

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS

“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

**MODELO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES DE LAS CARRERAS
PEDAGÓGICAS PARA LA LABOR EDUCATIVA**

Tesis presentada en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas

MAYLENE ROJAS HERNÁNDEZ

Sancti Spíritus

2016

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS

“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

**MODELO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES DE LAS CARRERAS
PEDAGÓGICAS PARA LA LABOR EDUCATIVA**

Tesis presentada en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MSc. Maylene Rojas Hernández

Tutoras: Dr. C. Juana María Remedios González PT

Dr. C. Tania Hernández Mayea PT

Sancti Spíritus

2016

AGRADECIMIENTOS

Con satisfacción puedo decir que fueron muchos los que me permitieron llegar hasta aquí. Por eso se erigen, inaplazables, estos agradecimientos:

A mi tutora Dr.C. Juana María Remedios González, por permitirme durante tantos años ser partícipe de su sabiduría, llevando en su mano de maestra ejemplar la combinación de la exigencia y la bondad. Gracias por conducirme una vez más con inteligencia, paciencia y afecto por el camino de la investigación, enseñándome el sacrificio y, a la vez, el placer que encierra el crecimiento profesional.

A mi amiga y tutora a la vez, Dr.C. Tania Hernández Mayea, por constituir el refugio de mis penas, por su incondicionalidad y cordura, por abrigar la dulce sonrisa y el gesto amable en cada situación, por confiar en mis posibilidades y suavizar, con su ayuda oportuna, el camino entorpecido por los abrojos.

A mi esposo, por su paciencia, comprensión, por amenguar mis miedos e impedir apagar mi espíritu.

A mis padres, por brindarme a cada instante la ayuda incondicional que necesité y suplir mi ausencia con mi hija.

A mis hermanos, mis cuñadas, mi suegra y su familia, por el espacio siempre reservado en su corazón y por apoyarme siempre, de quienes me siento orgullosa.

A mis amigas y amigos María Lilia, Sandra, Miriam, Olguita, Caridad, Ana Rosa, Edilia, Carlos Antonio y Andel por compartir sus saberes y por apoyarme siempre.

Al colectivo de profesores del departamento de Formación Pedagógica General y al Consejo de dirección de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, por su ayuda y estímulo en cada momento en que lo necesité.

A mis profesores y compañeros del doctorado curricular colaborativo.

A los miembros de colectivo científico del acto de predefensa, encabezados por la Dr.C. Zaida González Fernández y los oponentes Roxy Leonor Salvador y Rolando Enebral, por sus oportunos señalamientos y sugerencias.

A tantos otros que harían interminable la relación y que me apoyaron siempre, llegue mi más sincero agradecimiento. Muchas GRACIAS.

DEDICATORIA

A mi hija Karla Maylé, que ha colmado de incentivo y perseverancia mi vida.

A mis padres, por sus condiciones excepcionales que los convierten en grandes tesoros de mi vida.

A todos los que dieron un voto de confianza a mi favor.

SÍNTESIS

La actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa está estrechamente vinculada a las aspiraciones de las universidades en diferentes contextos y momentos históricos. En la sociedad cubana actual la labor educativa se asume desde los postulados de la filosofía de la educación, que toma como puntos de partida las funciones y principios de la Filosofía Marxista-Leninista, científicamente fundamentada en la relación teoría-práctica y enriquecida por el ideario pedagógico cubano. Por ello requiere, entre otros aspectos, de motivación, diálogo, orientación, coherencia entre palabra y acción. En este estudio se han determinado las limitaciones que se presentan en relación con la actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa y se ha construido un modelo para perfeccionarla, a partir de la sistematización de experiencias del proceso vivido con los sujetos que interactuaron en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”, en el período comprendido de septiembre de 2013 a julio de 2015. El modelo representa el ideal de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa en el proceso de formación del profesional de la educación desde las particularidades de la función orientadora y la dinámica de las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso pedagógico en su carácter sistémico, a partir de los principios propuestos por la autora. También se exponen los pasos lógicos de las acciones y orientaciones metodológicas para la implementación del modelo. En la investigación se emplearon como métodos esenciales el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, la modelación, la sistematización de experiencias, la observación participante, la entrevista, las sesiones en profundidad y el análisis documental. El resultado científico se construyó y valoró por los participantes, quienes reconocen las potencialidades transformadoras del modelo construido.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ACERCA DEL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA PARA LA LABOR EDUCATIVA	13
1.1. Consideraciones acerca de la sistematización de experiencias: precisiones para su desarrollo	13
1.2. Resultados obtenidos durante la sistematización de experiencias realizada en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología	16
CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL DEBER SER DEL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES DE LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS PARA LA LABOR EDUCATIVA	50
2.1. Breve reseña histórica acerca del ideal de la actuación del profesional de la educación	50
2.2. Conceptualización del modo de actuación del profesional de la educación: su concreción para la labor educativa de los docentes de las carreras pedagógicas	60
2.3. El deber ser del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa	74
CAPÍTULO III. MODELO QUE REPRESENTA EL DEBER SER DEL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES DE LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS PARA LA LABOR EDUCATIVA	85

3.1. Fin, objetivos y principios del modelo de actuación	87
3.2. Caracterización del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa y pasos lógicos a cumplir en cada acción generalizadora	99
3.3. Orientaciones metodológicas para la implementación del modelo y sus formas de evaluación	108
CONCLUSIONES	119
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior cubana transita por un importante proceso de consolidación de sus logros a fin de lograr “una universidad humanista, moderna y universalizada; científica, tecnológica e innovadora; integrada a la sociedad y comprometida con la Revolución”. (Alarcón, 2015, p.15)

Ante estos desafíos de la Educación Superior, las carreras pedagógicas tienen la prioridad de cumplir el encargo social de la formación profesional inicial y continua de los educadores para el Sistema Nacional de Educación, lo que exige continuar perfeccionando la actuación del docente con énfasis en la calidad de su labor educativa.

En Cuba, desde 1962 con la Reforma Universitaria, se asumió la idea del compromiso social de la universidad y su ideal como motor de cambio imprescindible en una sociedad. Esto exige un cambio en la actuación del docente. “El simple repetidor de textos, el simulador, el superficialista, no deben tener cabida en el recinto universitario, ni los que deshonren la investidura docente con una moral reprochable”. (Consejo Superior de Universidades, 1962, p. 20)

El Ministerio de Educación Superior (MES) desde 1976 declara que la actuación positiva del docente redundará en el estudiante. En tal sentido, en la Resolución Ministerial 128/2006 se identifica como una de las funciones generales de los docentes universitarios: “Educar para la formación de valores éticos y morales, convicciones personales, hábitos de conducta y personalidades integralmente desarrolladas que piensen y actúen creadoramente, aptas para construir la nueva sociedad y defender las conquistas de la Revolución” (MES, 2006, p. 2)

En el ámbito internacional la actuación de los docentes es denominada como desempeño por diversos autores: Nieves (1996), Fierro (1999), Luviano (2002), Caligiore y Díaz (2003), Segura (2004), Arellano (2005), Angarita y Herrera (2006), Hidalgo (2007), Márquez (2008), Zárata (2009), quienes sostienen que

el mismo se centra en el saber hacer, en estrecha relación con el sentir y el poder.

Otros como: Woodruffe (1993), Levy-Leboyer (1997), Bogoya (1999), Cardona y Chinchilla (1999), Tejeda (1999), Jover, Fernández-Salinero y Ruiz (2005), Sarramona, Domínguez, Noguera y Vázquez (2005), Ugarte y Naval (2010), emplean el término competencias, entendidas como aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su actividad y función.

En Cuba, a partir de 1990 ha proliferado el uso del término modo de actuación; investigadores como García (1996), Álvarez (1999), Gala (1999), Fuentes (2001), Remedios (2001, 2003, 2005, 2006), Hernández (2001), Castillo (2001), Addine (2003), Fuxá (2004), Pérez (2004), Pla (2005), Parra (2007) y Miranda (2011), han incursionado en la conceptualización del modo de actuación de los profesionales de la educación desde las peculiaridades de la actividad pedagógica profesional y las de los sujetos que la desarrollan.

En estos estudios se evidencia como línea de pensamiento común, considerar que el docente en el modo de actuación modela una ejecución al obrar sobre el objeto de la profesión, reconocido este como el proceso pedagógico, y revela el nivel de los conocimientos, habilidades y capacidades que conforman su propia identidad profesional pedagógica. El modo de actuación se concreta en las diferentes funciones que realiza.

El estudio de las funciones del profesional de la educación encierra un elevado nivel de complejidad. Se asume que “se entiende por función la manifestación de las propiedades o características internas de la profesión y de su estructura, reflejada en los modos de actuación”. (Miranda, 2011, p. 25)

Desde esta mirada, Blanco y Recarey (1999), Chirino (2002), Addine (2003) y García (2004) consideran como funciones comunes a los docentes de todos los niveles educativos: la docente-metodológica, la orientadora y la

investigativa. Ellas no son independientes unas de otras, sino que están en estrecha unidad e interacción.

La función docente-metodológica se centra en las actividades relacionadas con la planificación, ejecución, control y evaluación del aprendizaje de los estudiantes, es decir, con la dirección del aprendizaje; la orientadora, denominada también orientación educativa, en las actividades dirigidas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica, y la investigativa, en las actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional.

En este estudio se jerarquiza la función orientadora, por su carácter educativo e incidencia directa en el cumplimiento de la llamada labor educativa. En la literatura pedagógica se utilizan los términos labor educativa y trabajo educativo para hacer alusión al mismo fenómeno. Se asume el primero de ellos, entendido como un proceso complejo en el que interactúan diferentes factores con la escuela, para materializar los ideales educativos de la sociedad en un individuo con características propias, mediante un conjunto de actividades dirigidas a influir en la formación de su personalidad. (ICCP, 2012)

Destacados representantes de la pedagogía de orientación marxista: Konnikova (1975), Schukina (1980), Savin (1981), Neuner (1981), Boldiriev (1987), Baranov (1989), resaltan la complejidad de la labor educativa del docente, la multifactorialidad del proceso educativo, y reconocen los objetivos básicos de la educación comunista y los métodos que a su juicio resultan efectivos.

Otros autores como Tünnermann (1996), Lipman (1998), Rodríguez (1999), Campo (2001), Aristimuño (2005), Stella (2007), Valliant (2009), Kagelmacher (2010) y Neira (2011), exponen el papel del docente en el logro de los ideales educativos de la sociedad en un individuo con características propias y dejan abierto el debate en torno a cómo debe ser la actuación del docente.

En Cuba, desde el ideario pedagógico de Caballero (1762-1835), Varela (1788-1853), De la Luz (1800-1862), Varona (1849-1933), Valdés (1849-1914), Martí (1853-1895), Aguayo (1866-1948) y Ferrer (1915-1993) se distinguen sus posiciones acerca de la imagen del maestro, destacándose entre sus ideas: la importancia de tener cualidades como cauteloso, amoroso, respetuoso, hábil, paciente, prudente, ético; la necesidad de conocer al alumno para poder formarlo mejor; sentir que su misión es educar y desarrollar la cultura del diálogo.

La Revolución Cubana (1959), transformó el sistema educativo, puso en su centro el aprovechamiento de la riqueza moral del hombre desde la formación de valores, el desarrollo de convicciones, sentimientos, ideales y renovó la imagen del maestro para cumplir con el sagrado compromiso de formar a las nuevas generaciones que continuarían la obra de los próceres y mártires que dieron su vida por la independencia.

En las décadas de los setenta y ochenta la problemática de la labor educativa aparece en una amplia literatura pedagógica cubana bajo la denominación de teoría de la educación, destacándose los estudios de Meireles, Curbelo, Guerra, Rijo y Mari, (1977), Ministerio de Educación (1979, 1982, 1983, 1989), Mañalich, Borroto y Cabañín (1980), Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1984), Valdivia (1988), Avendaño y Minujin (1988) y Bóxter (1989), donde se asumen los aportes de reconocidos autores de los países del antiguo campo socialista (Konnikova (1975), Schukina (1980), Savin (1981), Neuner (1981), Boldiriev (1987) y Baranov (1989).

Las posiciones teóricas de partida expuestas, permiten afirmar que el modo de actuación del profesional de la educación se concreta en las funciones: docente-metodológica, orientadora e investigativa, las que se dan en unidad dialéctica, y que la labor educativa ha constituido un tema de interés en el decursar de los años. Existen investigadores, entre quienes se distinguen: Chirino (2003), Calero (2005), Trujillo (2007), Suárez (2008), Hernández (2010),

Palau (2013) y Addine (2013), que realizan aproximaciones al deber ser de la actuación del docente en las funciones docente-metodológica e investigativa.

Sin embargo, disímiles focos de atención permanecen abiertos por las escasas respuestas científicas a la problemática de cómo debe actuar el docente de las carreras pedagógicas para cumplir con la labor educativa desde las particularidades de la función orientadora; contradicción identificada por la autora como un vacío en la teoría pedagógica.

Un análisis de los documentos rectores de la política del Partido y del Estado cubano permite apreciar con claridad la prioridad y significación que se le otorga a la labor educativa del docente:

En los Lineamientos 137, 146 y 147 de la política económica y social aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (2011) y analizados en el VII (2016), se expresa la necesidad de continuar perfeccionando los métodos para la labor educativa y de actualizar los programas de formación e investigación de las universidades en función de las necesidades del desarrollo económico y social del país.

En los objetivos 54, 56, 62, 63, 64 y 65 de la Primera Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba (2012) se plantea la necesidad de estimular en las instituciones educativas una actitud y actuación consecuente con los valores propugnados por la Revolución sobre la base de la coherencia en las actividades que se realicen donde participe la familia, las organizaciones de la comunidad, las instituciones culturales, los medios de comunicación, de modo que se profundice en la filosofía marxista leninista y el pensamiento martiano, en los contenidos de la Historia de Cuba, de América y la Universal desde el desarrollo de la investigación social.

En los objetivos de trabajo (2014, 2015a y 2016) de la organización MES, se identifica como estrategia maestra principal, la aplicación creadora del enfoque integral y sostenible para la labor educativa y político-ideológica en las universidades.

Por otra parte, en el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU, 2015) se privilegia como uno de los aspectos esenciales la labor educativa vinculada a la calidad de la actuación de los docentes. Se precisa que los profesores representan un conjunto de educadores con elevado compromiso social, lo que se fundamenta en una sólida preparación educativa, científico-tecnológica y profesional, evidenciada en su maestría pedagógica, producción científica y en su modo de actuación.

En consonancia con lo expuesto, los diferentes planes de estudio del profesional de la educación, se han concebido sobre la base de principios que han puesto en el centro de la formación al estudiante, el reforzamiento de su cultura general, el fortalecimiento de la formación político-ideológica, pedagógico-psicológica y sociológica, un vínculo ascendente con la escuela y el trabajo investigativo en función de la solución de problemas reales de su ámbito escolar y comunitario.

Lo anterior ha demandado de los docentes de las carreras pedagógicas que preparen al futuro egresado para ser competente ante las exigencias, la dinámica y las necesidades de la vida contemporánea, lo que implica propiciar el máximo desarrollo de su personalidad de modo que pueda combinar y recombinar sus recursos cognitivos, procedimentales, afectivos y axiológicos para modificar la realidad en beneficio de la sociedad y cultivar las mejores cualidades como persona y profesional.

En un estudio realizado por la autora en el año 2013, como parte del proyecto de investigación “El desarrollo de la cultura de la evaluación de la calidad en el proceso de acreditación de la institución y las carreras”, se aplicó un conjunto de métodos y técnicas encaminados a caracterizar el estado actual del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa.

Entre las principales potencialidades identificadas, se destacan:

- En el plan de estudio D se revela que la labor educativa es una aspiración en el modo de actuación del profesional de la educación.

- La concepción de la integración de lo académico, laboral, investigativo y extensionista que aparece en el modelo del profesional exige de cambios en el modo de actuación de los docentes que favorezcan la labor educativa.
- La disciplina principal integradora tiene un importante rol para el logro de la identidad profesional de los estudiantes y el desarrollo de los valores declarados en el modelo de formación profesional.

Entre las principales limitaciones identificadas, se destacan:

- En el trabajo metodológico que se desarrolla en los diferentes niveles organizativos y de dirección se jerarquiza cómo debe actuar el docente en la labor educativa desde lo académico, mientras se deja a la zaga lo laboral, investigativo y extensionista.
- El docente en la dirección del proceso pedagógico no aprovecha de forma suficiente las potencialidades del diagnóstico para la orientación con una mirada preventiva y correctiva, en función de lograr el desarrollo de los valores declarados en el modelo del profesional.
- Los estilos de comunicación que predominan en los distintos escenarios y actividades del proceso pedagógico limitan el diálogo y el debate.
- No se explotan de forma suficiente las potencialidades del tratamiento de los valores compartidos como parte de las prioridades de la labor educativa desde la integración de las formas de organización del proceso pedagógico universitario en lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

El análisis anterior permite delimitar una evidente contradicción entre las demandas actuales que plantea la sociedad en relación con la actuación de los docentes para la labor educativa y las limitaciones que presentan los docentes de las carreras pedagógicas para asumir desde posiciones científicas un sistema de acciones que posibilite la educación de los futuros profesionales.

De este modo, queda expresada la necesidad de encontrar alternativas de solución al siguiente **problema científico**: ¿Cómo perfeccionar el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa?

Se define como **objeto de estudio**: El modo de actuación del profesional de la educación.

Se determina como **campo de acción**: El modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa.

En correspondencia con el problema se traza el **objetivo de la investigación**: Construir un modelo para el perfeccionamiento del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa.

Para dar cumplimiento al objetivo se formulan las siguientes **preguntas científicas**:

- ¿Cuál es el estado real del modo de actuación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología que participan en la sistematización de experiencias, para la labor educativa?
- ¿Qué fundamentos teóricos sustentan la relación entre el modo de actuación del profesional de la educación y su labor educativa?
- ¿Qué singularidades debe tener un modelo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa?
- ¿Qué tendencias de cambios se observan en el modo de actuación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología que participan en la sistematización de experiencias, para la labor educativa?

Para responder a estas interrogantes se desarrollan las **tareas de investigación** que a continuación se relacionan:

- Determinación del estado real del modo de actuación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología que participan en la sistematización de experiencias, para la labor educativa.

- Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan la relación entre el modo de actuación del profesional de la educación y su labor educativa.
- Determinación, desde la sistematización de experiencias, de las singularidades que debe tener un modelo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa.
- Análisis de las tendencias de cambios que se observan en el modo de actuación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología que participan en la sistematización de experiencias, para la labor educativa.

La metodología utilizada parte del enfoque dialéctico-materialista como método general, lo cual constituye el fundamento de la investigación a partir de sus principios, leyes y categorías, y traza las pautas para todas las operaciones indagatorias. Se utilizaron métodos de la investigación pedagógica del nivel teórico y empírico, entre los que se distinguen:

Los **métodos teóricos**: posibilitaron la fundamentación de la investigación en relación con el sistema categorial utilizado, la interpretación de los datos empíricos y la profundización en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente. A continuación se fundamenta el valor de cada uno de estos métodos.

El histórico-lógico: se empleó para el estudio, análisis y determinación de los antecedentes y fundamentos del modo de actuación del profesional de la educación desde sus funciones y las particularidades del sistema de acciones para la labor educativa, a partir de su devenir histórico en el pensamiento pedagógico universal y cubano y su contextualización en el marco donde se desarrolla la investigación.

El analítico-sintético: permitió la caracterización del modo de actuación del profesional de la educación y su relación con la labor educativa, así como la determinación de las particularidades en la muestra seleccionada.

El inductivo-deductivo: propició llegar a inferencias y generalizaciones a partir de la sistematización de resultados científicos existentes, relacionados con las singularidades del modo de actuación del profesional de la educación para la labor educativa. También posibilitó la interpretación de los datos derivados de la sistematización de experiencias prácticas en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, con el fin de obtener el nuevo conocimiento.

El enfoque de sistema: favoreció el estudio de la relación entre el modo de actuación del profesional de la educación y las particularidades de la labor educativa. Permitió precisar la concepción del modelo, a partir de la interacción de sus componentes y clarificar las relaciones estructurales y funcionales.

La modelación: guió la estructuración del modelo, a partir de los principios que lo sustentan; la caracterización del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa; la elaboración de las orientaciones metodológicas encaminadas a su implementación y la representación gráfica del modelo.

Los **métodos empíricos**: permitieron el descubrimiento y la acumulación de hechos y datos relacionados con el estado del modo de actuación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología para la labor educativa, así como el establecimiento de las potencialidades transformadoras del modelo que se propone. La utilidad de cada uno de estos métodos en el desarrollo del proceso investigativo se presenta a continuación.

La sistematización de experiencias: constituyó el método fundamental, que permitió la recuperación de la práctica vivida para su análisis, reflexión, búsqueda de potencialidades y limitaciones con el fin de penetrar y modelar el deber ser del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, y la pertinencia de las orientaciones metodológicas.

El análisis documental: permitió la identificación de las exigencias en función de la actuación para la labor educativa que aparecen en: Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. (Resolución Ministerial 210/07); Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU, 2009); Documento base para la implementación del Programa Director para la Educación en el Sistema de Valores de la Revolución Cubana; Planes de estudio A, B, C y D de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología; Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. Plan D; Programas de disciplinas de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología; Planes de trabajo metodológico del departamento Formación Pedagógica General docente, carrera, colectivos de años y disciplinas; Estrategias educativas de la carrera y de los años y Actas de los colectivos de carrera, años y disciplinas.

La observación participante: facilitó la constatación de las características del modo de actuación de los docentes, que integraron la muestra durante los momentos por los que transitó la sistematización de experiencias, para la labor educativa.

La entrevista a estudiantes y docentes: propició obtener datos acerca de la percepción de los estudiantes sobre la actuación de los docentes y la comprobación de la concepción que tienen los docentes de la labor educativa.

Las sesiones en profundidad: permitieron la precisión del objetivo, el objeto y el eje de sistematización, las categorías y subcategorías de análisis. También el intercambio de puntos de vista acerca de los núcleos conceptuales que sustentan la relación entre el modo de actuación del profesional de la educación y su labor educativa, así como la valoración de los principios y la modelación de la actuación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología para la labor educativa.

La triangulación metodológica: permitió la correlación de los datos obtenidos mediante los métodos expuestos y la determinación de puntos de coincidencia y divergencia.

Además, se utilizó el cálculo porcentual en el procesamiento y análisis de los datos.

La **novedad científica** de la presente investigación se centra en la modelación del deber ser de la actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa y en el cómo lograr su autotransformación.

La **contribución a la teoría** se concreta en el modelo de actuación contentivo de principios que constituyen regularidades que guían la dirección de la transformación y la representación de las características del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa desde:

- las relaciones objeto-sujeto y sujeto-sujeto;
- las particularidades del objeto de la profesión;
- la dinámica que se da en el sistema de acciones propias de la dirección del proceso pedagógico (diagnóstico pedagógico integral, planificación, ejecución y evaluación);
- las particularidades de la identidad profesional pedagógica.

El **aporte práctico** radica en un conjunto de pasos lógicos para cada una de las acciones generalizadoras y de orientaciones metodológicas dirigidas a la implementación del modelo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa.

El informe escrito se estructuró en introducción, tres capítulos, conclusiones recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se expone la sistematización de experiencias. En el segundo se presentan los fundamentos teóricos del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa. En el tercero aparece el modelo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa.

CAPÍTULO I. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ACERCA DEL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA PARA LA LABOR EDUCATIVA

En el presente capítulo se presenta la sistematización de experiencias llevada a cabo en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

1.1. Consideraciones acerca de la sistematización de experiencias: precisiones para su desarrollo

La sistematización en la investigación científica ha sido objeto de estudio de diferentes autores, entre los que se distinguen: Martinic (1984), Barnechea, González y Morgan (1998), Jara (2003), Rodríguez y Guelmes (2008) y Rojas y Blanco (2010). Ellos exponen interesantes ideas que aparecen a continuación.

Martinic (1984) considera que es un proceso de creación de conocimientos teórico-prácticos que apunta a mejorar la práctica y aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico.

Barnechea, González y Morgan (1998) estiman que revela la teoría que está en la práctica, en el contexto pedagógico. Ello permite al profesional de la educación la organización de los conocimientos producidos durante la práctica, su comparación con lo sabido de antemano y con el conocimiento teórico

acumulado. De esta manera se perfeccionará y orientará hacia nuevas prácticas.

Jara (2003) expresa que es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo, produce conocimientos que apuntan a trascenderla.

Rodríguez y Guelmes (2008) plantean que es un proceso productor de conocimientos y representa una articulación entre la teoría y la práctica, ya que por una parte mejora la práctica desde lo que ella misma enseña y por la otra enriquece o modifica el conocimiento teórico y contribuye a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar la realidad.

Rojas y Blanco (2010) opinan que es la valoración de la experiencia, cuya reconstrucción e interpretación crítica permite tomar lo transformador del proceso y potenciarlo, e identificar los aciertos, errores, elementos innovadores que se constituyan en insumos para formular políticas educativas, líneas de investigación, propuestas de formación, entre otros.

Como línea de pensamiento común se revela el carácter procesal de la sistematización, el papel de la reflexión crítica en el proceso vivido, la importancia de las experiencias para generar nuevos conocimientos y el protagonismo del investigador en el proceso; ideas que asume la autora.

En la literatura revisada se identifican dos tendencias en el rol que se le concede a la sistematización en las investigaciones pedagógicas, ellas son: método de investigación y tipo de investigación. La autora asume los criterios de Morgan (1996), Jara (2003), Martinic (2005), Ramos y Pla (2011), Rodríguez (2011), González (2014) y Brito (2015), quienes la consideran uno de los métodos fundamentales que permite concebir a la práctica vivida en calidad de momento crucial para su análisis, reflexión, búsqueda de potencialidades y

limitaciones con el fin de penetrar y transformar el objeto de investigación y aportar nuevos conocimientos.

En el desarrollo de la sistematización se pretende realizar una interpretación crítica, analítica y reflexiva de los cambios que se operan en el modo de actuación de los docentes para la labor educativa. Igualmente, se considera la dialéctica entre cambios y resistencias, así como el rol de los sujetos participantes en la interpretación de los datos.

La autora organiza y desarrolla la sistematización a partir de los cinco tiempos reconocidos por Jara (2003): el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada, los cuales contienen momentos, que, en ocasiones, exigen retornar, repensar, conceptualizar y reconceptualizar, discutir y escribir las experiencias cuantas veces se considere necesario, por lo que son tomados de manera flexible.

Se comenzó por el punto de partida (septiembre de 2013), donde se precisó el lugar en el que se realiza la sistematización, los participantes en la experiencia y la lógica a seguir en espacio y tiempo. Además, se organizaron y aseguraron los recursos materiales y humanos (caracterización del claustro y selección de los informantes clave).

El planteamiento de las preguntas iniciales se realizó en el mes de octubre de 2013, a partir del desarrollo de una sesión en profundidad. (Anexo 1)

La recuperación del proceso vivido (noviembre de 2013 a julio de 2015) transitó por cuatro momentos, en cada uno de los cuales se puso de manifiesto la reflexión de fondo, lo que permitió tener un acercamiento a los puntos de llegada.

Primer momento (noviembre de 2013), la investigadora se reunió con todo el claustro de la carrera para reflexionar en torno al objetivo de la sistematización de experiencias, a partir de lograr un ambiente de reflexión y de comunicación asertiva, se acordaron los momentos por los cuales transitaría el proceso, lo que permitió la toma de conciencia de los participantes.

Segundo momento (diciembre de 2013 a febrero de 2014), se constató el estado real del modo de actuación de los docentes para la labor educativa, y se determinaron las categorías y subcategorías de análisis. Se elaboraron y aplicaron los instrumentos correspondientes (Anexos 2-6) a los métodos siguientes: análisis documental, sesión en profundidad, entrevista en profundidad a docentes, entrevista a estudiantes, observación participante y triangulación metodológica, que permitieron la recogida de los datos y las formas de procesamiento.

Tercer momento (marzo a julio de 2014), se continúa profundizando en los núcleos conceptuales que sustentan el deber ser del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa. Se aplicaron los métodos teóricos declarados en la introducción y sesiones en profundidad. (Anexos 7-8)

Cuarto momento (noviembre de 2014 a julio de 2015), la investigadora realizó talleres en los espacios planificados para el trabajo metodológico de los colectivos de carrera, años y disciplina, con el fin de poner en práctica orientaciones metodológicas dirigidas a la autotransformación de la actuación de los docentes para la labor educativa desde las potencialidades del trabajo en grupo. En todos los talleres se aplicó el método de la observación participante, y al finalizar la técnica PNI (positivo, negativo e interesante). También se aplicó un conjunto de instrumentos (Anexos 9-11), a una muestra seleccionada en función de valorar los efectos que produjo la implementación de las orientaciones metodológicas, en el modo de actuación de los docentes de la carrera para la labor educativa.

1.2. Resultados obtenidos durante la sistematización de experiencias realizada en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología

En el mes de septiembre de 2013 se precisó:

- Lugar en el que se realiza la sistematización: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, actualmente Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.
- Participantes en la experiencia: Miembros del claustro de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, del cual la autora forma parte.
- Caracterización del claustro (43 docentes): De ellos, 8 son instructores, 11 asistentes, 17 auxiliares y 5 titulares; 12 son especialistas, 22 son máster y 9 doctores.
- Informantes clave: Jefe del departamento de Formación Pedagógica General, coordinador del colectivo de carrera, profesor principal de primer año, jefe de disciplina Fundamentos Pedagógicos de la Educación, jefe y tres miembros del proyecto de investigación “Tratamiento teórico-metodológico al desempeño ético de los docentes” y siete doctores de la región central del país con experiencia en la temática.

En el mes de octubre de 2013 se realizó la primera sesión en profundidad con el tema “¿Para qué sistematizar?, ¿Qué experiencia sistematizar?, ¿Qué aspectos de esta experiencia interesa sistematizar?”. Su objetivo fue precisar el objetivo, el objeto y el eje de sistematización.

Durante la ejecución de la sesión se observó un clima de confianza y libertad de expresión, basado en una comunicación dialógica y participativa, donde se cumplieron las exigencias para el trabajo en grupo, lo que propició la riqueza del debate y la obtención de criterios que aparecen en las siguientes notaciones conclusivas:

¿Para qué sistematizar?

Se decidió sistematizar para aprovechar la experiencia vivida por el claustro de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, hoy Universidad de Sancti Spíritus (UNISS), en aras de ordenar y reconstruir la

actuación de estos docentes en la labor educativa y confrontar el estado real de dicha actuación con el estado deseado desde un proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la temática.

¿Qué experiencias sistematizar?

La experiencia en torno al modo de actuación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, hoy Universidad de Sancti Spíritus (UNISS) “José Martí Pérez” para la labor educativa.

¿Qué aspectos de esta experiencia interesa sistematizar?

Se asumió como eje de sistematización el perfeccionamiento del modo de actuación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología para la labor educativa, lo que significa que desde el modo de actuación se logre:

- la unidad de la instrucción y la educación en todo el sistema de influencias educativas que se desarrolla en los escenarios de formación;
- traspasar el marco de la clase para integrar el sistema de influencias educativas en lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista;
- emplear estilos de comunicación que propicien la implicación de los estudiantes en todas las actividades del proceso pedagógico;
- el vínculo entre la identidad profesional del docente y las aspiraciones sociales;
- concebir la labor educativa en las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso pedagógico con carácter de sistema.

Al precisar el eje de sistematización, surgieron ideas en torno a qué entender por: modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso

pedagógico e identidad profesional en un docente de carreras pedagógicas. Esto orientó a la investigadora hacia la sistematización de la teoría necesaria.

En el período noviembre de 2013 a julio de 2015 se realizó la recuperación del proceso vivido, la que transitó por los cuatro momentos diseñados. En ella se revela la reflexión de fondo y los puntos de llegada.

El primer momento se inició en noviembre de 2013 con la reunión que la investigadora desarrolló con todo el claustro de la carrera, con el fin de estimular la toma de conciencia de los participantes y su disposición para cumplir los diferentes roles. Se logró un ambiente de comunicación asertiva y de reflexión.

En el segundo momento (diciembre de 2013 a febrero de 2014), se aplicaron los instrumentos correspondientes a los métodos descritos en el epígrafe anterior. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El análisis documental incluyó los documentos que aparecen a continuación: Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. (Resolución Ministerial 210/07); Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU, 2009); Documento base para la implementación del Programa Director para la Educación en el Sistema de Valores de la Revolución Cubana; Planes de estudio A, B, C y D de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología; Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. Plan D; Programas de disciplinas de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología; Planes de trabajo metodológico del departamento docente, carrera, colectivos de años y disciplinas; Estrategias educativas de la carrera y de los años y Actas de los colectivos de carrera, años y disciplinas.

En el Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. (Resolución Ministerial 210/07) se declara en el capítulo 1, artículo 3, que el modelo de formación de la educación superior cubana es de perfil amplio y se sustenta en la unidad entre la educación y la instrucción, como una de las ideas rectoras fundamentales.

En el artículo 5 se expresa que la labor educativa constituye la principal prioridad en el proceso de formación y se desarrolla utilizando un enfoque integral, que involucre a toda la comunidad universitaria con la participación activa de estudiantes, profesores y trabajadores en general.

Al respecto se señala que se deben utilizar las vías curricular y extracurricular, y estructurar esta labor en los diferentes niveles organizativos en que tiene lugar el proceso de formación.

En el capítulo II, artículo 24, se alega que en el trabajo metodológico se debe jerarquizar la labor educativa desde la instrucción, mientras que en el capítulo III, artículo 102, se precisa que en el trabajo docente la primera prioridad es la correcta aplicación del Enfoque Integral para la labor educativa en las universidades, lo que se concreta en todas las actividades docentes que se realicen.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU, 2009), explicita como uno de los fundamentos que lo sustentan, la unidad de la educación con la instrucción. Consta de tres documentos básicos: Patrón de calidad, Guía para la evaluación externa y Reglamento.

En el Patrón de calidad se enuncia que el proceso de formación de profesionales en las diferentes carreras universitarias descansa en un modelo pedagógico de amplio perfil, en el cual se privilegian como aspectos esenciales la labor educativa y político-ideológica, expresadas a través de la unidad entre la educación y la instrucción, la relación entre la teoría y la práctica y el vínculo entre el estudio y el trabajo. Se plantea, además, que los profesores se destacan por sus cualidades como educadores y los estudiantes por la participación protagónica como sujetos activos de su proceso formativo y participan en diversas tareas de impacto social incluidas en la estrategia educativa de la carrera.

Se enfatiza, de igual modo, en la calidad de la estrategia educativa y en que los proyectos educativos se personalizan y se conciben como un sistema

coherente, con un adecuado balance en sus tres dimensiones: curricular, extensionista y vida socio-política, y dirigidos a cumplir con calidad los objetivos de cada período académico de acuerdo con la estructura curricular. También se exalta la formación humanista de los estudiantes como un aspecto de primordial importancia para su formación integral, y que es atendida de modo privilegiado en la gestión del proceso.

En la Guía para la evaluación externa se explicitan dentro de los indicadores: las cualidades de educador, la participación de los estudiantes como protagonistas de su proceso de formación y la estrategia educativa de la carrera.

En el Reglamento para la evaluación y acreditación de carreras universitarias se considera como excluyente que la labor educativa que se desarrolla en la carrera no garantice la formación integral de los estudiantes.

En el Documento base para la implementación del Programa Director para la Educación en el Sistema de Valores de la Revolución Cubana aparecen ideas que orientan el deber ser de la actuación del docente. Entre las que se distinguen:

- la responsabilidad de la preparación profesional de los educadores para que desempeñen el papel protagónico en el proceso educativo y brinden una especial atención al desarrollo de valores y actitudes en los educandos.
- el tratamiento a la ética profesional pedagógica, así como la formación de cualidades positivas de la personalidad y sentimientos de amor a la patria y al trabajo.
- la necesaria articulación de forma coherente en el diseño, seguimiento, control y evaluación del sistema de influencias educativas que se desarrolla en la escuela por parte de directivos, docentes y trabajadores en general, desde las vías curricular y extracurricular.
- la ejemplaridad del educador, la clase y el intercambio cotidiano entre educadores y educandos, como fuentes imprescindibles de la educación en

los valores: patriotismo, antimperialismo, dignidad, responsabilidad, laboriosidad, solidaridad, humanismo, honestidad, honradez y justicia.

El análisis de los Planes de estudio, permitió constatar que la labor educativa se ha concebido en los diferentes planes de estudio de formación del profesional de la educación, especialidad Pedagogía-Psicología del siguiente modo:

Desde el Plan A, una idea rectora ha sido la concepción de un modelo en el cual se aspira a realizar en la práctica la labor educativa en unidad con la instructiva, y se expresa un sistema de objetivos generales sobre la base de los Lineamientos establecidos en las Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, precisado en el Segundo Congreso, donde se explicita que se debe graduar profesionales con alto nivel ideológico y político, portadores de la moral socialista. Dichos objetivos tienen expresión en lo filosófico, en lo político, en lo cognitivo, en lo socioeconómico, en lo ético, en lo estético, en la preparación física y en la preparación militar.

Estas ideas se mantienen en el Plan B y se hace énfasis en la importancia de la relación teoría-práctica y la combinación del estudio con el trabajo, así como en el carácter activo y consciente del estudiante bajo la guía del docente. En el Plan C se reforzó el vínculo teoría-práctica, expresión de lo cual lo constituye la práctica laboral.

En el Plan D se concreta el modelo de perfil amplio y se expresa la unidad entre instrucción-educación como una idea rectora en el proceso de formación de los profesionales. Se trata de lograr transformar el proceso de formación, tradicionalmente centrado en los aspectos cognitivos, y hacer que los mismos se integren dialécticamente con aquellos de carácter significativo, consciente, de compromiso social.

Además, se declara la necesidad de un enfoque sistémico entre la docencia, la investigación y la producción y habilitar espacios curriculares que garanticen la práctica, la estructuración vertical (disciplina) y horizontal (año) del plan de estudio en aras de reforzar el enfoque profesional y se argumenta el valor del

proyecto educativo del año, la disciplina principal integradora, las estrategias curriculares.

En el Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, aparecen el objeto de trabajo, el modo de actuación, las esferas de actuación, los campos de acción, los problemas profesionales, los objetivos generales, las funciones, cualidades del profesional y los valores a formar.

En los Programas de disciplinas de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología (Marxismo-Leninismo e Ideario Martiano, Historia de Cuba, Práctica Integral de la Lengua Española, Práctica de la Lengua Inglesa, Informática Educativa, Educación Física, Educación Artística, Preparación para la Defensa, Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Educación, Fundamentos Fisiológicos y Psicológicos de la Educación, Fundamentos Pedagógicos de la Educación, Orientación en el Contexto Educativo, Didáctica y Currículo, Metodología de la Investigación, Formación Laboral Investigativa), se comprobó que todos tienen implícitamente potencialidades educativas, distinguiéndose la disciplina Formación Laboral Investigativa como aquella que está en mejores condiciones para formar en los estudiantes los valores que caracterizan al profesional de la carrera.

En los planes de trabajo metodológico del departamento docente, carrera, colectivos de años y disciplinas, el tema concerniente a la labor educativa no aparece explícitamente declarado. Sin embargo, en las estrategias educativas de la carrera y de los diferentes años se apreció el tratamiento de los valores compartidos y el diseño de acciones educativas en función de lo académico, laboral, investigativo y extensionista, aunque no logran la coherencia necesaria.

En las actas de los colectivos de carrera, años y disciplinas no constan elementos que constituyan expresión de análisis realizados ni acuerdos tomados referidos a dicha labor.

Todo lo anterior permite revelar el nivel de prioridad que tiene dentro del rol profesional de los docentes la labor educativa, que demanda el logro de la educación mediante la instrucción, desde las exigencias establecidas en la política educacional cubana para la actuación de los docentes.

En enero de 2014 se realizó la segunda sesión en profundidad (Anexo 3), donde se valoró una propuesta de categorías y subcategorías de análisis para el perfeccionamiento del modo de actuación de los docentes para la labor educativa. Atendiendo a las complejidades del desarrollo de esta sesión, condicionada por la profundidad en el análisis que se realiza y por la cantidad de información que deben poseer los participantes, se suministró un cuestionario para valorar las categorías y subcategorías de análisis que se proponen, a lo que se agregó información complementaria relacionada con la base teórica que sustenta la propuesta que se realiza en este estudio.

Es importante destacar que en la propuesta se consideró que las categorías estuvieran representadas por las acciones que integran el sistema de acciones generalizadoras del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa y las subcategorías en función de revelar los conocimientos y habilidades que conforman la identidad profesional.

La información referida en los cuestionarios fue procesada previa al desarrollo de la sesión pues los participantes entregaron la valoración con 72 horas de antelación como se había previsto. En esta ocasión se hizo notar el interés de los participantes y la implicación personal en la actividad desarrollada, lo que se evidencia en los principales comentarios que ofrecieron y que se exponen en las notas de campo siguientes:

“Para realizar la labor educativa hay que partir del diagnóstico pedagógico integral y si lo ignoramos trabajaremos por ensayo y error”; “La labor educativa no se puede dejar a la espontaneidad, hay que planificarla”; “El profesor principal del año no es solo el que ejecuta la labor educativa, eso es tarea de todos”; “Si no evaluamos la labor educativa, cómo vamos a

saber hasta qué punto los estudiantes han interiorizado y han hecho suyos los objetivos que nos propusimos en esta labor [...] y cómo sabemos si actuamos bien o mal al respecto”; “A nuestro modo de ver, resultan válidas las subcategorías porque constantemente demostramos en nuestra actuación los conocimientos y habilidades y sobre todo nuestra identidad profesional, pero son demasiadas”; “Nos satisface mucho que se tenga en cuenta el estilo de comunicación como una subcategoría, de él depende en gran medida el éxito de la labor educativa”.

Los informantes clave expresaron:

*“Las subcategorías deben integrarse porque hay aspectos que se repiten”;
“Existe correspondencia entre las categorías y subcategorías declaradas”;
“Las categorías están definidas con claridad y las subcategorías deben integrarse y enunciarse con mayor precisión”.*

A partir de la información recogida y la revisión de la bibliografía correspondiente, la investigadora continúa la profundización de los referentes teóricos expresados en el epígrafe 2.2 y determina las categorías y subcategorías de análisis que constituyen puntos de llegada, las cuales fueron divulgadas mediante la intranet de la universidad y se presentan a continuación.

Categoría de análisis 1. Actuación del docente en el diagnóstico pedagógico integral para la labor educativa.

Subcategorías:

- 1.1. Dominio de los conocimientos relacionados con el diagnóstico pedagógico integral y sus formas de aplicación en función de analizar la influencia de todos los factores en la educación del futuro profesional al que se aspira.
- 1.2. Selección, diseño y aplicación de instrumentos que permiten obtener datos válidos y confiables para identificar las potencialidades, logros, limitaciones y causas de los comportamientos, así como procesamiento e interpretación de los datos en función de las acciones de mejora.

1.3. Comportamiento responsable en la realización del diagnóstico pedagógico integral para elevar la calidad de la labor educativa.

Categoría de análisis 2. Actuación del docente en la planificación de la labor educativa.

Subcategorías:

2.1. Modo en que se logra la correspondencia entre la intencionalidad educativa de los objetivos y el resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Uso del enfoque integral en el diseño de las diferentes formas de organización del proceso pedagógico en lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

2.3. Disposición y compromiso para la planificación de las tareas pedagógicas con carácter integrador en función de la labor educativa.

Categoría de análisis 3. Actuación del docente en la ejecución de la labor educativa.

Subcategorías:

3.1. Conocimientos para ofrecer niveles de ayuda a los futuros profesionales de la educación en función de desarrollar las potencialidades y disminuir las limitaciones, así como propiciar la reflexión, el debate y la propuesta de solución a los problemas, con atención al respeto a lo individual y al grupo.

3.2. Empleo de estilos de comunicación que favorezcan la flexibilidad, originalidad e independencia de los futuros profesionales de la educación.

3.3. Demostración de los valores éticos del docente que lo distinguen como un modelo a imitar.

Categoría de análisis 4. Actuación del docente en la evaluación de la labor educativa.

Subcategorías:

- 4.1. Dominio de la concepción integradora y desarrolladora de la evaluación encaminada a lograr la educación mediante la instrucción.
- 4.2. Empleo de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación a favor de garantizar la justeza y flexibilidad de la evaluación.
- 4.3. Compromiso con la objetividad y transparencia en el proceso de evaluación integral de los futuros profesionales de la educación.

Posteriormente, se realizó la entrevista en profundidad, en la que participaron 32 docentes (Anexo 4), constatándose que todos dominan lo que es el diagnóstico pedagógico integral, le conceden importancia y tienen compromiso y disposición para hacerlo. Sin embargo, fueron los docentes del colectivo de primer año quienes ofrecieron mayor cantidad de argumentos convincentes sobre su importancia en la labor educativa.

Constituyó una regularidad en todos los colectivos de año, escuchar en aquellos docentes que no pertenecen al departamento de Formación Pedagógica General, que tienen dificultades en el dominio de la selección y diseño de métodos, técnicas e instrumentos para diagnosticar la labor educativa, así como en el procesamiento e interpretación de los datos y en la elaboración de pronósticos.

Se apreció que un criterio general es distinguir al profesor principal de año como responsable de la realización del diagnóstico pedagógico integral y de la planificación de la labor educativa.

Se verificó que el resto de los docentes se dedica a apoyar lo que planifica el profesor principal de año. No obstante, todos los docentes refirieron que cuando planifican sus clases tienen en cuenta las potencialidades del contenido para educar, que en la ejecución de la labor educativa no siempre realizan los reajustes oportunos a las tareas diseñadas, que evalúan la labor educativa mediante la observación, y que la comunicación que establecen con los estudiantes en la mayoría de las ocasiones, no favorece el intercambio de información.

La interrogante número 11 posibilitó lograr un ambiente alegre y ameno que propició la implicación de todos y la espontaneidad de las notas de campo siguientes:

“Creo que necesitaremos de las manos para tendérselas a nuestros estudiantes y colegas cuando la necesiten y poder escribir nuestras acciones educativas [...]”; “Los ojos tendremos que abrirlos muy bien para observar constantemente a los estudiantes y a nosotros mismos [...]”; “Muy importantes serán nuestros oídos para escuchar atentamente cómo piensan los estudiantes y nosotros también”; “Necesitaremos de las piernas para trasladarnos a los diferentes escenarios en que participen nuestros estudiantes y poder compartir con ellos”; “No podemos abandonar la boca porque nos permitirá conversar con los estudiantes y entre nosotros”; “El cerebro tendrá que acompañarnos siempre para guiar nuestra actuación, encontrar soluciones a las contradicciones que se generen”; “Ah, pero no podemos dejar a un lado al corazón [...], me viene a la mente la frase que aparece en El Principito” [...] “no se ve bien sino con el corazón, lo esencial es invisible para los ojos”; “Es verdad que es imprescindible utilizar el corazón para la labor educativa y encontrar a la vez la llave para abrir el de todos los estudiantes y penetrar en él”; “Si trabajamos con el corazón, llegaremos a penetrar en el mundo espiritual de los estudiantes y eso es necesario para educarlos”; “Cuando el docente habla con el corazón, su palabra es percibida por sus estudiantes como una luz que ilumina su andar”; “El corazón es nuestro aliado para educar y para despertar las fibras que necesitamos transformar en los estudiantes”; “El corazón trabaja sin cesar, es un motor incansable [...] nosotros tenemos que convertirnos en la chispa mediante la cual se enciende el corazón de los estudiantes”; “Da mucho placer escuchar las intervenciones realizadas, pues demuestran la sensibilidad de todos en esta labor que requiere infinito amor y que nuestra mentalidad está cambiando”; “Tenemos que lograr combinar todas las

partes del cuerpo en nuestra actuación si queremos hacer una labor educativa a tono con las exigencias sociales”.

En la entrevista realizada a 23 estudiantes de la carrera (Anexo 5) que representan el 16,7 % del total (138), seleccionados al azar, se confirmó como un juicio sostenido, que todos los docentes poseen conocimiento de las características personales de los estudiantes porque tienen en cuenta sus diferencias individuales durante las clases, para la ubicación de las prácticas sistemática, concentrada y laboral, para la selección de los alumnos ayudantes y de los que pueden realizar exámenes de premio y mejoría de notas.

Todos los estudiantes distinguen al profesor principal de año como el más conocedor de sus características porque, además, es el protagonista en la selección de los miembros de la Pre Reserva Especial Pedagógica, de los que participan en juegos deportivos, festivales de artistas aficionados, cátedras honoríficas, proyectos extensionistas, talleres de creación y de apreciación artística.

Es un criterio general de los estudiantes, que en el primer año se realiza una reunión de padres que marca el comienzo de la relación entre sus familiares y el colectivo de docentes, aunque después se fortalece más esa relación con el profesor principal de año y en marcadas ocasiones con determinados docentes, mediante llamadas telefónicas, visitas al hogar y a la universidad.

Por otra parte, los estudiantes expresan que existen diferentes espacios en los que los docentes se relacionan con ellos y destacan: la clase; las prácticas (sistemática, concentrada y laboral); las actividades culturales y deportivas; labores de higienización y saneamiento; las cátedras honoríficas, proyectos extensionistas. Sin embargo, distinguen a la clase como aquel espacio donde más lo educan y refieren que no se consideran protagonistas en la elaboración de la estrategia educativa del año.

En la observación participante realizada a todos los docentes (Anexo 6), 38 docentes que representan el 88,4 % del total, demuestran conocimiento de lo

que es el diagnóstico pedagógico integral y su importancia. Sin embargo, cuando realizan el diagnóstico lo conciben como un momento y no como un proceso, jerarquizan la esfera cognitiva de la personalidad de los estudiantes, centran la atención exclusivamente en las dificultades e ignoran las causas que las generan.

Los que imparten clases de las disciplinas: Marxismo-Leninismo e Ideario Martiano, Historia de Cuba, Práctica Integral de la Lengua Española, Práctica de la Lengua Inglesa, Informática Educativa, Educación Física, Educación Artística y Preparación para la Defensa presentan limitaciones en relación con las habilidades para la realización del diagnóstico pedagógico integral. No obstante, se esfuerzan y demuestran responsabilidad para realizarlo como el resto de los docentes.

En 36 docentes que representan el 83,7 % del total, se apreció que a partir de identificar la intencionalidad educativa de los objetivos, se limitan a centrar la atención solo en las potencialidades que tienen para educar los contenidos de enseñanza-aprendizaje que se imparten en diferentes tipos de clase (conferencia, clase práctica, seminario y taller). Por lo que desaprovechan las potencialidades de los restantes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las diferentes formas de organización en lo laboral, investigativo y extensionista para realizar la labor educativa.

Se observó que 11 docentes que representan el 25,6 % del total, cuando se comunican con los estudiantes no propician el intercambio de conocimientos, vivencias y experiencias y los niveles de ayuda que ofrecen se restringen a disminuir las limitaciones.

Se corroboró que el profesor principal de año es el que planifica la labor educativa y el resto de los docentes apoyan lo planificado; las tareas que se elaboran no logran la integración deseada de lo académico, laboral, investigativo y extensionista y se quedan en un plano muy general que no permite la atención a las individualidades de los estudiantes y del grupo.

La evaluación que realizan los docentes en su modo de actuación para la labor educativa, a pesar de lo indicado por el MES (2013b), se limita a valorar el accionar de los estudiantes durante la clase y no se realiza de forma integral, ya que se carece de datos válidos y confiables. Hay que señalar que todos los docentes demuestran responsabilidad, compromiso social y disposición para realizar la labor educativa.

La triangulación metodológica permitió correlacionar los datos obtenidos y llegar a las regularidades en la actuación de los docentes que aparecen a continuación:

- muestran disposición y compromiso con la labor educativa.
- dominan lo que es el diagnóstico pedagógico integral, su importancia y cómo realizarlo.
- jerarquizan el componente cognitivo en la realización del diagnóstico pedagógico integral.
- no conciben siempre como proceso al diagnóstico pedagógico integral.
- emplean estilos de comunicación que limitan el diálogo con los estudiantes.
- tienen en cuenta en la planificación de la labor educativa, el diagnóstico pedagógico integral, el modelo del profesional y el Programa de Educación en el Sistema de Valores de la Revolución Cubana.
- consideran al profesor principal del año como responsable de la labor educativa.
- restringen la planificación de la labor educativa al aprovechamiento de las potencialidades que ofrece el contenido de enseñanza-aprendizaje para educar.
- en ocasiones no realizan los ajustes oportunos a las tareas diseñadas para la labor educativa.

- realizan la evaluación de la labor educativa mediante la observación en determinados espacios y momentos, limitándose la valoración integral del proceso de cambio en los estudiantes.

Tercer momento (marzo a julio de 2014), se continúa profundizando en los núcleos conceptuales que sustentan el deber ser del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, lo que posibilitó el acercamiento a ese deber ser que aparece escrito en el epígrafe 2.3 y a algunos componentes del modelo (principios, caracterización del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa y pasos lógicos a cumplir en cada acción generalizadora que encierra ese modo de actuación). Para ello se aplicaron los métodos teóricos declarados en la introducción y se realizaron la tercera y la cuarta sesiones en profundidad.

En el mes de marzo de 2014 se desarrolló la tercera sesión en profundidad con el tema “Los núcleos conceptuales que sustentan el deber ser del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa” (Anexo 7). Participaron 36 docentes de la carrera y siete doctores de la carrera como informantes clave.

Con antelación al desarrollo de la sesión, la investigadora auxiliándose del correo electrónico, envió a los posibles participantes una sistematización del tema a abordar, realizada por ella, en aras de garantizar un mejor análisis para poder intercambiar puntos de vista relacionados con qué entender por modo de actuación de un profesional de la educación, qué distingue el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, cuáles son las acciones generalizadoras que encierran ese modo de actuación y por qué, así como el rol que se le concede a la identidad profesional de los docentes de las carreras pedagógicas.

Los participantes se organizaron en grupos equitativos y sus intervenciones se centraron en las ideas siguientes:

“Creo que la concepción que teníamos del modo de actuación del docente de las carreras pedagógicas era muy restringida, pues lo asociábamos solo al saber hacer”; “Hoy me convencí de que el modo de actuación se concreta en el sistema de acciones propias de la actividad pedagógica”; “Constantemente en nuestra actuación revelamos el nivel de desarrollo de nuestros conocimientos, habilidades, valores [...]”; “En la labor educativa desempeñan un papel esencial los modelos profesionales positivos que los estudiantes puedan vivenciar en los escenarios de su contexto formativo”; “Los resultados de nuestro modo de actuación en la labor educativa no son perceptibles de inmediato”; “La unidad de la instrucción y la educación debe regir nuestra actuación en la labor educativa”; “La orientación y la prevención tienen que formar parte de la labor educativa”; “Hay que aprovechar el espacio del colectivo de año para asumir el enfoque integrador”; “Para lograr éxito en la labor educativa, se necesita saber escuchar”.

Los informantes clave expresaron:

“Se deben enriquecer los fundamentos para el enfoque integral de la labor educativa”; “Se deben perfeccionar los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de orientación marxista”; “Considero muy atinada la lógica seguida para caracterizar el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa”.

Esta sesión en profundidad se convirtió en un espacio de construcción colectiva de conocimientos caracterizado por el planteamiento de inquietudes y polémicas que permitió a la investigadora continuar enriqueciendo los fundamentos teóricos que aparecen en el capítulo dos del informe, con énfasis en el epígrafe 2.3, así como de percatarse de que los participantes iban incrementando sus saberes y su implicación afectiva, y por ende, podían aportar ideas valiosas para perfeccionar el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa.

Hay que destacar que la actitud hacia la investigadora y hacia la sesión fue favorable, de completa aceptación de las reglas para la comunicación en grupo y de respeto al criterio ajeno, a lo que se unieron las motivaciones que se promovieron en relación con la temática. Fue un momento oportuno para que la jefa de departamento expresara la necesidad de declarar la labor educativa como una de las líneas de trabajo metodológico para el próximo curso escolar.

En el mes de junio de 2014 se realizó la sesión en profundidad número cuatro dirigida a presentar algunos componentes del modelo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa con vistas a su valoración (principios, caracterización del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa y pasos lógicos a cumplir en cada acción generalizadora que encierra ese modo de actuación). Participaron los mismos docentes e informantes clave de la sesión en profundidad anterior.

Durante la sesión reinó un ambiente agradable que permitió a los docentes expresar libremente sus ideas, sobre la base del respeto y la comprensión, se logró la implicación de todos y la recogida de criterios que avalan un notable avance en la adquisición de conocimientos.

Todos los participantes coinciden en afirmar que los principios del modelo resultan atinados y pertinentes para guiar la dirección de la transformación del modo de actuación para la labor educativa. Se destacan entre las notas de campo las que aparecen a continuación:

“La actuación de los docentes debe enfocarse hacia el logro de la unidad entre la instrucción y la educación [...] y las influencias educativas deben integrarse”; “Constituye una necesidad la comunicación dialógica que permite el acercamiento cada día más a los estudiantes y su implicación en las diferentes actividades del proceso pedagógico universitario”; “La labor educativa hay que concebirla desde lo horizontal (años) y lo vertical (disciplina)”; “Tenemos que lograr que nuestras cualidades como

profesional y persona estén en correspondencia con las aspiraciones sociales”; “En los momentos actuales cobra especial importancia reforzar la actividades sociopolíticas en la labor educativa que se realiza desde lo laboral, lo investigativo y lo extensionista”; “En la labor educativa tenemos que lograr que la orientación vaya acompañada de la prevención, [...] hay que corregir y promover el desarrollo del estudiante, donde nuestro ejemplo personal es fundamental”.

Referente a la caracterización del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, los docentes reconocieron y meditaron sobre las singularidades que adquieren en ese modo de actuación, la relación que se da entre objeto-sujeto y sujeto-sujeto, así como el objeto de la profesión de esos docentes. Por otra parte, reflexionaron en la necesidad de concebir en sistema las acciones generalizadoras que encierran el modo de actuación para la labor educativa y la distinción de la identidad profesional de un docente formador de formadores. Al respecto se presentan las notas de campo siguientes:

“No podemos perder de vista que nuestro objeto es a la vez sujeto y por tanto necesitamos conocer sus características psicológicas individuales para que la relación objeto-sujeto y sujeto-sujeto tenga éxito”; “El objeto de nuestra profesión exige mucha dedicación y amor”; “Concebir las acciones generalizadoras en sistema, exige atender no solo a las relaciones entre las acciones, sino también a las que se dan dentro de cada una de ellas”; “Nuestra identidad profesional pedagógica se convierte en un espejo en el que constantemente se miran nuestros estudiantes para aprender de ella y eso nos identifica”.

En cuanto a los pasos lógicos a cumplir en cada acción generalizadora que encierra el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, los docentes consideran que son orientadores para cumplir con cada acción. Las intervenciones se centraron en las ideas que aparecen a continuación:

“El diagnóstico pedagógico integral debe aportar lo que le interesa conocer al estudiante y al grupo”; “Para planificar es imprescindible partir del diagnóstico pedagógico integral, estudiar el modelo del profesional y el Programa de Educación en el Sistema de Valores de la Revolución Cubana, para identificar los valores”; “Considero que es importante identificar las potencialidades educativas de las tecnologías de la información y las comunicaciones por el impacto que tienen en los estudiantes”; “Indagar las posibilidades que brindan los diferentes escenarios de formación para educar a los estudiantes es imprescindible”; “La tarea más difícil es lograr que en el colectivo de año se evalúe de forma integral el efecto de las tareas que se planifiquen”; “La base orientadora juega un rol fundamental para el éxito de las tareas integradoras”; “Los métodos educativos tales como: la exigencia, la persuasión, el estímulo y el ejemplo son muy pertinentes”; “La evaluación de la labor educativa es más objetiva cuando hay un buen control de la participación e implicación de los estudiantes en las tareas diseñadas en la estrategia educativa del año”.

Los informantes clave realizaron interesantes propuestas para llevar a la práctica el enfoque integrador y coinciden en la importancia que tiene la tarea integradora. Los saberes que se fueron generando en ambas sesiones en profundidad, posibilitaron arribar a puntos de llegada relacionados con el perfeccionamiento de los fundamentos teóricos que aparecen en el capítulo dos del informe y con la mejora de los componentes del modelo de actuación analizados que se presenta en el capítulo tres. Sin embargo, aparece la contradicción: cómo lograr acercar la actuación de los docentes al deber ser modelado.

Cuarto momento (noviembre de 2014 a julio de 2015), la investigadora puso en práctica un conjunto de orientaciones metodológicas con el fin de precisar el cómo lograr que los docentes se apropien de los pasos lógicos de cada acción generalizadora, fortalecer sentimientos de pertenencia a la profesión y la

necesidad de su autotransformación. Estas orientaciones se centraron en talleres realizados en los espacios planificados para el trabajo metodológico de los colectivos de carrera, año y disciplina. Al finalizar los talleres aplicó la técnica PNI (positivo, negativo e interesante) y un conjunto de instrumentos para valorar los efectos que produjo la implementación de las orientaciones metodológicas, en el modo de actuación de los docentes de la carrera para la labor educativa.

En el mes de noviembre se realizó un taller metodológico en el colectivo de carrera (del cual la investigadora forma parte), con el objetivo de identificar las necesidades de autotransformación en la actuación de los docentes para la labor educativa desde las potencialidades del trabajo en grupo.

Para garantizar la autopreparación de los participantes, se publicaron en la intranet de la institución las problemáticas a debatir en el taller, las cuales fueron: ¿Qué necesito cambiar para perfeccionar mi actuación en la labor educativa desde el diagnóstico pedagógico integral, la planificación, la ejecución y la evaluación?; ¿Cuáles son las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que influyen en mi autotransformación?, y ¿Cómo mantener las fortalezas, disminuir las debilidades, aprovechar las oportunidades y controlar las amenazas?

Para el desarrollo del taller, el coordinador del colectivo de carrera, en su rol de dirigente de la actividad, aplicó la matriz DAFO y precisó la necesidad de cumplir con las reglas de trabajo en grupo. Posteriormente entregó un material impreso, contentivo del deber ser del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa y orientó al grupo para que seleccionara un registrador.

El debate se desarrolló en correspondencia con el orden de las problemáticas. El coordinador garantizó que los participantes ubicaran las amenazas y las oportunidades en el eje “x” y las fortalezas y las debilidades en el eje “y”, con el fin de propiciar la reflexión crítica y la implicación de todos.

La investigadora observó en la actuación de todos los participantes, disposición y compromiso con la actividad. Se identificaron como principales fortalezas en la actuación de los docentes las siguientes:

- el diagnóstico pedagógico integral es concebido como un proceso y en él se tienen en cuenta los componentes afectivos y cognitivos así como los contextos de actuación de los estudiantes.
- en la planificación, ejecución y evaluación de la labor educativa se aprovechan las potencialidades educativas de las diferentes formas de organización del proceso pedagógico en lo académico, laboral, investigativo y extensionista para elaborar las tareas integradoras de la estrategia educativa del año.
- existen avances en la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones, disponibles en la universidad para la labor educativa.
- el profesor principal de año elabora, ejecuta y controla la estrategia educativa del año académico, de conjunto con los profesores guías, tutores y docentes del año y se avanza en la determinación de la intencionalidad educativa de los objetivos, así como en la calidad de los debates en torno a la temática de actualidad nacional e internacional que propician el fortalecimiento de los valores patriotismo y solidaridad.
- se orientan, previenen y corrigen los comportamientos negativos mediante estilos de comunicación que propician el desarrollo de la autonomía y la coparticipación.
- la autoevaluación constituye una herramienta fundamental en el autoperfeccionamiento que se ha logrado.

Entre las debilidades que el grupo distinguió se encontraron:

- el uso del enfoque integral en el diseño de las formas de organización del proceso pedagógico en lo académico, laboral, investigativo y extensionista aún tiene insuficiencias.

- existen limitaciones en la selección y aplicación de los métodos educativos.
- se manifiestan esquematismos en los niveles de ayuda a los estudiantes para lograr el desarrollo de sus potencialidades y disminuir sus limitaciones.
- los docentes de las asignaturas comunes tienen poco dominio de la concepción integradora y desarrolladora de la evaluación.

Los participantes defendieron sus puntos de vista, realizaron reflexiones que permitieron que todos asumieran una posición positiva hacia su autoperfeccionamiento, sobre la base del respeto y el cumplimiento de las normas de trabajo en grupo y manifestaran satisfacción con los saberes incorporados.

También en el mes de noviembre se realizó un taller metodológico en el colectivo de primer año, al que se invitaron los profesores principales, guías y representantes de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) y la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC) del resto de los años. Tuvo como objetivo valorar la correspondencia entre los resultados del diagnóstico pedagógico integral y las acciones proyectadas en la estrategia educativa del año.

Para la autopreparación de los participantes, el profesor principal de año, como dirigente del taller, orientó el estudio de los resultados del diagnóstico pedagógico integral, con énfasis en las fortalezas y las debilidades identificadas en el proceso formativo de cada estudiante y las regularidades del año. En el desarrollo, se aplicó la técnica de trabajo grupal “La reja” y se procedió de la siguiente forma.

Se numeró del uno al tres a todos los participantes. Se orientó que todos los uno, todos los dos y todos los tres se reunieran, quedando así integrados tres grupos. A cada grupo se le asignó una de las dimensiones educativas en el proceso de formación de los estudiantes (curricular, extensión universitaria y actividades sociopolíticas), según lo establecido por el MES (2013b) y se les orientó correlacionar los resultados del diagnóstico pedagógico integral con las acciones previstas en la dimensión asignada.

Transcurrido el tiempo límite para la realización de lo orientado (que el profesor principal de año acordó según las posibilidades reales del grupo), se volvió a numerar a cada integrante de cada grupo del uno al tres, y se distribuyó cada número con sus iguales, formando nuevamente tres grupos. Cada grupo valoró la correspondencia entre los resultados del diagnóstico pedagógico integral y las acciones proyectadas en las tres dimensiones educativas. Cada miembro de este nuevo grupo contribuyó a realizar la valoración aportando las ideas que analizó inicialmente de la dimensión educativa que le correspondió.

Las valoraciones realizadas permitieron constatar que existe correspondencia entre los resultados del diagnóstico pedagógico integral y las acciones proyectadas en las tres dimensiones educativas, evidenciada en el carácter individual de las acciones y el rol que le corresponde a cada docente.

Las intervenciones de los participantes posibilitaron que el taller se convirtiera en un verdadero ambiente de aprendizaje, donde se manifestó el dominio que tenían los docentes del diagnóstico pedagógico integral de los estudiantes y del grupo.

En el mes de diciembre se realizó un taller metodológico en el colectivo de disciplina Didáctica y Currículo, del cual la investigadora forma parte. Fueron invitados los catorce jefes de las disciplinas restantes de la carrera. Se persiguió como propósito identificar contradicciones, como vía para el aprovechamiento de las potencialidades educativas del proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes asignaturas de la disciplina.

Los participantes en el taller, como parte de su autopreparación, estudiaron los programas de las diferentes asignaturas de la disciplina, identificaron sus potencialidades educativas y determinaron contradicciones del contenido de enseñanza-aprendizaje, que posibilitan aprovechar esas potencialidades educativas.

En el desarrollo del taller, el jefe de disciplina estimuló con su conducción un clima psicológico positivo que facilitó el intercambio de los participantes.

Seleccionó un participante como registrador. Pidió a los participantes que expusieran los aspectos orientados para la autpreparación.

Los profesores de Didáctica General I y Tecnología Educativa presentaron las potencialidades educativas de sus asignaturas y ofrecieron ejemplos de cómo expresarlas en los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que propició un rico debate entre los participantes.

Existió consenso en la determinación de las contradicciones del contenido de enseñanza-aprendizaje, pues los participantes hicieron referencia a las contradicciones propias de los sistemas de conocimientos, de habilidades, de la concepción del mundo, la ideología, la ética.

Posteriormente se organizaron pequeños grupos para reflexionar en torno a cómo se manifiestan en los contextos de actuación profesional del docente, las problemáticas siguientes:

- Las potencialidades educativas de la actividad de aprendizaje, desde las contradicciones dadas entre la teoría y la práctica, entre el querer resolver las tareas y las posibilidades reales del estudiante, entre otras.
- Las potencialidades educativas de las relaciones docente-estudiante, docente-grupo, estudiante-estudiante, desde las características de la personalidad de cada uno de ellos y del grupo.
- Las potencialidades educativas de las experiencias del docente y de sus estudiantes, desde la maestría pedagógica del docente y el nivel de desarrollo de la personalidad del estudiante.

Las ideas debatidas por los docentes propiciaron la discusión acerca de cómo integrar las contradicciones que se generan en cada asignatura de la disciplina para lograr su óptimo aprovechamiento y evitar reiteraciones innecesarias, así como la ejecución de tareas integradoras a partir de las contradicciones identificadas apoyándose en un sistema de métodos y medios de enseñanza-aprendizaje con carácter progresivo e integrado, donde se jerarquicen las tecnologías de la información y las comunicaciones.

También se analizaron ejemplos de instrumentos de evaluación que promueven la búsqueda del estudiante en el planteamiento y solución de contradicciones, y la utilización de formas de organización encaminadas a la integración de los contenidos en lo académico, laboral, investigativo y extensionista desde las contradicciones identificadas, entre los que se distinguen: trabajos referativos, trabajos de cursos y diplomas, cuestionarios de exámenes integradores.

La investigadora, como parte del colectivo de disciplina Didáctica y Currículo, orientó la reflexión de fondo hacia la importancia del cumplimiento de las funciones de la evaluación y promovió la discusión hacia alternativas que favorezcan las funciones educativa y desarrolladora. En este sentido, el grupo tuvo un acercamiento como puntos de llegada al papel de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Es significativo resaltar que durante el taller, los participantes demostraron aprendizajes que denotaron un avance en sus conocimientos y habilidades y compromiso y disposición para educar a partir de la identificación y solución de contradicciones.

Además, en el mes de diciembre se realizó un taller metodológico en el colectivo de primer año, con la intención de analizar propuestas encaminadas a la integración de las influencias que inciden en la educación de los estudiantes, en lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

El profesor principal de año (dirigente del taller), orientó para garantizar la autopreparación de los participantes, la confección de una tabla contentiva de cuatro columnas, en las que se debía ubicar las influencias que inciden en la educación de los estudiantes en lo académico, laboral, investigativo y extensionista, respectivamente.

En el desarrollo, el profesor principal de año aclaró que era una prioridad “aprender en el grupo, del grupo y para el grupo” sobre la base del respeto. Pidió a los participantes que expresaran verbalmente su opinión acerca de cuáles son las influencias que inciden en la educación de los estudiantes, en lo

académico, laboral, investigativo y extensionista. Las ideas fueron registradas en la pizarra por un participante que seleccionó el profesor principal de año.

Posteriormente se aplicó la técnica de trabajo grupal “Lluvia de ideas”, para unificar las opiniones que cada uno de los participantes tenía acerca de cómo lograr la integración de las influencias que inciden en la educación de sus estudiantes, en lo académico, laboral, investigativo y extensionista, expuestas anteriormente. Se procedió de la manera siguiente.

Se solicitó a cada participante que hiciera una propuesta encaminada a la integración de las influencias que inciden en la educación de sus estudiantes, en lo académico, laboral, investigativo y extensionista, pero no se permitió en ese momento la discusión de las ideas que fueron surgiendo; solo en el caso en que no se comprendió lo dicho. Mientras los participantes fueron expresando sus ideas, el registrador seleccionado fue anotándolas. Una vez terminado este paso, se procedió al análisis y discusión de las propuestas realizadas.

Las intervenciones realizadas fueron muy interesantes, todos los participantes coincidieron en que era necesario integrar las influencias educativas en un sistema único, coherente y armónico, para lograr éxito en la labor educativa.

Apuntaron que para lograr integrar las influencias que inciden en la educación de sus estudiantes, en lo académico, laboral, investigativo y extensionista, había que planificar tareas que impliquen la integración de saberes, de métodos, vías, formas y estilo que se utilicen para educar mediante la instrucción; dominar el diagnóstico pedagógico integral; aprovechar el colectivo de año y de disciplina como espacios que brindan esa oportunidad; evidenciar una sólida unidad entre lo que se dice y lo que se hace.

En el mes de enero de 2015 se realizó un taller metodológico en el colectivo de carrera, para debatir acerca de cómo lograr mejorar la actuación de los docentes para la labor educativa. Se orientó a los participantes que resumieran las valoraciones realizadas por los jefes de departamentos, los jefes de colectivos de disciplinas, los profesores principales de año y los estudiantes,

acerca de las transformaciones en la actuación para la labor educativa y el efecto que han tenido en la formación integral del estudiante.

Para el desarrollo se organizaron aleatoriamente cuatro grupos y se asignó a cada uno una acción generalizadora que encierra el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, en función del análisis y la síntesis de las ideas esenciales, que fueron registradas por uno de los participantes, con el fin de socializar la información de los grupos y precisar las regularidades, las que se compararon con las declaradas en el taller anterior; esto permitió trazar las acciones de mejora del grupo y de cada uno de los participantes como parte del cierre del taller.

Se identificaron como logros:

- uso adecuado del diagnóstico pedagógico integral como vía para la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- la identificación y elaboración de tareas integradoras que posibiliten la utilización de diversos métodos educativos.
- la originalidad para ofrecer niveles de ayuda a los estudiantes en función de fortalecer los valores de responsabilidad, humanismo y laboriosidad.

Como debilidades:

- aún no se logra motivar al grupo para la búsqueda de propuesta de solución a los problemas que se identifican.
- la autoevaluación no se ha convertido en una herramienta que propicie el autoperfeccionamiento del grupo en los valores compartidos, normas de educación formal y compromiso político-ideológico.

Es importante destacar que durante el taller, los participantes se mostraron motivados y asumieron una postura reflexiva de compromiso e implicación personal, en la que destacaron fuertes expectativas y aspiraciones en relación con la actuación para la labor educativa.

Del mismo modo, en el mes de enero se realizó un taller metodológico en el colectivo de la Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral Investigativa para analizar ejemplos de tareas integradoras. Los participantes, previo al taller, elaboraron una tarea integradora que pudiera utilizarse con los estudiantes y reflexionaron en las razones que argumentan su carácter integrador.

En el desarrollo, el jefe de disciplina presentó para analizar un ejemplo de tarea integradora, la cual aparece a continuación.

En la asignatura Práctica concentrada II, correspondiente a la Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral Investigativa, se orienta a los estudiantes que seleccionen un escolar, para que realicen un estudio de la estructura y el funcionamiento de su personalidad (se sugiere hacerlo por las esferas de regulación, con sus procesos afines). Se les propone que analicen el Expediente Acumulativo del Escolar (EAE) y entrevisten al psicopedagogo, a los maestros que trabajan con el escolar, a la auxiliar pedagógica, entre otros, para la recogida de información válida y confiable antes de iniciar su caracterización. Además, se le orienta la selección de los métodos y técnicas para la caracterización, la elaboración de los instrumentos necesarios, su aplicación, análisis y evaluación de los datos obtenidos.

Seguidamente se orientó a los participantes el debate en torno a las interrogantes siguientes: ¿Qué razones justifican el carácter integrador de la tarea?; ¿Quiénes ejercerán influencia sobre los estudiantes durante la realización de la actividad propuesta? ¿Cómo lograr el carácter de sistema de esas influencias, de manera coherente y armónica?

Las ideas expuestas, propiciaron la reflexión y la valoración crítica de todos los participantes, quienes ofrecieron razones suficientes que demostraron el carácter integrador de la tarea presentada. La segunda interrogante permitió un análisis profundo acerca de quiénes ejercerán influencia sobre los estudiantes, durante la realización de la actividad propuesta, evidenciándose en los docentes una visión más amplia del sistema de influencias educativas.

Los participantes se proyectaron por lograr la integración de todas las influencias que se ejercen sobre los estudiantes; por evitar la superposición, la repetición y la contradicción; establecer los vínculos que existen entre ellas; determinar cuáles son los elementos similares y diferentes y matizarlas con un estilo pedagógico coherente que propicie lograr la formación aspirada de los futuros profesionales.

Posteriormente los participantes expusieron la tarea integradora elaborada en la autopreparación, lo cual generó otro debate, que demostró los nuevos aprendizajes incorporados en los participantes. En el cierre del taller, el jefe de disciplina puntualizó las principales ideas abordadas.

Como evaluación final de los talleres, en el mes de marzo de 2015, la investigadora aplicó la técnica de cierre PNI a 30 docentes de la carrera. Los datos obtenidos le permitieron constatar la información siguiente:

Se destacan como positivo los saberes logrados durante la sistematización de experiencias, con énfasis en los talleres; la autoevaluación que permitió la identificación de las potencialidades, limitaciones y posibles acciones de mejora en la actuación para la labor educativa; la calidad de los debates en torno a la teoría y la práctica que sustentan el deber ser de la actuación de los docentes para la labor educativa; la profundización que se realizó del cómo lograr aplicar el enfoque integral para la labor educativa a partir de las diferentes formas de organización del proceso pedagógico en lo académico, laboral, investigativo y extensionista, así como las potencialidades de la aplicación de las tareas integradoras para la labor educativa en lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

Se distinguen como negativo la cantidad de aspectos incluidos en el deber ser de las diferentes acciones generalizadoras y la complejidad que encierra la unidad de pensamiento y acción de los diferentes agentes representantes del sistema de influencias educativas, y como interesante el ambiente favorable y dialógico que se logró para desaprender y aprender a la vez, las intervenciones

realizadas en cada encuentro y la comprensión de los participantes acerca de cómo la práctica ayuda a enriquecer la teoría y viceversa.

La investigadora, en el período de abril-julio de 2015, aplicó un conjunto de instrumentos (Anexos 9-11), a una muestra integrada por: 15 miembros del colectivo de carrera, la totalidad de los docentes del colectivo de primer año (11), dos jefes de departamento y 11 jefes de disciplinas para valorar los efectos que produjo la implementación de las orientaciones metodológicas en la transformación del modo de actuación de los docentes de la carrera para la labor educativa.

En las actividades observadas se percibió la disposición e implicación de la totalidad de los sujetos para lograr su autotransformación. Los jefes de departamento Formación Pedagógica General, la coordinadora del colectivo de carrera y el profesor principal de primer año, revelaron altos niveles de compromiso con la necesidad de perfeccionar la actuación para la labor educativa, y tuvieron una participación protagónica en la aplicación de las actividades contenidas en las orientaciones metodológicas del modelo. Ellos destacaron la pertinencia y la novedad.

Los principales cambios en la actuación de los docentes se observaron en el perfeccionamiento que han logrado del diagnóstico pedagógico integral y su uso para concebir las actividades en la estrategia educativa del año y las formas de organización de la docencia, a partir de potencialidades, logros, limitaciones y causas de los comportamientos de sus estudiantes.

También se distinguió el empleo de estilos de comunicación que facilitan el diálogo, la polémica, la discusión de temas relacionados con los modelos de vida que constituyen aspiraciones para sus estudiantes, las particularidades del modelo económico social cubano, el rol que le corresponde a ellos y el desempeño a que aspiran una vez egresados de la universidad.

La entrevista en profundidad realizada a 15 miembros del colectivo de carrera, permitió profundizar en las causas de los señalamientos que aparecen en su

evaluación profesoral, donde sobresalió que no siempre se logran integrar las influencias educativas y donde mejor se proyecta la labor educativa es en la clase. Del total de entrevistados, 13 que representan el 86,7 % expresan que las actividades sirven de referencia para mejorar el uso del diagnóstico en función de la planificación, ejecución y evaluación de la labor educativa.

Al referirse al modelo de actuación, 14 que representan el 93,3 %, consideraron que es pertinente y que debe generalizarse a otras carreras. La totalidad expresó que las actividades desarrolladas en los espacios del trabajo metodológico tuvieron un carácter demostrativo y dan margen para la flexibilidad que necesita el trabajo educativo en la universidad.

Se realizó la triangulación metodológica (entrevistas en profundidad, observación, análisis documental), lo cual dio la posibilidad de efectuar un cotejo entre el estado actual del modo de actuación modelado y las categorías y subcategorías y derivar los siguientes resultados.

Se evidenció un avance cualitativo en la actuación de los docentes para la labor educativa: se demostró que las actividades contenidas en las orientaciones metodológicas del modelo de actuación propiciaron que los docentes comprendieran la necesidad de su autoperfeccionamiento y se apropiaran de conocimientos y habilidades que les permitió desde los resultados del diagnóstico, planificar, ejecutar y evaluar la dimensión educativa del proceso formativo tomando como centro la necesaria integración de las influencias educativas en lo académico, laboral, investigativo y extensionista. También se apreció el uso de estilos de comunicación que propician el respeto al otro, el diálogo y una participación consciente y motivada en las actividades.

En el período de septiembre de 2015 a abril de 2016 se socializaron los resultados obtenidos en la sistematización de experiencia mediante diferentes vías, destacándose entre ellas: la publicación de artículos científicos, la participación en diferentes eventos nacionales e internacionales, la celebración del Día de la carrera, la creación de aulas virtuales, la utilización de las

tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en las formas de organización del proceso pedagógico en lo académico, laboral, investigativo y extensionista, los talleres de la práctica sistemática, concentrada y laboral, y los proyectos extensionistas.

El proceso seguido permitió a la autora realizar una síntesis de los puntos de llegada.

La sistematización realizada en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología partió de la necesidad de recuperar de manera organizada la experiencia vivida por los docentes, con respecto al modo de actuación para la labor educativa, mejorar la práctica y enriquecer la teoría desde la reflexión dialógica, vivencial y colectiva de sus participantes, que les permitió aprender de ella y comunicarla.

Los participantes en la experiencia se apropiaron de saberes que les permitieron experimentar cambios en el modo de actuación para la labor educativa los cuales repercutieron en sus estudiantes. Reconocieron al diagnóstico pedagógico integral como una acción generalizadora de ese modo de actuación; concibieron al control como parte de la evaluación; tomaron conciencia de la importancia de aprovechar las potencialidades educativas que emergen de las diferentes formas de organización del proceso pedagógico en lo académico, laboral, investigativo y extensionista, para la elaboración de tareas integradoras en la estrategia educativa del año y en las disciplinas.

La reflexión de fondo desarrollada durante la sistematización de experiencias permitió llegar a los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que se exponen en el capítulo dos del informe y modelar el deber ser de la actuación de los docentes de las carreras pedagógicas, sustentado en ideas rectoras enunciadas como principios.

Los talleres posibilitaron el reforzamiento de las acciones generalizadoras y del cómo proceder para lograr mayor coherencia en el sistema de influencias educativas desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL DEBER SER DEL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES DE LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS PARA LA LABOR EDUCATIVA

La profundización en el análisis del objeto y campo de estudio de esta investigación, ha demandado un recorrido por referentes teóricos que aparecen en la literatura relacionados con el modo de actuación del profesional de la educación y su labor educativa, con énfasis en los docentes de las carreras pedagógicas, con el fin de comprender las posiciones de partida, desde una perspectiva filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica de orientación marxista.

2.1. Breve reseña histórica acerca del ideal de la actuación del profesional de la educación

En el pensamiento de figuras que desarrollaron sus obras en diferentes épocas y espacios geográficos, aparecen interesantes reflexiones relacionadas con las aspiraciones en la actuación del docente, destacándose en Europa: Comenius (1570-1632), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1728), Pestalozzi (1746-1827), Ushinski (1824-1870), Krupaskaia (1869-1939), Lunacharski (1875-1933), Lenin (1870-1924), Kalinin (1875-1946), Makarenko (1888-1939) y Sujomlinski (1918-1970).

Comenius consideraba que era importante que el maestro comprendiera el papel que debía cumplir en la sociedad y la importancia de ser un ejemplo vivo

de virtudes para inculcarlas a sus alumnos, pues suponía que la mayor preocupación de un maestro era atraer a los alumnos con su ejemplo.

Locke concedía gran valor a la educación en el desarrollo del hombre, al uso que debían hacer los maestros de métodos educativos y al ejemplo que emanaba del medio que rodeaba al alumno para educarlo; insistía en que para la dirección correcta de todo el proceso educativo, se debían estudiar de forma cuidadosa las particularidades individuales del alumno.

Rousseau atribuía gran importancia al respeto de la personalidad, al valor de la ética en la profesión y a que el docente conociera las bases sociales de la educación y estudiara las particularidades de la edad de los alumnos.

Pestalozzi sustentaba el criterio de que el objetivo fundamental de la educación era formar un hombre desarrollado armónicamente para participar en la vida social futura en forma provechosa. Destacaba la importancia del papel del maestro y consideraba inexcusable incluir entre sus deberes todo lo necesario para la educación y desarrollo de los alumnos. Abogaba por una educación planificada en la familia y en la escuela.

Ushinski resaltaba el papel del maestro; suponía con justeza que su influencia sobre los alumnos constituía una fuerza educativa que no podía ser reemplazada por reglamentos, ni programas, ni ninguna organización del centro docente.

También resultan significativas las reflexiones de Krupskaia, Lenin, Lunacharski, Kalinin, Makarenko y Sujomlinski, en las cuales subyacen como ideas fundamentales el papel de la personalidad del maestro en la vida de la nueva sociedad, en la formación de la concepción científica del mundo y de elevadas cualidades morales y políticas, de amor al trabajo, del sentimiento de responsabilidad histórica por el futuro de la patria en los estudiantes.

En América Latina se distinguen: Rodríguez (1771-1854), Bello (1781-1865), Rivadavia (1780-1845) y Freire (1921-1997), quienes expresaron criterios que guían el papel del docente para el cumplimiento de su rol profesional.

Rodríguez, quien tenía una notable influencia de las ideas europeas, especialmente de la línea educacional de Rousseau, al abordar el papel del maestro puntualiza la importancia de estimular el pensamiento de los alumnos, de preferir a los niños preguntones.

Bello considera a los maestros como la columna vertebral de todo el sistema de enseñanza. En las reformas realizadas como rector de la Universidad de Chile se pronuncia por preparar maestros que fueran ejemplos por su moral, capaces de enseñar combinando la memoria con el razonamiento.

Rivadavia, como ministro de gobierno de Argentina realiza una amplia labor educativa la que tuvo en su centro el papel de los maestros, en particular de los universitarios, a los que les concedió la función de redactar los cursos que dictaban con el objetivo de convertirlos en textos que pudieran ser editados para el uso de las diferentes generaciones de estudiantes.

Freire reconocía el papel político-ideológico del maestro. Se destacaba por enseñar con el ejemplo y reflexionaba sobre la importancia que tiene para el maestro saber cómo piensan los jóvenes y adultos en su contexto real, en su vida cotidiana y sobre la relación educador-educando en el proceso de la práctica educativa a partir de la acción comunicativa. En su criterio en esa relación, el educador debe poseer la cualidad y actitud para propiciar el diálogo que permita que el educando pueda decir su palabra y pueda ser escuchada.

El análisis de las ideas expresadas por las figuras mencionadas, permite sintetizar que a pesar de las diferencias que existen en las concepciones filosóficas, sociológicas, pedagógicas y psicológicas y las particularidades de los períodos históricos en que desarrollaron sus obras, se aprecian elementos comunes referidos al deber ser de la actuación de los docentes, entre los que se distinguen: la necesidad de que el docente conozca a sus alumnos y estimule el desarrollo de sus procesos intelectuales, el dominio que debe tener de la materia que explica y de las bases sociales de la educación y la importancia del ejemplo personal del docente en su actuación.

En Cuba se destacan importantes figuras representativas del pensamiento pedagógico que aportaron valiosas ideas acerca de la actuación del docente y que trascienden por su universalidad. Entre ellas se encuentran: Caballero (1762-1835), Varela (1787-1853), De la Luz (1800-1862), Varona (1849-1933), Valdés (1849-1914), Martí (1853-1895), Aguayo (1866-1948) y Ferrer (1915-1993).

Caballero consideraba que los maestros debían trabajar por sanar la voluntad de sus alumnos y con paciencia sobrellevar las faltas propias de la edad, no llamarlos con apodos u otras palabras que los hiciesen sentirse inferiores, suprimir los castigos y proclamar la paciencia, la prudencia y el ejemplo.

Varela abogaba por que el maestro conociera al estudiante para poder formarlo mejor y prestara atención al aspecto educativo en la formación integral de su personalidad, con énfasis en la formación de valores morales, ideales políticos, sentimientos y convicciones.

De la Luz respaldaba la idea de que el maestro debía amar y respetar a los niños y jóvenes y sentir que su misión era educar, no solo para enseñar las distintas materias, sino para fortalecer el alma, sacar del tierno niño el hombre fuerte, el varón heroico. Otorgaba un gran valor al papel de la educación, al empleo de métodos especiales para llevarla a cabo y la importancia del ejemplo en la formación de las nuevas generaciones.

Varona apuntaba con verdadero acierto que el maestro es el guía en la formación de los hábitos morales del niño. Resaltaba que además de instruir, le correspondía reformar suavemente el corazón, dirigir con tino la conducta, templar el carácter de los estudiantes, ser ejemplo en todo y contribuir a la formación integral y plena del estudiante.

Valdés señalaba que el eje central de todo el trabajo educativo era el maestro con sus cualidades profesionales, quien debía ser cauteloso, hábil y conocedor de la psiquis del niño. Abogaba por el conocimiento del mundo interno del niño

y por la necesidad de tener en cuenta no solo la individualidad de los estudiantes, sino también al grupo.

Martí calificaba al maestro como aquel hombre que moldea, purifica y fortalece para la verdad de la vida, el espíritu de sus educandos, que mata los vicios con la mano suave o enérgica. Su obra es muestra fehaciente de la labor educativa, desde la propia concepción de educación.

Aguayo señalaba que de todos los factores que contribuyen a la educación moral, el más importante era la personalidad del maestro, quien debía transformar los intereses del niño en valores de carácter permanente, y reconstruir esos valores dándoles forma de ideales capaces de guiar la vida.

Ferrer consideraba que el maestro debía ser ejemplo, portador de los valores humanos y revolucionarios que requiere la sociedad, amar a su profesión, educar para la preservación de la identidad cultural y poseer una cultura general integral con base humanista, una sólida preparación político-ideológica, martiana, marxista, leninista, fidelista y científica.

Las ideas comentadas permiten afirmar que los pedagogos cubanos han otorgado gran valor al ejemplo personal del maestro para lograr la educación mediante la instrucción y proyectaban la importancia del conocimiento de las características de los estudiantes para seleccionar los métodos más pertinentes que propiciaran su formación integral.

A partir del triunfo de la Revolución Cubana (1959), se desarrollaron profundas transformaciones en el sistema educativo, identificadas como Revoluciones Educativas. En el trabajo titulado "Una mirada a la educación cubana: logros y retos", Rodríguez (2007), presenta una periodización donde incluye tres Revoluciones Educativas: Primera (1959-1970), Segunda (1971-2000) y Tercera (2001-actualidad), en cada una se ha mantenido para el docente de los distintos niveles de enseñanza las tareas básicas de instruir y educar; pero la actuación ha tenido matices diferentes estrechamente relacionados con el proceso de formación de los profesionales de la educación.

En correspondencia con lo anterior, Addine (2013) en su libro *La Didáctica General y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impacto*, identifica cinco períodos en el proceso de formación del modo de actuación del profesional de la educación, a partir de los cambios que se producen como resultado de las Revoluciones Educativas. Ellos son:

- el primero (1962-1971): se corresponde con la Primera Revolución Educativa. Se caracterizó por la institucionalización paulatina de la formación de profesores, el fortalecimiento de la preparación psicopedagógica, con énfasis en la correspondencia entre teoría-práctica y la importancia del dominio del contenido por parte del profesor.
- el segundo (1972-1980): se corresponde con la primera etapa de la Segunda Revolución Educativa. Se caracterizó por el incremento de la combinación del estudio con el trabajo como parte del plan de estudios y el reconocimiento del ideal del profesor del Instituto Superior Pedagógico (ISP) como modelo de actuación donde cobra especial significación el dominio de los elementos que conforman la identidad del profesional.
- el tercero (1980-1990): se corresponde con la segunda etapa de la Segunda Revolución Educativa. Coincide con el establecimiento de los planes A y B en la formación de profesores. Se caracterizó por el sobredimensionamiento del componente académico en los planes de estudio y un primer acercamiento al modelo del profesional donde se concretan las tareas y las relaciones entre ellas.
- el cuarto (1990-2002): se corresponde con la tercera etapa de la Segunda Revolución Educativa. Coincide con el establecimiento del plan de estudio C. Se caracterizó por explicitar el perfil amplio para todas las carreras universitarias, diseñar habilidades a partir de las tareas y problemas profesionales y concebir el componente laboral investigativo en correspondencia con las secuencias de acciones generalizadas de la

actividad pedagógica buscando el ideal del profesor del ISP, del tutor de la institución educativa y del que dirige el trabajo de curso y diploma.

- el quinto (2002-2016): se corresponde con la Tercera Revolución Educativa. Coincide con la puesta en práctica y el desarrollo de la universalización de la Educación Superior, con particularidades para la Educación Superior Pedagógica. Se caracterizó por el desarrollo de un enfoque modular disciplinar como parte del diseño curricular de los planes de estudios D, la potenciación del componente laboral investigativo con una nueva concepción del académico y el extensionista, así como el reconocimiento de las microuniversidades y sedes universitarias municipales como contextos de formación del profesional de la educación.

La investigadora referenciada le concede un importante rol en la actuación del docente, a la interacción con educadores de experiencias y a la vinculación con el objeto de la profesión desde etapas tempranas en el proceso de formación inicial, lo que ha tenido características distintivas en los diferentes planes de estudios. También expresa el valor que posee que el docente se apropie de un sistema de conocimientos y de habilidades que conformen su identidad profesional, “que les posibilite establecer las necesarias estrategias para el logro del encargo social” (Addine, 2013, p. 98).

El encargo social del docente, queda explícito desde 1976 en la Tesis sobre la Formación de la Niñez y la Juventud aprobada en el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba en 1975:

El objetivo de la formación comunista de las nuevas generaciones es crear hombres y mujeres integralmente desarrollados para vivir en la nueva sociedad y participar en su construcción y avance ulterior... la tarea de educar a las jóvenes generaciones en las ideas del marxismo-leninismo es indispensable para la construcción del Socialismo y el Comunismo. (Castro, 1976, p. 529).

Además, en el mencionado documento resulta significativo para la actuación del docente, el sistema de objetivos generales (de carácter filosófico, político, de desarrollo de las capacidades cognoscitivas, socioeconómico, ético, estético, de la elevación permanente del nivel del especialista, de la preparación física, de la preparación militar) que orientan su labor para el logro del fin de la educación.

Lo anterior influyó en la aparición en la literatura pedagógica de las décadas de los setenta y ochenta del pasado siglo, de sustentos teóricos relacionados con la labor educativa del docente. En las obras de Meireles, Curbelo, Guerra, Rijo y Mari (1977), MINED (1979, 1982, 1983, 1989), Mañalich, Borroto y Cabañín (1980), ICCP (1984), Labarrere y Valdivia (1988), Avendaño y Minujin (1988), se reconoce a partir de las ideas de los investigadores del campo socialista y de los cambios que ocurren en la sociedad cubana, la importancia de la unidad dialéctica entre la instrucción y la educación, la cual se manifiesta en la formulación de las leyes de la Pedagogía.

No obstante, al establecer la diferenciación entre la instrucción y la educación, conciben la instrucción vinculada a la asimilación de conocimientos, habilidades, procedimientos y capacidades que tienen lugar en los marcos de la institución educativa y la educación en dos niveles: en sentido amplio (abarca todas las esferas de la vida del hombre) y en sentido estrecho (solo dirigida a la esfera afectiva). “Esta polisemia del término educación dificulta su comprensión así como la solidez del sistema categorial de la pedagogía como ciencia”. (Sanz y González, 2016, p. 173).

Otro elemento que afecta la comprensión de la unidad entre la instrucción y la educación y la práctica del docente, es la diferenciación que se establece entre la teoría de la enseñanza (relacionada fundamentalmente con los procesos instructivos) y la teoría de la educación (referida esencialmente a la formación de actitudes, convicciones y cualidades de la personalidad), así como entre los objetivos y métodos instructivos y educativos, expresados en los programas de disciplinas y asignaturas, y en las orientaciones metodológicas de los diferentes niveles de enseñanza.

Desde 1990, en el pensamiento pedagógico de Baxter (1990, 2002), Cabezas et al. (1991), Pérez, Rodríguez, Senra, Cabezas y Rodríguez Frómata (1993), López et al. (1996), Valera (1998, 2000), Álvarez (1998, 1999), Esteva, Valera, y Ruiz (2000), Blanco (2003), Chávez, Suárez y Permuy (2005), Silva, (2005), Horruitiner (2006), Egea (2007), Hernández (2011), Almirall, Bacardí y García (2011), Pla et al. (2012), López Palacio (2014, 2016), Remedios et al. (2014, 2016) y Sanz y González (2016), se aprecia coincidencia en la necesidad de profundizar en la teoría que permita superar las limitaciones epistemológicas antes señaladas.

Las principales reflexiones se encaminan a reconocer y abogar por la instrucción y la educación como un par dialéctico de categorías, que aunque poseen su propia identidad, existen en unidad y constituyen tareas básicas del docente; la unidad de la instrucción y la educación como ley de la Pedagogía; la consideración de que la educación es un fenómeno social con un carácter determinado y determinante, que influye en todas las esferas del desarrollo humano así como la concepción de la educación como un proceso consciente, organizado, planificado, en correspondencia con fines sociales y políticos, los diseños curriculares de los diferentes niveles de enseñanza, las particularidades de la personalidad de los sujetos, los grupos y comunidades donde se ubican las instituciones educativas.

Las limitaciones teóricas referidas tienen su expresión en la actuación de los docentes. En la preparación psicopedagógica del docente se jerarquiza la instrucción, es decir, en el cómo estructurar los componentes didácticos (objetivo-contenido-método-medios-evaluación-formas de organización), con énfasis en el sistema de conocimientos que el profesor debe enseñar. Lo educativo se centra en las actividades extradocentes y extraescolares.

En el trabajo metodológico se jerarquiza la educación político-ideológica y patriótica-militar desde la clase y aunque se insiste en el ejemplo personal del docente, en la práctica se manifiestan contradicciones, muchas de ellas generadas por la poca diferencia de edad entre los docentes y sus estudiantes.

Para perfeccionar el trabajo metodológico, en la etapa comprendida entre 1977-1989, el Ministerio de Educación (MINED), organizó un sistema de seminarios nacionales a dirigentes, metodólogos, e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación, contentivos de conferencias dirigidas, gran parte de ellas, a la labor educativa del docente. Es válido señalar que, aunque en algunas se declaran las características de la clase contemporánea, no queda explícito cómo aprovechar sus potencialidades para educar desde la instrucción.

Los docentes elaboran sus sistemas de clases a partir de los objetivos instructivos que aparecen en los programas de disciplinas y asignaturas de los diferentes niveles de enseñanza. En estos solo se expresan los conocimientos que los estudiantes debían asimilar. Los docentes al referirse a ellos usan el término contenido como sinónimo de conocimiento.

Como resultado del trabajo científico-metodológico, a partir de 2003, proliferan las investigaciones de los docentes (experiencias pedagógicas, tesis de maestrías y de doctorados, proyectos de investigación) encaminados a buscar soluciones en torno al debate de las problemáticas: ¿educación o formación de valores?, el desempeño ético del docente, los valores y su expresión en los modos de actuación.

En el presente siglo, el MINED y el MES emiten normativas dirigidas a la labor educativa. Se distingue el “Documento base para la implementación del Programa Director para la Educación en el Sistema de Valores de la Revolución Cubana”, en el cual se incluye la Educación Superior Pedagógica y se refiere la necesidad del diagnóstico individual para diseñar las acciones dirigidas a resolver los problemas que estén presentes en la preparación político-ideológica y cultural, el desarrollo de hábitos correctos de conducta y de relaciones interpersonales y la reafirmación de intereses hacia la formación pedagógica.

Además, se precisan indicadores fundamentales para evaluar los resultados alcanzados por el profesional en formación. El análisis de los mismos y la experiencia práctica de la autora permiten afirmar que estos indicadores jerarquizan el resultado, desestimando en ocasiones el proceso, no logran el carácter integrador de la labor educativa, así como el efecto que tiene en los estudiantes en formación, la actuación de los profesores que integran el claustro de las carreras.

El recorrido histórico-lógico realizado permite afirmar que en el ideal de actuación del profesional de la educación, siempre ha estado presente el rol del ejemplo personal del docente y en el pensamiento pedagógico cubano ha sido una aspiración el logro de la unidad entre la instrucción y la educación, así como la concepción de la educación como proceso consciente, organizado y planificado en correspondencia con el fin de alcanzar la formación multifacética del niño, adolescente, joven y adulto. Esto permite declarar la necesidad de profundizar en los argumentos que fundamenten el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa.

2.2. Conceptualización del modo de actuación del profesional de la educación: su concreción para la labor educativa de los docentes de las carreras pedagógicas

En la literatura revisada se identifica un conjunto de autores cubanos que han realizado aportes a la caracterización del modo de actuación del profesional de la educación, los que se refieren a continuación:

García (1996) revela la dinámica del modo de actuación en su interacción con el objeto de trabajo y destaca su estructura cognitiva al referirse a que el modo de actuación profesional del docente, representa la generalización de los comportamientos del profesional, mediante los cuales actúa sobre el objeto de trabajo, se identifica con sus funciones y exhibe un determinado nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades, así como de constructos, esquemas y modelos de actuación profesional. Precisa el papel del

autoperfeccionamiento para el desarrollo del modo de actuación, como un proceso que parte de la concientización por cada docente de la importancia de su actuación como sujeto.

Gala (1999) declara el carácter sistémico, transformador, creativo y autotransformador del modo de actuación al concebirlo como un sistema de acciones de una actividad pedagógica generalizadora, que modela una ejecución competente y creativa, comprometida consigo misma y con la sociedad, por lo tanto autotransformadora, que le permite demostrar su propia identidad.

Remedios et al. (2001) entienden el modo de actuación del docente de la Secundaria Básica, como el sistema de acciones, para la comunicación y la actividad pedagógica, que modela el docente en su ejecución en un determinado contexto de actuación, mediante el que se manifiesta el nivel de desarrollo de sus conocimientos, habilidades, capacidades, potencialidades creadoras que le sirven como medio para autoperfeccionarse.

Castillo (2001) destaca que en el modo de actuación del profesional de la educación en formación se demuestran los conocimientos, habilidades y valores y a la vez es base para ejecutar las acciones, las cuales tienen un carácter generalizador y permiten la aprehensión del método para su actuación profesional.

García y Addine (2003) precisan que el modo de actuación del profesional de la educación está constituido por un sistema de acciones mediante las que se concretan las funciones: docente-metodológica, orientación educativa e investigación-superación, que le sirven para cumplir su tarea esencial de educar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reconocen como acciones de la actividad generalizada del profesional de la educación: identificar, caracterizar, diagnosticar, explicar, establecer relaciones, fundamentar, seleccionar, modelar, ejecutar, controlar, valorar y dirigir.

Chirino (2003) precisa que el modo de actuación profesional pedagógico es el sistema de acciones pedagógicas profesionales. Se expresa en la percepción positiva de la profesión y de sí mismo como profesional de la educación, así como en el pensamiento científico pedagógico que caracteriza su actuación comprometida y eficiente en el contexto, donde la investigación educativa es la vía para la transformación.

Esta autora destaca el carácter investigativo y creador, así como el conocimiento científico como sustento de las acciones pedagógicas, y resalta la percepción positiva de la profesión y de sí como expresión de su identidad profesional.

Fuxá (2004) realiza una reconceptualización del modo de actuación profesional del maestro, en la que expone que las acciones que integran el sistema tienen secuencia, que de forma estable, flexible y personalizada se utilizan para actuar sobre el objeto de la profesión, con el propósito de transformarlo y autotransformarse mediante la aprehensión de los valores éticos, las estrategias de aprendizaje y los métodos de trabajo pedagógico.

Reconoce como actividad generalizada del maestro a la dirección del proceso docente-educativo y refleja el carácter dinámico y la necesidad del constante perfeccionamiento del modo de actuación profesional, a partir de la autopreparación. Estos criterios son de gran importancia porque las acciones generalizadoras que conforman el sistema se corresponden con las funciones de la dirección del proceso y sus modificaciones ocurren en un plano individual donde la valoración crítica y reflexiva de la práctica pedagógica es fundamental.

Pérez (2004) considera que el modo de actuación del profesor en formación, resulta de la integración sistemática y progresiva del contenido de su formación como modelo de actuación. Precisa que implica el establecimiento de posibles relaciones interdisciplinarias entre elementos conceptuales o procedimentales de diferentes áreas del saber y asume el carácter de proceso y resultado de la

interacción del sujeto con el objeto, para explicar que la dinámica del objeto de la profesión imprime características prácticas.

Pla et al. (2005) expresan que lo conciben como la manera de dirigir el proceso pedagógico, determinada por las particularidades de la actividad pedagógica. Se forma y estructura a partir de la secuencia de acciones generalizadas (el estudio, el diseño, la conducción, la interacción social y el perfeccionamiento) que debe seguir el docente para cumplir con su misión de educar. En su formación debe lograrse la suficiente flexibilidad para transformarse en relación con el desarrollo de la ciencia y la sociedad.

Calero (2005) reflexiona en torno a la necesidad de desarrollar en el proceso de formación un modo de actuación profesional pedagógico caracterizado por la ejecución de acciones originales, independientes y flexibles, a partir de una elevada motivación profesional.

Remedios et al. (2006) profundizan en las particularidades del modo de actuación de los docentes en la actividad pedagógica a partir de las ideas de Kusmina (1987) y realiza un análisis de los fundamentos psicológicos de la teoría de la actividad y la comunicación, en su relación con el desarrollo de la personalidad, desde las aportaciones de psicólogos de orientación marxista.

Desde estos referentes, afirman que en el modo de actuar se integran diversas unidades psíquicas de lo inductor y lo ejecutor, que permiten modelar una determinada ejecución mediante acciones y operaciones propias de la actividad pedagógica profesional, las cuales están en estrecha relación con las funciones de los docentes. Por lo que las autoras presentan una aproximación al deber ser de la actuación de los docentes de los ISP en cada una de las funciones.

Parra (2007) considera que el modo de actuación profesional pedagógico es un proceso estable, dinámico, personalológico y sistémico de aprehensión de contenidos profesionales, caracterizado por la comprensión del rol y el pensamiento crítico y estratégico para aprender, educar y desarrollarse. Se

expresa mediante una actuación reflexiva, comprometida y consecuente con su identidad profesional.

Trujillo (2007) en su estudio referido al desempeño investigativo de los docentes de las Universidades Pedagógicas declara como una de sus dimensiones el modo de actuación y diseña un sistema de acciones generalizadoras que modelan la ejecución del docente para transformar la realidad educativa con el uso del método científico.

Suárez (2008) realiza un análisis del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos y reflexiona acerca de la influencia directa que tiene, en el modo de actuación del docente de la Universidad Pedagógica, la preparación consciente lograda desde el proceso de formación permanente para desarrollar así, acciones que le permitan formar profesionales capaces de enfrentar los altos retos educacionales que se ha propuesto la política educativa cubana.

Palau (2013) profundiza en las singularidades que adquiere el modo de actuación del profesor de Secundaria Básica en la dirección del aprendizaje para cumplir con el principio de la sistematización de los contenidos de Biología, y propone una metodología centrada en la función docente-metodológica contentiva de procedimientos que guían la actuación del docente en la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología.

Addine (2013) realiza un análisis de algunas posiciones estudiadas por ella acerca del modo de actuación del educador y precisa como elementos del modo de actuación profesional pedagógico que este se concreta en cada función profesional según su especificidad y en las relaciones entre ellas, revela el desarrollo de habilidades, capacidades, constructos que conforman la identidad profesional y la relación entre los problemas que tiene que resolver el profesional y la finalidad educativa de su proceso de formación. Apunta que se

actúa sobre el objeto de la profesión y que su desarrollo en la formación del profesor es particular y en cada una de las carreras es singular.

Remedios et al. (2016) destacan que el modo de actuación profesional del docente de las universidades debe ser competente, creativo, autotransformador y transformador de su contexto, para cumplir con la misión de la universidad y con las funciones profesionales que se articulan con los llamados procesos sustantivos (formación, investigación y extensión). Enfatizan en las posibilidades de ser ajustado a las demandas del desarrollo histórico-social.

En síntesis, entre los elementos comunes que los autores referenciados distinguen en el modo de actuación del docente y que la autora asume, se encuentran:

- el modo de actuación del docente adquiere particularidades en correspondencia con las características de la actividad pedagógica profesional: carácter humanista, multifactorial, creador, direccionada al encargo individual-social, y en las relaciones objeto-sujeto y sujeto-sujeto se produce una integración de lo diverso;
- el docente (sujeto en la actividad pedagógica) actúa con el fin de lograr la formación integral de la personalidad del estudiante (objeto de la actividad pedagógica), y su actuación se concreta en cada función profesional (docente-metodológica, orientadora e investigativa) y en las relaciones entre ellas;
- la actuación sobre el objeto de la profesión (proceso pedagógico) permite la transformación y autotransformación del docente;
- el modo de actuación del docente se concreta en el sistema de acciones propias de la dirección del proceso pedagógico (planificación, organización, ejecución, control y evaluación) mediante el que se modela una ejecución y se revela la integración de lo afectivo-cognitivo de los sujetos;

- en la actuación del docente se expresa un determinado nivel de desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, normas y valores que conforman su identidad profesional.

El modo de actuación del profesional de la educación adquiere particularidades en los distintos niveles de enseñanza, las que se corresponden con los elementos distintivos del proceso pedagógico; proceso que en la Educación Superior permite la aproximación gradual del estudiante al objeto, contenido y métodos de la profesión a través del sistema de influencias que se concreta en las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas.

En las carreras pedagógicas se produce una interacción del estudiante con la teoría y los sujetos del contexto de actuación (escuela-familia-comunidad) a lo largo de todo el proceso de formación continua. Los docentes en estas carreras se identifican como formadores de formadores y un importante papel le corresponde a su labor educativa a partir de la implicación real del estudiante para que sea parte activa y consciente desde la premisa de que la profesión se aprende asumiendo con responsabilidad los éxitos y desaciertos que implican su ejercicio.

Resulta pertinente para analizar el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, el trabajo “Modelo general del profesional de la educación” de Miranda y Páez (2000), quienes consideran al profesional de la educación como un tipo especial de profesional que tiene la formación de la personalidad de los educandos como eje de su gestión y precisan en la estructura de dicho modelo los objetivos formativos generales, las funciones, tareas y cualidades que orientan la actuación del docente de las carreras pedagógicas.

Al referirse a los sustentos teóricos y metodológicos del mencionado modelo destacan que es algo más que una descripción de las características ideales del profesional a formar porque representa el núcleo que refleja las bases y fundamentos del diseño curricular; las concepciones filosóficas, sociológicas

pedagógicas, psicológicas, didácticas y de la propia teoría curricular; las necesidades sociales delimitadas por el grupo de problemas que requieren de la acción de un tipo de profesional para resolverlas al tiempo que constituye el fundamento metodológico para el desarrollo y aplicación en la práctica de la formación del profesional y de la constatación de los resultados.

También enuncian los desafíos que el profesional de la educación deberá enfrentar en su actuación: conjugar la masividad y la calidad de la educación; atender la formación del ciudadano en la diversidad de la individualidad y la unidad de nuestra identidad nacional y cultural; combinar la centralización de la política, reflejada en los documentos rectores que expresan los componentes de la formación integral de los estudiantes y la descentralización en cuanto a las particularidades del contexto escolar y grupal.

Estos desafíos constituyen núcleos fundamentales para la labor educativa de los docentes que tienen la misión de formar a los maestros y profesores de los diferentes niveles de enseñanza. La sociedad reclama de un profesional de la educación, de nuevo tipo, que prepare a sus educandos para ser competentes ante las exigencias, la dinámica y las necesidades de la vida contemporánea; logre que la motivación intrínseca por el conocimiento sea una vía para una vida más plena, responsable e independiente y estimule el amor a la cultura y a la Patria.

En el proceso pedagógico el docente es un intermediario entre la sociedad y el estudiante, entre la ciencia y el que aprende, entre lo que es y lo que se aspira que sea el profesional, en función de su formación humanista, marxista leninista. En consecuencia, en el sistema de acciones mediante el que el docente modela sus ejecuciones debe prestarse especial atención a la formación y autoafirmación de la identidad nacional y de los valores socio-históricos, ideológicos y culturales; al sentido revolucionario que ha caracterizado el devenir histórico de la sociedad cubana; al proceso histórico de gradual cristalización de la ideología de la Revolución Cubana, síntesis del

ideario martiano y del marxismo leninismo, con su marcado sentido humanista; la dignificación de hombres y mujeres. (Miranda y Páez, 2000)

Estas ideas impregnadas de un profundo carácter humanista, han constituido retos permanentes de la sociedad cubana en general, y de la educación en particular, presentándose siempre como una contradicción constante entre lo ideal y lo real.

Desde estos referentes, la autora considera que el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa se expresa en los conocimientos que estos posean acerca del concepto de desarrollo integral del hombre a partir del aprovechamiento de todas sus potencialidades y la unidad dialéctica de la educación y la sociedad, es decir, la concepción de la coordinación de todos los factores en función de la educación del modelo de profesional al que se aspira.

Para el logro de tales aspiraciones el docente debe asumir los principios básicos de la dialéctica-materialista (la objetividad, la concatenación universal, el desarrollo, el análisis histórico-concreto y el análisis multilateral) en la concepción del sistema de acciones propias de la orientación educativa, la dirección del aprendizaje y la actividad investigativa. Se trata, sobre todo, de que asimile, en ese proceso, los fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos, de dirección, históricos y epistemológicos que garanticen la calidad de su labor educativa.

Es significativo que el docente conciba al conocimiento como una de las formas en que se refleja la relación hombre-mundo, mediada por la práctica. El conocimiento como proceso contradictorio tiene carácter reflejo y procesal, porque es una reproducción ideal, una imagen más o menos adecuada del objeto; dicho reflejo no es pasivo sino activo y creador, “corregido” por el pensamiento e indisolublemente vinculado a la práctica. Esta última sirve de base al conocimiento, es su hilo conductor, fin y criterio de su veracidad por lo

que se convierte en núcleo esencial de la actividad que deviene como relación sujeto-objeto.

En consecuencia, el docente debe apropiarse de una cultura general y de los conocimientos avanzados de la ciencia y la tecnología en la llamada era de la sociedad del conocimiento, desde una concepción transdisciplinar e interdisciplinar, de manera que pueda identificar el sistema de contradicciones propio de los contenidos de las diferentes disciplinas del plan de estudio.

En la actividad práctico-social del docente, estudiante y grupo, es donde se gestan los valores y las dimensiones valorativas de la realidad, al tiempo que constituye una de las formas en que se asimila la propia realidad. Por ello, los formadores de formadores deben asumir la función axiológica reconocida por la Filosofía Marxista Leninista (lo axiológico reconoce el valor, la actividad y las relaciones valorativas).

El método filosófico y el de las ciencias particulares al estudiar el mundo objetivo, se basan en el principio del reflejo y su diferencia radica en el carácter de las leyes que refleja. Los principios y leyes de la dialéctica materialista y los fenómenos del mundo son conocimientos del propio ser, pero cuando se analiza su papel en el proceso de pensamiento y de la actividad práctica se distingue como un método que posibilita el logro de nuevos resultados.

Es significativa la necesidad de que el docente se apropie del método dialéctico como vía de investigación del conocimiento teórico, con el fin de reconocer la naturaleza del sujeto (docente), las particularidades del objeto de la profesión (proceso pedagógico) y la dialéctica de las interrelaciones entre el sentir, el pensar, el actuar y las condiciones contextuales.

La concepción del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, exige atender al encargo social, poseer conciencia política y moral, proyectada no a la contemplación pasiva del mundo circundante, sino como activo transformador del entorno social, capaz de comprender los procesos sociales y su lugar en ellos, e insertarse en su

dinámica de cambio, de manera que promueva el progreso y posibilite la supervivencia de las especies y el planeta.

Esto requiere el vínculo estrecho con los demás agentes educativos de la sociedad, para lograr un sistema de influencias coherente y armónico y comprender que un rasgo universal del individuo es la actividad social. El acentuar la importancia de las relaciones sociales no significa que se minimicen las características propias del individuo como personalidad.

La individualidad de la personalidad es necesario comprenderla en su triple dimensión. Por un lado, el hombre se inserta en el sistema de relaciones sociales en las que se mueve como individuo y mediante su reflejo lo conduce a desarrollarse como personalidad. Este no es ajeno ni a la época, ni a las condiciones sociales concretas donde vive. El reflejo de estas relaciones, mediatizada por la actividad y la comunicación directa o indirecta con las personas, contribuye a la formación de características de la personalidad con cierto grado de semejanza entre numerosas personas.

Los docentes de las carreras pedagógicas actúan en dependencia de las exigencias sociales y de sus particularidades individuales como seres activos, autónomos; influyen desde la dirección del proceso formativo, en la transferencia de los saberes que adquieren los futuros profesionales en la universidad y en la institución educativa donde realizan su práctica. Sin embargo, las vivencias que ellos experimentan hacen complejo este proceso dada la diversidad de situaciones y experiencias que deben aprender a enfrentar y a discriminar.

En la labor educativa, la comunicación adquiere un importante papel. En los procesos sociales de producción material y espiritual los hombres y mujeres se comunican. El lenguaje es la más esencial comunicación del pensamiento. El pensamiento y el lenguaje en su interrelación dialéctica se desarrollan mutuamente y son fuente del desarrollo integral del estudiante. El modo de

actuación del profesional de la educación requiere el intercambio e interacción de saberes, normas de conducta, ideales, aspiraciones con las otras personas.

Lo anterior exige que los docentes de las carreras pedagógicas se distingan por ser capaces de desplegar la naturaleza humana para el éxito de su labor educativa, lo cual presupone probar sus fuerzas y regularlas en el empeño por alcanzar los objetivos trazados. Por tanto, su actuación debe caracterizarse por su autenticidad, respeto al derecho ajeno y tolerancia. Es decir, asumir un comportamiento socialmente responsable y de carácter ético para promover el desarrollo y el crecimiento interno de la espiritualidad del estudiante.

Los docentes deben comunicarse con la familia de sus estudiantes y con los miembros de su comunidad escolar, estar conscientes de las contradicciones de carácter cognitivo y afectivo que se dan en el proceso comunicativo. De ahí la importancia que tiene conocer la historia de vida y académica del estudiante.

La actuación del docente para la labor educativa no debe limitarse en el espacio y el tiempo, así como tampoco debe ser exclusiva de un grupo de estudiantes; se debe educar a todos los estudiantes en los diferentes aspectos de su personalidad, sin perder de vista las condiciones ambientales y contextuales de ellos, ya que estas condiciones inciden en su toma de decisiones y en su desarrollo personal; el contexto constituye un elemento de referencia ineludible de la acción educativa.

En consecuencia, cobra especial significación para lograr una óptima dirección del proceso pedagógico, asumir los principios sistematizados por Remedios et al. (2016):

- principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico;
- principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo;
- principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta;

- principio de la integración de las influencias educativas en la concepción y ejecución de la tarea pedagógica.

El principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico tiene en su esencia la estructuración del proceso de formación del profesional de la educación, acorde con el desarrollo de la ciencia contemporánea y en total correspondencia con la concepción marxista-leninista que es la ideología que se defiende, donde es primordial que los estudiantes se apropien de saberes para toda la vida en un contexto inter y transdisciplinar que propicien aprender métodos que permitan transformar la información, transformarse a sí mismo y transformar la realidad de una manera científica, a favor del ideal de maestro aspirado en la sociedad cubana.

El principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo se fundamenta en la dependencia que tiene la educación de las relaciones económicas, políticas y sociales de la sociedad en cuestión. Se trata de asumir la formación en, desde y para el trabajo que permita la transformación de la realidad de forma organizada y continua.

Lo anterior posibilitará que el futuro profesional se apropie de los saberes de las ciencias de la educación, de las que enseñará y del sistema de acciones propio de su modo de actuación profesional, desde la integración de lo académico, laboral, investigativo y extensionista. “Formar al egresado como un pedagogo, que se considere ante todo MAESTRO”. (García y Addine, 2003, p.16)

El principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta, significa que en el proceso de formación de los profesionales de la educación se debe lograr la participación activa en la vida social, lo que a su vez influye en el logro de formaciones psicológicas relevantes para el futuro profesor, tales como: los intereses, las aspiraciones, las motivaciones individuales y su relación con los propósitos sociales.

El principio de la integración de las influencias educativas en la concepción y ejecución de la tarea pedagógica, encierra dos términos básicos: influencias

educativas y tarea pedagógica. Las influencias son organizadas desde la institución escolar en estrecha relación con la familia y la comunidad. Estas influencias están mediatizadas y producen un mayor efecto en la medida en que se logre la implicación personal y cobren el sentido subjetivo, así como el significado necesario para que se movilicen todas las energías que posibilitan la incorporación de las demandas sociales a un accionar autorregulado de quienes las reciben.

Es en este sistema de influencias que se educa la personalidad, sin embargo, no se concretaría el resultado final si no se tiene en cuenta la tarea pedagógica como el eslabón básico de todo proceso consciente y planificado. Según la concepción filosófica y psicológica que se asume es en la actividad donde se produce la interacción con los objetos, y es la comunicación la que matiza la interrelación entre los sujetos.

La tarea pedagógica es concebida como el sistema de encargos dirigido a la apropiación de los contenidos curriculares, por parte de los estudiantes, que concibe la participación de los actores del proceso pedagógico, en función de los objetivos previstos. Esta tarea debe expresar las interrelaciones orgánicas con un propósito predeterminado de lo académico, laboral, investigativo y extensionista para la formación integral del futuro docente a partir de su relación con el modo de actuación declarado en el modelo de formación profesional.

Como se explicó, el modo de actuación del docente se concreta en el sistema de acciones propias de la dirección del proceso pedagógico (planificación, organización, ejecución, control y evaluación). La autora considera que debe incluirse como una acción el diagnóstico pedagógico integral, desde una concepción abarcadora, actualizada y redimensionada, que comprenda la caracterización, el pronóstico y la estrategia encargada del cambio o transformación del profesional de la educación en formación, por la importancia que este posee para el logro de la efectividad de la labor educativa.

De igual forma, se reflexiona en torno a los elementos que distinguen la identidad profesional de los docentes de las carreras pedagógicas desde la misión que le corresponde en la sociedad. Se consideran aspectos de especial interés: el prestigio y la autoridad que deben caracterizar su labor diaria; su elevada formación ideológica, científica y pedagógica, su conducta ejemplar y sus habilidades para respetar la personalidad de los jóvenes que forma y establecer relaciones con ellos.

Es decir, deben reconocerse por ser una persona que con su actividad práctica y su actitud partidista ante la sociedad y la vida constituya la legítima expresión de lo que él está tratando de crear en cada uno de los futuros profesionales que se preparan para resolver los problemas relacionados con la educación desde la escuela y para coordinar las influencias educativas en función de la formación integral de los estudiantes de los diferentes niveles del Sistema Nacional de Educación. En consonancia, se reflexiona acerca de cómo debe ser el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa en las siguientes líneas.

2.3. El deber ser del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa

Las demandas actuales de la sociedad implican, para los docentes de las carreras pedagógicas, la necesidad de asumir desde posiciones científicas un sistema de acciones que permita a partir de la dirección del proceso pedagógico, el desarrollo de una labor educativa que ponga a los futuros educadores en posición de encarar las contradicciones que asume la sociedad cubana. Se trata de lograr con la actuación, el carácter humanista, multifactorial y creador de la actividad pedagógica profesional en la dinámica de la individualización y la socialización.

En tal sentido, los docentes que forman parte de los claustros de las distintas carreras pedagógicas deben asumir su condición de formadores de formadores. Por lo que en su práctica profesional es necesario que dominen y enseñen

fundamentos teóricos y metodológicos acerca de la educación de la personalidad de las nuevas generaciones, las Ciencias de la Educación y sus interrelaciones, el carácter de ciencia de la Pedagogía, sus leyes, principios, categorías, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y la orientación educativa con un enfoque marxista y martiano.

Como ya se ha expresado, el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas, se concibe en un sistema de acciones (diagnóstico pedagógico integral, planificación, ejecución y evaluación del proceso pedagógico). Entre ellas existen interrelaciones, de coordinación y de subordinación desde el punto de vista estático y dinámico y se expresa lo que significa la jerarquización, ya que estas no son las únicas acciones que realizan los docentes, pero sí las que distinguen a la actividad pedagógica profesional.

En la teoría de la dirección del proceso pedagógico se reconoce a la organización y al control como acciones generalizadoras. Es criterio de la autora considerar la organización como parte de la planificación porque junto con la determinación de lo que debe hacerse (planificar) hay que crear las condiciones (organizar). El control debe formar parte de la evaluación, por constituir una de sus funciones.

El diagnóstico pedagógico integral como acción generalizadora en el sistema se concibe como el proceso que realiza el docente para conocer al estudiante, al grupo y a la institución educativa donde desarrolla su práctica, sin obviar la influencia de la familia y otros agentes educativos de la sociedad, con el objetivo principal de pronosticar y potenciar su transformación, para lo que se aplica un conjunto de métodos, técnicas e instrumentos que posibilitan la obtención de datos válidos y fiables, en aras de identificar potencialidades, logros, limitaciones y causas de los comportamientos.

Esta acción es imprescindible para poder realizar una labor educativa eficiente; pues permite el conocimiento integral de la personalidad del futuro profesional, de sus intereses y aspiraciones profesionales, de su historia de vida y su

historia académica, de las vivencias prácticas adquiridas en el contexto familiar y comunitario; el estudiante es portador de experiencias, vivencias y prácticas que es necesario tener en cuenta y que no deben ser desestimadas porque pueden entorpecer o complejizar el alcance de los objetivos propuestos en su formación.

Cuando los docentes diagnostican en función de la labor educativa, deben en la esfera cognitiva enfatizar en la cultura general integral que poseen los futuros profesionales, el conocimiento acerca de la profesión y moral pedagógica, de la Constitución de la República, de los documentos del Partido y del Estado, así como el desarrollo de las habilidades comunicativas y organizativas.

En la afectiva, las posibilidades de autorregulación, el amor por la profesión, el compromiso, los valores que poseen y cuáles de ellos jerarquizan y comparten en el grupo, en la familia y en la comunidad, su concepción científica del mundo, sus normas de comportamiento, intereses, puntos de vista, convicciones, sentimientos y, sobre todo, en qué medida responden a los fines trazados y cuáles son las barreras o limitaciones que persisten para alcanzarlos.

Se vinculan a estas reflexiones, el cumplimiento por parte de los docentes del sentido positivo y humanista del diagnóstico, que como expresó Nieto (2001), su intención siempre ha de ser en primer lugar potencializadora de las cualidades del estudiante y el grupo, con vistas a favorecer el desarrollo de las amplias posibilidades del educando; sustentado en la concepción histórico-social de “Zona de Desarrollo Próximo” de Vigotski y en la creencia ética del mejoramiento del hombre sobre la base de los principios martianos acerca del derecho a la educación y el papel de esta en beneficio humano.

Lo anterior demanda que los docentes de las carreras pedagógicas conozcan la teoría que sustenta lo que es el diagnóstico pedagógico integral, su importancia, características, funciones, principios, etapas, el enfoque histórico cultural como su substrato teórico y metodológico, las esferas de regulación de la

personalidad, los diferentes espacios en que transcurre la formación de los estudiantes y las TIC.

También deben saber establecer el sistema de dimensiones con atención a lo académico, laboral, investigativo y extensionista y sus correspondientes indicadores, seleccionar los métodos, técnicas e instrumentos que permitan recoger los datos necesarios y procesar, interpretar, sintetizar e integrar la información obtenida en sus diferentes niveles de complejidad con el apoyo de las TIC, a fin de identificar los factores que han contribuido a crear dificultades o a potenciar transformaciones positivas en la actuación de los estudiantes y poder elaborar pronósticos y plan de mejora.

Se debe jerarquizar el método de la observación científica, por sus potencialidades para percibir las reacciones, comportamientos, estados de ánimo, sentimientos y emociones en diferentes situaciones. Especial importancia cobra establecer una comunicación afectiva-orientadora-educativa que permita establecer relaciones empáticas, respetar la dignidad personal de todos con los que interactúe cuando diagnostica y lograr un clima de equidad, confianza y respeto.

Es imprescindible que los docentes hagan uso de una adecuada orientación educativa, vista como la ayuda al estudiante para estimular su desarrollo personal y profesional en los diferentes escenarios educativos, sustentada en la prevención, el desarrollo y la atención a la diversidad para lograr comportamientos que permitan la transformación de sí mismo y de su entorno en función del cumplimiento del encargo social. En ese sentido, es preciso aprovechar las potencialidades que ofrece la integración de lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

En relación con estas ideas hay que significar que la reunión del colectivo de año académico se convierte en un espacio idóneo donde los participantes (los profesores que desarrollan las asignaturas del año, los profesores guías de cada grupo, los tutores y los representantes de las organizaciones estudiantiles)

deben analizar y actualizar el diagnóstico integral de los estudiantes para poder implementar desde sus resultados, las acciones de orientación que se requieran tanto en el plano colectivo como individual.

Resulta necesario que los docentes durante la realización del diagnóstico, demuestren preocupación y comprensión por los problemas de los estudiantes y el grupo, flexibilidad para aceptar la diversidad educativa, discreción y madurez profesional para obrar con sensatez en el uso de las informaciones y hallazgos obtenidos.

La planificación como otra acción generalizadora, está en estrecha relación con los resultados del diagnóstico pedagógico integral y se proyecta desde lo horizontal y lo vertical. En lo horizontal el docente tiene la responsabilidad de participar en la planificación de la estrategia educativa de la carrera y del año académico. Lo vertical se concreta en la disciplina, las asignaturas y las actividades docentes.

Los docentes para realizar la planificación, deben conocer los resultados obtenidos en el diagnóstico, el plan de estudio, el Documento base para la implementación del Programa Director para la Educación en el Sistema de Valores de la Revolución Cubana, los escenarios educativos que se comparten con los estudiantes en la vida universitaria y las diferentes formas de organización del proceso pedagógico en lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

Es importante que en esta acción, los docentes aprovechen las potencialidades de la aprehensión del modo de actuación profesional como núcleo esencial de las relaciones de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas desde la dinámica entre los estudiantes, el grupo, los tutores y los docentes. También deben analizar las posibilidades reales y objetivas que tienen las TIC para educar en la dirección del proceso pedagógico.

En la planificación de las actividades de los años académicos, los docentes deben prestar especial atención a las habilidades que se jerarquizan según las

exigencias del modelo de formación y el deber ser de las funciones profesionales, de manera que se garantice el intercambio sistemático con el objeto de la profesión, a partir de la identificación de problemas y la socialización de saberes interdisciplinarios.

En esta acción, la elaboración de tareas integradoras con un enfoque profesional pedagógico desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista, y con una mirada orientadora en función de la prevención, el desarrollo y la corrección, reviste significativa importancia y complejidad debido a que ello exige partir del problema para determinar el objetivo-contenido-método-medios-evaluación-formas de organización y la actuación del estudiante-docente-grupo.

Es significativo el dominio de los sucesos contemporáneos del complejo mundo en que vive, la base ideológica que sostiene e impulsa el proceso revolucionario cubano, la política educacional, la cultura científica general y científico-pedagógica en lo particular, y tener una visión dialéctico-materialista de la evolución de la sociedad y la naturaleza y su concreción en los contextos de actuación de los profesionales de la educación.

Es ineludible poseer conocimientos básicos sobre seguridad y defensa nacional que les permitan salvaguardar la integridad como nación, su soberanía e independencia, expresado en su actuación como educador competente y comprometido con la Revolución, así como una cultura histórica sobre el proceso de formación y desarrollo de la nacionalidad, la nación y el Estado nacional cubanos, y su interrelación con los procesos históricos internacionales, ya sea a escala global o regional, y en el contexto latinoamericano.

Se requiere plantear alternativas didácticas que exijan la interpretación objetiva, la valoración, la argumentación sólida y actualizada de puntos de vista que puedan ser verificados y comprobados en la práctica. No se puede ignorar que los estudiantes en la etapa actual del desarrollo social de Cuba, poseen un nivel de información precedente amplio, variado, y en ocasiones heterogéneo, lo que

obliga a los docentes a planificar la labor educativa con una mirada renovadora acorde con los tiempos actuales y despojada de esquematismos y estereotipos caducos.

Resulta provechoso atender al carácter interdisciplinario en el tratamiento de los contenidos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas Formación Pedagógica General, Preparación para la Defensa, Educación Física, Marxismo Leninismo e Historia de Cuba desde la investigación de los problemas pedagógicos del quehacer diario, de modo que se promueva la reflexión conjunta de profesores, tutores y estudiantes “en”, “sobre” y “desde” la práctica pedagógica.

Los docentes deben proyectar el cómo reconocer las contradicciones que se dan en el proceso de formación y sus vías de solución, interrogar a los estudiantes acerca de las tareas que prefieren realizar, y discutir con ellos las tareas integradoras que se diseñen para su enriquecimiento y el logro de su compromiso individual.

En la ejecución se pone en práctica lo planificado sin perder de vista las situaciones inesperadas, propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el docente tiene que desplegar su creatividad y su tacto pedagógico, para lo que es fundamental su constante autoperfeccionamiento desde la interacción con los estudiantes.

Es necesario el empleo de estilos de comunicación que favorezcan el planteamiento de puntos de vista, la flexibilidad del pensamiento, el diálogo, la escucha, la propuesta de soluciones originales a contradicciones dadas, sobre la base del respeto, la cooperación y la autonomía en una atmósfera emocional sana, donde se admita un margen a la equivocación.

Resulta útil la utilización de métodos educativos que estimulen la interacción grupal, su dinámica, el cambio de roles en los estudiantes y las ansias de reflexión; de esta manera se permitirá a los futuros educadores que aumenten la visión de los hechos y de los acontecimientos, dispongan de más alternativas

para la solución novedosa de contradicciones dadas en la teoría y en la práctica pedagógicas, se adentren por diferentes caminos y generen nuevos saberes.

Se convierte en elementos clave en esta acción, que los docentes orienten de manera clara y precisa los objetivos planteados, observen tanto el proceso como el resultado obtenido por los estudiantes y el grupo, constaten cómo los contenidos apropiados por ellos influyen en la regulación de su comportamiento, atiendan la diversidad para brindar niveles de ayuda oportunos y estimulen los éxitos individuales y colectivos.

En tal sentido, constituye una exigencia que los docentes conozcan la función orientadora del objetivo, los métodos educativos, en qué consisten los niveles de ayuda, la importancia de la atención a la diversidad a partir de los resultados del diagnóstico, de la observación, y el uso de un estilo de comunicación democrático que permita la retroalimentación de manera adecuada.

Es importante que se percaten de las actitudes favorables o rechazantes, índices de cansancio, aburrimiento e interés, que demuestran los estudiantes, casi siempre, a partir de signos no verbales y hagan uso de las habilidades informáticas, las que permitirán un mayor acercamiento a los estudiantes y por ende percibir las oportunidades y amenazas en función del logro de los objetivos propuestos en la formación integral.

Durante la ejecución, la trasmisión de mensajes debe realizarse a partir del uso de un lenguaje claro, comprensible, fluido y amplio, que permita la ejemplificación y argumentación de ideas convincentes, donde es oportuno el uso de recursos gestuales de apoyo a lo expresado verbalmente o en sustitución y el contacto visual con los interlocutores mientras se habla.

Se precisa escuchar las reflexiones, análisis, orientaciones valorativas de los estudiantes; saber ponerse en su lugar; ampliar las miradas para la interpretación de los fenómenos, los juicios, las opiniones, lo que permite penetrar en el mundo interno de los estudiantes y así conocerlos mejor para

poder orientarlos, guiarlos y lograr una comunicación más efectiva que posibilite el proceso formativo.

Los docentes deben estar atentos a las reacciones suscitadas por los mensajes que transmiten para que en caso necesario modifiquen de forma simultánea el contenido o la intención de estos. Estas reacciones se convierten de hecho en retroalimentación, pueden originar en sí mismas un nuevo mensaje. De igual manera, deben respetar las ideas y vivencias de los estudiantes aun cuando ellas sean opuestas a sus criterios personales, tenerlos en cuenta, confiar en ellos, preocuparse por sus problemas e insatisfacciones.

En esta acción se necesita, además, que los docentes se caractericen por su tacto pedagógico, el respeto a la dignidad humana, el dominio de sí, la creatividad, la perseverancia, la exigencia, la actitud intransigente ante lo mal hecho y lo injusto y, sobre todo, por su ejemplo, pues la presencia viva del modelo del profesional que se le exige al estudiante la aportan sus docentes desde su modo de actuación.

La evaluación como otra acción generalizadora está estrechamente vinculada con las acciones anteriores. En ella los docentes deben llevar a la práctica los postulados teóricos que sustentan la concepción integradora y desarrolladora de la evaluación del aprendizaje, encaminado a lograr la educación mediante la instrucción, lo que significa atender al proceso y al resultado en unidad dialéctica.

Los docentes deben potenciar la unidad entre la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación en el año académico y en las asignaturas y disciplinas, esto exige la búsqueda de alternativas didácticas que favorezcan las miradas de cada estudiante, del grupo, de los docentes, de los tutores y el cruce de la información que aporta cada uno. Se insiste en que todos se distinguan por su tacto pedagógico, justeza y flexibilidad en el pensamiento.

Los docentes deben tener en cuenta las dimensiones (curricular, extensionista y sociopolítica) que el MES (2013b) ha declarado para evaluar de manera integral

a los estudiantes de acuerdo con el cronograma establecido (mensual, semestral y al finalizar el curso), donde es meritorio resaltar el valor de la evaluación sistemática.

La evaluación debe ser cualitativa, personalizada, con un fuerte carácter motivador, distinguida por su transparencia y desposeída de ideas punitivas. Es necesario analizarla con los estudiantes antes de informar al grupo los resultados de las evaluaciones individuales. En caso de discrepancia con la evaluación del estudiante, el Consejo de Dirección de la Facultad será el encargado de emitir la valoración final que es inapelable.

Es importante que los resultados de las valoraciones que realizan el profesor principal de año y el profesor guía en las reuniones mensuales con el grupo, relacionadas con la actuación cotidiana del estudiante a partir de lo planificado en la estrategia educativa, se socialicen en el colectivo de año académico de modo que cada docente lo tenga en cuenta para trazar las acciones de mejora.

Es significativo el uso de la observación como método que permitirá a los docentes percatarse de los comportamientos de los estudiantes y el grupo en los diversos escenarios educativos, el establecimiento de conversaciones constantes con ellos que favorecerán el conocimiento de sus formas de pensar y sentir y del nivel de satisfacción que tienen con su plan de formación. Esto implica el diseño adecuado de instrumentos y registros de datos válidos y fiables para contrarrestar la subjetividad.

El control de la participación e implicación y responsabilidad individual-grupal es importante para realizar análisis continuos de los logros, potencialidades, limitaciones y dificultades del proceso formativo, en correspondencia con lo diseñado en la estrategia educativa del año académico, lo que posibilitará la toma de decisiones para la mejora.

Resulta relevante garantizar la calidad de los registros de control de asistencia y evaluación y la organización y conservación de las evidencias de las actividades que realizan los estudiantes (fotos y videos del grupo en las

distintas actividades, actas de notas, exámenes de premio, informes de la práctica sistemática, concentrada y laboral, trabajos extracurriculares, de curso y diploma, ponencias que presentan a eventos y artículos que escriben).

Otras alternativas para la evaluación es el uso de las técnicas proyectivas tales como: autobiografía, diez deseos, composición, cuestionarios de opiniones, completamiento de frases, las cuales dan libertad de respuesta a los estudiantes; sin que estos sean del todo conscientes del objetivo que se persigue. El análisis de los resultados permite a los docentes inferir información relacionada con los intereses, ideales, aspiraciones, sentimientos y convicciones.

A modo de conclusiones del capítulo, se puede plantear que el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa se concreta en el sistema de acciones generalizadoras propias de las funciones de la dirección del proceso pedagógico (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación) mediante el que se modela una ejecución en función de la calidad de la formación de los profesionales de la educación. Las acciones tienen como núcleo esencial las concepciones filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas de orientación marxista y martiana y permiten revelar el nivel de desarrollo de los conocimientos, habilidades, normas y valores que conforman la identidad profesional de los docentes.

CAPÍTULO III. MODELO QUE REPRESENTA EL DEBER SER DEL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES DE LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS PARA LA LABOR EDUCATIVA

En este capítulo se presenta el modelo construido desde la lógica científica seguida en la sistematización de experiencias en correspondencia con las características del objeto y el campo de la investigación. En él se representa el deber ser del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, sustentado en fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de orientación marxista y martiana.

Explicación necesaria

Se asume el modelo como resultado científico porque la autora es del criterio de que dadas la importancia y pertinencia del tema, la configuración ideal de la actuación del docente como representación simplificada de la teoría analizada en el marco teórico referencial, supone una aproximación intuitiva al ideal de actuación de los formadores de formadores para la labor educativa en el contexto histórico social cubano.

En la literatura revisada se constataron las posibilidades que brindan los modelos en la investigación pedagógica, para reproducir de forma simplificada y objetiva el objeto que se estudia. Se consideran atinadas las reflexiones de algunos autores cubanos acerca del modelo como resultado científico:

- Ruiz (2002) concibe el modelo como la representación de las características de algún objeto en otro, creado especialmente para estudiarlo. Es la configuración ideal que representa de manera simplificada una teoría. Es un conjunto que representa a otro conjunto. Constituye un instrumento de trabajo que supone una aproximación intuitiva a la realidad. Su función básica es ayudar a comprender las teorías y las leyes.
- De Armas, Lorences y Perdomo (2003) expresan que el modelo es una construcción general dirigida a la representación del funcionamiento de un objeto sobre la base de una comprensión teórica distinta de las existentes.
- Marimón (2003) declara que el modelo es una interpretación la cual incluye la representación del objeto de investigación, que aporta a partir de aristas diferentes de las existentes, nuevos conocimientos respecto a sus características, propiedades y relaciones esenciales y funcionales. En el modelo, el investigador modifica el aspecto dinámico del desarrollo del objeto.
- Valle (2012) precisa que el modelo científico es una representación de aquellas características esenciales del objeto, de cómo puede ser cambiado, implementado y evaluado, lo que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades con vistas a la transformación de la realidad.

El análisis de las definiciones citadas permitió a la autora inferir rasgos comunes de los modelos como resultado científico:

- la fundamentación y la justificación de su necesidad;
- el contexto social en que se inserta;
- la representación de las características del objeto;
- la argumentación sobre sus funciones con vistas a la transformación de la realidad.

El modelo de actuación se estructura en correspondencia con los criterios de Valle (2012). Sus componentes son los siguientes:

- fin y objetivos;
- principios;
- caracterización del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa;
- pasos lógicos a cumplir en cada acción generalizadora que encierra el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa;
- orientaciones metodológicas para la implementación del modelo;
- formas de evaluación.

3.1. Fin, objetivos y principios del modelo de actuación

Se precisa que el fin del modelo es perfeccionar el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa. Persigue como objetivo representar el sistema de acciones generalizadoras propias de las funciones de la dirección del proceso pedagógico (diagnóstico pedagógico integral, planificación, ejecución y evaluación) y sus singularidades para la labor educativa desde la integración de lo académico, laboral, investigativo y extensionista en correspondencia con las exigencias del modelo del profesional.

Para la determinación de los principios en el modelo, se asume el criterio de que ellos son "...las regularidades más generales y esenciales que caracterizan el proceso o fenómeno en estudio y que guían la dirección de la transformación." (Valle, 2012, p. 140). En consecuencia, se presentan cuatro principios y posteriormente la descripción de cada uno:

- La actuación del docente en la dirección del proceso pedagógico centrada en la unidad de la instrucción y la educación mediante la orientación.
- El enfoque integral de las influencias educativas estructuradas en lo horizontal y lo vertical, a partir del carácter sistémico de las formas de organización del proceso pedagógico universitario en lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista.

- El docente como comunicador en función de lograr la implicación de la comunidad universitaria en la labor educativa.
- La unidad entre la identidad profesional del docente y las aspiraciones sociales.

Principio: La actuación del docente en la dirección del proceso pedagógico centrada en la unidad de la instrucción y la educación mediante la orientación.

Es una necesidad educar al estudiante a la vez que se instruya, desde el aprovechamiento de todas las posibilidades reales y objetivas que brinda el proceso pedagógico, lo que exige el cumplimiento de la ley de la Pedagogía Cubana “Ley de la unidad de la instrucción y la educación.” (Calzado, 2004, p. 22), cuyo contenido esencial es el desarrollo de una personalidad capaz de favorecer el progreso social e individual.

La unidad entre la instrucción y la educación constituye un todo único en el proceso pedagógico universitario. Todo momento instructivo debe ser a la vez educativo y viceversa, de modo que se contribuya a la formación de un profesional de la educación que logre comportamientos que permitan la transformación de sí mismo y de su entorno, en función del cumplimiento de su encargo social, sobre la base de jerarquizar el amor a la patria, la justicia, la ética, la solidaridad y la responsabilidad.

En tal sentido, resulta ilustrativa la siguiente idea: “Los aspectos más relevantes de carácter educativo, en la universidad, se forman durante la instrucción y el papel del profesor como ejemplo de educador constituye un elemento primordial en el logro de tales objetivos”. (Horruitiner, 2009, p. 20)

En la dirección del proceso pedagógico se debe garantizar que cada estudiante sea objeto y sujeto a la vez de las influencias educativas que recibe, con un carácter personalógico y desarrollador, para lograr una sólida preparación científica e ideológica, acorde con las exigencias y retos del desarrollo social, desde la utilización de la actividad intelectual y práctica, tanto de forma

individual como colectiva, mediada y matizada por la actividad valorativa acerca de los conocimientos y las acciones que realiza en relación con lo instructivo y lo educativo.

Lo anteriormente expuesto, demanda que los docentes de las carreras pedagógicas hagan uso de la orientación, desde una mirada de ayuda que conciba a los futuros profesionales de la educación, como artífices y protagonistas de su proceso de crecimiento personal y profesional en armonía con sus contextos de actuación, donde la prevención es fundamental.

Los docentes deben prever, adoptar las medidas pertinentes para evitar o reducir los factores de riesgo y la aparición de todo aquello que suponga un obstáculo al desarrollo del estudiante, no esperar a que se produzca el problema para enfrentarlo, que se manifieste una cualidad negativa para corregirla, sino brindar una atención individualizada y diferenciada para fomentar conductas saludables, desarrollar la capacidad para afrontar situaciones, evitar, compensar y corregir las dificultades que se presenten durante el proceso formativo.

De igual forma, es necesario desde la orientación, promover el desarrollo integral de cada estudiante, modificar y eliminar las deficiencias conductuales que impidan lograr un profesional de la educación competente, científicamente preparado para aceptar los retos de la sociedad moderna, caracterizado por un alto nivel de compromiso y por elevados valores éticos y morales, acorde con el modelo económico y social cubano.

Se impone el conocimiento minucioso de cada futuro profesional de la educación, para poder brindar una adecuada atención en lo individual y grupal en los diferentes escenarios educativos. Es significativo reconocer que las diferencias individuales están condicionadas por la forma de manifestación de las premisas biológicas, psicológicas, sociales y por la historia de vida de cada estudiante.

Por ende, es válido facilitar a los estudiantes el conocimiento de sí mismo y de la sociedad en la que va a obrar, pues de su integración, socialización e interrelación va a depender su autorrealización y que puedan establecer una línea de actuación personal que procure la felicidad interna, el equilibrio personal y la demostración de ser útil a la sociedad.

Es un imperativo que los docentes de las carreras pedagógicas comprendan la importancia de convertir en acto permanente el logro de la unidad de la instrucción y la educación en la dirección del proceso pedagógico, pero sustentada en la orientación para asegurar el cumplimiento de los objetivos previstos en el modelo del profesional.

Principio: El enfoque integral de las influencias educativas estructuradas en lo horizontal y lo vertical, a partir del carácter sistémico de las formas de organización del proceso pedagógico universitario en lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista.

“Cada minuto de la vida y cada rincón de la Tierra, cada persona con la que se entra en contacto, educa” (Sujomlinski, 1975, p. 25), es decir, ejerce influencia educativa. Todos los seres humanos tienen la propiedad de recibir y ejercer influencia educativa sobre otros. Los estudiantes de las carreras pedagógicas están sometidos constantemente a influencias educativas que emergen desde las formas de organización del proceso pedagógico en lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista, las que requieren integrarse tanto en lo horizontal como en lo vertical, para favorecer el cumplimiento de las exigencias declaradas en los modelos de formación profesional.

Las formas de organización del proceso pedagógico en lo académico (la clase: conferencia, clase práctica, seminario, clase encuentro, práctica de laboratorio y taller; la consulta; la tutoría, la práctica de estudio, autopreparación de los estudiantes, entre otras) aportan saberes desde la modelación o representación ideal del proceso de formación profesional. En lo laboral (la práctica laboral: práctica sistemática, concentrada, laboral; el taller; la consulta; la

autopreparación de los estudiantes; la tutoría) permiten que el estudiante se apropie de la actividad profesional, de la lógica para pensar y actuar, de la disciplina y conciencia laboral, y de los valores que aseguran la formación de un profesional de la educación integral, apto para su desempeño en la sociedad.

En lo investigativo (el trabajo investigativo de los estudiantes: el trabajo de diploma, el trabajo de curso, el trabajo investigativo extracurricular, el taller, la tutoría, la consulta, la autopreparación de los estudiantes) posibilitan que el estudiante aprenda a resolver problemas desde la lógica de la ciencia y la metodología de la investigación educativa, a la vez que contribuyen a la formación de la conciencia crítica, el pensamiento flexible, la iniciativa, la independencia cognoscitiva, la creatividad y al desarrollo de habilidades en los estudiantes, para el uso eficiente y actualizado de las fuentes de información, de los idiomas extranjeros, de los métodos y las técnicas de la computación.

En lo extensionista (actividades culturales, recreativas, peñas, taller, político-ideológicas, patriótico-militares, deportivas, jornada agrícola, trabajo socialmente útil) facilitan que el estudiante se convierta en sujeto de la promoción cultural en el territorio, al introducirlo como factor de cambio en la comunidad y recibir de esta los mejores valores que se han conservado y enriquecido, mediante su propia historia, cultura y tradiciones.

La estructuración horizontal, por año académico, supone identificar los objetivos principales a lograr en ese nivel y analizar la contribución de cada una de las disciplinas que intervienen en dicho año, al proceso de formación. El año académico brinda una visión del momento en que se encuentran los estudiantes en su proceso de formación y en él se debe integrar el sistema de influencias educativas que emanan de lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista, teniendo en cuenta las características específicas de los estudiantes que se forman en ese año.

Los docentes se encuentran frente al desafío de la diversidad, por lo que cualquier acción educativa debe realizarse teniendo en cuenta el enfoque

diferenciado. La unificación de estilo en la labor educativa se impone como necesidad, ya que la asimilación de valores requiere de acciones bien diseñadas, en las que cada actor social juega un protagonismo en coordinación estrecha con los demás. Los docentes y estudiantes deben participar de forma mancomunada en el logro de los objetivos previstos para el año académico.

El profesor principal del año desempeña una labor esencial para el cumplimiento de los objetivos de formación establecidos para el año. Coordina el sistema de influencias educativas y coadyuva a construir un clima afectivo adecuado para resolver los conflictos que puedan darse en las relaciones interpersonales (docente-docente, docente-estudiantes).

Las disciplinas integran verticalmente los contenidos de las diferentes asignaturas que la componen y en general responden a la lógica de una o de varias de las ciencias que son objeto de estudio durante la carrera. Si se aspira, como se ha planteado, a que la universidad, además de instruir al estudiante lo eduque, entonces todas las disciplinas que integran el plan de estudio en la carrera, deberán contribuir a ese objetivo, lo que supone que cada una asuma, desde sus contenidos, intenciones relacionadas al respecto.

Es preciso que el estudiante, mediante el contenido, en cualesquiera de las formas organizativas del proceso pedagógico que se empleen en la disciplina, logre la apropiación de un mensaje educativo coherente desde la propia ciencia, lo que requiere que todo el tiempo lectivo de que se dispone, esté en función de lograr un trabajo educativo sistemático.

La identificación en cada disciplina de sus potencialidades educativas para que desempeñe el papel que verdaderamente le corresponde, es una tarea compleja, la cual debe ser resuelta con un trabajo metodológico encaminado a estos propósitos. En tal sentido, resultan pertinentes las ideas de Horruitiner (2009), quien precisa algunos aspectos a tener en cuenta en el desarrollo del trabajo metodológico que favorecen la determinación de las potencialidades educativas de las diferentes disciplinas:

- su contribución a formar en los estudiantes una adecuada concepción del mundo.
- el papel que tiene el enfoque histórico conceptual de los contenidos vinculados a la lógica de la ciencia.
- el impacto de los adelantos científicos y tecnológicos vinculados a la disciplina en el orden social, político, educacional y cultural, así como el contexto histórico-social en el que tienen lugar los principales avances científicos y tecnológicos.
- la caracterización de las principales personalidades científicas de esa ciencia, a nivel mundial, regional y nacional. Su pensamiento social, cultural y político.
- las relaciones del contenido objeto de estudio con diferentes formas del pensamiento social de la época (ético, jurídico, económico, filosófico, político, ambiental).
- el vínculo de la disciplina con los principales documentos programáticos del país.
- el papel y el lugar que desempeña la disciplina y la profesión ante los desafíos de la economía en la actualidad, en condiciones de globalización y neoliberalismo.

En esta investigación se comparten los aspectos referenciados y el criterio del autor en relación con que estas propuestas y otras que complementen la reflexión, no pueden ser vistas ajenas al contenido que se enseña, sino que deben formar parte de él, lo que exige a los docentes el dominio de un profundo horizonte cultural, que le permita utilizarlo e incorporarlo coherentemente al discurso de su ciencia.

En opinión de la autora, resulta interesante apuntar que se puede aprovechar armónicamente junto con esas potencialidades educativas que ofrece el contenido de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas, las que brinda el

aprendizaje como actividad transformadora de la personalidad del estudiante bajo la dirección del docente, de manera que permita su solución independiente. En correspondencia con estas ideas, adquiere una connotación especial en la universidad cubana el papel de la disciplina principal integradora:

En tanto que hilo conductor principal del proceso de formación, ella asume la principal responsabilidad en el logro, por los estudiantes, de los modos de actuar que caracterizan la profesión, y en consecuencia, es la disciplina que en mejores condiciones se encuentra para formar en los estudiantes los valores que caracterizan a ese profesional, considerando que en ella el estudiante se desempeña como tal en la solución de los problemas inherentes a su actividad. (Horruitiner, 2009, p. 62)

Esta disciplina responde a la lógica de la profesión; desarrolla en el estudiante aspectos de su personalidad, necesarios para pensar y actuar en correspondencia con las pretensiones sociales; se apoya en los aportes de todas las disciplinas restantes de la carrera y las asume en su integración, para dar respuesta a las exigencias del quehacer profesional, asegurando el dominio de los modos de actuación esenciales de ese profesional.

Por sus peculiaridades, ofrece las mayores posibilidades para garantizar un desempeño ético, competente y transformador con independencia, creatividad e innovación en cada estudiante, durante la solución de problemas profesionales, ya que se realiza en contacto directo con su futura entidad laboral.

Resulta necesario lograr unidad y orientación sostenida hacia un mismo fin de todas las influencias educativas, que los estudiantes reciben durante su formación como profesional, para poder desarrollar en ellos verdaderas cualidades de la personalidad, acorde con las normas y valores de la sociedad actual, para lo que es fundamental el papel de las organizaciones políticas, de masas y estudiantiles.

En tal sentido, se destaca el rol que desempeña la FEU en la formación de los estudiantes, la cual concibe dentro de los objetivos generales para el cumplimiento de su misión, contribuir a la formación del Hombre Nuevo al que aspiró el Che, sobre la base del amor a la Patria, a la Revolución, a nuestros mejores valores y como defensor de las ideas que sustentan la ideología de la sociedad cubana.

Principio: El docente como comunicador en función de lograr la implicación de la comunidad universitaria en la labor educativa.

“El profesor universitario en la sociedad es también responsable del desarrollo correcto de la personalidad del estudiante”. (López, 2016, p. 5). Este desarrollo es consecuencia de la actividad y la comunicación en las que los estudiantes participan y asimilan. De ahí que la utilización de los estilos de comunicación democráticos, que propicien la implicación de los estudiantes en todas las actividades del proceso pedagógico, es de suma importancia, en tanto los estudiantes se encuentran permanentemente inmersos en un sistema interactivo en su actuación, que al mismo tiempo condiciona su bienestar emocional y la atmósfera psicológica de todas las personas con las que interactúa.

La comunicación permite un mejor conocimiento de los estudiantes y del grupo cuando se basa en el respeto, la tolerancia, la aceptación de los demás, en el saber escuchar y dar participación al otro en un intercambio continuo de información. “No es posible que lleguemos a conocer a los alumnos si nos mantenemos a distancia, sin intercambiar ideas, sentimientos, sin que nos vean como seres de carne y huesos y no como entes inaccesibles recubiertos de una coraza impenetrable” (López, 2016, p. 7)

En consecuencia, desde las acciones generalizadoras del modo de actuación de los docentes se debe crear el espacio educativo que los estudiantes necesitan para la construcción de su autonomía, propiciar el diálogo, el esfuerzo grupal, la cooperación y el desarrollo pleno de todos los miembros del grupo, e

integrar sus propias características y experiencias, las particularidades del grupo, el contenido y las demandas de las actividades a desarrollar, las condiciones y el contexto concreto en que transcurre el proceso.

Es decir, los docentes deben mediante la comunicación, estimular a los estudiantes para que se impliquen en las actividades del proceso pedagógico; garantizar el flujo interactivo de información y comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria y la sociedad; promover espacios de reflexión y análisis que contribuyan a la prevención y el enfrentamiento al delito, a la ilegalidad y a las indisciplinas sociales, así como perfeccionar la atención mediante respuestas oportunas y convincentes en los diferentes escenarios de formación. (MES, 2015a)

Lo anterior requerirá que los docentes de las carreras pedagógicas sientan mucho amor por su profesión y por sus estudiantes; estén educados en conciencia y conducta; garanticen la relación con los demás, basada en la confianza, el respeto mutuo, la atención individualizada y la preocupación por el colectivo; organicen el proceso pedagógico como un todo, atendiendo tanto a la función informativa de la comunicación como a la reguladora y afectivo-valorativa, a fin de ofrecer prácticas comunicativas que sirvan a los estudiantes no solo para desarrollar sus habilidades lingüísticas, sino para mostrarle cómo relacionarse adecuadamente con otros en los diversos contextos.

En ese sentido, son muy atinadas las ideas siguientes: “El profesor tiene como arma poderosa para influir en sus alumnos, la palabra. Sin embargo, esa palabra no obrará con verdadero valor educativo si no va respaldada con la fuerza poderosa del ejemplo y al mismo tiempo si no ha sabido hacer uso de ella, tanto en forma como en tiempo”. (López Palacio, 2016, p. 7)

El ejemplo, en la actuación de los docentes de las carreras pedagógicas, reafirma la fuerza de sus palabras, por lo que sus estudiantes no pueden ver una contradicción entre lo que ellos dicen que debe hacerse y lo que realmente

hacen; los docentes son un punto de referencia para sus estudiantes desde la combinación palabra-ejemplo.

En los diferentes espacios donde los docentes actúen, deben crear un clima de afecto, de tolerancia, de respeto y de aceptación recíproca que estimule las buenas prácticas comunicativas y el intercambio grato, ameno, placentero y armonioso, donde el empleo del lenguaje verbal y no verbal sea expresión de las normas socialmente establecidas, como soporte fundamental de cualquier labor educativa.

Los docentes deben emplear estilos de comunicación que favorezcan el intercambio entre los estudiantes del grupo, como expresión de las relaciones hacia las normas y valores sociales; "...mostrar a sus estudiantes el valor agregado del trabajo en equipo, del aprendizaje colaborativo, junto a la responsabilidad individual de cada uno de los miembros del grupo". (López Palacio, 2014, p. 10).

Principio: La unidad entre la identidad profesional del docente y las aspiraciones sociales.

La identidad profesional pedagógica, entendida como los rasgos y condiciones que tipifican al profesional de la educación y lo diferencian de otros profesionales, permitiéndole desarrollar sentimientos de pertenencia a la profesión pedagógica y a tomar conciencia de que es un educador (Chirino, 2003), ha sido una idea recurrente en el pensamiento pedagógico universal y cubano.

Su configuración está asociada a la unidad de las esferas de regulación afectiva-cognitiva de la personalidad del docente, en la actividad y la comunicación. Su desarrollo parte de sentimientos positivos hacia la educación, vista como un fenómeno social vinculado al mejoramiento humano, a partir del reconocimiento de la importancia de la profesión y del enaltecimiento de su imagen social.

Los docentes construyen su identidad profesional mediante complejos procesos que implican transformaciones internas a partir de las condiciones en que se desarrolla su práctica, el impacto que las tradiciones de formación han tenido y tienen en su propia formación profesional, las percepciones que reciben de los demás y de sí mismo y las exigencias que impone la sociedad a su actuación.

Resulta necesario que se caractericen por su autenticidad, respeto al derecho ajeno y tolerancia, o sea, asumir un comportamiento socialmente responsable y de carácter ético para promover el desarrollo y el crecimiento interno de la espiritualidad del estudiante y prepararlo para interpretar críticamente los mensajes nocivos, proimperialistas, anexionistas, consumistas, coloniales, racistas, violentos y degradantes que produce con frecuencia la industria cultural hegemónica.

A tono con lo anterior, resultan acertadas las ideas siguientes: “Aspiramos a que los docentes sean para sus estudiantes un modelo de rigor científico, de maestría pedagógica, de integridad moral y cívica, un excelente comunicador, un amante confeso de la justicia, y un defensor a toda costa de la idea de que un mundo mejor es posible”. (López Palacio, 2014, p. 10)...“El profesor ha de irradiar la labor educativa en cualquier esfera en que participe y perfeccione su condición de educar cuando conoce, comprende y aprecia la realidad de su comunidad, de un país, cuando participa en las transformaciones revolucionarias de manera integral”. (López Palacio, 2016, p. 3).

En las carreras pedagógicas, son los docentes, quienes hacen realidad un proyecto educativo, dan vida a la concepción pedagógica imperante, forman a los estudiantes según el concepto que la sociedad tiene y espera de ellos y hacen posible que se redimensione la educación en función de las exigencias sociales.

Es significativo destacar que la identidad profesional de los docentes de las carreras pedagógicas es valorada por sus estudiantes, quienes en muchas

ocasiones por el impacto que tienen en ellos, la toman de referencia cuando construyen su propia identidad profesional pedagógica.

Los maestros día a día tienen la inmensa responsabilidad de ser ejemplos a seguir para cada uno de los cerebros pensantes que tienen en sus manos, y a quienes deben conducir acertada y adecuadamente. Ningún otro profesional tiene ese privilegio, ni la satisfacción o emoción que experimenta cuando se le acerca un exalumno y le dice: "Maestro se acuerda de mí, me hice Maestro..." (Hernández, 2011, p. 93)

Estos principios guían la dirección de la transformación del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa. En correspondencia con ellos, los fundamentos teóricos abordados en el capítulo anterior y las experiencias sistematizadas, se determinan como características de ese modo de actuación las siguientes:

3.2. Caracterización del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa y pasos lógicos a cumplir en cada acción generalizadora

Las relaciones objeto-sujeto y sujeto-sujeto adquieren particularidades en ese modo de actuación porque el objeto que es el estudiante (futuro profesional de la educación) es reconocido como sujeto de su formación profesional, que tiene ante sí el reto de propiciar el máximo desarrollo de la personalidad de los educandos cuando ejerza su profesión. A su vez, este objeto se relaciona con un sujeto (docente) que le brinda un referente profesional básico, por lo que deviene modelo a imitar.

El objeto de la profesión de los docentes de las carreras pedagógicas es la dirección del proceso pedagógico en los diferentes niveles de enseñanza. En este caso, se jerarquizan las particularidades de esa dirección para la labor educativa. En el Modelo General del Profesional de la Educación (Miranda y

Páez, 2000), se explicitan los objetivos formativos generales, las funciones, tareas y cualidades que garantizan a los estudiantes su futura actuación profesional.

Los objetivos formativos generales poseen un alto grado de generalización y en ellos está implícito el logro de la educación mediante la instrucción. Su cumplimiento posibilita la apropiación de conocimientos (propios de la gestión pedagógica como los relativos a la ciencia de la cual se hará profesor), que trascienden hacia el ser, saber hacer, saber actuar y saber convivir, y que se expresan en la integración de lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

En cuanto a las funciones que el profesional de la educación debe desempeñar se plantean: la docente-metodológica, la orientadora y la investigativa, las cuales guardan una estrecha relación entre sí y tienen como punto esencial el análisis, valoración y constante reajuste de la actuación profesional, que permite la transformación y autotransformación de los docentes. El análisis de esa relación puede ser abordado desde cualquiera de las funciones.

En la dinámica de la actuación profesional para la labor educativa, se le confiere una significación especial a la función orientadora por la incidencia directa que tiene en la educación de la personalidad del estudiante desde una mirada preventiva, desarrolladora y correctiva, donde el diagnóstico pedagógico integral constituye su elemento rector. Para poder realizar con calidad dicha función, se necesita de la investigación, que está inmersa en el accionar profesional que ella demanda. A su vez, la orientación se concreta en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y constituye una condición necesaria para el éxito de las acciones que en él se diseñen.

Se destacan como tareas principales que tiene que cumplir este profesional: la educación de la personalidad de los escolares y la promoción del aprendizaje desarrollador en el marco del sistema nacional de educación, las que demandan a los docentes, distinguirse por cualidades que lo hagan

merecedores de ejercer la profesión que ha sido considerada por Comenio como algo tan maravilloso como ninguna otra cosa bajo el sol. Así pues, los profesionales de la educación deben manifestar:

- compromiso moral con los principios de la Revolución, con el ideario martiano y el marxismo leninismo, revelados en el amor y la defensa de la Patria, la solidaridad, el humanismo y la intransigencia ante el dominio extranjero y cualquier forma de explotación o de ideas imperialistas;
 - autoridad expresada en el dominio de sus funciones y tareas profesionales con independencia y creatividad;
 - identidad profesional, basada en el amor a la profesión y al ser humano;
 - responsabilidad y laboriosidad, expuesta en el conocimiento y la asunción de los deberes y exigencias profesionales en el cumplimiento de las tareas sociales e individuales y en la disciplina laboral y social;
 - exigencia dada en el espíritu crítico y autocrítico, la intransigencia ante lo mal hecho, la flexibilidad y objetividad de sus valoraciones;
 - justeza expresada en la imparcialidad y honestidad de sus valoraciones y decisiones, así como en la equidad y el respeto hacia los alumnos y colegas.
- (Miranda y Páez, 2000)

Por otra parte, el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa se concreta en el sistema de acciones generalizadoras mediante las que se modela la ejecución. Resulta oportuno retomar el análisis realizado por Lorences (2011), de diversas definiciones de sistema, quien opina que, a pesar de las diferentes orientaciones, existe consenso al señalar que:

- el sistema es una forma de la realidad objetiva;
- es una totalidad sometida a determinadas leyes generales;
- es un conjunto de elementos que se distingue por cierto ordenamiento;

- tiene límites relativos, solo es “separable”, “limitado”, para su estudio con determinados propósitos;
- cada uno pertenece a otro de mayor amplitud, “está conectado”, forma parte;
- cada uno de sus elementos puede ser asumido, a su vez, como totalidad;
- la idea del sistema supera a la idea de la suma de las partes que lo componen. Es una nueva cualidad;
- los de la realidad objetiva pueden ser estudiados y representados por el hombre.

También, la autora citada declara propiedades de los sistemas, las cuales son pertinentes para fundamentar el sistema de acciones que se modela. Entre ellas se encuentran:

Totalidad: el sistema es un conjunto de elementos con una interrelación, que admite una cualidad nueva. En este particular, los elementos del sistema son: el diagnóstico pedagógico integral, la planificación, la ejecución y la evaluación como acciones generalizadoras de los docentes en su modo de actuación para la labor educativa.

Centralización: se refiere a la interacción de los elementos del sistema que tienen un papel rector. En este caso, el diagnóstico pedagógico integral por su especial relevancia para la labor educativa, tiene un papel rector con respecto al resto de las interrelaciones que se dan entre las acciones, pues de ella dependen las restantes acciones; las modificaciones que en ella se producen, implican cambios. De hecho al asumir la concepción de que el diagnóstico tiene un carácter de proceso, en dependencia de sus resultados, se hace constante el reajuste de la planificación, ejecución y evaluación, debido a que se trabaja con sujetos que están en continuo cambio y transformación y en los cuales se producen avances, retrocesos y estancamientos en el desarrollo de su personalidad.

Complejidad: implica el criterio de ordenamiento y organización interior, tanto de los elementos como de las relaciones que se establecen entre ellos. Las acciones generalizadoras que se consideran en el modo de actuación de los

docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa precisan de un ordenamiento dialéctico y dinámico. Es necesario comenzar con el diagnóstico pedagógico integral, seguido por la planificación, la ejecución y la evaluación que aunque aparece expresada en último lugar, tiene el privilegio de acompañar las acciones anteriores. Los vínculos que se establecen entre ellas están mediados por los docentes, quienes le dan sentido e imprimen un sello personal a su actuación al operar con cada acción, desde un determinado nivel de desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, normas y valores que conforman su identidad profesional.

Jerarquización: los componentes del sistema se ordenan de acuerdo con un principio a partir del cual se establece cuáles son los subsistemas y cuáles los elementos. En este caso, cada una de las acciones generalizadoras constituye un subsistema, que contiene pasos lógicos (elementos) estrechamente relacionados entre sí, que los docentes deben ejecutar en su actuación para la labor educativa.

Adaptabilidad: expresa la propiedad que tiene el sistema de cambiar sus características, fases o estados en correspondencia con las transformaciones que sufre el contexto. Es una cuestión de inestimable valía para las singularidades del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, en cuyo desarrollo cobra especial significado el principio dialéctico del análisis histórico-concreto, pues la actuación no puede verse separada del contexto en el que se da, o sea, de la realidad social; está determinada por las características personalológicas del docente, por sus formas de pensar y sentir. Por consiguiente, es necesaria la autotransformación de los docentes, quienes necesitan apropiarse del método científico, como vía para reflexionar en torno a las contradicciones que se dan entre su actuación y el deber ser, e introducir cambios y generar alternativas de trabajo, que propicien el mejoramiento continuo de la dirección del proceso pedagógico.

Integración: un cambio producido en cualesquiera de sus subsistemas produce cambios en los demás y en el sistema como un todo. Cuando el diagnóstico pedagógico integral no permite conocer la realidad, trae consigo que la planificación se realice por ensayo y error, la ejecución por estímulo-respuesta y la evaluación carezca de objetividad, y viceversa, cuando en la acción referida a la evaluación no se realiza una observación sistemática de los comportamientos de los estudiantes y del grupo en los diferentes escenarios de actuación, se dificulta la valoración integral del proceso de cambio y, por ende, el diagnóstico, la planificación y la ejecución.

Como se ha planteado, en la actuación de los docentes para la labor educativa, se expresa un determinado nivel de desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, normas y valores que conforman su identidad profesional. En el caso específico de los docentes de las carreras pedagógicas, esta identidad debe distinguirse por el desarrollo de sentimientos positivos hacia:

- la educación como fenómeno social vinculado al progreso social, al crecimiento y al mejoramiento humano;
- la profesión pedagógica por su carácter humanista, gratificante y noble que potencia el pleno desarrollo de la personalidad de los futuros profesionales de la educación;
- la actividad pedagógica profesional desde la identificación del papel social de la profesión, y la posibilidad de experimentar motivación y satisfacción personal por la realización de las funciones y tareas que permiten concretar el acto educativo.

Teniendo en cuenta la caracterización realizada, se construyeron en el proceso de sistematización de experiencias, un conjunto de pasos lógicos que atienden al proceso y al resultado, que pueden ser asumidos por los docentes en cada acción generalizadora y que se presentan a continuación:

Acción generalizadora I. Diagnóstico pedagógico integral en función de la labor educativa

- Determinación de: a quiénes (exige el estudio de las características de cada estudiante, del grupo, tutores, escenarios formativos), qué (indicadores que atiendan a la esfera cognitiva y afectiva y al contexto familiar y comunitario), cómo, con qué y dónde diagnosticar.
- Elección y elaboración de los métodos, técnicas e instrumentos que sean más factibles para obtener datos válidos y confiables.
- Aplicación de los instrumentos y procesamiento e interpretación de los datos obtenidos con el apoyo de las TIC.
- Determinación de potencialidades, logros, limitaciones y causas de los comportamientos negativos.
- Elaboración del pronóstico y plan de mejora.

Acción generalizadora II. Planificación de la labor educativa en lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

- Análisis del plan de estudio y del Documento base para la implementación del Programa Director para la Educación en el Sistema de Valores de la Revolución Cubana, con el propósito de identificar los valores y modos de actuación que se deben desarrollar en el año académico, y determinar su correspondencia con los resultados obtenidos en el diagnóstico individual y grupal.
- Identificación de las potencialidades educativas de los escenarios de actuación donde se desarrollan las diferentes formas de organización del proceso pedagógico en lo académico, laboral, investigativo y extensionista, y de las TIC.
- Proyección, desde la caracterización de la comunidad universitaria, de cómo lograr la integración del sistema de influencias educativas.
- Intercambio con los estudiantes sobre las tareas que prefieren realizar en las diferentes formas de organización del proceso pedagógico en lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

- Revelación de la intencionalidad educativa en la determinación del problema-objetivo-contenido-método-medios-evaluación-formas de organización-profesor-alumno-grupo.
- Selección de los métodos que se emplearán en la identificación y solución de contradicciones propias de los sistemas de conocimientos, de habilidades, de la concepción del mundo, la ideología, la ética y de las actitudes y valores aspirados.
- Diseño de tareas integradoras (orientadoras, preventivas, desarrolladoras, correctivas), con el fin de favorecer la educación mediante la instrucción e integrar el sistema de influencias educativas.
- Discusión de las tareas integradoras con el grupo de estudiantes para su enriquecimiento y su compromiso individual.
- Selección y elaboración de los instrumentos de evaluación donde se exprese la intencionalidad educativa.

Acción generalizadora III. Ejecución de la dirección del proceso pedagógico en función de la educación desde la instrucción.

- Orientación clara y precisa de los objetivos, con énfasis en la intencionalidad educativa.
- Desarrollo de las tareas integradoras planificadas; observación del proceso y el resultado obtenido por el estudiante y el grupo; y atención a la diversidad para ofrecer niveles de ayuda correspondientes.
- Utilización de métodos educativos que estimulen la interacción grupal, su dinámica y el cambio de roles en los estudiantes.
- Empleo de estilos de comunicación a favor de la reflexión, del diálogo, de la discusión de puntos de vista convergentes y divergentes, del planteamiento de interrogantes y propuestas de solución novedosas en el análisis de las contradicciones, en la identificación de la relación causa-efecto sobre la base

del aprovechamiento de las vivencias y la cooperación y autonomía de todos los participantes.

- Estimulación de los éxitos individuales y colectivos de los estudiantes, por mínimos que sean.
- Constatación de cómo los contenidos apropiados por los estudiantes influyen en la regulación de su comportamiento.

Acción generalizadora IV. Evaluación del efecto provocado por el sistema de influencias en la educación de los estudiantes.

- Observación sistemática de los comportamientos de los estudiantes y del grupo en los diferentes escenarios de actuación.
- Valoración de los efectos de la estrategia contra la subversión política-ideológica, teniendo en cuenta los comportamientos cotidianos en la defensa de la Revolución.
- Análisis sistemático de los avances en la formación integral de los estudiantes, en correspondencia con la estrategia educativa del año académico.
- Determinación del nivel de desarrollo de los valores declarados en el año académico, a partir de la actuación de los estudiantes.
- Control de la participación, implicación y responsabilidad individual y colectiva de los estudiantes en el cumplimiento de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas.
- Valoración del nivel de satisfacción de los estudiantes con su plan de formación, con énfasis en los conocimientos de la Historia de Cuba y el Marxismo-Leninismo, y de los empleadores con la actuación del profesional en formación.
- Valoración integral del proceso de cambio, estableciendo el nivel de desarrollo alcanzado en comparación con el diagnóstico inicial.

Los resultados obtenidos en la sistematización de experiencias, evidenciaron las necesidades de preparación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología para apropiarse de los conocimientos y habilidades que requieren las acciones generalizadoras presentadas y lograr el autoperfeccionamiento de su ejemplaridad, como expresión de la imagen social del educador cubano. En consecuencia, se construyó un conjunto de orientaciones metodológicas.

3.3. Orientaciones metodológicas para la implementación del modelo y sus formas de evaluación

Las orientaciones metodológicas para la implementación del modelo, tienen como propósito precisar el cómo lograr que los docentes se apropien de los pasos lógicos de cada acción generalizadora, fortalecer sentimientos de pertenencia a la profesión y la necesidad de su autotransformación. Ofrecen variantes que se distinguen por el uso de técnicas de trabajo grupal y se centran en el taller como uno de los tipos fundamentales del trabajo docente-metodológico, que se desarrollan en los colectivos de carrera, año y de disciplina.

Colectivo de carrera: agrupa a los profesores que dirigen los colectivos de disciplina y de año que integran la carrera en la sede central, a los coordinadores de carrera de los centros universitarios municipales y la representación estudiantil, así como otros invitados cuya experiencia lo sugiera. (MES, 2007)

Colectivo de año: lo forman los profesores que desarrollan las asignaturas del año, los profesores guías de cada grupo, los tutores y los representantes de las organizaciones estudiantiles. (MES, 2007)

Colectivo de disciplina: lo integran los jefes de colectivo de las asignaturas de la sede central y los coordinadores de esa disciplina de los centros universitarios municipales. (MES, 2007)

Para el trabajo metodológico en el **colectivo de carrera** se recomienda el desarrollo de dos talleres: uno encaminado a identificar las necesidades de **autotransformación**, en la actuación de los docentes de las carreras pedagógicas, para el perfeccionamiento de la labor educativa desde las potencialidades del trabajo en grupo, y otro dirigido a debatir el cómo lograr mejorar la actuación. La descripción de ellos, aparece a continuación.

Taller metodológico uno

Se sugiere para garantizar la autopreparación de los participantes en el taller, aprovechar las potencialidades de la intranet de la institución, para dar a conocer las problemáticas que se debatirán: ¿Qué necesito cambiar para perfeccionar mi actuación en la labor educativa desde el diagnóstico pedagógico integral, la planificación, la ejecución y la evaluación?; ¿Cuáles son las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que influyen en mi autotransformación?; ¿Cómo mantener las fortalezas, disminuir las debilidades, aprovechar las oportunidades y controlar las amenazas?

Para el desarrollo del taller, el coordinador del colectivo de carrera, en su rol de dirigente de la actividad, deberá aplicar la matriz DAFO y precisar la necesidad de cumplir con las reglas de trabajo en grupo siguientes: escuchar al que habla; no crear subgrupos; todas las ideas son válidas; la idea tonta es la que no se expresa; atacar ideas, no personas; respetar los criterios de los demás; no burlarse de nadie; expresarse con claridad y precisión y no desviarse del tema". (Bermúdez et al., 2002)

Seguidamente, entregará un material impreso, contentivo del deber ser del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa y orientará al grupo para que seleccione un registrador. El debate se desarrollará en correspondencia con el orden de las problemáticas. El coordinador deberá garantizar que los participantes ubiquen las amenazas y las oportunidades en el eje "x" y las fortalezas y las debilidades en el eje "y", con el fin de propiciar la reflexión crítica y la implicación de todos.

En el cierre del taller es necesario que los participantes personalicen sus propias fortalezas y debilidades con el fin de hacer propuestas encaminadas a mantener fortalezas, disminuir las debilidades, aprovechar las oportunidades y controlar las amenazas. Se deberá garantizar que queden evidencias de las consideraciones de cada participante.

Taller metodológico dos

Se recomienda realizarlo después de transcurrido el tiempo necesario para analizar las transformaciones logradas. En función de la autopreparación de los participantes en el taller, se orientará que resuman las valoraciones que han realizado los jefes de departamento, los jefes de colectivos de disciplinas, los profesores principales de año y los estudiantes, acerca de las transformaciones en la actuación para la labor educativa y el efecto que han tenido en la formación integral del estudiante.

Para el desarrollo, se sugiere organizar aleatoriamente cuatro grupos y asignarle a cada cual, una acción generalizadora que encierra el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, en función del análisis y la síntesis de las ideas esenciales, que serán registradas por uno de los participantes, con el fin de socializar la información de los grupos y precisar las regularidades, las que se compararán con las declaradas en el taller anterior; esto permitirá trazar las acciones de mejora del grupo y de cada uno de los participantes como parte del cierre del taller.

Para el **colectivo de año** se propone el desarrollo de dos talleres, que tengan como tema de debate el análisis de ejemplos de tareas integradoras, con el propósito de reflexionar en el cómo el docente puede lograr la integración de las influencias que inciden en la educación de los estudiantes y su concreción en lo académico, laboral, investigativo y extensionista, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer los objetivos formulados en los modelos del profesional.

Taller metodológico uno, tiene como objetivo valorar la correspondencia entre los resultados del diagnóstico pedagógico integral y las acciones proyectadas en la estrategia educativa del año. La tarea integradora consistirá en correlacionar los resultados del diagnóstico pedagógico con las acciones proyectadas en la estrategia educativa del año y los roles de cada docente.

Para la autopreparación de los participantes, se propone que el profesor principal de año, en su labor de dirección basada en la coordinación, la asesoría y el control de los profesores guías, los tutores y el colectivo de profesores de ese año, oriente el estudio de los resultados del diagnóstico pedagógico integral, con énfasis en las fortalezas y las debilidades identificadas en el proceso formativo de cada estudiante y las regularidades del año.

En el desarrollo, se deberá aplicar la técnica de trabajo grupal “La reja” por sus potencialidades para analizar un material escrito, resumir e integrar la información de manera colectiva. Se procederá de la siguiente forma.

Se numerará del uno al tres a todos los participantes. Se orientará que se reúnan todos los uno, todos los dos y todos los tres, quedando así integrados tres grupos. A cada grupo se le asignará una de las dimensiones educativas en el proceso de formación de los estudiantes (curricular, extensión universitaria y actividades sociopolíticas), según lo establecido por el MES (2013b), y se le orientará correlacionar los resultados del diagnóstico pedagógico integral con las acciones previstas en la dimensión asignada.

Transcurrido el tiempo límite para la realización de lo orientado (que el profesor principal de año deberá acordar según las posibilidades reales del grupo), se volverá a numerar a cada integrante de cada grupo del uno al tres, y se distribuirá cada número con sus iguales, formando nuevamente tres grupos. Cada grupo deberá valorar la correspondencia entre los resultados del diagnóstico pedagógico integral y las acciones proyectadas en las tres dimensiones educativas, las cuales forman parte de la estrategia educativa del año. Cada miembro de este nuevo grupo contribuirá a realizar la valoración

aportando las ideas que analizó inicialmente de la dimensión educativa que le correspondió.

En el cierre del taller, el profesor principal de año presentará el resumen de la valoración realizada, el cual deberá quedarse como memoria gráfica para el trabajo del colectivo de año, en función de perfeccionar la labor educativa.

Taller metodológico dos, tiene como propósito analizar propuestas encaminadas a la integración de las influencias que inciden en la educación de los estudiantes, en lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

Se sugiere para garantizar la autopreparación de los participantes, que el profesor principal de año (dirigente del taller), oriente la confección de una tabla contentiva de cuatro columnas, en las que se ubicarán las influencias que inciden en la educación de sus estudiantes en lo académico, laboral, investigativo y extensionista, respectivamente.

En el desarrollo, el profesor principal de año, deberá aclarar que es una prioridad “aprender en el grupo, del grupo y para el grupo” sobre la base del respeto. Le pedirá a los participantes que expresen verbalmente su opinión acerca de cuáles son las influencias que inciden en la educación de sus estudiantes, en lo académico, laboral, investigativo y extensionista. Las ideas serán registradas en la pizarra por un participante que seleccionará el profesor principal de año.

Posteriormente, se deberá aplicar la técnica de trabajo grupal “Lluvia de ideas”, para unificar las opiniones que cada uno de los participantes tiene acerca de cómo lograr la integración de las influencias que inciden en la educación de sus estudiantes, en lo académico, laboral, investigativo y extensionista, expuestas anteriormente. Se procederá de la manera siguiente.

Se solicitará a cada participante que haga una propuesta encaminada a la integración de las influencias que inciden en la educación de sus estudiantes, en lo académico, laboral, investigativo y extensionista, pero no se permitirá en ese momento la discusión de las ideas que vayan surgiendo. Solamente se le

pedirá al compañero que aclare lo que dice en caso de que no se haya comprendido. Todos los participantes deberán intervenir al menos en una ocasión. Mientras los participantes van expresando sus ideas, el registrador seleccionado irá anotándolas. Una vez terminado este paso, se procederá al análisis y discusión de las propuestas realizadas. En el cierre, es importante que el profesor principal de año, exponga un resumen de las principales ideas de las propuestas analizadas.

Para el trabajo metodológico en el **colectivo de disciplina** se propone el desarrollo de dos talleres: uno encaminado a identificar contradicciones, como vía para el aprovechamiento de las potencialidades educativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en las diferentes asignaturas de la disciplina, y el otro en función de analizar ejemplos de tareas integradoras.

Taller metodológico uno

Se propone para garantizar la autopreparación de los participantes: el estudio de los programas de las diferentes asignaturas de la disciplina, para identificar las potencialidades educativas que poseen y la determinación de contradicciones del contenido de enseñanza-aprendizaje, que posibiliten aprovechar las potencialidades educativas identificadas, para presentarlas en el taller.

En el desarrollo del taller, el jefe de disciplina estimulará con su conducción, un clima psicológico positivo que facilite el intercambio de los participantes. Seleccionará un participante como registrador. Pedirá a los participantes que expongan las potencialidades educativas identificadas en las asignaturas de la disciplina y las contradicciones del contenido de enseñanza-aprendizaje, que posibiliten aprovechar esas potencialidades educativas, para su análisis y debate.

Posteriormente organizará pequeños grupos y presentará las problemáticas siguientes: “Las potencialidades educativas de la actividad de aprendizaje desde las contradicciones dadas entre la teoría y la práctica, entre el querer

resolver las tareas y las posibilidades reales del estudiante, entre otras”; “Las potencialidades educativas de las relaciones docente-estudiante, docente-grupo, estudiante-estudiante desde las características de la personalidad de cada uno de ellos y del grupo”; “Las potencialidades educativas de las experiencias del docente y de sus estudiantes desde la maestría pedagógica del docente y el nivel de desarrollo de la personalidad del estudiante”.

Pediré a los participantes que reflexionen en torno a cómo se manifiestan estas problemáticas en sus contextos de actuación profesional. El debate se desarrollará en correspondencia con el orden de las problemáticas. Luego, solicitaré que expongan en orden jerárquico, del uno al tres, las principales manifestaciones en cada problemática. Se recomienda que en el cierre del taller, el jefe de disciplina haga un resumen de las principales ideas abordadas y las regularidades de las manifestaciones en cada problemática.

Taller metodológico dos

Se sugiere que los participantes, como parte de la autopreparación para el taller, elaboren una tarea integradora que pueda ser utilizada con los estudiantes y ofrezcan razones que avalen su carácter integrador. En el desarrollo, el jefe de disciplina, debe presentar una tarea integradora para su análisis. Un ejemplo de ella, aparece a continuación.

En la asignatura Práctica concentrada II, correspondiente a la Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral Investigativa, se orienta a los estudiantes que seleccionen un escolar, para que realicen un estudio de la estructura y el funcionamiento de su personalidad (se sugiere hacerlo por las esferas de regulación, con sus procesos afines). Se les propone que analicen el Expediente Acumulativo del Escolar (EAE) y entrevisten al psicopedagogo, a los maestros que trabajan con el escolar, a la auxiliar pedagógica, entre otros, para la recogida de información válida y confiable antes de iniciar su caracterización. Además, se le orienta la selección de los métodos y técnicas para la caracterización, la elaboración de los instrumentos necesarios, su aplicación, análisis y evaluación de los datos obtenidos.

Posteriormente se orientará a los participantes el debate en torno a las interrogantes siguientes: ¿Qué razones justifican el carácter integrador de la tarea?; ¿Quiénes ejercerán influencia sobre los estudiantes durante la realización de la actividad propuesta?; ¿Cómo lograr el carácter de sistema de esas influencias, de manera coherente y armónica?

Una vez concluido el debate, se les pedirá a los participantes que expongan la tarea integradora elaborada en la autopreparación, para su análisis. Es importante que en el debate quede claro cómo se logró en cada tarea analizada la integración de lo académico, laboral, investigativo y extensionista y de las influencias que se ejercen en la educación de los estudiantes. En el cierre del taller, el jefe de disciplina puntualizará las principales ideas abordadas.

En síntesis, las orientaciones metodológicas, deben entenderse como algo flexible, susceptible de cambios y manifestaciones particulares muy diversas, ajustándose a las particularidades del contexto.

Con el fin de emitir juicio de valor acerca de los efectos que produce, la implementación de las orientaciones metodológicas en la transformación del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, se proponen las formas de evaluación que aparecen en las líneas siguientes.

La evaluación debe tener un carácter sistemático y potenciar la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. Durante la aplicación cobra especial significado garantizar la implicación de los participantes (directivos, docentes, estudiantes, empleadores, representantes de la comunidad) en relación con el estado deseado, su posibilidad de identificar las áreas problemáticas para mejorarlas, así como definir sus fortalezas y debilidades.

Para la valoración de las transformaciones se toman como punto de partida las categorías y subcategorías presentadas en el capítulo I del informe y los instrumentos (Anexos 10-12) que posibilitan obtener la información necesaria.

Los documentos que se deben analizar son: la estrategia educativa de la carrera y del año académico, expedientes de disciplina y asignaturas y el sistema de evaluación aplicado, así como el informe de la evaluación profesoral, para obtener datos válidos y confiables acerca de cómo desde la planificación y evaluación del proceso pedagógico, el docente perfecciona su labor educativa.

En la estrategia educativa de la carrera y del año académico se debe indagar acerca de cómo el docente explicita y contextualiza la intencionalidad educativa de los objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación, y diseña la integración de las influencias educativas para el trabajo con el estudiante y el grupo desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

El estudio de los documentos del sistema de evaluación aplicado, permitirá el análisis de la proyección desarrolladora e integradora que debe tener este componente para propiciar la educación del estudiante desde la instrucción. Por su parte, los informes de evaluación profesoral, posibilitarán la determinación de los resultados alcanzados en el aspecto referido a la labor educativa y las acciones de mejora que se le proponen al docente.

En los expedientes de disciplina y asignatura, se debe analizar cómo el docente desde el diseño de las diferentes formas de organización del proceso pedagógico universitario, logra en la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, la integración de las influencias educativas; en qué medida las tareas integradoras proyectadas se relacionan con los resultados del diagnóstico y cómo aprovecha las potencialidades de diversos métodos educativos.

La observación debe ser sistemática y centrarse en la actuación del docente cuando diseña y usa el diagnóstico pedagógico integral para elevar la calidad de su labor educativa, desde una adecuada selección y diseño de métodos, técnicas e instrumentos, que le permitan obtener e interpretar datos válidos y confiables, a partir de los cuales pueda identificar potencialidades, logros,

limitaciones y causas de los comportamientos negativos de sus estudiantes y proyectar las acciones de mejora.

De igual modo, en la ejecución de la labor educativa, se debe observar cómo el docente orienta las tareas integradoras, su originalidad para ofrecer niveles de ayuda a los estudiantes en función de desarrollar sus potencialidades y disminuir sus carencias, y de qué forma propicia la reflexión, el debate, la toma de posición en propuesta de solución a los problemas, con atención en el respeto a lo individual y al grupo.

La observación de la actuación del docente cuando aplica la evaluación, debe concentrarse en los estilos de comunicación que usa para orientar, prevenir y corregir los comportamientos negativos relacionados con el fraude académico y en el aprovechamiento que hace de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación para clarificar los avances en la educación científico-técnica, político-ideológica, patriótica, entre otras.

Es importante que los jefes de departamento aprovechen los espacios del trabajo metodológico y otras actividades colectivas para motivar a los docentes en función de comparar su actuación con la representada en el modelo. En tal sentido resulta oportuno el análisis del plan de trabajo mensual, para favorecer que no se limiten a enumerar las tareas cumplidas e incumplidas, es preciso profundizar en qué hizo, cómo lo hizo, qué resultados logró, qué necesita cambiar y por qué.

Las reuniones del colectivo de carrera y de los años académicos también favorecen la evaluación sistemática del modo de actuación de cada uno de los docentes. Para ello es oportuno el análisis de casos, que evidencien potencialidades, fortalezas, debilidades en el proceso de formación de valores, y la discusión en torno a las causas y posibles alternativas de solución. Por otra parte, la entrevista en profundidad, permitirá reflexionar en las causas que influyen en las limitaciones que aún tienen los docentes y discutir propuestas de solución.

La representación gráfica del modelo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa aparece en el Anexo 12.

A modo de conclusiones de este capítulo, se precisa que el modelo construido durante la sistematización de experiencias se sustenta en referentes filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de orientación marxista, que permitieron precisar los principios que guían la dirección de la transformación del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa y representar las características que distinguen su deber ser.

CONCLUSIONES

El proceso investigativo desarrollado permitió determinar que:

Los resultados obtenidos de la triangulación metodológica realizada en el momento inicial de la sistematización de experiencias, permitieron revelar que los docentes muestran disposición y compromiso con la labor educativa; para su desarrollo jerarquizan la clase, consideran que la mayor responsabilidad recae en el profesor principal del año y desaprovechan las potencialidades del diagnóstico pedagógico integral para la ejecución y evaluación de las acciones educativas.

Los estudios relacionados con el modo de actuación del profesional de la educación y la labor educativa, explicitan la importancia del ejemplo del docente formador de formadores para cumplir los propósitos de la labor educativa desde las aspiraciones de la sociedad cubana actual, así como las particularidades del modo de actuación de este profesional en correspondencia con las singularidades del proceso pedagógico y las funciones profesionales.

El modelo construido durante la sistematización de experiencias representa el ideal de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa en el proceso de formación del profesional de la educación desde las particularidades de la función orientadora y la dinámica de las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso pedagógico en su carácter sistémico, a partir de los principios propuestos por la autora.

La aplicación de las orientaciones metodológicas desarrolladas en los talleres permitió registrar las valoraciones realizadas por los sujetos implicados en la sistematización de experiencias, donde se evidenció su disposición e implicación para asumir el cambio en su actuación para la labor educativa.

RECOMENDACIONES

Continuar profundizando en las singularidades del modo de actuación de los docentes de las demás carreras universitarias para la labor educativa, con el fin de que surjan nuevas alternativas.

Utilizar el contenido de esta tesis en la preparación de los docentes, en función de perfeccionar su modo de actuación para la labor educativa.

BIBLIOGRAFÍA

1. Addine, F. (2013). *La Didáctica General y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impacto*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
2. Aguiar, Y. y Villegas, C. (2009). El desempeño del docente universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento. *Revista Universitaria de Investigación*, 10 (2), 133-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41021266007.pdf>
3. Alarcón, R. (2014). *Conferencia Inaugural del 9no Congreso Internacional de Educación Superior*. La Habana, Cuba.
4. Alarcón, R. (2015). *Las Ciencias de la Educación en una Universidad integrada e innovadora*. Conferencia en Congreso Internacional Pedagogía 2015. La Habana, Cuba.
5. Almirall, E. J., Bacardí, F. y García, J. (2011). *La labor educativa del maestro de Secundaria Básica desde su desempeño profesional pedagógico*. Curso 47. Congreso Pedagogía 2011. La Habana, Cuba.
6. Álvarez, C. (1998). *Pedagogía como ciencia o Epistemología de la educación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
7. Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida: Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
8. Angarita, M. y Herrera, M. (2006). *Estudio de los factores que motivan al docente en ejercicio a elevar su desempeño profesional*. Programa de Profesionales en Servicio. Universidad Metropolitana. Facultad de Ciencias y Artes de la Educación. Caracas, Venezuela.
9. Arellano, N. (2005). *Programa de Formación Docente en la Prevención de Conflictos en la Escuela*. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas. (Soporte digital).

10. Aristimuño, A. (2005). El docente como constructor de relaciones entre personas. *Revista DIDAC. Nueva Época*, 46, 41-44.
11. Armas, N. de, Lorences, J. y Perdomo, J.M. (2003). *Caracterización y diseño de resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Curso prerreunión, Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana, Cuba.
12. Armas, N. de y Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
13. Avendaño, R. y Minujin, A. (1988). *Una escuela diferente*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
14. Balbona, R. y Cuervo, J. (2011). La labor educativa de los profesores, desde la instrucción. *Revista Médica Electrónica*, 33 (4). Recuperado de <http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202011/vol4%202011/tema18.htm13>
15. Baranov, S. P., Bolotina, L. R. y Slastioni, V. A. (1989). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
16. Barnechea, M., González, E. y Morgan, M. (1998). *La producción de conocimientos en sistematización*. Lima, Perú.
17. Báxter, E. (1989). *La formación de valores, una tarea pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
18. Báxter, E. (1990). *Las orientaciones valorativas en adolescentes y jóvenes*. Tesis doctoral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
19. Báxter, E. (2002). El trabajo educativo en la institución escolar. En MINED, *La labor educativa en la escuela*. (pp. 1-13). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
20. Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

21. Bermúdez, R., García, V., Marcos, B., Pérez, L., Pérez, O. y Rodríguez, A. (2002). *Dinámica de grupo en educación: su facilitación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
22. Blanco, A. (2003). *Filosofía de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
23. Blanco, A. y Recarey, S. (1999). *Acerca del rol profesional del maestro*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Facultad de Ciencias de la Educación. (Soporte Digital).
24. Bogoya, D. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Taller sobre competencias básicas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
25. Boldiriev, N. (1987). *Metodología de la organización del trabajo educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
26. Brito, S.Y. (2015). *La autoevaluación de las carreras universitarias: proceso científico, sistémico, sistemático y participativo*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez", Cuba.
27. Buenavilla, R., Cartaya, P., Joanes, J.A., Silverio, M., Santos, N., Martínez, M., Benítez, J....Echevarría, I. (2014). *Historia de la Pedagogía en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
28. Cabezas, G., Senra, A., Castellanos, B., Torres, N.D., Pino, J.L. del, Mena, E. y Rodríguez, I. (1991). *Teoría y metodología de la enseñanza comunista*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
29. Calero, N. (2005). *El modo de actuación creativo del profesor en formación*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
30. Caligiore, I. y Díaz, J. (2003). Clima Organizacional y Desempeño de los Docentes en la ULA: Estudio de un caso. *Revista Venezolana de*

- Gerencia*, 8, (24), 644-645. Universidad del Zulia. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29002408>
31. Calzado, D. (2004). La ley de la unidad de la instrucción y la educación. En F. Addine (Comp), *Didáctica: teoría y práctica*. (pp. 21-32). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 32. Campo, R. (2001). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria para estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana*. Tesis Doctoral. Universidad de Costa Rica. Bogotá Colombia.
 33. Cardona, P. y Chinchilla, M. N. (1999). *Evaluación y desarrollo de competencias directivas (Nota técnica)*. Universidad de Navarra, IESE, División de investigación. Barcelona, España.
 34. Casañas, M. (2014). *La Filosofía de la Educación desde una perspectiva latinoamericana y caribeña*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 35. Castillo, M. (2001). *La formación del modo de actuación profesional del profesor de Historia. Una propuesta metodológica desde la enseñanza de la Historia de Cuba*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
 36. Castro, F. (1976). Tesis y Resolución sobre la Formación de la Niñez y la Juventud. En *Memorias. Primer Congreso del Partido Comunista*. La Habana, Cuba.
 37. Castro, F. (1980). *Lineamientos económicos y sociales para el quinquenio de 1981-1985*. La Habana.
 38. Castro, F. (1981). *Discurso pronunciado en el Acto de graduación del Destacamento Pedagógico Universitario Manuel Ascunce Domenech*, en Ciudad Libertad, 7 de julio de 1981. La Habana.
 39. Chávez, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

40. Chávez, J. A, Suárez, A. y Permuy, L. D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
41. Chirino, M.V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.
42. Chirino, M.V. (2003). La investigación como función profesional pedagógica: modo de actuación profesional pedagógico. En F. Addine, A. Blanco, M.V. Chirino, G. García, I.B. Parra, y S. Recarey, *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. (pp. 65-84). Dirección de Ciencia y Técnica, Tercer Premio en el concurso “La investigación en las Ciencias de la Educación en la Revolución Educativa”. La Habana, Cuba.
43. Collazo, B. (2006). *Modelo de Tutoría Integral para la Continuidad de Estudios Universitarios en las Sedes Municipales*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada. La Habana, Cuba.
44. Collazo, B. (2011). La orientación de la personalidad del educando en el proceso docente-educativo. En S. Recarey, J.L. del Pino y M. Rodríguez, *Orientación educativa*. (pp. 37-50). Parte I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
45. Collazo, B. y Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
46. *Conferencia Mundial sobre Educación Superior* (2009). UNESCO. París. Recuperado de www.unesco.org
47. *Conferencia Regional de la Educación Superior*. (2008). Recuperado de <http://www.alboan.org/archivos/536.pdf>

48. Consejo Superior de Universidades. (1962). *La Reforma de la enseñanza superior en Cuba*. Recuperado de [http://karin.fq.uh.cu/~lmc/La Reforma Universitaria de 1962.pdf](http://karin.fq.uh.cu/~lmc/La_Reforma_Universitaria_de_1962.pdf)
49. Egea, M. (2007). *Labor educativa. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
50. Esteva, M., Valera, O. y Ruiz, A. (2000). *Las tendencias pedagógicas contemporáneas. Valoración desde la perspectiva del Proyecto Pedagogía Cubana del ICCP*. Curso prereunión III Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación. La Habana, Cuba.
51. Fierro, C. (1999). *Transformando la Práctica Docente: Una Propuesta Basada en la Investigación-Acción*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
52. Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
53. Fuentes, H. (2001). *Didáctica de la educación superior*. Escuela Superior Profesional, INPAHU, Santafé de Bogotá, Colombia.
54. Fuxá, M. (2004). *Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
55. Gala, M. (1999). *Modos de actuación: una reflexión para el debate*. La Habana: Instituto Técnico Militar José Martí.
56. García, G. y Addine, F. (2003). *Curriculum y profesionalidad del docente*. En F. Addine, A Blanco, M.V. Chirino, G. García, I.B. Parra, y S. Recarey, La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. (pp. 8-20). Dirección de Ciencia y Técnica, Tercer Premio en el concurso "La investigación en las Ciencias de la Educación en la Revolución Educativa". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
57. García, G. y Caballero, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

58. García, L. y Valle, A. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
59. González, M.B. (2014). *Relación práctica laboral-orientación profesional en la carrera Maestros Primarios de las Escuelas Pedagógicas*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad "Máximo Gómez Báez". Ciego de Ávila, Cuba.
60. González, F. (1989). *Psicología, principios y categorías*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
61. González, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
62. González, F y Mitjás, A. (1995). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
63. González, I. y Martín, J. (2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 299-315.
64. González, V. (2006). *El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional*. Recuperado de [http://www.campusoei.org/revista/de los lectores/741gonzaaez258.pdf](http://www.campusoei.org/revista/de%20los%20lectores/741gonzaaez258.pdf)
65. González, V., Castellanos, D., Córdova, M. D., Rebollar, M., Martínez, M., Fernández, A. F., Martínez, N. y Pérez, D. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
66. Guevara, G. (2013). *La formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.
67. Guzmán, Y. (2007). *Propuesta de gestión para el mejoramiento continuo de la competencia para la labor educativa, en el contexto de la nueva universidad cubana en la provincia de Guantánamo*. Centro Universitario Guantánamo.

68. Hernández, A. (2011). *Compendio: Temas sobre la educación en valores y la formación ciudadana en las instituciones educativas*. La Habana: Editora Educación Cubana. Dirección de Ciencia y Técnica – MINED.
69. Hernández, A., Reigosa, R. y Rodríguez, R. (2013). *La educación en valores y la formación ciudadana en las instituciones educativas*. Curso 17. Congreso Pedagogía 2013. La Habana, Cuba.
70. Hernández, T. (2010). *El proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de las universidades de ciencias pedagógicas*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP “Capitán Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spíritus, Cuba.
71. Hidalgo, L. (2007). Escenario Posible del Desempeño Profesional en la Enseñanza en una Institución de Formación Docente. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (2). Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica.
72. Horruitiner, P. (1997). La formación de profesionales en la Educación Superior Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 2 (3), 1-11. Universidad de Matanzas, Cuba.
73. Horruitiner, P. (2002). El modelo curricular de la Educación Superior Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5 (3), 1-11. Universidad de Matanzas, Cuba.
74. Horruitiner, P. (2006). El proceso de formación en la Universidad Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*. 11 (3). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/368/359>
75. Horruitiner, P. (2009). *La universidad cubana: modelo de formación*. La Habana: Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior.
76. Horruitiner, P. (2011). *La educación superior. Retos y perspectivas en la sociedad cubana*. Curso 17. Congreso Pedagogía 2011. La Habana, Cuba.

77. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (1984). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
78. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (2012). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
79. Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias*. Costa Rica: Alforja.
80. Jara, O. (1998). *La evaluación y la sistematización. La sistematización en los Proyectos de Educación Popular*. Bogotá, Colombia: Editorial Dimensión Educativa.
81. Jara, O. (2003). *¿Cómo sistematizar? Una propuesta en cinco tiempos*. Recuperado de www.alforja.or.cr
82. Jara, O. (2009). *¿Cómo sistematizar?* En R. Sierra y E. Caballero. *Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación Educativa*. (pp. 131-145). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
83. Jara, O. (2009). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica: La Piragua. *Revista Diálogo de saberes* 3, 118-129.
84. Jover, G., Fernández-Salinero, C. y Ruiz, M. (2005). El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea. En V. Esteban. *El espacio europeo de educación superior* (pp. 27-93). Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
85. Kagelmacher, M. (2010). *Los valores educativos en la postmodernidad: una propuesta desde la filosofía de la educación de Octavi Fullat*. Tesis doctoral. Santiago de Chile, Chile.
86. Konnikova, T. (1975). *Metodología de la labor educativa*. México, D.F.: Editorial Grijalbo.
87. Konstantinov, N. A., Savich, A.L. y Smirnov, M.T. (1962). *Problemas fundamentales de la pedagogía*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.

88. Konstantinov, N. A., Medinski, E.N. y Shabaeva, M.F. (1988). *Historia de la Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
89. Kuzmina, N. (1987). *Ensayo sobre psicología de la actividad del maestro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
90. Labarrere G. y Valdivia G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
91. Lenin, V. (1978). *Materialismo y Empiriocriticismo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
92. Leontiev, A. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
93. Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
94. Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: España. Ediciones de la Torre.
95. López Palacio, J. V. (2014). Fundamentos didácticos y curriculares del proceso pedagógico. Experiencias en la universidad cubana. En: *Ponencia presentada al 9no. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014*. La Habana, Cuba.
96. López Palacio, J.V. (2016). La maestría pedagógica: su perfeccionamiento a través del trabajo metodológico o trabajo didáctico. En *Ponencia presentada al 10^{mo} Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2016*. La Habana, Cuba.
97. López, J., Chávez, J., Rosés, M.A., Esteva, M., Ruiz, A. y Pita, B. (1996). *El carácter científico de la pedagogía en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
98. López, J., Esteva, M., Rosés, M. A., Chávez, J., Valera, O. y Ruiz, A. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En G.

García (compil.), *Compendio de Pedagogía*. (pp. 45-60). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

99. Lorences, J. (2011). Aproximación al sistema como resultado científico. En N. de Armas y A. Valle, *Resultados científicos en la investigación educativa*. (pp. 52-68). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
100. Luviano, D. (2002). *Marco conceptual y metodológico para evaluar el desempeño docente en las Maestrías del CENIDET*, México: Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico.
101. Makarenko, A. (1979). *La colectividad y la educación de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
102. Malagón, L.A. (2003). La pertinencia de la educación superior. Elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, 32 (3). Recuperado de publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista127-S4A1ES.pdf
103. Mañalich, R., Borroto, L., Cabañín, N. (1980). El sistema de trabajo educativo en los Institutos Superiores Pedagógicos. En Ministerio de Educación. IV Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. (Documentos normativos y metodológicos). Sexta parte: febrero. La Habana. (pp. 95-136).
104. Marimón, J. (2003). *Aproximación al estudio del modelo como resultado científico*. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba. (Material inédito).
105. Márquez, M. (2008). El Desempeño Docente de los Contadores Públicos a la Luz de la Sociedad del Conocimiento. *Revista Actualidad Contable Faces*, 11 (17), 40-56.
106. Martí, J. (1975). *Obras Completas*. Tomo VIII. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
107. Martí, J. (1990). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

108. Martín, L. M., Bermúdez, R., Acosta, R. M. y Barrera, L. M. (2004). *La personalidad: su diagnóstico y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
109. Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. Santiago de Chile: CIDE-FLASCO. Talagante. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/txt756.pdf>
110. Martinic, S. (2005). Sistematización como un estudio de caso. En curso taller regional Investigación y sistematización de innovaciones educativas. UNESCO. Red de Innovaciones educativas. Santiago de Chile. (Soporte digital).
111. Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 15 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfprorev153COL1.pdf>
112. Medina, L., Guerra, M.T. y Díaz, J.C. (2002). Aplicación del enfoque integral de la labor educativa y político-ideológica en la carrera de Medicina. *Revista Educación Médica Superior*, 16 (2), 106-124.
113. Meireles, F., Curbelo, M., Guerra, R., Rijo, E. y Mari, J. (1977). Contenido y formas del trabajo educativo en la escuela. La educación moral. En Ministerio de Educación. II Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. (Documentos normativos y metodológicos), diciembre. La Habana. (pp. 321-363).
114. Milián, L. (2006). *La labor educativa del tutor, elemento clave en el proceso de universalización*. En: Colectivo de autores, La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento de un colectivo de autores. La Habana: Editorial Félix Varela.
115. Ministerio de Educación, Cuba. (1979). *VIII Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales*

de educación. (Documentos normativos y metodológicos). Tercera parte: febrero. La Habana.

116. Ministerio de Educación, Cuba. (1982). *VI Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. (Documentos normativos y metodológicos)*. Primera parte: febrero. La Habana.
117. Ministerio de Educación, Cuba. (1983). *VII Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. (Documentos normativos y metodológicos)*. Primera parte: febrero. La Habana.
118. Ministerio de Educación, Cuba. (1989). *XII Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. (Documentos normativos y metodológicos)*. Primera parte: febrero. La Habana.
119. Ministerio de Educación. Cuba (2012). *Documento base para la implementación del Programa Director para la Educación en el Sistema de Valores de la Revolución Cubana*. Curso escolar 2012-2013. La Habana.
120. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2006). *Reglamento para la aplicación de las categorías docentes de la Educación Superior. Resolución N° 128/2006*. La Habana. (Soporte Digital).
121. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2007). *Reglamento de trabajo docente y metodológico. Resolución Ministerial 210/07*. La Habana. (Soporte Digital).
122. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2009). *Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU)*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
123. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2010). *Modelo del Profesional: carrera de Pedagogía Psicología: Curso Diurno*. La Habana. (Soporte Digital).

124. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2013a). *Objetivos de trabajo de la organización para el año 2014*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
125. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2013b). *Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base (Segunda parte)*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
126. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2014). *Objetivos de trabajo de la organización para el año 2015*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
127. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2015a). *Objetivos de trabajo de la organización para el año 2016*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
128. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2015b). *Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU)*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
129. Miranda, T. (2011). El modo de actuación profesional y su formación en las carreras pedagógicas. *Revista Varona*. 53, 24-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36063557500>
130. Miranda, T. y Páez, V. (2000). *Modelo general del profesional de la educación*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Centro de Estudios Educativos. (Soporte digital).
131. Morgan, M. (1996). Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización. TPS. Perú.
132. Mugarra, C., Pérez, H. y Bujardón, A. (2011) Consideraciones sobre la educación en valores a través de los medios de enseñanza-aprendizaje. *Revista Humanidades Médicas*, 11(3), 538-58. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v11n3/hmc09311.pdf>

133. Narváez, X., (2007). Los Docentes Universitarios, constructores de una acción integrada. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 3 (2), 1-11.
134. Neira, E., (2011). *Perfil del buen docente universitario*. Recuperado de <http://webdelprofesor.ula.ve/cjuridicas/neirae/pdf/ensayos/8docenteuniversitario.pdf>
135. Neuner, G., Babanski, Yu.K., Drefenstedt, E., Elkonin, D.B., Gunther, K. H., Piskuniv, A.I. y Stolz, H. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
136. Nieto, L. E. (2001). Perspectiva para una definición conceptual. Material inédito, Villa Clara. (Soporte digital)
137. Nieves, F. (1996). *Desempeño Docente y Clima Organizacional en el Liceo "Agustín Codazzi"*, Maracay, Estado Aragua. UPEL. Maracay. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajo/intervencion-educativa/intervencioneducativa.shtml>
138. Ojalvo, V. (2005). Orientación y Tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. *Revista de Educación Superior*, 2 (25), 3-18. Recuperado de http://intranet.dict.uh.cu/revistas/educ_sup/022005/art01.pdf
139. Ordaz, R. (2003). *La modelación como método científico general del conocimiento y sus posibilidades en el campo de la educación*. (Soporte Digital).
140. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Modelo de acompañamiento, apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. La Habana: Oficina Regional de la UNESCO.
141. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio*

social y el desarrollo, París. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

142. Ortiz, E. (2006). *Fundamentos psicológicos del proceso educativo universitario*. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya (UHOLM), Cuba.
143. Ortiz, T. y Sanz, T. (2016). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. La Habana: Editorial UH.
144. Palau, C. (2013). *El modo de actuación del profesor de Secundaria Básica para la sistematización de los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spíritus, Cuba.
145. Parra, J. (2007). *Estrategia pedagógica dirigida a la formación inicial del modo de actuación profesional pedagógico en la universalización*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba.
146. Partido Comunista de Cuba. (2011). *Lineamientos de la Política Económica y Social del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba*. Recuperado de www.cubadebate.cu
147. Partido Comunista de Cuba. (2012). *Objetivos de trabajo del Partido Comunista de Cuba aprobados por la Primera Conferencia Nacional*. La Habana.
148. Pérez, G., García, G., Nocedo, I. y García, M.L. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
149. Pérez, L., Buenavilla, R., Chávez, J., Rojas, C., Sánchez-Toledo, M.E., Rodríguez, M.A.... Cabrera, O.R. (2012). *Naturaleza y alcance de la Pedagogía Cubana. Reflexiones y debates actuales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

150. Pérez, S. D., Rodríguez, F., Senra, A., Cabezas, G., y Rodríguez Frómeta, I. (1993). *Dirección del proceso de educación*. (Material mimeografiado).
151. Pérez, Y. (2004). *El desarrollo de los modos de actuación en la formación inicial de profesionales de la educación*. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/1346perez.pdf
152. Pernas, M. y Miralles, E. (2007). Trabajo educativo y el nuevo plan de estudio de la Licenciatura en Enfermería. *Revista Educación Médica Superior*, 21 (4). Recuperado de <http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21-4-07/ems08407.html>
153. Pino, J.L. del y Recarey, S. (2005). *La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro*. Material Base. CD ROM, Maestría en Ciencias de la Educación, MINED. La Habana.
154. Pino, J.L. del, García, A., Cuenca, Y., Pérez, R. y Arzuaga, M. (2011). *Orientación educativa y proyectos de vida: hacia una formación personalizada del profesional de la educación*. Curso 34. Congreso Pedagogía 2011. La Habana, Cuba.
155. Pla, R. V., Torres, E. R., Arnaiz, I., Yera, I., Rodríguez, L. E., Rodríguez, D.... Peñate, I. (2005). *Modo de actuación del docente desde un enfoque integral y contextualizado*. Centro de Estudio e Investigación de la Educación "José Martí" de Ciego de Ávila. (Libro en Soporte Digital).
156. Pla, R. V., Ramos, J., Arnaiz, I, García, A. Castillo, M., Soto, M.... Cruz, M. (2012). *Una concepción de la pedagogía como ciencia*. Tercer Premio de Ciencia e Innovación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
157. Ramos, J. M. y Pla, R. (2011). *La sistematización como proceso de obtención del resultado científico*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Manuel Ascunce Domenech. Ciego de Ávila.
158. Recarey, S. (2003). *La función orientadora del maestro como sistema. Un reto en las condiciones educativas actuales*. La Habana: Instituto Superior

Pedagógico “Enrique José Varona”. Facultad de Ciencias de la Educación. La Habana. (Material impreso).

159. Recarey, S. (2004). *La preparación del profesor general integral de Secundaria Básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
160. Recarey, S., del Pino, J.L. y Rodríguez, M. (2011). *Orientación educativa I. Parte I*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
161. Remedios, J.M. (2005). Desempeño, creatividad y evaluación de los docentes en el contexto de los cambios educativos de la escuela cubana. En Ponencia presentada al Congreso internacional Pedagogía 2005. La Habana, Cuba.
162. Remedios, J.M., Hernández, T., Concepción, M.L. y Medina, N. (2001). Vías que contribuyen a transformar los modos de actuación y a desarrollar potencialidades creadoras de los docentes en la Secundaria Básica. Informe del Proyecto Asociado al Programa Ramal II. Sancti Spíritus: Centro de Documentación e Información Pedagógica. Instituto Superior Pedagógico “Capitán Silverio Blanco Núñez”.
163. Remedios, J.M., Hernández, T., Medina, N., Concepción, M.L., Rojas, M., Ríos, M....Trujillo, N. (2003). Modelo teórico-metodológico para evaluar el desempeño profesional de los docentes del Instituto Superior Pedagógico “Capitán Silverio Blanco Núñez”. Informe del Proyecto Asociado al Programa Ramal 4 “Evaluación del desempeño profesional de los docentes del Instituto Superior Pedagógico”. Sancti Spíritus, Cuba.
164. Remedios, J.M., Hernández, T., Concepción, M.L., Rojas, M., Ríos, M., Echemendía, D.M.... Trujillo, N.A. (2006). *Desempeño profesional y evaluación de los docentes del Instituto Superior Pedagógico. Propósitos y perspectivas*. La Habana: Editorial Academia.

165. Remedios, J. M., Alfonso, M., Cueto, R., Valdés, M.B., Hernández, A., Palau, C.M. y Concepción, M.L. (2014). Tarea 1: *Sistematización teórica acerca del debate en torno al objeto, las leyes y principios de la Pedagogía Cubana como ciencia de la educación*. Proyecto: “Acercamiento teórico-metodológico a problemas epistemológicos de la Pedagogía Cubana”. (Soporte digital)
166. Remedios, J.M., Alfonso, M., Valdés, M.B., Trujillo, N. A., Hernández, T., Palau, C.M.... Clarice, V. (2016). Informe final: *Sistematización acerca de la Pedagogía como ciencia de la educación y de su valor para la actuación del docente universitario*. Proyecto: “Acercamiento teórico-metodológico a problemas epistemológicos de la Pedagogía Cubana”. (Soporte digital)
167. Rodríguez, M. R. (2011). La sistematización como resultado científico de la investigación educativa. ¿Sistematizar la sistematización? En *Investigación interdisciplinaria en las ciencias pedagógicas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
168. Rodríguez, A. y Guelmes, E. (2008). *Orientaciones para la sistematización de los resultados (Experiencia práctica)*. Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”. Villa Clara. Cuba.
169. Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (2008). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. La Habana: Editorial Félix Varela.
170. Rodríguez, M. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
171. Rodríguez, M. (1999). El componente educativo en el rol del profesor universitario. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
172. Rodríguez, M. (2006). *La orientación educativa y psicológica de la Universidad Autónoma de Baja California vista desde la perspectiva del alumno*. Tesis

para obtener el grado de Máster en Ciencias Educativas. Universidad Autónoma de Baja California.

173. Rodríguez, P. (2007). Una mirada a la Educación Cubana: logros y retos. (Soporte Digital)
174. Rojas, A.L., Alfonso, Y. y Núñez, M.R. (2014). Apuntes sobre la concepción metodológica de la labor educativa en las universidades, dimensiones y requisitos. *Universidad y Sociedad* 6 (1-extraordinario). (pp. 46-53). Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
175. Rojas, M. (2002). *Propuesta metodológica para evaluar el desempeño profesional del docente en el diagnóstico pedagógico integral*. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela Morales". Villa Clara, Cuba.
176. Rojas, M. (2015). La labor educativa del docente universitario: un reto desde su función orientadora. *Revista Pedagogía y Sociedad*, 18 (43). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad>
177. Rojas, M. y Blanco, Y. (2010). *Formación permanente integral. La sistematización de experiencias pedagógicas transformadoras*. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B_Hng-HxcJtHMnQ3UWJ1Qm5rb2M/view?pref=2&pli=1
178. Rojas, M. y Hernández, T. (2015). *El docente universitario del siglo XXI y su función orientadora*. Ponencia presentada a la VII Conferencia Científica Internacional Universidad y Sociedad, Holguín, Cuba.
179. Rojas, M. y Antonio, M. (2015). *La comunicación: una necesidad en la función orientadora del docente universitario*. Ponencia presentada al Segundo Evento Científico Nacional PSICOUNISS 2015. Sancti Spiritus, Cuba.

180. Rojas, M., Hernández, T. y Concepción, M. L. (2015). *La orientación educativa en el contexto universitario cubano*. En Ponencia presentada al evento provincial Universidad 2016. Sancti Spíritus, Cuba.
181. Rojas, M., Ríos, M. D., Rufín, B. y Hernández, C. A. (2015). *La labor educativa del docente universitario: una experiencia en el contexto espirituario*. En Evento Internacional Yayabociencia. Sancti Spíritus, Cuba.
182. Rosental, M. y Iudin. I. (1981). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Editora Política.
183. Rubinstein, S. (1977). *Principios de Psicología General*. La Habana: Edición Revolucionaria.
184. Ruiz, A. (2002). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
185. Ruiz, O. (2014). *La formación de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de la Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
186. Sanz, T. (2016). Educación e instrucción: algunas reflexiones. Ponencia presentada al 10^{mo} Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2016. La Habana, Cuba.
187. Sanz, T., González, B. y González, M. (2014). La formación universitaria: reflexiones sobre categorías pedagógicas. *Ponencia presentada al 9no. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014*. La Habana, Cuba.
188. Sanz, T. y González, M. (2016). Categorías educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, proceso de enseñanza-aprendizaje. En T. Ortiz y T. Sanz, *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. (pp. 170-190). La Habana: Editorial UH.

189. Sarramona, J. Domínguez, E., Noguera, J. y Vázquez, G. (2005). *Las competencias en secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad*. En: V. Esteban, *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 199-248). Valencia, España: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
190. Savin, N. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
191. Schukina, G. (1980). *Teoría y metodología de la educación comunista en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
192. Segura, M. (2004). Hacia un Perfil del Docente Universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 4 (1), 9-2.
193. Silva, M. (2005). *La pedagogía marxista*. La Habana. (Soporte Digital).
194. Socarrás, S. (2011). Perfeccionamiento del trabajo educativo del profesor guía en la Universidad Médica. *Revista Humanidades Médicas*, 11 (2), 320-344.
195. Stella, S. (2007). *Calidad docente del profesorado universitario*. En Ponencia presentada en VII Reunión Nacional de Currículo. I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Caracas, Venezuela.
196. Suárez, M. (2008). *El modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
197. Sujomlinski, V. (1975). *Pensamiento pedagógico*. Moscú: Editorial Progreso.
198. Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Herramientas. Universidad de Barcelona. (Soporte digital)
199. Torroella, G. (1998). *Movimiento de la orientación en la Educación*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de La Habana. (Soporte digital).
200. Torroella, G., (1993). *La educación y la orientación como preparación del hombre para la vida*. Conferencia dictada en el I Taller Iberoamericano de

Educación Sexual y Orientación Educativa. Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba.

201. Trujillo, N. (2007). *La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las Universidades Pedagógicas*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
202. Tünnermann, C. (1996). *Conferencia introductoria*. Ponencia presentada en Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba.
203. Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-ugarte.html>
204. Valdés, H. (2004). *El desempeño del maestro y su evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
205. Valera, O. (1998). Problemas actuales de la Pedagogía y la Psicología Pedagógica. Bogotá, Colombia. EDITEMAS AVC.
206. Valera, O. (2000). *El debate teórico en torno a la Pedagogía*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
207. Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
208. Valliant, D. (2009). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
209. Vecino, F. (1986). *Algunas tendencias en el desarrollo de la educación Superior en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
210. Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

211. Vigotsky, L. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En: *Selección de lecturas de psicología pedagógica y de las edades*. Tomo III. La Habana: Editora Universidad.
212. Vigotsky, L. (1989). *Obras completas*, t. 5. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
213. Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
214. Woodruffe, C. (1993). *Assessment centres: Identifying and developing competences*. Londres: Institute of Personal Management.
215. Zarate, M. (2009). La Formación Política-Ideológica Bolivariana del Profesorado, una Vía para el Desarrollo de la Nueva Ética Socialista. En *Ponencia presentada al Congreso Internacional de Pedagogía 2009*. La Habana, Cuba.

ANEXO 1

SESIÓN EN PROFUNDIDAD NÚMERO UNO

Título: “¿Para qué sistematizar?, ¿Qué experiencia sistematizar?, ¿Qué aspectos de esta experiencia interesa sistematizar?”

Tiempo de duración: 2 horas.

Objetivo: Precisar el objetivo, el objeto y el eje de sistematización.

Participantes: Jefe de departamento de Formación Pedagógica General, coordinador del colectivo de carrera, todos los profesores principales de años, cinco jefes de disciplinas, cinco docentes de la carrera y el Jefe del proyecto de investigación “Tratamiento teórico-metodológico al desempeño ético de los docentes”.

Informantes clave: Jefe de departamento de Formación Pedagógica General, coordinador del colectivo de carrera, profesor principal de primer año, jefe de disciplina Fundamentos Pedagógicos de la Educación, jefe y tres miembros del proyecto de investigación “Tratamiento teórico-metodológico al desempeño ético de los docentes” y siete doctores de la región central del país con experiencia en la temática.

Desarrollo

Presentación del tema por la investigadora.

La investigadora expone la necesidad de lograr durante la sesión un clima de confianza y libertad de expresión, basado en una comunicación dialógica y participativa, donde se cumplan las exigencias para el trabajo en grupo.

Debate acerca del tema, orientado a los siguientes aspectos:

Definición del objetivo de la sistematización, a partir de estar consciente de la utilidad que tiene hacer esta sistematización.

Delimitación del objeto a sistematizar.

Precisión de un eje de sistematización visto como hilo conductor que atraviesa las experiencias.

Se organizan los participantes en grupos equitativos, cada grupo construirá una serie de juicios conclusivos de los criterios de quienes lo conforman, acerca de los aspectos declarados y de las razones que fundamentan sus criterios. Deberán precisar la cantidad de docentes que se agrupan en cada criterio.

Se concederán espacios de receso en los momentos que la investigadora considere necesario.

Precisión de conclusiones acerca de la información, para asegurar que se han registrado todos los criterios emitidos.

ANEXO 2

GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Objetivo: Identificar las exigencias al modo de actuación de los docentes para el perfeccionamiento de la labor educativa y las formas en que se implementan desde el trabajo metodológico.

Documentos	Aspectos a revisar
Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. (Resolución Ministerial 210/07).	Artículos contenidos en los diferentes capítulos.
Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU, 2009).	Fundamentos que sustentan el SEA-CU; Patrón de calidad de carreras universitarias; Guía de evaluación de carreras universitarias y Reglamento para la evaluación y acreditación de carreras universitarias.
Documento base para la implementación del Programa Director para la Educación en el Sistema de Valores de la Revolución Cubana. Curso escolar 2012-2013.	Orientaciones para la implementación del Programa Director para la Educación en el Sistema de Valores de la Revolución Cubana en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.
Planes de Estudios A, B, C y D de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.	Concepción de la labor educativa.
Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.	Objeto de trabajo, modo de actuación del profesor en formación, esferas de actuación, campos de acción, problemas profesionales, objetivos generales,

	funciones profesionales, cualidades del profesional, valores a formar.
Programas de disciplinas de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.	Objetivos generales, contenidos a asimilar y orientaciones metodológicas.
Planes de trabajo metodológico del departamento docente, carrera, colectivos de años y disciplinas.	Objetivos metodológicos y líneas; actividades metodológicas y planificación del trabajo científico-metodológico.
Estrategia educativa de la carrera.	Prioridades de las actividades metodológicas en el colectivo de carrera, planificación de acciones educativas y tratamiento de los valores compartidos como parte de las prioridades de la labor educativa.
Estrategia educativa del año.	Prioridades de las actividades metodológicas en el colectivo de año, planificación de acciones educativas y tratamiento de los valores compartidos como parte de las prioridades de la labor educativa.
Actas de colectivos de carrera, años y disciplinas.	Tratamiento de la temática de la labor educativa.

ANEXO 3

SESIÓN EN PROFUNDIDAD NÚMERO DOS

Título: “Categorías y subcategorías de análisis para el perfeccionamiento del modo de actuación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología para la labor educativa”.

Tiempo de duración: 2 horas.

Objetivo: Valorar la propuesta de categorías y subcategorías de análisis para el perfeccionamiento del modo de actuación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología para la labor educativa.

Participantes: Jefe de departamento de Formación Pedagógica General, coordinador del colectivo de carrera, todos los profesores principales de años, cinco jefes de disciplinas, cinco docentes de la carrera y el Jefe del proyecto de investigación “Tratamiento teórico-metodológico al desempeño ético de los docentes”.

Informantes clave: Jefe de departamento de Formación Pedagógica General, coordinador del colectivo de carrera, profesor principal de primer año, jefe de disciplina Fundamentos Pedagógicos de la Educación, jefe y tres miembros del proyecto de investigación “Tratamiento teórico-metodológico al desempeño ético de los docentes” y siete doctores de la región central del país con experiencia en la temática.

Con antelación al desarrollo de la sesión se entrega a los posibles participantes la información necesaria acerca de los fundamentos teóricos que sirven de base a la propuesta de categorías y subcategorías de análisis y un cuestionario para la valoración de dicha propuesta. Las orientaciones al respecto quedarán precisadas desde la sesión anterior. Los cuestionarios deberán entregarse a la investigadora con 72 horas de antelación para su procesamiento adecuado.

Desarrollo

Presentación del tema por la investigadora.

La investigadora expone las concepciones teóricas acerca del modo de actuación de los docentes para la labor educativa que según su criterio no se comprendieron exhaustivamente por los participantes.

Valoración de la propuesta:

La investigadora presenta las inferencias realizadas a partir de los resultados del procesamiento de la información de los cuestionarios, precisando:

Propuestas de omisión.

Propuestas de inclusión.

Propuestas de fusión.

Propuestas de transformación en la redacción.

Otras.

Los participantes tendrán la oportunidad de fundamentar criterios, determinar posiciones, intercambiar puntos de vista, hacer preguntas que propicien el establecimiento de un debate y analizar la propuesta que se ha presentado.

Se presentan los criterios valorativos finales a partir de un primer acercamiento a la propuesta definitiva.

Nota: La propuesta de categorías y subcategorías de análisis entregada para su valoración aparece a continuación:

Categoría de análisis 1. Actuación del docente en el diagnóstico pedagógico integral para la labor educativa.

Subcategorías:

- 1.1. Dominio de lo que es el diagnóstico pedagógico integral y su importancia.
- 1.2. Dominio de la selección y diseño de métodos, técnicas e instrumentos.
- 1.3. Posibilidad para el procesamiento e interpretación de los datos.
- 1.4. Capacidad para la elaboración de pronósticos.

- 1.5. Disposición y compromiso con la realización del diagnóstico pedagógico integral.
- 1.6. Estilo de comunicación empleado durante la realización del diagnóstico pedagógico integral.

Categoría de análisis 2. Actuación del docente en la planificación de la labor educativa.

Subcategorías:

- 2.1. Dominio del diagnóstico pedagógico integral, del modelo del profesional y del Programa de Educación en el Sistema de Valores de la Revolución Cubana y la lucha contra la subversión.
- 2.2. Dominio de las potencialidades educativas de las diferentes formas de organización del proceso pedagógico en lo académico, laboral, investigativo y extensionista, y de las tecnologías de la información y las comunicaciones.
- 2.3. Posibilidad para la identificación y elaboración de tareas integradoras.
- 2.4. Capacidad para concretar la integración de las tareas integradoras en la estrategia educativa del año académico.
- 2.5. Disposición y compromiso con la planificación de la labor educativa.

Categoría de análisis 3. Actuación del docente en la ejecución de la labor educativa.

Subcategorías:

- 3.1. Dominio del contenido de las tareas integradoras.
- 3.2. Posibilidad para la correcta orientación de las tareas integradoras.
- 3.3. Capacidad para la observación del desarrollo alcanzado por los estudiantes y el grupo.
- 3.4. Capacidad para la realización de valoraciones y/o ajustes oportunos a las tareas integradoras.

3.5. Disposición y compromiso con la ejecución de la labor educativa.

3.6. Estilo de comunicación empleado durante la ejecución de la labor educativa.

Categoría de análisis 4. Actuación del docente en la evaluación de la labor educativa.

Subcategorías:

4.1. Dominio de la selección y diseño de métodos, técnicas e instrumentos.

4.2. Posibilidad para el procesamiento e interpretación de los datos.

4.3. Capacidad para la valoración integral del proceso de cambio.

4.4. Disposición y compromiso con la evaluación de la labor educativa.

4.5. Estilo de comunicación empleado durante la evaluación de la labor educativa.

ANEXO 4

GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A DOCENTES

Objetivo: Comprobar la concepción de la labor educativa.

1. ¿Qué es el diagnóstico pedagógico integral? ¿Lo consideras importante para realizar la labor educativa? ¿Por qué?
2. ¿Cómo realizas el diagnóstico pedagógico integral?
3. ¿Qué tienes en cuenta para planificar la labor educativa?
4. ¿A quiénes implicas cuando planificas la labor educativa? ¿Cómo lo haces?
5. ¿Qué características tienen las tareas que planificas en tu labor educativa?
6. ¿Las tareas que planificas en tu labor educativa las propones en el colectivo de año para que formen parte de la estrategia educativa del año? ¿Por qué?
7. Cuando planificas la labor educativa, ¿determinas cómo evaluarla?
8. ¿Qué haces cuando ejecutas la labor educativa?
9. ¿Cómo evalúas la labor educativa?
10. ¿Qué caracteriza la comunicación que estableces con tus estudiantes durante la labor educativa?
11. Diga qué partes del cuerpo humano utilizaría para perfeccionar su actuación en la labor educativa.

ANEXO 5

GUÍA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Objetivo: Obtener datos acerca de la percepción de los estudiantes de la labor educativa que realizan los docentes.

1. ¿Consideras que los docentes que te imparten clases poseen conocimiento de tus características personales? ¿Por qué?
2. ¿Qué ejemplos evidencian que los docentes que te imparten clases establecen relaciones interpersonales con tu familia?
3. ¿En qué espacios los docentes que te imparten clases se relacionan contigo? ¿Cuáles de ellos consideras que aprovechan más para educarte?
4. ¿Qué participación tienes en la elaboración de la estrategia educativa de tu año?

ANEXO 6

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Objetivo: Constatar las características del modo de actuación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología para la labor educativa.

Aspectos a observar:

- Dominio del rol del diagnóstico pedagógico integral.
- Selección y diseño de métodos, técnicas e instrumentos que permiten obtener datos válidos y confiables para identificar las potencialidades, logros, limitaciones y causas de los comportamientos.
- Procesamiento e interpretación de los datos en función de las acciones de mejora.
- Responsabilidad en la realización del diagnóstico pedagógico integral.
- Modo en que se logra la correspondencia entre la intencionalidad educativa de los objetivos y los restantes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Uso del enfoque integral en el diseño de las diferentes formas de organización del proceso pedagógico en lo académico, laboral, investigativo y extensionista.
- Disposición y compromiso para la planificación de las tareas pedagógicas con enfoque integrador en función de la labor educativa.
- Niveles de ayuda que ofrece a los estudiantes en función de desarrollar las potencialidades y disminuir las limitaciones.
- Forma en que propicia la reflexión, el debate y la propuesta de solución a los problemas, con atención al respeto a lo individual y al grupo.
- Estilos de comunicación que utiliza.
- Valores éticos que demuestra.

- Dominio de la concepción integradora y desarrolladora de la evaluación.
- Formas de evaluación que utiliza (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación).
- Compromiso con la objetividad y transparencia en el proceso de evaluación integral.

ANEXO 7

SESIÓN EN PROFUNDIDAD NÚMERO TRES

Título: “Los núcleos conceptuales que sustentan el deber ser del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa”.

Tiempo de duración: 2 horas.

Objetivo: Intercambiar puntos de vista acerca de los núcleos conceptuales que sustentan el deber ser del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa.

Participantes: Docentes de la carrera, incluyendo al Jefe de departamento de Formación Pedagógica General, coordinador del colectivo de carrera, todos los profesores principales de años, cinco jefes de disciplinas y al Jefe del proyecto de investigación “Tratamiento teórico-metodológico al desempeño ético de los docentes”.

Informantes clave: Doctores de la carrera, incluyendo al Jefe del proyecto de investigación “Tratamiento teórico-metodológico al desempeño ético de los docentes”.

Con antelación al desarrollo de la sesión se envía a los posibles participantes mediante el correo electrónico, la sistematización realizada por la investigadora en función de garantizar un mejor análisis para poder intercambiar puntos de vista.

Desarrollo

Presentación del tema por la investigadora.

Debate acerca del tema, orientado a los siguientes aspectos:

- ¿Qué entender por modo de actuación de un profesional de la educación?
- ¿Qué distingue el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa?

- ¿Cuáles son las acciones generalizadoras que encierran el modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa? ¿Por qué?
- ¿Qué rol le concede a la identidad profesional del docente de las carreras pedagógicas? Argumente.

La investigadora organizará a los participantes en grupos equitativos para intercambiar los criterios que emitirán y que serán enriquecidos con sus experiencias. Los participantes tendrán la oportunidad de hacer preguntas que propicien el establecimiento de un debate.

Se concederán espacios de receso en los momentos que la investigadora considere necesario.

Precisión de conclusiones acerca de la información, para asegurar que se han registrado todos los criterios emitidos.

ANEXO 8

SESIÓN EN PROFUNDIDAD NÚMERO CUATRO

Título: “Algunos componentes del modelo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa”.

Objetivo: Presentar algunos componentes del modelo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa, con vistas a su valoración.

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Treinta y cuatro docentes.

Participantes: Docentes de la carrera, incluyendo al Jefe de departamento de Formación Pedagógica General, coordinador del colectivo de carrera, todos los profesores principales de años, cinco jefes de disciplinas y al Jefe del proyecto de investigación “Tratamiento teórico-metodológico al desempeño ético de los docentes”.

Informantes clave: Doctores de la carrera, incluyendo al Jefe del proyecto de investigación “Tratamiento teórico-metodológico al desempeño ético de los docentes”.

Desarrollo

Presentación del tema por la investigadora.

La investigadora organiza a los participantes en grupos equitativos y le pide realizar la valoración de algunos componentes del modelo (principios, caracterización del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa y pasos lógicos a cumplir en cada acción generalizadora que encierra ese modo de actuación), respectivamente.

Los participantes tendrán la oportunidad de fundamentar criterios, determinar posiciones, intercambiar puntos de vista, hacer preguntas que propicien el establecimiento de un debate y analizar la propuesta que se ha presentado.

Se concederán espacios de receso en los momentos que la investigadora considere necesario y se presentarán los criterios valorativos finales a partir de un primer acercamiento a la propuesta definitiva.

ANEXO 9

GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Objetivo: Obtener datos acerca de cómo desde la planificación y evaluación del proceso pedagógico, el docente perfecciona su actuación para la labor educativa.

Documentos	Aspectos a revisar
Estrategia educativa de la carrera y del año académico.	Cómo el docente explicita y contextualiza la intencionalidad educativa de los objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación y el diseño de la integración de las influencias educativas para el trabajo con el estudiante y el grupo desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista.
Expedientes de disciplina y asignatura.	Cómo el docente desde el diseño de las diferentes formas de organización del proceso pedagógico universitario, logra en la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, la integración de las influencias educativas; en qué medida las tareas integradoras proyectadas se relacionan con los resultados del diagnóstico y cómo aprovecha las potencialidades de diversos métodos

	educativos.
Sistema de evaluación aplicado.	Proyección desarrolladora e integradora que debe tener la evaluación para propiciar la educación del estudiante desde la instrucción.
Informe de la evaluación profesoral.	Resultados alcanzados en el aspecto referido a la labor educativa y las acciones de mejora que se le proponen al docente.

ANEXO 10

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN A ACTIVIDADES DEL PROCESO PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO

Objetivo: Obtener información acerca de la actuación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, para la labor educativa.

Tipo de Actividad: _____

Nombre y apellidos del docente: _____

Aspectos a observar:

- Diseño y uso del diagnóstico pedagógico integral.
- Orientación de las tareas integradoras.
- Originalidad para ofrecer niveles de ayuda a los estudiantes, en función de desarrollar sus potencialidades y disminuir sus carencias.
- Forma en que propicia la reflexión, el debate, la toma de posición en propuesta de solución a los problemas, con atención en el respeto a lo individual y al grupo.
- Estilos de comunicación que usa para orientar, prevenir y corregir los comportamientos relacionados con el fraude académico.
- Aprovechamiento que hace de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación para clarificar los avances en la educación científico-técnica, político-ideológica, patriótica, entre otras.

ANEXO 11

GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A MIEMBROS DEL COLECTIVO DE CARRERA

Objetivo: Reflexionar en las causas que influyen en las limitaciones que aún tienen los docentes y discutir propuestas de solución.

¿Cuáles son las causas de los señalamientos que aparecen en su evaluación profesoral?

¿Considera que el modelo que representa el deber ser del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa y las actividades desarrolladas en los espacios del trabajo metodológico, puedan incidir de manera positiva en la solución a los señalamientos que le han realizado? ¿Por qué?

ANEXO 12

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MODELO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES DE LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS PARA LA LABOR EDUCATIVA

