cómo planear una investigación empírica. Una experiencia de autoaprendizaje*. Montemorelos: Publicaciones Universidad de Montemorelos.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.

Herrera-Seda, C. (2018). “La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 12(2), 17-20. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00017.pdf>. [Consultado el 3 de mayo de 2019]

Jiménez, F. & Montecinos, C. (2018). “Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social”.

Revista Brasileira de Educação, 23, 1-21. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230005.pdf>

- Krichesky, G.; Martínez-Garrido, C.; Martínez, A.; García, A.; Castro, A. & González, A. (2011). "Hacia un programa de Formación Docente para la Justicia Social". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9 (4), 63-77. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55122156005.pdf>. [Consultado el 10 de junio de 2019]
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. (2000). "Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences". En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. pp.163- 188. EE. UU.: Sage.
- Muñoz, F. (2018). "Educación Inclusiva: una mirada a las estrategias desarrolladas por las Técnicas en Educación Parvularia de un Jardín Infantil". *Polyphonia*. Revista de Educación Inclusiva. 2(1), 75-97. Disponible en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/download/75-97/pdf>. [Consultado el 3 de mayo de 2019]
- Ocampo, A. (2017b). "La producción de ficciones políticas e ideológicas en la formación de maestros para la inclusión"; en: Barbato, S. (Coord.). *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão*. Vol.II. Brasilia: Editora Universidad de Brasilia. pp.1-31.
- Ocampo, A. (2015). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Los rumbos de la Educación Inclusiva en los inicios del siglo XXI*. Cartografías para modernizar el enfoque. Vol. 1. Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Ocampo, A. (2017): Editorial. "La concepción de Educación Inclusiva alojada al interior del capitalismo: discutir sobre su contextualismo, las estrategias organizativas de la transformación educativa y la fabricación de su conciencia crítica". *Polyphōnia*. Revista de Educación Inclusiva, 1 (2), 12-30.
- Peña-Sandoval, C. & Montecinos, C. (2016). "Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 5(2), 71-86. Disponible en: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/08/Formacion-para-la-Justicia-social-6871-13989-1-PB.pdf>. [Consultado el 10 de junio de 2019]
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. D.F, México: Graó.
- Prado, D.; Díaz, N. & Vásquez, C. (2018). "Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación". *Polyphonia*. Revista de Educación Inclusiva. 2(2), 141-174. Disponible en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/141-174/pdf>. [Consultado el 5 de mayo de 2019]
- Ramírez, E. (2009). "La investigación educativa. Comunicación cultura y política", 1 (1), 11 - 14.

- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.
- San Martín, C.; Villalobos, C.; Muñoz, C. & Wyman, I. (2017). “Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva”. *Calidad en la Educación* (46), 20-52. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>. [Consultado el 3 de mayo de 2019]
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso, teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Tamayo & Tamayo, M. (1997). *El Proceso de la Investigación Científica*. Limusa.
- UNESCO. (2015). “Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible”. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa . [Consultado el 10 de junio de 2019]

HACIA UNA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA, PARTICIPATIVA, REFLEXIVA Y COLABORATIVA

Blanca Aurelia Franzante
Universidad de Concepción del Uruguay
José Manuel Perdomo Vázquez
Universidad Central “Marta Abreu, Cuba
Gloria Raquel Campodónico
Universidad de Concepción del Uruguay

INTRODUCCIÓN

En los papeles de trabajo para la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018, p.75), se sostenía: “la formación y fortalecimiento docente como tema de investigación y como política está en la obligación de atender los marcos conceptuales internacionales y nacionales para su formulación asertiva y con pertinencia en la oportunidad de la máxima eficacia social”. Cuestión ésta refrendada en la Declaración de la CRES (2018) y en la Declaración de Lima (2019), donde se enuncia entre los lineamientos para desarrollar un plan orientador de acciones para la formulación de políticas públicas e institucionales, que consoliden los procesos de desarrollo para la educación superior de América Latina y el Caribe “asegurar la educación continua, la pertinencia y la capacidad de respuesta.

Lo expuesto es la premisa del presente artículo, que resume resultados de sendas investigaciones desarrolladas en la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU)¹¹, cuyos objetivos y resultados tendieron y tienden a identificar, entre otras cuestiones, los estilos docentes y los modelos pedagógicos que sustentan las prácticas docentes, los obstáculos que encuentran los estudiantes en el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje y, la necesidad de orientación educativa al docente. El resultado de las mismas, permitió entre otras cuestiones, proponer acciones participativas, reflexivas y colaborativas de formación continua. Ello responde a los planes de mejora que propone la UCU en los que se aspira al fortalecimiento de la formación y actualización del cuerpo

¹¹ Proyecto de investigación “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU)-Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Educación (FCCyE) y Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas (UCLV) como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”. Proyecto de innovación PID Novel aprobado por Resolución CSU 84/15 Resol. 141/16. Informe final aprobado Res. 165/18
-Tesis de doctorado: “La Orientación Educativa al docente para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario. El caso de la Universidad de Concepción del Uruguay” (En ejecución)
-Proyecto de investigación: “Diagnóstico de las dificultades de los estudiantes del ciclo básico de Ciencias Económicas que inciden el cursado de la carrera”. Aprobado en ejecución.

docente de las Facultades que conforman esta institución educativa, de manera que sea posible consolidar un claustro docente con el más alto nivel profesional y educativo posible en estos momentos, especialmente si se tiene en cuenta que el mismo sólo cuenta con un 25% de profesores con formación pedagógica y didáctica quienes pertenecen a las carreras de Ingeniería, Agronómica, Ciencias Jurídicas, Ciencias Contables y Ciencias Médicas. Si bien los docentes poseen una sólida y pertinente formación disciplinar y los contenidos tratados en la clase son actualizados, pareciera no alcanzar con poder “transmitir” sino que se desprende la necesidad una formación que incluya ejes sustentados en principios pedagógicos de reconocida efectividad y que están centrados en el conocimiento del alumnado, la exploración de sus necesidades, intereses y posibilidades reales, la actualización en el dominio de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para facilitar el aprendizaje así como la exploración de nuevas modalidades de trabajo grupal que emergen en los momentos actuales.

Los conceptos teóricos que sustentan el presente trabajo. Un breve recorrido

Acerca de la formación continua

Teniendo en cuenta lo reseñado en el punto anterior, se puede agregar junto a Souto (2010), que la formación docente es formación continua en tanto proceso constante de búsqueda, de curiosidad de realización permanentemente activa. “La formación nunca es algo “ya hecho”, ni el docente un “ya formado”, siempre es un sujeto social en formación. Y es esto lo que permanece. En este sentido la formación en términos de “adquirir cierta forma” permite transformar una determinada situación, implica buscar y encontrar distintas formas para ejercer la profesión, pero dicha búsqueda es en primer lugar personal. Siguiendo a Ferry (1997) se puede señalar que en el campo educativo la formación docente en ejercicio, puede responder a un proyecto de formación continua, pero que puede darse sólo a partir de la confrontación de los intereses tanto del docente, de los formadores y de los objetivos de la institución donde la misma se despliega. La realización de un curso o de un ciclo supone una negociación tripartita entre los candidatos a la formación, los formadores y el organismo empleador. Dichos principios sustentan las propuestas de acción del presente trabajo.

Sobre los modelos pedagógicos

Diferentes modelos pedagógicos fueron tomados como punto de partida para el análisis e interpretación de los estilos docentes observados en primer lugar y la

planificación de acciones de formación continua a partir de ello. Modelos pedagógicos tradicionales, positivistas, donde “El educador encarna la autoridad moral como principal característica de su pedagogía educativa” (Franzante et al., 2017, p.6) y el modelo pedagógico de la Escuela Nueva, marcando el pasaje de la pedagogía tradicional hacia una educación popular. Modelos pedagógicos conductistas, de base asociacionistas del conocimiento y del aprendizaje; cognitivos, basados en “la interacción de las variables del sujeto y las variables de la tarea o situación ambiental a la que está enfrentando el sujeto...” (Pozo, 1993, p.44). Modelos pedagógicos socio-críticos que apuntan a las prácticas reflexivas y centradas en el estudiante. Pedagogías emergentes, que incluyen en los contextos actuales las herramientas que ofrecen la tecnología de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dichos modelos pedagógicos permitieron poner la mirada en los estilos docentes con que cada docente desarrolla su práctica educativa, entendiendo a la misma como las intervenciones que realiza en pos de los objetivos formativos, práctica que es el resultado parcial de un recorrido que el docente ha transitado y transita cotidianamente (Franzante et al. 2017). Las pizarras escritas por el docente, la selección de contenidos, los textos que se usan, la forma como se dispone el salón de clase o los términos usados para definir las prácticas educativas, “nos dicen mucho más de los modelos pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad, la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica” (De Zubiría Samper, 2006, p.23).

La orientación educativa al docente

Para cerrar este breve recorrido, a partir de los resultados que serán presentados en el próximo apartado, surge como premisa central en la formación docente continua poner la mirada en la orientación educativa al docente, lo cual permite pensar y plantear acciones de co-formación. Entendiendo junto a Bisquerra Alsina & Álvarez (1998) como un proceso de ayuda continua, que involucra a todas las personas y en todos los aspectos con el objeto de potenciar el desarrollo integral del ser humano a lo largo de toda la vida. Ello supone en el ámbito educativo acompañar al estudiante para que pueda transitar con éxito los diferentes trayectos; y a docentes y equipos de gestión en la planificación de políticas académicas que favorezcan y estimulen el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular así como a la formación integral de los sujetos en general.

A partir de ello, tal lo señalado el énfasis está puesto en la segunda parte de la conceptualización del autor, en tanto se considera relevante para acompañar al estudiante,

como primera acción orientadora, guiar y asesorar a los docentes para que puedan asumir su rol de orientador.

De la literatura consultada se desprende a su vez que, si bien no puede trazarse una definición universal, y tampoco es deseable en tanto la orientación educativa, es planteada en el contexto institucional, pueden encontrarse puntos de encuentro. Por un lado, conceptos como los de “ayuda”, “asesoramiento”, por otro una tendencia a la orientación integrada a la estructura organizativa de la institución, y por último la orientación sustentada en el principio preventivo, pensada como proceso continuo a lo largo de toda la vida del sujeto.

En Argentina, referentes como Ianni (2003), Müller (2010), Mastache et al. (2014), Coronado & Gómez Boulín (2015), señalan que el desafío es plantear una orientación contextualizada, pertinente, específica, relevante y oportuna, que permita acompañar significativamente al estudiante. Para ello destacan la importancia que adquiere el profesor y proponen diferentes acciones para abordar la orientación educativa a través de la formación del docente en este campo.

Teniendo en cuenta el marco teórico conceptual propuesto se consideró que un enfoque cualitativo era el andamiaje metodológico oportuno que permitiría desarrollar las investigaciones planteadas. Asumiendo junto a Sirvent (2006) que el mismo permite, de manera holística y desde los propios sujetos involucrados, comprender desde adentro la problemática que se desea abordar. En tanto las estrategias metodológicas, entendidas como las diferentes técnicas de recolección de información utilizadas: observación, narraciones, grupos de discusión y talleres de orientación permitieron la triangulación de datos. Ello impidió, por un lado que se acepte rápidamente la validez de las impresiones iniciales, ampliando el ámbito, densidad y claridad de las categorías construidas en el desarrollo de las investigaciones (Glaser & Strauss, 1967), y por otro facilitó la corrección de los sesgos que pueden aparecer cuando el fenómeno es examinado por un solo observador Goetz & LeCompte (1984).

- El desarrollo del capítulo tiende a cumplir dos objetivos:
- Develar una experiencia en la formación de docentes.

Presentar propuestas de acciones de formación que emergen desde una investigación concreta.

DESARROLLO

Tal lo señalado en el punto anterior, el desarrollo del escrito será presentado en dos partes, la primera con algunos de los resultados tanto de investigaciones finalizadas

como de avances de las que se encuentran en desarrollo. Ello ha permitido plantear diferentes acciones de formación continua a partir de la orientación al docente en un trabajo colaborativo, reseñadas en la segunda parte.

1- Los resultados y avances de las investigaciones

En el presente apartado se presentan los resultados de las investigaciones que sustentan las propuestas de formación continua desarrolladas.

1.1- Los estilos docentes y los modelos pedagógicos desde las prácticas áulicas y la mirada de los estudiantes¹²

Del análisis, interpretación y sistematización de observaciones a clases, entrevistas a estudiantes, narrativas de docentes y sesiones de retroalimentación, pudieron ser identificados estilos docentes basados en modelos pedagógicos tradicionales; estilos docentes de “manifestación externa del aprendizaje” basados en modelos conductistas; y estilos docentes de “manifestación interna y transferencias de los aprendizajes” basados en modelos pedagógicos socio-críticos y emergentes.

Los estilos docentes son considerados como el rasgo distintivo en el modo de actuar del profesional de la educación. Se reconoce por la permanencia en el recuerdo de sus alumnos y muchas veces son referentes para lograr estilos de aprendizaje en los estudiantes. Los estilos docentes son característicos de la personalidad del profesional y tienen que ver directamente con su dominio de los contenidos básicos de la ciencia que trabaja, de los presupuestos metodológicos o didácticos y sobre todo de la cultura general que manifiesta en su actividad docente. Los estilos constituyen un rasgo que distingue el modo de actuar en el aula y fuera de ella.

Dentro de los estilos docentes más conocidos están el: autoritario, persuasivo, democrático, de construcción mutua del resultado, de iniciativa, de apoyo en la literatura, de apoyo en los medios de enseñanza soportados en tecnologías de la información y la comunicación.

Los estilos también están relacionados con la manera muy específica que tienen los docentes de tratar un contenido que aparece en la literatura y se relacionan además con la comprensión de las posibilidades del auditorio y las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Dichos estilos de manera consciente e inconsciente se sustentan en modelos

¹² Extraído del informe final de investigación y de los avances de tesis doctoral ob.cit.1

pedagógicos que condicionan la práctica docente y se manifiestan en un modo de ser y estar del vínculo docente - alumnos.

Teniendo en cuenta lo reseñado se describen y fundamentan los estilos y modelos docentes identificados en las prácticas docentes.

- Estilos docentes de “manifestación reproductiva” basados en modelos tradicionales: enciclopedistas, bancarios, paternalistas son observados cuando el énfasis está puesto en el contenido a tratar. “El estudiante no sabe” por lo cual “el profesor que sabe” deposita, inculca, para que los alumnos aprendan.

De la expresión de los alumnos involucrados en la investigación se recoge expresiones tales como;

“En (asignatura) y tenés que saber todo de memoria...Ella te pide todo de memoria...

Era el examen todo de memoria...” (estudiante)

“Teníamos un profesor que se sentaba con un libro y nos dictaba de ese libro textual...” (estudiante)

Estos modelos si bien son criticados desde hace varias décadas siguen vigentes en las algunas aulas universitarias. Proporcionan cierta seguridad y cumplimiento de los programas previamente establecidos, justifican la actuación del profesor independientemente de los resultados del alumno. Permiten la economía del tiempo y sobre todo no complican la acción de la planificación de la actividad docente.

Según estos modelos los libros de texto son una fuente de gran valor para el Profesor porque la lógica de su escritura es la que sirve para facilitar el tratamiento del contenido objeto de estudio. El papel del estudiante es pasivo y por lo general se limita a copiar (tomar notas) y registrar las pistas que da el Profesor para el posterior estudio independiente, si es que se necesita.

El modelo tradicional no necesita conocimiento, por parte del docente, de teoría pedagógica o didáctica porque se centra esencialmente en la reproducción de modelos docentes adquiridos en la formación profesional del profesor durante su etapa de estudiante. Es esencialmente por imitación, reproductivo y por tanto se centra en la actuación del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje minimizando lo que realiza el alumno. Si bien se puede inferir que no lo hace de forma consciente si no porque es lo que puede y sabe hacer, es lo que resulta más cómodo y que le permite desarrollar el mismo contenido en diferentes grupos y en diferentes épocas o momentos.

El debate en torno al empleo de los modelos tradicionales en la docencia requiere ante todo un intercambio de los especialistas que puedan aportar alternativas para lograr transformaciones en estos y por supuesto en los estilos de enseñanza, considerados como expresiones particulares de cada profesional de la docencia, por los que se les reconoce entre sus colegas y sobre todo por los alumnos.

En los estilos docentes de “manifestación externa del aprendizaje” basados en modelos conductistas: causa-efecto, premio-castigo; el profesor, como en el caso del modelo tradicional, no requiere de conocimiento profundo de las posibilidades, aspiraciones, intereses y potencialidades de los alumnos. Si bien se diferencia del anterior en tanto se contempla la motivación y se estimulan diferentes formas de “aprender”, no se tienen en cuenta las posibilidades y limitaciones del estudiante. Se espera un efecto final, por lo cual la motivación tiende al cambio de actitud del estudiante de acuerdo con la mirada del docente.

Resulta de una consulta con los estudiantes, al indagar indirectamente sus opiniones que se pudo reunir expresiones como las siguientes:

“...en algunas materias de los diferentes años hemos trabajado... cuadros sinópticos, diagramas de flujo, resúmenes... en otra materia: torbellino de ideas, diálogo, charla informativa, discurso (...) pero sin parte práctica de los alumnos y que considero una forma muy útil y práctica de aprendizaje...” (estudiante)

De la narración se extrae: “...las clases teóricas son más atractivas, generalmente más interesantes, incitan al trabajo colectivo y ayudan a visualizar problemas de la práctica, pero están determinadas esencialmente por el grado de motivación y dedicación que tengan los alumnos con respecto al contenido”
(profesor)

En su expresión más generalizada el modelo conductista permite, como el modelo tradicional, justificar la actuación del profesor ante cualquier resultado, es conveniente para desarrollar la evaluación y posibilita el trabajo pedagógico en el tiempo destinado a la clase por lo que no exige un trabajo adicional al docente. Por lo general los alumnos se preparan para actuar ante el profesor y no para aprender aunque de cierta forma siempre existe un aprendizaje. La mayor dificultad de este modelo es que no se siente por parte del alumno, agrado o satisfacción por lo aprendido resultando en una clara repercusión negativa para el desarrollo de la motivación.

En los modos de actuación profesional docente sustentados en modelos de naturaleza conductista, no se contemplan trabajos diferenciados con los estudiantes, sino

que se tiende a la homogeneidad. Se parte de concebir que en tanto el docente sea el que “tiene” el conocimiento disciplinar, posea la teoría inherente a la misma, puede plantear los ejercicios necesarios para que los contenidos sean “asimilados”. Se plantea una lógica secuencial y de creciente complejidad para la presentación de los contenidos, pero no siempre se evalúan los conocimientos previos que sirvan de anclaje, como así tampoco se consideran los ritmos individuales para la asimilación y posterior construcción de los mismos, y por último si han adquirido la significatividad necesaria para ser perdurables.

En tanto en los estilos docentes de “manifestación interna y transferencias de los aprendizajes” basados en modelos pedagógicos socio-críticos y emergentes: reflexión: teoría- práctica: aprender a aprender, se reconoce que si bien la información es necesaria en todo proceso de enseñanza- aprendizaje, la diferencia entre procesos que priorizan la mera transmisión de contenidos con aquellos que favorecen además la apropiación y significatividad de los mismos es indudable por el efecto formativo en los estudiantes.

Cuando el docente expresa sus estrategias de enseñanza basada en la pregunta, en la resolución de problemas, en la integración de la teoría y la práctica, en el tratamiento del error como posibilitador entre otras cuestiones, creando situaciones para que el aprendizaje se convierta en un aprender a aprender, se vislumbran teorías centradas que enfatizan en el proceso de aprendizaje. Las mismas se sustentan en concepciones que aportan los modelos socio- críticos, constructivistas (Piaget, 1972; Beltrán Llera, 1987; Vigotsky, 2000; Freire, 2004).

Estos modelos pedagógicos manifiestan una práctica docente sustentada en estilos docentes que fomentan el trabajo grupal colaborativo. La ayuda del “otro” y “con el otro”, a través de la interacción en el aula a partir de la resolución de problemas y/o trabajos prácticos es una actividad observada en varias asignaturas.

Reseñan los estudiantes al respecto:

“...También hemos utilizado el Análisis de matriz FODA¹³ aplicándolo a una auto-evaluación a la hora de estudiar para conocer las características que propone la matriz de forma personal” (estudiante)

“...hacemos role play en clases... y hacemos como si estamos en un juzgado... ahí tenés que saber porque si no, no podés defender o acusar... (...)

Si eso sí, pero son pocas materias, las demás el profesor da la clase, habla o dicta

¹³ FODA sigla que implican los términos “fortalezas”, “oportunidades”, “debilidades” y “amenazas”. Se denomina análisis FODA al estudio que permite conocer dichas características en un proyecto, situación, entre otros.

y nosotros tomamos apuntes... que en algunos casos te sirve y en otros no porque si ponés una palabra mal cambia todo...” (estudiante)

En una sesión de retroalimentación durante el proceso de investigación se destaca un comentario donde se manifiesta que

“...trabaja con preguntas y lo aplica en sus clases, ejemplifica señalando que también en forma virtual, cuando un alumno le envía una consulta, él responde, y a su vez, vuelve a enviar otra pregunta para incentivar la continuidad” (profesor)

Estos estilos, referenciados más arriba, avizoran un modelo alternativo al tradicional, y son objeto de estudio de las investigaciones actuales en el campo pedagógico y didáctico. Se pueden encontrar en la literatura, entre otros los trabajos propuestos por Litwin (2008); Sierra Salcedo (2008); Davini (2015); Díaz Domínguez & Alfonso Alemán (2011) y Anijovich et al. (2009). Intentos particulares de los maestros y profesores universitarios donde se manifiesta la necesidad de hacer transformaciones en la docencia en tanto los estudiantes cuentan con fuentes de información diversas y diferentes a las que se tenían en el siglo pasado.

En este sentido se abre un gran campo de investigación en los momentos actuales y en un futuro próximo para explorar las manifestaciones y particularidades de los estilos que se sustentan en los modelos socio-constructivistas en ambientes apoyados por las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual puede transformar la expresión de que los estilos docentes son atribuibles esencialmente al profesor.

En el trabajo de investigación que dio inicio a la presente línea de investigación que atraviesa el acceso la permanencia y el egreso de los estudiantes y la formación continua docente, se propuso un modelo no tradicional de enseñanza- aprendizaje que pudiera llamarse también modelo centrado en la investigación.

Este modelo parte de considerar que por lo general los profesores están conscientes de que algo hay que hacer en el sentido de cambiar la docencia universitaria para que los resultados estén más en correspondencia con los esfuerzos y los tiempos disponibles.

La esencia del modelo antes referido consiste en priorizar el método de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, sobre la cantidad de información, de tener en cuenta el contenido objeto de enseñanza- aprendizaje como algo en construcción que exige constante y reelaboración a partir de la información actualizada.

Tanto los alumnos como el profesor se enfrentan a soluciones de tareas no siempre con un resultado previsto o conocido de antemano, se jerarquiza el razonamiento, el trabajo en pequeños grupos, el planteamiento de problemas y el acopio de datos. Los libros de texto, manuales y otros medios de información son solo recursos que a su vez pueden ser mejorados y complementados constantemente. En este modelo el trabajo en equipos juega un papel fundamental para el desarrollo de valores como la laboriosidad, colectivismo, honestidad y satisfacción a partir del descubrimiento de lo desconocido mediante el estudio, parte de lo cual se logra a partir del principio de la afinidad, de la sana competencia y de la laboriosidad en la solución de tareas.

El modelo centrado en la investigación para el proceso de enseñanza aprendizaje requiere de un estudio cuidadoso del diseño curricular que lo sostiene, por lo que no siempre resulta aceptado inmediatamente por la comodidad para disponer del tiempo y recursos que brinda el modelo tradicional. Se trata, en cierto sentido de “imitar” el quehacer del investigador, tanto desde la ocupación de los alumnos como colaboradores y del profesor como generador de las primeras ideas a desarrollar en determinada materia.

La investigación como actividad humana, que a su vez puede manifestarse de forma muy particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite además el desarrollo de la voluntad, la concentración, la valoración oportuna del conocimiento que puede resultar necesario o complementario. El modelo centrado en la investigación es por tanto, dentro de los modelos actuales, un campo de investigación en las ciencias pedagógicas y en particular en la didáctica, lo cual corrobora el principio de la generación de investigación desde la investigación

La necesidad de economizar tiempo en el aprendizaje y hacer más efectiva la actividad de acercamiento a lo desconocido con la consecuente generación de satisfacción por el conocer así como de trabajar en modelos que permitan aprender a aprender, ocupa cada día un mayor espacio en las investigaciones de corte pedagógico y didáctico. Una alternativa para intentar superar las dificultades en este sentido puede ser la valoración y sistematización de experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes que obtienen resultados positivos mediante el empleo de “técnicas didácticas empíricas”, pero que no tienen el sustento teórico para demostrar que es así como se tiene que actuar en la docencia de los nuevos tiempos. En este sentido se abre también un camino a la investigación y al desarrollo de tesis de post graduación que permitan generalizar alguno de los modelos alternativos a aquellos considerados como tradicionales.

Dentro de los modelos de enseñanza- aprendizaje que superan los ya tradicionales pueden encontrarse variantes que se aplican o que se pueden aplicar de forma personalizada y que están en dependencia de las condiciones y situaciones concretas del contenido a tratar y del tipo de alumno y estado de ánimo grupal que se encuentren en una situación específica. Estos modelos requieren de la planificación de la actividad pero sobre todo del desempeño del docente, de su iniciativa creadora y su deseo de enseñar.

Con el modelo alternativo al tradicional enunciado, se puede lograr un aprendizaje común, productivo, contextualizado y sobre todo moderno, ajustado a las condiciones de los alumnos y a las propuestas de la institución y del docente para lograr la formación pertinente de los futuros profesionales.

Para la aplicación de modelo alternativo al tradicional se requiere, por parte del docente, ante todo un conocimiento profundo de la materia objeto de estudio y de los contenidos específicos que tienen relación con la profesión. Se suman a ello los conocimientos relacionados con pedagogía, psicología y sobre todo con los de didáctica, lo cual permitiría asumir un rol de “mediador” mucho más efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los conocimientos reseñados, como parte de la cultura profesional pedagógica del docente, permitirán al profesor tener el conocimiento mínimo requerido acerca de los alumnos, de los medios modernos sustentados en la tecnología de la información y la comunicación con que cuentan, de las motivaciones e intereses en relación a la carrera elegida, y de la disponibilidad para un trabajo cooperativo; para lo cual deberá tenerse presente que atenta contra ello los grupos numerosos y las actividades docentes que tengan poca frecuencia semanal para su desarrollo.

Sin embargo, el reclamo anterior es posible conseguir mediante la organización de talleres, espacios de discusión metodológica, cursos de superación e investigaciones relacionadas con la didáctica y otras formas de mejoramiento profesional entre docentes.

El modelo alternativo a lo tradicional se impondrá en aquellos centros que aún rechazan cambios en sus modelos curriculares porque emergen como una necesidad de emplear racionalmente el tiempo a partir de los recursos con que se cuenta. Los aprendizajes significativos necesarios para el estudiante marcarán la dirección metodológica y didáctica del proceso de perfeccionamiento de la institución. Si la institución no se adapta a las necesidades de los nuevos tiempos a partir de las condiciones materiales (medios de enseñanza-aprendizaje, comunicación soportada en las tecnologías de la información y la comunicación y espacios virtuales de aprendizaje) su permanencia

en el escenario formativo de futuros profesionales será siempre cuestionado, por los investigadores, profesores, alumnos e incluso por el propio mercado del trabajo.

En el modelo alternativo al tradicional de enseñanza-aprendizaje el centro de atención es el alumno, lo cual requiere del profesor una preparación consciente, oportuna y sustentada en el propio modelo que pudiera llamarse de “superación docente no tradicional”.

A su vez este modelo, tiene un signo característico que lo distingue y es estar centrado en la investigación. Cuando se apunta a la investigación no se hace alusión solamente a la investigación científica tradicional ni al propio trabajo de investigación que hacen los alumnos y profesores si no a la investigación como motor generador de ideas para la transformación y mejoramiento de todos los aspectos que influyen en la formación, tanto de docentes como de alumnos e incluso de las instituciones.

De lo anterior se desprende que, la contribución de la actividad de los alumnos en el salón de clases y en su desempeño en las tareas derivadas de la interacción en el aula, responden a una nueva consideración acerca de los estilos docentes y los modelos pedagógicos desde las prácticas áulicas lo cual conlleva centrar las actividades en la modelación de procesos más cercanos a la futura vida profesional, a la investigación y al empleo racional de los recursos disponibles

1.2. Una premisa para la transformación de los estilos de enseñanza aprendizaje

En la mayoría de las clases observadas de forma implícita y en el relato de los docentes de forma explícita, pudieron registrarse demandas de acompañamiento y guía, necesidad de ser orientados, para cambiar o mejorar sus prácticas áulicas. A su vez los estudiantes manifiestan también la necesidad de participar en clases diferentes, participativas y sobre todo que les permitan aprender también en forma distinta.

Sesión de retroalimentación “...estoy de acuerdo con las observaciones... (del investigador... no me daba cuenta que los estudiantes se ponían nerviosos frente a mi forma de evaluar... es bueno que alguien externo le ayude a ver qué pasa en tus clases...” (profesor)

“... solo en algunas materias cambian la forma... Por ejemplo, tenemos una materia que analizamos casos, y aplicamos la teoría al caso que el profesor nos da, para ver que artículo de la ley hay que aplicar... o acá, donde el profesor pone ejemplo de situaciones y nos hace relacionar con el código...” (estudiante)

En tanto en la mayoría de las clases presenciadas se pudo observar la pertinencia de la formación disciplinar y la actualidad de los contenidos impartidos, pareciera no

alcanzar con poder “transmitir” sino que se desprende la necesidad de acompañar el enseñar con formación pedagógica y didáctica.

Puede pensarse que, frente a los modelos descritos, y el “pedido” del docente, la función de orientador y guía del docente debe construirse. Desde un lugar donde el orientador (un otro, un par “más experto”) también cumpla ese rol. El docente pide “ayuda externa”, “acompañamiento”, lo cual permite inferir un pedido explícito de una formación diferente, una formación que implique un trabajo conjunto y colaborativo, “junto con” y no “para” (Franzante, et al., 2018).

Retomado a Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas (2004) se puede agregar que la formación del docente requiere habilitarlo en el manejo de estrategias de aprendizaje, motivacionales, de grupos entre otras, contando como características de las mismas el ser flexibles y adaptables a cada uno de sus estudiantes y al contexto de su clase, de tal forma que el contenido pueda inducirse a través de ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, entre otras.

Señalan los docentes en sesión de retroalimentación

“no estamos preparados para colaborar con las estrategias de aprendizaje de los alumnos actuales” (profesor)

Refieren los estudiantes:

“...hay profesores que tienen clases completamente magistrales y se limitan a un power point porque la idea es solo volcar información, pero hay profesores que nos dan ejercicios de razonamiento y correlación, como mapas conceptuales, redes conceptuales, cuadros sinópticos que al menos para quienes saben aprovecharlos son útiles...”

(estudiante).

Estas frases ilustrativas pueden sumarse a otras que permitieron sostener que en forma explícita el docente reconoce la falta de orientación respecto a cómo guiar y asesorar a sus estudiantes en la formación.

La necesidad de un “Otro” que, acompañe al docente desde la cotidianeidad, recurre en forma constante “no tenemos”, “¿podrá ser así?”, “¿cómo los motivo?”, “¿te parece?”, frases que permiten inferir que la necesidad desde el docente de contar con estrategias para formar y desarrollar estrategias de aprendizaje en sus estudiantes es una demanda que debe ser escuchada.

Señalan Recarey Fernández & Rodríguez Ojeda (2005), la relación docente - estudiante está signada por diferentes contextos y las distintas actividades que ambos realizan en los mismos. El docente cumple con tareas y funciones que, si bien son

diferentes necesariamente se interrelacionan, como son: la función docente metodológica, la orientativa, y la investigativa. Refiriendo a la función orientadora como una relación de ayuda y, citando a Calviño Valdés- Fauly (2000, s/p) agregan los autores que “Ayudar es convocar, es promover la amplitud del análisis, llamar la atención sobre lo que el demandante no está percibiendo, acompañar en una indagación y en una experiencia emocional”.

En resumen, se considera oportuno retomar el concepto de una orientación educativa contextualizada, en tanto los cambios permanentes socio históricos, económicos y culturales, las formas emergentes de relación entre estudiante-estudiante, y estudiante profesor, acompañados de un avance vertiginosos de las TIC, hacen que el planteo de la incorporación de las mismas en la clase con estrategias de aprendizaje afines sea una necesidad que no puede dejarse de lado.

Esta necesidad o vacancia se puede extraer en las expresiones de los estudiantes frente a la pregunta de las estrategias docentes:

Dialogo entre los estudiantes y el entrevistador:

¿Alguna otra estrategia? (Silencio largo)

-Videos...

-Videos de los profesores?... No, googleamos el tema...

-En matemáticas sobre todo están buenos... los de Mario

¿Quién?

-Los de “Mario Profe” (estallido de risas general)

-A “Mario Profe” se le entiende mejor que a la profe...

-Es que no le enganchás...

-A veces no le entendés acá (clase) o te desenganchaste y ellas siguen de largo y bueno... y vas al “Mario Profe”...

“...hay que aprender a investigar... buscar buena información que ahora te permite la tecnología y después ver en la realidad nuestra cómo se puede ir buscando solución a los problemas de todos los días...” (estudiante)

Como puede observarse en los relatos de los estudiantes emerge el uso de recursos que brindan las TICs gestionados de forma autónoma por los mismos. Si bien por su edad los grupos entrevistados en su mayoría son nativos digitales¹⁴, no pareciera que el docente

¹⁴ Nativo digital: acepción empleada para identificar la generación que se desarrolló en los momentos de aparición de las tecnologías de la información y la comunicación a partir de las dos últimas décadas del pasado siglo

acompañe sus clases con recursos acordes a esta generación, aun contando en la institución con laboratorios de informática, dispositivos para el uso de vídeos, o de internet tanto a través de red de conexión inalámbrica entre dispositivos e Internet (wifi) o desde los propios dispositivos con que cada estudiante cuenta. Un comentario aparte refiere el uso de recursos para la presentación de la información en formato digital como el *Power Point* y *Prezi* como recursos para desarrollar la clase de una manera diferente y quizás más novedosa, a pesar de ser utilizados en muchas de las clases observadas, son recursos que se han convertido en un pizarrón portátil y no son utilizados, por parte del docente, como verdaderos medios para proporcionar atractivas estrategias de aprendizaje

Así, se puede agregar que en tanto la tecnología avanza de manera permanente y rápida, y contantemente aparecen nuevos dispositivos, programas y recursos, se deberían fortalecer estrategias de aprendizaje que mejoren las prácticas áulicas, en entornos de aprendizajes más dinámicos e interactivos que a su vez faciliten el trabajo grupal colaborativo (Campodónico et al., 2019).

Tanto Zabalza (2009) como Perrenaud (2004), señalan que en los contextos actuales la incorporación de las tecnologías de la comunicación y de la información al proceso de enseñanza- aprendizaje resultan oportunas y necesarias. Perrenaud (2004) refiere, que “los programas informáticos de asistencia en el trabajo de creación, investigación, tratamiento de datos, comunicación o decisión están hechos para facilitar tareas precisas y mejorar el rendimiento y la coherencia del trabajo humano. Su dominio obliga a planificar, decidir, encadenar operaciones, orquestar y unir recursos” (Perrenaud, 2004, p.108). Ello supone formar y desarrollar estrategias de aprendizaje que estimulan y favorecen diferentes operaciones mentales como la atención, la memoria, la anticipación, la abstracción, entre otras. Entendiendo a las estrategias de aprendizaje como un proceso consciente, que permite organizar los conocimientos en un todo favoreciendo la transferencia de las mismas a la resolución de problemáticas en el contexto educativo y más allá del mismo.

A partir de ello surge como pregunta, entre otras, ¿cómo podrá el docente orientar a sus estudiantes en general y en la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en particular si no ha recibido orientación en su proceso de formación?

La pregunta que cierra este apartado abre el próximo, en tanto se relatan las diferentes actividades de co- formación desplegadas. Las mismas, tal lo señalado, emerge de las categorías recurrentes identificadas en la etapa de indagación:

- con los estudiantes, donde reconocen la necesidad de contar con profesores que guíen el proceso de enseñanza- aprendizaje con estrategias de aprendizaje facilitadoras e innovadoras.

- con docentes, que explicitan la necesidad de ser orientados en cómo guiar a sus estudiantes en la formación y elaboración de estrategias de aprendizaje acordes a los contextos actuales.

2- Las actividades de formación continua

Se considera que para transformar los modos de actuación docente en general y de la UCU en particular, se requiere un trabajo consciente y fundamentado científicamente donde participe en forma activa equipo de gestión, docente y docentes orientadores. El desarrollo de cursos de superación, seminarios y talleres de preparación metodológica, la demostración de actuación docente de otros profesionales que desarrollen la docencia con modelos “alternativos”, son considerados como una vía posible para avanzar en una formación continua de docencia universitaria que se caracterice por ser participativa, reflexiva y colaborativa.

En este sentido, se considera que para los profesores en ejercicio la mejor vía para superar (transformar) los “estilos de enseñanza” es demostrar en los propios cursos de superación, en los talleres de discusión que existen otras alternativas posibles sobre todo para estos tiempos donde los alumnos cuentan con recursos que permiten cambiar las formas de estudiar y hacen más racional el uso del tiempo y más agradable los aprendizajes.

Las acciones implementadas y a implementar se concretan en:

2.1- Taller- seminario de orientación: “Estrategias de enseñanza- aprendizaje en el Nivel Superior”

2.2- Taller – seminario “Fortalecimiento de la formación continua de docentes en problemáticas de la Educación Superior. Bases teóricas y problemas de la educación superior contemporánea”

2.3- Conversatorios sobre Buenas Prácticas en la docencia universitaria

2.4- Proyecto de Actualización Docente: Orientación Educativa al docente

La propuesta metodológica en la implementación de las diferentes actividades ha sido y es desarrollada como espacios de co-formación, donde los aportes de los especialistas se ven enriquecidos con la interacción y análisis de la experiencia áulica de los participantes. “De este modo, la reflexión conjunta "en", "sobre" y “desde” la acción

de los profesores, tutores y los estudiantes implica la participación activa en la transformación permanente de la realidad” (García Batista, 2005, p.2).

2.1- *Taller seminario de orientación: “Estrategias de enseñanza- aprendizaje en el Nivel Superior” (2017).*

Esta actividad fue la primera implementada, considerando que el taller en tanto estrategia operativa, se convierte en una actividad formadora en el proceso pedagógico aportando las experiencias de cada participante, para su análisis y conceptualización. Así, se facilitan las relaciones entre las prácticas y los aspectos intelectuales y emocionales asociadas a las mismas desde un trabajo participativo, cooperativo y colaborativo de los integrantes del grupo.

El propósito del taller es reflexionar sobre las prácticas áulicas reconociendo posibilidades y limitaciones, que permitan no sólo transformar la clase universitaria sino también asumir el rol de orientador del profesor. Así, el conocimiento que se construye en el espacio del taller surge de un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión.

El trabajo grupal en el marco del mismo, en términos de Pichon Riviére (1984), estimula la indagación operativa y partiendo de la hipótesis de que el grupo es una estructura básica de interacción, se convierte en una unidad básica de trabajo e investigación.

Se propuso como objetivos promover e integrar simultáneamente en el proceso de aprendizaje el hacer, el sentir y el pensar, potenciando así, la función orientadora del docente.

Los contenidos son planteados como disparadores de la tarea inicial, a partir de los cuales se trabajan problemáticas planteadas por los docentes teniendo en cuenta además las observaciones realizadas por los investigadores.

La metodología propuesta favorece el trabajo grupal, flexible y abierto. Donde las experiencias y vivencias cobran relevancia y la modelación de situaciones de la práctica para la posterior incorporación a la actuación profesional del docente.

Señala Tedesco (2003) que la modelización del docente consiste “en poner de manifiesto la forma cómo un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito” (Tedesco, 2003, p.8). En este sentido entendiendo al docente como “orientado” en estos talleres de orientación pareciera oportuna la transferencia de dicha conceptualización.

Tal lo señalado, el contenido como eje estructurador de la actividad fue la función orientadora de los actores institucionales, especialmente de los docentes, a partir del proceso sustantivo que dirigen: la docencia enmarcada concretamente en el aprendizaje de sus estudiantes. Ello permitió relacionar el conocimiento disciplinar con posibles estrategias de aprendizaje favoreciendo la comprensión y análisis de diferentes situaciones áulicas.

Los resultados de la actividad antes referida permitieron en relación los profesores participantes:

- Intercambio de propuestas entre los docentes a través del correo electrónico.
- Abordaje desde diferentes disciplinas la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje
- Planificación, a partir de la evaluación de los docentes, nuevas estrategias de formación y orientación al docente.
- Identificación de nuevas necesidades de los docentes para poder rediseñar los talleres en futuras ediciones.
- -En acciones de seguimiento en el ciclo académico 2018, los docentes manifestaron:
 - Cambios en la planificación de los trabajos prácticos en sus clases.
 - Utilización el juego como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje.
 - Participación en nuevas acciones de orientación.
 - Algunos de los participantes se sumaron a las acciones de orientación, como orientadores.
 - Abordaje de problemáticas a través de la investigación.

2.2- Taller – seminario “Fortalecimiento de la formación continua de docentes en problemáticas de la educación Superior. Bases teóricas y problemas de la educación superior contemporánea” (2018)¹⁵

En este caso la actividad fue planteada como estrategia de formación de “profesor invitado”.

Los objetivos planteados se sustentaron tanto en la necesidad de incorporar a la formación inicial recibida sustentos teóricos, metodológicos y visiones para el

¹⁵ El taller fue desarrollado por el Dr. C. José Manuel Perdomo en el marco del Acuerdo UCU- UCLV y del Programa Misiones Inversas VI, auspiciado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina. Participó también del programa la Universidad Tecnológica Nacional Regional Concepción del Uruguay de Argentina.

reconocimiento de la necesidad de una formación continua en el ejercicio del quehacer docente de la educación superior así como proponer acciones de formación que beneficien tanto la reflexión de las prácticas docentes como la investigación y el proceso de extensión en la educación superior.

A igual como en la actividad anterior la metodología implementada fueron talleres, donde se abordaron temáticas como:

- Singularidad de la educación superior en América Latina.
- Modelos educativos y formación continua de profesores desde el modelo centrado en la investigación como partida para transformaciones curriculares que permitan incorporar tecnologías de información y comunicación y posibiliten la actualización de conocimientos y el desarrollo de competencias.

Si bien los temas fueron prefijados con anterioridad, a partir de la interacción profesor invitado y docentes, se adaptaron de forma activa según los emergentes identificados y las necesidades planteadas por los docentes participantes.

Cabe destacar una cuestión que se considera relevante en este punto como resultado alcanzado, el inicio de un grupo más amplio de docentes que se comprometieron con la actividad surgiendo el compromiso de dar continuidad a las acciones emprendidas.

Docentes que habían participado de la primera actividad se sumaron a ésta y junto a aquellos que participaban por primera vez, se conforma un grupo con profesores de las Facultades que componen la UCU: Ciencias Médicas, Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias de la Comunicación y de la Educación y Ciencias Agrarias. Los mismos organizaron y desarrollaron la actividad que se detalla a continuación.

2.3- *Conversatorios sobre Buenas Prácticas Docentes (2018).*

En virtud, de ser esta actividad la más reciente, se ampliará el relato del mismo, partiendo de considerar que plantear un conversatorio sobre buenas prácticas en el contexto universitario, refiere a poder “con- versar”, con (compañía) versar (verto- verter), sobre las experiencias creativas y transformadoras desplegadas por el profesor universitario de acuerdo al contexto social, histórico e institucional donde desempeña su rol, y es sobre las mismas donde se propone poner el acento para la reflexión. Refiere al respecto Zabalza (2012) que trabajar desde esta perspectiva incluye entre otras cuestiones, poder diferenciar las buenas prácticas de otras modalidades de estudio de las prácticas educativas. Visibilizarlas implicaría poder transferirlas “a otras situaciones y actuar como puntos de referencia y/o contraste para quienes deseen avanzar en la mejora de la Educación Superior” (Zabalza, 2012, p.20).

En este sentido, reflexionar sobre la experiencia cotidiana en el aula universitaria de manera sistemática y crítica estimula procesos de cambio en las prácticas pedagógicas. Se puede señalar junto a Góngora y otros (2007) que esta perspectiva se presenta en una secuencia sustentada en “tres fases del proceso pedagógico: la remembranza o evocación de la experiencia; la crítica reflexiva y la fase analítica o de transformación social” (p.19). En la primera fase se propone la evocación de la experiencia que se desea abordar. En la segunda fase, la narración de la experiencia permite una reflexión crítica sobre las prácticas que se desarrollan en el aula universitaria. Ello favorece el surgimiento en la fase analítica o de transformación, de propuestas que contemplan las “buenas prácticas” (Franzante et al., 2018).

Los objetivos que guiaron la actividad partieron de considerar que el intercambio de experiencias del proceso de enseñanza- aprendizaje entre docentes puede servir de modelos a partir del análisis, interpretación y reflexión de las mismas.

Se trabajó en sesiones cortas invitando a los profesores de diferentes carreras y en cada reunión los docentes contaron su experiencia sobre el tema abordado, se realizó el intercambio, se analizaron y se buscó identificar la dinámica básica en cada una de ellas a fin de plantear posibles propuestas superadoras “recuperar experiencias para el estudio de la enseñanza nos permite reconstruir las múltiples voces que se hacen presentes en los encuentros educativos de docentes y estudiantes” (Litwin, 2008, p.13).

1era. Reunión, “Las Buenas Prácticas en la docencia universitaria”

Se partió abordando la temática de las buenas prácticas y el trabajo colaborativo entre docentes bajo la premisa que, “ninguna práctica es buena en todos sus componentes. Ningún profesor/a es un compendio de buenas prácticas. Más bien, dentro de la multitud de acciones que los profesionales llevamos a cabo, podemos identificar algunas que son merecedoras de la consideración de buenas prácticas” (Zabalza, 2012, p.19).

La propuesta se transformó en un disparador que rápidamente estimuló la participación de los docentes relatando experiencias, en este caso intercambio de visitas a clases. Un docente de la carrera de medicina visita la clase de un docente de la carrera de abogacía donde se aborda, a través de juegos de roles, la instancia de reconstrucción de un hecho delictivo en el que el docente invitado es incluido en el rol de médico forense.

En la retribución de la visita el profesor de abogacía, asiste a una clase de evaluación diagnóstica de conocimientos asimilados por los estudiantes de cuarto año de medicina. La estrategia del docente era un concurso de preguntas y repuestas, donde el docente invitado participa como “árbitro”.

Dichas prácticas son comentadas y analizadas por los participantes como una buena práctica, además de una estrategia de aprendizaje para los estudiantes, se revaloriza el intercambio entre docentes, donde la “mirada del Otro” (colega) favorece un trabajo cooperativo. Se plantean y discuten nuevas propuestas y se propone el abordar la temática de la motivación como ejes transversales para las próximas reuniones acordadas.

2da. Reunión, “Propuestas de acción para la motivación”

En la reunión anterior se parte en primer lugar de un breve recorrido por conceptos de motivación, en tanto conjunto de procesos tanto internos al sujeto como externos a él, que generan y dirigen la conducta. Por ello, si se tienen en cuenta los aspectos intrínsecos al estudiante, y extrínsecos a él como fuente de motivación, se pueden plantear acciones tendientes a la permanencia del estudiante en la universidad.

Dos actividades valoradas como “Buenas Prácticas” se proponen para la reflexión sobre las estrategias motivacionales para “motivar” estrategias de aprendizaje que favorezcan la relación entre aprendizajes teóricos y prácticos y un aspecto considerado muy importante referido a la evaluación de los conocimientos “aprehendidos”.

- Para la primera actividad, se propone la incorporación del análisis de la temática que se aborda, a través de videos. En este caso uno de los docentes participantes presenta recorte de la película “La sociedad de los poetas muertos” como facilitadores para debatir el tema de “motivación en la clase universitaria”.
- La segunda actividad, es presentada por otro docente para motivar a través del juego del *Scrabble*. Se relata la experiencia con alumnos de la carrera de medicina y se propone el desarrollo del juego entre los participantes con un profesor invitado.

Dichas estrategias de aprendizaje fueron evaluadas como muy positivas por los participantes y estimuló la temática de la última reunión, el juego en el aula universitaria.

3era. reunión “El juego en el aula universitaria”

En esta sesión los participantes propusieron abordar, desde diferentes autores, la fundamentación de la importancia del juego como motivador del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación superior. La dinámica lúdica también es asumida en esta sesión como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de temas nuevos y así fijar contenidos básicos del tema y como dispositivo para distintas instancias de evaluación.

Se relatan diferentes experiencias de juegos, cognitivos, afectivos y sociales, sus ventajas y desventajas: concursos de preguntas y respuestas, redacción de noticias

basados en casos reales, juegos de roles, grupos de discusión a partir de dilemas y problemas, juegos de mímicas y dibujos, entre otros.

Se invita a un profesor especialista en tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación para comentar sobre la Gamificación como estrategia de aprendizaje. Teniendo en cuenta la población a la cual se dirigen las prácticas docentes en los contextos actuales, dichas estrategias puede ser un medio que permita a través de la mecánica de los juegos un abordaje diferente en el ámbito educativo-profesional para alcanzar aprendizajes significativos con mejores resultados.

Nuevamente el debate enriqueció a todos los participantes y se propuso el intercambio de material bibliográfico del tema y la continuidad de las instancias en el próximo año académico.

Otros aportes surgidos de las reuniones:

- Compilación e intercambio de bibliografía entre los participantes.
- Extensión de los resultados de la actividad a todos los docentes de la universidad
- Relato de la experiencia en otros ámbitos.
- Planificación de actividades para el próximo año académico.

2.4- Proyecto de Actualización Docente: Orientación Educativa al docente (Inicio junio 2019)

Retomando los aportes de la actividad anterior y nuevos resultados de las investigaciones en desarrollo, se propuso una nueva acción en este caso de asesoramiento a través de orientar al docente con el fin que pueda asumir un rol de orientador del proceso de aprendizaje, que permitan al estudiante no sólo acceder a la universidad, sino también permanecer y egresar de la carrera elegida, así como dar continuidad a los estudios de formación continua en su desarrollo profesional.

Dos cuestiones resultan importantes de destacar que suman a la necesidad de actualización docente, por un lado, los datos aportados por las autoridades académicas de la UCU, donde se constata que un 80% del claustro docente (con excepción de quienes se desempeñan en carreras de formación docente) poseen escasa formación pedagógica y didáctica. Por otro, los procesos de acreditación de las Carreras toman como indicador de actualidad y pertinencia de los centros universitarios la formación, no sólo disciplinar sino también en docencia universitaria de su claustro.

Se puede agregar que, si bien el docente posee una sólida y pertinente formación disciplinar y los contenidos impartidos son actualizados, pareciera no alcanzar con poder

“transmitir” sino que se desprende la necesidad una formación que incluya ejes sustentados en principios pedagógicos de reconocida efectividad.

Estas consideraciones llevan a plantear la continuidad de las actividades con el objetivo de fortalecer la formación del claustro docente a través de acciones que le permitan asumir su función de orientador del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los ejes temáticos consensuados a abordar refieren a:

- Las buenas prácticas docentes universitarias en los contextos actuales.
- Competencias de un buen profesor y el rol de orientador en la Educación Superior.
- La clase como una de las formas de docencia universitaria: apertura, desarrollo y cierre.
- La importancia del diagnóstico inicial y del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: formativa, sumativa y en proceso.
- Las estrategias de aprendizaje: características, componentes, clasificación
- La atención a las diferencias individuales en el aprendizaje en el contexto universitario.
- Ejemplos y guías para desarrollar e implementar estrategias de aprendizaje

Con el fin de estimular el uso de los recursos que brindan las tecnologías de la información y la comunicación, la propuesta metodológica para la presente actividad se plantea de carácter semi-presencial a través de:

- Trabajo por encuentros que parten de una orientación inicial, la entrega del material para el estudio de acuerdo al tema propuesto y las orientaciones para el empleo de los medios digitales fundamentales.
- Intercambios, consultas, sugerencias a través del FORO de la plataforma Moodle.
- Trabajos prácticos independientes.
- Encuentros en pequeños grupos para realizar intercambios y reflexionar sobre la experiencia que se está transitando.
- Todo el material estará disponible en la plataforma Moodle en el aula “Estrategias de Orientación Educativa al docente”

Se puede señalar junto a Díaz Barriga & Hernández Rojas (2004) que la formación del docente requiere habilitarlo en el manejo de estrategias de aprendizaje, cognitivas, metacognitivas y de apoyo, entre otras, que sean flexibles y adaptables a cada uno de sus estudiantes y al contexto de su clase, de tal forma que el contenido pueda inducirse a través de ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, entre otras. Como así también,

poder plantear problemas para indagar los aspectos de la práctica áulica cotidiana que no encuentren respuesta, en tantos contextos educativos diferentes. Cuestiones éstas que guían la propuesta de la actividad.

CONCLUSIONES

El concepto de formación continua que sustentan las acciones propuestas se desarrolla en el cuerpo del trabajo, y resulta pertinente luego de la explicitación de las diferentes actividades sus objetivos, metodología y resultados, retomar las significaciones que adjetivan dichas acciones como conclusiones del trabajo.

La formación continua que tiende a un modelo pedagógico alternativo al tradicional, centrado en el aprendizaje, en el estudiante, promueve una formación docente tal lo señalado, no tradicional, que parta de la investigación y sea la fuente que sustenten las propuestas de superación.

Las propuestas participativas, en tanto surgen asociadas a la sistematización de experiencias, en un contexto determinado, y en pos de satisfacer demandas de los actores involucrados, pueden valorarse como participación activa, se amplían a partir de la interacción entre pares, y la reflexión sobre las prácticas docentes para transformarlas.

La formación continua adquiere su carácter de colaborativa, en tanto las actividades guiadas por Otro (par con experiencia diferente), que asume el rol de orientador surge como una propuesta de acción a ser considerada para generar una formación docente distinta, complementaria a las actividades de superación.

Frente a los nuevos sujetos pedagógicos y contextos ya no es suficiente dominar el campo disciplinar y poseer conocimientos de pedagogía y didáctica, sino que se debe desarrollar una estrategia como docente que interpele a reflexionar e investigar el aula para adaptar los contenidos y desarrollar propuestas innovadoras.

El rol del docente como orientador y la “orientación de orientadores” surgen como una nueva mirada en la formación y profesionalización docente que se manifiestan, por un lado en las distintas investigaciones abordadas y por otro en las experiencias relatadas e intercambios entre los docentes. Esta mirada responde, tal lo señalado, a un modelo pedagógico centrado en la investigación en el que el docente advierte la necesidad de desarrollar nuevas estrategias que faciliten y logren aprendizajes efectivos, espacios de reflexión demostraron ser dispositivos críticos para los profesionales de la docencia en los que la participación y el intercambio enriquecieron a los asistentes a partir de nuevas posibilidades de práctica.

Un punto de cierre que merece ser también ser destacado, es la experiencia de los propios investigadores en un primer momento y luego de los docentes participantes en general, tanto argentinos como cubanos, respecto a la internacionalización de dichas experiencias. Los trabajos de investigación desplegados en el marco del acuerdo Universidad de Concepción del Uruguay (Argentina) y Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (Cuba), estimularon y favorecieron intercambios presenciales y en línea, que permitió:

- integrar una mirada que incluya una dimensión tanto internacional como intercultural de la formación docente continua;
- una vigilancia epistemológica necesaria y pertinente, de los procesos de producción de conocimiento sobre temáticas de la educación superior;
- la generación de vínculos que trascienden el tiempo y el espacio y estimulan la reflexión en los contextos actuales sobre las prácticas docentes, y permiten un estilo particular de internacionalización.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R; Capelleti, G; Mora, S. & Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Beltrán Llera et al. (1987). *Psicología de la Educación*. Ed. EUDEMA. Madrid
- Bisquerra Alzina R. & Álvarez González, M. (1998). “Concepto de orientación e intervención psicopedagógica”. En: “Modelos de orientación e intervención psicopedagógica” Rafael Bisquerra Alzina (coord.). Revista Dialnet Plus. 9-22- Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=996779>
Recuperado: 05-2019
- Campodónico, G.; Franzante, B. & Oronoz, D. (2019). Ponencia: Obstáculos y estrategias en el aprender en la educación superior. Congreso Internacional Pedagogía 2019. La Habana, Cuba. Publicado en: Memorias ISBN 978-959-18-1266-7
- Coronado, M. & Gómez Boulín, M. (2015). “Orientación, tutorías y acompañamiento en educación Superior”. Ed. Noveduc. Colección Universidad, Buenos Aires.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Ed. Paidós. Buenos Aires,
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Hacia una pedagogía dialogante. Colección Aula Abierta. Editorial Magisterio. Colombia.
- Díaz Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Ed. McGraw Hill. **Disponible en:**

<https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>- Acceso- 08/2008

- Del Pino Calderón, J.L. & Recarey Fernández, S. (2005). La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro. (Documento digital). La Habana.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N° 6. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires
- Franzante, B.; Paganai, M.; Perdomo Vázquez, J.; Perdomo Blanco, L. & Rodríguez Díaz, R. (2017). Informe Final de investigación “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU)-Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Educación (FCCyE) y Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas (UCLV) como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”. Aprobado Res. 165/18
- Franzante, B. & Campodónico, G. (2019). Ponencia: Aportes teóricos y metodológicos para una formación continua participativa y colaborativa. Congreso Internacional Pedagogía 2019. Publicado en: Memorias ISBN 978-959-18-1266-7 La Habana.
- García Batista, G. (2005). *La práctica pedagógica y la profesionalidad del docente*. UNESCO-IPLAC (documento digitalizado) La Habana
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative researds*. New York: Aldine Publishing Company.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Ianni, N. (2003). “La orientación escolar en tiempos de incertidumbres: una tarea compleja y difícil, necesaria y posible”. *Ensayos y Experiencias*. N° 47. Buenos Aires.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Mastache, A.; Moneti, E. & Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior*. Buenos Aires: Noveduc. Colección Universidad.
- Müller, M. (2010). *Formación docente y psicopedagógica*. Buenos Aires: Bonum.
- Piaget, J. (1972). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: EMECE.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J.I. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

- Sierra Salcedo, R.A. (2008). *La estrategia pedagógica, su diseño e implementación*. La Habana: Pueblo y Educación..
- Tedesco, J.C. (2014). “Mejorar la enseñanza para democratizar la Universidad”. En *Política universitaria*. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad. Año 1 N° 1. IISSN 2362-2911 Instituto de Estudios y Capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios. Buenos Aires.
- Pichon R.E. (1984). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sirvent, M.T. (2006). *El proceso de investigación*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación Investigación y Estadística Educacional I. Disponible en: http://postitulo.socioeducativa.infod.edu.ar/archivos/repositorio/500/718/Sirvent_El_proceso_de_investigacion.pdf

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: RESULTADOS DE UM ESTUDO DIAGNÓSTICO EM UBERABA – MG, BRASIL

Adriana Rodrigues
Universidade de Uberaba, Brasil
Orlando Fernández Aquino
Universidade de Uberaba, Brasil
Francisc Henrique Silva
Universidade de Uberaba, Brasil

INTRODUÇÃO

No Brasil, a formação continuada de professores configura-se como um grande desafio teórico-prático da docência na Educação Básica, suscitando discussões e interesses sob diferentes perspectivas. Por uma parte, constata-se que a formação continuada articula o desafio do crescimento dos docentes frente ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e as possibilidades de suprir as deficiências disciplinares e pedagógicas que se arrastam desde a formação aligeirada, nos moldes das Licenciaturas no Brasil. De outra, os resultados das pesquisas no campo da formação de professores, entre as quais acha-se a presente, mostram que são escassos os impactos da formação inicial e continuada nas práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem dos alunos (Gatti, 2012; Aquino e Borges, 2014, Leonel, 2015).

No caso dos professores de Física que atuam no Ensino Médio, a sua formação torna-se um problema mais complexo, considerando que muitos docentes não têm formação inicial na área e que, no momento estão sendo gestadas reformas curriculares nacionais, e o rumo que esse nível de ensino deverá tomar ainda não está claro, já que até o momento (março de 2018) estão em curso as discussões sobre a composição da BNCC-Base Nacional Comum Curricular¹⁶ para o Ensino Médio.

Sauerwein e Delizoicov (2009), ao analisarem questões que se apresentam na atualidade e que influenciam o ensino de Física, destacam que não basta que sejam ampliadas as vagas de formação inicial, mas torna-se urgente a implementação de propostas de formação continuada que possam atender as lacunas existentes na formação

¹⁶ A Base Nacional Comum Curricular foi promulgada em 20 de dezembro de 2017, com as diretrizes para o Ensino Fundamental. A base com as diretrizes para o Ensino Médio está em elaboração e deverá ser enviada ao Conselho Nacional de Educação até o final de março pelo Ministério da Educação (AGÊNCIA BRASIL, 2018).

inicial, percebendo-a como inacabada e em permanente movimento em direção ao crescimento pessoal e profissional do professor.

No tocante à formação de professores das ciências exatas (Física, Química e Matemática), Melo (2012, p.266) enfatiza a importância das suas especificidades que “requerem dos estudantes muito mais que ‘decorar’ formulas ou a solução mecânica de exercícios: exige o domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio, abstração e capacidade de análise”. Na mesma direção argumentativa, a autora aponta a necessidade de enfrentamento do problema de posições dicotômicas na relação teoria e prática.

O modelo de formação ainda vigente, dificulta o processo formativo, uma vez que os estudantes convivem, durante vários semestres com uma enorme carga de teorias e exercícios, que em poucos casos, contribuem para a formação de um professor capaz de gerir o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma formação ainda baseada nos princípios da racionalidade técnica. (Melo, 2012, p.266).

Roehrig (2016), em estudos realizados sobre as diretrizes curriculares para o ensino de Física e as atividades propostas em cursos de formação continuada de professores dessa disciplina, constatou que os professores, notadamente os que possuem muito tempo de atuação, têm muita resistência à incorporação de novas propostas de ensinar os conteúdos e perpetuam a repetição do ensino pautado na resolução de exercícios com uso de fórmulas matemáticas. A esse respeito enfatiza que somente um projeto de formação continuada bem estruturado, com reflexões mais amplas sobre a prática docente, poderia, de fato, desencadear um processo de mudança.

Para detalhar a questão, entende-se que o ensino de Física deve proporcionar a compreensão do mundo e responder objetivamente aos inúmeros desafios que são apresentados na realidade dos sujeitos. Nessa direção, Moreira (2017, p.2) faz críticas contundentes em relação ao estágio do ensino de Física na educação contemporânea, ao ressaltar que o mesmo continua nos moldes do séc. XIX, “desatualizado em termos de conteúdos e tecnologias, centrado no docente, comportamentalista, focado no treinamento para as provas e aborda a Física como uma ciência acabada, tal como apresentada em um livro de texto”, o que pouco contribui, segundo ele, para uma aprendizagem significativa. O referido autor destaca também dentre as possíveis causas desse descompasso do ensino de Física: (i) as condições de trabalho e a valorização dos professores - “[...] uma questão política a ser enfrentada”, uma vez que “ no discurso, a educação é sempre prioridade; na prática, os professores têm carga horária muito elevada e salários muito baixos”; (ii) a diminuição progressiva da carga horária da disciplina de Física no Ensino Médio, além da fusão dela com outras disciplinas como a Biologia e a Química; (iii) a formação do

professor e as dificuldades do professor do Ensino Médio com os conteúdos, principalmente, Física Moderna e Contemporânea. Os dois últimos itens são consequências do “desvalorizado, ensino universitário que fomenta a aprendizagem mecânica do conteúdo pelo conteúdo”. (Moreira, 2017, p.11).

É importante ponderar, conforme Takahashi e Lima (2012), que críticas à forma de ensinar Física têm sido constantes há várias décadas, sendo necessário considerar as condições do contexto histórico de sua implantação no Brasil e as influências políticas, econômicas e sociais no que se refere às características atualmente apontadas como problemáticas desse ensino, tais como: o número insuficiente de aulas, a dependência de materiais didáticos e o ensino pautado na exposição, de forma geral e superficial, com base na memorização. Acrescentam a essa questão, a falta de clareza das concepções que devem nortear a atuação dos professores de Física, ao apontar que os mesmos se deparam com dificuldades para adequação da prática ao modelo pedagógico defendido nas pesquisas em educação.

A falta de efetividade das ações empreendidas de formação continuada pode se relacionar ao fato de muitas serem feitas desconsiderando a análise das necessidades formativas apresentadas pelos professores. Neste caso, Takahashi e Lima (2012) consideram pertinente a realização de diagnósticos dos obstáculos enfrentados pelos professores de Física em exercício e a identificação de suas necessidades de formação. Nessa mesma direção, Galindo e Inforsato (2008:86) fazem um alerta importante para as pesquisas que intencionam investigar as necessidades formativas dos professores.

Uma das variáveis importantes para a estruturação de estratégias de educação continuada são as *necessidades efetivamente manifestadas pelos professores* nos seus atos profissionais diários. Sem se fazer levantamentos criteriosos sobre necessidades docentes para utilizá-los em ações de formação, muito insignificantes serão os resultados. [Grifos nossos].

Em virtude do que foi mencionado, é possível afirmar que a qualidade almejada para o ensino de Física oferecido aos alunos brasileiros está relacionada, entre outros fatores, à formação e desenvolvimento dos professores que atuam nessa área. Uma possibilidade para melhorias de suas práticas pedagógicas é pensar a formação continuada desses professores em acordo com a identificação e análise de suas necessidades formativas, ao contribuir com a construção não só de conhecimentos, como também para a reflexão das mudanças da própria prática e atribuir direções esperadas a essas mudanças.

Rodrigues e Esteves (1993) expressam entendimento semelhante ao asseverarem que a análise das necessidades formativas dos professores é considerada um campo de

investigação científica propício se se quer conhecer, compreender e intervir na realidade educacional. Em relação ao conceito de necessidade, Rodrigues e Esteves (1993, p.12) explicitam que a palavra necessidade apresenta uma polissemia marcada por ambiguidades, pois é utilizada para designar fenômenos, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência. Pode ser individual, coletiva ou proveniente de um sistema organizacional. Além disso, aparece como um registro subjetivo cuja existência só se concretiza no sujeito que a possui. Para Benedito Antolí; Imbernón Muñoz; Félez Rodríguez (2001), a necessidade formativa deve ser analisada a partir de uma perspectiva dual e dialética posto que

Necessidade é tanto o conjunto de aspectos considerados inerentes ao desenvolvimento dos professores novos sem o qual se pode afirmar que possuem uma carência formativa, como o que o professorado manifesta como necessário e do qual deseja obter uma capacitação para poder realizá-lo (Benedito; Imbernón & Félez, 2001, p.3).

As necessidades dos professores, “o que precisam”, “o que necessitam”, seus interesses, motivos e sentimentos se consubstanciam nas relações que estes estabelecem em suas práticas mediante sua atividade profissional. Levando-se em consideração esses aspectos, ao utilizar a necessidade “como categoria norteadora, faz-se necessário pesquisar a prática do(a) professor(a), seu cotidiano na sala de aula e na escola na qualidade de profissional e pessoa que ele é” (Ramalho et al, 2003, p.4).

Evidencia-se assim a problemática de diagnosticar adequadamente as necessidades formativas dos professores, caso contrário, a formação continuada oferecida a eles não irá impactar em suas aprendizagens e/ou dos alunos. Portanto, tem-se em pauta a determinação de necessidades formativas de professores de Física o que justifica a realização do diagnóstico aqui explicitado.

Dado o exposto, o objetivo deste texto é apresentar o diagnóstico das necessidades formativas de professores de Física, atuantes no Ensino Médio, num município do Estado de Minas Gerais, resultado de investigação científica obtido no âmbito do projeto de maior amplitude intitulado: “Formação Continuada dos Professores em Minas Gerais: políticas, programas, necessidades e impactos na aprendizagem”¹⁷. O diagnóstico foi realizado considerando como hipótese inicial de trabalho que essas necessidades podem ser determinadas adequadamente, a partir do estabelecimento das inter-relações entre as

¹⁷ Edital da Pape-CNPq. 049/2017. Projeto também vinculado a REED/Rede [Internacional] de Estudos Sobre Educação e desenvolvido atualmente em quatro países (Brasil, Cuba, México e Peru).

políticas públicas, os avanços científicos da área da formação de professores e a análise da realidade educacional vivenciada pelos professores.

No que se refere à legislação que fundamenta juridicamente a formação inicial e continuada de professores, buscou-se subsídios em âmbito nacional, estadual e municipal por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 1996 (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG) e Plano Decenal de Educação do Município estudado. No que se refere à literatura da área de formação de professores ancorou-se nos estudos realizados por Marcelo García (1999), Veiga e Fonseca (2007), Ferreira (2013), Barreto (2015) Aquino e Borges (2014), entre outros.

DESENVOLVIMENTO

1.1 Formação e desenvolvimento profissional do professor

Dentre os vários fatores que estão imbricados com a formação continuada e que merecem atenção, está o desenvolvimento profissional do professor, sua formação e os seus conhecimentos. São temáticas pesquisadas e discutidas por vários autores, nem sempre de forma convergente, mas que, de alguma forma, têm fundamentado as reflexões sobre essa temática. Marcelo García (1999) enfoca a formação continuada como possibilidade para a profissionalização do professor; Contreras (2002) focaliza as concepções sobre o profissional professor e sua autonomia, considerando-o como especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico; Tardif (2011) traz os saberes docentes como sendo disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais; Shulman (1986) faz a categorização dos conhecimentos do desenvolvimento do professor e aponta o conhecimento dos conteúdos da matéria ensinada, conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular.

Segundo Marcelo García (1999), o conceito de formação em países como França e Itália é muito utilizado para referir-se à preparação dos professores. No entanto, em países da área anglófila (falantes da língua inglesa) preferem o termo educação (*Teacher Education*), ou no treino (*Teacher Training*). Formação pode ser entendida, então, como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser e deverá proporcionar a devida capacitação aos mesmos para um trabalho profissional que não seja exclusivamente de aula, mesmo que ainda seja.

Dentre os vários fatores que estão imbricados com a formação continuada e que merecem atenção, está o desenvolvimento profissional do professor, sua formação e os seus conhecimentos. São temáticas pesquisadas e discutidas por vários autores, nem sempre de forma convergente, mas que, de alguma forma, têm fundamentado as reflexões sobre essa temática. Marcelo García (1999) enfoca a formação continuada como possibilidade para a profissionalização do professor; Contreras (2002) focaliza as concepções sobre o profissional professor e sua autonomia, considerando-o como especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico; Tardif (2011) traz os saberes docentes como sendo disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais; Shulman (1986) faz a categorização dos conhecimentos do desenvolvimento do professor e aponta o conhecimento dos conteúdos da matéria ensinada, conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular.

Segundo Marcelo García (1999), o conceito de formação em países como França e Itália é muito utilizado para referir-se à preparação dos professores. No entanto, em países da área anglófila (falantes da língua inglesa) preferem o termo educação (*Teacher Education*), ou no treino (*Teacher Training*). Formação pode ser entendida, então, como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser e deverá proporcionar a devida capacitação aos mesmos para um trabalho profissional que não seja exclusivamente de aula, mesmo que ainda seja.

Em perspectiva crítica dirigida à educação do professor para o século XXI, Veiga e Fonseca (2007) dizem que a configuração do seu perfil para a nova educação gerou inúmeros trabalhos, em geral, produzidos nos países desenvolvidos e transportados para os países em desenvolvimento, acerca de competências desejadas para o profissional docente. Essas competências, organizadas sob a forma de listas, são elaboradas sem a crítica necessária sobre o que está por trás delas e de seu pretendido reconhecimento universal, uma vez que se limita a descrever como se constroem essas características em situações concretas. Além disso, as listas de competências nada dizem a respeito de que classes de formação e de que condições de trabalho docente são necessárias para obter a aprendizagem e seus usos efetivos. Cabe a cada país e a cada comunidade concreta o desafio de construir sua própria definição, do docente e da escola desejados.

Ao falar de sua formação incluímos tanto educadores de sala de aula como diretores e supervisores, entendendo a importância de articular esses profissionais no marco das noções de equipe escolar, desenvolvimento profissional e gestão escolar, que integrem [...] tanto a dimensão administrativa quanto a curricular e pedagógica. (Veiga; Fonseca, 2007, p. 99).

Analisando a retórica educativa atual em relação a um novo papel docente e a um novo modelo de formação docente, Veiga e Fonseca (2007) ainda afirmam que o perfil e o papel preconcebido desse “novo docente” configuraram uma longa listagem de competências desejadas, englobando, de modo contraditório, postulados inspirados nas perspectivas do capital humano e da pedagogia crítica. Esse docente deverá ser polivalente, competente, adepto às mudanças, prático, reflexivo, investigador, intelectual crítico ou intelectual transformador.

Veiga e Fonseca (2007) preconizam que esse professor investigador, intelectual e crítico deverá dominar os saberes voltados para a(s) sua(s) disciplina(s), deverá provocar e facilitar as aprendizagens, interpretar e aplicar um currículo, saber discernir e selecionar as pedagogias e os conteúdos mais adequados a cada contexto e a cada grupo, compreender a cultura e a realidade da sociedade na qual está atuando, desenvolver pedagogia ativa, baseando-se no diálogo, na vinculação teoria-prática, na interdisciplinaridade, na diversidade e no trabalho em equipe, bem como, participar da elaboração de projetos educativos voltados para a escola na qual trabalha, trabalhar e aprender em equipe, investigar, tomar iniciativas no desenvolvimento de ideias e projetos inovadores, refletir de forma crítica sobre seu papel e sua prática pedagógica, assumir conhecimento ético e ser coerente entre o que postula e o que faz, saber detectar problemas sociais, afetivos, de aprendizagem, etc., promover geração de conhecimentos, valores e habilidades nos alunos, dentre outras habilidades como impulsionar atividades educativas, aceitar ser aprendiz permanente, estar aberto à utilização de novas tecnologias, se informar regularmente, preparar os alunos para terem senso crítico, buscar alternativas para os pais participar do ambiente escolar e da formação do aluno e também estar atendo aos problemas da comunidade.

Para responder às necessidades como essas, relacionadas ao para quê, o quê, quem, como, quando, bem como aos custos da formação docente, faz-se essencial tanto levantar as perguntas quanto construir a problemática, em geral e para cada caso. Isso poderia permitir ver a formação docente sob novos ângulos, identificar cenários antes de considerar a questão dos custos – critério dominante nas definições do desejável e do possível em matéria de políticas educativas –, assim como superar dicotomias atualmente vividas, como: saber geral/saber pedagógico; formação inicial/formação continuada; formação individual/formação em equipe; formação fora/dentro da escola; etc.

Coerentemente com o perfil do professor, o conceito de formação docente apresentado por Mizukami e Reali (2002, p.31) “é relacionado a aprendizagem

permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultado não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola".

Para as autoras um dos grandes desafios enfrentados continuamente em projetos que associam pesquisa e formação de professores tem sido o de construir estratégias investigativas e formativas que permitam, processualmente, oferecer respostas, mesmo que provisórias, aos problemas estudados e, ao mesmo tempo, contribuir para que os professores reconstruam suas práticas. Um dos motivos dessa dificuldade pode ser os tempos diferentes que exigem a pesquisa e o atendimento às necessidades colocadas pela atuação dos professores nas escolas. Explicam que o tempo de uma pesquisa científica é mais duradouro que o tempo da prática escolar. Na escola, em sala de aula, os problemas surgem a todo instante e requerem, quase sempre, respostas imediatas. Essa urgência contribui para que o professor não se importe com o caminho trilhado pela solução construída, desde que traga alívio para a pressão do momento. Assim, respostas prontas suprimem e substituem a experiência científica que gerou tal informação, sem que isso incomode os sujeitos do meio escolar.

Para Mizukami e Reali (2002), os professores não percebem, de imediato, que as soluções vindas de fora, caso não sejam analisadas criticamente no interior da escola, não contribuem para o desenvolvimento profissional e autonomia docentes. Essa percepção afeta principalmente os trabalhos de investigação que se desenvolve sob a ótica da pesquisa-ação, pois os pesquisadores, embora conscientes dessa urgência, consideram importante manter certa flexibilidade no tempo, pois sabem que a convivência, no choque de ideias e expectativas, acaba por dar conta de atender ambas as partes, embora não no tempo desejado.

Na perspectiva de análise crítica da formação docente, Franco e Longarezi (2011), ao revisarem a problemática da educação continuada no Brasil nos últimos tempos, constataram que a preparação dos professores, na grande maioria dos projetos realizados, tem sido pautada por uma perspectiva clássica que enfatiza a reciclagem desses profissionais, vista como atualização da formação recebida. Assim, as universidades, por meio do oferecimento de cursos, geralmente presenciais, de diferentes níveis – aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação, têm constituído o espaço privilegiado para essa formação, por serem consideradas locais de avanço científico e profissional. Nesse modelo clássico, o papel da universidade corresponderia à produção de conhecimento, cabendo aos profissionais do ensino fundamental e médio sua aplicação,

socialização e transposição didática. Franco e Longarezi (2011) questionam a perspectiva de formação continuada presente nessa visão clássica como uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimentos e o que estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização desses conhecimentos.

Contrariamente a essa concepção clássica e reagindo a ela, foi-se desenvolvendo nos últimos tempos algumas pesquisas que pretendem construir uma nova concepção de formação continuada, por meio de modelos constituídos pelos principais eixos que é o consenso entre os pesquisadores da educação. Ferreira (2013, p.143) apresenta tal proposta:

O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Ao analisar as contribuições dessas novas perspectivas, Ferreira (2013) reconhece a enorme renovação para o desenvolvimento das pesquisas e para a formação continuada de professores, mas alerta para a necessidade de levantar algumas questões com a finalidade de ampliar o universo de reflexões sobre o tema e enriquecer essas propostas. Seu primeiro questionamento se refere ao fato de muitas dessas buscas apresentarem tendência a privilegiar os aspectos psicossociais e a focalizar realidades micro, de caráter intraescolar ou centradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou mesmo não considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente.

Ferreira (2013) critica a ênfase atribuída pelas políticas públicas à formação em serviço (em detrimento da formação inicial), à qual têm se destinado os grandes volumes de financiamentos nacionais e internacionais, ao atender as recomendações das políticas do Banco Mundial para os países em desenvolvimento; a modalidade de ensino a distância, que supostamente representaria maior economia para os governos, sendo considerada melhor e mais efetiva que as modalidades presenciais, e o da primazia atribuída aos livros didáticos. Esses são encarados como complementos à entrega de algum pacote didático e como compensadores dos maus salários e do escasso tempo

disponível para os professores se atualizarem e preparem suas aulas. Compartilhando dessa argumentação, Barreto (2015, p.698) discute o estilo gerencialista das políticas de formação, sob a égide da avaliação de resultados, e faz a seguinte formulação a esse respeito, a saber que “as novas formações inclinam-se a se concentrarem na aquisição de expertise no manejo de recursos humanos (professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, pessoal de apoio, enfim) e de recursos organizacionais da escola (tempos, espaços, materiais didáticos) para alcançar as metas propostas. Já para Gatti (2012), as políticas de formação são compensatórias, ao procurarem a alteração de algumas situações e circunstâncias dos cursos formadores de professores, mas que, ainda não chegaram ao centro do problema e das instituições.

Levando-se em consideração esses aspectos, a problemática da qualidade da educação no Brasil traz para o bojo das discussões a formação de professores e seu desenvolvimento profissional, no que se refere às habilidades e competências e ao aperfeiçoamento do trabalho docente. Por isso, a formação continuada de professores de Física adquire atualmente especial relevância por estar ligada a um conjunto de indicadores e ações que buscam novos caminhos para o seu ensino e por ser processo, que se modifica num intervalo de tempo muito pequeno em virtude das transformações da sociedade, da tecnologia, dentre outros aspectos.

Essa modalidade da formação dos professores deveria ser concebida como uma necessidade da construção profissional sistemática, num movimento ascendente de sua profissionalização. Ela deve ocorrer, periodicamente e, tendo em conta o ambiente escolar (contexto histórico, social e econômico) para que se possa buscar uma educação de qualidade. Esse trecho é relevante quando transportamos esse diálogo para a escola e para o papel do professor em sua atividade profissional, responsável pela formação integral de seus alunos.

Muito se tem discutido acerca da formação continuada de professores e, sabe-se por meio da argumentação de suas propostas que, dentre os interesses em pauta - a exigência da profissionalidade docente como meta qualitativa, bem como esforços e pressões por parte dos governos - têm sido frequentes para alcançar melhores índices nos resultados de aprendizagem obtidos na Educação Básica.

2.2 As políticas públicas sobre formação de professores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº 9.394/96), em seu Título VI, trata dos profissionais da educação, bem como, de algumas questões

relacionadas à formação e valorização desses profissionais. Os artigos 61, 62, 63 e 67 determinam que o processo formativo deve ser realizado de modo a garantir a continuidade de formação do professor em atendimento às suas especificidades, com articulação entre a relação teoria e prática, assegurando-lhes, inclusive que essa formação seja feita em local de trabalho ou em instituições de educação superior, com possibilidade de licenciamento remunerado para essa finalidade (Brasil, 1996, p.21-22).

Embora a LDB, em seu Título VI, tenha proposto o direito à formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica e apresentado seus fundamentos, não explicita sobre como deverá acontecer, ou seja, atendendo a quais aspectos para otimizar a relação ensino-aprendizagem, principalmente, sobre a importância dessa formação docente.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014) contém algumas metas que focalizam a formação inicial e continuada de professores e de forma mais específicas as Metas 15 e 16. O que se busca na Meta 15 é o diagnóstico da necessidade de formação de profissionais de educação, apresentando estratégias para aumentar o número de profissionais, e, em relação à formação continuada, não se podem observar parâmetros valorizando-se a experiência prática como potencialidade de formação (Brasil, 2014, p.77). Em relação a formação continuada de professores, a Meta 16 destaca a formação de 50% dos professores de educação básica em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência desse plano (PNE), e ainda a garantia de formação continuada na área de atuação, ao levar em consideração as necessidades, as demandas e as contextualizações do sistema de ensino. Entre as estratégias propostas pela meta 16, vale a pena ressaltar a seguinte (16.1), dado o caráter sistêmico com que se concebe a formação dos professores:

[...] realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 2014, p.79).

Nessa meta, é possível verificar que a formação continuada de professores é postulada como tarefa das esferas federal, estaduais e municipais, com indicativos de ampliação do oferecimento de recursos didáticos e pedagógicos, como o aumento da oferta de bolsas de estudo e ações que visem fortalecer a formação continuada como disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

No que se refere à proposta deste estudo, destaca-se a legislação vigente nos planos educacionais de Minas Gerais e do Município em estudo, a qual parece estar

comprometida com essa visão abrangente do processo do processo formativo dos professores e com foco no ensino-aprendizagem.

A Lei Nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011, institui o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais – (PDEMG), em vigor até 2020. Nessa Lei, o item 10, do Anexo I, intitulado Formação e Valorização dos Profissionais de Educação Básica aponta estratégias e metas para consolidação da formação dos professores. Ao analisar as estratégias, pode-se inferir a intencionalidade legislada centrada em programas permanentes de formação continuada em serviço com forte viés de adequação ao uso das tecnologias, as modalidades de ensino, as mudanças dos conteúdos curriculares e a formação inicial em nível superior nas modalidades presencial e a distância por meio de parcerias entre instituições de ensino superior (preferencialmente públicas) e municípios, dando prioridade às áreas de conhecimento e locais com escassez de professores habilitados.

Em suas metas, é possível identificar, ainda, indicações de programas de formação dos professores para atender as políticas inclusivas, ou seja, que possam atender alunos com necessidades educativas especiais, assim como atuarem nos sistemas socioeducativos e penitenciários. Outro aspecto refere-se à formação em nível de pós-graduação com possibilidade de licença remunerada. A meta 10.2.6 almeja “elevar para 100% (cem por cento), em até cinco anos, a taxa de professores habilitados com formação superior completa para atuar-nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (Minas Gerais, 2011, p.11-13). Nessa legislação, também, é defendida a garantia de participação em programas de formação continuada em serviço, por meio de parcerias entre as redes municipais e estadual, como também, postulado o financiamento da gestão escolar com vistas a assegurar a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento da gestão democrática e participação dos profissionais, conforme destacado nos excertos retirados do PDEMG (2011).

No contexto local, o Plano Decenal Municipal (PDME), cuja vigência é o decênio 2015-2024, retrata o realinhamento das políticas públicas municipais com as estaduais e federais do município, ao propor um documento referência da Política Educacional assumida pelo Município para todos os níveis de ensino ofertados. Em se tratando de formação continuada de professores, o PDME aponta alguns aspectos importantes para assegurá-la e dá outras providências, conforme pode ser observado nos itens IV e IX do Artigo 2, apesar de não tratar diretamente da formação continuada. Porém, em se tratando de melhoria da qualidade de ensino e valorização dos profissionais da educação, isso não

se faz possível sem trazer para a discussão a implementação adequada da formação continuada desses profissionais.

O Anexo I da Lei Nº 12.200/2015 apresenta as metas e estratégias do PDME (2015-2014), ao informar o compromisso do PDME para a próxima década, trazendo dentre esses compromissos o de garantia de compromisso em instaurar os processos de formação continuada para professores que atuam no ensino médio, assim como “fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas públicas” [...] e “definir, na rede pública, política educacional para as Escolas do Campo, que contemple a formação continuada dos professores voltada para a especificidade da Educação do Campo” (Uberaba, 2015, p.38-41). É importante ressaltar que está previsto em dois anos a partir da vigência do PDEM, 100% dos professores deverão ser habilitados para a função designada.

Depreende-se que dos aspetos elencados a partir das políticas públicas, das deficiências observadas, na formação dos professores relatadas pelos pesquisadores e, considerando que o Brasil se encontra ainda na busca de um sistema de educação de qualidade.

Mediante as determinações legais, a formação continuada do profissional da educação é um direito garantido por lei, tomada como necessário para que a educação seja de qualidade. Porém, ao analisar essas políticas e relacioná-las ao que, de fato, tem sido efetivado no campo educacional, pode-se concluir que, poucos são os empenhos e recursos efetivos destinados à sua concretização. Dourado (2013, p.376) ratifica o exposto e faz um alerta para o horizonte pragmático das políticas públicas, no que se refere, à regulamentação de propostas, sem uma implicância efetiva de materialização, ao argumentar que “é imperativo afirmar que a formação dos profissionais da educação passou a ocupar papel de destaque no campo das políticas educacionais, embora, muitas vezes, como exercício retórico”.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em duas etapas por meio da combinação de métodos e instrumentos que possibilitaram a aproximação e investigação do objeto de estudo: a pesquisa documental da legislação brasileira com a utilização de uma Ficha de Análise Documental; a pesquisa bibliográfica de autores que tratam da formação de professores, por meio de uma Ficha Resumo de Conteúdo, e a pesquisa de campo que se valeu de um

questionário¹⁸ aplicado aos professores de Física que compuseram a amostra. Tomou-se como referencial o apregoado em Marconi e Lakatos (2003) sobre os tipos e exigências das pesquisas bibliográfica, documental e de campo.

Na primeira etapa da pesquisa, foram realizados os fichamentos e análise da bibliografia e documentos legais que versam sobre a formação continuada de professores. Na segunda etapa, foi realizada a pesquisa de campo, em conformidade com os aspectos éticos e legais que devem permear as investigações com humanos, em 22 escolas de um total de 44 que ofertam o Ensino Médio, no município de Uberaba Minas Gerais. A amostra foi constituída de 27 sujeitos da pesquisa, no caso professores de Física, o que fez um percentual de 66% do universo. A amplitude da amostra responde ao interesse de abranger a maior quantidade possível de sujeitos e escolas, no intuito de buscar melhor confiabilidade possível nos dados levantados. Os dados coletados por meio da aplicação do questionário foram processados estatisticamente com o auxílio do Programa Microsoft Excel, o que permitiu elaborar 06 (seis) tabelas que descrevem as condições de formação continuada da amostra, além de oferecer outras condições que traçam perfil e diagnóstico do tema pesquisado.

O questionário foi organizado em cinco blocos, que em seu conjunto, proporcionaram o diagnóstico de necessidades formativas dos professores. O bloco I contemplou dados sociodemográficos dos docentes, os quais permitiram identificar o perfil dos professores e suas necessidades quanto à formação acadêmica e atuação na docência; o bloco II tratou da participação dos professores em atividades de formação, subdividindo-se em grau de satisfação com os conteúdos e com atividades de formação nas quais participaram nos últimos cinco anos; o bloco III trouxe indagações sobre o impacto da formação na aprendizagem dos professores; o bloco IV apresentou o impacto da formação na sala de aula e na aprendizagem dos alunos e, por fim, o bloco V abordou a participação em outras atividades não institucionais de formação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Necessidades formativas a partir do perfil sócio demográfico dos professores

¹⁸ O questionário é uma adaptação do usado na Espanha no projeto "A formação continuada do professorado. Políticas, programas, aprendizagens docentes e impacto no ensino e nas aprendizagens do alunado", financiado pela UNESCO (2014). O projeto foi coordenado pelo Prof. Dr. Juan Manuel Escudero Muñoz, da Universidade de Múrcia, quem gentilmente nos permitiu usar o original do questionário.

A Tabela 1 apresenta os dados sociodemográficos levantados no questionário de campo que representa o Bloco I.

Há alto percentual na dimensão formação para atuar na categoria de professores autorizados (CAT), a saber 14,8%. Constatou-se também uma defasagem do ponto de vista da formação científica desses profissionais ao não contemplar o aspecto de formação continuada. Essa é uma questão que, embora debatida na atualidade, permanece no âmbito das discussões, sendo, no mínimo, preocupante quando se constata essa distorção do real com o legislado nas políticas públicas brasileiras.

Acresce-se a essa problemática o fato de serem poucos os cursos de Licenciatura em Física na região do município estudado e, esses poucos, com escassa demanda de alunos. Destaca-se um único e recente curso de Licenciatura em Física, instituído em uma Universidade Federal, com início de suas atividades no primeiro semestre de 2009. Para Batista (2016, p.18), essas carências trazem a necessidade de investimentos na formação inicial de professores de Física, com destaque para a aproximação entre a universidade e a escola, com a inserção de alunos de licenciatura no contexto escolar com vistas a “elevar a qualidade das ações acadêmicas, no nível superior, através da articulação entre teoria e prática, vivência de casos concretos, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras”.

Infelizmente, esse padrão é encontrado em outras regiões do Brasil. Leonel (2015), em pesquisa realizada em Santa Catarina, constatou que menos de 40% dos professores em exercício tinham habilitação em Física. Em suas conclusões aponta demandas urgentes para a formação inicial ou continuada de professores de Física no que se refere às questões oriundas tanto das mudanças provocadas, em grande parte, pelo desenvolvimento e uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como da grande carência de docentes habilitados para o ensino dessa disciplina.

Dentre as opções de gestão desempenhadas por esses professores, 70,4% não apresentam experiência, ou seja, apenas conhecem do ponto de vista de atuação o ambiente, sala de aula (só atuaram nas escolas enquanto docentes) e, isso de alguma maneira, sinaliza a distância dos professores com a gestão da não participação formativa. Para as opções direção, secretaria, coordenação pedagógica, apenas um (1) assinalou cada uma dessas opções, que em percentual para esses itens, representa 3,7%. O item responsabilidade de projetos, provavelmente, está apresentando valor relativamente considerável (25,9%), em virtude de projeto instituído em 2016, envolvendo as áreas de

Física, Química e Biologia, denominado de Adversidade, que complementa a carga horária do noturno nas disciplinas mencionadas e são as que abrangem.

Chama a atenção o percentual relativamente pequeno de atuações diversificadas do professor de Física. Isso pode sinalizar que a docência está restrita à atuação do professor, o que coloca em discordância o aspecto legal postulado e à constituição do profissional professor em articulação com as diversas atividades que pode exercer no contexto educacional. Com efeito, isso sinaliza uma visão reducionista da atividade profissional, restrita ao contexto da sala de aula.

Tabela 1: Dados sociodemográficos da amostra.

DIMENSÃO	ITENS	VALOR ABSOLUTO	%
Sexo	Masculino	16	59
	Feminino	11	41
	Total	27	100
Experiência docente	Entre 0 e 5 anos	8	29,6
	Entre 6 e 15 anos	8	29,6
	Entre 16 e 25 anos	8	29,6
	Mais de 25 anos	3	11,1
Formação acadêmica	Estudante de graduação	4	14,8
	Graduado (a)	13	48,1
	Especialista	9	33,3
	Mestre	1	3,7
	Doutor	0	0,0
Formação para atuar	Autorizado (Certificado de Avaliação de Títulos - CAT)	4	14,8
	Habilitado em Física	21	77,8
	Habilitado - outra formação	2	7,4
Níveis de atuação	Educação Infantil	0	0,0
	Ensino Fundamental	1	3,7
	Ensino Médio	27	100,
	Ensino Superior	2	7,4
Gestão desempenhadas	Nenhuma	19	70,4
	Direção	1	3,7
	Secretaria	1	3,7
	Coordenação pedagógica	1	3,7
	Vice Direção	1	3,7
	Responsabilidade de projetos	7	25,9
Participação em atividades de	Sim	18	66,7
	Não	9	33,3

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

É preciso ressaltar que nove professores (33,3%) não participaram de atividades oficiais de formação continuada oferecida formalmente pelas instâncias públicas. Essa ausência de participação (33.3%) levanta, também, a questão de se entender cientificamente o contexto objetivo dessas formações, quais as suas influências na atividade do professor e indica uma necessária articulação entre o proposto nos programas de formações e as necessidades formativas dos professores.

Neste caso, dezoito professores (66,7%) afirmaram que participaram de atividades de formação continuada e procederam o preenchimento dos Blocos II, III e IV do questionário, que tratam de contextos relacionados à formação continuada. Os outros nove professores seguiram para o preenchimento das perguntas do Bloco V. Essa explicação é oportuna considerando que o total de professores nas tabelas 2, 3 e 4 difere da tabela 1.

4.2 Necessidades formativas quanto aos conteúdos e atividades de formação continuada

Em relação à **satisfação com os conteúdos de formação continuada**, na Tabela 2 destacam-se como relevantes as seguintes informações: 64,4% (somatório dos totais 6,9%, 12,9%, em torno de 58%, a presença desses conteúdos nas atividades de formação (média do percentual do subtotal de todos os conteúdos % e 44,6%), de médio para muito baixo, o grau de satisfação com os conteúdos da formação e, 57,5 das atividades de formação continuada).

É relevante, ainda, pontuar a não participação (não responderam) dos sujeitos da pesquisa nos seguintes conteúdos: a gestão do clima e da sala de aula, a convivência e a resolução de conflitos na educação (5 não responderam – 27,7%); os critérios e procedimentos para a auto avaliação do ensino próprio e a avaliação do ensino de outros colegas (4 não responderam – 22,2%) e as questões relacionadas com a organização e a gestão da escola, a elaboração e a gestão do PPP, os órgãos de gestão (colegiados) e outros assuntos institucionais (4 não responderam – 22,2%).

Uma boa gestão do clima e da sala de aula, a boa convivência e a resolução de conflitos na educação são imprescindíveis nos dias atuais, uma vez que apresentam, em relação ao grau de satisfação, percentual de 53,8% como médio para aqueles que tiveram esse conteúdo, dentre as atividades de formação.

Para o Conteúdo de formação “critérios e procedimentos para a auto avaliação do ensino próprio e a avaliação do ensino de outros colegas”, destacam-se também, em relação ao grau de satisfação do conteúdo, percentual de 78,6%, caracterizado como grau médio, mas também é um percentual alto para esse conteúdo pois auxilia no desenvolvimento profissional dos docentes.

As questões relacionadas com a organização e a gestão da escola apresentam grau de satisfação médio, de 42,9%, dentre os que preencheram esse conteúdo; além de índice considerável, como já citado de “não respondido”, de 16,6% em relação à dimensão de

gestão desempenhada. Os dados permitem reafirmar, como apresentado na Tabela 1, que muitos professores atuam apenas em sala de aula, considerando o índice de 70,4% de nenhuma gestão desempenhada na escola.

Outros conteúdos que aparecem em destaque são: questões relativas sobre como lidar adequadamente com a diversidade pessoal, social e cultural dos alunos; abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores e relações com as famílias, a comunidade e o meio ambiente social a que pertencem os alunos. Percebe-se que nesses três conteúdos de formação, o número de professores que não responderam é significativo, bem como o grau de satisfação não aparece com índices considerados ideais, ou seja, um índice com percentual tendendo a um grau de satisfação de alto para muito alto. Isso, para caracterizar que quando houve a formação, aconteceu de forma eficiente, o que não é constatado nas observações na Tabela 2. A citação de Pimenta (2005, p.2) serve para elucidar essa problemática de esvaziamento de questões da prática vivenciada pelos professores

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não colocar como ponto de partida e chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (Pimenta, 2005, p.02).

A partir dessas observações, evidencia-se a necessidade de formação de conteúdo com relevância maior nos conteúdos relacionados, a seguir, elencados de maior para menor necessidade: Critérios e procedimentos para a auto avaliação do ensino próprio e a avaliação do ensino de outros colegas; Questões relacionadas com a organização e a gestão da escola, a elaboração e gestão de PPP, os órgãos de gestão (colegiados) e outros assuntos institucionais; Gestão de clima e da sala de aula, da convivência e resolução de conflitos da educação.

Não menos importante, mas em proporção de menor necessidade, outros contextos mostraram necessidade de formação pela análise que se realizou na Tabela 2, também, em relação aos conteúdos de formação: relações com as famílias, a comunidade e o meio ambiente social a que pertencem os alunos; questões relativas sobre como lidar adequadamente com a diversidade pessoal, social e cultural dos alunos e abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores.

Cumpram ainda destacar as observações apontadas pelos professores, sujeitos da pesquisa, ao afirmarem que, no curso de formação não foram abordadas as várias nuances

da realidade escolar brasileira, ou seja, uma formação tecnicista. Para corroborar com o exposto, Ferreira (2013) aponta a necessidade de articulação dialética entre as diferentes dimensões da docência: aspectos técnicos, científicos, político-sociais, psicopedagógicos, ideológicos e ético-culturais. A esse respeito, apenas a inserção na escola não garante a prática reflexiva para a formação de professores; é preciso considerar os aspectos globais presentes nas diferentes práticas sociais que ocorrem no âmbito escolar. Não basta considerar e aprimorar os aspectos técnicos e didáticos da prática docente, é preciso trazer o profissional do ensino para uma reflexão ampla sobre sua atuação e sobre o papel que desempenhará nesse espaço. A escola não está isolada de um contexto sociocultural e político micro e macro dinâmico. Ao contrário, todos os problemas sociais, em especial, reverberam dentro dos muros das escolas e fazem eco nas salas de aula, no convívio direto com os discentes e suas famílias. Toda complexidade da sociedade contemporânea se faz presente e torna-se cada vez mais relevante o processo de ensino e aprendizagem, de modo a não se restringir à transmissão de informações e conhecimentos pré-estabelecidos.

Destaca-se também, que o conteúdo - características, oportunidades educacionais e aplicações educacionais das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), foi contemplado por todos os professores dos dezoito (18) que compõem essa parte da análise. Ainda cabe ressaltar que o grau de satisfação concentrou entre médio e alto pela maioria, distribuição essa em todas as esferas do grau de satisfação.

Tabela 2: Grau de satisfação com os conteúdos das atividades de formação continuada.

CONTEÚDOS	GRAU DE SATISFAÇÃO												NÃO RESPONDERAM	
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Conteúdo científico ou disciplinar de física para facilitar o seu ensino.	1	6,3	1	6,3	5	31,3	7	43,8	2	12,5	16	88,8	2	11,1
Aspectos didáticos ou metodológicos do ensino, materiais didáticos e sua utilização no ensino-aprendizagem de física.	0	0,0	2	11,8	7	41,2	6	35,3	2	11,8	17	94,4	1	5,5
Características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem na faixa etária correspondente.	1	6,3	2	12,5	9	56,3	4	25,0	0	0,0	16	88,8	2	11,1
Características familiares e sociais dos alunos e sua importância para o ensino-aprendizagem na faixa etária correspondente.	3	17,6	3	17,6	8	47,1	3	17,6	0	0,0	17	94,4	1	5,5
Questões relativas sobre como lidar adequadamente com a diversidade pessoal, social e cultural dos alunos.	1	6,7	2	13,3	6	40,0	6	40,0	0	0,0	15	83,3	3	16,6
Características, oportunidades educacionais e aplicações educacionais das TIC (tecnologias da informação e comunicação).	2	11,1	3	16,7	5	27,8	5	27,8	3	16,7	18	100	0	0,0
Gestão do clima e da sala de aula, da convivência e resolução de conflitos na educação.	2	15,4	1	7,7	7	53,8	3	23,1	0	0,0	13	72,2	5	27,7
Critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem do aluno.	0	0,0	1	5,9	7	41,2	9	52,9	0	0,0	17	94,4	1	5,5
Características e implicações das competências essenciais que devem ser formadas no nível educacional correspondente.	0	0,0	2	13,3	8	53,3	4	26,7	1	6,7	15	83,3	3	16,6
Critérios e procedimentos para a autoavaliação do ensino próprio e a avaliação do ensino de outros colegas.	0	0,0	1	7,1	11	78,6	2	14,3	0	0,0	14	77,7	4	22,2
Abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores.	0	0,0	3	20,0	4	26,7	8	53,3	0	0,0	15	83,3	3	16,6
Questões relacionadas com a organização e gestão da escola, a elaboração e gestão do PPP, os órgãos de gestão (colegiados) e outros assuntos institucionais.	2	14,3	3	21,4	6	42,9	3	21,4	0	0,0	14	77,7	4	22,2
Relações com as famílias, a comunidade e o meio ambiente social a que pertencem os alunos.	2	13,3	2	13,3	7	46,7	4	26,7	0	0,0	15	83,4	3	16,6
TOTAL	14	6,9	26	12,9	90	44,6	64	31,7	8	4,0	202	86,3	32	13,7

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Em relação à **satisfação com as atividades de formação continuada** em que houve participação do professor, observa-se pelos dados da Tabela 3, que é expressiva a concentração nas ocorrências de grau de satisfação entre baixo e alto, sendo baixo (21%), médio (37,7%) e alto (14,9%). Em virtude desses valores, é notório que a predominância desse grau de satisfação em médio não evidencia atividades de formação que atendam às necessidades formativas desses professores.

A média registrada de presença de professores nas atividades foi de 74,5% e, ainda, as análises revelam que 25,5% da média desses professores não responderam algumas das atividades de formação.

Tabela 3: Grau de satisfação com as atividades de formação continuada em que houve participação.

TIPOS DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO	GRAU DE SATISFAÇÃO												NÃO RESPONDERAM		
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL				
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	
Cursos ou oficinas ministradas por palestrantes	1	7,7	0	0,0	7	53,8	4	30,8	1	7,7	13	72,2	5	27,7	
Se participou, quais se aplicam	- Explicação da base teórica do curso pelo professor.	0	0,0	0	0,0	6	37,5	8	50,0	2	12,5	16	88,8	2	11,1
	- Explicação de metodologia, materiais e outros.	0	0,0	0	0,0	8	47,1	9	52,9	0	0,0	17	94,4	1	5,55
	- Observação, análise e discussão de estudos de caso , exemplos, materiais didáticos vídeos experiências etc	0	0,0	2	13,3	4	26,7	9	60,0	0	0,0	15	83,3	3	16,6
	- Trabalho em grupo entre os participantes.	1	7,1	1	7,1	5	35,7	6	42,9	1	7,1	14	77,7	4	22,2
	- Após a conclusão do curso, o desenvolvimento de suas propostas em salas de aula e participação dos assistentes, bem como participação e acompanhamento dos professores envolvidos .	0	0,0	2	15,4	8	61,5	3	23,1	0	0,0	13	72,2	5	27,7
Participação em atividades de formação on-line.	0	0,0	1	8,3	6	50,0	3	25,0	2	16,7	12	66,6	6	33,3	
Planejamento das atividades de currículo e ensino.	0	0,0	3	21,4	6	42,9	5	35,7	0	0,0	14	77,7	4	22,2	
Atividades específicas de elaboração de unidades didáticas ou tópicos que, mais tarde são trabalhados em sala de aula e cujo desenvolvimento e resultados são objeto de reflexão e aprimoramento de atividades em grupo dentro da sala de aula.	0	0,0	1	7,1	8	57,1	5	35,7	0	0,0	14	77,7	4	22,2	
Atividades de observação e análise das aulas, por exemplo, fazer gravações de vídeo que são analisadas em um grupo com o objetivo de melhorar conforme o caso.	1	9,1	2	18,2	6	54,5	2	18,2	0	0,0	11	61,1	7	38,8	
Análise e reflexão na etapa a que pertencem os resultados das avaliações, especificamente estudando o que e como deve ser melhorado.	0	0,0	2	18,2	6	54,5	3	27,3	0	0,0	11	61,1	7	38,8	
Atividades que consistem na realização de projetos de inovação pedagógica dentro da própria escola ou com outras, e ter reuniões periódicas para visualizar e compartilhar o seu desenvolvimento e efeitos.	0	0,0	1	6,7	9	60,0	4	26,7	1	6,7	15	83,3	3	16,6	

Participação em seminários de análises e reflexões sobre a prática docente.	0	0,0	1	6,3	10	62,5	5	31,3	0	0,0	16	88,8	2	11,1
Atividades de trabalho com as famílias e outros agentes da sociedade, destinadas a melhorar as relações e a participação efetiva das mesmas na aprendizagem escolar.	3	30,0	0	0,0	6	60,0	1	10,0	0	0,0	10	55,5	8	44,4
Leitura personalizada (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com o ensino de seus conteúdos na área de ensino (Física).	0	0,0	3	20,0	10	66,7	1	6,7	1	6,7	15	83,3	3	16,6
Leitura em grupos de professores sobre conteúdos e metodologias relacionadas com o ensino e seus conteúdos da área de ensino (Física).	2	20,0	3	30,0	3	30,0	2	20,0	0	0,0	10	55,5	8	44,4
Análise das condições e apoio organizacional em sua escola para melhorar a formação de professores.	2	16,7	2	16,7	8	66,7	0	0,0	0	0,0	12	66,6	6	33,3
TOTAL	8	3,5	21	9,2	86	37,7	34	14,9	4	1,8	228	74,5	78	25,4

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ainda na Tabela 3, percebe-se que o grau de satisfação em relação a essas atividades de formação em que houve participação contemplaram grau baixo (21%) e grau médio (37,7%), que, somados, representam 58,7%. Esse percentual é muito relevante, uma vez que nas atividades ofertadas esses professores têm como oportunidade a participação no contexto de formação continuada. Se esse grau de satisfação está predominando entre baixo e médio, os dados sinalizam que essas atividades devem ser repensadas e reestruturadas. Com efeito, Barreto (2015, p.695) ao estudar a formação continuada de professores no Brasil, enfatiza que “A maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes.”.

Dentre as atividades de formação continuada nas quais avaliam-se o grau de satisfação, percebe-se que em algumas o número de professores que não responderam, ou seja, não participaram das atividades chama a atenção, sendo elas: atividades de observação e análise das aulas, por exemplo, para fazer gravações de vídeo que serão analisados em grupo com o objetivo de debater o caso; análise e reflexão na etapa a que pertencem os resultados das avaliações, especificamente estudando o que e como deve ser otimizado; atividades com as famílias e outros agentes da sociedade, destinadas a melhorar as relações e a participação efetiva das mesmas na aprendizagem escolar; e leitura em grupos de professores sobre conteúdos e metodologias relacionadas com o ensino e seus conteúdos da área de ensino (Física).

As atividades citadas, anteriormente, são aquelas que apresentam maiores necessidades de formação desses professores, em função do alto índice da não participação nas mesmas, e quando houve participação o grau de satisfação dos professores não apresenta índices satisfatórios.

Vale ressaltar, também, outras atividades nas quais houve manifestação de necessidades formativas: cursos e oficinas ministradas por palestrantes; participação em atividades de formação on-line e em seminários de análises e reflexões sobre a prática docente; e análise das condições e apoio organizacional em sua escola para melhorar a formação de professores.

Comparando a análise da Tabela 2 com a análise da Tabela 3, é possível depreender que a necessidade de desenvolver atividades dentro da sala de aula que possa permitir a auto avaliação do professor se faz necessário, bem como a interação entre escola e família, que se mostrou enfraquecida. Um melhor diagnóstico do contexto social auxilia nas ações educativas, bem como na interação entre os próprios professores dentre

as diversas possibilidades de interação existentes, ao visar a capacitação profissional e, conseqüentemente, a melhoria da relação ensino e aprendizagem. Ressalta-se também diante dessas necessidades, apoio da instituição escolar para melhorar a formação desses profissionais, ou seja, a escola tem apoiado pouco e, quando apoia, o grau de satisfação dos docentes em relação a esse aspecto é de médio para muito baixo, sendo que: 66,7% responderam como médio e, em relação a baixo e muito baixo, ambos caracterizados por 16,7%.

É preciso salientar que ao mesmo tempo em que aparece na Tabela 2, 100% dos professores participando do conteúdo de formação - Características, oportunidades educacionais, e aplicações educacionais das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) - na Tabela 3, quando se ressalta o grau de satisfação em atividades de formação em relação à atividade - Participação em atividades de formação on-line - seis (6) professores não responderam que essa atividade contempla a formação continuada do mesmo, ou seja, há contradições em relação a esse tipo de conteúdo quando associado à atividade de formação.

Ainda entre as observações relatadas pelos participantes, destaca-se a de que a escola pública deixa a desejar em relação à carga horária, aos poucos recursos e à diversidade social, condições que acabam por comprometer a implementação e os resultados do planejamento pedagógico.

Necessidades formativas quanto aos impactos da formação continuada no contexto da sala de aula, na aprendizagem dos professores e alunos

A Tabela 4 informa o **impacto da formação que o professor** obteve de conteúdo (constante na Tabela 2) e atividades (analisado na Tabela 3) na sua aprendizagem. Uma informação reveladora é que houve ocorrência, quase na sua totalidade, ou seja, o impacto da formação na aprendizagem desses professores se faz presente em todos os aspectos de formação, apresentando percentual de 97% de ocorrências nos critérios estabelecidos contra 3% de não ocorrência.

Outra informação pertinente é que a metade (50,5%) dos dados mostram que a satisfação dos professores com o curso foi de médio para muito baixo, enquanto a outra metade (49,5%) foi de alto para muito alto. Os dados indicam uma incoerência que merece outras análises, pois como um mesmo curso pode ser simultaneamente muito ruim e muito bom para duas metades de pessoas que dele participam?

É sabido que a formação inicial do professor da área de ciências, seja ela voltada para o Ensino Fundamental, seja para o Ensino Médio, não atende as necessidades para um ensino dito “de qualidade”. Este termo – “ensino de qualidade” – com sua aparência subjetiva ganha contornos nítidos quando se constata uma ampla maioria de professores ensinando “óptica sem lentes” e “botânica sem plantas”. O mesmo parece ser comum com os cursos de formação continuada, que também não oferecem o aprofundamento necessário para uma aprendizagem de qualidade.

Em relação às necessidades que podem ser evidenciadas na análise da Tabela 4, encontram-se: revisão e melhoria de seus conceitos e atitudes em relação ao ensino e a aprendizagem escolar (47,1% assinalaram o grau de impacto como médio); aprendizagem de critérios e procedimentos adequados para a aprendizagem dos estudantes (55,6% assinalaram o grau de impacto como médio) e compreensão, sensibilidade e capacidade para atender as diferenças pessoais, sociais e culturais dos alunos (47,1% assinalaram o grau de impacto como baixo).

Esse contexto reafirma o que foi identificado na análise da Tabela 2 e Tabela 3 em relação às diferenças pessoais, sociais e culturais, bem como a falta de infraestrutura, tanto física, tecnológicas, quanto de instrumentos didáticos, como aspectos precários, resultando em necessidades sob o aspecto de formação continuada desses professores.

Aspectos de formação como: acredita-se que todos os alunos podem aprender o que é necessário se a eles são fornecidos apoio adequado para alcançar este objetivo (72,2% dos professores assinalaram como alto o grau do impacto para essa questão); capacidade de alcançar um bom ambiente de sala de aula e manter relações positivas com os alunos (70,6% dos professores também assinalaram como alto) e a consciência da importância das relações com as famílias e o meio ambiente dos alunos e a capacidade de contribuir para que sejam positivos (41,2% assinalaram alto o grau do impacto). Esses aspectos apresentam um grau de impacto considerado alto, nos aspectos de conteúdos de formação e atividades de formação, e os mesmos aparecem como necessidade de formação, principalmente, quando se trata da consciência acerca da importância das relações com as famílias e o contexto social, o que torna contraditório os aspectos que não apresentam necessidade de formação continuada por meio do impacto dessa formação na aprendizagem dos professores.

Tabela 4: Impacto da formação na aprendizagem dos professores.

FORMAÇÃO	GRAU DO IMPACTO												NÃO RESPONDE- RAM	
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Aprendizagem de habilidades práticas referidas a como ensinar seus conteúdos da disciplina que trabalha (Física).	1	5,6	4	22,2	6	33,3	6	33,3	1	5,6	18	100	0	0,0
Disposição e capacidade de coordenar e colaborar com os demais docentes.	0	0,0	3	16,7	7	38,9	6	33,3	2	11,1	18	100	0	0,0
Capacidade de motivar e inserir o aluno na relação ensino-aprendizagem.	0	0,0	1	5,6	6	33,3	10	55,6	1	5,6	18	100	0	0,0
Revisão e melhora de seus conceitos e atitudes em relação ao ensino e a aprendizagem escolar.	0	0,0	1	5,9	8	47,1	6	35,3	2	11,8	17	94,4	1	5,5
Aprendizagem de critérios e procedimentos adequados para a aprendizagem dos estudantes.	0	0,0	2	11,1	10	55,6	6	33,3	0	0,0	18	100	0	0,0
Compreensão, sensibilidade e capacidade para entender as diferenças pessoais, sociais e culturais dos alunos.	0	0,0	8	47,1	5	29,4	3	17,6	1	5,9	17	94,4	1	5,5
Acredita que todos os alunos podem aprender o que é necessário se a eles são fornecidos apoio adequado para alcançar este objetivo.	1	5,6	0	0,0	3	16,7	13	72,2	1	5,6	18	100	0	0,0
Desenvolvimento das atitudes e habilidades necessárias para pensar pessoalmente e com os demais sobre as práticas docentes.	0	0,0	2	11,8	7	41,2	7	41,2	1	5,9	17	94,4	1	5,5
Capacidade de alcançar um bom ambiente de sala de aula e manter relações positivas com os alunos.	0	0,0	1	5,9	4	23,5	12	70,6	0	0,0	17	94,4	1	5,5
A consciência da importância das relações com as famílias e o meio ambiente dos alunos e a capacidade de contribuir para que sejam	2	11,8	2	11,8	4	23,5	7	41,2	2	11,8	17	94,4	1	5,5
Desenvolver uma atitude positiva e um compromisso efetivo com as reformas educacionais apresentadas aos professores.	0	0,0	1	5,9	8	47,1	8	47,1	0	0,0	17	94,4	1	5,5
TOTAL	4	2,1	25	13,3	68	35,4	86	43,8	11	5,7	192	97	6	3

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Observa-se na Tabela 5 que o **grau de impacto da formação continuada em relação ao ambiente da sala de aula e aprendizagem dos alunos** apresenta nível de alto para muito alto (45,3%), enquanto o médio para muito baixo ultrapassa a metade da amostra, com 54,7%. Esses dados sinalizam que em torno de 45% da proposta efetiva para a realização do curso alcançou o que seria desejável. Considera-se aqui que o desejável é o grau de satisfação em torno de 90% do impacto da formação do professor na aprendizagem dos alunos.

Evidenciou-se, na Tabela 5, assim como nas demais analisadas até o momento, a tendência mediana em relação ao grau de aprendizagem e ao grau do impacto gerado, no que se refere aos conteúdos da formação, às atividades de formação, ao impacto em relação à aprendizagem dos professores e, por fim, ao impacto em relação ao ambiente da sala de aula e à aprendizagem dos alunos pela visão do professor. Essas constatações permitem esboçar uma análise sobre a sala de aula e sobre as situações que necessitam de procedimentos formativos. Tais constatações vão ao encontro do exposto em Leonel (2015) acerca da carência de estudos sobre a carreira docente, a partir das situações-limite que são evidenciadas na sala de aula, dentre elas, a falta de interesse dos jovens sobre temas científicos nas diversas áreas do conhecimento, os baixos índices da qualidade da educação básica que confronta a formação dos professores, bem como a necessidade de problematização de temas atuais (desigualdade, qualidade de vida, política, clima, conflitos sociais, tecnologias etc.) que chegam à escola por meio da interação aluno-escola-comunidade e exigem atitudes interdisciplinares. O referido autor destaca que embora esses elementos estejam incorporados a documentos oficiais, precisam ser compreendidos em uma dimensão mais profunda do ponto de vista da formação.

A partir das análises, destacou-se até o momento algumas necessidades formativas em todas as esferas citadas, que sinalizam a precariedade da formação continuada dos professores de Física, da rede estadual de ensino do município estudado. De forma geral, em todas os processos de formação citados e pesquisados, há carência dessa formação continuada.

Tabela 5: Impacto da formação continuada em relação ao ambiente da sala de aula e aprendizagem dos alunos.

FORMAÇÃO	GRAU DO IMPACTO												NÃO	
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL		RESPONDERAM	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Melhor utilização de novas metodologias de ensino, tais como a aprendizagem cooperativa, trabalho por projeto, aprendizagem baseada em problemas, o ensino para a compreensão, dentre outras.	0	0,0	2	11,1	7	38,9	7	38,9	2	11,1	18	100	0	0,0
Melhoria do clima de sala de aula e das relações com os alunos.	0	0,0	3	16,7	6	33,3	9	50	0	0,0	18	100	0	0,0
Maior envolvimento, interesse e motivação dos alunos.	0	0,0	2	11,1	7	38,9	8	44,4	1	5,6	18	100	0	0,0
Melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos.	0	0,0	2	11,1	10	55,6	6	33,3	0	0,0	18	100	0	0,0
Melhoria dos cuidados de alunos com baixo rendimento, oferecendo alternativas para aprimorar esse desempenho.	0	0,0	3	17,6	10	58,8	4	23,5	0	0,0	17	94,4	1	5,6
A maneira de ver o ensino e ver essa profissão.	1	5,9	3	17,6	2	11,8	9	52,9	2	11,8	17	94,4	1	5,6
TOTAL	1	0,9	15	14,2	42	39,6	43	40,6	5	4,46	106	98,1	2	1,9

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Necessidades formativas quanto a outras atividades de formação

No campo de outras atividades de formação, observa-se na Tabela 6 os resultados da amostragem do estudo realizado. Nessa análise todos os vinte e sete (27) professores voltaram a fazer parte da composição da amostra, quando foram questionadas acerca das atividades alternativas que são paralelas ao trabalho desenvolvido pelo professor e que não necessariamente compõe atividade da formação continuada oferecida de forma institucionalizada.

Na Tabela 6, os valores absolutos (VA) representam o número de professores do total dos vinte e sete (27) que participaram da atividade estabelecida como “tipo” e o percentual é em relação a participação em cada atividade, em relação a todos os tipos de atividades que aparecem na tabela 6, totalizando percentual de 100% (todos os tipos de atividade apresentados na Tabela 6).

Tabela 6: Atividades alternativas/paralelas realizadas.

TIPO DE ATIVIDADE	Valor Absoluto	%
Cursos ministrados por especialistas sobre temas científicos de seu assunto ou área de ensino .	13	19,7
Cursos ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas a avaliação do ensino-aprendizagem.	11	16,7
Recursos pedagógicos e aplicações de vários materiais de ensino, incluindo as TIC (tecnologia da informação e comunicação).	9	13,6
Conteúdo relacionado com a diversidade, o multiculturalismo, as minorias culturais, a inclusão etc.	8	12,1
Assuntos relacionados a gestão da aula, convivência e solução de conflitos.	7	10,6
Pertencer a um grupo de renovação pedagógica ou virtual.	1	1,5
Projetos de renovação ou experiências na escola em si e / ou com colegas	7	10,6
Leitura pessoal (revistas, livros, Internet, etc.) de questões científicas e pedagógicas relacionadas com a educação que transmite.	10	15,2
TOTAL	66	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A atividade que aparece com maior percentual de participação dos professores é: Cursos ministrados por especialistas sobre temas científicos de seu assunto ou área de ensino, com um total de treze (13) professores, dentre os vinte e sete (27) participantes, seguido da atividade: Cursos ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas à avaliação do ensino-aprendizagem, ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas à avaliação do

ensino-aprendizagem, com a participação de onze (11) professores do universo de 27. Vale ressaltar, que ao somar as duas atividades descritas, compõem um total de 36,4% dentre as atividades alternativa/paralela ofertadas.

Em relação aos aspectos relacionados à necessidade de formação continuada, algumas atividades se mostraram em evidência, dada a adesão dos professores:

- Pertencer a um grupo de renovação pedagógica ou virtual (1 professor do universo de 27 professores);
- Assuntos relacionados à gestão da aula, convivência e solução de conflitos (7 professores do universo de 27 professores);
- Projetos de renovação ou experiências na escola em si e/ou com colegas dos arredores mais próximos (7 professores do universo de 27 professores).

É notório que a necessidade de renovação pedagógica, gestão do ambiente escolar, solução de conflitos e troca de experiências entre os professores, mais uma vez aparece reforçando e enfatizando o já identificado nos estudos de conteúdos e atividades de formação continuada. Há ainda o pouco impacto que as formações realizadas têm proporcionado às aprendizagens do professor e dos alunos.

Ressalta-se, também, nessa análise que, embora o Ensino de Ciências por meio de experiências seja apontado por todos os pesquisadores de educação como condição básica para a aprendizagem, o ensino experimental não se viabiliza nas escolas. Os professores têm dificuldades em realizar experimentos, seja por falta de formação para incorporá-los em suas práticas pedagógicas, seja por falta de estrutura Física – laboratórios, equipamentos e suprimentos. Ter acesso ao material didático é fundamental, conhecê-lo e saber manipulá-lo também. Mas isso está longe de encerrar a questão, como indicam os dados coletados e apresentados na Tabela 6.

CONCLUSÕES

O estudo confirma a hipótese inicial ao elaborar um diagnóstico de necessidades da formação continuada dos professores de Física, do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino de Uberaba-MG, a partir das dimensões políticas, científicas e vivenciais dos professores. Confirma, mesmo em pequena escala, o que se observa nas escolas públicas de modo geral: o processo de ensino-aprendizagem de Física é precarizado por questões que vão desde a falta de infraestrutura até a escassez de oferta

de ações de formação continuada para professores, levando-se em consideração suas necessidades formativas.

A metodologia utilizada foi pertinente ao problema e ao objeto de investigação e possibilitou chegar aos resultados apresentados nessa pesquisa, os quais traduzem, de forma clara, que há muito a ser transformado para que se alcance qualidade na formação inicial e/ou continuada dos professores.

Foi possível identificar um conjunto de necessidades de formação do professor de Física que atua na rede estadual de ensino do município de Minas Gerais estudado, tais como: gestão de clima e da sala de aula; convivência e resolução de conflitos da educação; critérios e procedimentos para a auto avaliação do ensino próprio e a avaliação do ensino de outros colegas; questões relacionadas com a organização e gestão da escola, elaboração e gestão de PPP, bem como órgãos de gestão (colegiados) e outros assuntos institucionais; questões relativas sobre como lidar adequadamente com a diversidade pessoal, social e cultural dos alunos; abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores; relações com as famílias, a comunidade e o meio ambiente social a que pertencem os alunos.

Como relevância, essa pesquisa possibilita desdobramentos em análises a outras áreas de estudo que não seja a Física, bem como em outros municípios, estados e países. Como continuidade desse estudo, sugerimos a elaboração de planos de ação formativos e reestruturação dos programas de formação continuada para atender às reais necessidades formativas dos professores de Física da rede pública estadual nas diferentes regiões do país.

REFERÊNCIAS

- Agência Brasil (2018). Base Nacional Comum Curricular tem nesta terça Dia D de Discussão. Disponível em: <
<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-03/base-nacional-comum-curricular-tem-nesta-terca-dia-d-de-discussao>>. Acesso em: mar., de 2018.
- Aquino, O.F. & Borges, M.C. (2014). Políticas Públicas, Formação de Professores e Didática: resultados de uma triangulação. In: *Inter-Ação*. Goiânia, v. 39, n. 1, pp. 199-214, jan./abr.
- Brasil (2017). Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: *LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 14.ed. Brasília: Centro de documento e informação, 26p.

- Brasil. (2014). Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (Metas e Estratégias). In: *PNE – Plano Nacional de Educação*. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara. Série Legislação n. 125, pp. 75-81.
- Batista, L.S.F. (2016). O programa institucional de bolsa de iniciação à docência na formação continuada de professores supervisores de Física. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Uberlândia. 103 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18911/1/ProgramaInstitucionalBolsa.pdf>>. Acesso em: fev. 2018.
- Barreto, E.S.S. (2015). Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20 n. 62, pp. 679-701, jul/set.
- Benedito, A.; Imbernón, F.; Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona: profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, España, v. 5, n.2, pp. 1-24. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10481/19020>>. Acesso em: fev. 2018.
- Dourado, L.F. (2013). A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *RBPAAE* - v. 29, n. 2, pp. 367-388, mai/ago.
- Ferreira, N.S.C. (Org.) 2013. *Formação continuada e gestão educacional*. São Paulo: Cortez.
- Franco, P.L.J.; Longarezi, A.M. (2011). Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 25, n. 50, pp. 557-582, jul./dez. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/13364/7656>>. Acesso em: fev. 2018.
- Galindo, C.J.; Inforsato, E. C. (2008), Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. *Interacções*. nº 9, pp. 80-96. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/361/316>. Acesso em: fev. 2018.
- Gatti, B.A. (2012). Políticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. XVI *ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* – UNICAMP – Campinas.
- Libâneo, J.C. (2011). *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez.
- Leonel, A.A. (2015). Formação continuada de professores de Física em exercício na Rede Pública Estadual de Santa Catarina: lançando um novo olhar sobre a prática. 411 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Científica e

Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina.. Florianópolis - SC.
Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169502/340342.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: fev. 2018.

- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução: Isabel Narciso. Porto - Portugal: Porto Editora. 271 p.
- Marconi, M.A.; Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas. 174 p.
- Minas Gerais. (2011). Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011 - Institui o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais – PDEMG, em vigor até 2020. In: PDEMG – Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais. Minas Gerais **Diário do Executivo**. Pag. 5. Col. 1. 24p.
- Mizukami, M.G.N.; Reali, A.M. de M.R. (orgs.) (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, p. 01-45.
- Moreira, M.A. (2017). Grandes desafios para o ensino da Física na educação contemporânea. *Revista do Professor de Física*. Brasília, vol. 1, n. 1. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/25190/18899>>. Acesso em: fev. 2018.
- Núñez, I.B.; Ramalho, B.L. (2011). “Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares”. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 40, n. 26, pp. 69-96, jan.-jun.
- Pimenta, S.G. (2005). “Formação de professores: Identidade e saberes da docência”. In: Pimenta, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4.ed. São Paulo: Cortez.
- Ramalho, B.L. et al. (2003). “Um estudo das necessidades formativas de professores de Física, química e biologia sob as exigências do novo ensino médio”. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Atas IV ENPEC. Bauru, SP. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL170.pdf>>. Acesso em: fev. de 2018.
- Rodrigues, Â. & Esteves, M. (1993). *A análise das necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto Editora, LDA.
- Roehrig, S.A.G. (2016). Formação continuada de professores de Física: contradições e (im)possibilidades de transformação da atividade docente. 293 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-26012017-105418/en.php>>. Acesso em: fev.de 2018.

- Sauerwein, I.P.S. & Delizoicov, D. (2009). Desafios da formação continuada de professores de Física, Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ENPEC. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1577.pdf>>. Acesso em: fev. 2018.
- Takahashi, E.K. & Lima, S.R. (2012). “O perfil da aula e do professor de Física da rede pública de ensino do município de Uberlândia-MG”, In: Puentes, R. V.; Aquino, O. F.; Longarezi, A. M. *Ensino Médio: processos, sujeitos e docência*. Uberlândia/mg: Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG - Edufu, Cap. 8. pp. 201-221.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis - RJ: Vozes.
- Uberaba (2015), Lei Nº 12.200/2015 – Aprovou o Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba – PDME, que vigorará de 2015-2024. In: PDME – Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba. Prefeitura Municipal de Uberaba-MG. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Conselho Municipal de Educação. Porta-Voz nº 1295, de 22 de maio de 2015.

ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL ORIENTADA A LAS HABILIDADES DIRECTIVAS DE LOS PROFESORES DE INICIACIÓN

Asneyda Dayamí Madrigal Castro

Universidad de Sancti Spiritus, Cuba

Dayana Carracedo Naranjo

Escuela de Iniciación Deportiva de Sancti Spíritus, Cuba

Miguel Ángel Rodríguez Ravelo

Universidad de Sancti Spiritus, Cuba

Julieta Dorta Rodríguez

Universidad de Sancti Spiritus, Cuba

INTRODUCCIÓN

Este milenio se caracteriza por una dinámica sorprendente de cambios y progresos en las más diversas ramas del saber. El profesional del siglo XXI debe estar muy bien preparado para poder enfrentarse a una realidad que le impone amplios y vertiginosos niveles de información y conocimientos, en la misma medida que le exige un pensamiento propio y rápida capacidad de asimilación e innovación; todo ello demanda un proceso de formación permanente que le permita asumir desde una posición digna el contexto social y laboral donde se desenvuelve.

En ese proceso de formación continua del profesional juega un importante papel la superación, como una de las vías más efectiva para dotarlo de una cultura científica, tecnológica y humanística, contribuir a su desarrollo personal equilibrado, a la mejora de sus capacidades, habilidades, a la autoestima, la autodeterminación, la sensibilidad ética y estética; así como, al fortalecimiento del sentido de responsabilidad y competencia para estar en condiciones de incorporar las transformaciones actuales y venideras como indispensables de su ser y quehacer.

Autores como Bernaza (2004, 2005), Portuondo (2012), Milián (2014) y Añorga (2014) coinciden en que la superación es un proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades que viene dado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad.

Como parte de esa política, el Ministerio de Educación (MINED) y el Ministerio de Educación Superior (MES) contemplan entre sus prioridades la superación del personal, la cual se desarrolla desde un trabajo mancomunado con otros organismos e instituciones formadoras del país.

Actualmente las organizaciones deportivas se enfrentan a un escenario más complejo. La influencia del escenario mundial ha traído consigo la transnacionalización

deportiva, destacándose la macro organización mundial, la conversión del deporte en una de las principales industrias del espectáculo, la intensiva y extensiva aplicación de la ciencia y la tecnología, el papel protagónico, cada vez mayor, de las grandes corporaciones y la aceptación social e institucional indiscutible e incuestionable del deporte, está provocando el valor de poseer profesionales preparados.

Las circunstancias en que se desarrolla el deporte contemporáneo resulta de vital importancia para mantener altos resultados, formar y conducir equipos que mantengan alta moral y motivación a toda prueba, ello no será posible si no se cuenta con un profesor deportivo que sea proactivo; es decir, que logre anticiparse a lo que va a suceder, que cuente con una visión más estratégica y que sea capaz de conformar e integrar equipos para cumplir sus objetivos, es decir, que sea capaz de tener habilidades directivas.

Las habilidades directivas pueden formarse o desarrollarse en todo aquel que dirige una organización o un proceso, éstas se pueden presentar de forma interdependiente o integrada, ya que al pretender la eficiencia conlleva varias habilidades y el mejor camino para lograr los objetivos y una interacción efectiva entre ellas. Es decir, las habilidades directivas se relacionan e integran en el proceso de dirección que se desarrolla.

Las *habilidades directivas* es un término que ha sido tratado por: Whetten (2005), Huerta (2006), Madrigal (2009), Barba (2011), Hernández (2015) entre otros que han conceptualizado y clasificado dichas habilidades. Los investigadores coinciden con Gallego (2011) cuando refiere que las habilidades directivas son aquellas habilidades necesarias para manejar la propia vida así como las relaciones con otros. Es el arte de supervisar y dirigir personal para el logro y cumplimiento de los objetivos.

Los autores sobre el tema han tratado de identificar las habilidades directivas fundamentales para una dirección eficaz y en su mayoría coinciden en que la comunicación, el liderazgo, la motivación, el pensamiento estratégico, la creatividad, toma de decisiones, trabajo en equipo, la administración del tiempo son algunas de las habilidades indispensables para lograr eficientemente las metas.

En toda actividad humana se deben potenciar ciertas habilidades, como por ejemplo en el proceso de la iniciación deportiva escolar, que le permitan al profesor integrar los recursos técnicos, humanos y materiales encaminados hacia un objetivo, es decir, necesita desarrollar, adoptar, aprender y perfeccionar sus habilidades directivas para enfrentar con calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje de su deporte.

El término *iniciación deportiva* debe entenderse por el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición del conocimiento y la

capacidad de ejecución práctica de un deporte, desde que toma contacto con el mismo hasta que es capaz de jugarlo o practicarlo con adecuación a su estructura funcional. Con este planteamiento el autor delimita en qué consiste el proceso de iniciación, dónde empieza y dónde termina; fundamenta que el proceso de aprendizaje le permite adquirir los requerimientos básicos y la motricidad específica y especializada de un deporte al niño (Hernández, 1998).

Un profesor deportivo no solo debe tener conocimientos de los deportes como la mayoría creen, sin saber que con una mala gerencia en su trabajo perjudica al colectivo, teniendo como consecuencia una serie de factores en contra; por tal motivo se concibe al profesor deportivo como el máximo responsable del grupo deportivo y director del mismo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y competición, por lo que debe poseer una determinada formación que le permita desempeñar las habilidades directivas de manera óptima.

Investigaciones tales como: Estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades profesionales en estudiantes de Cultura Física, a través de la asignatura Educación Rítmica, de Marilys Mesa Fonseca (2013); Las habilidades directivas para el mejoramiento del desempeño profesional de directivos en las organizaciones deportivas de base de Tania Ivette Hernández Echevarría (2015) y Estudio del conocimiento de las habilidades directivas en los profesores de la iniciación deportiva escolar de deportes de combate de Yaneiri Prieto Alonso (2015), constituyen antecedentes de la presente investigación, las cuales tratan aspectos relacionados con la temática objeto de estudio.

La información generada en dichas investigaciones confirma que un profesor deportivo puede ser un buen comunicador, pero si no tiene un enfoque estratégico, su impacto será limitado. Para ser efectivo en el manejo de conflictos y en el trabajo en equipo debe saber escuchar y transmitir en forma convincente sus ideas. Podrá concebir estrategias muy consistentes, pero si no sabe liderar y motivar a los alumnos, es difícil que logre buenos resultados en su actividad, tal como sucede con los profesores de iniciación deportiva escolar en deportes con pelota, en el Municipio de Sancti Spíritus, Cuba.

Estas limitaciones se orientan a las habilidades de: trabajo en equipo, comunicación, delegación de autoridad, liderazgo, la administración del tiempo y la creatividad. Las mismas se manifiestan a partir de la expresión de regularidades en la actuación de profesores de iniciación deportiva escolar en deportes como pelota, como las que a continuación se precisan: la poca utilización del trabajo en equipos, limitaciones

para seleccionar alternativas de soluciones viables y aplicables al contexto en que se presentan, dificultades en la determinación de objetivos de trabajo en correspondencia con las prioridades del centro y se observan limitaciones en el manejo de posibles conflictos y en la atención diferenciada a cada docente.

De este análisis se deriva como objetivo, proponer una estrategia de superación profesional dirigida a los profesores de iniciación deportiva escolar en deportes con pelota del municipio de Sancti-Spíritus, para el perfeccionamiento de las habilidades directivas.

La metodología empleada asume, como criterio una concepción sistémica de la investigación, dando lugar a una propuesta flexible como alternativa de solución, susceptible a comprobación científica; se emplearon los siguientes métodos y técnicas de la investigación científica: el método analítico-sintético, el inductivo – deductivo, el histórico- lógico, la observación participante, el análisis de documentos y como técnicas la encuesta y dinámicas grupales.

El capítulo se estructura en introducción; desarrollo, que muestra el diagnóstico sobre estado actual de las habilidades directivas de los profesores de iniciación deportiva de los deportes con pelota del Municipio de Sancti Spíritus, y la estrategia de superación orientada a las habilidades directivas de los profesores deportivos, las conclusiones y la bibliografía.

DESARROLLO

1. Resultados diagnósticos sobre el estado actual del desarrollo de las habilidades directivas de los profesores

1.1 Análisis de los documentos

No se planifican las acciones de superación en los planes de desarrollo individual en función de la preparación en dirección y específicamente en habilidades directivas.

Al analizar el plan de superación de los profesores se aprecia que existe una sola actividad en función del componente de dirección, lo que resulta insuficiente para la preparación de los profesores, si se tiene en cuenta que los mismos deben aplicar y desarrollar una serie de habilidades directivas que constituyen herramientas indispensables en la conducción de los alumnos para el logro de los objetivos a cumplir.

1.2 Resultados de la encuesta a los profesores

Al indagar con los profesores si ellos conocían qué son las habilidades directivas, solamente el 17.3 % planteo que las conocen, el 29.8 % que tienen una idea y el 52.9 %

que las desconocen, lo cual se corrobora al preguntarles que mencionaran algunas de las habilidades directivas que debe tener un profesor y resultó que 46.3 % refirió al menos una de ellas, dentro de las habilidades reconocidas por los investigados se encuentran: el trabajo en equipo, la motivación, la comunicación y la toma de decisiones, lo que resulta insuficiente si se tiene en cuenta que dentro de la clasificación dada por los diferentes autores existen más de 11 habilidades directivas; por otra parte, el 53.7 % de los investigados no hicieron alusión a ninguna.

Otro de los aspectos analizados fue que los investigados indicaran las cinco habilidades que consideran más importante según el orden de prioridad para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte y resultó que el 27.9 % planteó la solución de conflictos, el 32.6 % el pensamiento estratégico, el 33.8 % la comunicación, el 43.7 % el liderazgo y el 57.1 % el trabajo en equipo, lo que resulta interesante es que el trabajo en equipo y el liderazgo las consideran más importantes que las habilidades que tradicionalmente son calificadas indispensables como la comunicación y la toma de decisiones, lo cual está relacionado con la importancia que le conceden los profesores de los deportes con pelotas al trabajo en equipo y el liderazgo, dada las características de estos deportes, pues dicha habilidad permite lograr que las decisiones se adopten considerando los diferentes factores necesarios, que cada integrante de su equipo sea capaz de poner por encima de sus posiciones e intereses particulares o funcionales los de todos, que debe traducirse en la existencia de un clima de colaboración y apoyo mutuo entre los diferentes factores y dependencias de la clase.

Con respecto a los resultados de la autoevaluación de los profesores acerca del nivel de desarrollo de las habilidades directivas predomina la evaluación de *tengo muy poco desarrollada esa habilidad*, sobre todo en las habilidades de negociación, abierto al cambio, creatividad y a administrar el tiempo, lo que coincide con Koontz y Weihirich (1999) cuando plantean que entre las habilidades que se deben poseer se encuentran las de: supervisión, negociación, control del tiempo, disposición al cambio, habilidades que en muchas ocasiones los profesores no poseen o no se preocupan por conocer, lo que limita el cumplimiento de los objetivos de trabajo ya que, por ejemplo, estar abierto al cambio regula la velocidad, la dirección y el ritmo del cambio en el equipo, de forma que su crecimiento y evolución concuerdan con el ritmo de los acontecimientos y para conseguir mejores resultados, el profesor debe tener una alta capacidad de negociación.

Los investigados coinciden que tienen poco desarrolladas las habilidades del pensamiento estratégico, la delegación de autoridad y la toma de decisiones, lo que resulta

preocupante, ya que los profesores deben basarse en el pensamiento estratégico para preparar y conducir los alumnos en aras de cumplir los objetivos propuestos; la toma de decisiones es indispensable también para ser más eficiente en su desempeño, pues ello traería consigo seleccionar la acción adecuada ante una situación específica.

Por otro lado, los profesores refieren tener desarrollada las habilidades de motivación, comunicación, el ser responsable y el liderazgo, las cuales son las habilidades más reconocidas que generalmente se utilizan en su actuar diario, como por ejemplo, la comunicación es básica e indispensable en cualquier proceso, el profesor debe ser un excelente comunicador y gran parte de su trabajo va a ser comunicar de forma constante el rumbo de las acciones, el ser responsable es de vital importancia pues de ello depende la seriedad y el compromiso con que realice su labor. En cuanto a la motivación y el liderazgo permite identificar los factores y comportamientos que puedan propiciar los mayores niveles de actuación, compromiso y entrega.

También se analizó si habían recibido algún tipo de superación o preparación en dirección y específicamente en habilidades directivas y el 29.4 % planteó que han recibido un curso o un postgrado de dirección y el 70.6 % refirió que no se han superado en esta materia, lo que demuestra los resultados anteriormente expuestos y conduce a que el 100 % de los investigados deseen superarse o prepararse en el tema de habilidades directivas.

Finalmente, se les solicitó que indicaran los temas específicos de su interés para recibir superación y resultó lo siguiente:

50 % Estilos de dirección	17.6 % Empleo del tiempo
68.1 % Liderazgo	47.1 % Toma de decisiones
68.1 % Comunicación	51.8 % Trabajo en equipo
45.4 % Delegación de autoridad	47.0 % Estrategia
11.6 % Solución de conflictos	29.4 % Cambio
11.6 % Negociación	100 % Habilidades directivas

Los datos anteriores muestran el porcentaje de solicitud de cada temática en la que desean recibir superación, vale destacar que las habilidades que menos valores alcanzaron fueron precisamente las que ellos opinaron que tenían muy poco desarrollada como estar abierto al cambio, el empleo del tiempo y la negociación, lo cual resulta paradójico, pues se supone que éstas fueron las que más necesitaron en su preparación, pero ello sucede porque los profesores no conocen de las mismas, ni las facilidades que su desarrollo traería para el correcto desempeño de sus funciones y, por tanto, que les permita cumplir

sus objetivos, no le dan la importancia que merecen y prefieren marcar las habilidades más conocidas o utilizadas en su trabajo diario como la comunicación y el liderazgo.

1.3 Resultados de la observación

Teniendo en cuenta la importancia que le concedieron los investigados a la comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo como habilidades indispensables para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes con pelota, se realizaron observaciones para conocer cómo se manifiestan en los profesores y cómo las desempeñan en sus clases.

En la observaciones realizadas a las clases impartidas por los profesores de los deportes con pelota se pudo apreciar con respecto al trabajo en equipo que el 29.4 % de los profesores deben atender más el desarrollo del colectivo ya que ellos aún no realizan o a veces realizan acciones tales como: darle la participación en la toma de decisiones a los alumnos, no propicia condiciones para que se sientan útiles y creativos en la clase, no invierten tiempo en el análisis colectivo de nuevos proyectos o ideas para hacer más eficiente el trabajo y no logran una adecuada comunicación con el grupo y entre sus miembros, lo que trae consigo que el profesor no aproveche la iniciativa e inteligencia colectiva de los alumnos, ante las diferentes situaciones de juegos que se presentan en las clases.

Por otra parte, resulta positivo que el 70.6 % de los profesores deportivos alcanzaron la calificación de tendencia al desarrollo del colectivo ya que garantizan que sus alumnos conozcan los objetivos a corto, mediano y largo plazo, les demuestran confianza en el desempeño de sus tareas, lo cual es de vital importancia porque ello conduce a que los alumnos se enfoquen y dirijan sus esfuerzos al cumplimiento de los objetivos propuestos, otra de las acciones correctas que realizan es que acostumbran a motivarlos y no obligarlos, invierten tiempo en el análisis colectivo de nuevos proyectos o ideas para hacer más eficiente el trabajo, esto trae consigo que los alumnos se sientan motivados e interesados en aprender el deporte y, finalmente, los profesores logran un clima agradable entre sus alumnos, lo que conlleva a que propicien el trabajo en equipo en su clase.

Con respecto a la habilidad directiva de comunicación, se logró definir que el 31.9 % de los profesores tienen tendencia favorable a ser comunicativos, pues generalmente presentan deficiencias en la expresión coherente en sus explicaciones, es decir, en ocasiones no son lo suficientemente precisos a la hora de orientar las actividades y no

aprovechan la participación de los alumnos con sus posibles sugerencias o inquietudes ante una situación dada, por otro lado, no presentan medios o pruebas en la demostración, lo cual limita el proceso de comunicación y la adecuada comprensión de lo que el profesor desea comunicar.

Por otro lado, el 68.1 % fueron evaluados de comunicativos y que los nuevos problemas no les asustan, ya que en su mayoría utilizan un vocabulario amplio y lenguaje apropiado al contexto, es decir, en correspondencia con la edad de los alumnos así como el lenguaje fácil de comprender desde el punto de vista técnico deportivo; también utilizan recursos gestuales de apoyo, mantienen una postura corporal adecuada que demuestra al interlocutor que desea escucharlo, lo cual es de vital importancia ya que con ello le manifiestan a los alumnos interés por sus comentarios e intervenciones durante la clase, otro de los elementos que realizan los profesores que evidencian el desarrollo de esta habilidad directiva es la fluidez verbal y ritmo adecuado en sus explicaciones, lo que trae consigo una adecuada comprensión de las tareas a desarrollar por cada alumno.

De estos aspectos se infiere que los profesores trabajan dentro de un marco de buenas comunicaciones y ello les permite: integrar a sus miembros, conciliar intereses; desarrollar conocimientos, extender el pensamiento en tiempo y espacio; estimular y motivar la conducta hacia objetivos específicos; mejor ambiente de trabajo, fomentar la colaboración, el compromiso y el mejor desempeño de sus alumnos para lograr sus objetivos.

Luego de realizada la observación para determinar la tendencia hacia el liderazgo que poseen los profesores resultó que el 41.6 % obtuvo la calificación de regular como líder ya que generalmente cuando no supervisa el trabajo personalmente, los alumnos no siguen trabajando al mismo ritmo, es decir, se distraen con facilidad si no tienen la atención directa del profesor, además el profesor no los anima con frecuencia y normalmente se le dificulta que acepten los cambios, incluso cuando ello representa grandes ventajas o reajustes lo que significa que los alumnos no perciben al profesor como un líder en todas sus dimensiones. Por otra parte, el 58.4 % fue catalogado de buen líder, lo cual está dado porque habitualmente consigue que los alumnos cooperen para conseguir los objetivos previstos y consigue que los alumnos trabajen a la máxima presión sin la menor queja, pues éstos se entregan con deseo en sus clases; también los profesores logran que los alumnos acepten sus críticas y respondan de manera constructiva, obtiene voluntarios con facilidad lo cual es de gran importancia en estos deportes donde se necesita de un alumno para demostrar los elementos técnicos del mismo. De igual manera,

los profesores se sienten orgullosos de los alumnos y no vacilan en demostrarlo, lo que es un aspecto de interés ya que con esa actitud logran motivarlos e incentivarlos a que practiquen el deporte con entusiasmo para finalmente lograr sus objetivos.

1.4 Resultados de la Triangulación

- Insuficientes acciones de superación sobre habilidades directivas.
- Los profesores sólo comparten la información necesaria con las diferentes áreas o alumnos, o se proporciona la que se requiere en el instante.
- No se fomenta el trabajo en equipo.
- El liderazgo no es compartido y están evaluados de regular como líder.
- La falta de expresión para hacerles saber a los alumnos cuáles son sus debilidades y sus puntos fuertes, provoca que los mismos no se encuentren motivados, generando descontento en su quehacer.
- Los alumnos no prestan atención y no toman las clases con seriedad
- Los profesores manifiestan la necesidad de superarse en el tema de habilidades directivas.

Los resultados del diagnóstico revelan que los profesores de deportes con pelota del municipio de Sancti-Spíritus necesitan dotarse de herramientas, conocimientos técnicos, intelectuales y creativos que les ayuden a mejorar sus habilidades directivas, para llevar a cabo una mejor conducción de sus grupos clase.

2. Propuesta de estrategia de superación y su validación

2.1 Particularidades y diseño de la estrategia de superación

En la bibliografía consultada existen diferentes criterios sobre el concepto de estrategia, no obstante, coinciden en establecer que es un sistema de acciones encaminadas al logro de una meta o un objetivo preestablecido. Los autores de este capítulo asumen el criterio de que en el campo educativo, la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde un estado real hasta un estado deseado. Presupone, por tanto, partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos. (Armas, 2003:9).

La estrategia que se propone se ha diseñado teniendo como base teórica la concepción que de este tipo de resultado científico presenta el colectivo de autores del Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pedagógica “Félix Varela” de Villa Clara, encabezado por la investigadora N. de Armas (2003).

Para los marcos del presente trabajo se asume la propuesta de planificación estratégica propuesta por Nerely de Armas Ramírez, Josefa Lorences González y José Manuel Perdomo Vázquez (2003) que la organizan de la siguiente manera:

Fase I: Introducción- Fundamentación. Se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver. Ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia.

Fase II: Diagnóstico- Indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia.

Fase III: Planteamiento del objetivo general.

Fase IV: Planeación estratégica- Se definen metas u objetivos a corto y mediano plazo que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado. Planificación por etapas de las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos.

Fase V: Instrumentación- Explicar cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes.

Fase VI: Evaluación: Definición de los logros obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado.

Fase I: Introducción

La determinación de necesidades de superación de los profesores de deportes de pelota en el municipio de Sancti-Spíritus para el perfeccionamiento de las habilidades directivas permitió que, como parte de este, se elaborara y aplicara una estrategia de superación profesional encaminada a su preparación teórico-metodológica, de modo que contribuya a su mejorar desempeño.

La estrategia establece la dirección inteligente, y desde una perspectiva amplia y global, de las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado segmento de la actividad humana. Se entienden como problemas las contradicciones o discrepancias entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que dimanen de un proyecto social y/o educativo dado. Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas) (Armas, 2011, p.3).

En este caso se asume el concepto de estrategia de superación profesional de

Padrón (2003) como el sistema de acciones encaminado a satisfacer las necesidades de superación, desde el punto de vista teórico y metodológico, determinadas a partir del diagnóstico integral de las potencialidades y necesidades de los docentes, y de las carencias de superación proyectadas en el territorio, en las que se establecen los plazos para su ejecución, y se determinan los actores que la desarrollan.

Fundamentación. Específicamente “en el campo educativo la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Presupone, por tanto, partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema, la proyección y ejecución de sistemas de actividades intermedias, progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos” (Armas, 2003, p.9).

Desde el punto de vista sociológico, se asume la concepción de la educación como fenómeno social basada en la preparación del hombre para la vida, para interactuar comunicativamente con el medio, transformándolo y transformándose a sí mismo, de ahí su función social. Tiene su punto de partida en los estudios relacionados con el comportamiento del sujeto en el medio social, o sea, lo relativo a la socialización, entendiendo esta como algo que no ocurre de modo abstracto para dar lugar al desarrollo del individuo, sino que es la condición material que caracteriza el entorno social que envuelve al sujeto, resultando imprescindible para transformarse como ser humano y distinguirse por su papel activo.

El enfoque histórico-cultural se comprende en todos los componentes del contenido a que está dirigida la estrategia de superación profesional. Se parte de considerar las ideas de Vigotski relacionadas con la situación social de desarrollo como el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen a lo largo de la vida en el desarrollo de la psiquis del hombre, y la asunción de este desarrollo como un proceso que se mueve del plano externo, social e interpsicológico al plano interno, individual e intrapsicológico sobre la base de la participación activa y consciente de los profesores durante el proceso de superación profesional. Esto ha sido significativo en la estrategia a los efectos de promover el protagonismo, el desarrollo y la transformación de éstos, a partir de la acción reflexiva y las prácticas de innovación en la continua actualización curricular, de manera que al mismo tiempo que se desarrollan, aprenden y se transforman; transmiten conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debemos conservar como legado histórico cultural.

Desde el punto de vista pedagógico la estrategia se fundamenta en la comprensión de la pedagogía como ciencia que integra los saberes de las demás ciencias que aportan al conocimiento del hombre para abordar la complejidad de su objeto de estudio: la educación, en el pensamiento pedagógico cubano que sirve de base para la superación profesional en la actual revolución educacional, en el papel de la práctica educativa y su vínculo con la teoría y en la necesaria interacción de la instrucción, la educación y el desarrollo para lograr la preparación pedagógica de los profesores deportivos en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

En tal sentido se asume la necesidad de organizar y estructurar el proceso de superación en relación con la vida. De aquí que se sustente en las leyes de la pedagogía esbozadas por Álvarez de Zayas (1999): La primera ley, que establece la relación del proceso docente educativo con el contexto social. La escuela en la vida, la que establece el vínculo entre las necesidades sociales y la institución escolar; y la segunda ley, derivada de la anterior, que establece las relaciones internas entre los componentes del proceso docente educativo. La educación a través de la instrucción, la que destaca la necesidad de educar a partir de la instrucción utilizando el valor del contenido de enseñanza.

En correspondencia con estas leyes se toma como sistema de principios pedagógicos para conducir la superación profesional los enunciados por Addines (2010): la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico; la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad; la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de educación de la personalidad; la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de educación de la personalidad; el carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad; y la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

Fase II: Diagnóstico

En esta fase inicial se asume el diagnóstico como un proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para la evaluación – intervención en función de transformar o modificar algo, desde un estado inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada. Esta etapa está dirigida a la determinación de las necesidades de superación de los profesores de deportes con pelota del municipio de Sancti-Spíritus en los contenidos de habilidades directivas.

Para determinar las necesidades de superación se propone la aplicación de diversos métodos y técnicas de la investigación como son: análisis documental, la encuesta y la observación. Se propone la revisión de un grupo de documentos esenciales que son rectores del trabajo con el tema:

- Plan de desarrollo individual de cada profesor
- Plan de superación.

Se aplican en esta fase los métodos y técnicas propuestas a los profesores investigados y se procesan de forma que se cuente con un punto de partida. Se someten a un análisis.

Fase III: Planteamiento del objetivo general.

Contribuir al perfeccionamiento de las habilidades directivas de los profesores de iniciación deportiva escolar de deportes con pelota en el municipio de Sancti-Spíritus, Cuba, de modo que favorezca el correcto desempeño de sus funciones.

Fase IV: Planeación estratégica

Esta fase depende de los resultados del diagnóstico, de allí surgen las principales aristas para atender el tema, así como las acciones a implementar.

Para dar respuesta a los objetivos de la estrategia propuesta, en la presente investigación, se seleccionaron de forma grupal y atendiendo a las necesidades manifestadas por los participantes como formas de superación docente universitaria: la conferencia especializada, curso y talleres

La conferencia especializada se caracteriza por la profundización y el tratamiento problematizado de aspectos complejos como lineamientos científicos, tendencias, métodos de trabajo, literatura especializada y cuestiones en discusión en un campo científico dado con el fin de propiciar la búsqueda de nuevas vías para la investigación. Enseña a analizar, meditar, generalizar, deducir y a estudiar. Contribuye a la educación y la formación de convicciones. Entre los requerimientos que debe cumplir para asegurar su calidad están:

- Uso apropiado de la expresión oral y gestual (tono de voz, pronunciación, fluidez, entonación).
- Empleo de una terminología propia del campo del conocimiento que se imparte.
- Cientificidad y actualidad del contenido que se trabaja.

- Cierta conocimiento del auditorio.
- Empleo correcto de la tecnología.
- Cumplimiento de las siguientes funciones: informativa, reflexiva y educativa.

El taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los docentes. Introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación. Es un aprender haciendo en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad.

Ofrece la oportunidad de introducir una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación. Es un aprender haciendo en el que los conocimientos se adquieren desde una práctica sobre un aspecto de la realidad. Se caracteriza como modelo de enseñanza aprendizaje que se basa en un proceder interactivo, en una relación horizontal y abierta entre profesor alumno; exige el trabajo grupal y el uso de técnicas que dinamicen el proceso de aprendizaje.

Especial atención se debe brindar a la superación desde los puestos de trabajo y su vinculación con la actividad científica; el hecho de que se aspire a lograr un profesor cada vez más preparado para enfrentar los avances del mundo actual, capaz de reflexionar acerca de su propia práctica cotidiana y transformarla.

Luego de identificadas las formas organizativas se procede a la elaboración de cada uno de los programas correspondientes, partiendo de la determinación y ordenamiento del contenido sobre la base de acciones de selección, secuenciación y la contextualización.

La selección del contenido es una acción que implica la elección de los conceptos básicos, ideas claves, habilidades y valores fundamentales que avalan la lógica del trabajo pedagógico para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva.

La acción de secuenciación facilita el ordenamiento de los contenidos, cuya organización por temas sigue una lógica coherente.

La contextualización de los contenidos unido a la integración del sistema de conocimientos y la experiencia profesional de los docentes favorece la significación práctica del conocimiento objeto de la formación.

Acciones:

Acción 1

Título: Conferencia especializada # 1: “Introducción a la Dirección”.

Objetivos:

1. Reconocer la importancia del cumplimiento del ciclo directivo en función del logro de los objetivos organizacionales.
2. Interrelacionar el cumplimiento del ciclo directivo con los Principios de Dirección para el logro de los objetivos organizacionales.
3. Identificar las habilidades directivas necesarias en función de lograr en la práctica el cumplimiento de los principios de Dirección

Contenidos:

1. Concepto de Dirección. Tendencias actuales.
2. La Dirección como Ciencia, Técnica y Arte.
3. Los Principios de la Dirección.
4. Ciclo directivo. Las funciones generales de la Dirección y las Habilidades directivas

Métodos: método expositivo heurístico y elaboración conjunta

Medios: material de estudio, pizarrón, PC y Data show

Participantes: los profesores de deportes con pelota del municipio de Sancti-Spíritus

Tiempo de duración: 4 horas

Acción 2

Título: Taller 1: Construyendo el concepto (¿Que es la Dirección?)

Objetivo: Lograr que los miembros del grupo construyan la definición de Dirección basados en sus propias experiencias.

Idea temática: Conceptos de grupo y trabajo en grupo, trabajo en equipo, técnicas de trabajo en grupo, reglas para un buen trabajo en equipo.

Metodología: elaboración conjunta

Medios: pizarrón, material de estudio, computadora y data show

Participantes: los profesores de deportes con pelota del municipio de Sancti-Spíritus

Ejecuta: autora de la investigación

Tiempo de duración: 2 horas

Procedimiento:

El taller se deriva como parte de la conferencia especializada # 1 titulada introducción a la Dirección.

El facilitador explica que se conformarán subgrupos a partir del conteo 1, 2, 3, 4 y que en los mismos, partiendo de su experiencia cotidiana como profesores, deben reflejar la explicación de lo que para ellos es dirigir la clase. Todos los miembros del subgrupo deben aportar sus ideas y después presentar en plenaria los resultados de su trabajo que lo escribirán en el pizarrón comentando cómo llegaron a esos resultados.

Pasado el tiempo de trabajo en grupo pueden desarrollarse las dos siguientes opciones en dependencia de las condiciones del aula y el tiempo disponible del profesor:

1. El pizarrón se divide en tantos subgrupos existan. Un representante por subgrupo ira al pizarrón y escribirá las ideas resultantes.
2. Un representante por subgrupo expondrá las ideas resultantes del análisis y el profesor lo escribirá en el pizarrón.

Una vez reflejados los resultados de todos los subgrupos el facilitador pedirá al grupo se identifique las palabras que se repiten en todos los resultados.

Se resume todo el trabajo realizado, explicando la efectividad del uso de esas palabras para la definición de lo que es DIRECCION y que al repetirse las palabras claves en la conceptualización demuestra que sus experiencias similares se acercan al concepto de Dirección.

Evaluación: estrategias participativas sustentadas en la autoevaluación y la coevaluación aplicada indistintamente durante el taller.

Acción 3

Título: Conferencia especializada #2: “Capacidad para utilizar la Inteligencia Emocional en la Gestión Efectiva”

Objetivos

1. Definir el concepto de Inteligencia Emocional a partir de su importancia para el desempeño profesor.
2. Defender la importancia de la competencia “Capacidad de utilizar la Inteligencia Emocional” y sus dimensiones para el éxito gerencial.
3. Valorar el concepto de Gestión Efectiva en función del sistema de competencias del profesor.

Contenidos:

- La Inteligencia Emocional. Definición. Importancia para la Gestión Efectiva.
- La competencia “Capacidad de Utilizar la Inteligencia Emocional”. Sus dimensiones. Cómo manifestarlas en el desempeño.
- La Dirección Efectiva como resultados de la aplicación de las Habilidades Directivas y la Inteligencia Emocional.

Métodos: método expositivo heurístico y elaboración conjunta

Medios: material de estudio, pizarrón, PC y Data show

Participantes: los profesores de deportes con pelota del municipio de Sancti-Spíritus

Tiempo de duración: 4 horas

Acción 4

Programa del curso de Habilidades Directivas

Título del curso: Habilidades Directivas

Universidad o centro autorizado: Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez

Cantidad de créditos académicos: 2

Modalidad: Tiempo completo () Tiempo parcial (X) A distancia ()

Justificación:

Hoy se considera muy seriamente, el que se tenga un profesor que sea proactivo; es decir, que logre anticiparse a lo que va a suceder y que estimule el cambio, que cuente con una visión más estratégica y que sea capaz de conformar e integrar equipos para cumplir sus objetivos, es decir que sea capaz de tener habilidades directivas en aras de lograr un mejoramiento profesional y continuo.

Todo profesor, por tanto, necesita desarrollar, adoptar, aprender y perfeccionar sus habilidades directivas; tales atributos se requieren para llevar a cabo con éxito las funciones directivas. Además, enfrenta retos que le exigen estar capacitados ante la globalización, los avances tecnológicos y las ideologías.

Es importante desarrollar hábitos y habilidades que permitan el análisis complejo y sistemático de las situaciones y problemas a que se enfrentan los profesores, y a los que deben hacer frente con un pensamiento creador, que propicie las acciones y decisiones en la solución de diferentes problemas del proceso de dirección.

El nivel de actualización de la propuesta y la correspondencia entre las temáticas que se abordan y la literatura especializada, garantiza el principio del carácter científico del contenido.

Estudiantes: los profesores de deportes con pelota del municipio de Sancti-Spíritus

Objetivo General:

Propiciar que los egresados del curso adquieran conocimientos, herramientas, métodos y procedimientos para desarrollar habilidades directivas que posibiliten la aplicación práctica en el análisis e interpretación y solución de problemas concretos durante las clases de deportes.

Sistema de conocimientos y habilidades

Sistema de Conocimientos:

- Conceptualización y clasificación de las habilidades directivas
- Habilidades directivas: El liderazgo, la toma de decisiones, trabajo en equipo y manejo de conflictos, creatividad, comunicación, administración del tiempo

Plan Temático:

Tema I: Generalidades sobre habilidades directivas

Objetivo: Valorar las manifestaciones teóricas y metodológicas de las diferentes habilidades directivas

Sistema de conocimientos:

Conceptualización y clasificación de las habilidades directivas.

Tema II: Habilidades directivas

Objetivo: Proporcionar las herramientas, métodos y procedimientos para desarrollar habilidades directivas que faciliten el análisis e interpretación y solución de problemas concretos en el proceso de dirección de sus instituciones.

Sistema de conocimientos:

Liderazgo:

El líder

Ética del líder

Estilos de liderazgo

Toma de decisiones

Naturaleza y proceso de la toma de decisiones

Tipos de decisión

Toma de decisiones y la teoría de la decisión

Relación entre solución de problemas y la toma de decisiones

Toma de decisiones bajo certidumbre, incertidumbre y riesgo

Trabajo grupal y la toma de decisiones

Trabajo en equipo y manejo de conflictos:

Concepto y diferencia entre equipo y grupo de trabajo

Beneficios de trabajar en equipo dentro de las organizaciones

Proceso y disolución de equipo de trabajo

Ventajas de los equipos de trabajo

Trabajo en equipo y estrategias para la negociación del manejo de conflictos

Conflicto y tipos de conflictos

El proceso de negociación

Estrategias para la negociación

Técnicas tradicionales para la negociación

Creatividad:

Fases del pensamiento creativo

Características de las personas creativas

Inhibidores de la creatividad

Desarrollo del espíritu creativo. Técnicas de creatividad

Comunicación:

Elementos del proceso de comunicación

Barreras para una comunicación efectiva

Habilidades de comunicación y asertividad

Sugerencias para una comunicación asertiva

Escucha empática

Habilidades de escucha y distintos tipos de conversación

Sistema de habilidades:

- Caracterizar a través del conocimiento de la teoría sobre las habilidades directivas el comportamiento más adecuado para los líderes educacionales
- Trabajar en grupos y facilitar el trabajo en grupos.
- Identificar la importancia del conocimiento habilidades directivas para lograr una mayor eficacia en el proceso de dirección y con ello una mejor influencia en el trabajo con los subordinados.

Escenarios, materiales y medios

Este curso será un proceso de entrenamiento y aprendizaje que le ayudará a fortalecer habilidades directivas y convertirlas en herramientas útiles para toda la vida. Las sesiones son divertidas, estimulantes e inspiradoras.

El curso será desarrollado a través de encuentros que combinen el método expositivo con la elaboración conjunta y el trabajo en equipo, de manera que se promueva la enseñanza problémica y el aprendizaje activo.

Se utilizarán medio tecnológicos como computadoras, video bing, así como pizarras y medios para escribir.

Sistema de Evaluación: La evaluación será integral, tomado como elementos la asistencia, la participación en clases y en las actividades grupales, la entrega y discusión de un estudio de caso.

Acción 5

Taller 2: Delegación de Autoridad

Objetivo: Analizar los elementos esenciales de la Delegación de autoridad.

Idea temática: Concepto e importancia de la delegación, identificar las barreras del proceso de delegación, pasos para la delegación efectiva.

Metodología: elaboración conjunta

Medios: pizarrón, material de estudio, computadora y data show

Participantes: los profesores de deportes con pelota del municipio de Sancti-Spíritus

Ejecuta: autora de la investigación

Tiempo de duración: 4 horas

Procedimiento:

Se resalta que existe una valiosa formula que permite entre otras cosas multiplicar el escaso tiempo de un profesor. A esta fórmula se le conoce por el nombre de delegación.

Se comienza el desarrollo lanzando la siguiente pregunta “¿Qué entienden por delegación?”. Se propicia la participación y el intercambio de cada uno de los alumnos, anotando en la pizarra las palabras claves aportadas en el intercambio y que conduzcan a la definición conjunta del concepto de delegación.

Se explica que no es lo mismo delegar que descargar, dar órdenes o que abdicar, con lo que normalmente se le confunde a la delegación. El proceso de delegación implica un grupo de aspectos como son: Acotar y asignar tareas, acompañar en el trabajo, corregir y formar a los subordinados y un poco más allá, educarlos. Se aclara que se delega el trabajo y la autoridad, pero nunca la responsabilidad final con respecto a los resultados.

Se les plantea una nueva interrogante ¿qué importancia le atribuyen a la delegación? Con esta pregunta se trata de captar la atención de los profesores en el tema, apoyándose en el criterio de los que mayor experiencia tengan en la aplicación de esta práctica, se trata de resumir aquellos elementos que le dan valor a la delegación como una herramienta para mejorar el uso del tiempo y que propicia el desarrollo de la organización. Se les pide que narren alguna situación práctica en la que puedan evidenciar lo planteado.

Luego se continúa con la siguiente interrogante. Ustedes se preguntarán ¿Si es tan importante la delegación por qué no es tan utilizada por algunos profesores?

Se realiza el estudio de caso y se definen un grupo de errores y barreras que se pueden mitigar siguiendo los pasos que son importantes para lograr una delegación efectiva.

Evaluación: estrategias participativas sustentadas en la autoevaluación y la coevaluación aplicada indistintamente durante el taller.

Acción 6

Taller 4: Trabajo en equipo

Objetivo: Valorar la importancia del trabajo en equipo, sus principios y características en el proceso directivo.

Idea temática: Conceptos de grupo y trabajo en grupo, trabajo en equipo, técnicas de trabajo en equipo, reglas para un buen trabajo en equipo.

Metodología: elaboración conjunta

Medios: pizarrón, material de estudio, computadora y data show

Participantes: los profesores de deportes con pelota del municipio de Sancti-Spíritus

Ejecuta: autora de la investigación

Tiempo de duración: 4 horas

Procedimiento:

Se comenzará el taller realizando la técnica “Conozcámonos mejor”. Al finalizar el ejercicio se explica a los profesores que a pesar de conocerse unos a otros, no quiere decir que puedan funcionar efectivamente en un grupo. El conocimiento de unos a otros

no garantiza un trabajo efectivo, pues las personas que integran un grupo, aun cuando estén reunidas por un objetivo común, tienen diferentes expectativas y por tanto deben establecerse reglas (normas) que regulen la dinámica del grupo.

Recordamos siempre que el dirigente tiene que trabajar “con el que le toque” y **NO** con el que él quiera y es necesario aprender a trabajar en grupo.

El facilitador explica los objetivos de la actividad y luego conformará subgrupos a partir del conteo 1, 2, 3 y 4 para que en 10 minutos preparen las principales ideas del concepto de grupo. Pasado este tiempo el docente o el grupo mismo designa a una persona para que escriba en el pizarrón las ideas fundamentales y entre todos forman un concepto de grupo.

En este momento se realiza el Ejercicio “Juego con palabras” para demostrar la efectividad del trabajo en equipo de una manera sencilla y amena. Al finalizar el ejercicio se pide valoren sus impresiones del mismo y se condiciona el grupo para conocer las reglas de trabajo.

Después se les pide que valoren si alguna de estas reglas funcionan en sus áreas de trabajo y que pueden hacer ellos para que funcionen.

Se enumeran las reglas para un buen trabajo en equipo y los principios que rigen estas reglas y se debaten las mismas, ejemplificando con algunas de las definidas por ellos anteriormente y comparando con las que ellos expresaron que funcionaban en su grupo.

Evaluación: estrategias participativas sustentadas en la autoevaluación y la coevaluación aplicada indistintamente durante el taller.

Fase V: Instrumentación

La Instrumentación de las acciones de superación de la estrategia se concibe a través de las formas organizativas propuestas en la etapa de planeación, con una duración aproximada de 2 y 4 horas, y una frecuencia semanal, de forma general. Para su puesta en práctica se concilia con el colectivo docente el espacio de tiempo de que dispone el departamento docente para la superación profesional.

Fase VI: Evaluación

La evaluación se asume como proceso y como resultado, con el propósito de evaluar de forma integrada los conocimientos y las actitudes lo cual favorece el progreso de la conciencia del cambio, la transformación y el desarrollo de las habilidades directivas los profesores.

La evaluación constituye la última etapa de la estrategia y se orienta en función de valorar la efectividad de las acciones implementadas. Esta ha de permitir determinar los aspectos positivos y negativos, retroalimentar y rediseñar las formas de organización de la superación profesional y la estrategia en general.

Combina elementos de la evaluación sistemática cualitativa con la autoevaluación y coevaluación de los propios sujetos.

Conferencias especializadas: Se aplicará la evaluación sistemática o frecuente, como evaluación final se propone el estudio de un caso de una situación determinada del área de trabajo.

Taller: Se realizará la evaluación de forma sistemática o frecuente en el desarrollo del taller, a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes que evidencie cada participante.

Como evaluación final o cierre de la estrategia de superación profesional, se propone el desarrollo de una sesión científica donde los profesores integren y apliquen los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante el proceso.

2.2 Evaluación de la estrategia de superación propuesta mediante criterio de expertos

El criterio de expertos como técnica posee gran importancia en las ciencias sociales. Ella consiste en presentar el producto con fines de evaluación a expertos identificados en la temática. Para seleccionarlos, se siguieron las ideas de Campistrous y Rizo (1998), que descansan en que la autovaloración de los propios sujetos es el mejor criterio para hacerlo.

Para la utilización de este método, se aplicó una encuesta inicial a 22 expertos. Posteriormente se determinó el coeficiente de competencia de cada uno de ellos. De acuerdo con los datos obtenidos, los valores considerados para determinar la inclusión de los sujetos fueron 0,6, 0.7, 0.8, 0.9 y 1. Fueron seleccionados 13 expertos.

Las principales características de la muestra seleccionada evidencian una pluralidad de procedencia en cuanto a: experiencia, centros y profesión de base. Este elemento garantizó la representatividad y calidad de los resultados. A los expertos seleccionados se les entregó la Estrategia de Superación para que emitieran criterios atendiendo a temas esenciales de la estrategia.

Los expertos coincidieron en la correcta coherencia de los fundamentos en que se sustenta la estrategia y su correspondencia con el objeto propuesto. Estos expresan bases

teóricas esenciales desde las perspectivas filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica que propician una enfocada lógica teórico-metodológica, con un adecuado rigor científico y nivel de actualización.

Concordaron en que los fundamentos teóricos de la estrategia de superación son coherentes y sólidos, y se corresponden con el objeto propuesto, así como con el objetivo que se persigue lograr de una forma clara y precisa.

La estrategia ofrece una contribución muy adecuada a la apropiación de conocimientos, actitudes y prácticas para el perfeccionamiento de las habilidades directivas, con elevada profundidad en los temas abordados durante las acciones de superación, la vinculación de aspectos teóricos y prácticos y la disposición hacia la aplicación práctica de los contenidos de la superación.

En cuanto a los componentes estructurales y funcionales se emitieron criterios positivos. Se logró unanimidad en reconocer que estos poseen una secuencia lógica que es descrita en cada una de las fases con una coherencia e integración que facilita la retroalimentación constante. Existen criterios consensuados en cuanto a que la estructura abarca los aspectos concebidos en la propuesta y responde a las necesidades y potencialidades del entorno.

Entre las particularidades encontradas en los criterios recibidos en cuanto a la factibilidad, se mostró que: la propuesta es factible, responde a las necesidades y se ajusta a las potencialidades del escenario estudiado, es de fácil comprensión y de gran valor para la superación de los profesores de deportes con pelota del municipio de Sancti-Spíritus.

Se reconoció la pertinencia de las etapas y acciones que conforman la estrategia, con una valoración como bastante adecuada por la mayoría de los expertos, quienes reconocieron su correspondencia con el objetivo propuesto y posibilidades para satisfacer las necesidades de superación previamente identificadas.

La propuesta, posee total coherencia con la política del país y con la misión asumida por el Ministerio de Educación. Desde el punto de vista de los expertos, la estrategia se articula de manera armónica con el contexto estudiado.

Se elaboró una estrategia de superación en forma sistémica que conduce a una mejor organización y combinación de diferentes acciones de superación con un enfoque participativo en aras de perfeccionar la superación de los profesores en habilidades directivas la cual fue valorada satisfactoriamente por los expertos.

CONCLUSIONES

Los profesores de iniciación deportiva de los deportes con pelota del Municipio de Sancti Spíritus poseen carencias teóricas y prácticas en cuanto a las habilidades directivas lo que conduce a que no logren una adecuada comunicación en sus colectivos, no aprovechen la creatividad y la iniciativa de los alumnos; no fomenten el trabajo en equipo, carezcan de pensamiento estratégico y hayan alcanzado una calificación de regular como líder, precisa la necesidad de superarse en habilidades directivas.

La estrategia de superación profesional diseñada se distingue por ser proactiva, transformadora bajo un enfoque participativo, con una perspectiva teórica y práctica de las acciones de superación encaminadas a resolver los problemas detectados durante el diagnóstico que contribuyen al perfeccionamiento de las habilidades directivas.

Los criterios de los expertos acerca de la calidad y pertinencia de la estrategia de superación profesional coinciden en que: las acciones propuestas son factibles ya que favorecen coherentemente la preparación de los profesores en las habilidades directivas. Es aplicable pues está expresada con suficiente claridad para su implementación. Tiene pertinencia por la importancia teórica, metodológica y práctica, la participación de los actores implicados y las necesidades a que da respuesta, al permitir el logro de los objetivos para las que fueron concebidas.

BIBLIOGRAFIA

- Addine, F. (2010). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En: *Compendio de pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación, pp. 80-101.
- Álvarez, C.M. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Editora?
- Añorga, J.A. (2014). La educación avanzada y el mejoramiento profesional y humano. *Varona*. N. 58, enero-junio, 2014, pp. 19-31
- Armas, N. et al. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Curso 85, Pedagogía 2003.
- Ballenato P.G. Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos. Disponible en: <http://www.cop.es/colegiados/m13106/images/FichaT%C2%BAEweb.pdf> (accesado 8 junio de 2017).
- Barba, C.A. (2011). Habilidades directivas. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf/manual-habilidades-directivas/manual-habilidades-directivas.pdf> (accesado 8 junio de 2017).
- Bernaza, G. & Lee T.F. (2004). El proceso de enseñanza en la educación de posgrado: Reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación.

- Bernaza, G. et al. (2013). El proceso pedagógico de postgrado: fundamentos, retos y aplicaciones. En: Congreso Internacional Pedagogía 2013. La Habana, Cuba.
- Codina, A. (2014). *Habilidades directivas*. La Habana: Academia.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2016). Plan de Estudio “E” de la Carrera de Licenciatura en Cultura Física. La Habana: MES.
- Duarte, E (s/d). Las habilidades comunicativas en el profesional de la Cultura Física. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos82/habilidades-comunicativas-cultura-fisica/habilidades-comunicativas-cultura-fisica2.shtml> Acessado 07 de agosto de 2017.
- Estrada, M.R. (2015). *Liderazgo: desarrollo de habilidades directivas* (Vol. 6). México DF: El Manual Moderno, S.A.
- Funete, J., & Sordo, O.E.F. (2015). Estrategia de superación profesional para los directivos de la Escuela de Formación de Profesores, orientada a la esfera organizativa. La Habana: Editorial Universitaria.
- Gallego, F. (2011). Habilidades Directivas. Disponible en: <http://www.aec.es/web/guest/centro-conocimiento/habilidades-directivas> (accesado de de julio de 2019).
- García, M.A. (2013). *Concepción desarrolladora del proceso de superación profesional del docente*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Universidad de Málaga: Grupo Eumed.net
- Hernández, T.I. (2015). Las habilidades directivas para el mejoramiento del desempeño profesional de directivos en las organizaciones deportivas de base. Disponible en <http://www.efdeportes.com>, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, N° 200, Enero de 2015, (accesado de de julio de 2019).
- Huerta, J., & Rodríguez, G. (2006). *Desarrollo de habilidades directivas*. México, DF: Editorial Pearson Prentice Hall.
- Juan, M.I.; Coscollar, À.D.; Dolz, C.D., & Ortega, C.F. (2014). Fundamentos de dirección de empresas. Conceptos y habilidades directivas. Madrid: Ediciones Paraninfo, SA.
- Madrigal, T.B.; Madrigal T.B.E. (2009.) *Habilidades directivas*. Guadalajara: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Martínez, P.A., & Alea, M. (2015). Impacto de la superación pedagógica en los docentes de la Carrera de Estomatología. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*. 14(3): 297-306.
- Mesa, M. (2013). Estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades profesionales en estudiantes de Cultura Física, a través de la asignatura Educación Rítmica. Disponible en [Efdeportes.com](http://www.efdeportes.com), Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, N° 184, Septiembre de 2013. <http://www.efdeportes.com> Acessado de julio de 2019.

- Milián, P.M. et al. (2014). La superación profesional de los profesores de Medicina para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*. Vol. 12, núm. 1.
- Padrón, E. (2003). Estrategia de superación a los docentes de Secundaria Básica para la dirección de la Formación Laboral de los alumnos. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara.
- Pérez, F.J.P.; Guzmán, T.J.L.G., & Santa, F.G. (2018). La inteligencia emocional como habilidad directiva. Estudio aplicado en los municipios de la provincia de Córdoba (España). *Nósis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Portuondo, O.L. (2012). La superación profesional. Una opción para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico. *Revista Electrónica Portales Médicos*. Disponible en: <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articulos/4474/1/>. (accesado de de julio de 2019).
- Portuondo, O.L. (2013). Modificaciones a las Normas y Procedimientos para la Gestión de Postgrado. (Anexo a la Resolución Ministerial 132 de 2004). La Habana.
- Prieto, Y. (2015) Estudio del conocimiento de las habilidades directivas en los profesores de la iniciación deportiva escolar de deporte de combate. Tesis para optar por el título de Licenciado en Cultura Física. Universidad de Sancti Spíritus José Martí.
- Robert, H.R. (2015). La actuación contemporánea del profesional de Cultura Física. Disponible en: *Efdeportes.com*, Revista Digital. Buenos Aires, N° 203 <http://www.efdeportes.com/efd203/profesionales-de-la-educacion-fisica.htm> (accesado de de julio de 2019).
- Romero, C. & Vegas, G. (2012). La iniciación deportiva no específica basada en los elementos estructurales comunes en los deportes colectivos de cooperación/oposición. III Congreso internacional de Educación Física e Interculturalidad. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Roseli, (2010). Influencia de las distintas formas de iniciación deportiva en los niños. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos88/influencia-distintas-formas-iniciacion-deportiva-ninos/influencia-distintas-formas-iniciacion-deportiva-ninos.shtml> (accesado de de julio de 2019).
- Sánchez, I. (2017). La planeación estratégica en el Sistema de Salud cubano. *MediSan*, 21(5):635-641.
- Torres, Z.A.D. & Araujo, W.G.G. (2018). Ausencia de habilidades gerenciales para una cultura de innovación universitaria en instituciones de Colombia y Venezuela. *Universidad & Empresa*, 21(36): 8-35.
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de la Fundación Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea], (Diciembre-Sin mes): [Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025022>>ISSN

Whetten, D. & Cameron, K. (2005). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson Educación.

ACCIONES DE SUPERACIÓN EN TEMAS DE DIRECCIÓN PARA DIRECTIVOS DE LA DIRECCIÓN MUNICIPAL DE DEPORTES DE SANCTI SPÍRITUS, CUBA.

Miguel Ángel Rodríguez Ravelo
Universidad de Sancti Spiritus, Cuba
Carlos Guerra Viciado
Universidad de Sancti Spiritus, Cuba
Yamila Román Majín
Universidad de Sancti Spiritus, Cuba
Carlos Rodríguez Quintana
Universidad de Sancti Spiritus, Cuba

INTRODUCCIÓN

La superación profesional de los directivos tiene una importancia estratégica para la mayoría de los países en el mundo. El perfeccionamiento de su gestión directiva se realiza mediante la preparación en diferentes componentes, los que se establecen teniendo en cuenta el modelo básico de superación del personal y el sistema de cada país.

En los países latinoamericanos la preparación de los directivos se orienta, en mayor medida, hacia el perfeccionamiento de la gestión. En tal sentido en la V Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Bariloche, Argentina, se reconoció la urgencia de modernizar la administración y mejorar el desempeño técnico de los administradores.

En Cuba se realizan grandes esfuerzos para preparar a los directivos en varias esferas, que van desde la política ideológica, la económica, la defensa y en dirección: “el desarrollo [...] debe ser de un modo sistemático en escuelas especiales dedicadas a ello.” (Guevara, 1996, p.17) En este sentido la superación ha jugado un importante papel para transmitir los conocimientos y desarrollar las habilidades que necesita el personal de dirección para ejercer sus funciones. Según Añorga (1995, p.43):

[...] la superación profesional: “está dirigida a graduados universitarios, con el propósito de perfeccionar el desempeño profesional y contribuir a la calidad del trabajo. Se organiza sistemáticamente, por las universidades y algunas entidades autorizadas para su ejecución, o cooperadamente entre ambas. Certifica conocimientos, y en ocasiones, se ejecuta por recomendaciones de los empleadores para ocupar puestos laborales. Utiliza diversas formas, pero solo certifica cursos, entrenamientos y diplomados.

Milian (2014) refiere que la superación profesional puede ser concebida como el conjunto de procesos formativos o de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para un mejor desempeño en sus funciones laborales, así como para su desarrollo cultural general.

La elevación de la calificación de los directivos debe ser un proceso continuo, porque las exigencias que plantea la sociedad socialista, en cuanto a su nivel profesional, son igualmente ininterrumpidas. Tiene como objetivo elevar su nivel de preparación para que puedan cumplir de forma adecuada las funciones inherentes a sus cargos, así como profundizar en aspectos generales que servirán de base para su trabajo futuro.

El trabajo de los directivos está sujeto a las condiciones reales de conocimiento y preparación que poseen los que se desempeñan como tal, para ello se deben realizar acciones que dirijan y organicen la superación de estos; más allá de las preestablecidas que son orientadas y controladas desde el nivel central, a partir del diagnóstico de las necesidades de formación de cada uno de los mismos.

Sin embargo, aunque se siguen estas direcciones de trabajo, se aprecian insuficiencias en su quehacer cotidiano, lo que ocasiona deficiencias en la estrategia de dirección, inadecuados estilos y formas de dirección, es decir, dificultades en la planificación, organización, ejecución y control que conspiran con la satisfacción del personal involucrado en este actuar y por ende con la calidad de los servicios de forma general.

Constituye un hecho concreto de que ya no es posible dirigir las entidades con una visión a corto plazo, o lo que es lo mismo, con miopía estratégica, se necesita capacidad para prever el futuro, ya sea para adaptarse y responder a él, o bien para contribuir a provocarlo, que es lo más aconsejable bajo determinadas circunstancias y condiciones.

Para que las organizaciones sean sostenibles es necesario que tengan un plan o proyecto de desarrollo aceptado por los actores internos, usuarios, clientes y socios, con políticas, objetivos, estrategias y prioridades bien claras. Pero sólo tenerlo, no será ventaja para las organizaciones incapaces de ejecutarlo; lo cual sólo es posible si existe capacidad técnica, conceptual, metodológica, organizacional, gerencial y estructural, ganada a través de la planificación, la participación, el compromiso y de la superación de los involucrados

En tal sentido investigaciones tales como: La preparación de los directores municipales de educación en el contenido económico (Fernández, 2013); Estrategia de superación para los cuadros de la Dirección Provincial de Salud en Camagüey (Mencho, 2014); La planeación estratégica y su impacto en la dirección docente (Sánchez, 2016) coinciden en que la dirección adopta una combinación de fundamentos filosóficos y del comportamiento localizados al nivel de los conocimientos, las actitudes personales y profesionales con implicaciones para la cultura de la organización, la apreciación del entorno, la acción centrada en los clientes, usuarios, beneficiarios y competidores; el

compromiso con una visión prospectiva y el desarrollo de la organización y la movilización del talento humano de la organización.

Teniendo en cuenta lo anterior se formula el siguiente objetivo general: Diseñar acciones de superación en temas de dirección para los directivos y reservas de la Dirección Municipal de Deportes de Sancti Spíritus, Cuba.

El diseño metodológico incluyó el uso de métodos, técnicas y procedimientos en la comprensión y transformación del objeto de estudio, lo que implicó el uso variado de métodos. El método histórico-lógico: Se utiliza para estudiar la trayectoria de los fenómenos y acontecimientos del devenir histórico, así como las leyes generales del funcionamiento y desarrollo de la superación profesional y la dirección estratégica.

El método analítico-sintético: permitió penetrar en la esencia del fenómeno objeto de estudio y establecer los componentes teóricos de la investigación, su fundamentación, el diseño de soluciones y el análisis de los resultados

El método inductivo-deductivo: para elaborar inferencias en el estudio y permitió ir de los elementos particulares que caracterizan la superación profesional y la dirección hasta llegar al análisis de los resultados obtenidos y arribar a conclusiones.

El enfoque sistémico: proporcionó la orientación general para el estudio, concebido como una realidad integral, formado por componentes que cumplen con determinadas funciones y mantienen formas estables de interacción entre contenidos para conformar la estrategia de superación.

Análisis documental: Posibilitó el análisis de los documentos en los que se sustenta y fundamenta el proceso de superación profesional de los directivos de la entidad.

Encuesta: A los directivos con objetivo de conocer el estado de opinión respecto al dominio en los contenidos de dirección, así como la superación recibida en tal sentido.

La Tormenta de ideas: Se utiliza según necesidades propias del momento investigativo y los fines que se persiguen y conciben al colectivo en su doble condición de agente y escenario de aprendizaje además de ser una fuente esencial del trabajo cooperativo.

El capítulo se estructura en introducción, el desarrollo dividido en dos epígrafes el primero destinado al diagnóstico en cuestión y el segundo a la propuesta de las acciones de superación en dirección finalmente se muestran las conclusiones y la bibliografía.

DESARROLLO

1.1 La superación profesional. Aproximación a su estudio

En 1976 se crea el Ministerio de Educación Superior (MES) y la organización del Sistema de Educación de Posgrado, que impulsan una política instituida que hasta ese entonces era dividida por una reglamentación nacional, lo que dio uniformidad y grafía sistémica a este proceso.

En la educación superior cubana, la educación de posgrado es una de las direcciones principales de trabajo y el nivel más alto del sistema de educación superior, orientada a promover la educación permanente de los graduados universitarios. “En la educación de posgrado concurren uno o más procesos formativos y de desarrollo, no solo de enseñanza aprendizaje, sino también de investigación, innovación, creación artística y otros, articulados armónicamente en una propuesta docente educativa pertinente a este nivel” (MES, 2004, p.2).

La superación profesional, ha sido objeto de estudio y reflexión crítica por varios autores: Castro (1981), Morales (1994), Añorga (1996), Díaz(1998), García (2001), Castro (2003), Bernaza (2004), Cueto R. (2006), Batista (2007), Valle (2007), Addine (2010), Mendoza (2011), Bernaza (2013), García (2013), Milian (2014), MES, (2018), entre otros.

Morales (1994) define a la superación profesional desde la formación permanente, este destaca la combinación de múltiples factores importantes, con énfasis en los del contexto. Tiene en cuenta además otros escenarios y dimensiones que intervienen en la superación profesional, se plantea la necesidad de implicar procesos de aprendizaje diversos, desde el análisis y la reflexión sobre la propia práctica, hasta el acceso significativo y el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades a partir del conocimiento pedagógico disponible y valioso.

Añorga (1995, p.92) define la superación profesional como: “conjunto de procesos de enseñanza- aprendizaje que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y las habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales”.

Esta proporciona la superación continua de los profesionales de los diferentes sectores y ramas de la producción, los servicios, la investigación científica y la docencia, en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica, el arte y las necesidades

económico-sociales del país, con el objetivo de contribuir a elevar la productividad y la calidad del trabajo de los egresados de la educación superior (Añorga, 1995).

Díaz (1998, p.115) define a la superación profesional como: "un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes en las formas de pensar, valorar y actúa como docentes".

García (2001, p.87) define la superación profesional como el "conjunto de procesos de formación, que le posibilitan al graduado de los centros pedagógicos la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético-profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docentes con vistas a su desarrollo general e integral".

En la superación profesional, ha planteado Bernaza (2004, p.17) "[...] es necesario considerar el sustento teórico del enfoque histórico cultural de Vigotski y sus seguidores como soporte fundamental para el diagnóstico de los capacitadores, así como la proyección de acciones que lo enseñen a ascender al nivel deseado y a aprender a lo largo de la vida, a emprender, tareas con independencia y creatividad".

Cueto (2006) concibe la superación profesional como un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas. Esta proporciona la superación continua de los profesionales de los diferentes sectores y ramas de la producción, los servicios, la investigación científica y la docencia, en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica y el arte y las necesidades económico-sociales del país, con el objetivo de contribuir a elevar la productividad y la calidad del trabajo de los egresados de la Educación Superior.

Por su parte Batista (2007, p.66), la define como: "Conjunto de proceso de formación que posibilita a los graduados universitarios la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializados requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales".

Un aporte teórico interesante para la comprensión de los alcances de la superación profesional es brindado por Mendoza (2011), quien luego de analizar diferentes definiciones sobre la misma encuentra como aspectos recurrentes que: a)-la superación sea entendida como proceso continuo a lo largo de la vida; b)-es educación perenne que debe permitir al profesional formar parte de la dinámica de cambio; c)-debe producirse mediante acciones ubicadas en un marco temporal predefinido y con carácter proyectivo;

d-se orienta a enfrentar problemas planteados por el adelanto científico-tecnológico y los imperativos socioeconómicos y políticos del desarrollo de un contexto histórico concreto; e-debe asegurar el mejoramiento profesional y humano para la apropiación de los contenidos como forma de conocer, saber hacer, saber ser, saber convivir y saber desaprender, lo que se traduce en la elevación de la cultura general.

La superación profesional “tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios” (Sánchez, 2017, p.635).

García (2013) refiere la superación profesional como el proceso de formación que posibilita a egresados de los centros de enseñanza superior temática de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas que se requieren para que ese profesional tenga un mejor desempeño en sus funciones laborales, así como para su desarrollo cultural en general.

En el marco de la presente investigación, el autor coincide con Milian (2014) cuando refiere que la superación profesional puede ser concebida como el conjunto de procesos formativos -o de enseñanza aprendizaje- que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para un mejor desempeño en sus funciones laborales, así como para su desarrollo cultural general.

Lo anterior implica que en la superación profesional, como bien ha planteado Bernaza (2014), sea necesario considerar el sustento teórico del enfoque histórico-cultural de Vigotsky y sus seguidores como soporte fundamental para el diagnóstico, así como la proyección de acciones que enseñen a ascender al nivel deseado y a aprender a lo largo de la vida, a emprender tareas con independencia y creatividad, las que pueden ser enriquecidas con la experiencia personal mediante las interacciones que se producen con los demás.

El planteamiento anterior permite reflexionar sobre la superación profesional como un proceso de construcción y reconstrucción social, donde todos aprenden con alto grado de autonomía y creatividad, con las mejores vivencias y experiencias, en un foro abierto al diálogo, donde se participa activamente en situaciones interesantes y demandantes de la práctica profesional, lo cual favorece la renovación, el redimensionamiento del conocimiento, aprenden a identificar y resolver nuevos problemas.

Según Lorences (2003), la superación profesional ha utilizado diversos modelos. Dentro de estos destaca:

- El modelo de formación academicista, centrado en la actualización de los contenidos.
- El modelo de formación utilitaria que da respuesta a planteamientos técnicos de la enseñanza en el que los docentes tienen la función de aplicar programas y estrategias que han decidido y elaborado expertos externos para la obtención de la máxima eficiencia en el logro de determinados objetivos.
- El modelo de formación centrada en el aula, que impulsa el desarrollo de programas desde el propio diseño y funcionamiento de la escuela, la involucra como organización y facilita su transformación como un todo mediante la creación de condiciones organizativas, de dirección participativa, la promoción del trabajo colectivo orientado hacia la solución de problemas prácticos.
- El modelo de formación descentralizado en el que se elabora el sistema de superación a partir de las necesidades y exigencias del desarrollo socio cultural de cada territorio en correspondencia con los objetivos generales de la educación.

Por su parte, Valle (2007) considera los modelos siguientes:

- El modelo de formación orientado individualmente en el que el profesor dirige su propia superación; el modelo de observación-evaluación, en este se observa la práctica de los docentes, y sobre esa base se discuten su gerencias y propuestas que pueden enriquecer su trabajo. Por su parte el modelo de desarrollo y mejora el docente trabaja en la remodelación de los programas, y en correspondencia, trata de superarse.
- En el modelo de entrenamiento institucional, el entrenador es quien selecciona los contenidos y actividades que, según su criterio, pueden ayudar a la superación de los docentes. De igual forma, se puede incluir la exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de estas en situaciones simuladas y devolución de resultados en el lugar de trabajo y el modelo de investigación o indagatorio se caracteriza por que el profesorado investigue, encuentre datos sobre la práctica, y sobre la base de estos aspectos asuma estrategias de trabajo que resuelvan los problemas que en ella se presentan.

Los autores citados coinciden en plantear que la superación profesional, se desarrolla como proceso, organizadamente, sistémico, que da continuidad a la formación inicial con la permanente desde el proceso de enseñanza- aprendizaje, tiene como propósito actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y prospectivo, atender insuficiencias en la formación o completar conocimientos y habilidades

necesarios para el desempeño; se extiende a lo largo de toda la vida y responde a reclamos sociales.

La superación en la actualidad se rige por el Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba (Resolución 132/2004), dictado por el MES, como documento principal que regula la educación de postgrado en el territorio nacional con sus correspondientes Normas y Procedimientos para la Gestión del Postgrado (Instrucción No. 01/2018) que establece que la superación profesional y la formación académica integran las dos vertientes de la educación de posgrado en Cuba.

En su realización participan numerosos actores como profesores, tutores y estudiantes en escenarios diversos y persiguiendo objetivos disímiles, con diversidad de formas, métodos, tradiciones y otras características particulares de las diferentes áreas del conocimiento y ramas profesionales

La educación de postgrado es una de las direcciones principales de trabajo de la educación superior en Cuba, y el nivel más alto del sistema de educación superior, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios.

La importancia de la educación de postgrado se fundamenta en la evidencia histórica de la centralidad de la educación, la investigación y el aprendizaje colectivo en los procesos de desarrollo; y en la necesidad de la educación a lo largo de la vida, apoyada en la autogestión del aprendizaje y la socialización en la construcción del conocimiento.

De acuerdo con el Reglamento de la Educación de Postgrado, la estructura que facilita dar cumplimiento a la variedad de funciones del postgrado son la superación profesional, formación académica (maestría, especialidad y doctorado) y la formación posdoctoral. 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.

Según el Artículo 1 de la instrucción No. 01/2018 las modalidades de dedicación en el posgrado son:

a) Tiempo completo.- El estudiante se dedica al programa de forma ininterrumpida.

b) Tiempo parcial.- El estudiante se dedica al programa a intervalos sin abandonar las obligaciones que dimanen de su actividad laboral.

En el artículo 2 de dicha instrucción se establece que las modalidades de estudio en los programas de posgrado se determinan atendiendo al grado de participación del cuerpo docente de la manera siguiente:

- a) Presencial.- Todas las actividades lectivas del plan de estudio, o la mayoría de ellas, están planificadas para ser desarrolladas con la presencia física conjunta de estudiantes y cuerpo docente.
- b) Semipresencial.- Los encuentros con profesores y tutores son interrumpidos por períodos durante los cuales el estudiante se dedica a vencer los objetivos del programa de manera individual o en colectivos de aprendizaje.
- c) A distancia.- Los encuentros presenciales con el cuerpo docente no se producen o son muy escasos y dedicados, generalmente, a sesiones de evaluación y a consultas individuales o colectivas. La actividad individual y la autogestión del aprendizaje, en esta variante, alcanzan su máxima expresión. Estas actividades pueden ser llevadas a cabo mediante foros virtuales. La evaluación final en los programas de posgrado académico debe ser realizada de forma presencial. Deberán tomarse previamente todas las medidas de seguridad informática que permitan las plataformas utilizadas para evitar vulnerabilidades de los accesos.

Del mismo modo, en dicho documento en el artículo 15 se define que las formas organizativas principales de la superación profesional son: el curso, el entrenamiento y el diplomado. Otras formas de la superación profesional son la auto preparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico, la consulta y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte.

El curso: garantiza la formación básica y especializada de los graduados universitarios; comprende la organización de un conjunto de contenidos que abordan resultados de investigación relevantes o asuntos trascendentes con el propósito de complementar o actualizar los conocimientos de los profesionales que los reciben.

El entrenamiento: contribuye a la formación básica y especializada de los graduados universitarios dirigido, en particular, a la adquisición de habilidades y destrezas y a la asimilación e introducción de nuevos procedimientos y tecnologías con el propósito de complementar, actualizar, perfeccionar y consolidar conocimientos y destrezas.

El curso y el entrenamiento pueden tener carácter independiente o formar parte de diplomados, maestrías y especialidades de posgrado. (Instrucción No. 01/2018)

El diplomado: tiene como objetivo la especialización en un área particular del desempeño y fortalece la adquisición de conocimientos y habilidades académicas, científicas y/o profesionales en cualquier etapa del desarrollo de un graduado universitario, de acuerdo con las necesidades de su formación profesional o cultural. El diplomado está compuesto por un sistema de cursos y/o entrenamientos y otras formas articulados entre sí, que culmina con la realización y defensa de un trabajo ante tribunal.

La conferencia especializada: su esencia radica en la exposición de un tema científico, estructurado por parte de un profesional con buena preparación y con la debida explicación de los elementos esenciales del mismo; constituye el punto de partida para profundizar, ampliar y sistematizar el estudio de ese tema. Entre los requerimientos que debe cumplir para asegurar su calidad están:

- Uso apropiado de la expresión oral y gestual (tono de voz, pronunciación, fluidez, entonación).
- Empleo de una terminología propia del campo del conocimiento que se imparte.
- Cientificidad y actualidad del contenido que se trabaja.
- Cierta conocimiento del auditorio.
- Empleo correcto de la tecnología.
- Cumplimiento de las siguientes funciones: informativa, reflexiva y educativa.

La autopreparación (o auto superación): es una de las más importantes formas de superación que comprende el sistema de educación de postgrado. Constituye la actividad cognoscitiva de carácter independiente basado en el estudio, el análisis y reflexión individual del docente a partir de un conocimiento teórico o una experiencia práctica del contenido de la materia o el tema indicado. Se le entrega una guía, con antelación, a cada docente para orientarlo en la búsqueda de aquellos aspectos que le permitan profundizar sobre el tema que se está trabajando o el impartido.

Esta autopreparación es premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo colectivo que después se realiza a nivel de grupo. El tiempo que se dedique a esta actividad está en dependencia de la experiencia del docente, de su nivel de preparación y de las necesidades concretas para la forma de superación que se aplique aunque, en general, se le debe dar un tiempo prudente a fin de lograr la calidad en las tareas y actividades que desarrolle así como en los resultados.

Para apreciar el valor de esta forma de superación, vale la pena señalar la siguiente idea de Castro (2001) expuesta en uno de sus discursos: “La auto preparación es la base de la cultura del profesor. Es esencial la disposición que cada compañero tenga para

dedicar muchas horas al estudio individual, su inquietud por saber, por mantenerse actualizado, por mejorar su trabajo como educador.”

El seminario: es una sesión de intercambio para la profundización de los conocimientos, presupone la interacción entre los docentes; se apoya en el trabajo individual de cada estudiante, lo que obliga a la autopreparación.

Brinda amplias posibilidades para el planteamiento, el análisis y la discusión de problemas fundamentales y actuales de la ciencia, para conocer a cada docente y controlar el grado de profundización, actualización y contextualización de sus conocimientos, con respecto a algunos problemas, temas o en el sistema de sus concepciones y convicciones. Viabiliza la utilización y comprobación de métodos y procedimientos de autoaprendizaje de los estudiantes. Estimula el estudio sistemático de la literatura, consolida y amplía los saberes obtenidos mediante la preparación independiente.

El taller: un espacio de reflexión grupal para sistematizar el contenido y elaborar, en conjunto de manera cooperada, propuestas de solución a determinadas problemáticas relacionadas con un tema en particular.

El debate científico: radica en el intercambio y la discusión de resultados de la investigación pedagógica relacionados con un tema o proceso; constituye un estímulo importante para el desarrollo y mejoramiento de la práctica pedagógica reflexiva.

Admite la confrontación de ideas, juicios y opiniones, el ejercicio de la crítica así como la socialización de los conocimientos adquiridos. Propicia la participación del docente a partir de la exposición de razonamientos, conceptos y juicios personales derivados del estudio, el cual manifiesta la toma de partido en las propuestas de soluciones a problemas que se identifican en el proceso de análisis del contenido en estrecho vínculo de la institución con la comunidad. La comunicación es de suma importancia, pues el docente debe estimular la exposición oral, la explicación, emisión de argumentos, juicios, puntos de vista y opiniones que somete al análisis y la valoración entre todos.

2. Resultados del diagnóstico

2.1 Resultados del análisis de documentos

Se analizaron los Planes de Superación para los directivos y reservas de la Dirección Municipal de Deportes de Sancti Spíritus y se constató que no existe correspondencia entre las necesidades de superación en dirección y los temas previstos para la superación de los mismos, ya que se prevén temáticas relacionadas con aspectos económicos, legislativo, de informática, entre otros, minimizando de esa manera la

superación de directivos y reservas en temas de dirección que son de vital importancia para su desempeño y el cumplimiento de sus objetivos.

2.2 Resultado de las encuestas

Uno de los aspectos investigados está relacionado con los años de experiencia como directivo o como reserva y resultó que el 75% se encuentra en el rango de cero a 5 años, el 15% entre 6 y 10 años y resto posee más de 10 años de experiencia, lo que indica que se está trabajando con directivos relativamente joven cumpliendo con la función de dirección de la entidad objeto de estudio y además, el Instituto Nacional de Deporte Educación Física y Recreación se caracteriza por la fluctuación de los directivos a cumplir misión deportiva en otros países.

Esta razón también incide en que el 62% de las reservas se encuentra en el rango de cero a 5 años, lo que trae como consecuencia limitaciones en cuanto a la preparación en temas de dirección.

Al indagar con los investigados si han recibidos superación en dirección. El 49 % planteó que sí se han superado en la temática y el 51% refirió que no han recibido superación en temas de dirección lo que conlleva a que estas personas se están desempeñando sobre la base del conocimiento empírico.

Lo anterior se corrobora con los resultados mostrados según el tipo de superación recibida, expresándose de la siguiente forma:

Preparación de Cuadro: 87%

Curso: 11%

Postgrado:

Diplomado: 1

Maestría en Dirección: 1

Como se puede apreciar la preparación de cuadros es la forma fundamental de superación de los investigados, lo cual resulta insuficiente si se tiene en cuenta que esta preparación es realizada generalmente por el personal que atiende la capacitación en la entidad. También indica que no se utilizan otras opciones de superación como son los postgrados, diplomados, maestrías que en ocasiones oferta la Universidad. Por lo que el 87% refiere que los temas recibidos le son medianamente provechosos para desempeñarse eficientemente en la tarea asignada.

Lo anterior se corrobora con la concientización de la necesidad de recibir mayor superación en dirección, pues el 100% así lo planteó. Además, los directivos y reservas

investigados señalaron como los temas fundamentales en los cuales necesitan recibir preparación los siguientes:

- Proceso de dirección.
- Comunicación y Reuniones.
- Toma de decisiones y Delegación de Autoridad.
- Administración del Tiempo.
- Liderazgo.
- Dirección Estratégica.
- Dirección por Objetivos.

Como se puede apreciar, los temas solicitados son variados y esenciales para un correcto desempeño en las funciones del proceso de dirección de cualquier entidad.

1.3 Análisis estratégico

En el orden interno se identifican:

Fortalezas

1. Contar con el completamiento de la plantilla de los directivos.
2. Adecuado nivel de calificación de los directivos.
3. La dedicación y disciplina de los directivos.
4. Gran poder movilizador de los directivos
5. Alta responsabilidad en el desempeño de sus funciones de los directivos principales.

Debilidades

1. No se cuenta con una proyección adecuada de la preparación en el puesto de trabajo con la reserva
2. Insuficiente utilización de las diferentes modalidades de preparación de los directivos y reservas
3. Algunos directivos no están sensibilizados con la importancia de su preparación y la de sus reservas.
4. Algunos directivos no completan la selección de sus reservas.
5. Deficiencias de la preparación en dirección de los directivos y sus reservas.

En el orden externo se identifican:

Oportunidades

1. La existencia de la universidad en el territorio.
2. Calidad del capital humano del territorio.

3. Contar con la asesoría de profesores del Centro de Estudio en Técnicas avanzadas de dirección de la universidad.
4. La implementación de los lineamientos de la política económico-social.
5. Reconocimiento de la labor de las instituciones por las instancias superiores.

Amenazas

1. Éxodo de cuadros para otros territorios y organismos.
2. Débil infraestructura y condiciones laborales.
3. La apertura al trabajo por cuenta propia.
4. Existencia de ofertas laborales mejor remuneradas.
5. Escenario cambiante a nivel nacional e internacional.

Tabla 1: Análisis de la Matriz DAFO

		OPORTUNIDADES					AMENAZAS					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
FORTALEZAS	1	2	1	3	3	3	3	3	2	3	3	<u>26</u>
	2	2	1	3	3	2	3	3	2	3	3	<u>25</u>
	3	1	1	3	3	2	3	2	2	3	1	21
	4	1	1	1	3	2	3	3	3	2	3	22
	5	1	2	1	3	3	3	2	2	3	3	<u>23</u>
					51						<u>66</u>	
DEBILIDADES	1	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	<u>23</u>
	2	3	1	3	3	2	3	2	1	1	2	21
	3	3	2	3	2	2	3	2	2	1	3	<u>23</u>
	4	3	3	2	2	1	3	3	2	1	2	22
	5	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	<u>28</u>
					60						57	
		<u>22</u>	17	<u>25</u>	<u>27</u>	20	<u>30</u>	<u>25</u>	21	22	<u>25</u>	

Como resultado del análisis DAFO se definen como principales fortalezas:

1. Contar con el completamiento de la plantilla de los directivos en el territorio.
2. Adecuado nivel de calificación de los directivos.
3. Alta responsabilidad en el desempeño de sus funciones de los directivos principales.

Las debilidades que es necesario atenuar son:

1. Deficiencias de la preparación en dirección de los directivos y sus reservas.
2. No se cuenta con una proyección adecuada de la preparación en el puesto de trabajo con la reserva
3. Algunos cuadros no están sensibilizados con la importancia su preparación y la de sus reservas

Las oportunidades que debemos aprovechar son:

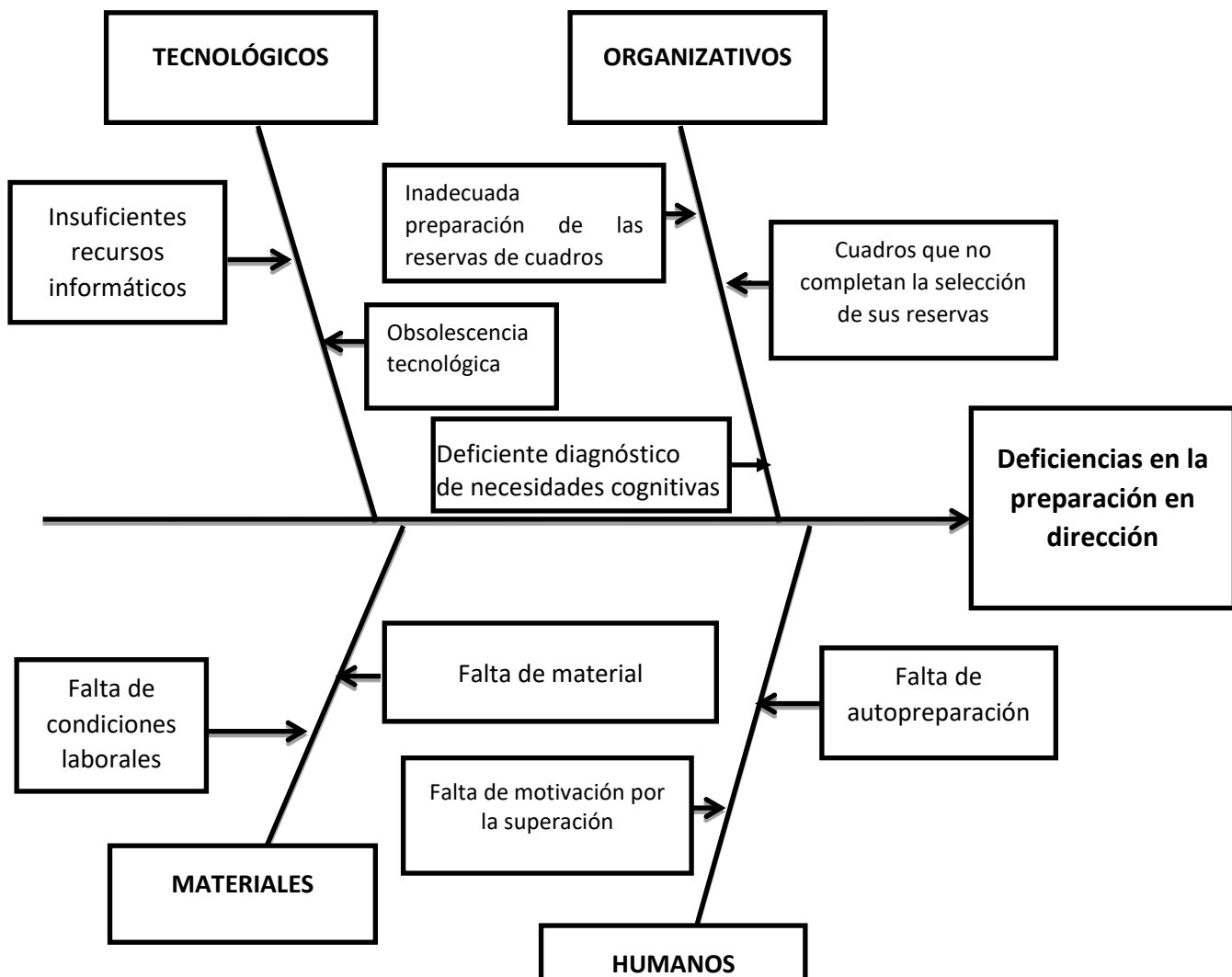
1. La implementación de los lineamientos de la política económico-social.
2. Contar con la asesoría de profesores del Centro de Estudio en Técnicas avanzadas de dirección de la universidad.
3. La existencia de la universidad en el territorio.

Las amenazas que más influyen y por tanto las que se necesitan minimizar son:

1. Éxodo de cuadros para otros territorios y organismos.
2. Débil infraestructura y condiciones laborales.
3. Escenario cambiante a nivel nacional e internacional.

También como resultados de esta matriz infiere que el diagnóstico ubica a la institución en el cuadrante Fortalezas/amenazas, por lo que debe estar encaminada hacia una estrategia defensiva contra las amenazas y que se tiene que aprovechar las fortalezas.

1.4 Diagrama de Ishikawa



Se aplicó el diagrama de Ishikawa para determinar las principales causas que originan la deficiente preparación en dirección que poseen los directivos y reservas de la Dirección Municipal de Deportes de Sancti Spíritus y resultó que predominan las causas organizativas como por ejemplo deficiente realización del diagnóstico de las necesidades de aprendizaje, la inadecuada preparación de la reserva, así como el no completamiento de la reserva lo que limita la preparación de la misma. También inciden causas humanas como la falta de motivación por la superación y la carente autopreparación de los directivos y sus reservas.

2. Acciones de superación en dirección para directivos y reservas

Acción 1

Título: Conferencia especializada: “El Cambio Organizacional”

Objetivos:

- Definir el proceso de cambio organizacional como una necesidad en el desarrollo de las organizaciones.
- Analizar los diferentes tipos de barreras que impiden los procesos de cambio en las organizaciones.
- Destacar el rol de los directivos en la conducción de los procesos de cambios organizacionales.

Contenidos:

- El cambio organizacional. Necesidad.
- Etapas del cambio: Descongelamiento, cambio y recongelamiento.
- Tipos de cambios.
- Cambio en las personas. Dudando, cambiando y consolidando
- Cambio de valores y de actitudes.
- Las Barreras al cambio.
- Papel del directivo como Agente de Cambio

Métodos: método expositivo heurístico y elaboración conjunta

Medios: material de estudio, pizarrón, PC y Data show

Participantes: Directivos y reservas de la Dirección Municipal de Deportes del Municipio de Sancti Spíritus

Tiempo de duración: 4 horas

Acción 2

Programa del curso de postgrado

Título del curso: Dirección-gestión

Universidad o centro autorizado: Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez

Facultad o departamento: Centro de Estudio en Técnicas Avanzadas de dirección.

Cantidad de créditos académicos: 2

Modalidad: Tiempo completo () Tiempo parcial (X) A distancia ()

Justificación:

Los retos actuales, exige cada vez más la superación constante de todo el personal, lo cual redundará indiscutiblemente en su profesionalidad para obtener resultados superiores en su desempeño. Tales razones justifican la necesidad de buscar vías para el mejoramiento profesional continuo en los profesionales de la Cultura Física.

Teniendo en cuenta la importancia de desarrollar competencias y habilidades que permitan el análisis complejo y sistemático de las situaciones y problemas a que se enfrenta el profesional, y a los que debe hacer frente con un pensamiento creador, llevará como medio y método un enfoque que propicie las acciones y decisiones del profesional en la solución de diferentes problemas del proceso de dirección.

El nivel de actualización de la propuesta garantiza el principio del carácter científico del contenido, así como la posibilidad de que en este proceso haya independencia cognoscitiva, ya que las temáticas están en correspondencia con la literatura especializada.

Se abordan cuestiones de gran valor para los directivos y reservas, pues se pretende que, una vez que dominen los elementos conceptuales, desarrollen y potencien sus habilidades que les permita dominar el proceso directivo.

Estudiantes: Directivos y reservas de la Dirección Municipal de Deportes del Municipio de Sancti Spíritus

Objetivo General:

Aplicar en su desempeño profesional conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan identificar, tomar decisiones y resolver problemas relativos a su accionar con el empleo de las tecnologías de dirección, elevando con ello sus competencias profesionales.

Sistema de conocimientos.

- Proceso de dirección.
- Comunicación y Reuniones.
- Toma de decisiones y Delegación de Autoridad.
- Administración del Tiempo.
- Liderazgo.
- Dirección por Objetivos.

Escenarios, materiales y medios

El curso constituirá un proceso de adiestramiento y aprendizaje para fortalecer las capacidades, habilidades y herramientas directivas. El curso será desarrollado a través de encuentros que combinen el método expositivo con la elaboración conjunta y el trabajo en equipo, de manera que se promueva la enseñanza problémica y el aprendizaje activo.

Se utilizarán como medio tecnológico la computadora, así como pizarras y medios para escribir.

Sistema de Evaluación:

La evaluación será integral, tomado como elementos la participación en clases, la asistencia y la participación en actividades grupales, la entrega y discusión de un estudio de caso.

Acción 3

Taller 1: Reuniones

Objetivo: Comprender la importancia de la reunión así como el papel del directivo como moderador.

Idea temática: Concepto e importancia de las reuniones, estructura de la reunión eficiente, la función del directivo como moderador de la reunión.

Metodología: elaboración conjunta

Medios: pizarrón, material de estudio, computadora y data show

Participantes: Directivos y reservas de la Dirección Municipal de Deportes del Municipio de Sancti Spíritus

Ejecuta: autora de la investigación

Tiempo de duración: 4 horas

Procedimiento:

Se les explica los resultados positivos y negativos que pueden generarse como consecuencia del desarrollo de la reunión, de forma que comprendan la importancia que tiene la realización eficaz de esta.

Se les pregunta, ¿Qué concepto tienen de una reunión? Se recogen en la pizarra las palabras claves de las intervenciones de los directores y luego se les muestra el concepto resumiéndoles los aspectos esenciales del mismo.

Se les explica que es muy importante que antes de convocar cualquier reunión, se deben considerar otros medios que sean más económicos y sencillos que la reunión para alcanzar el mismo objetivo que se persigue con la reunión.

Se explica las etapas generales que incluye el proceso de una reunión de trabajo.

Hacer énfasis en que la etapa de preparación de la reunión es la más importante pues de esta depende el éxito de la misma.

Cuando se concluya la explicación de cada una de las etapas se muestra un resumen de todas ellas, resaltando el papel del directivo como moderador en el desarrollo de la reunión.

Se explican los objetivos del moderador se la reunión así como las técnicas que debe dominar para conducir eficazmente una reunión.

Se pregunta a los participantes cuáles son los principales problemas que ocurren en cualquier tipo de reunión y se expone la diapositiva que recoge estos problemas.

Se realizará el estudio de caso donde los observadores atenderán los siguientes aspectos:

- Preparación de la reunión y asignación de roles dentro de la reunión.
- Definición de los objetivos de la reunión.
- Papel de cada miembro de la reunión.
- Cumplimiento de los objetivos de la reunión.
- Aprovechamiento del tiempo, consecución del orden de la reunión.
- Aporte de cada miembro al desarrollo de la reunión, tanto al contenido como al proceso.

Al concluir el grupo de observadores se reunirá para presentar un resumen de lo que se observó y los que participaron en la dramatización se autoevalúan atendiendo a

estos mismos elementos. Se discuten en plenaria y se recogen en la pizarra los principales elementos

Evaluación: estrategias participativas sustentadas en la autoevaluación y la coevaluación aplicada indistintamente durante el taller.

Acción 4

Conferencia # 2: Análisis estratégico del entorno

Objetivos:

1. Identificar las oportunidades y amenazas que depara el entorno.
2. Realizar el análisis de los implicados fundamentales de la organización.

Contenidos:

El entorno general de la entidad.

Naturaleza y dimensiones del entorno general.

El entorno particular de la entidad: Estructura del sector. Ventajas competitivas.

Amenazas y oportunidades del entorno.

Análisis de los implicados.

Métodos: método expositivo heurístico y elaboración conjunta en menor medida

Medios: material de estudio, pizarrón, computadora y Data show

Participantes: directivos y reservas

Tiempo de duración: 4 horas

Acción 5

Conferencia # 3: Modelos de análisis estratégico.

Objetivos:

1. Utilizar las diferentes matrices de diagnóstico estratégico, incluyendo el DAFO.
2. Diseñar los posibles escenarios futuros de la entida, a partir de los factores claves.

Contenidos:

Efecto experiencia.

Ciclo de vida del producto.

Las matrices de actividad.

Matriz crecimiento - cuota de mercado. (BCG)

Matriz posición competitiva - atractivo del sector. (General Electric - McKinsey)

Matriz posición competitiva - Madurez del sector (ADL)

Posicionamiento estratégico.

Utilidad y limitaciones de las matrices.

Los modelos aplicados al análisis DAFO: propuestas.

Síntesis DAFO.

El Método de escenarios.

Métodos: método expositivo heurístico y elaboración conjunta en menor medida

Medios: material de estudio, pizarrón, PC y Data show

Participantes: Directivos y reservas de la Dirección Municipal de Deportes del Municipio de Sancti Spíritus

Tiempo de duración: 4 horas

Acción 6:

Taller 2: La Gestión Estratégica

Objetivo: Valorar la importancia de la gestión estratégica en el proceso directivo.

Idea temática: Conceptos de gestión estratégica, la planificación estratégica, la Matriz DAFO como herramienta de trabajo.

Metodología: elaboración conjunta

Medios: pizarrón, material de estudio, computadora y data show

Participantes: Directores de las escuelas primarias del Municipio de Taguasco

Tiempo de duración: 4 horas

Procedimiento:

Se realiza la dinámica grupal sobre el caso: “En un entorno cambiante para que planear”, debe permitir:

- Qué ellos comprendan e interioricen la importancia de dirigir estratégicamente.
- Qué la planeación estratégica es una consecuencia de la gestión estratégica.
- Qué gestionar estratégicamente implica tener visión de futuro, prever y gestionar los cambios, diagnosticar el entorno y descubrir oportunidades.
- Qué puedan diferenciar las Amenazas de las Debilidades y las Fortalezas de las Oportunidades, así como usar la Matriz DAFO como una herramienta para definir el problema estratégico o al menos la situación competitiva de la empresa.
- Que la operatividad (tácticas-urgencias) no pueden sustituir lo estratégico lo importante)
- Que la capacidad o competencia estratégica, como Directivos y por lo tanto como organización, estará en la medida que partiendo de nuestras fortalezas

aprovechemos las oportunidades; disminuyendo nuestras debilidades conociendo que existen amenazas.

Evaluación: estrategias participativas sustentadas en la autoevaluación y la coevaluación aplicada indistintamente durante el taller.

Acción 7

Taller 3: Elementos que componen la estrategia de dirección en la entidad

Total de horas: 4

Objetivo: Analizar y debatir los aspectos esenciales de los elementos que componen una estrategia de dirección.

Aspectos a debatir:

Misión:

Es la determinación según de el por qué existe y para que existe la organización, o sea, toda entidad tiene una razón de ser pues no se crean organizaciones, para no hacer nada y precisamente esa razón de ser resulta lo más importante para todos los participantes de esa entidad, con el criterio de que todo lo que se haga o no se haga debe estar de una u otra forma contribuyendo al logro del objetivo común.

El facilitador de este proceso necesita de mucha habilidad para conducir al grupo hacia el objetivo de determinar la misión. Hay preguntas básicas que los pequeños grupos pueden hacerse para encontrar el camino, estas son:

1. ¿Qué hace?
2. Criterios orientadores: (Con qué...)
3. ¿Para qué lo hace?
4. Para esto debe contar...

La determinación de la misión debe ser redactada en un párrafo y llevarlo a una pancarta para ser colocada en un lugar muy visible por todos los funcionarios. A partir de este momento la misión será el punto de referencia de todo el trabajo posterior.

Diagnóstico:

La elaboración del diagnóstico es un proceso indispensable para la puesta en práctica de las estrategias, a través de él se podrá conocer el estado actual de la organización.

El análisis interno se evalúa en busca de las fortalezas y debilidades de la organización. Las fortalezas, representan aquellos factores internos o propios de la organización que se consideran puntos fuertes, en los cuales se apoya hacia el

cumplimiento de la misión. ¿Qué poseen que los puede hacer mejor? ¿En qué son muy buenos?

Las debilidades, se tratan de aquellos factores internos o propios de la organización que constituyen aspectos débiles, los cuales son necesarios atenuar o superar en la evolución de la organización y que, en definitiva, la misma debe luchar al máximo por convertir estos puntos débiles en fortalezas. ¿Cuáles problemas los hace inferiores a las demás organizaciones? ¿Qué no se hace bien? ¿Qué hacer para eliminarlas?

El análisis externo: El análisis externo se evalúa en busca de las oportunidades y amenazas a la que se enfrenta la organización.

Las oportunidades: se refieren a aquellos factores que se están manifestando en el entorno sin que sea posible influir en su ocurrencia o no y que resultan favorables para avanzar con mayor facilidad hacia el cumplimiento de la misión si se aprovechan oportuna e intensamente. ¿Qué no está haciendo la competencia y que se puede aprovechar? ¿Qué es de máxima demanda para los clientes? ¿Qué necesidades tienen los clientes?

Las amenazas: son aquellos factores o sucesos que se están desarrollando en el entorno, sobre los cuales no es posible influir y que están incidiendo negativamente en el cumplimiento de la misión de la organización. ¿Qué o cuáles fuerzas en el entorno puede hacer daños o frenarlos? ¿Qué hechos les son desfavorables? ¿Qué hacen los competidores que los afectan?

Valores Compartidos: Creencias, aspiraciones, supuestos básicos, modos de actuación de los directivos y sus colaboradores que conforman el comportamiento cotidiano.

Visión: La visión constituye el paso que cierra el circuito de la conexión abierta con la identificación de la misión al comienzo. No puede considerarse un paso más, sino un paso decisivo, porque con la definición de la visión es que se logra la definición de lo que debe ser la organización con el estado deseado mínimo indispensable que plantea la entidad en un tiempo determinado.

Áreas de resultados claves: Dentro de una organización cualquiera siempre existirá un conjunto de actividades similares o que se relacionan de alguna manera y que por el impacto que tienen sobre la misión de la organización resulta necesario y conveniente identificarlos a fin de que se preste la mayor atención por parte de la alta dirección de la organización sin que esto signifique que otras actividades sean delegadas o se consideren como necesarias.

Objetivos Estratégicos: Expresan las metas que se propone alcanzar la organización a nivel global, a largo plazo y en función de la misión.

En el momento de la elaboración de dichos objetivos deberá estar presente la alta dirección, estos objetivos son parte importante para la realización de la estrategia puesto que ellos se formularán después de tener elaboradas las áreas de resultados claves.

Criterios de Medidas: Expresan los resultados medibles y controlables que se prevén alcanzar en cada uno de los lapsos establecidos previamente que periodizan el horizonte estratégico. De esta forma, los grados de consecución de los objetivos estratégicos se concretan en resultados específicos que se reflejan en términos de criterios de medidas y que permiten, además, el control sistemático de la implementación de la estrategia.

Diseño de los Criterios de Medidas:

- Expresarse de modo que puedan ser medibles y modificables.
- Deben ser claros y precisos.
- Debe concretarse el indicador a utilizar para medir el objetivo.
- Debe estar en correspondencia con el objetivo que se plantea.
- Se subordina al objetivo, no es el objetivo en sí.
- No debe incluirse las acciones a desarrollar para alcanzar el propósito planteado.
- Se redactan en presente y hasta el pasado, de forma sustantivada. Nunca en infinitivo como el objetivo.

Principales deficiencias en su formulación.

- Exceso de criterios de medida.
- Tendencias a redactarlos como si fuera la visión.
- Tendencia a redactarlos como si fueran objetivos.
- Tendencias a controlarlos como si fueran objetivos.
- No se precisan en caso de los objetivos de carácter cualitativos.
- En ocasiones su contenido tiende a ser estrategias, políticas o funciones.
- Falta de correspondencia entre el criterio de medida planeado y el objetivo o el área de resultado clave al que pertenece.

Plan de Acción: Es la definición de las acciones que garantizan el cumplimiento de cada objetivo, en correspondencia con la estrategia diseñada.

En el plan de acción debe reflejarse:

- Tarea o acción.
- Responsable.

- Participantes en las ejecuciones.
- Período de cumplimiento.
- Recursos disponibles para el cumplimiento de la tarea

Medición y control: De todo esto se deriva la necesidad de un control sobre la estrategia. Es necesario verificar periódicamente si la organización se está moviendo en dirección de sus objetivos o no, cómo se han introducido las decisiones, que resistencia se ha ofrecido a esto y por qué, qué cambios en el entorno han hecho girar el rumbo aunque se mantengan los objetivos.

Las dos cuestiones básicas en el control de la estrategia son:

- ¿Se está ejecutando la estrategia como se planeó?
- ¿Está alcanzando la estrategia los resultados que se buscaban?

Elaborar ejemplos de cada uno de los componentes del modelo de la estrategia sustentado en su práctica profesional.

Desarrollo

Cada directivo expondrá los ejemplos de los componentes del modelo de la estrategia.

Se tendrán en cuenta las sugerencias emitidas por el grupo de trabajo.

Conclusiones del taller

La estrategia de dirección organiza el proceso de dirección, optimiza el trabajo de los directivos, se definen bien las fortalezas para aprovechar las oportunidades del entorno, muestra una imagen precisa de la situación actual y a la que se espera llegar en el futuro, logra la perfecta fusión entre la teoría y la práctica, crea las bases de un pensamiento estratégico y crea una cultura de medición y control.

CONCLUSIONES

La determinación de las concepciones teóricas que sustentan la superación profesional permite distinguir una amplia variedad de conceptos y visiones. Sin embargo, existe coincidencia en considerarlo un proceso de formación permanente dirigida al perfeccionamiento profesional y humano, cuyo núcleo conceptual de base permite asumir al diagnóstico como un proceso que se realiza con el objetivo de conocer la situación o realidad educativa, a partir de cuyos resultados se elabora un sistema de ayudas.

Los directivos de la Dirección Municipal de Deportes de Sancti Spíritus, Cuba, poseen deficiente dominio del contenido de dirección lo que incide en el proceso directivo, en la operatividad, en el nivel de despliegue estratégico. Además, se

identificaron como carencias una insuficiente concepción del proceso de superación relacionado con los contenidos de dirección.

Las acciones de superación diseñadas poseen un enfoque participativo que contribuye al dominio del contenido de dirección para los directivos de la Dirección Municipal de Deportes de Sancti Spíritus y se ha diseñado atendiendo al nivel de complejidad ascendente de las formas organizativas de la superación que la componen.

BIBLIOGRAFIA

- Almuiñas, J. L., & Galarza, J. (2013). La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior: modelo teórico y metodología para su implementación. En J. L. Almuiñas Rivero. *La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior*. Montevideo: Universidad de la República.
- Añorga, J. (1995). La Educación Avanzada. Una teoría para el mejoramiento profesional y humano. En: *Boletín Educación Avanzada*. Año 1, No.1 (diciembre). CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
- Bernaza, G. (2004). “Teoría, reflexiones y algunas propuestas desde el enfoque histórico cultural para la educación de posgrado”. MES. La Habana
- Bernaza, G. et al. (2013). El proceso pedagógico de postgrado: fundamentos, retos y aplicaciones. En: Congreso Internacional Pedagogía 2013, La Habana, Cuba
- Bolaño, Y. et al. (2014). Modelo de Dirección Estratégica basado en la Administración de Riesgos. *Ingeniería industrial*. 35(3):344-357.
- Carlos, P.A.L. (2018). *Dirección estratégica*. Ecoe Ediciones.
- David F.R. (2013). *Conceptos de administración estratégica*. México, DF: Pearson Educación.
- Fernández, J.W.; Barbón, O.G., & Añorga, J. (2016). Enfoque estratégico en la gestión de las universidades y la concepción estratégica de la Educación Avanzada. *Revista Cubana de Reumatología*. 18(1), 71-75.
- García, E., & Aranda, M. (2001). Una reflexión sobre el proceso de dirección estratégica en la sociedad cooperativa: apuntes para la propuesta de un modelo. *Cayapa*. Revista Venezolana de Economía Social, 1(2).
- González, Y. (2017). *Análisis estratégico de la empresa*. Universidad de Sevilla: Proleit.
- Guevara, E. (1966). El cuadro columna vertebral de la Revolución. Cf. *El Che en la Revolución cubana*. La Habana: Ministerio del Azúcar, t. 1
- Lorences, J. (2003). Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela. Villa Clara, Cuba.

- Mendoza, C.A. (2011). Modelo teórico metodológico de superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en el profesor de la Filial Universitaria Municipal. Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara: Universidad de Ciencias pedagógicas." Félix Varela".
- MES. (2004). *Reglamento de la Educación de Posgrado*. Resolución Ministerial 132. La Habana.
- Milián, P.M. et al. (2014). La superación profesional de los profesores de Medicina para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*. Vol. 12. No. 1.
- Sánchez, E. et al. (2016). La planeación estratégica y su impacto en la dirección docente. *MediSan*, 20(3):306-312.
- Sánchez, I. (2017). La planeación estratégica en el Sistema de Salud cubano. *MediSan*. 21(5):635-641.
- Valle, A. (2007). *Algunos modelos de la investigación pedagógica*. La Habana: s/e

Parte III

FORMACIÓN, DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y OFERTA ACADÉMICA UNIVERSITARIA

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Dayana Margarita Lescay Blanco
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
Ulises Mestre Gómez
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

INTRODUCCIÓN

Los docentes de la Educación Superior en su quehacer educativo se enfrentan a múltiples problemáticas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, enseñanza y aprendizaje se convierten en procesos dialécticos que cobran un alto significado educativo, ya que ambos están dirigidos a fomentar y desarrollar conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes universitarios: a prepararlos para que puedan interpretar e integrar el conocimiento aprendido al contexto en que se desempeñan, de modo tal que les permita formar cualidades personales, adquirir valores éticos y morales, desarrollar habilidades para la vida y actitudes positivas relacionadas con su participación activa y efectiva en la sociedad.

La función del docente universitario no solo se pone en práctica a través del proceso de enseñanza - aprendizaje, sino que traspasa los límites del aula; en ello es necesario tener en cuenta aspectos esenciales en la formación del estudiante como son los valores, el nivel cultural, las costumbres y hábitos que fueron adquiridos en el contexto social donde se desarrolló anteriormente (Mas, 2011). El conocimiento de estos aspectos y la ayuda del docente como mediador de la labor educativa contribuyen a que el estudiante enfrente los nuevos desafíos y objetivos establecidos por la Educación Superior.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje el profesor universitario desarrolla un papel importante no solo como trasmisor de contenidos asociados a una especialidad afín, sino como formador de hábitos, comportamientos y modos de actuación en los estudiantes, en consecuencia con los principios y valores que exigen el Estado y la Sociedad donde están inmersos para poder insertarse con pertinencia y calidad en su futura labor profesional.

La calidad de la educación se puede mejorar por medio de la formación y actualización científica y didáctica de los docentes, pero a su vez, es necesario acompañar estas actividades de estudios que profundicen en los problemas específicos del proceso de enseñanza - aprendizaje. Del mismo modo, implica entender el espacio áulico desde una perspectiva crítica, dejando atrás los métodos tradicionales y dando paso a la

construcción y reconstrucción de conocimientos acerca de la realidad del aula. Es por ello que se considera necesaria la mejora de la calidad de la educación a través de la búsqueda y diseño de estrategias didácticas que deben ser implementadas en una formación docente donde se promueva el pensamiento crítico y creativo en su labor.

La vinculación de la docencia y el papel orientador del docente constituyen contenidos esenciales de la formación permanente del profesional de la educación. Ambas categorías están avalada por el papel de los profesores como orientadores de la práctica educativa a través de un quehacer crítico y creador, que está dirigido a la formación del estudiante para el cambio de su comportamiento social. Por tanto es necesario encontrar nuevas estrategias y formas de docencia renovadas, que permitan un aprendizaje desarrollador y creativo en los estudiantes universitarios (Rondón, Echevarría & Tamayo, 2017).

La formación pedagógica del docente universitario constituye un aspecto de interés primordial para formación profesional, ya que el profesor es el protagonista y el responsable de la enseñanza; es considerado un agente de cambio, que participa desde sus saberes, en el enriquecimiento de los conocimientos y valores más preciados de la cultura y la sociedad. El docente que trabaja en la educación superior asume la dirección creadora del proceso de enseñanza - aprendizaje, planifica y organiza las situaciones de aprendizaje en las diversas materias que forman parte del currículo de la carrera y orienta a sus estudiantes hacia la formación de habilidades propias de su especialidad.

La formación del docente es vista como un proceso de construcción en los niveles epistemológico y teórico-metodológico que se manifiestan en la práctica educativa como proceso histórico-social (Salazar, 1999). Otros autores coinciden en que la formación de docentes se desarrolla en dos fases esenciales para cualquier nivel educativo o campo del conocimiento, tales como: la formación inicial, que abarca los primeros años de ejercicio profesional y la fase de desarrollo profesional, que es conocida como formación permanente del profesorado, la cual establece a lo largo de su trayectoria como docente (Marcelo, 1995; Castañeda, Francesc & Adel, 2018).

La formación permanente se concibe a partir de las necesidades que posee el docente una vez concluye sus estudios de pregrado y se inserta en un claustro de una institución de la Educación Superior (Lescay & Quiroz, 2018). Es importante asociar a este tipo de formación, los avances que se manifiestan en la ciencia y la tecnología, la actualización en métodos, procedimientos y técnicas que forman parte de las Ciencias Pedagógicas, ya que constituyen herramientas de trabajo que favorecen no solo la

trasmisión de conocimientos sino las vías más efectivas para lograr la formación integral de la personalidad de los estudiantes en los planos educativo, afectivo y comportamental.

De ahí que, la formación del docente universitario requiera de estudios de postgrado dirigidos a lograr una formación pedagógica idónea para el desarrollo efectivo de su praxis educativa, mediante el manejo adecuado de los objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación y formas de organización del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En el proceso de formación pedagógica se debe vincular la docencia y el papel orientador del profesor, de modo que, se conjuguen de manera armónica los elementos dirigidos a elevar la calidad de la educación, a reformar la universidad, a la búsqueda de un ejercicio donde se empleen métodos activos y a la profesionalización de la docencia (Moscoso & Hernández, 2015).

A finales del siglo XX y principios del XXI, en las instituciones de educación superior de América Latina, se aplicaban estrategias de superación del docente universitario dirigidas a fomentar la orientación educativa como un servicio profesional especializado; estas acciones eran insertadas en las actividades didácticas, siendo el docente guía y mediador del proceso de enseñanza - aprendizaje como principio pedagógico de la unidad de lo instructivo y lo educativo.

En la actualidad, la mayoría de los profesionales dedicados a la docencia en universidades latinoamericanas, no tienen formación inicial pedagógica, sin embargo deciden dedicarse a esta función, ya sea a tiempo total o parcial, muchas veces por razones económicas. Ello trae como consecuencia las insuficiencias en el desarrollo de competencias psicológicas, pedagógicas y didácticas, que constituyen requisitos necesarios para desarrollar, de manera eficiente, la formación profesional de los estudiantes.

De este modo surge la necesidad de dotar a los profesores universitarios de conocimientos, habilidades y recursos pedagógicos que le permitan asumir su labor en la Educación Superior como docentes formadores y con ello contribuir a la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje en las instituciones universitarias. De ahí que en la actualidad constituya un reto importante para las universidades el contar con profesionales que desempeñen un rol significativo en la mejora de la calidad de la formación de los profesionales. A pesar de ello, aún subsisten en los docentes universitarios limitaciones asociadas a:

- El dominio de métodos didácticos y educativos, al no proceder de carreras pedagógicas.
- La aplicación de la investigación formativa a los procesos educativos desarrollados en la universidad.
- Su función metodológica, orientadora y formativa.
- La concepción y elaboración de los objetivos de la clase o programas de asignaturas.
- Los medios de enseñanza empleados para la docencia que no siempre poseen una correcta selección, ni orientación didáctica para su adecuado uso.

Lo expuesto anteriormente permite declarar como problema a abordar en el presente trabajo las insuficiencias en el desempeño profesional pedagógico de los docentes de la Educación Superior; su objetivo es fundamentar la necesidad de potenciar el desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes universitarios, sustentadas en el papel orientador que los mismos desempeñan como mediador del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En el trabajo se utilizaron métodos del nivel teórico como el análisis y la síntesis que permitieron abordar los principales referentes teóricos utilizados, desde la argumentación y análisis de la problemática tratada. También se emplearon métodos empíricos dirigidos a constatar la existencia del problema y a determinar desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo el estado real del desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes universitarios.

En el estudio se tomó una muestra de 16 docentes entre los que trabajan en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Manabí, en la ciudad de Portoviejo, República del Ecuador.

DESARROLLO

La actualización científica y didáctica del profesorado es un factor fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza, de ahí que se considere prioritaria, a nivel mundial, la atención a la formación permanente de profesorado.

Las razones en que se basa esta decisión son muy diversas: imposibilidad de que la formación inicial pueda prosperar para toda una vida profesional, aumento y cambios constantes en los conocimientos que han de ser incorporados a los nuevos currículos y profesorado en renovación con una formación inicial, en muchos casos, inexistente o no adecuada a la demanda.

Por otra parte, el profesional de la enseñanza que pretende mejorar cada día su práctica docente necesita completar y actualizar no sólo sus conocimientos científicos, lo cual se presupone, sino también ampliar su formación didáctica para resolver los problemas de su acción en el aula, conocer las líneas de investigación de la disciplina que enseña y poder integrarse en equipo para realizar un trabajo de investigación educativa.

El docente desde su práctica educativa tiene como principal tarea la labor docente y formativa a través de una actividad que se caracteriza por dos dimensiones, la individual y la institucional, que son inseparables y se complementan una con otra, porque no solo se dedica a transmitir conocimientos y modos de actuación, sino que enseña cómo se produce el aprendizaje de la materia que enseña, analiza los procedimientos utilizados, los medios de enseñanza y aplica nuevas alternativas transformadoras frente a las prácticas profesionales teniendo en cuenta la experiencia personal y la práctica pedagógica.

De igual forma, el docente universitario interviene en los procesos educativos de sus estudiantes, teniendo en cuenta los múltiples factores sociales, económicos, culturales y políticos que inciden en la educación de los jóvenes. El éxito en esta tarea consiste en que el profesor debe desarrollar habilidades comunicativas que le permita conjugar las tareas educativas en las relaciones que se establecen entre profesor - alumno, alumno - alumno y alumno - contexto social. En esta red de relaciones sociales se realiza la búsqueda para la solución colectiva de un problema de aprendizaje, que promueve el crecimiento individual y grupal a través del papel que desempeña el docente para integrar dialécticamente lo afectivo y lo cognitivo, lo individual y lo social (Lescay, Romero & Mestre, 2015).

La labor de orientación educativa que desempeña el docente en las actividades formativas debe contribuir al desarrollo de una profunda reflexión en los estudiantes, de modo que les permita delimitar los problemas, estimular el debate y el intercambio de opiniones, profundizando en la comprensión, la flexibilidad y la adaptación a su contexto social (Lescay, 2016). Esta tarea supone la incesante búsqueda de la verdad, el rigor, la objetividad en el conocimiento, la exploración, la creatividad, la imaginación, la actitud crítica, en la búsqueda de explicaciones de los contenidos que forman parte de su desarrollo profesional, la autodisciplina, perseverancia y el trabajo metódico en un ambiente que fomente curiosidad, búsqueda, experimentación y modos naturales de aprender.

La actualización científica y didáctica de los docentes universitarios es un factor determinante para mejorar la calidad de la educación en los centros universitarios. De ahí que contenido sea considerado como prioridad en la formación permanente del profesional de la educación. Otras temáticas que son de vital importancia en la superación profesional del docente universitarios son las actualizaciones curriculares, el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación, el uso de redes sociales y la Internet en el proceso de enseñanza - aprendizaje, la educación virtual, la educación inclusiva, así como la renovación e incorporación de docentes a la educación superior, con una formación pedagógica inicial, en muchos casos, no adecuada a la demanda que exige la sociedad.

La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESAL), realizada en Cartagena de Indias en 2008, estableció que las instituciones de Educación Superior debían promover valores sociales y morales a través de la aplicación de modelos académicos que se caractericen por la investigación de los problemas que se manifiestan en los contextos sociales, por el fortalecimiento del trabajo conjunto en las comunidades científicas, que se potencie la investigación científica, tecnológica, humanística y artística como vía para dar solución a las problemáticas relacionadas con el desarrollo del país, de la región o concernientes al bienestar de la población (OEI, 2008).

Para que estos objetivos se logren es importante que las instituciones universitarias cuenten con docentes comprometidos con su desarrollo investigativo, que posean cualidades humanas y que se conviertan en modelos de actuación para sus estudiantes. Es importante que los profesores desarrollen su capacidad creativa, de modo tal que se garantice un proceso de profesionalización con calidad, que les permita aplicar la innovación a través de la enseñanza, la investigación y la vinculación con la sociedad.

Los países latinoamericanos impulsaron, durante la década de los ochenta y noventa, diversas transformaciones en la Educación Superior, avaladas por la aplicación de programas dirigidos al desarrollo profesional del docente universitario. Como parte importante del cambio, se adoptaron políticas educativas que incluyen principalmente, las condiciones laborales, la formación inicial y permanente, así como la gestión institucional. De igual forma, fueron aplicadas reformas en la legislación, en la estructura y contenidos del modelo de financiamiento, así como en la gestión de los sistemas educativos sin tener en cuenta el factor humano (Tenti, 2002).

En este proceso de cambio de las universidades, la formación permanente del profesorado representa la vía más idónea para la profesionalización de la docencia, especialmente cuando este no procede de una carrera de educación. Cuando un docente posee competencias pedagógicas, le será más fácil aplicar vías de solución a los problemas académicos, educativos y científicos que se revelan en el contexto universitario.

El docente universitario requiere de estudios de postgrado que estén dirigidos a la formación de competencias relacionadas con el uso pedagógico de las tecnologías educativas y las redes de Internet en el proceso de enseñanza - aprendizaje y como herramienta de trabajo en su desempeño profesional. Estas competencias contribuyen al desarrollo del quehacer científico de los docentes, al tiempo que les permite implementar metodologías y estrategias didácticas encaminadas al desarrollo profesional de sus estudiantes (Castañeda, Francesc & Adell, 2018).

Cuando el docente posee una adecuada competencia pedagógica, podrá permitir insertarse en proyectos de investigación de otras instituciones académicas a través de la colaboración y participación activa, ejecutando tareas de carácter científico que servirán para elevar la calidad de los procesos de gestión en las instituciones de educación superior.

En las universidades ecuatorianas son necesarios estos cambios porque en la mayoría de ellas están insertados profesionales que proceden de carreras técnicas, sociales e humanísticas, sin una adecuada formación pedagógica de postgrado.

La incorporación a instituciones de educación superior de profesionales en diversas ramas de las ciencias que se dedican de manera parcial a la docencia o tutoría va en constante crecimiento. Estas exigencias sociales requieren de forma acelerada de una formación permanente para enfrentar sus funciones como docentes de la educación superior.

El rol profesional del docente está mediatizado por las relaciones de colaboración con el claustro y los estudiantes. En este sistema de relaciones sociales, el profesor cumple funciones pedagógicas que se vinculan al proceso de enseñanza - aprendizaje, ya sea directa o indirectamente, tales como el diagnóstico de las características y necesidades de sus estudiantes, la organización y gestión de materiales didácticos, la orientación de tutorías, el desarrollo de actividades haciendo uso de los medios de enseñanza y la evaluación sistemática (Marqués, 2000).

En la selección de profesionales para desarrollar cursos, como parte de la formación permanente, es importante verificar que el docente posee competencias relacionadas con el dominio de los contenidos de Pedagogía, Didáctica y que tenga experiencias en el ámbito psicopedagógico, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, así como capacidad para la comunicación y el trabajo cooperativo. Es importante que todas estas cualidades se integren armónicamente al desarrollo de habilidades investigativas y el dominio de la tecnología.

Hay autores que identifican la formación permanente de los docentes como el proceso que mejora los conocimientos referentes a su actuación profesional, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las instituciones educativas, con la finalidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes mediante el desempeño de los docentes (Iglesias, 2001).

En el proceso de formación pedagógica se integran las funciones de capacitación y actualización permanente del personal docente, de modo que se garanticen resultados satisfactorios en los diferentes procesos sustantivos universitarios tales como: la investigación, la docencia y la extensión universitaria (Levy, 2001). Es necesario que los procesos de formación permanente contribuyan a fomentar aprendizajes significativos y respondan a las necesidades académicas de los profesionales de la educación.

La actuación diaria y multifacética del docente en los diferentes procesos universitarios, su participación activa en la investigación y en la innovación tecnológica, constituyen acciones importantes para la formación académica, lo que refuerza la necesidad de una actitud consciente del docente universitario, que se caracterice por el autoaprendizaje y la búsqueda constante de la competitividad y la excelencia.

El desarrollo del profesional de la educación tiene un carácter diverso y heterogéneo, si se toma en cuenta que este es el resultado de una formación por modelos y enfoques basados en paradigmas epistemológicos tradicionales y no de una nueva era caracterizada por el desarrollo de la tecnología, la información y el conocimiento. Esta situación ha provocado que aún algunos docentes empleen en sus clases métodos expositivos que no contribuyen a la reflexión y el intercambio de ideas, además, con limitaciones en su práctica educativa al no utilizar las vivencias de los estudiantes como experiencias de aprendizaje e insuficiente uso de recursos tecnológicos, especialmente los utilizados en la educación virtual.

A partir de estas limitaciones en el proceso de formación del profesional se deben proponer programas de capacitación docente que involucren de forma armónica los

contenidos especializados, la investigación educativa, los métodos para la práctica de la profesión, la mirada interdisciplinaria de las ciencias y el trabajo en equipos multidisciplinares que favorezca la reflexión sobre la práctica educativa, como contenidos esenciales de la competencia pedagógica (Lara & Pérez, 2015).

Por tanto, la formación permanente del profesorado puede ser considerada como un elemento clave para mejorar su actuación docente como componente significativo de su profesionalización (Andrade & Baute, 2015). Esta actividad formativa favorece el desarrollo profesional del docente universitario, desde un punto de vista individual y grupal, por las posibilidades que ofrece en la realización de tareas académicas en los procesos de gestión universitaria.

La formación permanente del docente universitario ha sido analizada a través de modelos que abordan competencias pedagógicas como las siguientes: la formación orientada individualmente, la observación - evaluación, el desarrollo y mejora de la enseñanza, el entrenamiento y la indagación o investigación (Spark & Horsley, 1990).

El primer modelo ubica al docente en el centro de su formación, es quien planifica y realiza las actividades que pueden facilitar su aprendizaje, sin que exista un programa formal para la superación docente.

El modelo de observación - evaluación está concebido a partir de las necesidades del docente en su práctica diaria lo que le permite adquirir experiencias de ella.

El tercero, relacionado con el desarrollo y mejora de la enseñanza, tiene en cuenta que los aprendizajes del docente se logran cuando está realizando tareas curriculares como la elaboración de programas y syllabus, en los que pueden resolver problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza de sus asignaturas.

En el cuarto modelo, el entrenamiento y la indagación o investigación, el docente constituye el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje. Su finalidad radica en realizar cambios significativos en las creencias, conocimientos y modos de actuación de los estudiantes. El modelo de indagación o de investigación reconoce que el estudiante puede plantearse problemas válidos relacionados con su especialidad desde su propia perspectiva y potenciando su autoaprendizaje. En este modelo el rol del docente es significativo ya que se convierte en el mediador del proceso de enseñanza - aprendizaje, permitiendo que los estudiantes accedan personalmente a nuevos aprendizajes a partir de la búsqueda y experimentación práctica.

Estos modelos constituyen aportes significativos a la profesionalización de los docentes, sin embargo, el más pertinente, según las exigencias de la educación superior

es el de indagación o de investigación por las contribuciones que aportan los resultados investigativos en el perfeccionamiento de la enseñanza superior.

No obstante hay autores que son del criterio que los modelos de formación no pueden analizarse de forma aislada, sino que cada uno, desde sus diferentes perspectivas, contribuyen a la profesionalización del docente universitario. De ahí que se aporte un nuevo modelo, de carácter integrador, para la formación pedagógica permanente de los docentes universitarios.

El nuevo modelo integrador consta de cuatro etapas: la de iniciación docente, adiestramiento docente, formación pedagógica por niveles y formación académica investigativa (Iglesias, 2001). Estas etapas facilitan la formación inicial, el entrenamiento y perfeccionamiento del docente en el dominio de los contenidos de la Didáctica de la Educación Superior, que tiene como fin elevar la calidad de los estudiantes egresados de carreras profesionales.

Independientemente de que en la actualidad este modelo se esté aplicando en la Educación Superior, es importante que se contextualice a los nuevos escenarios que presentan universidades en cada país. En primer lugar, por la introducción de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el desarrollo de la educación virtual. En segundo lugar, por la aplicación de la modalidad semipresencial que se impone en el proceso de enseñanza - aprendizaje, y en tercer lugar por la necesidad de aplicar dinámicas transformadoras acorde a las potencialidades de los docentes para que puedan integrar las diferentes etapas del modelo de forma acelerada de manera que se pueda, en menos tiempo, contar con el recurso humano pertinente para alcanzar los niveles de excelencia que la sociedad exige.

No obstante, el incremento de las matrículas en las universidades ecuatorianas exige de la utilización de la modalidad presencial y las mejoras de las condiciones tecnológicas para el desarrollo de la educación en línea.

Además se debe tomar en cuenta el impacto en el sistema de educación superior que tienen tendencias pedagógicas actuales tales como: el docente como orientador, potenciar un aprendizaje centrado en el estudiante y basado en problemas reales, la utilización de métodos activos para la enseñanza y el desarrollo de competencias profesionales de perfil amplio, como elementos dinamizadores de los procesos formativos que se establecen en las instituciones de educación superior (Alfonso, 2016).

Es válido destacar que en el proceso de formación pedagógica del docente universitario se contribuya a un aprendizaje desarrollador, ya que se garantiza la

apropiación activa y creadora de la cultura, al favorecer el desarrollo del auto perfeccionamiento constante, la autonomía y autodeterminación en el docente, en íntima relación con procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.

El aprendizaje desarrollador posee tres criterios básicos tales como: promover el desarrollo integral de la personalidad del sujeto al activar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales; potenciar en el estudiante el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y la autorregulación, así como desarrollar habilidades y estrategias de aprender a aprender como vía de la autoeducación (Castellanos, 2001).

Esta concepción se relaciona, de manera directa, con la enseñanza desarrolladora, que constituye un proceso sistémico de transmisión de la cultura dentro de la institución universitaria y en función de los objetivos de la sociedad. Este tipo de enseñanza se organiza teniendo en cuenta los niveles de desarrollo de los estudiantes y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y auto determinada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto (Pérez, 2014).

El carácter pedagógico de la labor docente demanda de un profesional de la educación que conozca los conceptos básicos y actualizados de las disciplinas en las cuales interviene desde la didáctica de la educación superior. Desde esta perspectiva se deben desarrollar competencias pedagógicas que lo hacen una persona idónea para desarrollar los procesos educativos. Se entiende por competencia pedagógica:

“Serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que alguien debe poseer para intervenir en la formación integral de un individuo (Arboleda, 2011:2).”

Dentro de las competencias pedagógicas que debe tener un docente para desarrollar con calidad su labor profesional se encuentran las siguientes:

- Diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos, tanto a nivel individual como grupal. Es importante que se establezcan indicadores y vías para la aplicación del diagnóstico de los estudiantes y que se diseñen acciones que respondan a la solución de los problemas que fueron detectados en los estudiantes.
- Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el nivel de los alumnos y los objetivos (Manrique, Marcano y Aular, 2017). En esta competencia es importante que el docente prepare sus clases según el tipo de alumno y el grupo con

que trabaja. Es importante que diseñe un sistema de trabajo autónomo y que utilice estrategias de aprendizaje que se correspondan con el diagnóstico de los estudiantes, la naturaleza del contenido, la diversidad del grupo, entre otros, para facilitar los aprendizajes individuales en los alumnos, sin perder de vista que el docente es el mediador de este proceso tan importante en la formación profesional.

- Usar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como procedimiento mediador y facilitador del aprendizaje y como vía de acceso al conocimiento (Manrique, Marcano y Aular, 2017). El docente universitario debe diseñar y utilizar materiales de apoyo de acuerdo con los objetivos de su clase. Es necesario utilizar recursos y materiales didácticos relacionados con la asignatura y en correspondencia con las características de los estudiantes. A partir de la selección de los medios de enseñanza es importante elaborar indicadores de evaluación y aplicar un sistema de tutorías que va a permitir constatar el nivel de desempeño de los estudiantes (Zambrano, 2018).

El desarrollo continuo de la ciencia y la técnica implica que los conocimientos, con el trascurso del tiempo, queden obsoletos con relativa facilidad, esencialmente los relacionados con la Educación. Esta idea presupone que la actualización permanente, sea un pilar básico en el desarrollo de la sociedad actual, en particular la que se construye en Ecuador, lo cual trae como consecuencia que el profesor necesite de un constante perfeccionamiento de su labor y su práctica profesional, ya que constituye un formador de los futuros profesionales, quienes llevarán adelante el desarrollo social del país.

La investigación es una herramienta esencial en los procesos de profesionalización docente, dentro y fuera de las instituciones universitarias. Constituye la base para la resolución de los problemas que se manifiestan el orden académico y científico en los estudios de pregrado y postgrado. Por tanto es viable formar docentes investigadores respondan a las necesidades y demandas de la universidad ecuatoriana.

Un adecuado desempeño profesional del docente universitario estará en correspondencia con la formación adquirida a través su la práctica laboral. En este contexto, el docente debe transformar su discurso teórico en la puesta en práctica de los conocimientos, hallazgos y construcción de nuevas hipótesis y teorías como resultado de los proceso investigativo aplicados a proyectos científicos (Moscoso y Hernández, 2015).

En este campo es importante el aporte que realizan las TIC a los procesos investigativos. En las instituciones universitarias, el proceso de aprender a investigar se realiza de manera interactiva entre el docente universitario y los estudiantes que se

preparan para ejercer su profesión. Este proceso se va desarrollando de manera gradual y abarca la formación teórica que se reciben los estudiantes en las aulas y en su inserción en las prácticas pre-profesionales (Rivera, 2017). Las herramientas tecnológicas permiten, a su vez, ampliar las esferas de los proyectos pedagógicos desarrollados por los docentes, convirtiéndose en iniciativas interdisciplinarias que pueden enriquecerse por los aportes de otras áreas del saber.

En las Ciencias de la Educación se han aportado propuestas de innovación pedagógica que conciben los procesos de investigación al interior del aula, con el fin de organizar actividades del proceso de enseñanza- aprendizaje, que despierten el interés de los estudiantes e incorporando en la clase interrogantes y problemáticas reales, que propicien el desarrollo del intelecto, la creatividad y que los involucren, de forma activa, como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje (Pérez, 2016; Rivadeneira, 2017). Es evidente que la investigación en el ámbito educativo posee un conjunto de características específicas que son propias del perfil del profesional, aspecto que debe ser conocido por el docente universitario.

La formación docente parte de una concepción holística que analiza la visión creativa e integral de los educación y responde a la integración de saberes como proceso complejo, en el que los docentes construyen sus propios estilos de enseñanza, demuestran dominio de técnicas y estrategias efectivas interpersonales e intrapersonales y sobre todo, son creadores e innovadores de métodos de intervención que mejoran la práctica educativa en el nuevo marco competencial.

Las competencias, desde una perspectiva psicológica, se caracterizan por ser inherentes a la persona, se manifiestan cuando se ejecuta una tarea o trabajo, están relacionadas con la realización exitosa de una actividad, tienen una relación causal con el rendimiento laboral, son generalizadas a más de una actividad y combina lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual, lo que demuestra que el docente en su formación se inserta a un escenario participativo donde dejan de ser solos receptores de información y pasan a ser agentes activos y responsables de su propio aprendizaje (Ulloa, 2015).

En la actualidad las universidades se preocupan por calidad de la docencia y la formación de sus profesores, lo que constituye un gran desafío para sus docentes e implica que a través del acceso a estudios de posgrados, desarrollen un perfil comprometido con la formación, capaz de interactuar en diferentes contextos sociales y que puedan acompañar a los estudiantes hacia una educación emprendedora y una ética profesional

basada en la solidaridad, el respeto a la diversidad cultural y la pertinencia de los conocimientos.

Durante años la universidad se ha constituido como el espacio dedicado al saber, ha tenido el monopolio de la transmisión del conocimiento de más alto nivel. Por eso es importante convertir al docente en gestor del conocimiento para que desarrolle en su praxis educativa un modelo pedagógico que contribuya a que el estudiante adquiera hábitos de independencia, capacidad técnico - humanística, creatividad y sensibilidad social (Cortés, 2007).

De igual forma, el docente tiene que conocer los problemas que se dan en el sector productivo, con el fin de orientar actividades investigativas y trabajos autónomos a los estudiantes relacionado con el perfil profesional en el que se están formando, de modo que puedan corresponder a las necesidades y problemas reales de la producción. Asimismo debe convertirse en divulgador de los resultados que han tenido impacto positivo para el desarrollo de la sociedad, a través de su participación activa en congresos y seminarios nacionales e internacionales.

La autonomía del docente debe estar combinada con un carácter flexible en su actuación profesional, de manera que se contextualice el proceso pedagógico y las acciones educativas a las características psicológicas, biológicas y sociales de los estudiantes. En la actualidad acceden a las instituciones universitarias, estudiantes con necesidades educativas especiales, que requieren de la aplicación de adaptaciones curriculares para desarrollar un aprendizaje con calidad.

En la organización y dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje, otro aspecto importante lo constituye la concepción de las formas de actividad que se desarrollan en el colectivo de estudiantes, que juegan un papel esencial en el desarrollo individual de estos. Las acciones bilaterales profesor - alumno, ofrecen la posibilidad de abordar elementos del conocimiento y procedimientos a seguir en la realización de las tareas.

El incremento del dominio competencial del profesor universitario en el ámbito pedagógico (docencia, innovación e investigación), complementa la tradicional formación teórica e investigadora en su propia área de conocimiento; capacitándole, en mayor medida, para la formación de nuevos profesionales y para contribuir a mejorar el corpus teórico y didáctico de su área de conocimiento.

Diversos autores en sus investigaciones refieren que los conocimientos y las competencias relacionadas con la innovación e investigación aportan habilidades

esenciales al docente a través de su propia área del conocimiento, como es el ámbito pedagógico, ya que le permitirán retroalimentar su conocimiento, al aplicarlos, tanto a la formación que pueda recibir a través de los diferentes cursos como a la hora de impartir sus contenidos, logrando con ello la calidad y el camino hacia excelencia profesional (Rondón, Echevarría & Tamayo, 2017).

En la formación de competencias pedagógicas, la orientación educativa es un elemento esencial del proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior. La orientación desde su función preventiva y como un proceso de carácter estratégico, sistémico y metodológico, se convierte en un elemento que potencia la apropiación de una cultura ético - axiológica - humanista, que tiene lugar en el contexto de su formación inicial. Para los docentes constituye una necesidad, la preparación para la actividad orientadora que le permitirá desarrollar una actividad profesional, dirigida diferentes aristas de la personalidad (Soto & Rubens, 2017).

Por tanto, la orientación educativa debe formar parte de los contenidos de la labor educativa de los docentes, dirigida a fomentar la educación en valores, la asunción de normas de convivencia, patrones de conducta y modelos de actuación en la formación de la personalidad de los estudiantes (Rodríguez & Hinojo, 2017). Para que esto se logre hay que implementar métodos educativos y procedimientos reflexivos que propicien el análisis de cada estudiante sobre sí, en relación con los otros, en el proceso de su aprendizaje y educación, lo que propicia el planteamiento de mejores estrategias de actuación.

Para realizar una evaluación de la manera más objetiva con respecto a la temática abordada, se aplicaron métodos empíricos a una muestra de docentes de la Universidad Técnica de Manabí, que no proceden de carreras en educación. Para ello se desarrollaron dinámicas grupales, donde se expuso de forma detallada la concepción del sistema de actividades metodológicas y posteriormente se aplicaron métodos cualitativos y cuantitativos que permitieron determinar el estado inicial y final de los docentes en cuanto a la formación pedagógica.

Para el diagnóstico inicial se seleccionaron, de manera aleatoria, 16 docentes en los que se constató la siguiente situación:

- El 87,5% manifiesta falta de dominio de recursos didácticos para la adecuada atención a la diversidad de manera individualizada y la realización de las tutorías.
- El 75,0% de los docentes manifiestan dificultades en la concepción y elaboración de los objetivos de clases, programas y asignaturas.

- El 62,5% de los docentes presentan limitaciones en la selección y uso de medios de enseñanza para la docencia, además de no prever de manera adecuada el uso de las nuevas tecnologías.

A partir de estos resultados se aplicó un sistema de preparación a través de actividades metodológicas donde se tuvieron en cuenta dimensiones esenciales en la formación del docente, tales como la axiológica, la social y la profesional.

Para aplicar el sistema de actividades metodológicas en el proceso de enseñanza - aprendizaje, se consideró que en la formación de los profesionales de la educación es importante comprender la orientación educativa como una vía para facilitar, apoyar y guiar el fortalecimiento de recursos personales, como un valioso instrumento en la atención al aprendizaje del estudiante (Lescay, Romero, Mestre, 2015). No obstante, es importante contextualizar las formas y vías de atender los problemas que se manifiestan en el contexto educativo, así como, propiciar que el docente universitario tenga dominio de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan su labor para ejercer mejor su función orientadora en la formación de los futuros profesionales, tal y como se muestra en la siguiente figura:

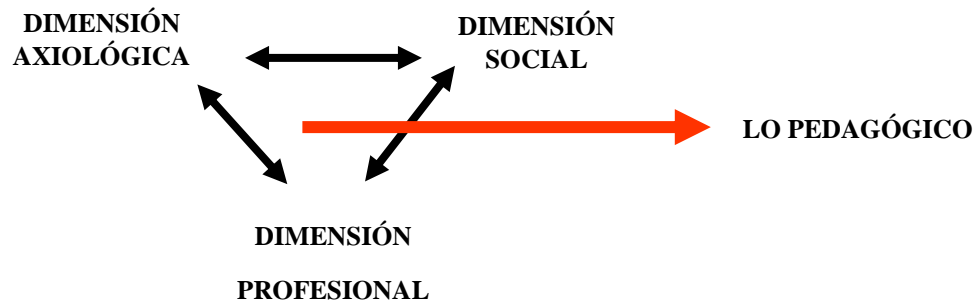


Figura 1. El componente pedagógico en la formación del docente universitario.

El docente universitario debe desarrollar la labor educativa desde el proceso de enseñanza - aprendizaje, pues una vez que reciba a través del proceso de formación permanente las herramientas y habilidades pedagógicas, estará en mejores condiciones para desempeñar su labor educativa en la universidad. A través de la puesta en práctica de los principales resultados, que en el orden científico - técnico han obtenido en el desarrollo su labor investigativa y de gestión universitaria, se contribuye a un mejor desempeño de la labor pedagógica, que tiene el fin de trabajar con los estudiantes y la sociedad.

De esta manera, las competencias pedagógicas desde las dimensiones axiológica, social y profesional permiten que emerja como una nueva cualidad del proceso, lo

pedagógico. Esta cualidad es la de mayor trascendencia en este proceso porque en ella se concreta la condición de educar desde el ejemplo personal, que se manifiesta en el rol profesional de la educación superior en promover aprendizajes significativos en sus estudiantes y donde se potencien la formación integral de estos.

Esta cualidad tiene un papel determinante en la formación del profesional de la educación, al sintetizar las herramientas educativas aprehendidas en su proceso formativo, las cuales le permiten comprender, explicar e intervenir desde las funciones profesionales: docente - metodológica, orientadora y de investigación en el desarrollo integral de la personalidad del estudiante y facilitar con ello la formación de los modos de actuación profesional en el contexto de la institución universitaria.

Los autores de este trabajo son del criterio que con esta preparación el docente debe ser capaz de planificar, organizar, ejecutar y controlar las acciones que competen a su objeto de trabajo: la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje, así como los vínculos de su labor con otras actividades educativas, para promover comportamientos responsables en los estudiantes dentro y fuera de la universidad y en sus prácticas pre-profesionales.

En este sentido la orientación educativa se convierte en un recurso potente para el desarrollo integral de los estudiantes universitarios que debe estar dirigida a:

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer información actualizada y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
4. Poseer habilidades en el uso y manejo de las nuevas tecnologías.
5. Diseñar y organizar las actividades de enseñanza – aprendizaje.
6. Desempeñar el rol de tutor
7. Aplicar métodos activos de evaluación.
8. Investigar las problemáticas del contexto educativo universitario.

Otro aspecto relevante es la implementación de habilidades en la investigación que favorece la aplicación de una comunicación educativa adecuada, caracterizada por la interacción e interactividad donde las relaciones que dan calidad al modelo y al proceso formativo; la comunicación concebida de forma que los agentes educativos estén en igualdad de condiciones para el envío y recepción de información, lo que garantiza una constante retroalimentación de ambas partes.

El docente debe reconocer la necesidad de aplicar la investigación pedagógica y considerarla vital en el campo educativo, no obstante, los docentes en su quehacer diario se ven enfrentados a múltiples situaciones que van desde el qué y el cómo enseñar, hasta la comprensión de las inquietudes que se generan en el estudiante. En este caso, los profesores con frecuencia resuelven estas situaciones utilizando la preparación recibida durante sus años de formación; otras, a través de la revisión de la literatura existente o a partir de lo reportado en experiencias de sus colegas.

La formación de las habilidades investigativas hay que analizarlas desde la integración entre los componentes: académico, investigativo y laboral del plan de estudio de una carrera universitaria. Se establece como regularidad que las habilidades investigativas son acciones que el sujeto domina y ejecuta para solucionar problemas científicos e investigativos. La formación de estas habilidades a partir de la elaboración de tareas e informes investigativos, tesis de diploma, la ejecución de talleres y seminarios desarrollan una perspectiva investigativa (individual o grupal) y una cultura investigativa.

Es por ello que una de las funciones que desarrolla el docente, siendo consecuente con la definición de rol de profesor universitario, es la relacionada con la investigación y en especial la educativa, extensionista y de gestión, para los cuales los recursos humanos disponibles no tienen la preparación, los que requieren de una formación al respecto.

A partir de la implementación de las actividades metodológicas para la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la Universidad Técnica de Manabí se tuvieron en cuenta indicadores para medir los resultados en cuanto al nivel de formación adquirido por los profesores.

En general fue considerada relevante la contribución del sistema de actividades metodológicas aplicadas a la preparación de los docentes. Se destacan dentro de la dimensiones axiológica del docentes el dominio y estilo de la comunicación educativa y su aplicación a la praxis formativa. En este sentido el 93,2% de los docentes manifestaron la importancia del desarrollo de la comunicación asertiva, el establecimiento de las relaciones interpersonales y de comprensión entre estudiantes y profesores.

Se destacó, además, el desarrollo de habilidades alcanzado por los docentes en el uso de métodos educativos, representado por el 92,7%, la cual se dirigió a potenciar el aprendizaje y los aspectos afectivos en los estudiantes, por la importancia que posee la atención a las situaciones sociales y estrés a que están sometidos los estudiantes universitarios.

Otro elemento significativo desde lo ético, estuvo relacionado con formación de capacidades del docente para actuar de manera independiente y responsable ante situaciones que se les presentan dentro del contexto áulico. En este sentido el 87,3% de los docentes logró desarrollar la capacidad de prevención y atención de manera oportuna a las conductas de riesgos y factores de riesgo asociados a sus estudiantes los cuales influyen de manera directa en el aprendizaje, siendo este uno de los aspectos más significativos de la dimensión social.

Por otra parte, en el taller de reflexión, el 97,8% de los participantes mostraron dominio de las partes fundamentales que componen el trabajo con los objetivos de clase y las habilidades. Se destacó el nivel de profundidad de los docentes en el análisis de la derivación gradual de los objetivos desde el modelo del profesional, los objetivos del programa analítico, el syllabus y la clase, siendo éste uno de los resultados más significativos del trabajo.

En cuanto a las habilidades investigativas se constató que el 100% de los docentes implicados pudieron determinar y dieron solución a problemas pedagógicos que se presentan en el contexto educativo y que requieren la aplicación de métodos y técnicas de investigación. Estos tuvieron asociados con la deserción estudiantil, la desmotivación por la profesión y la relación universidad - familia - sociedad.

En cuanto al uso de recursos tecnológicos y didácticos para las actividades docentes, se constató que el 100% de los profesores participantes aprendieron a elaborar guías de observación de materiales audiovisuales, de videos educativos y películas relacionados con temas de su perfil profesional. En este sentido se destacó la necesidad de que se incorporaran a la gestión de aulas virtuales para potenciar el aprendizaje de los estudiantes en las diversas materias.

Es válido resaltar el papel determinante que poseen los docentes universitarios en la formación profesional de los estudiantes a partir de las herramientas educativas aprehendidas en las actividades metodológicas desarrolladas, las cuales le permitieron comprender, explicar e intervenir desde sus funciones: docente - metodológica, orientadora y de investigación en el desarrollo integral de la personalidad del alumno y facilitar con ello la transformación de sus modos de actuación y el desarrollo de un aprendizaje con calidad.

CONCLUSIONES

La superación pedagógica está dirigida a mejorar el desempeño profesional de los docentes, así como a desarrollar competencias que le permitan incidir positivamente en

el perfeccionamiento continuo del proceso de enseñanza - aprendizaje en las universidades, de ahí la necesidad de potenciar el desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes universitarios sustentada en el papel orientador que desempeña el docente como mediador del proceso de enseñanza - aprendizaje.

A través de las actividades de capacitación desarrolladas se contribuyó lograr un docente universitario capaz de detectar y resolver los problemas que afectan al proceso de enseñanza - aprendizaje que desarrolla, a estimular el auto aprendizaje de sus estudiantes, a desempeñar su práctica docente con una alta componente de virtualidad y a aplicar la investigación pedagógica como forma de profesionalización de la docencia.

En la práctica se pudo demostrar que el valor de la formación pedagógica en los docentes universitarios radica no sólo en sus resultados o productos finales, sino en la capacidad que genera para comprender los efectos y beneficios sociales e individuales para el desarrollo de una actitud y una cultura científicas entre estudiantes y docentes.

En la actualidad las tecnologías de la información y las comunicaciones emergen como complemento idóneo para la formación permanente del docente universitario. Se recomienda utilizar estas herramientas didácticas para desarrollar nuevos escenarios para la docencia presencial y a distancia ya que un ambiente virtual bien diseñado resulta idóneo, dada que la flexibilidad que se consigue en la dimensión espacio - temporal genera una adecuación a los ritmos de aprendizaje individuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, X. & Pérez, L. (2018). “La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios”. *Revista Edumecentro*, vol. 10 No. 2, pp.141- 159, disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v10n2/edu11218.pdf> (consultado el 4 de julio de 2019)
- Alfonso, I. (2016). “Tendencias pedagógicas contemporáneas”, disponible en: <https://www.monografias.com/trabajos6/tenpe/tenpe.shtml> (consultado el 13 de julio de 2019)
- Andrade, J. & Baute, L. (2015), “Una propuesta para la formación pedagógica de los profesores de la carrera de contabilidad en la Universidad Estatal de Guayaquil”. *Revista Universidad y Sociedad*. Vol. 7 No. 2, pp. 48-53
- Arboleda, J.C. (2011). “Comprensiones y competencias pedagógicas”, *Competencias Pedagógicas: conceptos y estrategias*. Editorial Redipe, PP. 1-15.
- Castañeda, L., Francisc, E. & Adell, J. (2018). “¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?”, *Revista de Educación a Distancia*.

No. 56, Art. 6, disponible en: https://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf (consultado el 4 de agosto de 2019).

- Castellanos, D. (2001). *Educación, aprendizaje y desarrollo*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Cortés, E.A. (2007). “El nuevo rol del docente universitario”. *Revista Medicina Veterinaria y Zootecnia*, vol. 2 No. 2, pp. 89-99, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3214/321428098010.pdf> (consultado el 4 de julio de 2019)
- Cortina, V.M. (2005). El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. Instituto Superior Pedagógico Pepito Tey, Las Tunas, Cuba.
- Fonseca, J. (2006). Alternativa para la teleformación permanente de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Fonseca, S., Navarro, N. & Guerra, O. (2017). “Modelo de formación continua pedagógica para los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador”. *Revista Universidad y Sociedad*, Vol. 10 No. 4, disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid (consultado el 9 de agosto de 2018)
- García, G. (1996). Experiencias didácticas en la formación académica de posgrado en educación. VIII Junta consultiva sobre el posgrado en Iberoamérica.
- Iglesias, M. (2001). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta necesaria. Tercera Convención Internacional de Educación Superior, Universidad 2002, La Habana.
- Lagos, V.A., San Martín, M. & Sepúlveda, A.R. (2014). Competencias pedagógicas de docentes que se desempeñan en la formación técnico profesional: investigación diagnóstica y propuesta para su optimización desde el ámbito de los equipos de gestión. Un estudio de casos en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de San Carlos, Universidad del Bío Bío, Chile.
- Lara, R.S. & Pérez, C.J. (2015). “Currículum, conocimientos y prácticas educativas para la formación de especialistas en docencia en la UAEH. Una propuesta curricular innovadora”, disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1952.pdf> (consultado 19 de agosto de 2018)
- Lescay, D.M. (2016). Modelo pedagógico de Educación Antialcohólica de los estudiantes de carreras pedagógicas. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Lescay, D.M.; Romero, E.V. & Mestre, U. (2015). “Modelo holístico-configuracional de la educación antialcohólica de estudiantes de carreras pedagógicas”. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, Vol. 6 No. 3, pp. 163-174

- Lescay, D.M. & Quiroz, L.S. (2018). “La formación pedagógica del docente universitario: una necesidad en la superación de postgrado”. *Revista Mikarimin*, Vol. 4 No. 1, pp. 99 – 112.
- Levy, M. (2001). *La Formación y el desarrollo del personal docente universitario de Cuba*. Las Tunas: INNOED.
- Manrique, G.; Marcano, N. & Aular, J. (2017). “Las competencias profesionales del docente de la etapa preescolar del nivel de educación inicial”. *Revista Omnia*, vol. 23 No. 2, pp. 7-21
- Marcelo, C. (1995). *La formación inicial y permanente de los educadores*. Madrid: Editorial Consejo Escolar del Estado.
- Marqués, P. (2000). “Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación”. Departamento de Pedagogía Aplicada, disponible en: <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/liderazgo/lecturasfalt/docentesfunciones.pdf> (consultado el 24 de julio de 2019)
- Martínez, R. & Rivera, C.L. (2015). “La construcción de proyectos de formación pedagógica permanente: Una mirada desde la educación superior no pedagógica”, disponible en: <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/viewFile/954/1144> (consultado el 12 de julio de 2019)
- Mas, O. (2011). “El profesor universitario: sus competencias y formación”, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 15 No. 3, pp. 195-211
- Moscoso, F. & Hernández, A. (2015). “La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo”. *Revista Cubana Educación Superior*. Vol. 34 No. 3, disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo> (consultado el 12 de julio de 2019)
- Organización de Estados Iberoamericanos (2008). “Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe”, disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm> (consultado el 12 de junio de 2019)
- Otegui, X. (2015). *La formación docente universitaria desde la mirada de los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República*. Universidad de la República, Uruguay.
- Pérez, G. (2016). *Competencias del profesor mentor del aprendiz de maestro. Una propuesta de formación*, Centro Universitario Escuni, Madrid.
- Pérez, Y. (2014). “La Formación de profesores en la política educacional cubana”. Disponible en: <http://www.oei-campus.org/publicaciones>. (Consultado el 12 de julio de 2019)
- Rivadeneira, E.M. (2017). “Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario”. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humana*. Vol. 4 No 37, pp. 24 -39

- Rivera, E. (2017). “La investigación como una competencia necesaria en la práctica docente durante la formación inicial”. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa*. Vol. 4 No 8, pp.114 - 132
- Rodríguez, M.V. & Hinojo, F.J. (2017). “Incidencia de los Programas de Formación Pedagógica en el Perfil de los Profesionales No Licenciados en la Facultad de Educación de UNIMINUTO”. *Revista Formación Universitaria*. Vol. 10 No. 5, pp. 19- 38.
- Rodríguez, E., Proenza, J. & González, S.L. (2014). “La formación permanente del tutor de la educación preescolar orientada al desarrollo sostenible”. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Vol. 5 No. 4, pp. 173-186.
- Rondón, K., Echevarría, O. & Tamayo, Y. S. (2017). “Formación continua del docente universitario en la Enseñanza del Derecho”, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6132034.pdf> (consultado el 2 de julio de 2019)
- Salazar, A. (1999). “La Formación profesionalizada de la docencia y su vinculación con el proceso de enseñanza – aprendizaje”. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos11/forpro/forpro.shtml>. (Consultado el 7 de agosto de 2019)
- Soto, D. y Rubens, J. (2017), “Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”. *Rev. Hist. Edu. Latinoam*, Vol. 19 No. 29, pp. 35 – 66
- Spark y Horsley (1990), *Models of Staff Development*”, W.R. Handobook of Research on Teacher Education, N. York.
- Suárez, C., Mercerón, Y. y Del Toro, M. (2004), *La Formación docente del profesor asesor en las condiciones de la universalización de la Educación Superior en Cuba*. Congreso Internacional Universidad 2004, La Habana
- Tenti, E. (2002), *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), La Habana, C.
- Ulloa, M. J. (2015), *La importancia de la formación y desarrollo por competencias en las organizaciones en el mundo actual*, Universidad Militar Nueva Granada, Co.
- Villarroel, V. A. y Bruna, D. (2017), “Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes”. *Revista Formación Universitaria*. Vol. 10 No. 4, pp. 154 - 167
- Zambrano, E. L. (2018), “Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 20 No. 1, pp. 69- 82

IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO- CONCEPTUAL PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Giselle Miranda Cervantes
Universidad Nacional de Costa Rica
Marie-Claire Vargas Dengo
Universidad Nacional de Costa Rica

INTRODUCCIÓN

La *identidad profesional docente* ha sido estudiada y analizada por diversos autores quienes no solo abordan el constructo como tal, sino que también explican cómo se construye, cómo está constituida y los distintos aspectos que la conforman. Como tópico de investigación es amplio y posibilita indagaciones que pueden enriquecer su abordaje desde distintas miradas.

El propósito de este capítulo es abordar diversas conceptualizaciones sobre el constructo *identidad docente*, dar a conocer trabajos previos, así como las líneas de investigación sobre el tema con el fin de contribuir a fortalecer su posicionamiento dentro de los procesos de formación universitaria y profesionalización docente. El capítulo se estructura en tres partes: Introducción, Desarrollo —con dos epígrafes que versan sobre la conceptualización del constructo, el primero, y sobre una revisión bibliográfica a partir de trabajos previos que demarcan puntos de partida, el segundo— y por último un apartado de Conclusiones.

La importancia de indagar y promover la construcción de la *identidad profesional docente* como cimiento de los procesos de formación inicial y de profesionalización docente reside en “situar la reflexión acerca de las condiciones objetivas de la profesión y la confrontación sistemática de los saberes y las prácticas tanto como objeto y medio de la formación profesional y como el sustrato básico para la construcción de su identidad profesional” (Prieto, 2004, p.39), considerando que “la preparación docente inicial, por supuesto, no es suficiente para toda una vida profesional como educadores... los docentes en servicio deben tener la oportunidad de mantenerse al día y avanzar sus propios conocimientos, destrezas y prácticas” (Villegas, 2018, p.7).

Metodológicamente se parte de una revisión bibliográfica que contrasta diversas conceptualizaciones sobre el constructo *identidad docente* de autores y autoras tales como Vaillant (2007), Aristizábal & García (2012), Ibarra (2013), Elías (2011), Gurdíán (2014), Prieto (2004), así como también trabajos previos de investigación sobre la temática durante los últimos diez años en la región iberoamericana.

Los resultados de la investigación documental arrojan que la *identidad docente* se construye y se desarrolla en el transcurso del tiempo; está conformada por distintos elementos y aspectos; se expresa en varias dimensiones o vertientes pues posee una dimensión individual y otra colectiva y su construcción se da de forma singular en cada docente a partir de su historia de vida. Las conclusiones apuntan a que las líneas de investigación sobre el tema marcan distintos puntos de partida en el abordaje del tema al referirse tanto a la construcción de la *identidad docente* como a los elementos que interactúan en su conformación.

DESARROLLO

El abordaje de la temática *identidad docente* es de suma importancia ya que, en la actualidad, la identidad profesional de muchos docentes se ha visto debilitada por distintas razones históricas, sociales, culturales y contextuales, mientras que la formación docente universitaria se debate por encontrar un punto de equilibrio entre la formación teórica y la formación práctica, así como por “hacer evidentes los conflictos entre las teorías y metodologías que guían nuestra acción” (Gurdián, 2014, p.11). Y, no menos importante, como lo menciona Vaillant (2007, p.5), “a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos profesionales, los autores que estudian la profesionalización docente desde diversos campos, muestran que los requisitos de profesionalidad son múltiples y que varían significativamente”. La construcción de la identidad profesional docente definitivamente “contribuiría a la transformación de la escuela y la revitalización de la profesión docente” (Prieto, 2004, p.46), y, aunque tal construcción no sea una tarea sencilla, es un tema clave en la formación de docentes para asumir los retos profesionales en la sociedad de hoy (Vargas, 2018).

1.1 Conceptualización del constructo

Diversos autores aportan variadas conceptualizaciones sobre el constructo *identidad docente*, según se expone a continuación.

Vaillant (2007:3) por ejemplo, comprende la *identidad docente* como “un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales”. Para Schepensa, Aeltermana & Vlerickb (citados por Aristizábal & García, 2012, p.127) la identidad docente se refiere a “cómo enseñan los profesores, cómo se desarrollan profesionalmente y cómo se relacionan con los cambios educativos”. Ibarra (2013, p.2) la conceptualiza como “la

definición de sí mismo que hace el docente con base en el conjunto de atributos, cualidades, valores, características y rasgos que reconoce como propios”. Cattonar (citado por Elías, 2011, p.3) la concibe como “la definición que los individuos tienen de sí mismos como profesores”, la cual abarca “un conjunto de significados y representaciones” (Elías, 2011, p.3). Por su parte, Gurdíán (2014, p.6) sugiere que la identidad docente es “el conjunto de atributos que le permiten a una persona reconocerse y aceptarse a sí misma como integrante de un gremio profesional que le facilita realizar actividades y tareas en un contexto laboral particular” y en esta línea, Prieto (2004) y Vaillant (2007) (citando a Gysling, 1992. p.37) la conceptualizan en términos del “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores”.

Un aspecto característico y recurrente del constructo *identidad profesional docente*, es que se construye en el transcurso del tiempo. Por ejemplo, Bolívar (2007), Elías (2011) e Ibarra (2013) sostienen que *identidad docente* es una construcción que implica: tiempo, factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde los valores personales y profesionales están en el núcleo. Prieto (2004) coincide con lo anterior, pues también sostiene que la identidad docente se construye, es decir que no surge de forma automática. Este autor ahonda en este sentido y coincide con Vaillant (2007) al afirmar que “esta construcción requiere un proceso individual y colectivo y es de naturaleza compleja y dinámica que se mantiene durante toda su vida laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente” (p. 31). Los estudios de Prieto (2004) y Bolívar (2007) arrojan que la identidad docente “se construye en interrelación con el otro y fuertemente enraizada en un contexto histórico, social y educativo” (Ibarra, 2013, p.4).

Al abordar el constructo *identidad docente*, algunos autores, entre ellos Elías (2011), señalan distintos elementos o aspectos que la constituyen, tales como “la motivación, actitud y compromiso con que el profesorado afronta su trabajo” (Bolívar, 2007, p.14). Bolívar (citado por Ibarra, 2013) sitúa los valores profesionales y personales en el centro de la identidad docente. Otros autores como Sayago, Rojas y Chacón (2008, p.3) aportan caracterizaciones y consideran “la identidad como dinámica y progresiva de acuerdo con las interacciones en las que estamos inmersos como sujetos pertenecientes a un contexto determinado”. Y, otros como Laurentis (2015, p.69) se refieren a interacciones socio-culturales que se dan en un contexto o institución educativa al decir que “es a partir de la interacción socio-cultural y del aporte de esa mirada que construimos nuestra identidad. En

este sentido, la identidad docente se configura en un contexto –la institución educativa-...”. En este sentido, se coincide en que la *identidad profesional docente* es dinámica y cambiante, ya que puede variar en el tiempo de acuerdo con la experiencia profesional, laboral y el contexto.

El constructo *identidad docente* alude a un sentido de proceso que se desarrolla, ya sea en términos de construcción social e histórica, como lo indica Dubar (citado por Vaillant, 2007, p.4) al decir que la “identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción (...) que resulta de un sistema de relaciones”, o como lo señala Vaillant (2007) al referirse a que es una construcción dinámica y continua de diversos procesos de socialización –biográficos y relacionales- inscritos en un contexto socio-histórico y profesional particular. A esta concepción Marcelo y Vaillant (2013, p.36) añaden que la *identidad docente* es “un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias”, dado que las “imágenes y creencias que los docentes traen consigo cuando comienzan su formación inicial actúan como filtros mediante los cuales dan sentido a los conocimientos y experiencias que se encuentran” (Marcelo & Vaillant, 2015, p.38-39).

Este sentido de proceso consiste en un “proceso social que implica interacciones complejas” (Elías, 2011, p.3), en el que deben ajustarse las concepciones construidas a lo largo de la vida del sujeto y aquellas desarrolladas durante sus años de formación universitaria, como bien lo indica Gurdián (2014, p.7), al decir que “la identidad profesional inicia su proceso de conformación desde los primeros contactos con las instituciones educativas, para después fortalecerse durante la trayectoria de vida laboral”. Razón por la cual “es una construcción que ha de propiciarse durante el desarrollo del programa de formación” (Aristizábal & García, 2012, p.13) y debe constituir una parte central en los programas de formación docente inicial. Esto es, sin duda, “un factor fundamental en la calidad del ejercicio docente” (Aristizábal & García, 2012, p.13), máxime que “la identidad docente no es algo que se obtiene automáticamente junto con un título universitario, por el contrario, es preciso construirla. La formación universitaria en este sentido, puede cumplir un papel importante, sobre todo facilitando la transición de una identidad de estudiante a una de profesor” (Knowles & Vaillant, citados por Elías, 2011, p.3), pues, como lo indica Martinis (1995, p.8), “esta construcción no se da al azar sino que ocurre dentro de los espacios socialmente instituidos para el desarrollo de las diversas actividades”.

Por otra parte, algunos autores conciben que la *identidad docente* está constituida y se manifiesta en dos dimensiones o vertientes como las menciona Argemí (2014) al referirse

a la dimensión individual y la dimensión colectiva; en la dimensión individual se sitúa el docente –sujeto cultural- quien en gran medida está condicionado por su habitus; en la dimensión colectiva se encuentra el docente -sujeto social- quien es parte de un colectivo profesional y laboral. Marcelo y Vaillant (2013) también se refieren a estas dos dimensiones: una específica, más de carácter individual relacionada con los distintos contextos de trabajo docente y otra colectiva o común a todos los docentes, es decir, que la *identidad docente* “implica tanto a la persona como al contexto” (Marcelo y Vaillant, 2013, p.36). Ibarra (2013) también considera dos dimensiones que se articulan entre sí y las caracteriza como una dimensión inherente y otra que se estructura, se construye y se configura. Es decir, una identidad interna del ser docente y otra identidad externa que es adjudicada por los demás, las cuales deben negociarse entre sí (Elías, 2011). Otros autores como Day & Gu (2012) identifican tres dimensiones: personal, profesional y situacional las cuales, a partir de su interacción, contribuyen a la configuración del ser y de la identidad del sujeto.

Para Cattonar (citado por Elías, 2011, p.4), la *Identidad Docente* está dada por una construcción singular específica de cada docente según su historia de vida y, a la vez, está dada por una construcción social que permea la dimensión de su identidad social y se relaciona con el aprendizaje de la cultura docente, en tanto que implica “la adquisición de un universo simbólico definido y construido en referencia al campo de la actividad docente”. Así, la dimensión individual se relaciona con la historia de vida personal, mientras que la dimensión externa se deriva de una construcción colectiva relacionada con el contexto social. Concuere con esta configuración Gurdían (2014, p.5) al indicar que el proceso de construcción de la identidad profesional “es la sumatoria de ambas” refiriéndose a la identidad individual y la social.

De esta relación que se establece entre la dimensión individual y la colectiva, Vaillant (2007, p.3) sugiere la noción de que “existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional”. Esta concepción de *identidades múltiples* la sostienen posteriormente Marcelo & Vaillant (2013, p.36-37), al proponer que la *identidad docente* “está compuesta por sub-identidades más o menos relacionadas entre sí. Estas sub-identidades tienen que ver con los diferentes contextos en que los profesores se desenvuelven”.

De acuerdo con los autores Sayago, Rojas y Chacón (2008, p.2) la *identidad profesional docente* “es un término que abarca lo cultural, social, psicológico, sexual, personal, entre otros, lo cual nos coloca frente a un conjunto de situaciones que inciden

directamente en la forma como cada ser humano se concibe en diferentes ámbitos de actuación”. Para estos autores la *identidad profesional docente* “está configurada como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional-social y la institución donde trabaja. Es decir, una mediación entre la identidad sociocultural y la personal” (Sayago, Rojas y Chacón, 2008, p.5), como bien lo indican estos autores, tiene una dimensión “intrínseca del sujeto” y otra “más de carácter intersubjetivo y relacional”. En esta línea, en la *identidad docente* “coexisten aspectos relacionados con la percepción que tienen de sí mismos los educadores a partir del ejercicio profesional y de los valores personales que se reflejan en la interpretación que cada uno otorga a la profesión” (Sayago, Rojas & Chacón, 2008, p.5). Coinciden con estos autores Marcelo & Vaillant (2013, p.37), al mencionar que la *identidad docente* “contribuye a la percepción de autoeficiencia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado, y es un factor importante para configurar un buen profesor”.

1.2 Una revisión bibliográfica: trabajos previos que demarcan puntos de partida

Una extensa revisión bibliográfica evidencia que, la temática de *identidad docente* tiene vigencia actual en la región iberoamericana, pues ha sido abordada en el transcurso de la última década en varios congresos, encuentros y seminarios con ponencias y participaciones provenientes de distintos países tales como México, Colombia, Argentina, Uruguay y Chile.

En la región latinoamericana se reportan varias ponencias y comunicaciones presentadas en congresos y encuentros de envergadura internacional realizados en distintos países. Entre estas se encuentra la ponencia de Ibarra (2013) –profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México- titulada *Ética e identidad docente*. Esta ponencia aborda el tema desde una perspectiva ética a partir de considerar los valores profesionales como inherentes a la identidad docente, desde donde se argumenta que los valores conforman el núcleo de dicha identidad.

Otra ponencia inscrita en este tema es la elaborada por Elías (2011) – profesor de la cátedra de Fundamentos de la Educación de la Universidad de La Plata, Argentina- con el nombre *Aportes para la construcción de una identidad docente*, la cual fue presentada en el Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, en el 2011. En esta ponencia, Elías analiza la importancia del desarrollo de la *identidad docente* y el papel que tiene en la formación de docentes, a la vez que explica cómo se aborda dicha temática desde dicha cátedra.

En el contexto iberoamericano se encuentra, entre otras, la ponencia de Vaillant (2007) –académica de la Universidad ORT en Montevideo, Uruguay- denominada *La identidad docente*, presentada en el I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado efectuado en Barcelona, España, en el año 2007. Esta ponencia abarca varios temas en torno a la *identidad docente*; se refiere al cambio social y al trabajo de los profesores y las profesoras, a la construcción de la identidad profesional docente, así como a la falta de valoración social y la crisis que de esta se deriva.

Los autores Aristizábal & García (2012) -de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia- aportan una ponencia sobre el tema, titulada *Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía?* En ella consideran que la formación inicial de docentes se ve limitada por los objetivos del sistema, pocas oportunidades de reflexión, falta reconocimiento de la profesión, aspectos todos que redundan en una debilidad y vulnerabilidad de la profesión docente. A partir de lo anterior, proponen la creación de oportunidades para la reestructuración de concepciones acerca de la docencia con el apoyo de una comunidad de desarrollo profesional de profesores que “se reconocen como tal, que discuten crítica y reflexivamente sobre un objeto de estudio e investigación” (Aristizábal & García, 2012, p.7).

Otra publicación de los autores Sayago, Chacón & Rojas (2008), es realizada en la Universidad de Los Andes, en Táchira, Venezuela y denominada *Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios*. Este artículo es elaborado en el contexto venezolano, en donde, según mencionan los autores, “el tema de la identidad se ha convertido en objeto de especial interés” (Sayago, Chacón & Rojas, 2008, p.1), dados los constantes cambios históricos en ese país, tales como en las políticas educativas del Estado, entre otros. Uno de los argumentos que aportan para sustentar lo mencionado es que, en los años 90, los estudiantes de educación “proyectaban una imagen de sí mismos más centrada y estable, en relación con los referentes personales, el discurso, las prácticas pedagógicas profesionales y la estabilidad ofrecida por el contexto socio educativo” (Sayago, Chacón & Rojas, 2008, p.3), lo cual contribuía a “configurar una identidad más coherente con las dimensiones de la cultura, organización escolar y con la carrera elegida” (Sayago, Chacón & Rojas, 2008, p.3). Lo indicado, a diferencia de la situación actual en la que se evidencia una identidad afectada por la inestabilidad un incierto futuro profesional y una realidad social llena de mensajes contradictorios sobre las pautas estatales que regulan el ejercicio de la docencia (Sayago, Chacón & Rojas, 2008). En su estudio, estos autores indagan “desde la vivencia de los sujetos el proceso seguido para la construcción de su

identidad profesional” (Sayago, Chacón & Rojas, 2008, p.3) y llegan a la conclusión de que “la identidad docente es dinámica y constituye una entidad propiciadora de reflexión durante el trayecto de formación universitaria” (Sayago, Chacón & Rojas, 2008, p.1). Además, los resultados de esta investigación apuntan a “afirmar que el proceso de fortalecer la identidad con la docencia es un trabajo constante por parte de estudiantes y profesores universitarios, por lo que esta experiencia debe monitorearse a lo largo del trayecto de formación inicial” (Sayago, Chacón & Rojas, 2008, p.14-15).

En esta misma línea, se ubica el escrito de Prieto (2004, p.29), de la Universidad de Valparaíso, Chile, denominado *La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente*. Este trabajo es de índole analítico-reflexivo y analiza “la necesidad de construir la identidad profesional del docente en un contexto reflexivo, investigativo y colegiado dado que contribuye al mejoramiento de la calidad de su ejercicio profesional y de la formación de los estudiantes”.

Tanto las ponencias como los artículos mencionados anteriormente, sirven de evidencia para afirmar que en el ámbito internacional regional la *identidad docente* constituye un área investigativa en desarrollo. De hecho, así lo afirman los autores Aristizábal & García (2012), quienes ponen en evidencia que, la existencia de un interés investigativo en el tema ha emergido desde la década de los años noventa en términos de un campo de investigación independiente por autores como Bullogh (1997), Connelly y Clandinin (1999), Knowles (1992), Kompf, Bond, Dworet & Boak (1996) (citados todos los anteriores por Aristizábal & García, 2012).

CONCLUSIONES

La figura del docente a lo largo de la historia ha sido, sin lugar a dudas, de gran importancia por ser un componente medular en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles del sistema educativo. Se reconoce su función de facilitador de experiencias significativas y de procesos de aprendizaje, no obstante, la tarea del docente es cada día más compleja y su identidad puede verse debilitada por razones individuales, históricas, sociales, culturales y contextuales. Tanto niños como jóvenes se enfrentan a profundos cambios que conllevan incertidumbre que, a su vez, generan desafíos para el docente. Por este motivo, en las últimas décadas, se hacen evidentes las críticas y los cuestionamientos a la calidad de la educación que se imparte y, por tanto, a la formación docente que se ofrece en respuesta a los requerimientos de la sociedad contemporánea. Se ha llegado incluso a hablar de la *crisis de la identidad docente*; lo que ha llevado a que el

tema de la identidad profesional docente, sea asumido como fundamental en diversos espacios de encuentro académico y profesional a lo largo y ancho del continente latinoamericano.

Como se ha sustentado en este escrito, numerosos estudios, libros, artículos y ponencias, han analizado el constructo *identidad profesional docente*, llegando a concluir que un aspecto característico y recurrente es que ésta no se forma espontáneamente ni es estática, sino que, por el contrario, exige tiempo, experiencia e implica un proceso tanto individual como colectivo. La identidad docente, por tanto, se construye a partir de interacciones complejas, es dinámica y susceptible de cambiar con el transcurso del tiempo y de las experiencias personales, laborales y profesionales a las que se enfrenta el docente; lo que la convierte en una construcción individual, social e histórica.

Por otra parte, la identidad docente no se construye en solitario, sino en vinculación con el otro y con el contexto educativo y social; pero en permanente interacción con los elementos personales, tales como la motivación, la autoestima, la interpretación de la labor profesional y la perspectiva de futuro que tenga cada docente. La profesión docente y la vida personal están profundamente entrelazados, cada una aporta representaciones y significados propios y colectivos. Esto sugiere que la identidad profesional docente, está dada a partir de una construcción individual y única de cada docente, la cual está definida por sus experiencias y por su historia de vida pero que, a la vez, está permeada por una construcción social que define la dimensión de su identidad social. De ahí que a este constructo se le conceda una dimensión individual y una dimensión colectiva.

Se identifican en esta construcción, por tal motivo, aspectos de socialización, autobiográficos y de interacción que se enriquecen durante el proceso de formación profesional, pero continúan fortaleciéndose o modificándose a lo largo de toda la vida laboral, según las vivencias en los diferentes ámbitos educativos y la diversidad estudiantil. La institución, el contexto social y profesional y el docente, es el entrelazado en que se crea y recrea la identidad profesional docente. Por tal motivo, las investigaciones y la producción académica igualmente destacan la existencia de dos dimensiones: una individual y otra colectiva; conjuntamente estas dos dimensiones implican al docente como persona y al contexto, pero ambas se entrelazan para conformar lo que se configura como el ser docente y su identidad profesional.

La *identidad profesional docente*, se concluye, tiene su génesis y su transformación en lo individual y en lo social, en lo cultural, en la historia de vida, en el autoreconocimiento y en el reconocimiento del otro, en la interpretación propia y en la interpretación colectiva,

pero que se extiende en el espacio y en el tiempo y que, inevitablemente, es un concepto en permanente construcción a lo largo de toda la vida; que da significado a las experiencias que cotidianamente asume el docente en su espacio laboral, social y personal. Lo anterior marca líneas de investigación sobre el tema con distintos puntos de partida en el abordaje del tema, al referirse tanto a la construcción de la *identidad docente* como a los elementos que interactúan en su conformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Argemí, R. (2014). “La identidad profesional docente: concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en Recinto educativo Llars Mundet”. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50765/1/Esbrina-Aprender_docente_p295-303.pdf (accesado 18 de enero, 2017).
- Aristizábal, A. & García, A. (2012). “Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía?”, *Revista EDUCYT*, Vol. Extraordinario, pp. 126-138.
- Bolívar, A. (2007). “Formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional”. *Estudios sobre la Educación*. Vol.12, pp. 13-30
- Day, C. & Gu, Q. (2012). “Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas, una influencia decisiva en la vida de los alumnos”. Madrid: Narcea.
- Elías, M. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. 9, 8 y 10 de agosto, 2011. La Plata, Argentina.
- Gurdián, A. (2014). “Identidad profesional ante las experiencias innovadoras en educación”. (s.p.), San José, Costa Rica.
- Ibarra, G. (2013). “Ética e identidad docente”. Comunicación presentada en el Simposio Internacional *Aprender a Ser Docente en un Mundo de Cambio*. 21-22 de noviembre, 2013. Barcelona, España.
- Laurentis, C.D. (2015). “Identidad docente: Herramientas para una aproximación narrativa”. *Entramados-Educación y Sociedad*. Vol. 2, No. 2, pp. 67-74.
- Marcelo, C. & Villant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. & Villant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Martinis, P. (1995). “Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos”. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/53051174/Los-procesos-de-construccion-de-la-identidad-docente-Pablo-Martinis> (accesado 8 de enero, 2017).

- Prieto, M. (2004). “La construcción de la identidad profesional docente: un desafío permanente”. *Revista Enfoques Educativos*. Vol. 6, No.1, pp. 29-49.
- Sayago, Z., Chacón, A. & Rojas, M. (2008). “Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios”. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Vaillant, D. (2007). “La identidad docente”. Conferencia. I Congreso Internacional *Nuevas Tendencias de la Formación Permanente del Profesorado*. 5, 6 y 7 de setiembre, 2007. Barcelona, España.
- Vargas, M. (2014). “La identidad profesional docente en la formación inicial”. Comunicación presentada en el *VIII Encuentro Internacional de la Red KIPUS*. 14, 15 y 16 de marzo, 2018. San José, Costa Rica.
- Villegas, E. (2018). “El compromiso con la educación de calidad requiere un compromiso con el desarrollo profesional docente”. Conferencia presentada en el *VIII Encuentro Internacional de la Red KIPUS*. 14, 15 y 16 de marzo, 2018. San José, Costa Rica.

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN GÉNERO: RETOS EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Sahyly Cotelo Armenteros
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
Mirna Riol Hernández
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
Jackeline Romero Viamonte
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba

INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2015 se realizó por primera vez en la Organización de Naciones Unidas la Conferencia de Líderes Mundiales sobre la Igualdad de Género y Empoderamiento de las Mujeres, para asumir compromisos tangibles que cierren las brechas de la discriminación, mostrando que cada vez es más visible en las agendas de eventos y organizaciones del mundo el tema del enfoque de género como compromiso para el logro de la equidad entre los seres humanos. De ahí que el informe de seguimiento de la Educación para Todos (EPT 2003/04) (como se citó en Naranjo, 2010) exprese “que este sea uno de los más importantes desafíos que han de afrontar los gobiernos y las sociedades en los primeros años de este nuevo siglo”.

Con este fin, el Índice de Potenciación de Género (IPG) y el Índice de Desarrollo Humano relativo al Género (IDG) son indicadores sociales elaborados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que miden el nivel de oportunidades de las mujeres y las desigualdades sociales y económicas entre hombres y mujeres, respectivamente. El análisis de sus dimensiones e indicadores medidos, entre otros, por la educación, participación económica, política, y nivel de vida digno hacen que, en este sentido, Cuba pueda ser referente, sobre todo por las herramientas que ha puesto en manos de mujeres, infantes, negros y otras minorías, y por las legislaciones a su favor declaradas desde la Constitución de la República, en los capítulos IV y VI, fundamentalmente.

Atendiendo a lo anterior, el Plan Nacional Cubano de seguimiento a la IV Conferencia de Beijing resume el sentir y la voluntad política del Estado y refleja que debe constituir la piedra angular en el desarrollo de estrategias para la mujer. Este contiene 90 tareas, entre ellas, la número 89 que expresa: “Desarrollar programas de estudios de género en la Educación Superior, de modo que contribuyan al desarrollo de esta perspectiva en la investigación científica, la enseñanza y el quehacer profesional de profesores y futuros profesionales” (ONU, 2008, p.15).

También, el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba, aprobó el *Programa de desarrollo económico y social hasta el 2030: Propuesta de visión de la nación, ejes y sectores estratégicos*. Aquí se destaca una Visión de la nación soberana, independiente, socialista, próspera y sostenible, entendiendo como sostenibilidad asegurar ritmos y estructuras de crecimiento que garanticen prosperidad con justicia social, y dentro de los factores de la prosperidad se incluyen los valores de justicia social, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, y los derechos de la ciudadanía; mientras que en los ejes estratégicos está el desarrollo humano, equidad y justicia social (Díaz, 2017, p.11).

Así, la Educación Superior, a pesar de incluir en el contenido de algunas asignaturas y disciplinas temáticas relacionadas sobre todo con la mujer, no ha incorporado en sus niveles de pregrado el tema de género y sólo limitadamente en sus cursos de postgrado. A tenor con lo anterior, investigaciones realizadas precisan que existen limitaciones en la preparación del profesorado para la inclusión educativa en temas de género, (Cotelo, 2018; González, 2013; Herrera, 2010). Esta temática ha planteado en la práctica dificultades para el profesorado, para los que, el no saber cómo aplicar este enfoque o lo que implica el mismo, sigue siendo un desafío.

Lo anterior lo confirma el diagnóstico realizado en la carrera de Licenciatura en Turismo de la Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”, a través de la aplicación de métodos y técnicas de investigación empírica como: observación, análisis documental, entrevistas y encuestas a docentes, revelando las siguientes manifestaciones externas:

- Presencia de estereotipos sexistas en comportamientos, valoraciones y uso del lenguaje en el profesorado universitario.
- Insuficiente aprovechamiento de las potencialidades educativas que ofrece la labor docente para el tratamiento de la equidad y justicia social.
- Dificultades al identificar elementos conceptuales básicos para entender la equidad y expresiones de violencia y discriminación en los diferentes espacios de socialización del ámbito universitario y social.

Las manifestaciones anteriores se sintetizan en el siguiente problema de investigación: Insuficiencias en el referente de género del profesorado universitario que limitan su adecuado desempeño profesional pedagógico. El análisis del problema, facilitó determinar las posibles causas:

- Carencia de contenidos en el proceso de formación docente universitario que permitan al profesorado identificar su necesidad de formación en género.

- Insuficiente proceso de sistematización didáctico- metodológico de los contenidos de género, en el proceso de formación docente universitario que afianza la cultura patriarcal del profesorado.
- Insuficiencias en la concepción teórico-práctica de situaciones de aprendizaje desde un adecuado enfoque de género.
- Limitada proyección del trabajo metodológico hacia la mejora del referente de género del profesorado para el desarrollo de una educación no sexista a través de su desempeño profesional pedagógico.

Al considerar las causas se revela la necesidad de ahondar en el proceso de profesionalización docente del profesorado universitario que se define como objeto de estudio de la presente investigación.

En consecuencia, la profesionalización docente ha sido considerablemente investigada, lo que permite contar con un amplio estado del arte en el tema, develando múltiples enfoques conceptuales y teóricos desde diferentes perspectivas y ámbitos, base sobre la cual la mirada sobre la profesión docente ha variado sensiblemente, hoy se habla de proceso de profesionalización permanente y continua, haciendo énfasis en la necesaria conjugación de dos elementos: el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo, con aportes como diagnósticos, estrategias de gestión, evaluación de impactos, entre otros que justifican la importancia del proceso de profesionalización docente (Concepción, 2010; Domínguez, 2015; Mancebo, 2011; Pulido, 2014; Silva, 2015).

A partir de los presupuestos epistemológicos anteriores se revelan insuficientes referencias teóricas y metodológicas en las relaciones que se establecen entre los contenidos del proceso de profesionalización y los principios de la educación cubana y la sociedad relativos a la equidad.

A pesar de estas carencias, se valoraron estudios que potencian el enfoque de género en la educación (Naranjo, 2010; Rodríguez, 2006; Vasallo, 2007) e investigaciones que declaran cómo se transmiten los modelos estereotipados de género desde el currículo (Álvarez, 2010; Castañeda, 2008). A pesar de los aportes referidos aún es insuficiente la presencia del enfoque de género en los procesos formativos universitarios, dado fundamentalmente por la limitada formación del profesorado, que carece de construcciones teóricas que aborden esta dinámica formativa desde un enfoque de género, para su adecuado desempeño profesional pedagógico.

De esta manera, la investigación se orienta entonces, al perfeccionamiento del proceso objeto de estudio, dado por los insuficientes referentes teóricos y metodológicos del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario, que no logran

revelar los vínculos entre sus diferentes componentes desde una formación sociocultural pertinente en función de una transversalización de género efectiva en el desempeño profesional pedagógico, lo que conlleva a que hasta el momento, no se ha logrado un suficiente nivel de sistematización de las particularidades esenciales del enfoque de género, revelándose como inconsistencia teórica.

Por tanto, se enmarca el campo de acción de la investigación en el enfoque de género en el proceso de profesionalización docente del profesorado universitario. En consecuencia, se evidencia la necesidad de reconstruir los elementos teóricos y metodológicos que dinamizan el proceso de profesionalización docente desde un enfoque de género, lo que permite delimitar como objetivo: elaborar un Programa de profesionalización docente en género del profesorado universitario, sustentado en un Modelo formativo cultural del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario, con enfoque de género para su adecuado desempeño profesional pedagógico.

En la fundamentación epistemológica y praxiológica del objeto y el campo, se logra configurar la necesidad de orientar la profesionalización del profesorado universitario a partir de potenciar la formación en género para su adecuado desempeño profesional pedagógico.

Sobre esta base se plantea como hipótesis de la investigación: si se elabora un Programa de profesionalización docente en género del profesorado universitario, sustentado en un Modelo formativo cultural del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque de género, que resuelva la contradicción entre la orientación educativa y cultural del enfoque de género en la profesionalización docente y el nivel de sistematización de las particularidades esenciales del enfoque de género en la preparación del docente, se contribuye al desarrollo del referente de género para un adecuado desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario.

En el desarrollo de la investigación se emplearon de manera interrelacionada los siguientes métodos y técnicas los que hacen énfasis de manera particular en lo siguiente:

Del nivel teórico. El Método Histórico-Lógico: para caracterizar las etapas del desarrollo histórico del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque de género definiendo, además, las tendencias que se ponen de manifiesto. Método de análisis y síntesis: para el estudio realizado del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque de género y su caracterización a través de toda la investigación científica. Método hipotético-deductivo:

durante toda la investigación y particularmente en la formulación de la hipótesis y en la concepción de las categorías que emergen del objeto y del campo investigado. Método Abstracción-Concreción: durante toda la investigación, básicamente para razonar en los elementos teóricos, las tendencias y concepciones epistemológicas asumidas y a partir de ellas, contribuir al perfeccionamiento del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque de género. Método Holístico Dialéctico: para modelar la dinámica del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque de género y en toda la lógica integradora de la investigación. Modelación: para la estructuración del Modelo formativo cultural de profesionalización docente con enfoque de género del profesorado universitario. Método sistémico estructural-funcional: para diseñar el Programa de profesionalización docente en género del profesorado universitario.

Del nivel empírico. Análisis documental: referido a los documentos que contemplan acciones para el desarrollo profesional del profesorado como: Plan de superación profesional del profesorado; la Cartera de Productos que se ofertan y el Sistema de Trabajo Metodológico, para caracterizar el estado actual del objeto y el campo de la investigación. Encuestas al profesorado para identificar el aporte del proceso de profesionalización docente al desarrollo del referente de género del profesorado para un adecuado desempeño profesional pedagógico. Entrevista a personas que dirigen para valorar la presencia del enfoque de género en las acciones que se planifican, diseñan y realizan en el proceso de profesionalización para el desarrollo del referente de género del profesorado. La observación a actividades docentes para analizar el referente de género expresado en el comportamiento, valoraciones y uso del lenguaje del profesorado a través de acciones discriminatorias u omisiones en su desempeño profesional pedagógico. Grupos de discusión para diagnosticar el referente de género del profesorado universitario y evaluar su desarrollo. El método de evaluación a través del Criterio de expertos para corroborar la pertinencia de los aportes de la investigación.

Métodos matemáticos y estadísticos. Coeficiente Alfa-Cronbach para determinar la fiabilidad de los instrumentos. Prueba no paramétrica de Kendall para establecer la concordancia de las personas determinadas como expertas en cuanto a la pertinencia científico-metodológica de los aportes de la investigación. Prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon para muestra relacionada para determinar los cambios y transformaciones en la evaluación de los resultados de la implementación parcial del Programa.

A lo largo de toda la investigación ha estado presente el enfoque Hermenéutico-Dialéctico para la comprensión e interpretación sistémica de enfoques y presupuestos contrastados, que permiten explicar las relaciones esenciales y la transformación del objeto y el campo, a la vez que facilitan la interpretación de los resultados en la aplicación de las técnicas y métodos empleados permitiendo así una lógica científica.

La población de la investigación resulta el profesorado de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales para un total de 49. Se seleccionó como muestra al profesorado a tiempo completo de la carrera de Licenciatura en Turismo para un total de 16. Se utilizó un criterio de selección no probabilístico intencional fundamentado en su composición y niveles de formación académica y científica, ante los importantes compromisos científico-metodológicos del profesorado de esta carrera referidos a la formación de especialistas de la esfera del Turismo, de significativa importancia para el contexto socioeconómico y cultural del territorio.

El aporte teórico lo constituye el Modelo formativo cultural del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque de género. El aporte práctico consiste en el Programa de profesionalización docente en género del profesorado universitario.

La significación práctica de los resultados se evidencia en la transformación de estereotipos sexistas en el actuar del profesorado, evidentes en su comportamiento, valoraciones y uso del lenguaje, logrando identificar elementos conceptuales básicos para entender la equidad y expresiones de violencia y discriminación en los diferentes espacios de socialización del ámbito universitario y social a partir del aprovechamiento de las potencialidades educativas que ofrece la labor docente para el tratamiento a la equidad y justicia social.

La novedad de la investigación está dada en revelar la lógica integradora del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario desde relaciones formativo-culturales y nexos didácticos que potencian la sistematización formativa del enfoque de género, como condición esencial para la transformación del referente de género del profesorado universitario en el perfeccionamiento de su desempeño profesional pedagógico en pos del desarrollo humano.

En el primer epígrafe se ofrecen los fundamentos teóricos del enfoque de género en el proceso de profesionalización docente del profesorado universitario, la caracterización de su evolución histórica y la valoración contextual en la carrera de Licenciatura en Turismo de la Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”.

En el segundo y tercer epígrafes se presentan, respectivamente, los aportes de la investigación, referidos al Modelo formativo cultural del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque de género y al Programa de profesionalización docente en género del profesorado universitario. Finalmente, se brindan las conclusiones, destacando el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

DESARROLLO

1.1. Fundamentos teóricos del proceso de profesionalización docente en género del profesorado universitario

A pesar de las investigaciones realizadas en el campo de la profesión docente, este tema dista mucho de ser agotado, algunas giran en torno a aspectos particulares como el concepto clásico de profesión (Hoyle, 1982; Marcelo, 1995; Fernández, 1993) viéndola “como un proceso cultural de mejora permanente que en el caso del profesorado, puede influir en la calidad de la enseñanza y en su propio desarrollo profesional” (Concepción, 2010:65).

Sin embargo, los estudios más cercanos han marcado “una etapa de conceptualización” (Mancebo, 2011, p.5) donde se ha hecho énfasis en el proceso de profesionalización, destacando el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo (Concepción, 2010; Domínguez, 2015; Miranda, 2016; Pulido, 2014).

Se destacan estudios sobre el desarrollo profesional docente del profesorado en el contexto cubano (Añorga-Morales, 2014; García, 2004; González, 2009), señalando los que han abordado sus especificidades en el contexto universitario. Una revisión de estas propuestas revela que no se articulan las variables género y profesionalización.

En consecuencia, Fischer & Ávalos (como se citó en Núñez, Arévalo, y Ávalos, 2012) expresan que la profesionalización en la actualidad es concebida como un “proceso de formación que dura toda la vida, y que deja atrás los modelos que dividen los tiempos y lugares para la adquisición de los saberes de aquellos en los que se aplican dichos saberes” pero no deja, sin embargo, “de ser abordada por vías paralelas que diferencian la formación inicial de la formación continua” (Núñez, 2012, p.11).

Sin embargo, se coincide con los argumentos expresados por autores que evidencian que el concepto de profesionalización va sustituyendo a los de perfeccionamiento, actualización y capacitación, como parte de la formación y el desarrollo profesional docente; es un proceso pedagógico continuo, condicionado por las necesidades sociales y del desarrollo científico- técnico y sociocultural, actual y futuro

donde se sistematizan competencias; considerándose íntimamente vinculado a la mejora de la calidad de la educación y debe dar respuesta a las propias necesidades del profesorado en el contexto de la actividad fundamental que realiza, y a las del sistema educativo, con el fin de servir de manera útil a la sociedad, mediante la solución comprometida, flexible y trascendente de los problemas que se presentan en el ejercicio de la profesión (Concepción, 2010; Fuentes, 2009; Lugo, 2014; Pulido 2014; Silva 2015; Miranda, 2016).

Por tanto, resulta la profesionalización un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesorado con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico-concreto de su actuación profesional que garantice índices apreciables en su desarrollo humano partiendo de que este “fue creado para enfatizar que, además del crecimiento económico, las personas y sus capacidades deben ser el criterio fundamental en la evaluación del desarrollo de un país” (Alfonso, 2016, p.1).

A tenor de lo anterior, una de las mayores responsabilidades que tiene que afrontar todo el sistema educativo en la actualidad es la profesionalización del profesorado universitario, con el fin de actualizar y completar la formación profesional de estos para que puedan desarrollar un proceso pedagógico que potencie al ser humano, siendo consecuentes con los principios de la política educacional cubana, entre los que se encuentran, el principio de la coeducación y de la escuela abierta a la diversidad, y el principio del carácter masivo y con equidad de la educación.

Sin embargo, los profesionales que se desempeñan como profesores universitarios provienen de diferentes perfiles que se formaron en las universidades para desempeñarse en las ramas de la producción y los servicios, pero que al dedicarse a la docencia necesitan de una profesionalización que les permita cumplir su nuevo rol, a través de cursos de preparación pedagógica, así como, en las maestrías en diferentes ramas de la educación y en la adquisición de grados científicos (Concepción, 2010; García, 2004).

Sobre esta base, la profesionalización del profesorado se considera fundamentalmente como el aumento de su cualificación pedagógica, en aspectos que le permitan lograr la integración de las diferentes funciones de su desempeño, los métodos de enseñanza y evaluación, el trabajo educativo, en valores, herramientas para el manejo

y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación y el dominio de idiomas, como una praxis intencionada, generadora de sentidos y de saberes docentes.

En este sentido, se fundamenta que la gestión de la profesionalización docente es esencial en el logro del desempeño profesional pedagógico del profesorado al asumirlo desde relaciones de carácter social, que se establecen en la aplicación de métodos, para el cumplimiento de su contenido de trabajo, en correspondencia con los objetivos de la actividad pedagógica profesional en que participa y el logro de un resultado que evidencia el mejoramiento profesional, institucional y social alcanzado (Añorga, 2014).

La sistematización teórica realizada reveló insuficientes referentes teóricos del proceso de profesionalización del profesorado universitario en contenidos que se correspondan con los postulados relativos al género, evidencia de que no se ha intencionado este proceso desde áreas estratégicas que contribuyan al desarrollo de la equidad y temas de vanguardia en ámbitos nacionales, como: educación para la paz, equidad de género y desarrollo humano, elementos que permitirían identificar su necesidad de formación en género.

Sobre la base de considerar el carácter social de esta categoría se asume como Género: red de rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades asignadas según sexo a través de un proceso de construcción social que diferencia a los hombres de las mujeres (OPS, 1997).

Los argumentos anteriores muestran la necesidad de intencionar, además, la proyección del trabajo metodológico hacia la mejora del referente de género del profesorado para el desarrollo de una educación no sexista a través de su desempeño profesional pedagógico permitiendo así su preparación para que puedan a su vez ofrecer una educación desprovista de estereotipos e inequidades entre los sexos a las futuras generaciones que tienen la responsabilidad de formar.

Se precisa afrontar la profesionalización docente desde el “análisis del profesorado universitario como persona” (Zabala, 2015, p.5) y profundizar en el estudio de su rol de género, entendido como un conjunto de normas de comportamiento percibidas, asociadas particularmente como masculinas o femeninas, en un grupo o sistema social dado.

Varias autoras concuerdan en que el enfoque de género se concibe desde los estudios sociológicos y psicológicos sobre género, el paradigma cultural del feminismo y el paradigma histórico-crítico, mediante su sistematización en la Pedagogía de la

Sexualidad. Este enfoque trata de humanizar la visión del desarrollo al estimular que en su base esté la equidad de género (Naranjo, 2010; Trapote, 2013).

También es considerado como un instrumento teórico-metodológico, que permite establecer la relación sociedad-educación- equidad género y permite interpretar, identificar, las relaciones intra e intergenérica, desde una posición de equidad con el propósito de superar toda manifestación de discriminación por motivos de sexo y propiciar un desarrollo sustentado en las potencialidades y los valores del ser humano (Álvarez, 2010; Fernández, 2003; Naranjo, 2010; Rodríguez, 2006).

Así es que, como responsabilidad inherente a su función, el profesorado debe reflexionar acerca de su referente de género y no intentar trasladarlo como verdad absoluta. La profesionalización docente debe apuntar hacia una solvencia en los contenidos, métodos, medios, desde una visión interdisciplinaria y un manejo de recursos didáctico-metodológicos que permita incorporar el enfoque de género, a partir de tener en cuenta las necesidades de aprendizaje en este tema.

Es posible constatar que en el ámbito académico y científico aparece indistintamente la definición de enfoque de género, perspectiva de género, transversalización de género, enfoque integrado o transversalidad de género cuando se indaga sobre los efectos o impactos que las responsabilidades y representaciones de género tienen en hombres y mujeres, y cuando se identifican e interpretan los comportamientos y prácticas sociales que unos y otras desarrollan (Álvarez, 2010; Lagarde, 2007 & Lamas, 2009).

Lo anterior revela que “aún existe inconsistencia en el sistema conceptual del enfoque de género para procesos educativos, lo cual se dimensiona entre otras causas en la medida en que se incorpora por diferentes ciencias desde su objeto y su sistema categorial” (Naranjo, 2010:13).

El enfoque de género permite visualizar y reconocer la existencia de relaciones de jerarquía y desigualdad entre hombres y mujeres, expresadas en opresión, injusticia, subordinación y discriminación hacia las mujeres en relación con los hombres y a la inversa. Este enfoque trata de humanizar la visión del desarrollo al estimular que en su base esté la equidad de género (Álvarez, 2010; Naranjo, 2010; Trapote, 2013).

También es considerado como un instrumento teórico-metodológico, que permite establecer la relación sociedad-educación-equidad de género y permite interpretar e identificar las relaciones intra e intergenérica, desde una posición de equidad, con el propósito de superar toda manifestación de discriminación por motivos de sexo y propiciar

un desarrollo sustentado en las potencialidades y los valores del ser humano (Álvarez, 2010; Fernández, 2003; Naranjo, 2010; Rodríguez, 2006).

A partir del análisis de los fundamentos anteriores, se asume la necesidad de rebasar enfoques que limiten la jerarquización del enfoque de género en el proceso de profesionalización docente y se define el enfoque de género como concepto clave para la profesionalización docente del profesorado universitario, no como un contenido, un módulo o una actividad aislada, sino como un marco de referencia conceptual y metodológica, un enfoque transversal que aborde el accionar formativo de la superación profesional y el trabajo metodológico en su conjunto, en todo el proceso de formación docente.

Sobre esta base, se define la profesionalización docente en género del profesorado universitario como: el proceso de educación permanente y continua del profesorado, condicionado por las necesidades sociales y el desarrollo, donde obtiene conocimientos, habilidades y actitudes en género con el objetivo de transversalizar este enfoque en los procesos universitarios a través de su adecuado desempeño profesional pedagógico.

El proceso de profesionalización docente en género del profesorado universitario ha transitado por cuatro etapas: Primera etapa (1962- 1975): Incipiente vinculación de la profesionalización docente a las necesidades socio-educativas desde el enfoque en género. Segunda etapa (1976-1989): Institucionalización de los estudios de género en el ámbito universitario. Tercera etapa (1990-2000): Sistematización del enfoque de género en la profesionalización docente y Cuarta etapa (2000- Actualidad): Transversalización del enfoque de género en la Educación Superior desde los fundamentos de la profesionalización docente.

A partir del análisis realizado de cada una de las etapas se puede resumir que la evolución del enfoque de género en la profesionalización del profesorado universitario ha estado caracterizada por avances paulatinos en su preparación, no obstante aún persisten insuficiencias que demandan fundamentar y proyectar este proceso desde la orientación educativa y cultural del enfoque de género y la sistematización de sus particularidades esenciales en función del desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario.

Desde la sistematización de los fundamentos teóricos abordados y teniendo en cuenta las limitaciones conceptuales y metodológicas evidenciadas, se considera la necesidad de asumir la profesionalización docente en género del profesorado universitario desde una proyección teórico-práctica que posibilite la inclusión de temas de género y la

articulación de contenidos en este proceso que permitan su sistematización didáctico-metodológica para la transformación de la cultura patriarcal y el contexto sociocultural.

Se constata, además, la necesidad de contextualizar los contenidos en el proceso de profesionalización docente, desde un adecuado enfoque de género y proyectar el trabajo metodológico en función de ofrecer elementos que permitan el desarrollo del referente de género del profesorado y brindar vías para incorporar este enfoque en su desempeño profesional pedagógico.

Con el objetivo de corroborar la situación antes planteada, se realizó un diagnóstico al profesorado de la carrera de Licenciatura en Turismo de la Universidad de Ciego de Ávila, a partir de la aplicación de diferentes instrumentos como encuestas, entrevistas y observación a actividades docentes.

La integración de estos resultados investigativos reveló limitaciones en la sistematización didáctico-metodológica del proceso de profesionalización docente que limitan al profesorado en la identificación de sus necesidades de superación en género, así como la presencia de barreras en la inclusión del enfoque de género en dicho proceso. Se evidenciaron, además, insuficiencias en la concepción teórico-práctica de situaciones de aprendizaje desde un adecuado enfoque de género.

Los aspectos señalados, constituyen el marco teórico y contextual en el que se desarrolla el proceso de profesionalización docente del profesorado en el Departamento-Carrera de Turismo y Organización Empresarial de la Universidad de Ciego de Ávila que evidencian la necesidad de transformación, a partir de favorecer la apropiación de las construcciones socioculturales de lo femenino y lo masculino, desde presupuestos didácticos y su sistematización práctico-profesional con enfoque de género.

1.2. Modelo formativo cultural del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque de género

Se hace necesaria una nueva interpretación del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario, como un proceso esencialmente formativo, que condiciona la necesidad de contextualizar los contenidos didácticos desde la inclusión y el respeto a la diversidad, como posibilidad viable para fortalecer el referente de género con relación a la equidad, que garantice un adecuado desempeño profesional pedagógico.

Esta interpretación requiere de la sistematización formativa del enfoque de género en el desempeño profesional devenida en el propósito de la modelación como categoría

que determina la lógica dinamizadora del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario de manera continua transitando por estadios que garantizan el logro de niveles superiores de compromisos, desde un desempeño profesional inclusivo y de respeto a la diversidad.

Por lo que, desde la sistematización formativa del enfoque de género en el desempeño profesional se desarrollan métodos que permiten visualizar y reconocer la existencia de relaciones de jerarquía y desigualdad entre hombres y mujeres, expresadas en opresión, injusticia, subordinación y discriminación hacia las mujeres en relación con los hombres y a la inversa. En este sentido, la sistematización apunta a la contextualización de los contenidos en la profesionalización docente en tanto reconoce que el enfoque de género significa una transformación activa, constructiva y creadora del conocimiento, su desarrollo formativo cultural propicia diversidad de acciones y sentimientos humanos que posibilitan la participación comprometida y creadora en todas las dimensiones de la vida.

Por lo que, el proceso de profesionalización docente con enfoque de género del profesorado universitario es un eslabón esencial en la formación docente, donde a través de la interacción entre los profesionales implicados, en un espacio de construcción de significados y sentidos, se desarrolla la actividad formativa y con ello la capacidad transformadora profesional, a partir de la relación entre la apropiación de la cultura de género y la profundización en contenidos con este enfoque a partir de la utilización pertinente de métodos que permiten el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En consecuencia, la sistematización formativa del enfoque de género en el desempeño profesional es un proceso inherente al desarrollo humano, en constante movimiento y transformación de la educación y la cultura, de experiencias y saberes culturales; que permite, a partir del género como categoría analítica y el método como categoría didáctica dar continuidad y consecutividad al mismo, como alternativa para un adecuado desempeño profesional y social.

La sistematización formativa del enfoque de género en el desempeño profesional es un proceso que a partir de la interpretación crítica de la construcción sociocultural del referente de género del profesorado conduce a la conceptualización y formulación de aprendizajes que permiten reducir los sesgos y estereotipos presentes y contribuir al perfeccionamiento del comportamiento cultural de género. Desde esta mirada, el logro del propósito de esta modelación circunscripto a la sistematización formativa del enfoque de género es un proceso de síntesis y se dinamiza en la relación dialéctica existente entre

las configuraciones apropiación sociocultural de lo femenino y lo masculino y la interpretación axiológica de contenidos de género.

En tanto, la apropiación sociocultural de lo femenino y lo masculino es un proceso que expresa la construcción integradora de la asunción de ideas, creencias, roles sociales asignados y asumidos por las personas según su sexo, construidos teniendo en cuenta la historia y cultura de cada contexto geográfico por lo que puede ser perfeccionado, así como la aprehensión crítica de la cultura, a partir de ello se elaboran los conceptos de masculinidad y feminidad, que determinan el comportamiento, las funciones, las oportunidades, la valoración y las relaciones entre mujeres y hombres.

En la medida que el profesorado logra la apropiación sociocultural de lo femenino y lo masculino, en interrelación con el enfoque de género en su desempeño profesional, desde la diversidad contextual, hace juicios, valoraciones, reflexiones, comprende e interpreta desde una perspectiva diferente su visión sobre las relaciones de género, lo que posibilita un estado deseado del saber, permite la identificación de un proceso lógico de individualización de la cultura donde fortalece el sentido de pertenencia en el desarrollo de una actitud de equidad y justicia.

En consecuencia, a partir de la interpretación que haga el profesorado universitario de las construcciones socioculturales de lo masculino y lo femenino en el desempeño profesional y se apropie de contenidos de género, los contextualiza en prácticas de equidad, para ampliar el horizonte cultural de su profesión, lo que tiene en cuenta los valores morales, a partir de los cuales va construyendo su propio comportamiento para un desempeño profesional responsable.

En esta apropiación cultural se produce la apertura o primer acercamiento del profesorado universitario con elementos distintivos del enfoque de género, donde la relación entre lo afectivo y lo cognitivo adquiere relevancia, convirtiéndose en premisa para esta incipiente aproximación, sin embargo, para profundizar en aspectos de la subjetividad y en elementos que dificultan la equidad de género y que pueden ser modificados a través de la formación es necesaria la interpretación axiológica de contenidos de género como nuevo momento de esta dinámica, que enriquece la apropiación inicial de manera concreta, en la que el profesorado transita por etapas de reconocimiento y familiarización de valores y contenidos así como de identificación de roles, prejuicios, socialización de género e identidad de género.

Por tanto, la interpretación axiológica de contenidos de género se define como un proceso de desarrollo de la cultura de género con una intencionalidad formativa relativa

a los fenómenos históricos y culturales construidos en torno al sexo, comprende la valoración y la comunicación, posibilita entrelazar aspectos de los valores fundamentales que sustentan las relaciones de género con elementos de la condición, posición y relación de género que se constituyen de la diversidad de identidades, conductas y conjunto de prácticas en el desempeño profesional.

La interpretación axiológica de contenidos de género requiere de una intencionalidad formativa, que tiene su génesis en la actividad transformadora humana y cultural, transcurre entre procesos de construcción de significados y sentidos, dinamizados por la sistematización formativa que sustenta el desempeño profesional del profesorado universitario.

En consecuencia, la interpretación axiológica de contenidos de género como categoría potencia la apropiación sociocultural de lo femenino y lo masculino, lo que conlleva a un movimiento ascendente, a un nivel de análisis y síntesis superior, así como de reflexiones y valoraciones lógicas sobre el desarrollo de valores y contenidos de género.

La sistematización formativa del enfoque de género, como configuración de orden superior, va adquiriendo, a partir de las relaciones entre la apropiación sociocultural de lo femenino y lo masculino y la interpretación axiológica de contenidos de género, un nivel cualitativamente superior de interpretación del objeto. Por tanto, estas configuraciones se sintetizan en una nueva configuración de orden superior, perfeccionamiento formativo del comportamiento cultural de género que se constituye en la intencionalidad de la modelación y emerge como un proceso de construcción y reconstrucción de significados y sentidos de los contenidos de género desde el desempeño del profesorado.

La configuración perfeccionamiento formativo del comportamiento cultural de género entendida como el proceso de autodesarrollo del sujeto a partir de su carácter social y espiritual, visto este último como dimensión humana que abarca todos los espacios de la vida y la existencia de las personas. Es en el perfeccionamiento formativo del comportamiento cultural de género donde coexisten de manera coherente, la autorrealización cultural y la socialización axiológica y de género, lo que condiciona la intencionalidad del profesorado en su aspecto auto formativo dentro de la continuidad que presupone este proceso.

El perfeccionamiento formativo del comportamiento cultural de género es expresión de la transformación en el modo de actuación del profesorado a partir de acciones que fomentan desde la profesionalización docente procesos de enriquecimiento

y autodesarrollo en su referente de género, tanto en lo personal como en lo profesional, lo que genera un comportamiento cualitativamente superior en el desempeño docente.

Por eso, de la relación dialéctica que se establece entre el perfeccionamiento del comportamiento cultural de género y la sistematización formativa del enfoque de género en el desempeño profesional, dinamizada por la apropiación de la construcción sociocultural de lo femenino y lo masculino y la interpretación axiológica de contenidos de género, emerge la dimensión de formación sociocultural en género, portadora de la cualidad del proceso en permanente construcción del sujeto en lo social, en la relación con su entorno y con los otros, correspondida con los requerimientos de autodesarrollo sociocultural en género del profesorado universitario para el fomento del enfoque de género en su desempeño profesional, desde el conocimiento de los postulados de igualdad y justicia de género vigentes. Es en esencia un proceso social que se dinamiza con los cambios producidos en las construcciones culturales de género bajo influencias del contexto formativo.

En tal sentido, este proceso formativo es contentivo de las condiciones didácticas, metodológicas, conducente a la motivación de dicho proceso, donde se trasciende de los conocimientos previos provenientes de una cultura androcéntrica y los que se necesita aprender en función de la transformación de los modos de actuación del profesorado en su desempeño profesional pedagógico que se explicitan en la contextualización de los contenidos formativos y los métodos utilizados para dar cumplimiento a los objetivos de manera intencionada sin sesgos y estereotipos sexistas.

Las relaciones expresadas quedan a un nivel cultural, por lo que resultan insuficientes, haciendo necesario establecer nuevas relaciones que permitan concretar en la práctica la sistematización formativa del enfoque de género en el desempeño profesional como categoría síntesis, además de la relación dialéctica que se establece entre la contextualización de contenidos didácticos al enfoque de género y la intervención educativa en género desde la coeducación.

Sobre esta base, la contextualización de contenidos didácticos al enfoque de género es el proceso que manifiesta el vínculo de los conocimientos, habilidades, valores que se han formado en el profesorado, con su realidad profesional, expresión de una acción motivacional, que parte de conocimientos empíricos y teóricos del enfoque de género, conducente a un proceso que activa los esquemas perceptuales previos adquiridos y se materializa en la solución de situaciones presentadas en su desempeño profesional.

La contextualización de contenidos didácticos al enfoque de género implica integrar contenidos con enfoque no sexista y el diseño y ejecución de metodologías, medios didácticos sobre la base de los principios de coeducación, justicia social y no discriminación.

Lo anteriormente expuesto, no logra una expresión en la práctica profesional de manera efectiva, sino es en su relación con la intervención educativa en género desde la coeducación, proceso donde se despliegan métodos, medios, metodologías para disminuir las disparidades de género en el acceso y control de los recursos y en la presencia de estereotipos y sesgos basados en la creencia de que el sexo la raza, la filiación religiosa, política o jurídica signan funciones sociales diferentes.

En este mismo orden a partir de la intervención educativa en género desde la coeducación se produce el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de las personas, independientemente de su sexo, basado en el respeto de las diferencias y considerada como la acción educativa idónea para superar condiciones de inequidad entre hombres y mujeres.

La intervención educativa en género desde la coeducación tiene en cuenta la contextualización de contenidos didácticos y la identificación de sus potencialidades para el enfoque de género permitiendo al profesorado la reflexión en cuanto a la transversalización del enfoque de género en su desempeño profesional.

Las relaciones hasta aquí expresadas se sintetizan en la configuración de orden superior práctica formativa de la transversalización del enfoque de género entendida como un vehículo hacia la formación multifacética del profesorado desde relaciones de equidad y respeto a la diversidad en el desempeño profesional pedagógico permitiendo el acercamiento desde lo vivencial a las problemáticas del entorno universitario y social poniendo al sujeto en el centro del acontecer institucional.

En consecuencia, la práctica formativa de transversalización del enfoque de género facilita permear todo el proceso de profesionalización a través de las diferentes vías de superación profesional, académica y el trabajo metodológico lo que permite visualizar una forma diferente de abordarlo desde los postulados de coeducación, equidad y justicia de la educación cubana y la sociedad.

La práctica formativa de la transversalización del enfoque de género implica la introducción de contenidos didácticos y el rediseño de las asignaturas desde un enfoque de género donde se establezcan relaciones intra, inter y transdisciplinaria para la

identificación de los nodos de contenidos que permiten la educación sobre bases de equidad y justicia en el proceso de profesionalización docente.

De la relación dialéctica que se establece entre la sistematización formativa del enfoque de género en el desempeño profesional y la práctica formativa de la transversalización del enfoque de género, dinamizada por la contextualización de contenidos didácticos al enfoque de género y la intervención educativa en género desde la coeducación, emerge la dimensión concreción práctico-profesionalizante en género, expresión de una nueva cualidad del proceso de profesionalización reveladora de un proceso continuo de sucesivos niveles de esencialidad y consolidación de los contenidos didácticos en el que se construyen e interpretan los mismos, desde una lógica formativa coherente e intencional con enfoque de género, donde el profesorado es capaz de orientar los contenidos desde una perspectiva de equidad y justicia social.

Esta dimensión explicita una lógica integradora que tiene en cuenta la cultura profesional sistematizada con una perspectiva de género reconstruida que permite al docente concretar la praxis profesional con una visión contextualizada de los contenidos didácticos al enfoque de género asumiendo su rol, no solo de enseñar y transmitir vivencias, sino guiar los aprendizajes, potenciando prácticas profesionales con equidad y justicia social donde se comparten, confrontan y debaten ideas mediante actividades didácticas; esto genera nuevos conocimientos para trascender en una actuación socialmente responsable, comprometida con la equidad y la justicia social.

Relaciones esenciales:

-La relación de la formación sociocultural en género favorece este proceso mediante la sistematización formativa del enfoque de género en el desempeño profesional, síntesis de los nexos que se establecen entre la apropiación sociocultural de lo femenino y lo masculino y la interpretación axiológica de contenidos de género, lo que potencia el perfeccionamiento del comportamiento cultural de género, expresión de la intencionalidad del proceso modelado.

-La relación de concreción práctico-profesionalizante en género, redimensiona la sistematización formativa del enfoque de género en el desempeño profesional desde la contextualización de contenidos didácticos al enfoque de género y la intervención educativa en género desde la coeducación a partir de la práctica de transversalización de género.

Se revela como regularidad esencial que el perfeccionamiento del comportamiento cultural de género se sustenta en la sistematización formativa del

enfoque de género en el desempeño profesional desde la práctica de transversalización del enfoque de género, que se concreta en la relación entre la formación sociocultural en género y la concreción práctico-profesionalizante en género.

El Modelo formativo cultural de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque género fue sometido a corroboración teórica utilizando el Criterio de Expertos, los que reconocieron su valor científico-metodológico para la aplicación en la práctica pedagógica.

1.3 Programa de profesionalización docente en género del profesorado universitario

La lógica del Programa se proyecta a partir de las particularidades del proceso de profesionalización docente con enfoque de género y queda estructurado en: Introducción, Objetivo general, Fundamentación, Componentes estructurales expresados en áreas; tiene dos ejes transversales y cuatro niveles con acciones cada uno.

Objetivo general: Contribuir al desarrollo del referente de género del profesorado universitario a través de la profesionalización docente con enfoque de género, para su adecuado desempeño profesional pedagógico.

AREA I.- Preparación científica metodológica

Objetivo: Preparar al profesorado desde los requerimientos científico-metodológicos para la implementación del Programa.

AREA II.- Valoración contextual

Objetivo: Caracterizar el marco referencial de género del profesorado y el enfoque de género en la orientación del proceso de profesionalización docente a través de la identificación de sesgos y estereotipos presentes para la aplicación del Programa.

ÁREA III.- Planeación de Acciones

Objetivo: Contribuir a la formación sociocultural en género y a la orientación práctica de este enfoque a través de acciones de autosuperación, didácticas y metodológicas para la transformación del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario desde el enfoque de género.

I. Eje transversal de formación sociocultural en género

Objetivo: Contribuir a la conciencia identitaria en género del profesorado universitario desde una adecuada proyección de este enfoque.

I.1 de Autosuperación.

Acciones a desarrollar

a) Diseño de guías de autosuperación del profesorado en temáticas que

posibiliten comprender la formación sociocultural de género y desarrollar una cultura que facilite identificar necesidades de formación en este tema, tales como:

- El lenguaje como forma de discriminación de género.
- Referente de género. Barrera en el desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario.
- La equidad de género como expresión de justicia social en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.
- Estereotipos. Expresión de Violencia en las relaciones interpersonales.

b) Control de la autosuperación desde los planes de desarrollo individual.

c) Valoración de la efectividad de las guías de autosuperación a partir de talleres para el intercambio científico-investigativo.

I.2 Nivel de apropiación socio-cultural

Acciones a desarrollar

a) Desarrollo de conferencias especializadas referidas a la influencia del referente de género en el desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario para una educación no sexista.

b) Debates Científicos: El enfoque de género como parte de las tendencias actuales en la formación docente del profesorado universitario donde se exponga y analice el resultado de investigaciones realizadas.

c) Impartición del curso: Género y transformación social

d) Elaboración de Guía de buenas prácticas en el uso de lenguaje no sexista en el contexto universitario.

e) Desarrollo de Talleres de Sensibilización en género.

f) Ejecución de acciones de promoción sociocultural desde un adecuado enfoque de género.

g) Socialización de buenas prácticas profesionales pedagógicas desde un adecuado enfoque de género.

II.- Eje transversal de concreción práctico-profesionalizante en género

Objetivo: Orientar el enfoque de género en el proceso de profesionalización docente del profesorado a partir de fundamentos didácticos y metodológicos.

II.1 Nivel de orientación didáctica

Acciones a desarrollar:

a) Determinación de los requerimientos didácticos para el enfoque de género en el proceso de profesionalización docente del profesorado universitario.

b) Elaboración de materiales de apoyo a la preparación didáctica del profesorado para el enfoque de género en el proceso de profesionalización docente.

c) Contextualización de los contenidos teóricos del enfoque de género a los requerimientos didácticos de la profesionalización docente.

d) Elaboración de recomendaciones didácticas para el perfeccionamiento de la superación profesional, académica y el trabajo metodológico con enfoque de género.

e) Desarrollo de talleres de intercambio didáctico entre el profesorado sobre los diferentes temas de interés relacionados con el enfoque de género en el proceso de profesionalización.

f) Socialización de las mejores experiencias didácticas en relación con el enfoque de género en el proceso de profesionalización docente.

g) Identificación de bibliografía para las diferentes asignaturas libre de estereotipos basados en el género.

h) Concepción teórico-práctica de situaciones de aprendizaje que contribuyen a un comportamiento no sexista desde el diseño de las asignaturas.

i) Elaboración de casos de estudio y material didáctico que propicien ambientes de aprendizaje con cero tolerancias a toda forma de discriminación y violencia.

II.2 Nivel de orientación metodológica

Acciones a desarrollar

a) Reunión metodológica: Enfoque de género en los planes de estudio de las carreras universitarias. Retos y desafíos para su implementación.

b) Taller metodológico: La Introducción del enfoque de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, abordando como problema metodológico ¿Qué vías emplear para lograr su aplicación y las ventajas de dicho proceso?

c) Taller Científico Metodológico: El enfoque de género en la Formación Docente Universitaria, asumiendo como problema metodológico ¿Cómo incorporar el enfoque de género en la profesionalización del profesorado universitario?

d) Desarrollo de asesorías metodológicas teniendo en cuenta las necesidades formativas del profesorado de manera personalizada.

e) Inclusión de líneas de trabajo metodológico en el tema género y su enfoque.

f) Identificación de potencialidades en las líneas de trabajo metodológico para los temas de género y su enfoque.

ÁREA IV.- Orientaciones metodológicas para la aplicación del Programa.

Objetivo: Orientar cómo proceder a través de formas organizativas, métodos y medios para la implementación del Programa.

ÁREA V.- Aplicación del Programa

V.- EVALUACIÓN

Objetivo: evaluar el Programa a través de los cambios y desarrollo ocurridos en el referente de género del profesorado y la presencia de este enfoque en el proceso de profesionalización como resultado de su aplicación para su adecuado desempeño profesional pedagógico.

La aplicación parcial del Programa de profesionalización docente en género del profesorado universitario en el Departamento carrera de Turismo y Organización Empresarial de la Universidad de Ciego de Ávila permitió constatar su eficacia para desarrollar el referente de género del profesorado a través de este enfoque en el proceso de profesionalización docente a partir de revelar una evolución progresiva hacia niveles superiores de desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario.

CONCLUSIONES

La fundamentación epistemológica y praxiológica del objeto y el campo, así como el análisis de la evolución histórica, reveló que las investigaciones realizadas sobre el proceso de profesionalización docente, no profundizan en la orientación educativa y cultural del enfoque de género en este proceso, así como en el nivel de sistematización de las particularidades esenciales del enfoque de género manifestado en el desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario.

La caracterización del estado actual del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque de género evidencia las potencialidades y limitaciones para el desarrollo de su referente de género y el perfeccionamiento de su desempeño profesional pedagógico.

El Modelo formativo cultural del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque de género reveló la interrelación dialéctica de sus configuraciones y dimensiones, condicionada por los procesos que lo conforman y expresada en las relaciones que emergen desde la formación sociocultural en género y la concreción práctico-profesionalizante en género, proyectando como regularidad esencial la lógica integradora que se establece entre el perfeccionamiento del comportamiento

cultural de género condicionado por la sistematización formativa del enfoque de género en el desempeño profesional hacia la práctica de transversalización del enfoque de género.

La lógica integradora entre las dimensiones formación sociocultural en género y la concreción práctico-profesionalizante en género, deviene en un Programa de profesionalización docente en género como expresión de su regularidad esencial que favorece el tratamiento didáctico metodológico durante la profesionalización del profesorado y permite definir las acciones que se desarrollan en cada componente, en función de obtener progresivos niveles de logros en el desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario.

La corroboración de la pertinencia de los aportes de la investigación por el Criterio de Expertos y la implementación parcial del Programa de profesionalización docente en género revelan su valor científico metodológico y las posibilidades de su aplicación en la Educación Superior a partir de la integración teórico-práctica y la dinamización del proceso de profesionalización docente demostrando su contribución al desarrollo del referente de género para el adecuado desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Añorga, J.A. (2014). La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano. La Habana. *Varona*, núm. 58, enero-junio, 2014, pp. 19-31
- Álvarez, M. (2010). La transversalización del enfoque de género en la Educación Superior. La experiencia cubana. (CD-ROM). Género: Qué, dónde y para qué. La Habana, Cuba.
- Castañeda, A.V. (2008). *Género y Educación: Las relaciones entre el marco de referencia de género y la socialización de género*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Concepción, P. (2010). El desarrollo profesional docente del profesorado novel de la universidad de Ciego de Ávila. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada, España.
- Cotelo, S.; Riol, M. & Romero, J. (2018). “La profesionalización docente en género: contribución al referente de género del profesorado universitario”. *Revista Educación y Sociedad*. Vol. 1. No. 1 pp 95-107.
- Díaz, Y. (2017). *Agenda 2030, ¿quimera o realidad?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Domínguez, N. (2015). Estrategia para la gestión de la profesionalización docente en la carrera de Medicina. Tesis en opción al título de Máster en Educación Superior, Universidad de Ciego de Ávila, Ciego de Ávila, Cuba.
- ONU (2008). *Plan de Acción Nacional de seguimiento a la Conferencia de Beijing*. La Habana: Oficina de la Coordinadora Residente de las Naciones Unidas en Cuba.
- Fernández, A. (2003). *Género y subjetividad: Pensar en la Personalidad*. La Habana: Félix Varela.
- Fuentes, H. (2009). *La formación de los profesionales en la contemporaneidad: Concepción Científica Holística Configuracional en la Educación Superior*. Santiago de Cuba: Editorial Universidad de Oriente.
- García, L.J. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en la República de Cuba*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- González, Y. (2013). Formación de recursos humanos con perspectiva de género. Una propuesta para el turismo. Tesis en opción al título de Licenciado en Turismo. Universidad Máximo Gómez Báez, Ciego de Ávila, Cuba.
- González, A. (2009). *Educación con perspectiva de género en contextos escolares*, La Habana: Pueblo y Educación.
- Herrera, M. (2010). Estrategia para fortalecer el referente de género en representantes de entidades de formación y empleo del capital humano para el turismo. Caso UNICATUREMPLEO”. Tesis en opción al título de licenciatura en turismo. Universidad de Ciego de Ávila, Ciego de Avila, Cuba.
- Lagarde, M. (2007). *La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Editorial Santillana.
- Lugo, D. (2014). La evaluación práctica profesionalizante del jurista. Tesis de doctorado. Universidad Máximo Gómez Báez, Ciego de Ávila, Cuba.
- Mancebo, M. E. (2011). *Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del SXXI: un modelo para armar*. Montevideo: Editorial Universidad Montevideo.
- Miranda, O. (2016). Dinámica clínica epidemiológica del proceso de profesionalización del médico profesor. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciego de Ávila. Ciego de Ávila, Cuba.
- Naranjo, A. (2010). La transversalización del enfoque de género en la formación de profesionales de la educación, desde las potencialidades de la disciplina formación pedagógica general. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Holguin, Cuba.

- Núñez, M.; Arévalo, A. & Ávalos, B. (2012). “Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?”, *Revista electrónica de investigación educativa*. REDIE vol.14 no.2, pp. 10-24.
- OPS. (1997). *Salud, género y desarrollo*. Manual de capacitación. México DF: Editorial OPS.
- Pulido, E. (2014). Sistema de procedimientos metodológicos de evaluación del impacto del proceso de profesionalización docente en la Universidad de Ciego de Ávila. Tesis en opción al título de Máster en Educación Superior. Universidad de Ciego de Ávila. Ciego de Ávila, Cuba.
- Rodríguez, M. (2006). Estrategia pedagógica para la educación con perspectiva de género. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba.
- Silva, P. (2015). *La profesión docente y la mejora de la calidad educativa*. Barcelona: Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente.
- Trapote, R. (2013). Procedimiento metodológico para evaluar el enfoque de género en los proyectos de desarrollo local. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Económicas. Universidad de Camagüey. Camagüey, Cuba.
- Vasallo, N. (2007). *El Género: un análisis de la “naturalización” de las desigualdades*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Zabala, M.; Echavarría, D. & Muñoz, M. (2015). *Retos para la equidad social en el proceso de actualización del modelo económico cubano*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

COMPORTAMIENTO DE LA OFERTA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ

Eldis Román Cao
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
José Leonardo Ávila Zambrano
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
Angélica Beatriz Ruiz Cedeño
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
Grey Z. Zambrano Intriago
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

INTRODUCCIÓN

La universidad es garante del desarrollo en cada región (Arocena & Sutz, 2016). Cada vez más se comprende el papel que juega esta casa de estudios en la generación de capacidades para alcanzar altos índices de desarrollo. En este sentido, ha existido una tendencia al incremento de las demandas sociales con la universidad y el compromiso de estas para entregar un profesional a la altura de los tiempos.

Entre las demandas más comunes a las instituciones educativas está el mejoramiento en el acceso, la calidad y pertinencia de su oferta; entendiendo esta última como las oportunidades de estudio que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES), para satisfacer las necesidades de los estudiantes de educación media, diversificada y profesional que desean continuar estudios superiores Ortega (2001).

Las oportunidades de estudio que ofrecen las IES, varían en dependencia de factores nacionales y locales, sin embargo, cada una deberá pensar en hacer cada vez más parecida la institución con la sociedad donde se desarrolla; es decir, que lo que oferta a la comunidad se parece a ellos, a sus necesidades y aspiraciones, pero en una dimensión superior en cuanto a actualización curricular y preparación del claustro.

Para Navarrete (2013), la universidad es un ente garante de la formación de profesionales para lo cual establece una oferta académica basada en programas de formación convocados dentro de un plan de estudios y un programa académico, que tienen características que los determinan dentro de un espectro de productos, con flexibilidad para desarrollarse y desarrollar capacidades funcionales, logísticas y temporales en quienes aprenden.

En América Latina la evolución de la oferta académica ha estado matizada por las políticas y visiones que en cada momento histórico ha tenido sus gobiernos, tanto nacionales como locales y por la competencia entre universidades públicas y privadas.

Esta situación ha abocado en diferencias en cuanto a calidad, cantidad y modalidades que se ofertan; también en la gestión emprendida por cada una.

Esencialmente en las universidades de mayor prestigio y posicionamiento regional se han implementado modelos formativos que vinculan la investigación, la docencia y la vinculación como procesos sustantivos esenciales del proceso formativo, así como, de la calidad de su oferta. También se ha avanzado a diferentes ritmos en la implementación de programas virtuales y a distancia. Otras, aún en pleno siglo XXI, se han quedado en la oferta académica de pregrado sin una relación entre los procesos mencionados.

Entender la oferta académica desde la perspectiva de la relación e interdependencia entre el pregrado, el posgrado y la investigación, en vínculo con la sociedad, es tarea de las universidades si desean alcanzar índices de calidad ajustados a las demandas sociales y los entornos competitivos en que se generan. En su empeño deberán actualizar y ajustar políticas, así como, emprender con tino las estrategias más adecuadas.

En el caso particular del Ecuador, las décadas de los ochentas y noventas se caracterizaron por la proliferación de universidades privadas sin un apoyo y control estatal; en su mayoría estaba ausente la calidad en su oferta académica y su pertinencia social. Las carreras que se impartían no siempre contaban con el respaldo de docentes con grados de cuarto nivel, o destacada trayectoria investigativa y muchas de ellas buscaban la comercialización de sus productos con fines lucrativos (Ramírez, 2016).

Los intentos fallidos para afrontar el deterioro académico del sistema de educación superior y enrumbar a la universidad hacia la excelencia, registrados desde hace veinticuatro años (década de los 80 y 90) en el Ecuador, se explican por la ausencia de una política pública de educación superior y la falta total de voluntad estatal para garantizar su calidad, así como una pasividad y una autocomplacencia inaceptables de las propias instituciones universitarias. (CEACES, 2014, p.1)

En este escenario muchas de las universidades públicas ecuatorianas no respondían a las exigencias de calidad deseada, pues los presupuestos no estaban ajustados a las demandas formativas en los territorios, aunque sí eran mejor atendidas las denominadas universidades del “centro”, refiriéndose a las ubicadas en las grandes ciudades. En consecuencia, se obviaba la teoría que establece que las IES deben ofertar carreras y programas de calidad relacionados con la necesidad de cada región.

Ecuador se ha enrumado hacia un horizonte que pretende cambiar su patrón de generación de riqueza. Estas nuevas políticas y visiones quedan refrendadas en el modelo

socioeconómico concebido bajo el concepto de Plan Nacional para el Buen Vivir (2013-2017), posteriormente denominado Plan Nacional de Desarrollo (2017). En ambos, se concibe una visión prospectiva de desarrollo del país, en el que se refleja el papel de las universidades.

Es indispensable la transformación de la matriz productiva de manera tal que permita alcanzar un nuevo modelo de especialización económica que dependa del talento humano de los ecuatorianos y del uso inteligente de la tecnología; a lo que agrega, se deberá lograr la recuperación de la educación superior como bien público, desde una visión que beneficie a la sociedad en su totalidad (SENPLADES, 2012).

En este escenario y con el propósito de ofrecer una oferta académica ajustada a las características, entorno y necesidades de la sociedad, la Universidad Técnica de Manabí (UTM), ha implementado políticas y estrategias que han permitido mejorar no solo su oferta de pregrado, sino que ha logrado fortalecer la preparación del claustro en cuanto a categoría docente y grado académico, así como, iniciar por primera vez, programas de posgrado que responden a demandas del territorio.

En este contexto se pretende en este capítulo describir la evolución de la oferta académica de la UTM, para lo cual se sustentan las políticas y estrategias implementadas en este propósito. Para el estudio se recogió información de los documentos normativos, los reportes estadísticos emitidos en los últimos siete años, período en el cual se ha notado el mayor impacto en su oferta y transformación como institución. Los datos se combinan con información sintetizada de trabajos teóricos relacionados con el tema.

El capítulo se estructura en tres epígrafes, el primero describe enfoques y concepciones sobre oferta académica, el segundo muestra la evolución de la oferta académica en la UTM, el tercero hace referencia a las políticas y estrategias implementadas que le han permitido el salto cualitativo y cuantitativo que hoy exhibe.

El capítulo aporta una visión de la transformación de la Educación Superior en una parte del Ecuador, precisamente en una de las instituciones no consideradas de las favorecidas en cuanto a presupuesto y atención estatal a lo largo de los años. Lo más significativo está en que el nuevo escenario que se ha sucedido fue aprovechado para la comprensión de la necesidad de mejorar la calidad de la oferta en para lo cual se implementaron políticas y estrategias particulares.

DESARROLLO

1. La oferta académica en la educación superior

Según la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador, el país posee una asimetría territorial y económica, basada en la relación histórica y hegemónica de dos polos regionales de poder denominados Sierra-Costa (Quito-Guayaquil), donde se aglutinan los principales centros poblados, servicios básicos y empresas generadoras de riqueza social (SENPLADES, 2009). Este fenómeno se reproduce también en la distribución de la oferta de educación superior (Flores & Pernía, 2018).

Muñoz (2004) considera que la distribución desigual en la oferta educativa genera un impacto negativo en el ingreso per cápita en la mayoría de los países, pues desde una visión desarrollista de la educación se comprende que los territorios de menor desarrollo son los que históricamente han sido menos favorecidos por las ofertas de las universidades; en Latinoamérica los ejemplos son abundantes.

La educación, concebida como sistema deberá favorecer, en una primera etapa el acceso gratuito de estudiantes, que, por su corta edad, no están preparados para otra actividad social, en la universidad, se deberá potenciar las vías necesarias para que sus hijos accedan cada vez en mayor cuantía si se quiere lograr la transformación deseada y romper la asimetría económica existente.

El derecho a la educación desde el territorio y cada vez más ajustado a sus exigencias significa reivindicar la necesidad del derecho a conocimientos alternativos, que sean creados por una nueva “epistemología desde el Sur” (De Sousa, 2010). De no alcanzar tales aspiraciones se hará mucho más difícil empoderar cognitiva y comportamental a la población; lo que seguramente, favorecerá el cambio de la matriz productiva, el logro de los objetivos nacionales y el desarrollo integral del Ecuador.

Pensar en una mente transformada hacia la conciencia del desarrollo nacional, pasa no solo por la implementación de políticas y estrategias a todos los niveles, sino por la actualización y ampliación de la oferta académica en los territorios. Para Herman (2002) constituye la asociación a carreras profesionales en áreas específicas del conocimiento, que son impartidas por las instituciones de educación superior, en respuesta a las necesidades de la sociedad sobre la base de las potencialidades de la región, preparando a los egresados para su incorporación al mercado laboral.

Para el presente capítulo se concibe la oferta más allá del entorno de carrera, pues las universidades de mayor alcance están en ese punto por la capacidad de ofertar también

pertinentemente programas de formación a nivel de posgrado, de hecho, uno de sus procesos sustantivos lo vincula al académico (proceso sustantivo académico formación de pregrado y posgrado) que incluye ambas actividades de formación.

Según Saravia, Eguigure & Méndez (2018), la calidad en la oferta académica, implica también el establecimiento de programas ajustados a las características del territorio y de quienes lo cursan, de manera tal, que apoye la mejora del rendimiento de los alumnos y la terminación oportuna de sus estudios. Los programas deberán incluir tutoría individualizada, aprendizaje colaborativo y atención integral a las trayectorias personales de formación de los estudiantes, desde antes de su ingreso al programa educativo, durante su permanencia y hasta su egreso.

En el caso del posgrado deberá estar basado en experiencias de universidades internacionales y nacionales con mayor experiencia en la formación a este nivel, por lo que la cooperación, la movilidad y la contratación de personal especializado deberá tenerse concebida en las universidades que aspiran a dar apertura y mantener con calidad su oferta de cuarto nivel.

Otro eslabón esencial en la oferta académica es el diagnóstico o estudio adecuado de pertinencia de los programas a iniciar, en este sentido las instituciones, los gobiernos locales y los posibles beneficiarios de la oferta juegan un papel esencial. En el caso de los primeros, deberán comprender y demandar las necesidades de transformación que requieren con el programa de formación y/o superación, los segundos concebirá el tipo de profesional que se necesita para el desarrollo territorial y el último, deberá comprender y sentir la necesidad de transformación a partir del estudio.

Es entonces la oferta académica el conjunto de carreras o programas de estudio, las cuales se tienen que caracterizar atendiendo la institución y la naturaleza de la formación como respuesta para satisfacer las necesidades específicas de la sociedad y las potencialidades de una región, proporcionando a los graduados la formación necesaria para su incorporación al mercado laboral.

2. La oferta académica en la Universidad Técnica de Manabí

Las instituciones del Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (SNIESE) apuntan a la búsqueda de la verdad, el desarrollo de las culturas universal y ancestral, de la ciencia y tecnología, mediante la docencia, la investigación y

la vinculación con la colectividad. Son esencialmente pluralistas, abiertas a todas las corrientes y formas del pensamiento universal expuestas de manera científica.

Apuestan por la formación integral del hombre, de manera tal que adquiera las herramientas necesarias para desarrollar el país, desde un comportamiento apegado a la justicia social, el fortalecimiento de la identidad nacional en un escenario pluricultural, con garantías para la democracia, la paz, los derechos humanos, la integración latinoamericana y la protección del medio ambiente. Estas ideas se ven reflejadas en los estatutos legales de la nación (ANE, 2008).

Por tanto, la universidad, como institución encargada de la formación de los profesionales que necesita una nación en todos sus escaños, deberá trabajar por crear las competencias necesarias en los alumnos que les permitan dar respuesta pertinente a las problemáticas que se generan; ser pertinente es su mayor reto. Es por ello que la oferta académica se renueva de manera permanente, en busca del logro de respuestas efectivas a las necesidades de desarrollo de la sociedad.

Como parte del proceso de crecimiento y desarrollo de la provincia de Manabí en Ecuador, se crea por Decreto Legislativo el 29 de octubre de 1952, la Universidad Técnica de Manabí, la que inició sus funciones el 25 de junio de 1954, con las escuelas de Ingeniería Agrícola y Medicina Veterinaria, ante la demanda de profesionales por auge de la agricultura, particularmente en la producción de cacao, conocido como “pepa de oro”, y café. Sus inicios fueron en un aula con apenas 18 estudiantes y 6 profesores.

La UTM se fue consolidando con el paso de los años, sin embargo en el último lustro se ha acercado como nunca antes a estándares de calidad reconocidos a nivel nacional. Hoy es una universidad acreditada dentro del Sistema de Educación Superior del Ecuador, ubicándose en la categoría B, de acuerdo a la Resolución del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Tiene extensiones en Bahía de Caráquez, Lodana y en Chone.

La institución la conforman 10 facultades, 34 carreras y 4 institutos, distribuidas en instalaciones con las condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje. Su oferta está abierta a interesados de todo el país y a residentes extranjeros que la identifiquen como una oportunidad para su formación; sus clientes tradicionales son estudiantes que provienen de los diferentes cantones y parroquias de la provincia Manabí.

El estado a través del Ministerio de Relaciones Laborales, y Ministerio de Finanzas se encarga de suministrar recursos humanos y financieros, mientras que la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), el

Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), cumplen el papel de legislar, normalizar y controlar a través de leyes y reglamentos las actividades vinculadas a la educación superior del Ecuador.

Los usuarios de la institución interesados en estudiar alguna de las carreras de pregrado que se oferta deben inscribirse en el Sistema Nacional de Nivelación Académica (SNNA), campus UTM. Cumplido los requisitos exigidos, accederá a un período de formación pre-universitario, denominado nivelación, el cual deberá aprobar. En el caso de los programas de maestría o especialización deberán cumplir los requerimientos establecidos de matrícula y preparación profesional.

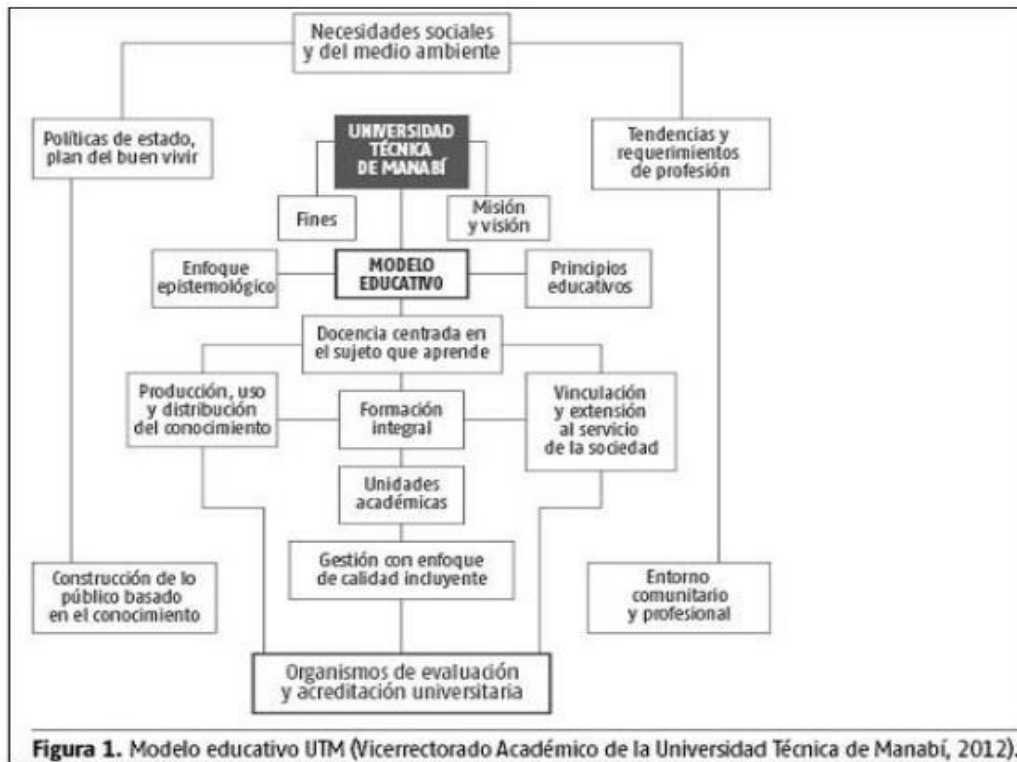
La UTM se orienta, desde su fundación, en estrategias organizacionales y de desarrollo que se han fortalecido con el paso de los años y la maduración en cuanto a la visión del papel que juega en la sociedad. En la actualidad los documentos generales más representativos de su organización recaen en el Estatuto Orgánico, la Planificación Estratégica de Desarrollo Institucional (PEDI) aprobado para períodos de cinco años, el Plan Operativo Anual (POA), así como otros documentos, normativas y planes.

También es significativo el avance alcanzado en la generación de criterios por parte de los actores institucionales; su difusión no sólo se encuentra en normativas sino en publicaciones científicas que muestran los pasos de avance. Específicamente y en el tema en cuestión se ha mejorado y publicado componentes del modelo educativo asumido como parte de la necesidad de consolidar su oferta académica.

En el caso particular de la Universidad Técnica de Manabí, cabe destacar que se ha rediseñado y avanzado con un modelo educativo que promueve la investigación científica unida a la innovación tecnológica y al desarrollo de un pensamiento complejo, como ejes centrales de la actividad universitaria (Molina; Lavandero & Hernández, 2018).

En la figura 1 se muestra la modelación de la concepción teórica y metodológica de su modelo educativo, elaborado y analizado por docentes de la UTM¹⁹ y publicado en una revista internacional de impacto.

¹⁹ Se destaca este aspecto, como un logro significativo, pues hace tan solo seis años las producciones científicas de los actores universitarios de la UTM eran significativamente limitados.



Según Molina; Lavandero & Hernández (2018), docentes de la institución, los seis ejes fundacionales del modelo educativo que guían y soportan el desarrollo universitario son:

1. Eje epistemológico: define el enfoque histórico-cultural y el constructivismo como bases y principios de su actuar.
2. Eje axiológico: expresa la necesidad de formar profesionales humanistas, innovadores y holísticos.
3. Eje de investigación: se refiere a las capacidades científicas, teóricas y técnico-instrumentales necesarias.
4. Eje de formación: establece las exigencias de la misión sobre el modelo del profesional.
5. Eje de capacitación docente.
6. Eje de competencias profesionales generales. (p. 156)

Según los autores citados, en el modelo educativo se establecen una filosofía centrada en el sujeto (estudiante-profesor) que aprende y se desarrolla integralmente, desde una perspectiva incluyente y de equidad de género, mediada por la aceptación y tratamiento de la interculturalidad, como eje transversal de los procesos académicos, investigativos y de vinculación con la sociedad.

La transformación de la oferta académica ha estado ligada, además, al inicio de un proceso que mide y exige la mejora de la calidad en todos los procesos sustantivos. Luego de varias revisiones por los organismos evaluadores correspondientes, la UTM inició, sobre la base de las fortalezas y debilidades observadas, el perfeccionamiento de su oferta.

Entre las cuestiones que han guiado esta transformación está el criterio de bajo desempeño detectados en la evaluación dada por el CONEA en el año 2009, en el que se destacó que el personal académico, en un alto porcentaje, estaba conformado por profesores contratados por horas de clase, con una evidente sobrecarga horaria, bajo nivel de remuneración y un escaso compromiso académico. Esta evaluación concluye que no existía estabilidad docente.

A partir del nuevo modelo de evaluación del CEAACES aplicado desde el año 2013, el indicador antes referido mejoró, aunque aún quedan mejoras para su estado ideal. En este sentido se comenzó la implementación de un documento de trabajo que garantiza la guía y orientación del desempeño docente; el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI). Este plan se organiza para un periodo determinado atendiendo a sus proyecciones de trabajo, las estrategias del país y de la propia institución. La consulta del PEDI para el periodo 2013 –2017 y su proyección 2018-2022 permitió comprender y evaluar los avances respecto a períodos anteriores. Se considera visualizar algunas de estas transformaciones:

Según este planeamiento en 2012 la UTM era una universidad en categoría D²⁰, luego pasó a la C, y en el 2016 a la B; en el 2022, el compromiso es alcanzar la más alta categorización que otorgue el CEAACES²¹. En 2012 contaba con un profesor con el grado académico de Doctor en Ciencias, con el cierre de informe de 2017 se poseían 90 y 240 en formación; en la perspectiva para 2022 se considera llegar a 450, los que se dedicarán a la investigación como primera prestación de la “carga horaria”.

En la rama investigativa la realidad era similar, en 2012 no se contaba con grupos de investigación consolidado. Cinco años después se organiza la ciencia en unos 20 proyectos consolidados. Por lo importante del tema, pues la investigación es eje central para la formación del claustro y el desarrollo de programas de superación profesional, se

²⁰ Categorías de acreditación institucional que se establecieron para clasificar a las Universidades Ecuatorianas hasta el año 2019: D menor categoría; A mayor categoría.

²¹ A partir de junio de 2019 se implementó un nuevo modelo de evaluación universitaria que sólo las clasifica en Acreditadas y No acreditadas.

muestra en la tabla 1, los resultados del Plan de investigación institucional para el período 2018-2022.

Tabla 1. Estado de la investigación en la Universidad Técnica de Manabí

Facultad/ Instituto	Proyectos	Doctorantes	Artículos Jcr y/o Sjr	Artículos en bases de datos regionales	Libros	Ponencias
F. Ciencias Administrativas y Económicas	5	57	59 (31)	27 (27)	19	49
F. Ingeniería Agrícola	9	4	12 (6)	6 (6)	3	10
F. Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	4	31	32 (17)	15 (15)	10	27
F. Humanísticas y Sociales	6	14	29 (15)	13 (13)	9	24
F. Ciencias Informáticas	6	20	21 (11)	10 (10)	6	18
F. Ciencias de la Salud	5	14	54 (29)	25 (25)	17	45
F. Ciencias Veterinarias	6	8	26 (14)	12 (12)	8	22
F. Ciencias Zootécnicas	6	11	19 (10)	9 (9)	5	16
F. Ingeniería Agronómica	12	7	17 (9)	8 (8)	5	14
F. Ciencias Matemáticas, Físicas y Químicas	11	36	53 (28)	25 (25)	17	44
Instituto de Ciencias Básicas	6	3	39 (21)	18 (18)	12	33
Instituto de Lenguas	2	6	36 (19)	17 (17)	11	30
Total	78	211	397 (210)	185 (185)	122	332
Producción por Año			99	46	30	83

Fuente: Plan de Investigación Institucional para el período 2018-2022

En cuanto a la oferta de pregrado, para 2012 el enfoque era ofertar carreras en modalidad presencial; hoy se ha dado apertura a materias y carreras en modalidad virtual, política que busca ofrecer oportunidad de acceso a los grupos excluidos, a los que nunca ingresaron o tuvieron que salir del sistema de educación superior, estén dentro o fuera del país PEDI (2018).

La visión de desarrollo que la universidad manabita se ha planteado se centra en responder cada vez más de forma atinada a las demandas del territorio, para lo cual ha puesto especial interés en la mejora de su oferta académica. Ésta, como ya se explicó, tiene como base de consolidación la preparación de su claustro, tanto desde la academia como en la visualización de la necesidad de transformación de la institución.

Los resultados que se mostrarán en cuanto a la oferta académica de pregrado y posgrado han estado matizados esencialmente por políticas y estrategias definidas a todos los niveles. El papel de la formación de su claustro, su incursión en proyectos de investigación, el inicio de programas de colaboración internacional y con instituciones

del país ha sido puntal en el perfeccionamiento de sus procesos sustantivos y en particular del campo que se analiza.

Oferta académica de pregrado y posgrado

Las iniciales carreras que poseía la UTM se han multiplicado tanto en número como en campos, de una universidad con perfiles técnicos hoy se distingue además por las ramas humanas. Las modalidades han pasado de la presencialidad a la virtualidad. A partir de 2019 a iniciado la formación de profesionales desde la modalidad virtual, especialmente para aquellos estudiantes de menor recurso que se les imposibilita asistir a clase de manera física. En la tabla 2 se muestra la creación de facultades en el tiempo y la oferta académica de pregrado hasta mayo de 2019.

Tabla 2. Facultades y carreras de la Universidad Técnica de Manabí

Facultades	Fecha de creación	Carreras
Facultad de Ciencias Matemáticas, Físicas y Químicas	13 de octubre de 1958	- Ingeniería Civil. - Electricidad. - Mecánica. - Ingeniería Química. - Ingeniería Industrial.
Facultad de Ciencias Veterinarias	11 de diciembre de 1952	- Medicina Veterinaria. - Acuicultura (Extensión: cantón Sucre, ciudad Bahía de Caráquez).
Facultad de Ingeniería Agrícola	11 de diciembre de 1952	- Ingeniería Agrícola.
Facultad de Ingeniería Agronómica (Extensión: parroquia Lodana, cantón Santa Ana)	11 de diciembre de 1952	- Agronomía.
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	7 de mayo de 1975	- Pedagogía de las Ciencias Experimentales, en Química y Biología. - Pedagogía de las Ciencias Experimentales, en Física y Matemáticas. - Psicología y Orientación Vocacional. - Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. - Pedagogía de la Actividad Física y Deporte. - Educación Básica (modalidad presencial y virtual). - Educación Inicial (modalidad presencial y virtual).
Facultad de Ciencias de la Salud	23 de abril de 1991	- Enfermería. - Medicina. - Nutrición y Dietética. - Optometría. - Laboratorio Clínico.
Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas	25 de noviembre de 1977	- Administración de Empresas. - Contabilidad y Auditoría. - Economía (modalidad presencial y virtual). - Turismo (modalidad virtual).

Facultad de Ingeniería Zootécnica (Extensión: cantón Chone)	10 de diciembre de 1991	- Zootecnia. - Agroindustrias.
Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales	25 de mayo de 1998	- Secretariado Ejecutivo. - Bibliotecología, Documentación y Archivo. - Derecho (modalidad presencial y virtual). - Psicología (modalidad presencial y virtual). - Trabajo Social (modalidad presencial y virtual).
Facultad de Ciencias Informáticas	21 de mayo de 2001	- Sistemas de Información. - Tecnologías de la Información. (modalidad presencial y virtual)

Fuente: PEDI 2018

El incremento en la oferta académica ha estado apareado al del número de matrículas, las que han llegado a números nunca antes experimentados en esta casa de altos estudios, alrededor de 16 000. Sin dudas, es un momento de ascenso y esplendor que se espera sostener y que sea aprovechado por la sociedad manabita en función del desarrollo al que aspira.

En cuanto a la oferta de posgrado, la UTM se ajusta a las posibilidades otorgadas por su categoría como institución, la que sólo le permite avanzar en una oferta a nivel de maestría y/o especialización, aunque, en alianza con una institución extranjera u otra nacional en categoría A puede ofertar programas de doctorado, proceso que actualmente gestiona.

El tema de la oferta de cuarto nivel también es una novedad de la institución, pues hasta hace pocos años contaba con un claustro con bajo nivel de categoría científica y ningún programa de posgrado a este nivel. En los últimos seis años esta realidad se ha revertido, al insertar de manera planificada a su claustro en procesos de formación doctoral, lo que ha permitido avanzar en una oferta de este tipo. En la tabla 3 se muestra dicha oferta hasta mayo de 2019.

Tabla 3. Oferta académica de posgrado por áreas del conocimiento

Oferta	Facultad que coordina
- Maestría de Investigación en Educación, Mención Enseñanza Básica. - Maestría de Investigación en Educación, Mención Comunicación Educativa. - Maestría Profesional en Pedagogía de la Cultura Física. - Especialización en Orientación Familiar Integral. - Maestría de Investigación en Pedagogía, Mención Docencia e Innovación-RED UCACUE. - Maestría Profesional en Pedagogía, Mención Bachillerato Técnico	Ciencias de la Educación.
- Maestría de Investigación en Mantenimiento Industrial, Mención Gestión Eficiente del Mantenimiento.	Ciencias Técnicas

<ul style="list-style-type: none"> - Maestría de Investigación en Ingeniería Química, Menciones en Procesos Químicos, Alimentos y Ambiente. - Maestría de Investigación en Tecnologías de la Información y Comunicación, Mención Seguridad de Redes y Comunicaciones. - Maestría de Investigación en Mecánica, Mención Eficiencia Energética. - Maestría Profesional en Hidráulica, Menciones en Gestión de Recursos Hídricos y Diseño de Obras Hidráulicas. - Maestría Profesional en Ingeniería Civil, Mención Construcción de vivienda social. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Maestría Profesional en Medicina Veterinaria, Mención Salud y Reproducción de especies productivas. - Programa Profesional en Zootecnia, Mención Producción Ganadera Sostenible. - Maestría Profesional en Ingeniería Agrícola. - Maestría de Investigación en Acuicultura. - Maestría Profesional en Agroindustria. - Maestría Profesional en Agronomía, Mención Producción Agrícola sostenible. - Maestría Profesional en Agronomía, Mención Mecanización Agrícola. 	Ciencias Agropecuarias
<ul style="list-style-type: none"> - Especialización en Gestión de Servicios de Alimentos y Bebidas. - Maestría de Investigación en Desarrollo Local. - Maestría de Investigación en Gerencia de la Calidad e Innovación. - Maestría de Investigación en Gestión del Talento Humano. - Maestría de Investigación en Prevención y Gestión de Riesgos. - Maestría Profesional en Administración de Empresas. 	Ciencias Administrativas y Económicas
<ul style="list-style-type: none"> - Maestría de Investigación en Optometría, Mención Contractología y Terapia Visual. 	Ciencias de la Salud
<ul style="list-style-type: none"> - Maestría de Investigación en Bibliotecología, Mención Gestión de la Información. 	Ciencias Humanísticas
<ul style="list-style-type: none"> - Maestría de Investigación en Matemáticas. - Maestría de Investigación en Estadística, Mención Estadística Aplicada. - Maestría Profesional en Química, Mención Química Ambiental. 	Ciencias Básicas

Fuente: Instituto de Posgrado UTM-2019

El avance logrado en este nivel de formación es significativo, pues de ningún programa de posgrado y por ende, ninguna matrícula en 2012, para 2016 ya se habían beneficiado con esta formación unos 400 profesionales del territorio y hasta 2019 con la variedad de programas la matrícula alcanza los 1200 estudiantes, cifra significativa para una institución que históricamente no había experimentado esta formación. Entre las estrategias emprendidas es la inclusión de hasta un 50% del claustro de universidades extranjeras.

Una de las riquezas y fortalezas de la concepción de programas de posgrado en la UTM es que se ha diseñado e implementado sobre la base de verdadera necesidad de desarrollo y transformación social, para lo cual se realizan estudios de pertinencia en el proceso de diseño, lo que la desliga de la visión que consideran que la oferta académica en América Latina es dispersa, por la falta de unidad temática en los posgrados, dado que se trata más de un conjunto de materias

superpuestas que pretenden responder a los mercados laborales, que a consideraciones académicas o científicas (Murillo, 2012).

El incremento en la oferta académica tanto a nivel de pregrado y de posgrado se ha mantenido en ascenso en los últimos cinco años, a un ritmo estable y con proyecciones a corto plazo de una sostenibilidad y crecimiento adecuado a las necesidades identificadas, las que están relacionadas con una atención no adecuada de manera histórica. El impulso y visión acertada de los directivos y claustro de la institución han sido también factores clave de éxito.

3. Políticas, normativas y estrategias implementadas

La variedad y cantidad de oferta académica concretada por la UTM, no es sólo un proceso de voluntad política, de gestión de los directivos, de su personal docente y administrativo, sino que ha estado alineado con las demandas y políticas impulsadas en el Ecuador en los últimos diez años; revisemos entonces estas directivas.

La alineación que se está logrando entre varios factores ha permitido avanzar en la calidad de los procesos en las universidades, entre los documentos establecidos destaca:

Políticas nacionales

- a) Constitución de la República del Ecuador.
- b) Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y reglamentos del Consejo de Educación Superior (CES).
- c) Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior.
- d) Modelo de evaluación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), hoy Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES)
- e) Política Pública de Ciencia y Tecnología, Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENESCYT).

Uno de los documentos que impulsa en cierta medida la mejora y apertura de nuevas ofertas académicas en las universidades se comprende cuando en la planificación estatal realizada en el año 2013 se explica y reclama que “auspiciar la igualdad y erradicar la pobreza requiere eliminar las brechas, territoriales mediante el fomento del desarrollo rural y la promoción de una estructura nacional policéntrica, que permita el equilibrio urbano-rural” (SENPLADES, 2013:120).

Según Flores & Pernía (2018) el marco establecido visualizó la necesidad de profundizar en el desarrollo regional de la educación superior teniendo en cuenta, al menos, dos factores fundamentales. El primero, las dificultades de la población para

trasladarse a las ciudades en las que se encuentran las grandes universidades, por lo que se deberá ampliar la existente en cada región. El segundo factor tiene que ver con el desarrollo local y regional, donde la oferta académica debería estar relacionada con las potencialidades y las necesidades del territorio.

Las políticas derivadas de las directivas nacionales han permitido la alineación de las políticas a nivel institucional, aunque prima la autonomía de las instituciones, tanto las públicas como las privadas responden a las normativas y exigencias del estado. De manera particular la UTM se alinea a los reglamentos locales -como la Agenda Zonal Zona 4 (SENPLADES Regional 4) y se vincula al Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2018-2021 (PEDI).

Otro instrumento de utilidad incorporado de gran utilidad para la presentación de carreras universitarias fue el Reglamento de Régimen Académico, en el Pleno del Consejo de Educación Superior, el que ha sido reformado mediante resoluciones RPC-\$Q-13No.146-2014; RPC-SO-45-No.535-2014; RPC-SO-18-No.206-2015; RPC-SO22-No.262-2015; RPC-SQ-31-No.405-2015; RPC-SO-34-No.449-2015; RPC-SE-03-No.004-2016; RPC-SO-17-No.269-2016; RPC-SO-42-No.875-2016; RPC-SO-45-No.9122016; y RPC-SQ-IO-No.165-2017.

Este reglamento dispone que una vez habilitada la plataforma informática para la presentación de proyectos de carreras, las IES remitirán al CES, para su aprobación, los proyectos de rediseño de todas sus carreras que se encuentren en estado vigente, de acuerdo a las disposiciones del presente Reglamento. En este documento se analizan plazos para el rediseño, la revisión, evaluación y posterior aprobación, ajustados también a la categoría de las instituciones que los remiten.

Otras de las políticas y normativas actualizadas es la concerniente a la titulación, el cual es reformulado y denominado Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos, la que en su Artículo 18.- Nomenclatura de los títulos profesionales y grados académicos otorgados en el Ecuador, plantea que “Las instituciones de educación superior deberán expedir los títulos profesionales en estricta observancia a la nomenclatura de títulos profesionales según nivel de formación que consta en el anexo, integrado al presente Reglamento” (p.8).

Sobre la base a los artículos del Reglamento de Régimen Académico y el Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos y posterior a un análisis de la pertinencia según la zona de influencia formativa en las diversas facultades y carreras de la UTM, se inició el proceso de rediseño

curricular orientado a actualizar y hacer pertinente la oferta académica decidió bajo los argumentos establecidos no rediseñar las carreras que se mencionan a continuación:

- Contabilidad Computarizada e Ingeniería en Informática Computarizada, por no ser pertinentes como carreras, justificada al no estar incluida en la denominación de títulos de tercer nivel.
- Secretariado Bilingüe Computarizado y Secretariado Ejecutivo, por no estar incluidas en la oferta académica de tercer nivel en el momento en que se desarrolló el proceso de rediseño curricular en la Universidad Técnica de Manabí.
- Educación Artística, por no ser pertinente según las menciones (Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Artes Plásticas y Diseño, Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Danza Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Instrumentista Pedagogo, Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Pedagogía Musical, Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Teatro) que se otorgaban en la ubicación en el campo amplio del conocimiento (CINE).
- Psicología Educativa y Orientación Vocacional, por no ser pertinente y no estar incluida como una opción de oferta de carrera de grado dentro del campo amplio del conocimiento (CINE).

Con las modificaciones realizadas se ha ampliado y ajustado la oferta de pregrado en la institución manabita permitiendo una adecuación significativa a las necesidades de los estudiantes, en su gran mayoría, procedente de familias de recursos limitados. La actual oferta fue mostrada en la tabla 2. En la tabla 3 se muestra la relación entre las carreras, la titulación y los campos en que se enmarcan.

Tabla 3. Oferta académica de pregrado por campos y titulación

Nº	NOMBRE CARRERA	TITULACIÓN	CAMPO ESPECÍFICO	CAMPO DETALLADO	FECHA APROBACIÓN	DURACIÓN (SEMESTRES)
1	ECONOMIA	ECONOMISTA	CIENCIAS SOCIALES Y DEL COMPORTAMIENTO	ECONOMIA	2016-08-24	9
2	CONTABILIDAD Y AUDITORIA	LICENCIADO/A EN CONTABILIDAD Y AUDITORIA	EDUCACION COMERCIAL Y ADMINISTRACION	CONTABILIDAD Y AUDITORIA	2016-09-14	9
3	INGENIERIA CIVIL	INGENIERO/A CIVIL	ARQUITECTURA Y CONSTRUCCION	CONSTRUCCION E INGENIERIA CIVIL	2016-09-21	10
4	INGENIERIA AGRICOLA	INGENIERO/A AGRICOLA	AGRICULTURA	PRODUCCION AGRICOLA Y GANADERA	2016-09-28	10
5	EDUCACION BASICA	LICENCIADO/A EN CIENCIAS DE LA EDUCACION BASICA	EDUCACION	FORMACION PARA DOCENTES SIN ASIGNATURA DE ESPECIALIZACION	2016-09-28	9

6	NUTRICION Y DIETETICA	LICENCIADO/A EN NUTRICION Y DIETETICA	SALUD	SALUD PUBLICA	2016-09-28	9
7	ADMINISTRACION DE EMPRESAS	LICENCIADO/A EN ADMINISTRACION DE EMPRESAS	EDUCACION COMERCIAL Y ADMINISTRACION	ADMINISTRACION	2016-10-05	9
8	PEDAGOGIA DE LA ACTIVIDAD FISICA Y DEPORTE	LICENCIADO/A EN PEDAGOGIA DE LA ACTIVIDAD FISICA Y DEPORTE	EDUCACION	FORMACION PARA DOCENTES CON ASIGNATURAS DE ESPECIALIZACION	2016-10-12	9
9	ACUICULTURA	INGENIERO/A ACUICOLA	PESCA	PESCA	2016-09-21	10
10	BIBLIOTECOLOGIA, DOCUMENTACION Y ARCHIVO	LICENCIADO/A EN BIBLIOTECOLOGIA, DOCUMENTACION Y ARCHIVO	PERIODISMO E INFORMACION	BIBLIOTECOLOGIA, DOCUMENTACION Y ARCHIVOLOGIA	2016-10-19	9
11	AGRONOMIA	INGENIERO/A AGRONOMO/A	AGRICULTURA	PRODUCCION AGRICOLA Y GANADERA	2016-10-19	10
12	OPTOMETRIA	LICENCIADA EN OPTOMETRIA	SALUD Y BIENESTAR	TECNICAS DE DIAGNOSTICO	2018-03-14	9
13	LABORATORIO CLINICO	LICENCIADO/A EN LABORATORIO CLINICO	SALUD	TECNICAS DE DIAGNOSTICO	2017-12-20	9
14	EDUCACION INICIAL	LICENCIADO/A EN CIENCIAS DE LA EDUCACION INICIAL	EDUCACION	FORMACION PARA DOCENTES DE EDUCACION PREPRIMARIA	2016-11-09	9
15	PEDAGOGIA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	LICENCIADO/A EN PEDAGOGIA DE LA QUIMICA Y BIOLOGIA	EDUCACION	FORMACION PARA DOCENTES CON ASIGNATURAS DE ESPECIALIZACION	2016-12-07	9
16	INGENIERIA QUIMICA	INGENIERO/A QUIMICO/A	INGENIERIA Y PROFESIONES AFINES	QUIMICA APLICADA	2016-12-07	10
17	ZOOTECNIA	INGENIERO/A ZOOTECNISTA	AGRICULTURA	PRODUCCION AGRICOLA Y GANADERA	2016-12-22	10
18	AGROINDUSTRIA	INGENIERO/A AGROINDUSTRIAL	INDUSTRIA Y PRODUCCION	PROCESAMIENTO DE ALIMENTOS	2016-12-22	10
19	PEDAGOGIA DE LOS IDIOMAS NACIONALES Y EXTRANJEROS	LICENCIADO/A EN PEDAGOGIA DEL IDIOMA INGLES	EDUCACION	FORMACION PARA DOCENTES CON ASIGNATURAS DE ESPECIALIZACION	2016-12-22	9
20	PEDAGOGIA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	LICENCIADO/A EN PEDAGOGIA DE LAS MATEMATICAS Y LA FISICA	EDUCACION	FORMACION PARA DOCENTES CON ASIGNATURAS DE ESPECIALIZACION	2016-12-22	9
21	PSICOLOGIA	LICENCIADO/A EN PSICOLOGIA	CIENCIAS SOCIALES Y DEL COMPORTAMIENTO	PSICOLOGIA	2017-01-11	9
22	MECANICA	INGENIERO/A MECANICO/A	INGENIERIA Y PROFESIONES AFINES	MECANICA Y METALISTERIA	2017-01-11	10
23	TRABAJO SOCIAL	LICENCIADO/A EN TRABAJO SOCIAL	CIENCIAS SOCIALES Y DEL COMPORTAMIENTO	ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES	2017-01-11	9
24	ELECTRICIDAD	INGENIERO/A ELECTRICO/A	INGENIERIA Y PROFESIONES AFINES	ELECTRICIDAD Y ENERGIA	2017-02-08	10
25	SISTEMAS DE INFORMACION	INGENIERO/A EN SISTEMAS DE INFORMACION	TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION (TIC)	SISTEMAS DE INFORMACION	2017-04-19	10
26	ENFERMERIA	LICENCIADO/A EN ENFERMERIA	SALUD	ENFERMERIA Y OBSTETRICIA	2017-07-19	9

27	INGENIERIA INDUSTRIAL	INGENIERO/A INDUSTRIAL	INDUSTRIA Y PRODUCCION	DISEÑO INDUSTRIAL	2017-09-20	10
28	MEDICINA VETERINARIA	MEDICO/A VETERINARIO/A	VETERINARIA	VETERINARIA	2017-09-20	10
29	MEDICINA	MEDICO/A	SALUD	MEDICINA	2017-10-18	12
30	TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN	INGENIERO/A TECNOLOGÍA INFORMACION	TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION (TIC)	SISTEMAS DE INFORMACION		10
31	TURISMO	LICENCIADO/A EN TURISMO				9

Fuente: PEDI 2018-2022

Como parte de la estrategia de expansión de la oferta académica se ha concebido un plan a mediano plazo que pondrá a disposición nuevas oportunidades de acceso a los estudios terciarios, tomando en consideración las vulnerabilidades de cada grupo social, por ello entre sus propósitos está implementar carreras en modalidad virtual. En la tabla 4 se recoge la proyección de apertura de carreras hasta 2021.

Tabla 4. Proyección de carreras

Facultades y Sedes	Carreras
Facultad de Ciencias Matemáticas, Físicas y Químicas	-Electrónica y Automatización
Facultad de Ingeniería Agronómica	-Biotecnología
Extensión Bahía de Caráquez	-Recursos Naturales Renovables
Facultad de Ciencias de la Salud	-Bioquímica y Farmacia
Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas	-Turismo
Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales	-Artes musicales -Arqueología -Derecho
Facultad de Ciencias Informáticas	-Tecnologías de la Información
Instituto de Ciencias Básicas	-Matemática aplicada -Química

Fuente: PEDI 2018-2022

Un aspecto significativo para alcanzar el actual estatus y pensar en una proyección a corto y mediano plazo es la estrategia de estabilización laboral del claustro. Entre las estrategias emprendidas para la estabilidad del claustro universitario está, la formalización de su tiempo de dedicación, para 2019 más del 70 % de su claustro posee titularidad; así como, el incentivo a formación de cuarto nivel a través de becas para estudiar en universidades extranjeras, para lo cual se ha destinado fondos del presupuesto institucional.

1.5 Estrategias de trabajo basadas en la colaboración internacional

Como consecuencia del vertiginoso desarrollo tecnológico, informacional y del conocimiento que ha alcanzado la sociedad, las universidades han acabado por tomar consciencia de lo importante que es internacionalizarse. Aunque en América Latina aún algunas no invierten lo adecuado y no es el continente al que más se movilizan estudiantes y profesores (UNESCO-ISEALC, 2018).

Es necesario promover la filosofía de una internacionalización humanista y solidaria que contribuya a generar un mayor y mejor entendimiento y cooperación entre las culturas y las naciones. La internacionalización contra hegemónica debe estimular que las relaciones entre las instituciones se fundamenten en una relación solidaria entre iguales y generar un nuevo estilo de cooperación basado en el respeto mutuo (UNESCO-ISEALC, 2018). Esta visión de apoyo sobre la base de las necesidades de las partes ha sido premisa en la estrategia emprendida por la UTM.

En muchas universidades latinoamericanas el comportamiento de la vinculación internacional de los grupos locales de investigación a lo largo del siglo XX, ha sido altamente coyuntural, fundamentada en el libre albedrío y los contactos individuales (Didou, 2007). En los últimos años, sin embargo, los gobiernos nacionales e institucionales, han visualizado la necesidad de apoyar actividades de cooperación internacional con el propósito de buscar de manera compartida, solución a sus problemáticas.

Entre las acciones más realizadas en este ámbito destaca la firma de convenios, asistencia a congresos internacionales, movilidad de investigadores e innovadoras, movilidad y estancias corta para estudiantes, profesores y administradores, participación en alianzas y redes académicas de vinculación internacional (García, 2013; López, Thompson, Aranda, López, 2014; Mejía, 2015; Didou, 2017; López, 2018).

Gorozabel, Ruiz, Alfonso y Fleitas (2017) abordan la problemática desde la concepción de la actividad de cooperación universitaria internacional refiriendo que es un instrumento de desarrollo que permite la transferencia de ciencia, tecnología e innovación, que fortalece y potencia las capacidades intelectuales, académicas, científicas, culturales, tecnológicas, humanitarias y sociales de las organizaciones que la utilizan, para lo cual se deben declarar los mecanismos adecuados.

Según Aupetit (2006), existen sistemas de educación superior con poco nivel de integración para la movilidad estudiantil, profesoral y de investigadores, en el que los estudiantes puedan hacer pasantías en otra universidad o cursar un semestre; a pesar de que en América Latina se realizan esfuerzos para la integración sistémica de la educación

superior, los resultados aún están por debajo de las necesidades. En el caso de la UTM la movilidad estudiantil y en general la actividad de internacionalización no fue prioridad, ni necesidad que favoreciera su crecimiento y desarrollo a lo largo de su historia.

Con las transformaciones y nueva visión de desarrollo emprendida se considera en este capítulo que la actividad de internacionalización constituye una estrategia efectiva que ha marcado el cambio deseado, si se toma en consideración que las necesidades existentes (de oferta académica) han sido apoyadas por académicos de varias universidades extranjeras, tanto en visión, estructuración curricular e impartición de cursos articulados o no a programas de posgrado.

Como es de saber se ha pasado por un proceso de comprensión lento por parte del claustro universitario, al no haber experiencia en la contratación o movilización desde o hacia la UTM, muchos aún no ven la necesidad, sin embargo, las políticas impulsadas han demostrado lo pertinente y necesario de la incorporación de esta dimensión. Muchos de estos resultados se han visualizado a lo largo del capítulo.

La estrategia se basa esencialmente en el fortalecimiento de la oferta académica a partir de la movilidad, el intercambio científico, becas de formación y contratación de docentes. La implementación de la perspectiva colaboracionista ha sido transversal en los procesos sustantivos académico e investigativo. Se ha avanzado así en la oferta, queda el reto de la integración y engranaje adecuado de lo logrado en un enfoque de alineamiento estratégico en la investigación, el posgrado y el pregrado.

En el caso del posgrado, se ha impulsado la colaboración para diseñar e implementar maestrías y/o especializaciones dentro de la institución. Los especialistas extranjeros han apoyado en el diseño de programas y la impartición de cursos, quedando la actividad de tutoría en mayor por ciento para el docente de la institución. El pregrado ha estado apoyado con la contratación directa de PhD en función de la mejora de las clases, el rediseño de programas y la articulación con la investigación.

La actividad de investigación, aunque no vista directamente como oferta académica, ha reflejado los resultados de esta oferta, pues en ella se deposita los resultados académicos y científicos de los docentes de pregrado y posgrado, quienes desde sus programas o carreras abocan sus experiencias en diversos tipos de resultados científicos que comunican en revistas de impacto, libros, eventos académicos y otros.

En el caso del claustro propio de la institución, se han enrolado en programas de formación doctoral para lo cual se ha destinado presupuesto institucional que cubre becas, colegiaturas y estancia en el exterior. El valor de la política está en las facilidades y

promoción de la superación profesional a través de la beca; coincidiendo con Schwartzman, (2009), lo importante después es otorgar la importancia, valor y utilidad a la beca otorgada, como oportunidad personal y conciencia de la necesidad institucional.

Es en tanto la superación del claustro una de las dimensiones tratadas dentro de la estrategia de internacionalización para lo cual se ha iniciado alianzas estratégicas con IES de América Latina, España y Portugal fundamentalmente. Con su implementación se ha logrado también resultados importantes en materia de visibilidad internacional a través de las publicaciones científicas, la visualización de los docentes en la web y bases de datos internacionales y el intercambio de experiencias en eventos científicos.

Entre los países de mayor acercamiento con la UTM destacan Cuba, España, México y Portugal. Dentro de ellos las universidades con mayor participación son la Universidad de La Habana, Universidad Tecnológica de La Habana, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Universidad de Sancti Spíritus, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Alicante, Universidad de Málaga, Universidad de Portugal y Universidad de Córdoba.

La dimensión internacional ha constituido una cuestión de permanente interés y una importante forma de apoyo para la generación de programas de posgrado y pregrado. En otra dimensión, el intercambio o contratación de profesional con formación de posgrado es, por lo general, una de las estrategias seguidas por la mayoría de las universidades latinoamericanas para impulsar sus programas de cuarto nivel.

Alianza País (citado por Isch, 2011) afirman que, una educación de calidad para todos a lo largo de la vida, implica una reforma permanente y profunda del aparato educativo, de su visión atinada a los tiempos sin dejar de tomar en cuenta las tendencias internacionales, la cual será viable siempre y cuando se promueva el desarrollo del pensamiento complejo, la investigación transdisciplinaria y la incorporación selectiva de personal calificado. Sólo así la educación se constituirá en la piedra angular para alcanzar el desarrollo humano integral.

CONCLUSIONES

La oferta académica es una dimensión importante de la universidad sobre la cual deben colaborar en su concepción, no sólo los miembros de esta comunidad, sino la sociedad en su totalidad a través de sus instituciones, pues ellas son las que requieren profesionales competentes ajustados a las condiciones de desarrollo del momento en que ocurre. Se considera que de ella dependerá la pertinencia en la respuesta social que debe

dar la universidad al desarrollo del territorio. Sobre esta base se deberá diseñar la oferta académica.

La Universidad Técnica de Manabí, en franco proceso de mejora de la calidad de su oferta académica, ha apostado por la aplicación de políticas y estrategias que han resultado favorables para sus aspiraciones. Se ha logrado un salto cuantitativo y cualitativo en el último lustro, destacando el aumento de su planta de PhD, incremento de la calidad de sus actividades docentes, incorporación de nuevas carreras tanto en modalidad presencial como virtual, apertura de programas de maestría y especialidades por primera vez en su historia.

La oferta elaborada ha sido concebida sobre la base de las demandas y necesidades del territorio alcanzando criterios de aceptación favorable en la sociedad manabita. La oferta llega ahora a más estudiantes y profesionales, es amplia, accesible y de calidad. Ha favorecido su avance y estabilidad la alineación, aún en perfeccionamiento, en cuanto a políticas, normativas y en menor cuantía de pensamiento, en torno a necesidades nacionales, demandas territoriales, acciones y estrategias institucionales; destacando la internacionalización como vehículo de apoyo esencial.

BIBLIOGRAFÍA

- Arocena, R; & Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo*. Montevideo: Unesco.
- Asamblea Nacional del Ecuador (2008). “Constitución de la República del Ecuador”. Quito, recuperado de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf (consultado 7 enero 2019).
- Aupetit, S. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe (2000–2005): la metamorfosis de la educación superior*. Panamá: IESALC/UNESCO.
- Conferencia Regional de Educación Superior (2018). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe*. Balance regional y prospectiva / Coordinado por Jocelyne Gacel-Ávila, Caracas, UNESCO – IESALC y Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2014). *Informe Final sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas*. Universidad Técnica de Manabí. CEAACES. Dirección de Evaluación y Acreditación de Universidades y Escuelas Politécnicas.

- Consejo de Educación Superior del Ecuador (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. Consejo de Educación Superior. Resolución del Consejo de Educación Superior 51, Quito: CES.
- Consejo de Educación Superior del Ecuador (2014). *Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos*. Quito: CES.
- De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. La Paz: Plural.
- Didou, S. (2007). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos*. Conferencia dictada en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria, Córdoba.
- Didou, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. México: RIMAC, recuperado de <https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2018/06/1-INTERNACIONALIZACION.pdf> (consultado 2 de febrero de 2019).
- Flores, J.A. & Pernía, E.D. (2018). “Tendencias globales que marcan el desarrollo de la educación superior en el Ecuador: pertinencia, regionalización y expansión de la oferta académica”. *Universitas*. Vol. 16 No. 29, pp. 217-239.
- García, J.J. (2013). “Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación”. *Revista Ibero-Americana de Educação*. No. 61, pp. 59-76
- Gorozabel, Z.; Ruiz, S.M.; Alfonso, D. & Fleitas, S. (2018). “Análisis estratégico de la Universidad Técnica de Manabí como base del diseño organizacional de la Unidad de Cooperación Universitaria”. *Recus*. Vol. 2 No. 2, pp. 10-15.
- Herman, M. (2002). *Nuevas Carreras para optimizar la calidad de vida en Paraguaná*. Maracaibo: Universidad de Zulia.
- Isch, E. (2011). “Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano”. *Educação e Sociedade*. Campinas, Vol. 32 No. 115, pp. 373-391.
- López, D.; Thompson, M.R; Brito, L. & López, M.L. (2014). “Los convenios como herramienta para fomentar el desarrollo institucional en materia de investigación en salud”. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*. No. 19, pp. 216-221.
- López, R. (2018). “Propuesta de internacionalización desde las estrategias didácticas universitarias”. *Alteridad*. Vol. 13 No. 2, pp. 239-250.
- Mejía, O.C. (2015). *Internacionalización de la educación superior en Colombia*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Bogotá D.C., Colombia.
- Molina, J.M.; Lavandero, J. & Hernández, L.M. (2018). “El modelo educativo como fundamento del accionar universitario: Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador”. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 37. No. 2, pp. 151-164.

- Muñoz, C. (2004). *Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- Murillo, C. (2012). “Estudiar relaciones internacionales en América Latina”. *Esglobal: Política, economía e ideas sobre el mundo en español*. Recuperado de <http://www.esglobal.org/estudiar-relaciones-internacionales-en-america-latina/> (consultado 23 febrero 2019).
- Navarrete, Z. (2013). “La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades”. *Universidades*. No. 57, pp. 5-16.
- Ortega, R. (2001). Estudio de necesidades de formación de profesionales universitarios en la Península de Paraguaná. Tesis Doctoral. Maracaibo, Universidad Rafael Belloso Chacín.
- Ramírez, R. (2016). *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. Quito: SENESCYT-IESALC.
- Saravia, J.B.H.; Eguigure, Y. & Méndez, M.A. (2018). “La Pertinencia de la Oferta Académica de la Carrera de Educación Tecnológica en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán”. *Paradigma*. Revista de Investigación Educativa, No. 39, pp. 11-30.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2009). *Plan Nacional de Desarrollo. Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. Quito: Senplades.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2012). *Transformación de la Matriz Productiva*. Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano. 1ª Eds. Quito: Senplades.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2013). *Buen Vivir. Plan Nacional 2013-2017*. Quito: Senplades.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021-Toda una Vida*. Quito: Senplades.
- Schwartzman, S. (2009). Nacionalismo versus Internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel, en Didou Aupetit, Sylvie y Gérard, Etienne (eds.) *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, México, IESALC-CINVESTAV-IRD, pp. 66-67
- Universidad Técnica de Manabí (2013). “Plan estratégico de desarrollo institucional. PEDI UTM 2013-2017”. Recuperado de <https://utm.edu.ec/images/pdf/plan.de.desarrollo.institucional.pedi.2013-2017.pdf> (consultado 12 mayo 2019).
- Universidad Técnica de Manabí (2017). Plan estratégico de desarrollo institucional. PEDI UTM 2018-2022. Recuperado de <https://utm.edu.ec/images/pdf/plan.de.desarrollo.institucional.pedi.2018-2022.pdf> (consultado 12 mayo 2019).

Universidad Técnica de Manabí (2018). *Estatuto Orgánico*. Manabí, Ecuador: Ediciones UTM.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Rodrigues. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Especialista em Formação de Professores em EAD pela Universidade Federal do Paraná - UFPR e Especialista em Gerenciamento de Redes de Computadores pela Universidade de Uberaba - Uniube. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - Ufscar. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). É membro da REED/ Rede (Internacional) de Estudos sobre Educação. E-mail: adriana.rodrigues.pedagogia@gmail.com

Ana Amélia C. Amorim S. de Carvalho. Profesora Catedrática de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Coímbra, Portugal, en el área de Ciencias de la Educación. Ha enseñado en el área de Tecnología Educativa, con particular destaque en la formación de profesores, formadores y educadores, incidiendo sobre comunicación presencial e online; recursos educativos online; educación a distancia; juegos digitales e gamification. E-mail: anaameliac@fce.uc.pt

Angélica Beatriz Ruiz Cedeño. Ingeniera Comercial. Magister en Gerencia Educativa. Doctoranda de la Universidad de La Habana, Cuba. Profesor Principal Tiempo Completo en el Departamento de Administración de la Facultad Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica de Manabí. E-mail: abruiz@utm.edu.ec

Asneyda Dayamí Madrigal Castro. Licenciada en Cultura Física y Máster en Dirección. Profesora Auxiliar e Investigadora de la Universidad de Sancti Spíritus. Profesora del Centro de Estudio en Técnicas Avanzadas de Dirección. Ha sido miembro del Consejo Científico de la facultad de Cultura Física y Ciencias Técnicas y Empresariales por varios años consecutivos, del Tribunal de Categorización Docente para instructores y asistentes, del Grupo de Expertos del Proyecto y de la Comisión Asesora para la preparación de cuadros de la Universidad de Sancti Spiritus, Cuba. E-mail: asneyda@uniss.edu.cu

Blanca Aurelia Franzante. Universidad de Concepción del Uruguay (UCU), Argentina. Psicopedagoga. Magister en Salud Mental. Doctoranda en Ciencias Pedagógicas, Docente titular. Investigadora Cat. III. Núcleo prioritario institucional de investigación: Política y Gestión de la Educación Superior. Línea de investigación: acceso y permanencia. E-mail: blancafranzante@hotmail.com

Carlos Guerra Viciado. Licenciado en Educación. Profesor-investigador de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Tiene experiencia en la Educación Superior. Ha participado en varios eventos científicos de carácter nacional e internacional y ha publicado artículos en revistas nacionales y extranjeras de prestigio. E-mail: cguerra@uniss.edu.cu

Carlos Rodríguez Quintana. Licenciado en Cultura Física. Profesor-investigador de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Imparte la asignatura de Dirección de la Cultura Física. Tiene ocho años en la Educación Superior, ha participado en varios eventos científicos provinciales, nacionales e internacionales, ha publicado artículos en revistas nacionales y extranjeras indexadas. E-mail: carlosrq@uniss.edu.cu

Celia Díaz Cantillo. Es Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular. Posee experiencia en la formación de doctores. Sus publicaciones las dirige al trabajo con

familia y sexualidad en la adolescencia. Actualmente se desempeña como Vicedecana de Investigación de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Las Tunas, Cuba. E-mail: celiadc@ult.edu.cu

Claudia Costa. Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação básica, da Universidade de Uberaba (2019). Especialista em Docência do Ensino Superior, pelo Centro Universitário do Triângulo (2006). Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Uberlândia (2003). Professora da Universidade de Uberaba, leciona nas áreas de Metodologia Científica, Projeto de TCC e Leitura e produção de textos acadêmicos. Professora tutora dos cursos de graduação EaD. E-mail: claudiacosta_a@yahoo.br

Dairelis Vega Gallardo. Se desempeñó como Jefa del Departamento de Educación Preescolar, docente, asesora del Rector y de la Cátedra de Salud Escolar en la Universidad de Las Tunas, Cuba. Es Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular. Su actividad científica la dirige a la Educación de la Sexualidad, Orientación Educativa y la Educación Preescolar. Actualmente es docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Zacatecas, México. E-mail: dairerisvega@gmail.com

Dayana Carracedo Naranjo. Licenciada en Cultura Física. Profesora-investigadora de la Escuela de Iniciación Deportiva “Lino Salabarría Pupo”, de la Provincia de Sancti Spíritus, Cuba. Posee vasta experiencia como atleta y entrenadora del deporte de Tenis de Mesa. Ha participado en numerosas competiciones y eventos científicos con excelentes resultados. E-mail: dayanacn@uniss.edu.cu

Dayana Margarita Lescay Blanco. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Máster en Investigación Educativa. Licenciada en Educación, Especialidad Química. Docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Presidenta de titulación de la Facultad. Más de veinte años como docente Investigadora. Secretaria de Tribunal Nacional de Doctorado en Ciencias Pedagógicas en Cuba. Profesora Auxiliar. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. E-mail: dayanalescayblanco1972@gmail.com

Eldis Román Cao. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Licenciado en Educación. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Principal Titular en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Coordinador General de la Red de Estudios sobre Educación (REED). Actualmente es Director del proyecto Gestión del trabajo autónomo, la docencia y la investigación educativa. Miembro de consejos editoriales y académicos de revistas científicas. Ponente en eventos internacionales, autor de artículos científicos y libros. E-mail: eroman@utm.edu.ec

Elizabeth Gradaille Ramas. Profesora Auxiliar de la Universidad de Cienfuegos, licenciada en Educación, Especialidad Matemática- Computación y Máster en Educación. Se desempeña en la actualidad como Jefe de la disciplina principal integradora Formación Laboral Investigativa y Profesora Principal de cuarto año en la carrera Pedagogía Psicología. Profesora de Metodología de la investigación educativa, coordinadora provincial del proyecto Transformar para Educar y miembro de la Red de Estudios sobre Educación. E-mail: egradaille@ucf.edu.cu; gradaille75@gmail.com

Francisc Henrique Silva. Mestre em educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), especialista em manejo da pastagem pelas Faculdades Associadas de Uberaba (FAZU). Possui Licenciatura em Física pela Universidade de Franca

(UNIFRAN) e graduação em Engenharia Agrícola pela Uniube. É professor parcial na UNIUBE e FAZU. Atua como membro de colegiado de curso e é membro do Conselho Superior das Faculdades Associadas de Uberaba. E-mail: francisc.prof@gmail.com

Francisco Javier Gárate Vergara. Investigador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Doctor en Educación: Planificación e Innovación Educativa, por la Universidad de Alcalá, España. Máster y Magíster en Gestión Educativa. Máster en Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa. Director de Excelencia, CPEIP – MINEDUC. Profesor de Educación Media y universitaria en pre y post grado. Académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile. E-mail: francisco.garate@umce.cl

Gisela Bravo López. Es Licenciada en Pedagogía Psicología, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular del Departamento Pedagogía Psicología en la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Investiga sobre el tema de “La formación de maestros, educadores y psicopedagogos”. En la actualidad labora en el Centro de Estudios de la Didáctica y la Dirección de la Educación Superior (CEDDES) de la Universidad de Cienfuegos. E-mail: gbravo@ucf.edu.cu

Giselle María Méndez Hernández. Licenciada en Periodismo por la Universidad de Oriente, Cuba, en el año 2007. Actualmente es Profesora Titular-investigadora del Departamento de Periodismo de la Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Cuba. Doctora en Ciencias Pedagógicas y Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Miembro de la Reed de Estudios sobre Educación (REED). E-mail: gisellecuba@gmail.com

Giselle Miranda Cervantes. Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica. Bachiller, Licenciada y Máster en Psicología por la Universidad de Costa Rica. Catedrática Universitaria. Académica e investigadora jubilada de la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional en Costa Rica. Email: giselle.miranda.cervantes@una.cr

Gloria Raquel Campodónico. Universidad de Concepción del Uruguay (UCU), Argentina. Licenciada en Ciencias Políticas. Profesora de Enseñanza Superior en Ciencias Políticas. Docente Titular- Investigadora. Secretaria Académica y Coordinadora del Área Investigación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Educación (UCU). Núcleo prioritario institucional de investigación: Política y Gestión de la Educación Superior. Línea de investigación: Acceso y Permanencia. E-mail: gloria_campodonico@hotmail.com

Grey Zita Gean Zambrano Intriago. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialización Castellano y Literatura. Magíster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. Decana de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación y Coordinadora de la Maestría de Investigación en Pedagogía: Mención Comunicación Educativa en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. E-mail: gzambrano@utm.edu.ec

Jackeline Romero Viamonte. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”, Cuba. Participa en el claustro y Comités Académicos de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior y del Programa Doctoral. Participa en proyectos de

investigación sobre la profesionalización docente del profesorado. Sus resultados científicos se han socializado en revistas de impacto y eventos científicos. E-mail: jackelinerv@sma.unica.cu

José Leonardo Ávila Zambrano. Licenciado en Ciencias de la Educación. Magister en Pedagogía. Doctorando por la Universidad de Alicante, España. Profesor Tiempo Completo en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Participa en el proyecto Gestión del trabajo autónomo, la docencia y la investigación educativa. javila@utm.edu.ec

José Manuel Perdomo Vázquez. Centro de Estudios de Educación de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Profesor-Investigador en Pedagogía y Didáctica, Doctor en Ciencias Pedagógicas. Núcleo prioritario institucional de investigación Buenas prácticas, en la docencia y en la investigación. Línea de investigación: Perfeccionamiento de la educación. E-mail: perdomo@uclv.edu.cu

Julieta Dorta Rodríguez. Licenciada en Cultura Física (2015). Profesora investigadora, Máster en Actividad Física en la Comunidad. Profesor Auxiliar e investigadora de la Universidad de Sancti Spíritus. Ha impartido varios cursos y participado en eventos científicos con excelentes resultados. E-mail: jdorta@uniss.edu.cu

Katia Sánchez González. Profesora Titular de la Universidad de Cienfuegos, licenciada en Educación, Especialidad Educación Primaria, Máster en Educación y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Investiga la educación en valores en la formación inicial del licenciado en Pedagogía Psicología. Se desempeña como Directora del Centro de Estudios de la Didáctica de la Educación Superior (CEDDES) de la universidad de Cienfuegos. E-mail: ksanchez@ucf.edu.cu

Mailé Contrera Betarte. Profesora Auxiliar de la Universidad de Cienfuegos, licenciada en Educación, Especialidad Educación Musical y Máster en Educación. Investiga la formación inicial del licenciado en Pedagogía Psicología y su educación estética. Jefe de la carrera Pedagogía Psicología en la Universidad de Cienfuegos y profesora de Metodología de la investigación educativa. E-mail: mcontrera@ucf.edu.cu

María Magdalena López Rodríguez del Rey. Es Licenciada en Historia, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular del Departamento Pedagogía Psicología en la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Investiga sobre el tema de “La formación de maestros, educadores y psicopedagogos”. Es miembro del Consejo Nacional de la Carrera Pedagogía Psicología. E-mail: mmrodriguez@ucf.edu.cu

Marie-Claire Vargas Dengo. Doctora en Educación por el Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica. Catedrática Universitaria, académica investigadora-proyectista en investigación, docencia y extensión, labora en la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional en Costa Rica. Centro de Investigación y Docencia en Educación. Email: marie.vargas.dengo@una.cr

Miguel Ángel Rodríguez Ravelo. Licenciado en Historia, Master en Dirección, Diplomado en Gerencia Comercial y Master en Actividad Física en la Comunidad. Profesor Auxiliar e investigador de la Universidad de Sancti Spíritus, Cuba. Profesor del

Centro de Estudio en Técnicas Avanzadas de Dirección. Ha impartido varios cursos nacionales e internacionales y ha publicado artículos científicos en revistas nacionales y extranjeras. Ha sido miembro del Consejo Científico, del Tribunal de Categorización Docente y de la Comisión de Carrera. E-mail: miguelangel@uniss.edu.cu

Mirna Riol Hernández. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”, Cuba. Participa en el claustro y Comités Académicos de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior y del Programa Doctoral. Coordina proyectos de investigación sobre la profesionalización docente del profesorado. Sus resultados científicos se han socializado en revistas de impacto y eventos científicos. Ha recibido diversos Premios y reconocimientos por estos resultados. E-mail: mirnarh@sma.unica.cu

Nielvis de la Caridad Senra Pérez. Es Licenciada en Psicología, Profesora Auxiliar del Departamento Pedagogía Psicología en la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Investiga sobre el tema de “Estimulación de la metacognición en la formación de maestros, educadores y psicopedagogos” en la Maestría de Educación. Esta fue también su línea de investigación doctoral. Es miembro activo de la APC, donde cumple tareas relacionadas con la investigación y la superación de los maestros. E-mail: nsenra@ucf.edu.cu

Orlando Fernández Aquino. Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, de Villa Clara, Cuba. Pós-doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Na atualidade é Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Uberaba (UNIUBE). É Coordenador do Capítulo Brasil da REED/Rede de Estudos sobre Educação. Lidera o GEPIDE / Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação, cadastrado no CNPq. E-mail: ofaquino@gmail.com

Paula Teixeira Nakamoto. Profesora del Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología del Triángulo Mineiro (IFTM) –Campus Avanzado Uberaba Parque Tecnológico. Docente del Programa de Pos-Graduación Maestría en Educación Tecnológica del IFTM y de la Maestría Profesional en Educación Profesional en Red Nacional (ProfEPT). Tiene experiencia en el área de Ciencia de la Computación, con énfasis en Programación, y en Educación, con énfasis en Tecnología Educativa. E-mail: paula@iftm.edu.br

Sahyly Cotel Armenteros. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora e investigadora de la Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”, Cuba. Coordinadora de la carrera de Licenciatura en Turismo y Presidenta de la Cátedra de Estudios de Género de dicha institución. Posee resultados científicos en la línea de género, turismo y pedagogía avalados por la tutoría de tesis de pregrado y postgrado, publicaciones en revistas de impacto y participación en eventos científicos nacionales e internacionales. E-mail: sahyly@unica.cu

Ulises Mestre Gómez. Licenciado en Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas y Profesor Titular. Miembro del Tribunal Permanente de Doctorado de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba. Miembro de la Junta de Acreditación Nacional del Ministerio de Educación Superior, Cuba. Responsable del Grupo de Aprendizaje en Ciencias adscrito a la Red Iberoamericana de Cátedras UNESCO en el tema "Educación Científica". Docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. E-mail: umestre@gmail.com

Valeska Guimaraes Rezende Da Cunha. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É graduada em Tecnologia em Processamento de Dados pela Universidade de Uberaba e licenciada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. É professora, pesquisadora, membro permanente do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação. Participa do GEPRESPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais. E-mail: valeska.guimaraes@gmail.com

Víctor Cortina Bover. Posee experiencia docente e investigativa. Es Doctor en Ciencias Pedagógicas y Profesor Titular, su línea de investigación va dirigida a la formación inicial y continua de profesores. Ha ocupado diferentes cargos administrativos entre ellos, Rector de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Actualmente es Subdirector Primero de Pregrado de dicha institución. E-mail: vcortinabover@gmail.com

Yamila Román Majín. Licenciada en Cultura Física. Profesora-investigadora de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Profesora de la asignatura de Dirección de la Cultura Física con 10 años de experiencia en la educación superior. Ha publicado artículos en revistas nacionales y extranjeras; ha participado en varios eventos científicos provinciales, nacionales e internacionales, obteniendo premio en varias ocasiones. E-mail: yamila@uniss.edu.cu