

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚNEZ
SEDE PEDAGÓGICA JATIBONICO**

**TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE
MÁSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.**

**Título: Acciones didácticas para potenciar las habilidades
investigativas en los maestros primarios en formación de
cuarto año.**

Autor: Lic. Alejandrina Salas Martín.

Tutor: MSc. Nelvis Orama Fernández.

SANCTI SPÍRITUS

2008

SÍNTESIS

En Cuba la universalización de la educación condujo a cambios en programas y currículos de estudio, con el fin de formar profesionales preparados para enfrentar los retos del mundo moderno, la formación del maestro se centra en cuatro componentes fundamentales: académico, laboral, extensionista y el investigativo. Al último se hizo referencia en el siguiente trabajo, en el que se realizó una amplia consulta bibliográfica para poder sustentar el problema: cómo potenciar la superación de los maestros en formación de la educación primaria para el desarrollo de las habilidades investigativas del trabajo de curso lo que permitió asumir criterios valiosos para darle cumplimiento al objetivo: aplicar acciones didácticas dirigidas a potenciar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo de curso. El diagnóstico inicial permitió conocer las carencias que tenían los futuros profesionales de la educación en las habilidades de investigación: problematizar, fundamentar y comprobar la realidad educativa. Los métodos teóricos, empíricos y matemáticos sirvieron de base para el desarrollo de las etapas de la investigación, con los que se pudo constatar que se elevaron los resultados cuantitativos y cualitativos en el componente científico.

AGRADECIMIENTOS:

A mis compañeras de trabajo por todo el apoyo que me han brindado.

A la profesora Msc Nelvis Orama Fernández por el aporte de sus amplios conocimientos.

A mis incondicionales amigos Evaristo, Marta, Dayi, Mario, Zaida, Rubén y Anyely.

A todas las personas que en algún momento me hicieron ver que lo más importante de esta vida es prepararse para ser un miembro útil de esta Sociedad Socialista.

Muchas Gracias.

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo en primer lugar a mi hijo Yonismir y Yenly, a mis nietos por ser la razón de mi vida.

A mi esposo por su apoyo, a mis padres por la educación que me brindaron.

A todos y cada uno de los profesores de esta maestría, a la Revolución y al Comandante Fidel.

ÍNDICE	PÁG.
INTRODUCCIÓN_____	1
CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN CUBA._____	10
1.1 Antecedentes históricos de la formación de docentes en Cuba._____	10
1.2 Didáctica de la formación de educadores._____	14
1.3 Universalización de la enseñanza._____	21
1.4 La preparación inicial investigativa de los docentes en formación: elemento clave en su formación._____	32
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LAS ACCIONES DIDÁCTICAS DIRIGIDAS A POTENCIAR LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS DE LOS MAESTROS PRIMARIOS EN FORMACIÓN PARA EL TRABAJO DE CURSO._____	39
2.1 Diagnóstico inicial. Su descripción._____	46
2.2 Fundamentación de la propuesta. Acciones didácticas._____	50
2.3 Valoración de la aplicación de las acciones didácticas dirigidas a potenciar las habilidades investigativas para el trabajo de curso en los maestros primarios en formación. _____	67
Conclusiones._____	73
Bibliografía. _____	74
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

La educación en América Latina y el Caribe en los años 90 refleja una situación crítica. Graves problemas se detectaron en la mayor parte de los sistemas educacionales de la región, entre los más significativos están una alta tasa de analfabetismo, altos niveles de deserción y repetición y bajo rendimiento escolar, muestran la baja calidad de la educación.

Los profesores contaban con un bajo salario, insuficiente preparación científico técnica y pedagógica, los alumnos pasaban poco tiempo en las aulas, así como el poco estudio fuera de ella, las precarias condiciones de las escuelas, estilos de vida verticales autoritarios y tradicionales conllevaron a una situación alarmante durante esta etapa.

Cuba se excluye de esta situación por tener condiciones sociopolíticas y económicas diferentes al resto de los países. Estos retos de la educación en Cuba la separan de las problemáticas de Latinoamérica y el Caribe, aunque existen escolares con un bajo rendimiento y el estilo tradicionalista en un buen número de docentes.

La educación no ha sido capaz de dar respuesta a las exigencias políticas, económicas, sociales y culturales de la región y no ha logrado el desarrollo socioeconómico de justa distribución de la riqueza y de la formación y la participación ciudadana.

Opciones muy positivas son: la descentralización paulatina, con la debida profesionalización del personal administrativo y docente, aunque estas deben contar con una buena organización y control que de no existir traería grandes problemas al desarrollo de las naciones del área.

En la región se ha incrementado la preocupación por la situación educativa al tomar plena conciencia de las implicaciones que estas tienen para el desarrollo de las naciones.

Cuba como parte de este mundo globalizado tiene que tomar medidas para el logro de una educación con nuevas perspectivas que conlleven a los adelantos

tecnológicos y científicos que demanda la sociedad del siglo XXI, donde se aspira a un docente cada vez más preparado en todas las esferas de la vida. Al sistema educacional le corresponde asumir este gran reto, por lo que se asume el trabajo con el paradigma Histórico Cultural de Vigotsky (1896-1934), fundador y creador, sus ideas son sumamente interesantes y ofrecen una base original y sólida, erigida desde una concepción filosófica marxista, dialéctica y materialista por naturaleza.

Al triunfar la Revolución en el año 1959, surgen grandes transformaciones, la primera fue librar a la población del analfabetismo en que estaba sumida, lo que se logró en el año 1961. En 1975 a partir del Primer Congreso de Educación y Cultura en nuestro país, se suscitó la necesidad de perfeccionar el Sistema Nacional de Educación y debido a ello se desarrollaron seminarios con el objetivo de preparar a los profesores en el contenido. A partir de las particularidades específicas de cada territorio, se comenzaron a desarrollar cursos de superación en las provincias y municipios según las necesidades. Estos cursos representaron un salto cualitativamente superior en cuanto a la preparación de los profesores.

En la década del 90, período que está impactado por los resultados del diagnóstico que se hizo a todos los profesores del país, se derivaron una serie de acciones del Ministerio de Educación dirigidas a sistematizar la preparación de los mismos. Para ello se utilizaron dos variantes de trabajo metodológico: una, la preparación en su cátedra como estructura organizativa por asignaturas y otra, a tiempo completo durante un curso escolar fuera de ella.

A partir del año 2000 comienzan a desarrollarse transformaciones radicales en el Nivel Medio Superior, dándole un carácter integral a la preparación del docente y la idea de que paulatinamente trabajarán por áreas del conocimiento, apareciendo un nuevo elemento el “Departamento Docente”, donde se efectúan las preparaciones correspondientes de acuerdo con las necesidades y potencialidades de sus integrantes.

Como parte de la tercera Revolución Educacional se han introducido cambios en los últimos años que han impulsado numerosos programas de la Revolución,

dirigidos fundamentalmente a la formación de maestros y profesores y la universalización de la educación superior, no significa la adopción de nuevos métodos y estilos de trabajo, aunque lo incluye es algo más trascendental que ha penetrado en las concepciones pedagógicas del país, en el que está inmerso el movimiento científico.

Con las transformaciones se impone la formación de un profesional de base creador y transformador, que debe ser un perenne investigador, capaz de instrumentar cambios científicos, de investigar su propia realidad y transformarla, en virtud de contribuir al perfeccionamiento de la educación, es por esta razón que la inserción del componente investigativo constituye un elemento clave en la formación profesional pedagógica.

En este proceso de integración de los componentes, en los actuales planes de estudio de los docentes que cursan carreras pedagógicas, se concibe la formación inicial investigativa como un proceso de solución a problemas profesionales y constituye la esencia del futuro profesional de la educación para la función investigativa, en su vínculo con lo docente metodológico, que se materializa en las diferentes formas de organización del trabajo científico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Diferentes autores han abordado este tema entre ellos se encuentran: Porlán (1997), Pérez Rodríguez (1996), Cañal (1997), Carr (1998), Fernández Pérez (1998), Addine Fernández (2002), Nocedo de León (2001), Parra Vigo (2002), Ruso Corral (2004), Chirino Ramos (2005), García Batista (2005), entre otros.

Desde el Ministerio de Educación (MINED) existe una política instrumentada para los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), en relación con la preparación de los futuros docentes en el componente investigativo, no obstante se hace necesario flexibilizar las formas de organización y lograr la plena integración de todos los factores que promuevan la formación inicial investigativa y en la provincia el tema está asociado al proyecto de Universalización de la educación superior dirigido por el Dr. Gustavo Achiong Caballero, dado por las insuficiencias que actualmente se presentan tales como:

La falta de un accionar metodológico que permita proyectar un trabajo didáctico coherente con las nuevas concepciones en el sistema de formación, débil trabajo de proyección de las habilidades investigativas a partir de los objetivos de año, la no observación de requerimientos y exigencias determinados por los enfoques pedagógicos asociados al proceso en las condiciones actuales, carencia de procedimientos y espacios de concertación que permitan la integración armónica de las influencias en los diferentes escenarios de formación, las vías y métodos para la formación inicial del profesional de la educación en el campo de la investigación no son las idóneas, débil formación de las habilidades investigativas básicas para la solución de problemas profesionales de los docentes en formación y la falta de integración y sistematización en las acciones de preparación investigativa de los diferentes factores que concurren en el proceso.

En la sede pedagógica del municipio Jatibonico estas problemáticas se hacen apremiantes en el 4. año de la carrera, durante la realización del trabajo de curso a pesar de que los tutores están el mayor tiempo posible orientando y controlando a los futuros profesionales de la educación, existen carencias para enfrentar el componente científico estudiantil, principalmente en el trabajo de curso que es la antesala del trabajo de diploma, estas se reflejan en las habilidades para enfrentarlo, las que están enmarcadas en **la habilidad problematizar** con la identificación de contradicciones y el planteamiento de problemas científicos, en **la habilidad fundamental** la determinación del diseño teórico metodológico, modelar situaciones y en **la habilidad comprobar** la selección de métodos técnicos e instrumentos, así como en la elaboración de estos atendiendo a su objeto de estudio.

Por lo que se determina el siguiente **problema científico**: ¿cómo potenciar la superación de los maestros en formación de la educación primaria para el desarrollo de las habilidades investigativas del trabajo de curso?

Objeto de estudio: el proceso de formación de los docentes y como **campo de acción**: la preparación en el componente investigativo. **Objetivo**: aplicar acciones

didácticas dirigidas a potenciar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo de curso.

Preguntas científicas

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos, pedagógicos y didácticos dirigidos a potenciar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo de curso?
2. ¿Cuáles son las necesidades y potencialidades en cuanto al desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo de curso?
3. ¿Qué acciones didácticas se podrán elaborar para potenciar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo de curso?
4. ¿Qué efectos pudiera tener la aplicación de las acciones didácticas dirigidas a potenciar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo de curso?

Tareas

1. Sistematización de los contenidos teóricos, pedagógicos y didácticos dirigidos a potenciar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo de curso.
2. Diagnóstico inicial para constatar las potencialidades y necesidades dirigidas a potenciar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo de curso.
3. Elaboración de acciones didácticas para potenciar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo de curso.
4. Validación de las acciones didácticas dirigidas a potenciar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo de curso.

Métodos que se utilizaron

Del nivel teórico:

Análisis y de síntesis: para la determinación de los elementos que caracterizan el problema y sistematización del mismo desde el punto de vista teórico-metodológico y la posibilidad de ser aplicados a través de acciones didácticas.

Histórico y lógico: permitió estudiar los antecedentes del proceso de formación de los maestros primarios en formación en Cuba a partir del criterio de diferentes autores, así como el desarrollo del trabajo científico en distintas etapas.

Inducción y deducción: con la aplicación del mismo se pudo generalizar y razonar el caso a investigar. Se llevó a cabo a través del análisis que se hace relacionado con el proceso de formación de los maestros primarios en el trabajo científico estudiantil en diferentes momentos, para alcanzar niveles ascendentes en su preparación.

Del nivel empírico

Entrevista: se utilizó en la etapa inicial de la investigación con el fin de estudiar y conocer cómo los maestros primarios en formación del cuarto año de la carrera dan cumplimiento a las habilidades investigativas para el desarrollo del trabajo de curso y luego de aplicada la propuesta para comprobar su efectividad.

Observación: permitió observar directamente las potencialidades y carencias que tienen los maestros primarios en formación en las habilidades investigativas al inicio de la investigación.

Prueba pedagógica: permitió constatar el desarrollo que tenían los maestros en formación antes y después de aplicar las acciones didácticas en las habilidades de investigación científica en el cuarto año de la carrera licenciatura en educación primaria.

Experimento: (pre-experimento) permitió establecer una relación de la información obtenida en la aplicación de instrumentos en el pre-test y el post-test, comparando los valores de la variable dependiente y después de actuar la variable independiente.

Matemáticos:

Cálculo porcentual: se utilizó para procesar todos los datos obtenidos en la investigación y llegar a conclusiones acerca de la efectividad de la propuesta.

Estadística descriptiva: se utilizó para resumir y presentar la información recogida sobre el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación, llevando el conjunto de datos numéricos a una forma gráfica o analítica.

Población y muestra

La población utilizada fue 32 maestros en formación de cuarto año de la carrera educación primaria de la sede pedagógica del municipio de Jatibonico, provincia de Sancti-Spíritus.

La muestra escogida fue intencional, está integrada por 16 maestros/as en formación de cuarto año de la carrera de educación primaria, los que se encuentran evaluados de la siguiente forma, en el componente académico ocho tienen la categoría B para un 50%, cinco están evaluados de R para un 16,6 % y tres de MB lo que representa el 10%. En el componente investigativo cuentan con la siguiente evaluación según las habilidades que deben desarrollar, dos están evaluados de 5, lo que representa el 12,5%, cinco están evaluados de 4 para un 31,25%, siete están evaluados de 3 para un 43,7% y dos están evaluados con la categoría de 2, para un 12,5%.

Variable Independiente: acciones didácticas.

Para la realización de estas acciones se asumen los criterios expuestos por Lorenzo Pérez Martín que entiende por **acción** al proceso subordinado a la representación del resultado a alcanzar, o sea subordinado a, una meta u objetivo conscientemente planteado (Pérez Martín, L.2004:174). Este concepto se asume ya que las acciones están encaminadas a preparar al maestro primario en formación para enfrentar el trabajo científico estudiantil en las habilidades investigativas en los encuentros e interencuentros, de forma que puedan cumplir los objetivos propuestos, en la práctica reflexiva, conscientemente.

Las acciones didácticas que se aplicaron en encuentros e interencuentros se elaboraron, partiendo del qué, cómo, para qué y bajo qué condiciones van a aprender los maestros primarios en formación para el trabajo de curso, está presente el uso de crucigramas y mapas conceptuales.

Variable dependiente: nivel de desarrollo de las habilidades investigativas para el trabajo de curso.

I Dimensión.

Dominio de las habilidades de investigación.

Indicadores

1 Problematizar.

Subindicadores.

1.1 Identificación de contradicciones.

1.2 Planteamiento del problema científico.

2 Fundamentar.

Subindicadores.

2.1 Determinación del diseño teórico metodológico de la de la investigación.

2.2 Modelación de soluciones científicas.

3 Comprobar.

Subindicadores.

3.1 Selección de métodos, técnicas e instrumentos de la investigación.

3.2 Elaboración de instrumentos de la investigación atendiendo a los indicadores.

Para medir los indicadores establecidos en las dimensiones declaradas, se elaboró una escala ordinal. (Anexo1)

Novedad científica:

Es novedoso porque se partió de los fundamentos teóricos, pedagógicos y didácticos relacionados con el desarrollo de las habilidades investigativas dirigidas a los maestros primarios en formación para el trabajo de curso.

Aporte práctico

El aporte práctico radica en poder contar con una propuesta de acciones didácticas, que de manera instrumental, permita la preparación del maestro primario en formación de cuarto año en las habilidades investigativas para el trabajo de curso.

Conceptualización de términos.

Según González Maura, acción “son representaciones anticipadas constituyen objetivos o fines, que son conscientes y ese proceso encaminado a la obtención de los mismos es lo que se denomina acción”. (González Maura. 1996:92)

Para la realización de estas acciones se asumen los criterios expuestos por Pérez Martín que entiende por acción al proceso subordinado a la representación del resultado a alcanzar, o sea subordinado a, una meta u objetivo conscientemente planteado. (Pérez Martín, L.2004:174).

Guillermina Labarrere y Valdivia Pairol plantean; que la didáctica es la disciplina pedagógica que elabora los principios más generales de la enseñanza aplicable a todas las asignaturas, en su relación con los procesos educativos y cuyo objeto de estudio lo constituye el proceso de enseñanza aprendizaje. (Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol. G.E. 1998:12).

Las acciones didácticas se basan en los conceptos antes mencionados, pues se elaboraron tomando como base los objetivos más generales de la enseñanza, haciendo un estudio gradual de las metas a alcanzar por los estudiantes y su relación con los procesos educativos, constituyendo el objeto de estudio el proceso de enseñanza aprendizaje.

La tesis se ha estructurado con una **introducción**, dos **capítulos**, **conclusiones**, **bibliografía** y el cuerpo de los **anexos**. En el primer **capítulo** se abordan algunas

consideraciones relacionadas con los referentes teóricos, pedagógicos y didácticos de la formación de maestros primarios en Cuba y con las habilidades investigativas para el trabajo de curso, en el segundo se presenta el diagnóstico inicial, las acciones didácticas y el análisis de los resultados.

CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN CUBA.

1.1 Antecedentes históricos de la formación de docentes en Cuba.

A inicios del Triunfo Revolucionario, el déficit de personal docente motivado por el impetuoso crecimiento de los servicios educacionales fue una de las principales dificultades a solucionar para que se promulgase el derecho de todo el pueblo a la educación, prioritariamente del que vivía en zonas del sector rural.

Surge sin dudas una nueva etapa del proceso cultural que se desarrolla en Cuba desde el 1. de enero de 1959, y que hoy en condiciones internas y externas muy peculiares, se sigue el ideario de los grandes maestros en la formación pedagógica de las nuevas generaciones.

Este proceso se desarrolla y acelera por la voluntad transformadora de un pueblo con ricas tradiciones pedagógicas, de profundas raíces éticas y humanistas a la que habían rechazado en la práctica, los representantes de los poderes colonial y neocolonial, por estar asociado a la independencia nacional lo más avanzado del pensamiento pedagógico cubano.

Desde el siglo XIX, Cuba contaba con ideas educacionales que de generación en generación se transmitieron en los más patrióticos pedagogos. Se contaba con un ideario pedagógico de profunda esencia ética, donde sobresale el padre Félix Varela Morales (1788-1853), quien hacía referencia a la imperiosa necesidad de enseñar y en un primer momento sentenció “[...] *el hombre será menos vicioso cuando sea menos ignorante. Se hará más rectamente apasionado cuando se haga más exacto pensador [...]*” (Chávez, J. A.2006:4) Luz y Caballero insistió además, en la necesidad de que el magisterio, para cumplir con su sagrada misión, se incorpore a la investigación científica del proceso docente-educativo, por medio de la experimentación, decía: *“lograremos acoplar datos en la ciencia didáctica... de la misma manera que se han desarrollado en las físicas, multiplicando el número de colaboradores simultáneos”*: Así se encargarán experimentos y observaciones a los varios maestros al modo de diversos sabios de una misma academia, para que contribuya cada cual con los hechos de su

respectiva rama a la solución de los problemas deseados (González, JM.2001:28) y de José Martí Pérez (1853-1895) se heredó la continuidad, el ideario que marcó pautas para la liberación nacional y la formación de valores, al respecto el Apóstol de la independencia de Cuba expresó: *“(...) el empleo más venerable es aquel dulce empleo de maestro que se sirve mejor a los hombres y se padece menos de ellos” (Valdés, R.. 2007:355).*

El ilustre mentor de 1899 Enrique José Varona, frente al panorama educacional, alertaba en la necesidad de reformar la escuela y el maestro, así como las ideas de la familia, al respecto dijo que cuando se hayan reformado estos factores entonces es que se transformaba la sociedad. Fue así como se fue formando un ideario, expresión de identidad, cubanía, amor y trabajo, que no permitirá que muera la esperanza.

El magisterio cubano cuenta con una larga tradición desde Varela y luz Caballero hasta los momentos actuales con Fidel y los educadores, que en distintos rincones del mundo llevan la esperanza que cuenta con la esencia de la cultura de la nación y que tanto necesitan los países del continente.

Esta labor resulta más meritoria, ya que en el mundo se ha impuesto el saqueo, la explotación y las agresiones como parte de la política neoliberal y hegemónica del imperio. La humanidad está amenazada por grandes peligros que atentan contra la vida en el planeta. En varias ocasiones, a partir de su amplia visión sobre la educación y la cultura de Cuba, el compañero Fidel castró ha expresado:

“El gran caudal hacia el futuro de la mente humana consiste en el enorme potencial de inteligencia genéticamente recibido que no somos capaces de utilizar. Ahí está lo que disponemos, ahí está el porvenir” (Hart, D. 2006: 3)

Después de analizar las palabras de los grandes pensadores es de vital importancia continuar formando maestros cada vez mejor preparados, para enfrentar los retos de la educación en el mundo y especialmente en Cuba en pos de poder cumplir con el pensamiento de Fidel en el concepto de Revolución cuando expresó: *“cambiar todo lo que debe ser cambiado”*. (MINED. 2006:1)

Todo lo anterior se puede alcanzar con una educación basada en los siguientes principios:

La cultura general integral, atendiendo a que su primera y fundamental categoría es la justicia. **La ética**, considerando que la justicia es el sol del mundo moral. **El derecho** de acuerdo con el principio martiano: *“existe en el hombre la fuerza de lo justo y este es el primer derecho”* (Hart, A.2006:3) **La política** solidaria fundamentada en el principio martiano: *“Con todos, y para el bien de todos”* (Hart, A.2006:3)

Forjar estos principios desde las primeras edades con la influencia de tres factores esenciales: la familia, la escuela y la comunidad es tarea de la educación cubana.

Asociar estas tres instituciones es indispensable para forjar el hombre nuevo de que nos habló Ernesto Che Guevara.

Si se trabajan los principios a través de las Cátedras Martianas y con los modernos medios de comunicación basados en las ideas del pensamiento del Apóstol, tendrán la mejor guía para llevar a los escolares la utilidad, la virtud, el equilibrio del mundo, la cultura de hacer política para formar hombres y mujeres capaces de enfrentar los retos del mundo moderno.

Política actual en la formación docente para la licenciatura en educación primaria en Cuba.

Para erradicar los índices de analfabetismo se llevó adelante la campaña nacional de alfabetización en 1961, al llamado de Fidel Castro, basado en los principios de que el que sabía debía enseñar y el que no sabía debía aprender se sumaron miles de jóvenes con ejemplar disposición como respuesta a la necesidad masiva.

Al reclamo de maestros para la enseñanza de analfabetos, la continuidad de los alfabetizados y la escolarización de niños; se hizo necesaria la creación del movimiento de maestros voluntarios y los acelerados cursos de preparación de maestros emergentes para garantizar la educación masiva.

Surgen las primeras escuelas de maestros makarenkos, que sustituyen a las escuelas normales de maestros, y se inician con la preparación de jóvenes con 6.

grado terminado y más adelante, cuando el desarrollo lo propició, el nivel de ingreso fue de 9. grado.

Se elevó rápidamente el nivel de preparación que el país requería y, ante el reto, se mantuvieron los principios básicos para la capacitación de este importante profesional de acuerdo con las exigencias que la recién Revolución le planteaba para educar y formar a las nuevas generaciones, lo que se realizó por tres vías fundamentales: la formación emergente y acelerada de maestros y profesores, que posteriormente fueron alcanzando su titulación; la formación regular, que ha transitado por diferentes niveles de ingreso y egreso, y la formación permanente para elevar el nivel cultural, científico y pedagógico-psicológico de los docentes en ejercicio, titulados y no titulados.

A partir de la década del 70 la formación pedagógica se ve inmersa en cambios sustanciales en función de la necesidad de elevar la calidad profesional del personal docente.

En 1976 se integraron en un solo subsistema - el de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico - las instituciones que se dedicaban a la formación inicial y a la formación permanente de los educadores. Las facultades pedagógicas que hasta ese momento existían en las universidades del país se convirtieron en Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), como universidades pedagógicas independientes adscritas al Ministerio de Educación.

El desarrollo de la educación en Cuba propició, que a partir de esta época, se estructuraran nuevos planes de estudio con la creación de la licenciatura en primaria, con ingreso de bachillerato.

A partir de estas decisiones se aceleró un vertiginoso desarrollo en esta rama, en la que se ha producido desde entonces un perfeccionamiento continuo, que permitió ir transitando por diferentes planes de estudio, hasta alcanzar la licenciatura donde no existía o perfeccionar los diseños de las existentes. Uno de esos cambios principales fue la creación de la licenciatura en educación primaria, primero para los maestros en ejercicio, y a partir del curso 1991-1992 como única vía de la formación regular.

En este proceso de perfeccionamiento, se han producido diferentes transformaciones en los planes de estudio y en la estructura de las carreras pedagógicas y han dado respuesta a nuevas necesidades y fases del desarrollo educacional del país.

América Latina y el Caribe no presentan la misma situación ya que solo 14 millones de personas llegan a estudios superiores. El 60% de la cobertura universitaria se concentra en tres países: Brasil México y Argentina, estas cifras desafían a la universidad latinoamericana a expandirse, la principal bandera de este reto es la calidad.

Ana Luisa Gozzola presidenta del Instituto Nacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), hizo reflexiones en la última jornada de universidad 2008, sobre el compromiso de la universidad con los procesos de integración que vive Latinoamérica. Tenemos que crecer en oferta, pero con metas más exigentes, sumar a la mujer, al indio y a los que tienen necesidades especiales, históricamente excluidas de este proceso. (Martínez, L. 2008, febrero16:3)

Para continuar dando respuesta a los retos que se aspiran se hizo un estudio de algunos referentes teóricos relacionados con la didáctica en el de proceso enseñanza-aprendizaje.

1.2 Didáctica de la formación de educadores.

Fueron fundadores de la didáctica, J.A Comenio (1592-1670), Checo, Wolfgang Ratke (1571-1635), alemán. Al estudiar a este último se encontraron muchas ideas ligadas a las de J.A Comenio, con la Didáctica Magna, se encuentra por primera vez un sistema estructurado de teorías sobre el proceso de enseñanza y al establecer el desarrollo histórico de la didáctica hay que partir del pedagogo Checo J.A Comenio, ya que influido por las ideas sensualistas del filósofo inglés Francis Bacon, preparó un sistema de teorías sobre la enseñanza, que intentó llevar a la práctica, según J.A Comenio, la tarea más importante de la didáctica consiste en establecer el orden natural de pasos o secuencias en la enseñanza que posibilita un aprendizaje racional en los alumnos. Descubrió el carácter

procesal de la enseñanza, para él ocupaba un lugar importante la percepción de los niños/as, la fuente del conocimiento, para él, eran las percepciones, las que sobrevaloró. Con esta posición abrió un nuevo camino en el desarrollo de la didáctica, tuvo un punto débil, el conocimiento sensorial, por sí mismo no puede llevar a la esencia de la enseñanza. (Labarrere, G. 1988:13)

Los aportes de J.A Comenio fueron más valiosos ya que se expresó contra el carácter verbal de la enseñanza de su época, exaltando el papel de la observación; reveló los principios en que se basa el proceso y la periodización. Por este y por otros aportes es considerado como el padre de la didáctica. (Labarrere, G. 1988:13)

Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) burgués que naciera en Suiza, no elaboró como J.A Comenio una teoría sobre la enseñanza, pero sus ideas sobre el nuevo tipo de hombre lo elevan a ocupar un lugar en la historia de la pedagogía.

El conocimiento de las debilidades de la sociedad de su tiempo lo llevó a convertirse en abanderado de las ideas sociales de John Locke sobre el estado y de las ideas de la educación en J.A Comenio, de acuerdo con lo primero, manifestó que el hombre había sido corrompido por la sociedad moderna, consideraba que la educación ideal era aquella que apartaba al niño de la sociedad corrupta y la desarrollaba en contacto con la naturaleza, igual que Comenio consideraba que en la educación del niño hay que tener en cuenta las características de la edad y la estructuró partiendo de la naturaleza infantil, también destacó el papel del conocimiento sensorial y en la base de sus ideas sobre la enseñanza, colocó los intereses de los educadores, los sobrevaloró de tal modo que la educación y la función dirigente del profesor debían someterse por entero a lo que el niño quisiera hacer.

Estableció una periodización por edades, determinó en cada una el contenido de la enseñanza, en el cual comprendió la educación física, moral, intelectual, laboral y sexual. (Labarrere, G. 1988:13)

Enrique Pestalozzi, pedagogo suizo (1746-1827), continúa las ideas ascendentes sobre la enseñanza desarrolladora, considerando la enseñanza como instrumento

importante de la educación, concedió gran valor a la psicología infantil, la cual estimó fundamento de los métodos de la enseñanza. Subrayó la importancia del método intuitivo en el que reconocía el medio más eficaz para desarrollar las capacidades de los educandos de acuerdo con su naturaleza, negó los planteamientos de J.J Rousseau que la enseñanza debía estar dirigida hacia los objetivos infantiles por lo que en él no se encontró la exageración de los intereses de los educandos como su antecesor.

En las teorías de J.A Comenio, Rousseau y Pestalozzi sobre la enseñanza la idea fundamental es la creación de una didáctica basada en el respeto a la personalidad de los educandos, atención a los intereses cognoscitivos, necesidad de atender las particularidades de las edades y en el énfasis del método inductivo.

Las ideas de estos pedagogos continuaron desarrollándose en las teorías de los alumnos Juan Federico Herbart y Adolfo Diertirweg, así como en el ruso N. C Chernishevshi.

Juan Federico Herbart (1776-1841) trató de estructurar un sistema de enseñanza sobre una base psicológica idealista. Pensó que la psicología era simplemente la ciencia de las representaciones, por lo que todo fenómeno psíquico lo explicaba a través de un sistema de asociación de representaciones, recomendaba que el profesor debiera tenerlo en cuenta en su enseñanza de forma que el alumno obtuviera nuevas representaciones apoyándose en las experiencias anteriores (apercepción). Con esta base elaboró los llamados pasos formales que tanta influencia ejercen en la pedagogía mundial.

Sobre esta idea opinaba que el primer paso de la enseñanza debía ser claridad, donde el profesor presenta el nuevo contenido, el segundo paso consistía en hacer que el nuevo contenido se relacionara con la experiencia anterior mediante la explicación del profesor, a este paso lo nombró asociación, al establecimiento de conclusiones por parte de los alumnos como tercer paso lo denominó sistema en la aplicación de los conocimientos adquiridos con el nombre de el modo.

Planteó que estos pasos eran de obligatorio cumplimiento y con la misma secuencia, independientemente de los objetivos de la enseñanza, del contenido y particularidades de los alumnos, de ahí que los denominara pasos formales.

La didáctica contemporánea se manifiesta en contra de los pasos formales, no tuvo en cuenta toda una serie de elementos inmersos en el proceso de enseñanza que hacen que las secuencias no siempre se realicen con la misma organización, no se puede negar el aporte que hizo en su tiempo a la didáctica.

El pedagogo alemán Adolfo Diesterweg (1790-1866) subrayó la importancia del desarrollo de la independencia de los alumnos; esto lo llevó a exponer las ideas sobre la enseñanza para el desarrollo que fundamentó en tres reglas didácticas, ocupan un lugar destacado las que plantean que en la enseñanza hay que ir de los ejemplos a las reglas, de lo inmediato a lo mediato, de lo simple a lo complejo.

K.D. Ushinski ocupaba un lugar prominente entre los pedagogos rusos del siglo XVIII y primera parte del XIX por sus ideas para el desarrollo de la didáctica.

Entendió la enseñanza como *“el proceso de transmisión de conocimientos y habilidades por parte del maestro y la asimilación de estos conocimientos y las habilidades por los alumnos como el proceso de ascensión de los alumnos que va del desconocimiento al conocimiento”*. (Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol. G.E. 1998:15).

En esta definición sobre la enseñanza se encontraron los atributos fundamentales del concepto acertado por la didáctica contemporánea: el maestro como conductor del proceso, los alumnos y su actividad de aprendizaje, así como los conocimientos y habilidades, consideraba que la enseñanza debía no solo de pertrechar a los alumnos de conocimientos, sino desarrollar también sus capacidades. En su tiempo esto fue un gran paso de avance, pues se exaltaban los conocimientos o las capacidades.

La didáctica marxista-leninista fue la encargada de hacer un análisis objetivo y materialista de esta cuestión con la base de la teoría del conocimiento. En las consideraciones de Carlos Marx se encontró su primer fundamento metodológico en relación con la naturaleza del desarrollo del hombre, lo vio no solo en

dependencia de sus aptitudes, sino también en el desarrollo social en el que su actividad desempeña un papel importante en la transformación del medio y a la vez, de sí mismo.

En la tesis número tres de su obra “Tesis sobre Feurbach” escribe:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que también las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. (Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol. G.E. 1988:15).

En la tesis número dos plantea:

... Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico. (Feurbach, citado en Labarrere y Valdivia. 1998:15).

Las ideas de Carlos Marx permitieron analizar con profundidad las raíces gnoseológicas del proceso de enseñanza, el que de acuerdo con esto no debe limitarse a la descripción de sus características.

El pensamiento de V.I Lenín, resolvió científicamente la relación entre los conocimientos sensorial y racional, esta cuestión no pudo ser resuelta por los filósofos que le antecedieron, en cuyos planteamientos teóricos se fundamenta la didáctica premarxista, V.I Lenín hizo sus planteamientos sobre los núcleos del proceso del conocimiento, el carácter activo de este proceso, la interpretación del paso de lo concreto a lo abstracto y viceversa, asestaron un golpe definitivo a las concepciones escolásticas, mecanicistas e idealistas sobre la enseñanza.

La didáctica soviética después del triunfo de la Revolución Socialista de Octubre se desarrolla debido al trabajo realizado por eminentes pedagogos; N.K Krupskaia, P.P Blonski, V.A. Kairov. A. P. Pinkevich y otros.

Después de la constitución del campo socialista, pedagogos de diversas nacionalidades unen sus esfuerzos por continuar desarrollando la didáctica socialista, como etapa superior del desarrollo de las teorías sobre la instrucción y la enseñanza.

Después del análisis de algunos aspectos relacionados con la historia de la didáctica se enfatiza en cómo se preparan a los futuros profesionales de la educación con una concepción didáctica.

A la luz de la dirección didáctica del proceso de formación del profesional estos elementos son vitales en el contexto de su planificación, orientación, regulación y evaluación, de manera que se estimule gradualmente el desarrollo profesional, pues actúan como condicionantes en el cumplimiento de cada una de las funciones de la dirección y, a su vez, favorecen los cambios cuantitativos y cualitativos que se deben ir dando gradualmente, de manera que las nuevas formaciones, las nuevas funciones, los nuevos roles, que necesariamente irán apareciendo en el contexto del proceso, vayan negando dialécticamente lo viejo y, al mismo tiempo, se vayan integrando en la actuación del profesional en formación, todo lo cual implica que la dirección didáctica del proceso sea dinámica y flexible en el todo y en cada una de sus partes, lo que a su vez debe estar condicionado por un diagnóstico integral sistemático que constituya el punto de partida para el cumplimiento de cada una de las funciones de la dirección y, al mismo tiempo, que sea el principal mecanismo regulador de la formación.

A tales efectos es importante redimensionar el proceso de formación a partir de considerar tres elementos esenciales: el profesional en formación (sujeto de su desarrollo profesional, promotor de su autodesarrollo); el profesional formador (sujeto de la dirección didáctica, mediador del proceso, condicionante del desarrollo y del autodesarrollo del profesional en formación) y el medio, entendido como el espacio socio-histórico-cultural, en el que interactúan profesionales formadores y profesionales en formación, contexto en el que el profesional en formación aprende, se desarrolla y se desempeñará una vez formado, integrado

esencialmente por el Instituto Superior Pedagógico, la sede municipal y la microuniversidad.

Es importante comprender que el medio, desde este punto de vista, tiene diferentes dimensiones: ideológica, política, histórica, cultural, ética, estética, jurídica, económica, natural y social, lo que lo hace portador de los valores, en su sentido amplio, que se deben formar en el profesional de la educación.

En este sentido, el modelo del profesional, los objetivos por años y los objetivos por módulos constituyen el principal mecanismo regulador del desarrollo profesional a los efectos de la dirección didáctica del proceso, mientras que los problemas profesionales a resolver en cada etapa, en los diferentes contextos, constituyen el motor impulsor del desarrollo de la actuación; en tanto, las contradicciones se despliegan en la espiral del desarrollo profesional en un proceso constante de transformación-adaptación al contexto escolar y de autoperfeccionamiento de su actuación profesional y, por ende, del aprendizaje profesional.

En la dirección didáctica del proceso de formación del profesional de la educación es necesario tener en cuenta las leyes que funcionan como premisas vitales para la dirección del proceso; desde este punto de vista el autor considera necesario tener en cuenta las leyes de la didáctica planteadas por Carlos Manuel Álvarez de Zayas en su libro. "La Escuela en la Vida" (1999) (Mendoza, M.2004:32)

La primera ley de la didáctica (Relaciones del proceso docente educativo con el contexto social: la escuela en la vida) establece, a la luz del objeto de la investigación, la relación entre el proceso de formación y las necesidades sociales, sin que exista identidad entre el proceso de formación y el proceso social; de manera que esta ley de la didáctica exige de la formación de un profesional en contacto directo con las necesidades sociales, a partir de su enfrentamiento a los principales problemas que, desde el contexto profesional, él está llamado a resolver en un futuro inmediato aquellos problemas que depara el desarrollo de la sociedad en la consolidación del proyecto social cubano en un futuro mediato.

La segunda ley de la didáctica, vista a la luz del campo, expresa las relaciones internas entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de su dirección desde un referente didáctico. Esta se refleja en la lógica de trabajo con los objetivos y funciona como condición esencial para la dirección didáctica del proceso de formación del profesional en función del modelo que se asuma en la alternativa, debiendo tenerse en cuenta sus exigencias para la elaboración de las estrategias y su instrumentación de acuerdo con cada nivel de dirección didáctica.

1.3 Universalización de la enseñanza.

El sistema educativo cubano está inmerso en movimientos de mejoramiento en la llamada Batalla de Ideas de nuestra sociedad. Las acciones y objetivos trazados por estas transformaciones se diseñan, organizan y ejecutan a través de los programas priorizados de la revolución, en aras de lograr elevar la calidad de la educación.

El programa que marca el cambio educativo en la educación superior es el de la universalización de la universidad, siendo las instituciones educacionales las que tienen el encargo social de formar y capacitar al docente.

En este programa se concibe la formación del docente en un ambiente universitario, que responde a las necesidades que viene imponiendo el desarrollo de la escuela cubana.

Este proceso de universalización se caracteriza por la integración de las Tecnologías de la Informática y la Comunicaciones (TIC), está centrado en la práctica laboral responsable de los estudiantes.

El panorama mundial se ha caracterizado en las últimas décadas por un proceso acelerado de cambios en la política, social, científica y cultural, de manera que la educación juega un importante papel en el desarrollo social, por lo que se le ha dado a la educación especial atención en los últimos años.

En la década de los noventa, en el siglo pasado, se ejecutan transformaciones educacionales como respuesta a necesidades de la realidad socioeconómica del

país, buscando un perfeccionamiento en el sistema educacional: cambios en estilos de dirección desde el nivel central, reorganización de los centros escolares, modificaciones de los currículos, renovadas estrategias en la formación y superación del personal.

La Batalla de Ideas que libra nuestro pueblo tiene como uno de sus pilares fundamentales el desarrollo de una cultura general integral de la población, caracterizada por profundas transformaciones en el ámbito nacional, como una de sus manifestaciones más trascendentales: la universalización de la educación superior.

La universidad no es un ente aislado dentro de la comunidad, su razón de ser está dado por el medio en que actúa y para el cual procede, propiciando la materialización de los objetivos sociales y con el interés supremo de llevar el más amplio conocimiento a nuestros niños, adolescentes y jóvenes de crear un pueblo integralmente culto, de forjar una sociedad donde prevalezca la igualdad y la justicia social.

¿Qué ventajas aporta este proceso de centralización educativa cubana?

La distribución de matrícula en los municipios, con creación de sedes, permite estar más cerca de la localidad y percibir mejor los problemas emergentes que se presentan, contribuyendo de manera más ágil e inmediata a su solución, garantiza continuidad de estudio a los jóvenes, posibilita un mejor trabajo en la formación y fortalecimiento de la identidad nacional de los estudiantes a partir del trabajo con las tradiciones y reforzamiento de la identidad local.

Las primeras acciones de universalización se introducen a partir del curso 2002-2003 se implementa en los ISP a partir de cambios en los planes de estudio:

- 1 Mantener la duración de los estudios en cinco años.
- 2 Realización de los estudios del primer año de la carrera en el Instituto Superior Pedagógico, como parte de una habilitación que les permite asumir la dirección como mínimo de un grupo de estudiantes en las escuelas.

- 3 Realización de la práctica docente desde el segundo año, ubicados en escuelas de sus municipios de residencia.
- 4 La práctica diaria de la enseñanza se complementa con el estudio de las asignaturas de la educación superior que garantiza la elevación del nivel profesional requerido para ejercer la misión de educar.

Esto se asume con la utilización de métodos técnicos que se combinan con el trabajo de los centros docentes de cada municipio y la tutoría personal de docentes de experiencia de las escuelas como expresión concreta del concepto de la escuela como microuniversidad, propiciando el acercamiento de la formación a los lugares de residencia y la organización de las sedes pedagógicas universitarias municipales.

Esta universalización se sintetiza en siete importantes aspectos:

- Transformación radical de la dirección y organización del currículo.
- Conducción de los estudiantes, maestros en formación, a nuevos estilos de aprendizaje.
- Remodelación del papel del profesor universitario en la dirección del proceso docente-educativo con la consiguiente renovación de sus estrategias didácticas.
- Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la docencia, a la investigación y a la propia gestión de dirección universitaria.
- Transformación de la escuela en microuniversidad.
- Presencia del tutor como orientador y conductor de la formación profesional de los estudiantes y la consecuente preparación del personal docente de las microuniversidades para cumplir eficazmente esa función.
- Adaptación a un nuevo escenario de trabajo de extensionismo universitario, ahora vinculado al entorno comunitario de la institución escolar en el contexto municipal.

Para todo este proceso los ISP se dotan de equipamiento básico: computadoras, televisores, videocaseteras, celdas fotovoltaicas, dos canales nacionales

educativos,, materiales grabados en videocasetes, discos compactos, software educativos, la incorporación progresiva de los servicios básicos de Internet: correos electrónicos, cursos a distancia, servicios Web. Todo esto ha obligado a romper las barreras de espacio y tiempo que imponen la clase tradicional en los centros universitarios.

La implementación de Intranet trajo beneficios y facilidades:

Los usuarios pueden acceder a datos y programas desde cualquier estación de trabajo, ofrece una facilidad de utilización al usuario independientemente de la terminal que utilice para acceder a la información que necesite y, por lo tanto, el entorno de trabajo está siempre dispuesto para funcionar sin preparación previa, existe una disponibilidad de herramientas para el aprendizaje dada la necesidad de integrar las Tecnologías, la Información y las Comunicaciones, Interfuncionalidad, que permite la comunicación entre los diferentes usuarios, facilidad para la comunicación estudiante-profesor, basándose en servicios telemáticos y el acceso a fuentes de información de las bases de datos del centro de Documentación e Información Pedagógica provincial.

Este proceso de universalización en la educación superior se caracteriza porque predomina la educación a distancia frente a la tradicional educación presencial.

Rompe las barreras de espacio y tiempo ligados a el proceso de enseñanza-aprendizaje presencial en las condiciones del centro universitario, facilita el acceso a la educación superior en sentido de acercar la universidad al lugar de residencia de los jóvenes, acerca la educación a los medios tecnológicos, por cuanto estimula y exige el uso de las Tecnologías, la Información y las Comunicaciones y los medios técnicos de que hoy disponen todas las escuelas como medio de compensación a la disminución de la interrelación presencial profesor-estudiante, involucra a agentes externos que de otra forma no estarían vinculados al proceso de formación profesional y vincula a los estudiantes con los escenarios económicos y culturales locales.

En el caso cubano, el cambio esencial se centra en el acercamiento de la formación profesional universitaria al escenario local en que vive, actúa y actuará cada estudiante en formación. Este proceso se particulariza por:

Cambios en las estrategias didácticas para la formación académica de los estudiantes, de modo que, apoyándose en las tecnologías de la información y las comunicaciones, pueden flexibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje e imprimirle una mayor dinámica e integración a la práctica laboral del estudiante.

El desarrollo de la formación profesional en la propia práctica social, bajo la condición de un tutor que orienta y dirige de forma personalizada la formación de las habilidades profesionales del estudiante en el contexto de una enseñanza menos presencial.

¿Qué se entiende por aprendizaje con enfoque profesional?

Permite organizar y dirigir el sistema de influencias educativas a partir de las exigencias que demanda la práctica profesional al futuro egresado adaptándolo a las potencialidades y necesidades profesionales.

En esta concepción desempeña un papel fundamental el trabajo metodológico del colectivo, con la aplicación de una estrategia metodológica diferenciada que garantice la calidad de la formación profesional del estudiante.

Asumir este enfoque profesional significa llevar a un primer plano el diagnóstico pedagógico, el cual debe hacerse sobre la base del conocimiento alcanzado, constituyendo una exigencia, conocer las características individuales y grupales de dichos estudiantes. Este diagnóstico no se puede obtener de manera intuitiva y espontánea, es necesario que el profesor aplique herramientas que permitan un conocimiento profundo y sistemático del desarrollo de los estudiantes, caracterizándolos en su comportamiento externo y en la determinación de las causas que generan dicho comportamiento.

Como se ha dicho, la descentralización de la institución universitaria a partir de la distribución de la matrícula en los municipios de residencia de los estudiantes

conlleva a la creación de una red de sedes municipales, por lo que aparecen dos componentes: la Sede Pedagógica Universitaria Municipal y la Microuniversidad.

De este modo, el centro matriz atiende la matrícula del primer año de la carrera y las sedes municipales, el resto de los años, por lo que la mayor proporción de la matrícula desarrolla sus actividades curriculares y extracurriculares fuera de la institución central durante cuatro de los cinco años de la carrera universitaria, apreciándose una modificación en la composición del claustro, con tres categorías de profesores, los de la sede central, los de las sedes municipales y los tutores.

Esto trajo además modificaciones en el diseño curricular:

Se descentralizan las funciones de la universidad en relación con la organización curricular: el centro universitario asume la función esencial del diseño del currículo, mientras que la sede asume como función esencial la del desarrollo del currículo.

La organización tradicional del proceso docente-educativo cede el paso a una organización modular.

Se diversifican las influencias formativas sobre el estudiante.

Surgen necesidades de capacitación de directivos y docentes para asumir esas modificaciones.

Se diversifican y complejizan los recursos de apoyo a la docencia y por consiguiente la gestión de su explotación.

¿Cuáles son los procesos fundamentales que ocurren en la microuniversidad?

La entrega pedagógica de los estudiantes. las funciones como microuniversidad dentro del Convenio Colectivo de Trabajo de la escuela, la organización escolar, el vínculo sistemático con las sedes universitarias municipales, el diseño de las actividades que realizan los estudiantes en la escuela, la preparación político-ideológica, la evaluación de los estudiantes, la atención al trabajo de la FEU, la atención a la Pre-reserva especial pedagógica, entre otras.

En el ISP se eleva el nivel de complejidad de la gestión de dirección del proceso de formación del profesional, recae en las sedes universitarias pedagógicas

municipales y las microuniversidades la orientación, preparación y control en estrecha relación con la dirección municipal de los maestros primarios en formación.

Preparar al personal docente y directivo para una explotación suficiente de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la docencia, en el trabajo científico y en el proceso de dirección universitaria.

Lograr una preparación profesional de los profesores adjuntos que los lleve a ser capaces de conducir el proceso docente universitario con la calidad necesaria.

Lograr una clara definición de las funciones del tutor como orientador de la función profesional docente de las microuniversidades.

Para cumplirlas eficazmente es necesario asumir un nuevo panorama ante el trabajo de extensionismo universitario, ahora más que nunca ligado al entorno comunitario de la institución escolar.

Desarrollar la investigación educativa como vía imprescindible para evaluar los cambios introducidos en la labor educacional en el entorno municipal y perfeccionarlos sobre una base científica.

La Sede Universitaria Pedagógica Municipal es la estructura subordinada al ISP que, integrada a la Dirección Municipal de Educación (DME), coordina y dirige en el ámbito municipal el proceso de formación integral del docente, así como las acciones de preparación profesional de los actores principales implicados en dicho proceso: directivos, profesores de sedes y tutores.

La microuniversidad surge para cumplir la función de formación profesional del futuro profesor, enfrentando este reto en un contexto en que la propia escuela está inmersa en profundos cambios en busca de la elevación de la calidad de la educación.

Esta microuniversidad debe caracterizarse por una fuerte actividad científica investigativa, con una adecuada proyección laboral de los profesores en formación.

En esta tercera Revolución Educacional su función se concreta en:

-Participar en la entrega pedagógica de los docentes en formación que se insertan o culminan su práctica laboral, así como en la evaluación integral de cada año.

-Garantizar la debida orientación y control del trabajo científico-estudiantil y su correspondencia con el banco de problemas del centro o la enseñanza.

-Establecer una organización docente que garantice la articulación armónica de las actividades curriculares y extracurriculares del docente en formación con los alumnos del centro, y que permite la utilización adecuada por ambos de la base material y técnica.

-Controlar sistemáticamente el desarrollo del proceso docente-educativo y la calidad de la formación como de sus alumnos.

Insertar a los docentes en formación en el trabajo con la familia y la comunidad.

-Garantizar la preparación activa de la organización estudiantil universitaria en los órganos y organizaciones de la escuela.

-Garantizar el cumplimiento de las funciones de su personal en el proceso de formación del profesional.

En este contexto aparece un nuevo actor: el profesor tutor.

¿Cuál es su rol?

Orientar y facilitar individualmente el aprendizaje, guiando al estudiante, induciéndolo a la reflexión, a la crítica, es su asesor y consejero, debe conocer y estudiar sus particularidades no solo en lo intelectual, sino también en lo político-ideológico, lo moral y lo ético.

Características que debe poseer el tutor:

Debe ser un profesor de elevada profesionalidad, con una adecuada concepción revolucionaria, de comprensión del mundo en que vive, con una visión progresista, capaz de interpretar y argumentar la necesidad de los cambios en la educación y asumir una actitud de transformación y autopreparación personal ante su profesión.

Funciones que debe cumplir:

-Mantener un seguimiento del docente en formación en relación con sus logros y dificultades de aprendizaje en los módulos que cursa en su plan de estudio.

-Servir de ejemplo de actuación moral y profesional.

-Asesorar al docente en formación en relación con conocimientos teóricos y prácticos que le permitan un correcto y exitoso desempeño en sus funciones dentro de la microuniversidad.

-Apoyar al docente en formación en la solución de las guías de estudio, el trabajo con otros materiales docentes y en su estudio.

-Orientar y estimular sistemáticamente al docente en formación en la apropiación y fundamentación de los contenidos de las diferentes materias que cursa para graduarse como licenciado, y en la búsqueda y utilización de la información a través de las tecnologías de avanzada.

-Promover actividades que favorezcan el reforzamiento de la motivación profesional del docente en formación.

-Realizar actividades de tipo docente y no docente que desarrolle el maestro/a en formación, tanto en la escuela como en la comunidad donde se encuentre enclavada la microuniversidad.

-Asesorar al docente en formación en su labor investigativa.

-Desarrollar con calidad la interconsulta.

-Dominar profundamente la metodología de las asignaturas que imparten, las que el estudiante recibe en cada módulo, las TIC, los medios audiovisuales y la Metodología de la Investigación Educativa, así como el modelo del profesional que se aspira formar. (MINED. 2003:32-34)

Componentes a tener en cuenta para la preparación control y evaluación de los maestros/as en formación en condiciones de universalización.

1) Componente laboral:

Emocionalidad.

- Vocación pedagógica.
- Al ingresar en la carrera.
- Durante sus estudios en la educación superior.
- Una vez concluidos sus estudios en la carrera.
- Nivel de satisfacción por la labor que realiza.

Incidencia de la formación recibida durante la carrera.

- Capacidad para planificar, organizar y ejecutar adecuadamente el proceso docente educativo.
- Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión auto-crítica permanente sobre su práctica educativa.

Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales.

- Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.
- Grado de participación en las actividades metodológicas.
- Cumplimiento de las normativas.
- Nivel profesional alcanzado.
- Grado de autonomía profesional relativa alcanzada para desarrollar su tarea en el centro donde labora.
- Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos docentes y comunidad escolar en general.
- Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos/as.
- Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos/as.

2) Componente académico:

- Asistencia y puntualidad a los encuentros.
- Realización de las guías de estudio.

- Ortografía.
- Caligrafía.
- Protagonismo en los debates de las tareas docentes.
- Rendimiento académico alcanzado y su correspondencia con la labor instructiva.

3) Componente extensionista.

- Incorporación a la brigada FEU.
- Asistencia y puntualidad a las reuniones de la brigada.
- Manifestación artística a la que pertenece, cumple con las actividades relacionadas con la misma, qué nivel de protagonismo tiene.
- Participación y protagonismo en los festivales culturales.
- Incorporación al deporte, protagonismo.
- Participación en los encuentros deportivos.

4) Componente investigativo.

- Grado de dominio de los problemas de la escuela, familias, comunidad para su intervención en la solución.
- Nivel de compromiso para presentar resultados investigativos en talleres, eventos científicos. (Piñón, J y de Toro, A.J: (141-149).

Se trata, en concreto, de dirigir didácticamente el proceso de formación del profesional de la educación de una manera gradual y ascendente, siguiendo la lógica del desarrollo en correspondencia con la naturaleza subjetiva del objetivo y su fuente objetiva, a partir de necesidades de la actuación profesional y su dinámica en el desarrollo del proceso socio-histórico-cultural de nuestro pueblo, de manera que el profesional en formación sea sujeto de su actuación profesional, se convierta en un modelo de actuación para el profesional en formación y se integren las formas de dirección didáctica colectiva, individual y autodirección en el proceso de formación del profesional de la educación, por lo que el siguiente

trabajo se adscribe al concepto de Guillermina Labarrere, relacionado con la didáctica en el que plantea que es la disciplina pedagógica que elabora los principios más generales de la enseñanza aplicable a todas las asignaturas, en su relación con los procesos educativos y cuyo objeto de estudio lo constituye el proceso de enseñanza aprendizaje. (Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairo. G.E. 1988:12).

1.4 La preparación inicial investigativa de los docentes en formación: elemento clave en su formación.

Las universidades pedagógicas en Cuba enfrentan importantes retos que implican la optimización de la educación, para formar un profesional capaz de ser crítico, dispuesto a reactualizar sus conocimientos mediante su esfuerzo propio, que integre con eficiencia su saber y saber hacer, para alcanzar el éxito ante los problemas de la profesión.

En los momentos actuales en que la ciencia se desarrolla a ritmos acelerados, cobra especial interés e importancia el estudio de los métodos, medios y procedimientos generales de que se vale el hombre para conocer el mundo que le rodea.

Formar un profesor capaz de investigar su propia realidad educacional para transformarla creadoramente es un reto de los Institutos Superiores Pedagógicos, en las condiciones actuales de la universalización de la educación, la práctica profesional brinda un contexto adecuado para que los estudiantes puedan detectar problemas, proyectar su posible solución, ejecutar acciones sobre la base de la utilización de métodos y técnicas de trabajo que permitan transformar la realidad e ir contribuyendo a elevar la calidad del proceso docente educativo que se desarrolla en la escuela. Es por tanto, significativo el papel que desempeña la preparación científica de los estudiantes universitarios para su formación profesional. José Martí en su pensamiento sobre la investigación hizo referencia al tema. *“Edúquese en el hábito de la investigación, en el roce de los hombres y en el ejercicio constante de la palabra, a los ciudadanos de una república que vendrá a tierra cuando falten a sus hijos esas virtudes”* (Valdés, R.2001:145) La formación

investigativa a lo que hizo referencia nuestro Apóstol, tiene en la actualidad un amplio accionar, donde se enfatiza la concepción de las ciencias pedagógicas y en particular el funcionamiento activo y transformador del investigador en el contexto educativo.

Formar un docente con concepciones investigativas desde su propia realidad y transformarla, constituye un reto de las microuniversidades y las sedes pedagógicas. El tutor y los profesores a tiempo parcial que mediante la identificación de los problemas de la práctica escolar pueda guiar, orientar, proyectar, ejecutar, controlar y realizar acciones sobre la base de la aplicación de métodos científicos de trabajo contribuye a incentivar la proyección del conocimiento científico, estimulando la curiosidad, la capacidad de buscar, independencia, que son los puntos de partida para fomentar el desarrollo de la actividad investigativa.

La actividad investigativa debe estar directamente relacionada con la solución de problemas específicos de la enseñanza que se trate y en particular del propio centro docente en que se encuentra ubicado, lo que posibilita un adecuado desarrollo de las habilidades, para la detección de los problemas a resolver, que se apliquen métodos que se correspondan con la problemática objeto de investigación.

En esta preparación científica de los estudiantes de las carreras pedagógicas, se debe tener en cuenta el fundamento de la concepción filosófica, psicológica y sociológica de la educación, la cual caracteriza todo el trabajo dirigido a elevar la calidad del proceso docente educativo que se desarrolla en la escuela cubana actual.

Desde el punto de vista filosófico, la educación asume el resultado de las múltiples influencias ideológicas de los pensadores de avanzada del contexto histórico del pasado y del presente de Cuba y de Latinoamérica, la que se resume en la posición del humanismo martiano y de la filosofía Marxista – Leninista que la fundamenta.

En la concepción psicológica se fundamenta la Psicología Marxista – Leninista y en el paradigma Socio – Histórico – Cultural de L. S. Vigotski y sus seguidores, la cual sustenta el carácter reflejo de la psiquis, el papel relevante de la actividad, la naturaleza social de los fenómenos y procesos psíquicos del hombre, etc., pero se concibe abierta la posibilidad de que se examinen otras concepciones psicológicas latinoamericanas que no contradicen la posición filosófica y que pueden asumirse, en parte, con el objetivo de enriquecer la teoría y práctica pedagógica.

En la esfera sociológica, el contexto histórico actual de la escuela, el maestro y la educación están enfrascados en el proceso de formación del alumno y de reafirmación de valores dirigidos a la consolidación de la identidad y la conciencia nacional, sobre la base del materialismo dialéctico e histórico, lo que posibilita el establecer el vínculo necesario entre la escuela – la familia y la comunidad donde está enmarcada la institución docente y contribuir a la formación de un profesional capaz de entregarse creadoramente a la sociedad.

Por eso es imprescindible que los factores que inciden en la preparación de los docentes en formación tengan conocimientos del banco de problema ya identificados en ella y en la enseñanza correspondiente en su municipio, con el objetivo de precisar la temática a la cual dirigirá su actividad investigativa como hilo conductor de los diferentes procesos en la que incide.

Desde el punto de vista investigativo, la actividad que se orienta a conectar conocimiento y necesidades de la práctica escolar, es una labor altamente creativa que solo pueden desarrollar los docentes con la debida formación, para actuar como agentes del desarrollo científico, lo que implica que aprendan a organizar las ideas con creatividad, a priorizarlas de acuerdo a las exigencias, a procesar aquellas que se obtiene por medio de un estudio intenso, a evaluar la información, jerarquizar los datos para presentarlos en forma escrita y defenderlos oralmente.

La investigación tiene en la actividad un amplio campo de acción, donde se enfatizan la concepción de las ciencias pedagógicas y en particular el papel activo y transformador del investigador en el contexto social y educativo.

Cuando se aplica en la práctica pedagógica las concepciones teóricas que dimanen de la teoría marxista de la actividad, en la tendencia del enfoque histórico cultural para propiciar un carácter activo y consciente en los diferentes factores, contribuyendo a organizar las ideas con creatividad, a priorizarlas de acuerdo a las exigencias, a procesar aquellas que se obtienen por medio de un estudio intenso, a la evaluación de la información, a jerarquizar los datos para presentarlos en forma escrita y defenderlos oralmente.

El desarrollo de habilidades profesionales, deberá considerarse en el centro del proceso de formación de estos futuros profesionales de la educación y en especial, las de corte investigativo por el significado que estas tienen en la solución de los problemas profesionales que se les presentan en su accionar diario. Muchos son los espacios donde concretar la salida al componente investigativo, pero el encuentro presencial, deberá ser considerado como el más importante dentro de ellos, por ser el que está declarado curricularmente para tales aspiraciones. El desempeño de habilidades investigativas desde el encuentro presencial, considerará la demostración de un estilo investigativo sobre la base de ciertos indicadores que complementan el accionar integral de estos profesionales.

Es importante sentar las bases que desde el punto de vista filosófico, psicológico y sociológico fundamentan todo el quehacer pedagógico de nuestra educación y que deben quedar claramente reflejados en el trabajo científico que realizan los estudiantes desde el 1 año de la carrera con sus Trabajos Científicos Estudiantiles (TCE) hasta su culminación en 5 años, con su trabajo de diploma como preparación para su función investigativa.

Esta concepción orienta a los docentes y estudiantes al logro exitoso de esta importante tarea en las nuevas condiciones de la universalización, donde el estudiante requiere de una mayor independencia cognoscitiva y creativa al estar ubicado en la escuela donde labora (micro universidad) y reciben las orientaciones especializadas por el profesor de Metodología de la Investigación Educativa en la sede universitaria a través de los encuentros planificados, presenciales, semipresenciales y no presenciales y por el contacto directo con su maestro tutor.

Esta preparación científica permite a los estudiantes reconocer la importancia de la ciencia en el desarrollo humano y de la sociedad y del valor de su utilización en la solución de los problemas profesionales pedagógicos que se les presentan en su quehacer en la escuela.

Al respecto, la ciencia los orienta en su desempeño y en su actuación social. De ahí la necesidad de lograr que el componente investigativo ocupe el lugar central que le corresponde en el proceso docente educativo, guiando el componente laboral y sustentando el académico para garantizar un proceso docente educativo de mayor calidad.

A partir de estos fundamentos en la concepción de la formación docente, constituye el trabajo investigativo de los estudiantes un proceso que se desarrolla en la micro universidad, vinculado estrechamente a la actividad que estos realizan en la escuela.

Este proceso exige que la actividad científica debe estar directamente relacionada con la solución de problemas específicos de la enseñanza y en particular de su propio centro docente en el que se encuentra ubicado, lo que posibilitará una adecuada formación de habilidades científicas investigativas para la detección de problemas a resolver, con la aplicación de métodos que se correspondan con la problemática objeto de investigación y una introducción acelerada de los resultados alcanzados.

Por ello resulta imprescindible que al incorporarse a la microuniversidad los docentes en formación tengan conocimientos del banco de problemas del centro y de la enseñanza identificados con antelación, con el objetivo de precisar la temática como hilo conductor de la actividad científica durante la carrera.

Este proceso se realiza con la participación de los principales dirigentes del proceso docente educativo de la microuniversidad. Resulta de gran relevancia la importancia que el centro docente brinde al desarrollo de la trayectoria investigativa de los estudiantes insertados en ella, cada vez que su propia acción se revierte de forma directa y sistemática en el mejoramiento del proceso docente educativo y, consecuentemente, en la formación y aprendizaje de sus alumnos,

logrando simultáneamente una retroalimentación que incide directamente en el trabajo metodológico y la superación de su propio colectivo docente.

El acertado funcionamiento del proceso, con las exigencias y tareas planteadas, no podría cumplirse sin el contenido científico pedagógico, que abarca conocimientos, habilidades y valores éticos profesionales, que deben formarse a lo largo de la formación inicial y permanente.

En este sentido se asumen los siguientes conceptos de María Victoria Chirino Ramos y Gilberto García Batista, al definir:

Conocimiento científico pedagógico: sistema de conceptos, leyes, categorías y relaciones, que se producen mediante la aplicación del método científico en la práctica educativa para la formación profesional pedagógica. Abarca todas las disciplinas que forman parte de las ciencias de la educación, que aportan conocimientos importantes para la formación profesional.

Habilidad investigativa: acciones denominadas para la planificación, ejecución, valoración y comunicación de los resultados producto del proceso de solución de problemas científicos. Se trata de un conjunto de habilidades que por su grado de generalización permiten desplegar su potencial de desarrollo a partir de la aplicación de métodos científicos de trabajo.

Habilidades científicas investigativas: dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la solución de problemas de su realidad profesional, lo que contribuye a su formación sobre bases científicas. Se establece un estrecho vínculo entre la teoría y la práctica, manifestándose en el mismo la dialéctica de las acciones generalizadoras del método científico.

Habilidades generalizadoras científicas investigativas que se trabajan:

Problematización, fundamentación teórica y comprobación en la realidad educativa, las que se interrelacionan dialécticamente en el proceso investigativo, por lo que desde el punto de vista estructural y funcional, sus sistemas operacionales evidencian esta interrelación. El sistema operacional, por el carácter generalizador de estas habilidades, forma parte de las habilidades profesionales

que debe contribuir a desarrollar desde la formación inicial hasta la superación permanente. (Chirino, M.V.2005: 5-9)

Salida por años de los contenidos de investigación educativa en la disciplina formación pedagógica general.

Primer año

Asignatura: Fundamentos sociológicos y pedagógicos en la educación.

Contenidos: métodos de investigación pedagógica. Diagnóstico integral de los estudiantes: características y funciones. Caracterización sociológica de la comunidad.

Asignatura: Psicología.

Contenidos: métodos y técnicas de la investigación para el estudio de la regulación inductora y ejecutora. Técnica para la preparación grupal.

Asignatura: Didáctica.

Contenidos: caracterización del objeto de estudio de la dialéctica, categorías, leyes, principios y métodos de investigación. Modelo del modo de actuación, su formación y desempeño profesional pedagógico.

Asignatura: Comunicación Educativa.

Contenidos: las presentaciones públicas en diferentes escenarios del contexto educativo (eventos científicos, relaciones comunicativas con la familia, actividades extra docentes). Taller de trabajo práctico: Presentación Pública: Eventos Científicos. La asignatura se apoya en referentes teóricos elaborados a partir de la investigación educativa y la práctica pedagógica en el contexto de la escuela cubana.

Asignatura: Dirección Organización e Higiene Escolar.

Contenidos: técnicas para diagnosticar los problemas desde la dirección y organización del sistema de actividades en la escuela. La problematización como vía para determinar los principales problemas en la escuela. Características.

Segundo año

Asignatura: Orientación Educativa.

Contenidos: la clase como vía fundamental para la orientación educacional. Las técnicas de orientación: El diagnóstico como punto de partida para la atención a la diversidad.

Tercer año

Asignatura: Salud y Sexualidad.

Contenidos: diagnóstico de los aspectos relativos a la sexualidad de los estudiantes en los diferentes contextos de actuación profesional a partir de la caracterización de la sexualidad como manifestación vital de la personalidad.

Caracterizar los factores que inciden en la salud sexual y reproductiva.

Cuarto año

Asignatura: Historia de la Educación.

Contenidos: caracterización de la educación en diferentes momentos y contextos históricos. Principales métodos y técnicas de la investigación histórica. Caracterización histórica del fenómeno pedagógico hasta llegar a valorar la educación, la escuela y el pensamiento pedagógico.

Quinto año

Asignatura: Taller de trabajo de diploma.

Contenidos: corresponde al tema seleccionado por el estudiante en que pretende dar solución a un problema concreto de su actuación pedagógica.

Según Resolución No. 210/07 el plan de estudio se elabora para cada carrera en correspondencia con las necesidades sociales existentes en el país, los avances científicos y tecnológicos de la época actual y las particularidades de la profesión en cuestión.

Plan de estudio de metodología de la investigación por años.

Primer año: en el tercer bloque reciben Introducción a la Metodología de la Investigación Educativa con 12 horas clases.

Segundo año: en el tercer bloque reciben Talleres de Reflexión de la Investigación Educativa, con 10 horas clases.

Tercer año: en el primer bloque reciben Metodología de la Investigación Educativa con, 16 horas clases.

Cuarto año: en el segundo bloque reciben Talleres de Metodología de la Investigación Educativa, con 10 horas clases.

Quinto año: reciben Talleres de Tesis en el primer bloque, con 24 horas clases, segundo bloque con 24 horas clases y en el tercero 36 horas clases.

Según indicaciones para garantizar la elaboración de los trabajos científicos estudiantiles en los ISP febrero del 2007.

Tipos de trabajo científicos en la formación inicial del maestro.

Trabajo extracurricular: permite habilidades investigativas relacionadas con la búsqueda bibliográfica, la valoración de una teoría o enfoque, o el análisis de diferentes fuentes de investigación que se van logrando desde los primeros años de la carrera. El trabajo extracurricular debe atender a las necesidades que surjan en las diferentes disciplinas, del currículo y los proyectos de investigación que existan y en él se expresa el nivel de valoración que puede realizar el estudiante sobre un problema derivado de la teoría de la práctica en la escuela, vinculado a una o varias disciplinas.

Constituye el punto de partida en la preparación del estudiante para la actividad científica. Desde la concepción de cada una de las disciplinas se tributará a este propósito. Tiene un carácter individual. Se pueden realizar varios trabajos extracurriculares durante el año y la carrera y no excederá de 10 páginas. Se evacua el desarrollo de habilidades para procesar información, elaboración de fichas bibliográficas, redacción de ideas esenciales sustentadas por diferentes

autores, valoración crítica de la bibliografía consultada y elaboración del informe escrito con adecuado cotejo bibliográfico.

Trabajo de curso: Permite continuar la sistematización de las habilidades investigativas relacionadas con la búsqueda bibliográfica, la valoración de una tendencia o enfoque, así como la relación de estos aspectos con la práctica en la escuela en la identificación y contextualización del problema a partir del diagnóstico preciso de la práctica educativa, constituye la primera fase de la investigación o su etapa exploratoria. En él se diseña el tratamiento a un problema derivado de la práctica en la escuela, que tiene su fundamentación en varias disciplinas científicas. Tiene un carácter individual.

Al respecto se reflejará la relación con la actividad científica antes realizada. Se evalúa la identificación de un problema científico, la fundamentación de los criterios, la valoración de resultados empíricos, la aplicación adecuada de los métodos, técnicas y procedimientos de investigación y la elaboración del informe escrito con adecuado análisis bibliográfico. No excederá de 20 páginas.

Trabajo de diploma: Constituye el momento culminante del desarrollo de habilidades investigativas integradas a la actividad profesional pedagógica en la carrera y en la escuela. Es la forma de culminación de estudios en los Institutos Superiores Pedagógicos. Permite la generalización y aplicación de los contenidos de la carrera a la solución de un problema de la práctica pedagógica en la escuela por vía científica. Debe estar encaminado a la fundamentación y/o aplicación de una propuesta de solución a un problema de la educación y la enseñanza aprendizaje de los alumnos, a la demostración de su efectividad y al planteamiento de alternativas para elevar la efectividad del trabajo del maestro.

Tiene un carácter individual. Su extensión como mínimo es de 30 páginas y un máximo de 50 páginas, sin los anexos, se evalúa la problematización de la realidad educativa, modelación de soluciones científicas a los problemas investigados, procesamiento y valoración crítica de la información teórica y empírica obtenida, la valoración de resultados empíricos, la elaboración del

informe escrito con un adecuado análisis bibliográfico y defensa de las posiciones con criterios científicamente sustentados desde la práctica educativa.

Las cuestiones antes señaladas constituyen requisitos mínimos en la realización de los diferentes tipos de trabajo científico y en todos los casos se tendrá en cuenta las particularidades de los estudiantes y los niveles de desarrollo alcanzados por ellos.

Las temáticas seleccionadas por los estudiantes deben tener una continuidad en cada uno de los años, lo que garantiza la estabilidad en el estudio y la flexibilidad la daría el contexto donde se concreta la investigación, lo cual posibilita de esta manera; en el caso de los estudiantes que colaboran con otras provincias, contextualizar sus temáticas en correspondencia con el lugar de ubicación.

Variantes de trabajos de diploma.

- Propuesta de un sistema de actividades o ejercicios para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

- Elaboración de tareas con software.

- Propuesta de productos culturales y artísticos en los que se fundamente su contribución a formación integral de los estudiantes de la escuela.

- Sugerencias metodológicas para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

- Elaboración de folletos u otros materiales bibliográficos de apoyo a la docencia.

- Diseño de estrategias pedagógicas o alternativas pedagógicas que den solución a algún problema de la escuela.

- Propuesta de un sistema de clases para elevar la calidad de la actividad docente a nivel de grado.

- Diseños de medios de enseñanza.

- Modelación de experiencias pedagógicas que resuman el quehacer del estudiante durante su formación profesional.

Estructura de los trabajos científicos estudiantiles.

Los diferentes tipos de trabajos de investigación tienen en común en su estructura general la introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía, las recomendaciones y los anexos que se ubicarán en correspondencia con las particularidades del trabajo.

Trabajo científico estudiantil.

1-Trabajo extracurricular

El trabajo científico estudiantil se desarrolla por tres vías fundamentales: trabajo extracurricular, trabajo de curso y trabajo de diploma. El trabajo extracurricular consta de introducción, desarrollo y conclusiones. En la introducción se destaca la actualidad, importancia y objetivo del tema. En el desarrollo se aborda la valoración de un problema derivado de la teoría y de la práctica, vinculado a una o varias disciplinas, en las conclusiones y las generalizaciones acerca del objetivo.

2-Trabajo de curso

La introducción del trabajo de curso debe reflejar la actualidad, importancia y primer objetivo del tema, en el desarrollo debe quedar plasmada la fundamentación del procedimiento utilizado para llegar al diseño teórico-metodológico y en las conclusiones generalizaciones acerca de los fundamentos y procedimientos utilizados.

3-Trabajo de Diploma

Consta de tres partes, igual que los anteriores; la introducción lleva la actualidad, la importancia del diseño teórico y metodológico; en el desarrollo la instrumentación del diseño teórico-metodológico que puede estructurarse por capítulos donde se aborde la perspectiva teórica, el diagnóstico y la propuesta de solución; en las conclusiones las generalizaciones acerca de los fundamentos teóricos, el diagnóstico, la propuesta y evolución de los resultados.

El trabajo de curso como modalidad intermedia del trabajo científico estudiantil.

El trabajo de curso constituye el momento intermedio donde los estudiantes automatizan las habilidades adquiridas durante la realización del trabajo extracurricular y tributa al momento culminante de las habilidades investigativas, integradas a la actividad profesional pedagógica y tributa al momento culminante del trabajo de diploma en el 5. año de la carrera.

La modalidad intermedia ofrece la posibilidad de sistematizar habilidades investigativas relacionadas con la búsqueda bibliográfica, la valoración de una teoría o enfoque, así como la relación de aspectos relacionados con la práctica pedagógica. En él se diseña el trabajo científico, derivado de un problema de la práctica pedagógica, que tiene su fundamentación en varias disciplinas científicas.

Desde la práctica se enfrenta a diferentes problemas que necesitan de una solución científica, desde el aula, la familia o la comunidad, por tratarse de problemas educativos y se llega a la propuesta de solución del problema.

Según el artículo 121 de la Resolución Ministerial 210 del 2007 el trabajo de curso es el tipo de trabajo investigativo de los estudiantes que les permite, mediante la solución de problemas o tareas profesionales, profundizar, ampliar, consolidar y generalizar los conocimientos adquiridos; aplicar con independencia y creatividad, las técnicas y los métodos adquiridos en otras formas organizativas del proceso docente educativo y desarrollar los métodos del trabajo científico.

En el artículo 122 de la resolución antes mencionada se definen la cantidad de trabajos de curso, su ubicación y sus objetivos, en correspondencia con el año en que se desarrollan. Es responsabilidad del departamento docente la definición de su contenido específico y la designación de los profesores que garanticen su adecuado desarrollo.

El trabajo de curso podrá asignarse a varios estudiantes, de acuerdo con los objetivos y la complejidad del tema, siempre que se garantice el trabajo individual de cada uno.

El trabajo de curso podrá o no formar parte de una asignatura.

El trabajo de curso aporta al desarrollo de habilidades:

-Fundamentación de criterios científicos sobre la información teórica o práctica obtenida.

-Identificación de un problema científico derivado de la práctica escolar.

-Diseño de diferentes fases del proceso investigativo para encontrar solución a un problema identificado.

-Aplicación adecuada de métodos, técnicas e instrumentos.

-Elaboración del informe escrito, con un adecuado análisis bibliográfico y valoración de resultados empíricos.

-Esta modalidad se lleva a cabo durante el 4. año de la carrera, que marca la diferencia: el nivel de profundidad, el desarrollo de habilidades investigativas y el vínculo directo con la práctica pedagógica; en relación al trabajo extracurricular, que un año más tarde se consolidan en la realización del informe final del trabajo de diploma.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LAS ACCIONES DIDÁCTICAS DIRIGIDAS A POTENCIAR LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS DE LOS MAESTROS PRIMARIOS EN FORMACIÓN PARA EL TRABAJO DE CURSO.

2.1 Diagnóstico inicial. Su descripción.

En la etapa inicial de la investigación, con el objetivo de constatar cómo se comportaba el tema objeto de estudio, se aplicaron varias técnicas para la recogida de la información, partiendo de los indicadores declarados, se tuvo en cuenta la escala ordinal elaborada al efecto (anexo 1)

Se procedió a la aplicación de una entrevista (anexo 2) con el objetivo de constatar el dominio que poseen los maestros/as en formación de cuarto año en el trabajo científico estudiantil, teniendo en cuenta los indicadores y subindicadores de su objeto de estudio, se obtuvieron los siguientes resultados (anexo 3): en el indicador uno, de 16, dos alcanzaron un nivel alto en el subindicador 1.1, ya que sabían lo que debían tener en cuenta a la hora de seleccionar el problema científico para un 12,5%, cinco nivel medio porque supieron decir el 50% de la problemática para un 31,5% y nueve bajo, estos no supieron decir ningún elemento de la problemática para un 52,2%.

En el subindicador 1.2, que corresponde a la elaboración del problema, uno obtuvo el nivel alto para un 6,2 %, seis nivel medio ya que no supieron todos los elementos del diseño teórico metodológico para un 37,5 % y bajo 9 para 56,2 %.

En el indicador dos que se corresponde con la fundamentación, el subindicador 2.1 relacionado con los elementos que componen el diseño teórico metodológico de la investigación y fundamentar en qué consistían cada elemento, obtuvo un nivel alto uno para un 6,2 %, cuatro alcanzaron un nivel medio ya que no fueron capaces de fundamentar en qué consistían todos los elementos del diseño teórico metodológico, para un 25 % y once obtuvieron un nivel bajo para 68,7 %.

En el subindicador 2.2, que se refiere a la utilización de una situación científica para el apoyo en la elaboración de su trabajo, uno alcanzó un nivel alto para un 6,2 %, tres un nivel medio, pues no supieron elaborar todas las partes del diseño

a partir de de la utilización de un modelo para un 18,7% y doce un nivel bajo para el 75 %.

El indicador tres, relacionado con la habilidad problematizar, el subindicador 3.1, los métodos, técnicas e instrumentos que deben aplicar alcanzó un nivel alto uno, para un 6,2 %, cuatro un nivel medio. Aquí presentaron algunas insuficiencias al seleccionar los métodos, técnicas e instrumentos para un 25 % y 11 un nivel bajo para 68,7%.

En el subindicador 3.2, de los 16 maestros en formación, ninguno supo lo que debía tener en cuenta a la hora de elaborar los instrumentos de la investigación para un 0 %, dos un nivel medio, ya que presentaron carencias al elaborar los instrumentos de la investigación para el 12,5 % (anexo3)

Se procedió a la aplicación de una guía de observación (anexo 4) con el objetivo de observar cómo se comportan los maestros primarios en formación en el desarrollo de las habilidades investigativas en el transcurso de los encuentros e interencuentros, teniendo en cuenta los indicadores y subindicadores de su objeto de estudio, se obtuvieron los siguientes resultados (anexo 5): de 16, dos alcanzaron un nivel alto en el indicador, ya que en el subindicador 1.1 supieron seleccionar con seguridad el problema de la investigación para un 12,5%, cinco nivel medio, ya que al menos demostraron cómo elaborar el 50% de la problemática, para un 31,5% y nueve bajo. Estos no mostraron habilidad para seleccionar los elementos de la problemática para un 52,2%.

En el subindicador 1.2, que corresponde a la elaboración del problema, uno obtuvo el nivel alto, para un 6,2 %, seis nivel medio, ya que no demostraron habilidades al seleccionar todos los elementos para un 37,5 % y bajo 9 para 56,2%.

En el segundo indicador que le corresponde a la fundamentación, el subindicador 2.1, relacionado con los elementos que componen el diseño teórico metodológico de la investigación y fundamentar en qué consiste cada elemento, obtuvo un nivel alto uno, para un 6,2 %, cuatro alcanzaron un nivel medio, ya que al menos

supieron cómo seleccionar el 50 por ciento de los elementos del diseño teórico, para un 25 % y once obtuvieron un nivel bajo, para 68,7 %.

En el subindicador 2.2, que se refiere a la utilización de una situación científica, para el apoyo en la elaboración de su trabajo, uno alcanzó un nivel alto, para un 16, 2 %, tres un nivel medio, ya que supieron cómo elaborar algunas partes del diseño teórico a través del modelo, para un 18,7% y doce un nivel bajo, para el 75 %.

El indicador 3, el subindicador 3.1, que se corresponde con los métodos, técnicas e instrumentos que deben seleccionar alcanzó un nivel alto uno, para un 6,2 %, cuatro un nivel medio, ya que tuvieron en cuenta algunas de las técnicas e instrumentos a aplicar para un 25 % y 11 un nivel bajo, para 68,7%.

De los 16 maestros en formación, en el subindicador 3.2, ninguno supo lo que debía tener en cuenta a la hora de elaborar los instrumentos de la investigación, para un 0 %, dos un nivel medio, ya que demostraron habilidades al elaborar los instrumentos partiendo de los indicadores, para el 12,5 % y catorce un nivel bajo para el 87,5%. (anexo5)

Después de aplicar la guía de entrada a la revisión de documentos (anexo 6) con el objetivo de observar en la práctica pedagógica las habilidades que poseen los maestros en formación de cuarto año de la carrera de educación primaria para la realización del trabajo de curso, se pudo constatar que: (anexo 7) de 16 maestros/as en formación, en el indicador uno, dos obtuvieron un nivel alto en las contradicciones del objeto de estudio, relacionado con el subindicador 1.1, para un 12,5%, cinco un nivel medio, ya que dominan al menos el 50% de las contradicciones que se le presentan en su labor como futuro profesional, para un 31,2%, nueve un nivel bajo, para un 56,2%.

El subindicador 1.2, que se refiere al planteamiento del problema científico, uno obtuvo un nivel alto, para el 6,2%, seis un nivel medio ya que plantean el problema con alguna dificultad, para el 37,5% y nueve un nivel bajo para el 56,2%.

En el segundo indicador, en el subindicador 2.1, que se relaciona con la confección del diseño teórico metodológico, uno obtuvo una categoría alta, para

un 6,2%, cuatro medio, pues saben las partes del diseño teórico-metodológico y presentan algunas dificultades a la hora de elaborarlas para el 25 % y 11 bajo para el 68,7 %.

En el subindicador 2.2, relacionado con la solución científica que abordan, uno obtuvo un nivel bajo para un 16,2%, tres un nivel medio, porque tienen dificultades a la hora de modelar algunas situaciones en correspondencia con su trabajo, para el 18,7% y 12 bajo para el 75 %.

En el indicador tres, el subindicador 3.1, que se corresponde a los métodos, técnicas e instrumentos seleccionados, uno obtuvo un nivel alto, para un 6,2 %, cuatro medio, debido a que seleccionan los métodos, técnicas e instrumentos de la investigación y presentan algunas dificultades, para un 25 % y 11 bajo, para un 68,7%.

En el subindicador 3.2, que mide la elaboración de los instrumentos, ninguno tuvo un nivel alto, para un 0 %, dos tuvieron un nivel medio, ya que elaboran los instrumentos teniendo en cuenta los indicadores, pero presentan algunas dificultades, para un 12,5 % y 14 un nivel bajo, para un 87,5 %.(anexo 7)

Se aplicó una prueba pedagógica (anexo 8) con el objetivo de constatar el dominio que tienen los maestros/as en formación de cuarto año en las habilidades investigativas para la confección del trabajo científico estudiantil, la que arrojó los siguientes resultados: (anexo 9) en el indicador uno, de 16 estudiantes, uno obtuvo un nivel alto en el subindicador 1.1, que se refiere al conocimiento de las contradicciones que existen en el grupo donde imparten las clases, para un 6,25, cuatro un nivel medio, ya que solo dominan el 50 % de las contradicciones de su práctica, para un 25% y 11 un nivel bajo para un 68,75%%.

En el subindicador 1.2, uno obtuvo un nivel alto al determinar lo que debe tener en cuenta a la hora de elaborar el problema científico, para un 6,25% seis un nivel medio ya que plantean el problema con alguna dificultad, para un 37,5% y nueve un nivel bajo para un 56,25%.

En el tercer indicador, en el subindicador 2.1, dos obtuvieron un nivel alto a la hora de decir los elementos que conforman el diseño teórico-metodológico de la

investigación, para un 12, 5%, cuatro un nivel medio, debido a que saben las partes del diseño teórico-metodológico y presentan algunas dificultades a la hora de elaborarlas, para un 25% y 10 un nivel bajo para un 62,5%.

En el subindicador 2.1, uno obtuvo un nivel alto al responder lo que le sirvió de base para elaborar el diseño teórico metodológico, para un 6,25%, tres un nivel medio, pues tienen dificultades a la hora de modelar algunas situaciones en correspondencia con su trabajo, para un 18,75% y 12 bajo para un 75%.

En la indicador tres, en el subindicador 3.1, dos obtuvieron un nivel alto a la hora de elaborar los métodos que utilizarán en su trabajo para un 12,5%, tres un nivel medio, debido a que seleccionan los métodos, técnicas e instrumentos de la investigación y presentan algunas dificultades, para un 18,75% y once un nivel bajo, para un 68,75%.

En el subindicador 3.2, ninguno de los muestreados supo lo que tenía que tener en cuenta al elaborar los instrumentos de su objeto, para un 0 % dos obtuvieron un nivel medio, ya que elaboran los instrumentos teniendo en cuenta los indicadores pero presentan algunas dificultades, para un 12,5% y 14 un nivel bajo, para un 87,5%.(anexo 9)

Por todo lo antes expuesto se constató que se ve afectado en los maestros en formación las habilidades de investigación problematización, fundamentación y comprobación.

2.2 Fundamentación de la propuesta. Acciones didácticas.

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial se diseñaron acciones didácticas de diagnóstico, de preparación y de control, con el propósito de preparar al maestro/as en formación de cuarto año de la carrera de educación primaria para enfrentar el trabajo científico estudiantil, a partir de las habilidades investigativas problematizar, fundamentar y comprobar, para garantizar un trabajo sistemático y eficiente con ellos, al lograrse un mayor desarrollo en la concientización de la importancia del mismo para llevarlo a la práctica pedagógica mediante la atención a las diferencias individuales.

Estas acciones están dirigidas a la preparación de los maestros/as en formación de cuarto año de la carrera de educación primaria, para enfrentar el trabajo científico estudiantil, se elaboraron a partir de los criterios expuestos por Lorenzo Pérez Martín, que entiende por acción el proceso subordinado a la representación del resultado a alcanzar, o sea subordinado a, una meta u objetivo conscientemente planteado. . (Pérez Martín, L.2004:174).

Según Guillermina Labarrere, didáctica es la disciplina pedagógica que elabora los principios más generales de la enseñanza aplicable a todas las asignaturas, en su relación con los procesos educativos y cuyo objeto de estudio lo constituye el proceso de enseñanza aprendizaje. (Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol. G.E. 1988:12).

Tomando como base los criterios antes mencionados, se elaboraron acciones partiendo del qué, cómo, para qué y bajo que condiciones van a aprender los maestros primarios en formación, estas cuentan para su desarrollo con crucigramas y mapas conceptuales, a través de una forma reflexiva van a poder emitir juicios y criterios propios relacionados con los contenidos que se abordan.

Acción 1

Diagnóstico inicial sobre el conocimiento que poseen los maestros en formación de las habilidades investigativas problematizar, fundamentar y comprobar.

Objetivo: Diagnosticar el estado inicial del conocimiento que poseen los maestros en formación sobre las habilidades de investigación.

Pasos para desarrollar el diagnóstico:

Se aplicó el método de la observación y técnicas a los modos de actuación en las diferentes actividades docentes y extradocentes a los maestros/as en formación.

Habilidad problematizar: identificar contradicciones y plantear el problema científico.

Habilidad fundamentar: determinar el diseño teórico metodológico de la investigación y modelar soluciones científicas.

Habilidad comprobar: seleccionar métodos, técnicas e instrumentos de la investigación y elaborar instrumentos de la investigación atendiendo a los indicadores de su objeto de estudio.

Momento de realización: encuentro.

Acción 2

Debate sobre los problemas de su centro.

Objetivo: Debatir cómo dar respuesta a las principales líneas temáticas del banco de problemas del centro mediante el análisis valorativo.

Desarrollo:

Tomando como fundamento el banco de problemas de su centro, se diseñan las acciones a seguir para la preparación de los docentes en formación.

¿Cuáles son las contradicciones de tu práctica educativa?

¿Qué entiendes por banco de problema de la escuela?

¿Qué problemas están en el banco de de tu centro que afectan tu práctica educativa?

3. ¿Qué relación guarda el diagnóstico de tu grupo con el banco de problema de tu centro? Argumente.

Para la solución o enfrentamiento a las carencias que existen en el banco de problemas de tu centro.

¿Qué debes hacer?

¿Saben las habilidades de investigación que deben dominar para enfrentar las dificultades latentes en tu práctica educativa y de esa forma contribuir a solucionar los problemas del centro donde laboras?

Momento de realización: encuentro.

Acción 3

Interencuentro para la elaboración de problemas científicos a través de un modelo.

Objetivo: Elaborar problemas científicos a través de un modelo o perfeccionar el que han elaborado si es necesario.

Desarrollo:

¿Qué contenido van a trabajar en el interencuentro de hoy?

¿Cómo lo van hacer, en equipos, en dúos o individual?

Se les presenta el siguiente modelo para que a partir de él elaboren el problema de su investigación.

¿Cómo educar el valor de la responsabilidad en los escolares de quinto grado?

¿Qué elementos están presentes en el problema?

¿Por qué ustedes piensan que sean estos elementos y no otros los que se deben tener en cuenta a la hora de su elaboración?

Compárenlo con su problema. ¿Tiene los mismos elementos? Arreglen el que ustedes elaboraron, si lo entienden preciso.

¿Quién lo tuvo que transformar según el modelo, creen que les quedó mejor ahora, por qué?

Léanlo de nuevo. ¿Qué tiene presente que no puede faltar nunca al elaborar cualquier tipo de problema científico?

¿Para qué les sirve el problema científico en el desarrollo de su investigación?

Momento de realización: interencuentro.

Acción 4

Modelación del diseño teórico de la investigación.

Objetivo: Modelar el diseño teórico de la investigación.

Desarrollo:

¿Qué van hacer en el encuentro de hoy?

Para modelar. ¿Qué deben tener en cuenta?

¿Les será útil este contenido para el desarrollo de su trabajo?

¿Cómo les gustaría trabajar en equipos, en dúos o individual?

Se les presenta un modelo de un diseño teórico de la investigación para que perfeccionen el que se les indicó que hicieran.

Deben tener en cuenta la elaboración del problema, el objeto de estudio, campo, objetivo, la hipótesis o preguntas científicas, conceptualización de la variable independiente, operacionalización de la variable dependiente y tareas.

Después deben caracterizar cada elemento y compararlo con el que ellos van a realizar en su informe.

Dejar bien claro en cada elemento por qué debe ser así y no de otra forma.

¿Qué importancia tiene el diseño teórico en el desarrollo de su investigación?

Momento de realización: encuentro.

Acción 5

Búsqueda bibliográfica en relación con el tema objeto de estudio.

Objetivo: Sintetizar el criterio que asumen para el desarrollo de su investigación.

Desarrollo:

¿Les gustaría realizar la síntesis de los criterios que asumen para el desarrollo de su trabajo?

¿Qué tienen que hacer para eso?

¿Cómo les gustaría trabajar?

¿Qué importancia le conceden a los criterios a que se adscriben para el trabajo?

Dicen los criterios de los autores que asumen para el desarrollo de su tesis, mediante una síntesis, hacen una valoración cualitativa.

Se escogen los criterios mejores fundamentados y se les indica que modelen el de los restantes.

Los estudiantes emiten sus criterios sobre los casos mejores fundamentados y dicen por qué.

Momento de realización: encuentro.

Acción 6

Debate sobre los métodos, técnicas e instrumentos de la investigación.

Objetivo: Seleccionar, a partir de los indicadores, los métodos técnicas e instrumentos de la investigación.

Desarrollo:

Ellos deben traer los métodos, técnicas e instrumentos elaborados según los criterios consultados.

A través del trabajo en equipo y con el análisis de informes de trabajos de curso van a modelar los métodos, técnicas e instrumentos que elaboraron.

¿Qué tuvieron en cuenta para la elaboración de los métodos de la investigación?

Se les reparte una hoja de trabajo para que la resuelvan y después se debate:

¿Qué métodos del nivel empírico son los de sus trabajos?

¿Por qué esos y no otros?

¿Cuáles son los métodos teóricos y con qué fin los utilizarán?

¿Qué métodos utilizarán para la recogida de la información?

Para complementar los métodos seleccionados.

¿Qué deben hacer?

¿Cómo pueden demostrar la efectividad de estos métodos en el desarrollo de sus trabajos?

Momento de realización: encuentro

Acción 7

Elaboración de los instrumentos de la investigación.

Objetivo: Elaborar los instrumentos de la investigación.

Desarrollo:

¿Qué van hacer en el debate de hoy?

¿Cómo les gustaría trabajar en equipos, en dúos o individual?

¿Qué deben tener en cuenta al elaborar los instrumentos de la investigación?

¿Qué estructura tienen los instrumentos?

Después modelan con instrumentos de otros informes para compararlos con los de ellos.

En qué se parecen, en qué son diferentes.

¿Creen que todos los elementos que pusieron son suficientes, hay que agregar más? De ser positivo, diga qué hay que agregar.

¿Con qué fin se elaboran los instrumentos?

Momento de realización: interencuentro.

Acción 8

Taller para evaluar el desarrollo del informe final de la investigación.

Objetivo: Evaluar el informe final de su investigación mediante la modelación.

Desarrollo:

¿Para qué es este taller?

¿Cómo van a trabajar?

¿Qué elementos incluyeron en la introducción de su investigación?

Comparan con el informe de la muestra.

Analizar detenidamente cada elemento del diseño teórico-metodológico.

Recomendaciones metodológicas.

En el taller de trabajo colectivo con la participación de los estudiantes, se debe trabajar por generar un clima de reflexión científica y colaboración.

Sugerencias metodológicas:

Clima reflexivo y crítico.

Determinación de las necesidades de aprendizaje.

Atención a las necesidades grupales e individuales.

Evaluación.

¿Consideran importante el taller, por qué?

Momento de realización: encuentro.

Acción 9

Trabajo con crucigramas relacionados con el diseño teórico de la investigación.

Objetivo: Caracterizar el diseño teórico de la investigación a través del completamiento de crucigramas.

Desarrollo:

En el encuentro anterior se les orientó que estudiaran las características del diseño teórico de la investigación para que participaran en un encuentro de conocimientos que se realizará en un interencuentro, se les orientó la fecha, hora y lugar.

Se les recomendó que consultaran informes de trabajos de curso en el banco de préstamo de la sede, además de los libros Metodología de la investigación educativa tomo I y II, la guía de Metodología de la investigación educativa de tercer año y el CD de la carrera.

Se inicia el encuentro de conocimientos con las siguientes interrogantes.

¿Consultaron la bibliografía orientada, no vieron otra relacionada con el tema?

¿Qué estudiaron?

¿Qué pasos siguieron para caracterizar?

¿Para qué les servirá tener conocimientos del diseño teórico de la investigación?

Se les orienta que van a participar en un encuentro de conocimientos donde van a trabajar en equipos, van a tener una hoja de trabajo con las acciones que van a realizar para su preparación, en este momento se hace énfasis en las habilidades que deben tener presente a la hora de exponer, así como al caracterizar.

El equipo que primero termine va a levantar la mano y será el primero en participar en el debate oral.

Ganará el que tenga menos errores, pues será el más preparado para enfrentar el trabajo científico estudiantil.

Hoja de trabajo con un crucigrama.

Lean detenidamente las siguientes preguntas para que pueda llenar el crucigrama.

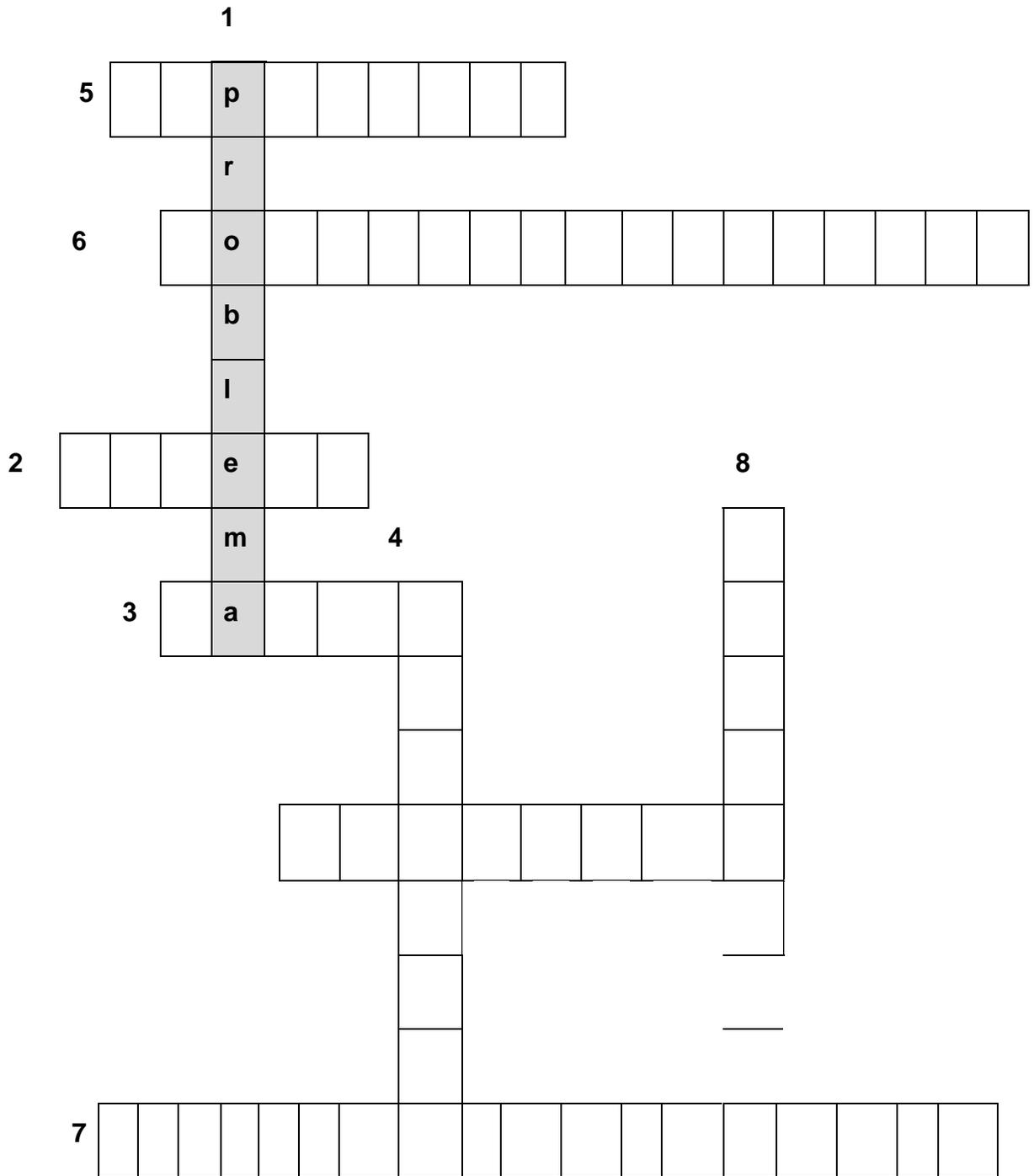
Horizontales:

- 5 ¿Cuál es la posible solución del problema?
- 6 ¿Cuáles son los conceptos claves en la investigación?
- 2 ¿Cuál es el núcleo esencial del problema?
- 3 ¿En qué aspecto de dicho objeto va a intervenir para solucionar el problema y transformar la realidad?
- 7 ¿Qué indicadores permiten en cada concepto diagnosticar su estado?

Verticales:

1. ¿Qué se desea cambiar?
2. ¿Cuál es la meta a alcanzar en la investigación para solucionar el problema?
3. ¿Qué necesidades cognitivas y prácticas deben ser resueltas para lograr el objetivo?

Crucigrama:



Posibles respuestas (anexo 10)

Momento de realización: interencuentro..

Acción 10

Trabajo con crucigramas relacionados con el diseño metodológico de la investigación.

Objetivo: Caracterizar el diseño metodológico de la investigación a través del completamiento del crucigrama.

Desarrollo:

En el encuentro anterior se les orientó que estudiaran las características del diseño metodológico de la investigación para que participaran en un encuentro de conocimientos que se realizará en un interencuentro, se les orientó la fecha, hora y lugar.

Se les recomendó que consultarán informes de trabajos de curso en el banco de préstamo de la sede, además de los libros Metodología de la investigación educacional tomo I y II, la guía de Metodología de la investigación educativa de tercer año y el CD de la carrera.

Se inicia el encuentro de conocimientos con las siguientes interrogantes.

¿Consultaron la bibliografía orientada, no vieron otra relacionada con el tema?.

¿Qué estudiaron?

¿Qué pasos siguieron para caracterizar?

¿Para qué les servirá tener conocimientos del diseño teórico de la investigación?

Se les orienta que van a participar en un encuentro de conocimientos donde van a trabajar en equipos, van a tener una hoja de trabajo con las acciones que van a realizar para su preparación, en este momento se hace énfasis en las habilidades que deben tener presente a la hora de exponer, así como al caracterizar.

El equipo que primero termine va a levantar la mano y será el primero en participar en el debate oral.

Ganará el que tenga menos errores, pues será el más preparado para enfrentar el trabajo científico estudiantil.

Hoja de trabajo con un crucigrama.

Lea detenidamente las siguientes preguntas para que pueda llenar el crucigrama.

Horizontales:

1. ¿Qué métodos posibilitan la interpretación conceptual de los datos empíricos encontrados?

Verticales:

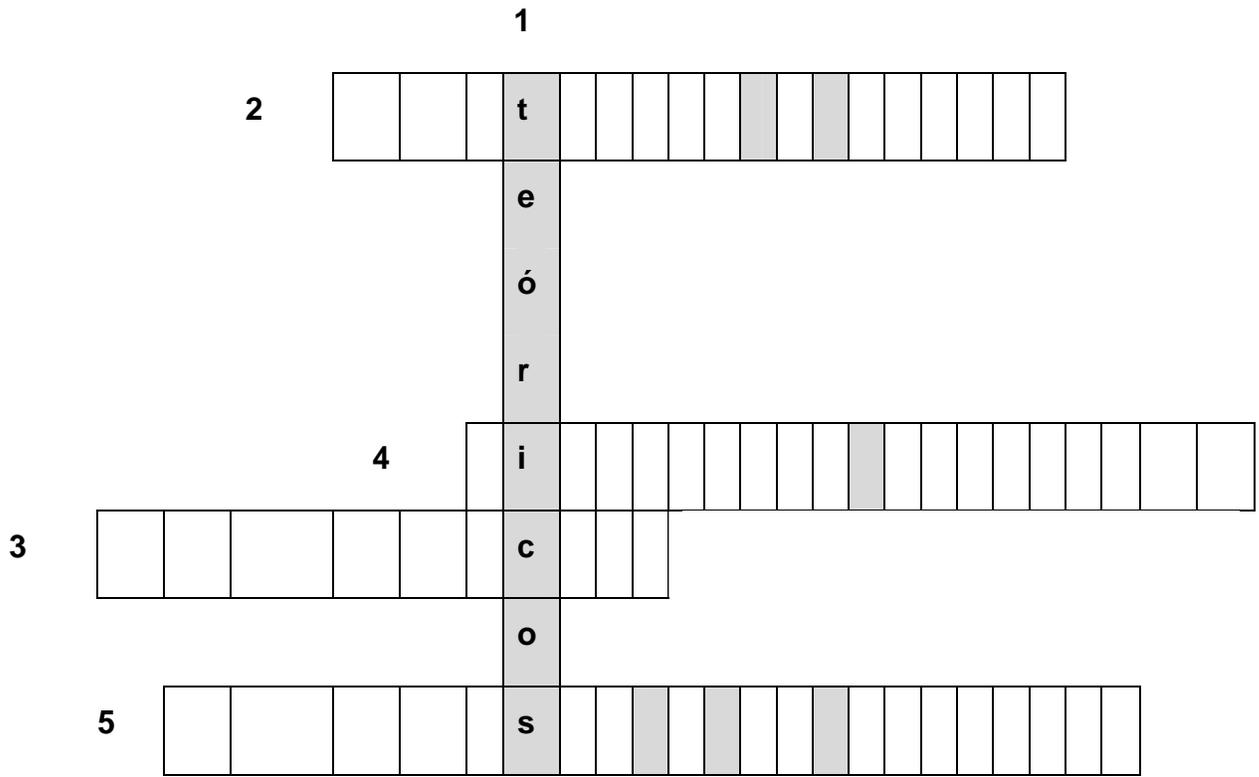
2. ¿Qué método estudia la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos en el decursar de su historia, investiga las leyes generales del funcionamiento y desarrollo de los fenómenos?

3. ¿Qué método estudia el proceso mediante el cual creamos modelos con vistas a investigar la realidad?

4. ¿Cuál es el método que toma como premisa una hipótesis inferida de principios o leyes teóricas?

5. ¿Qué método nos permite estudiar los procesos cognoscitivos que cumplen funciones muy importantes en la investigación científica?

Crucigrama:



¿Qué otros métodos del nivel teórico conoces, que no aparecen en el crucigrama?

Respuestas (anexo 11)

Momento de realización: interencuentro.

Acción 11

Confección de un crucigrama con los métodos empíricos. (anexo 12)

Objetivo: Caracterizar los métodos empíricos de la investigación a través de la elaboración de un crucigrama.

Desarrollo

Previamente se les orientó que consultarán informes de trabajos de curso en el banco de préstamo de la sede, además de los libros Metodología de la investigación educativa tomo I y II, la guía de Metodología de la investigación educativa de tercer año y el CD de la carrera, para fichar las características de los

métodos empíricos y que pudieran realizar actividades relacionadas con este contenido, se enfatizó en la importancia de conocerlos para el desarrollo de su trabajo y su desempeño profesional.

Al iniciar la preparación para el desarrollo de la acción se les pregunta:

¿Encontraron la bibliografía orientada, consultaron otra?

¿Qué contenido estudiaron?

¿Qué habilidad fue la orientada? Recordar pasos para caracterizar.

Se les orienta que van a trabajar en equipos en la elaboración de un crucigrama relacionado con los métodos empíricos y que esto les va a ser muy útil para adquirir habilidades para el desarrollo del informe final de su trabajo de curso.

Debe quedar de la siguiente forma.

Verticales:

1. Participa en el descubrimiento y acumulación de los hechos y en el proceso de verificación de la hipótesis, pero no son suficientes para poder profundizar en las relaciones esenciales de los fenómenos psicológicos y pedagógicos.

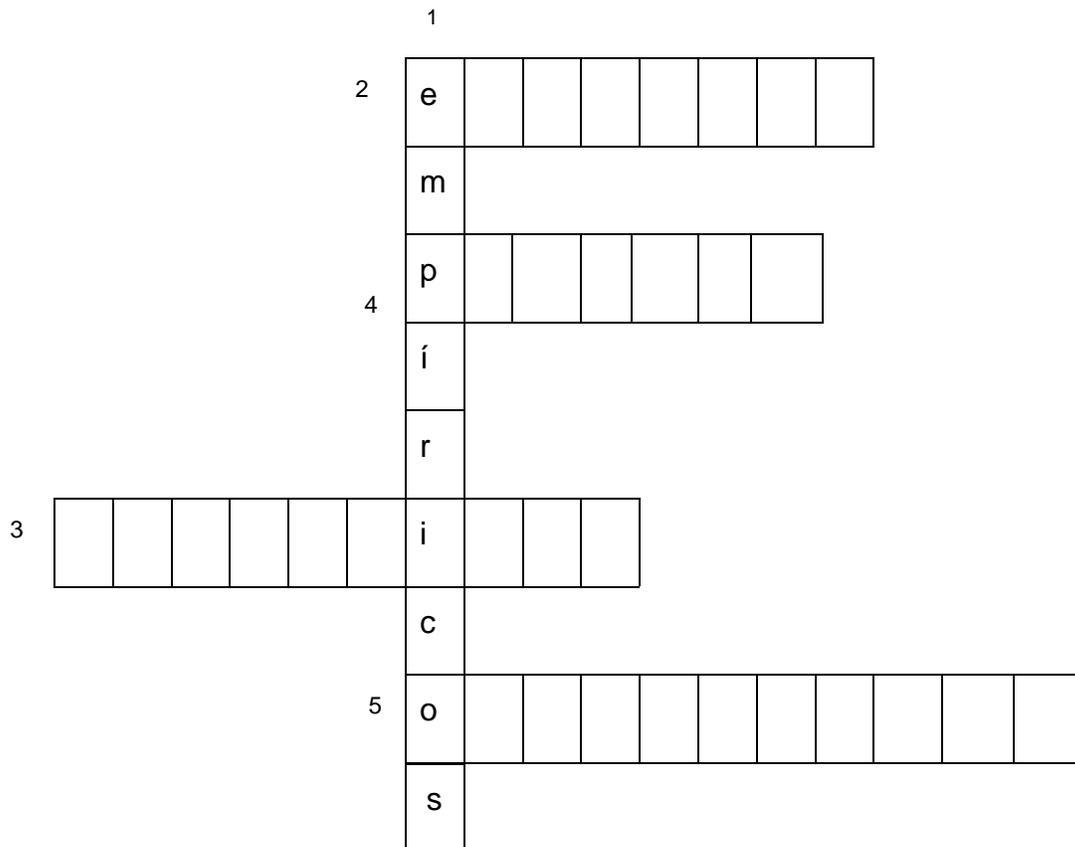
Horizontales:

2. Técnica de recogida de información donde, por medio de preguntas escritas en un formulario impreso, se obtienen respuestas que reflejen los conocimientos, opiniones, intereses, necesidades, actitudes, o intenciones de un grupo más o menos amplio de personas.
3. Técnica de interrogación donde se desarrolla una conversación planificada con el sujeto entrevistado.
4. Permite valorar características de la personalidad y el aprendizaje de los sujetos.

Método que tiene las siguientes características:

5. Se elabora mediante un problema detectado, cuenta con una base teórica bien fundamentada, se rige por dimensiones e indicadores para el control de las variables, entre otros, además, intervienen los órganos sensoriales.

¿Qué métodos de los que usted conoce no aparecen en el crucigrama?



Cuando terminen se les entrega este modelo para que lo comparen con lo que hicieron y valoren si está correcto o cometieron algún error.

¿Creen que sea útil esto que han hecho para el desarrollo del informe final de su tesis?. Argumente.

Guía de revisión (anexo 12)

Momento de realización: interencuentro.

Acción 12

Mapa conceptual con la estructura del informe final de la investigación.

Objetivo: Caracterizar el informe final del trabajo de curso a través de la confección de un mapa conceptual.

Desarrollo:

¿Realizaron el estudio independiente?

¿Qué bibliografía consultaron?

¿Qué aprendieron?

¿Cómo lo hicieron?

Después se les entrega el mapa conceptual (anexo 13), se les orienta que lo analicen para que respondan las siguientes preguntas.

Digan las características de cada uno de los elementos del informe final que aparecen en el mapa conceptual.

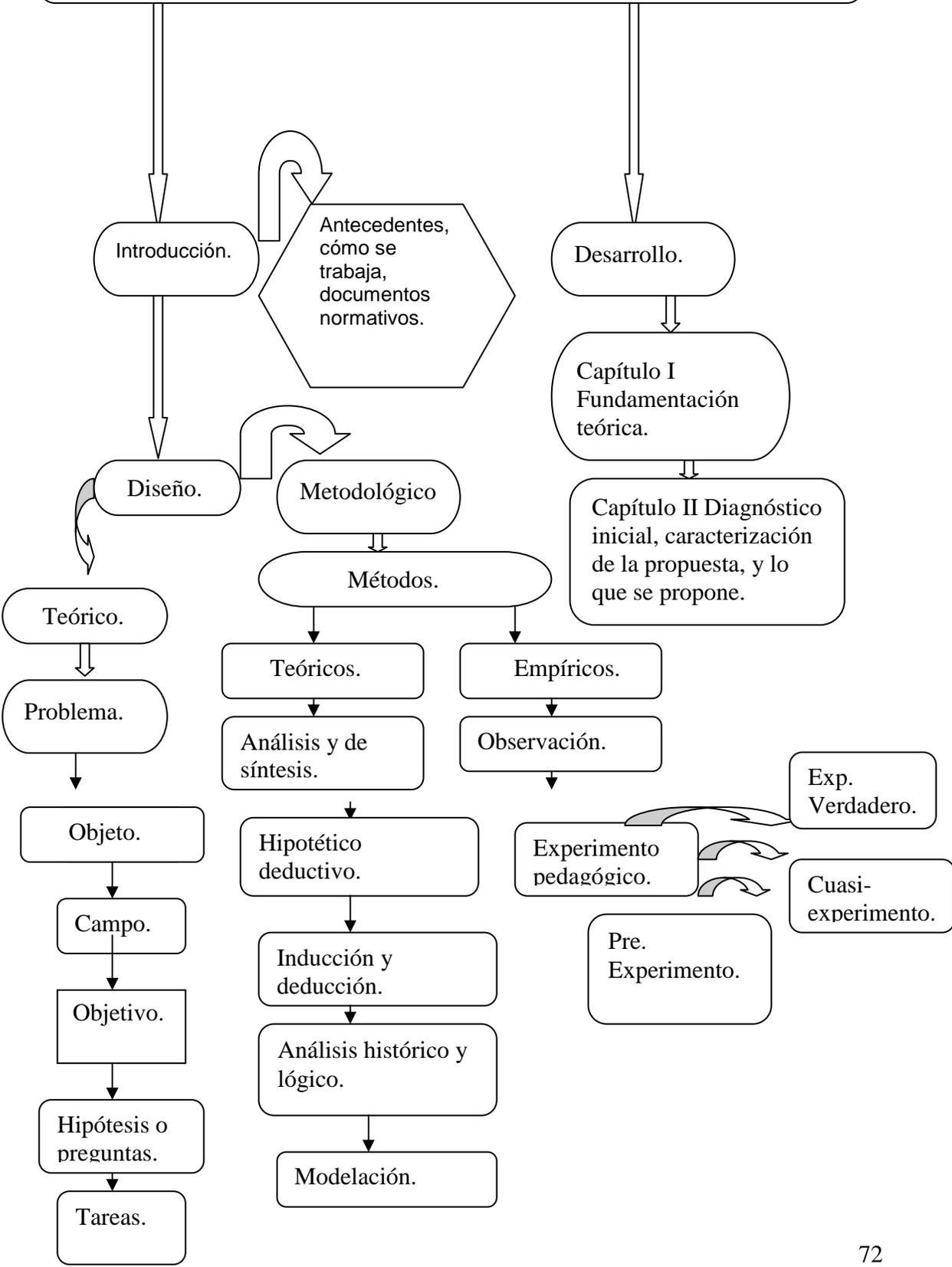
Digan qué partes del informe final no están en el mapa conceptual. Argumente.

¿Qué importancia le concedes al informe final de la investigación?

Guía de revisión para el mapa conceptual. (anexo 13)

Momento de realización: encuentro.

ESTRUCTURA DEL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN.



2.3 Valoración de la aplicación de las acciones didácticas dirigidas a potenciar las habilidades investigativas para el trabajo de curso en los maestros primarios en formación.

Al concluir la implementación de estas acciones se analizó la efectividad de las mismas a partir de la aplicación de la escala ordinal elaborada para medir los indicadores declarados. (anexo 1)

Se procedió a la aplicación de una entrevista (anexo 2), con el objetivo de constatar el dominio que poseen los maestros/as en formación de cuarto año en el trabajo científico estudiantil, teniendo en cuenta los indicadores y subindicadores de su objeto de estudio se obtuvieron los siguientes resultados: de 16, doce alcanzaron un nivel alto en el primer indicador: problematizar, ya que sabían lo que debían tener en cuenta a la hora de seleccionar el problema científico, relacionado con el subindicador 1.2, para un 75 %, cuatro un nivel medio, ya que al menos supieron decir el 50% de la problemática, para un 25% y cero bajo, para un 0 %.

En el segundo indicador, el subindicador 2.1, que corresponde a la elaboración del problema, catorce obtuvieron el primer nivel para un 87,5 %, dos nivel medio ya que no supieron todos los elementos, para un 12,5% y bajo 0 para 0 %

En el subindicador 2.2, que corresponde a los elementos que componen el diseño teórico metodológico de la investigación y fundamentar en qué consiste cada elemento, obtuvieron un nivel alto, doce para un 75 %, tres alcanzaron un nivel medio, ya que supieron los elementos que componen el diseño teórico metodológico de la investigación y supieron fundamentar algunos, para un 18,7 % y uno obtuvo un nivel bajo para 6,2%.

En el indicador tres, el subindicador 3.1, que se refiere a la utilización de una situación científica para el apoyo en la elaboración de su trabajo, once alcanzaron un nivel alto, para un 68,7 %, tres un nivel medio, ya que supieron elaborar algunas situaciones con el apoyo de modelos para un 18,7 % y dos un nivel bajo para el 12,5 %.

El subindicador 3.2, que corresponde a los métodos, técnicas e instrumentos que deben aplicar alcanzaron un nivel alto, diez para un 62,2 %, cuatro un nivel medio, pues seleccionaron algunos de los métodos, técnicas e instrumentos a aplicar para un 25 % y dos un nivel bajo para 12,5 %, de los 16 maestros/as en formación en el último indicador diez, supieron lo que debían tener en cuenta a la hora de elaborar los instrumentos de la investigación para un 62,5 %, cuatro un nivel medio, ya que elaboraron los instrumentos de la investigación, a partir de los indicadores, pero le faltaron algunos elementos en su estructura, para el 25 % y dos un nivel bajo para el 12,5 %. (anexo 3).

Después de aplicar la guía de salida a la revisión de documentos (anexo 6), con el objetivo de observar en la práctica pedagógica las habilidades que poseen los maestros en formación de cuarto año de la carrera de educación primaria, para la realización del trabajo de curso, se pudo constatar que de 16 maestros/as en formación en el primer indicador, en el subindicador 1.1, 12, obtuvieron un nivel alto en las contradicciones del objeto de estudio, para un 75 %, cuatro un nivel medio, ya que dominan al menos el 50% de las contradicciones que se le presentan en su labor como futuro profesional, para un 25 %, 0 un nivel bajo para un 0 %.

El subindicador 1.2, que se refiere al planteamiento del problema científico, 14 obtuvieron un nivel alto para el 87,5 %, dos un nivel medio ya que plantean el problema con alguna dificultad, para el 12,5 % y 0 un nivel bajo para el 0 %.

En el indicador dos, subindicador 2.1, que se relaciona con la confección del diseño teórico metodológico, doce obtuvieron una categoría alta, para un 75 %, ocho medio pues saben las partes del diseño teórico-metodológico y presentan algunas dificultades a la hora de elaborarlas, para el 18,7 % y 1 bajo para el 6,2 %.

En subindicador 2.2, relacionado con la solución científica que abordan, 11 obtuvieron un nivel bajo, para un 68,7 %, tres un nivel medio porque tienen dificultades a la hora de modelar algunas situaciones en correspondencia con su trabajo, para el 18,7% y 2 bajo para el 12,5 %.

En el tercer indicador, subindicador 3.1, que le corresponde a los métodos, técnicas e instrumentos seleccionados, diez obtuvieron un nivel alto para un 62,5 %, cuatro medio, debido a que seleccionan los métodos, técnicas e instrumentos de la investigación y presentan algunas dificultades para un 25 % y 2 bajo para un 12,5 %.

En el subindicador 3.2, que mide la elaboración de los instrumentos, diez obtuvieron un nivel alto, para un 62,5 %, cuatro tuvieron un nivel medio, ya que elaboran los instrumentos teniendo en cuenta los indicadores, pero presentan algunas dificultades, para un 25 % y dos un nivel bajo para un 12,5 %. (anexo 7)

Se aplicó una prueba pedagógica (anexo 14), con el objetivo de constatar el dominio que tienen los maestros/as en formación de cuarto año en las habilidades investigativas para la confección del trabajo científico estudiantil, después de aplicar las acciones didácticas, de 16 estudiantes, 13 obtuvieron un nivel alto en el primer indicador, en la dimensión 1.1, que se refiere al conocimiento de las contradicciones que existen en el grupo donde imparten las clases, para un 81,25 %, tres un nivel medio, ya que solo dominan el 50 % de las contradicciones de su práctica, para un 18,7 % y 0 un nivel bajo para un 0%.

En el subindicador 1.2, 14 obtuvieron un nivel alto al determinar lo que debe tener en cuenta a la hora de elaborar el problema científico, para un 87,5 %, dos un nivel medio, ya que plantean el problema con alguna dificultad para un 12,5% y 0 un nivel bajo para un 0 %.

En el segundo indicador, subindicador 2.1, 13 obtuvieron un nivel alto a la hora de decir los elementos que conforman el diseño teórico-metodológico de la investigación, para un 81,25%, dos un nivel medio debido a que saben las partes del diseño teórico-metodológico y presentan algunas dificultades a la hora de elaborarlas, para un 12,5 % y 1 un nivel bajo para un 6,25 %.

En el subindicador 2.2, once obtuvieron un nivel alto al responder lo que le sirvió de base para elaborar el diseño teórico metodológico, para un 68,75%, 3 un nivel medio, pues tienen dificultades a la hora de modelar algunas situaciones en correspondencia con su trabajo, para un 18,75% y 2 bajo para un 12,5 %.

En el tercer indicador, subindicador 3.1, 11 obtuvieron un nivel alto a la hora de elaborar los métodos que utilizará en su trabajo, para un 68,75 %, tres un nivel medio debido a que seleccionan los métodos, técnicas e instrumentos de la investigación y presentan algunas dificultades, para un 18,75% y dos un nivel bajo para un 12,5%.

En el subindicador 3.2, once de los muestreados supieron lo que tenían que tener en cuenta al elaborar los instrumentos de su objeto, para un 68,75%, cuatro obtuvieron un nivel medio, ya que elaboran los instrumentos teniendo en cuenta los indicadores, pero presentan algunas dificultades para un 25 % y uno en nivel bajo para un 6,25 % (anexo 15)

Análisis de los resultados de los indicadores en un antes y un después.

Para constatar los resultados de la propuesta se realiza un análisis comparativo entre el diagnóstico inicial y la constatación final. (anexo 16)

Como puede observarse, en indicador uno, el primer subindicador, aumentó en 62,5%, ya que diez de los muestreados avanzaron al nivel alto en la etapa final de la investigación, debido a que identifican las contradicciones, en el subindicador 1.2, referido a la elaboración del problema de la investigación, se puede apreciar que hubo un incremento de 81,3 puntos porcentuales con respecto a la etapa inicial en el nivel alto. En esta dimensión se puede destacar que ningún maestro primario en formación quedó en el nivel bajo.

En el indicador dos, subindicador 2.1, que se refiere a la habilidad fundamental, que mide la determinación del diseño teórico metodológico, se logró un 62,5 % de avance en el nivel alto, ya que superaron las dificultades que presentaban en este aspecto, en el subindicador 2.2, que se relaciona con la modelación de soluciones científicas, el 62,5 % de los muestreados avanzaron también al nivel superior, demostrando habilidades para modelar situaciones relacionadas con sus objeto de estudio.

En el último indicador, referido a la comprobación, también se apreciaron avances significativos en sus indicadores después de la aplicación de la propuesta, ya que en el subindicador 3.1, que se refiere a los métodos, técnicas e instrumentos de la

investigación, diez de los muestreados se incrementaron al nivel alto, quedando solo el 12,5 % con dificultades en este aspecto al final de la investigación.

En el subindicador 3.2, que está relacionado con la elaboración de las técnicas e instrumentos a elaborar, se lograron también avances significativos, ya que al inicio de la investigación ninguno de los muestreados lo sabía hacer sin dificultad por lo que hubo un avance de un 87,5 puntos porcentuales al validar la efectividad de la propuesta, en este indicador solo quedaron dos maestros en formación en el nivel bajo.

Estos resultados comparativos se ilustran gráficamente en el anexo 17.

Al realizar las comparaciones correspondientes a cada uno de los indicadores según la escala ordinal, se apreciaron avances en la sede pedagógica de Jatibonico con la aplicación de las acciones didácticas propuestas para el trabajo con los maestros/as en formación en encuentros e interencuentros. Permitieron el desarrollo de las habilidades de investigación: problematizar, fundamentar y comprobar la realidad educativa del cuarto año de la carrera de licenciatura en educación primaria.

Se apreció un mejor nivel de compromiso y consagración en la realización del trabajo de curso como modalidad intermedia de su preparación científica, los cuales poseen en sus manos la transformación de la enseñanza infantil de triplicar el aprendizaje de los educandos, además, la investigación es uno de los pilares fundamentales para determinar potencias, carencias y poder cambiar la realidad educativa en pos de alcanzar resultados superiores en el aprendizaje de los escolares.

Se puede plantear que fue válida la aplicación de las acciones didácticas debido a los resultados del pretest y el postest, el que permitió establecer una relación de la información obtenida en la aplicación de instrumentos en la etapa de diagnóstico y en el momento de la validación de la propuesta.

Por todo lo expuesto en este capítulo se puede referir que fue efectiva la aplicación de estas acciones didácticas ya que se incidió directamente en los maestros en formación en el desarrollo de las habilidades de investigación, las que

tienen gran importancia para el desarrollo de los mismos como los futuros profesionales a que se aspira para el cambio educacional, basados en el enfoque histórico cultural de Vigotski y sus seguidores, donde el maestro debe ser un constante investigador, guía orientador y controlador de los procesos educativos, en aras de formar hombres con una cultura general integral acorde a los tiempos del mundo moderno, o sea, con las exigencias contemporáneas, capaces de enfrentar los retos nacionales e internacionales.

CONCLUSIONES

La formación de las habilidades de investigación en los maestros/as primarios en formación es de gran importancia, ya que los preparan para enfrentar la labor investigativa en su práctica laboral y así poder elevar el aprendizaje de los escolares.

La sistematización de los presupuestos teóricos que sustentan la preparación de los maestro/as primarios en formación para potenciar el desarrollo de las habilidades investigativas para el trabajo de curso, demuestra la existencia de documentos que norman y orientan el trabajo a seguir en la formación de los futuros profesionales de la educación.

El diagnóstico inicial aplicado detectó que existen dificultades en el desarrollo de las habilidades de investigación, las que están enmarcadas en identificar contradicciones, plantear el problema científico, determinar el diseño teórico metodológico de la investigación, modelar soluciones científicas, seleccionar métodos, técnicas e instrumentos y la elaboración de estos .

La aplicación de las acciones didácticas sugeridas incidió en el desarrollo de las habilidades de investigación problematizar, fundamentar y comprobar, ya que se pudo apreciar un avance significativo en la realización del trabajo de curso.

La validación de las acciones didácticas, mediante la aplicación de las diferentes técnicas, utilizadas para el diagnóstico final, permitieron determinar que es factible de generalizar, proyectándose a perfeccionar el desarrollo de las habilidades investigativas.

BIBLIOGRAFÍA

Achiong Caballero, G. [et al]. (2003). *Sistematización de las ideas acerca de la Universalización de la Educación Superior. Resultado del Proyecto Territorial de Investigación: Estudio del proceso de universalización de la Formación Docente* (No. 1). Sancti Spíritus: Instituto Superior Pedagógico "Cap. Silverio Blanco".

Achiong Caballero, G. (2005). *Evaluación de los impactos del Programa de Universalización de la Formación Docente Superior. Resultado Final del Proyecto Territorial de Investigación: Estudio del proceso de universalización de la Formación Docente*. Sancti Spíritus: Instituto Superior Pedagógico "Cap. Silverio Blanco".

Addine Fernández, F. (1997). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: IPLAC.

Addine F.F. [et.al]. (2002). "Caracterización del modo de actuación del profesional de la educación". Cátedra de Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación. ISP Enrique José Varona. En soporte electrónico.

Alfonso Morejón, A. (2005). *Los Proyectos Investigativos Preprofesionales (PIP), una vía para el desarrollo del trabajo científico investigativo de los estudiantes de las carreras pedagógicas. Tesis en opción al Título Académico de Master en Ciencias de la Educación*. Universidad de Pinar del Río Hnos. Saíz Montes de Oca.

Álvarez de Z. C. (1999) "La escuela en la vida", Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Blanco Pérez, A. y Recarey Fernández S. (1999). *Acerca del rol profesional del maestro*. Material impreso. ISPEJV. La Habana.

Blanco Pérez, A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Blanco Pérez, A. (2003). *Filosofía de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Bermúdez, R. Pérez, L.M. (2004). *Aprendizaje Formativo y Crecimiento Personal*. La Habana: Editorial pueblo y educación.
- Brito Fernández, H. (1987). *Psicología General para I.S.P. t.2*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos Simons, D. y otros. (2001). *Aprender y enseñar en la escuela*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos Simons, D. (2001). *Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos, ISPEJV. La Habana.
- Castro Ruz, F (1981). *Discurso pronunciado en la graduación del Destacamento Pedagógico Universitario "Manuel Ascunce Domenech"*. La Habana.
- Chacón Arteaga, N. [et.al]. (2002). *Dimensión ética de la educación cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez, J. (2006). *Un ideal histórico de la teoría educativa cubana: la formación integral de la personalidad y la educación en valores*. En VII Seminario Nacional para educadores. Folleto impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chirino, MV. [et.al]. (2005). *El Trabajo Científico Como Componente de la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Corral Ruso, R. (2004). *El currículo docente basado en competencias*. En soporte digital, La Habana.
- D Ángelo Hernández, O.D. (2004). *Sociedad y Educación para el desarrollo Humano*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Galperin, P. Ya. (1979). "Sobre la formación de los conceptos de las acciones mentales" en *Tema de Psicología*. La Habana: Editorial Orbe.
- García Batista, G. (2002). *Compendio de Pedagogía*. (Compilación). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G. [et.al] (2005). *El Trabajo Independiente. Sus Formas de realización*. La Habana: Editorial pueblo y Educación.

González Maunteca, J. M. (2001). *Alternativa para contribuir al perfeccionamiento de la formación del profesor investigador*. Tesis presentada en opción al Grado - Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba. Universidad de oriente centro de estudios de educación superior Manuel F. Gran.

González Maura, V. [et.al]. (1996). *Psicología para educadores*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

González Rey, F. (1971). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica.

González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Guevara Colancho, M y Remedios, González, J. (2000) *Didáctica y Educación en valores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Hart Dávalos, A., (2006). *Mensaje de la sociedad cultural José Martí a los maestros*. En VII Seminario Nacional para educadores. Folleto impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Kusienko, V. G. (1978). "La maestría pedagógica". En *Teoría y metodología de la educación comunista*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Labarrere Rodríguez, G y Valdivia G. (1998). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lenin V. I. (1964). *Cuadernos filosóficos*. La Habana: Editora Política.

Leyva Cutido, A. (2001). *Recomendaciones metodológicas para el desarrollo de habilidades de ejecución de las tareas de la investigación pedagógica*. Tesis en opción al Título Académico de Master en Ciencias de la Educación, Universidad de Oriente CEES "MANUEL F. GRAN"

Leontiev, A. (1979). *La actividad en la psicología*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.

Lima Montenegro, S. (2001) *Material básico de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Lomar, B. F. (1989). *El problema de la comunicación en psicología*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- López, M. (1996). *¿Sabes enseñar a describir, definir, argumentar?* Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Luz y Caballero J. (1960), *Aforismos de Luz y Caballero*. Biblioteca Popular de Clásicos Cubanos No 2. La Habana: Editorial Lex.
- Martí Pérez, J. (1961). *Ideario Pedagógico*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez Hernández, L. (2008). Desafíos para la universidad latinoamericana. *Granma*, p. 3.
- Martínez, M. [et al]. (2004). *Reflexiones teórico - prácticas desde las ciencias de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mendoza Pérez, M. (2004). *Alternativa para la dirección didáctica del proceso de formación del profesional de la educación*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Frank País García". Santiago de Cuba.
- Ministerio de Educación. (2000). *Seminario Nacional para educadores*. Folleto impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. (2001). *Dirección del aprendizaje*. Folleto impreso. Reunión preparatoria nacional del curso 2001-2002. La Habana.
- Ministerio de Educación. (2003). *Modelo de Escuela Primaria*. Material impreso. La Habana.
- Ministerio de Educación. (2003). *Modelo de Escuela Primaria*. Material impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. (2003). *La escuela como microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de Carreras Pedagógicas*.
- Ministerio de Educación. (2004). *V Seminario Nacional para Educadores*. Folleto impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *VI Seminario Nacional para Educadores*. Folleto impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo 1: primera parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo 1: segunda parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo 2: primera parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo 2: segunda parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo 3: primera parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo 3: segunda parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *Resolución Ministerial 90-98*. La Habana: Editorial Pueblo Y Educación.

Ministerio de Educación. (2006). *VII Seminario Nacional para Educadores*. Folleto impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Nocedo León I. (2001). *Metodología de la investigación educativa. 2. parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educacional.

Ovidio S, D. Hernández A. (2004). *Sociedad y Educación para el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Parra Vigo, I. B. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.

Pérez Martín, L. , Bermúdez Morris R, Acosta Cruz R. M. y Barrera Cabrera L. M.(2004). *La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Pérez Rodríguez G.(1996). *Metodología de la investigación educativa. 1. parte*.La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Pey, S. y Ruiz Calonja J.(1973). *Diccionario de sinónimos , ideas afines y contrarios*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Piñón, J. y de Toro, J. “Tutor y proceso tutorial en la formación continúa del recién graduado”. En Martínez, Llantada, M. (compil.). *Nuevos caminos en la formación de profesionales de la educación* (pp.141-149). La Habana.

Porlan, R. (1997). *El curriculum para la formación permanente del profesorado*. En su: Proyecto Curricular: Investigación y Renovación Escolar (IRES). Sevilla: España.

Rico Montero, P. [et al]. (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. (2003). *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rico Montero P., Santos Palma E. M. y Martín-Viaña Cuervo V. (2004). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y Práctica*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Silvestre Oramas, M. y Zilberstein Toruncha J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Talízina, N. (1988).*Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.

Sosa, E. Penabad, A. (2003). *Historia de la Educación en Cuba tomo IV*. La Habana: Editorial pueblo y Educación.

Valdés Galárraga, R. (2001). *Diccionario del pensamiento martiano*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Vela Valdés, J. (2007). *Resolución Ministerial 210. Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior*. La Habana.

Vigotski, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigotski, L. S. (1987). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Anexo: 1

Escala ordinal por niveles de los indicadores evaluados:

Indicadores:

1. Problematizar.

Subindicadores.

1.1 Identifica contradicciones.

Nivel alto: no presenta dificultades a la hora de buscar contradicciones de la práctica pedagógica.

Nivel medio: domina al menos el 50% de las contradicciones que se le presentan en su labor como futuro profesional.

Nivel bajo: no tiene dominio de las contradicciones que se le presentan en la práctica pedagógica.

1.2 Plantean el problema científico.

Nivel alto: plantean el problema sin dificultad.

Nivel medio: plantean el problema con alguna dificultad.

Nivel bajo: no saben plantear el problema científico.

2. Fundamental.

2.1 Determina el diseño teórico metodológico de la investigación.

Nivel alto: saben determinar el diseño teórico-metodológico de la investigación sin dificultad.

Nivel medio: saben las partes del diseño teórico-metodológico y presentan algunas dificultades a la hora de elaborarlas.

Nivel bajo: no saben determinar el diseño teórico metodológico de la investigación.

2.2 Modela soluciones científicas.

Nivel alto: saben modelar situaciones científicas.

Nivel medio: tienen dificultades a la hora de modelar algunas situaciones en correspondencia con su trabajo.

Nivel bajo: no modelan situaciones científicas.

3. Fundamental.

3.1 Seleccionar métodos, técnicas e instrumentos de la investigación.

Nivel alto: saben seleccionar los métodos, técnicas e instrumentos de la investigación.

Nivel medio: seleccionan los métodos, técnicas e instrumentos de la investigación y presentan algunas dificultades.

Nivel bajo: no saben seleccionar los métodos, técnicas e instrumentos de la investigación.

3.2 Elaboración de los instrumentos de la investigación atendiendo a los indicadores de su objeto de estudio.

Nivel alto: elaboran los instrumentos de la investigación atendiendo a los indicadores de su objeto de estudio.

Nivel medio: elaboran los instrumentos teniendo en cuenta los indicadores pero presentan algunas dificultades.

Nivel bajo: no saben elaborar los instrumentos de la investigación a partir de los indicadores de su objeto de estudio.

Anexo: 2

Guía para la entrevista:

Objetivo: Constatar el dominio que poseen los maestros primarios en formación de cuarto año del trabajo científico estudiantil.

1. Menciona lo que debes tener en cuenta a la hora de seleccionar el problema de la investigación.
2. ¿Cuál es el problema científico?
3. Diga el diseño teórico-metodológico de la investigación y fundamenta en qué consiste cada elemento del mismo.
4. ¿Cómo haces para apoyarte en una situación científica para la elaboración de tu trabajo?
5. ¿Qué métodos, técnicas e instrumentos debes aplicar en tu trabajo?
6. ¿Qué debes tener en cuenta a la hora de elaborar los instrumentos de la investigación, sabes la estructura de cada uno para su confección?

Anexo: 3

Resultados obtenidos en el análisis de la entrevista a los maestros primarios en formación de cuarto año de la carrera de educación primaria.

Dimensión		I											
Muestra 16		Indicador 1				Indicador 2				Indicador 3			
Subindicadores		1.1		1.2		2.1		2.2		3.1		3.2	
	nivel	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
antes	alto	2	12,5	1	6,2	1	6,2	1	6,2	1	6,2	--	0
	medio	5	31,2	6	37,5	4	25	3	18,7	4	25	2	12,5
	bajo	9	56,2	9	56,2	11	68,7	12	75	11	68,7	14	87,5
después	alto	12	75	14	87,5	12	75	11	68,7	10	62,5	10	62,5
	medio	4	25	2	12,5	3	18,7	3	18,7	4	25	4	25
	bajo	--	0	--	0	1	6,2	2	12,5	2	12,5	2	12,5

Anexo: 4

Guía de observación a encuentros e interencuentros:

Objetivo: Observar cómo se comportan los maestros primarios en formación en el desarrollo de las habilidades investigativas en el transcurso de los encuentros e interencuentros.

Aspectos a observar:

- 1- Seguridad a la hora de seleccionar el problema de la investigación.
- 2- Habilidad a la a la hora de elaborar el problema científico.
- 3- Muestran dominio de los elementos que componen el diseño teórico metodológico de la investigación.
- 4- Habilidades que poseen al elaborar el diseño teórico basándose en un modelo.
- 5- Seleccionan los métodos, técnicas e instrumentos para medir los indicadores.
- 6- Elaboran los instrumentos teniendo en cuenta los indicadores declarados.

Anexo: 5

Resultados de la guía de observación.

Dimensión		I											
Muestra 16		Indicador 1				Indicador 2				Indicador 3			
Subindicadores		1.1		1.2		2.1		2.2		3.1		3.2	
	nivel	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
antes	alto	2	12,5	1	6,2	1	6,2	1	6,2	1	6,2	--	0
	medio	5	31,2	6	37,5	4	25	3	18,7	4	25	2	12,5
	bajo	9	56,2	9	56,2	11	68,7	12	75	11	68,7	14	87,5

Anexo: 6

Guía de revisión al informe del trabajo de curso.

Objetivo: Observar en la práctica pedagógica las habilidades que poseen los maestros en formación de cuarto año de la carrera de educación primaria para la realización del trabajo de curso.

Aspectos a observar.

1. Problematizar.

1.1 Contradicciones del objeto de estudio.

1.2 Planteamiento del problema científico.

2. Fundamentar.

2.1 Confección del diseño teórico.

2.2 Solución científica que aborda.

3. Comprobar.

3.1 Métodos, técnicas e instrumentos de la investigación.

3.2 Elaboración de los instrumentos.

Anexo: 7

Resultados obtenidos en el análisis a la documentación.

Dimensión		I											
Muestra 16		Indicador 1				Indicador 2				Indicador 3			
Subindicadores		1.1		1.2		2.1		2.2		3.1		3.2	
	nivel	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
antes	alto	2	12,5	1	6,2	1	6,2	1	6,2	1	6,2	--	0
	medio	5	31,2	6	37,5	4	25	3	18,7	4	25	2	12,5
	bajo	9	56,2	9	56,2	11	68,7	12	75	11	68,7	14	87,5
después	alto	12	75	14	87,5	12	75	11	68,7	10	62,5	10	62,5
	medio	4	25	2	12,5	3	18,7	3	18,7	4	25	4	25
	bajo	--	0	--	0	1	6,2	2	12,5	2	12,5	2	12,5

Anexo: 8

Guía para la prueba pedagógica de entrada:

Objetivo: Constatar el dominio que tienen los maestros primarios en formación de cuarto año en las habilidades investigativas para la confección del trabajo de curso.

1. ¿Cuáles son las contradicciones que existen en el grupo donde impartes las clases?
2. ¿Qué debes tener en cuenta al elaborar el problema científico?
3. ¿Qué elementos conforman el diseño metodológico de la investigación?
4. ¿Qué te sirvió de base para su elaboración?
5. Enlaza con el método que corresponda.

Del nivel teórico.

Observación pedagógica.

Pre-experimento pedagógico.

Matemático.

Análisis y de síntesis.

Cálculo porcentual.

Empírico.

Histórico lógico.

Entrevista.

Técnicas.

Prueba pedagógica.

6. ¿Qué debes tener en cuenta para elaborar los instrumentos de tu objeto de estudio?

Anexo: 9

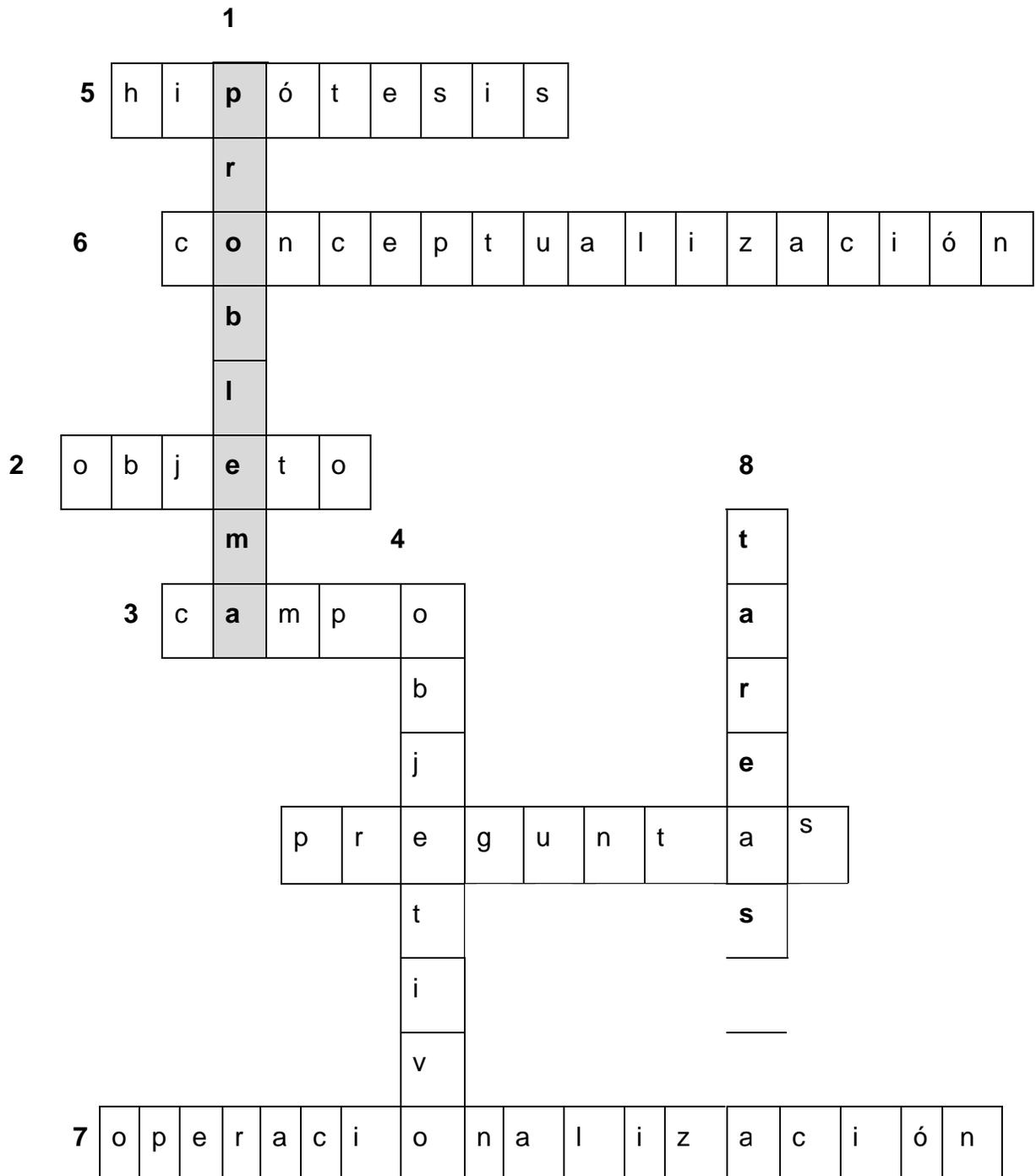
Resultados obtenidos en el análisis de la prueba pedagógica. (inicial)

Dimensión		I											
Muestra 16		Indicador 1				Indicador 2				Indicador 3			
Subindicadores		1		2		3		4		5		6	
	nivel	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
antes	alto	1	6,25	1	6,25	2	12,5	3	18,75	2	12,5	--	0
	medio	4	25	6	37,5	4	25	1	6,25	3	18,75	2	12,5
	bajo	11	68,75	9	56,25	10	62,5	12	75	11	68,75	14	87,5

Anexo: 10

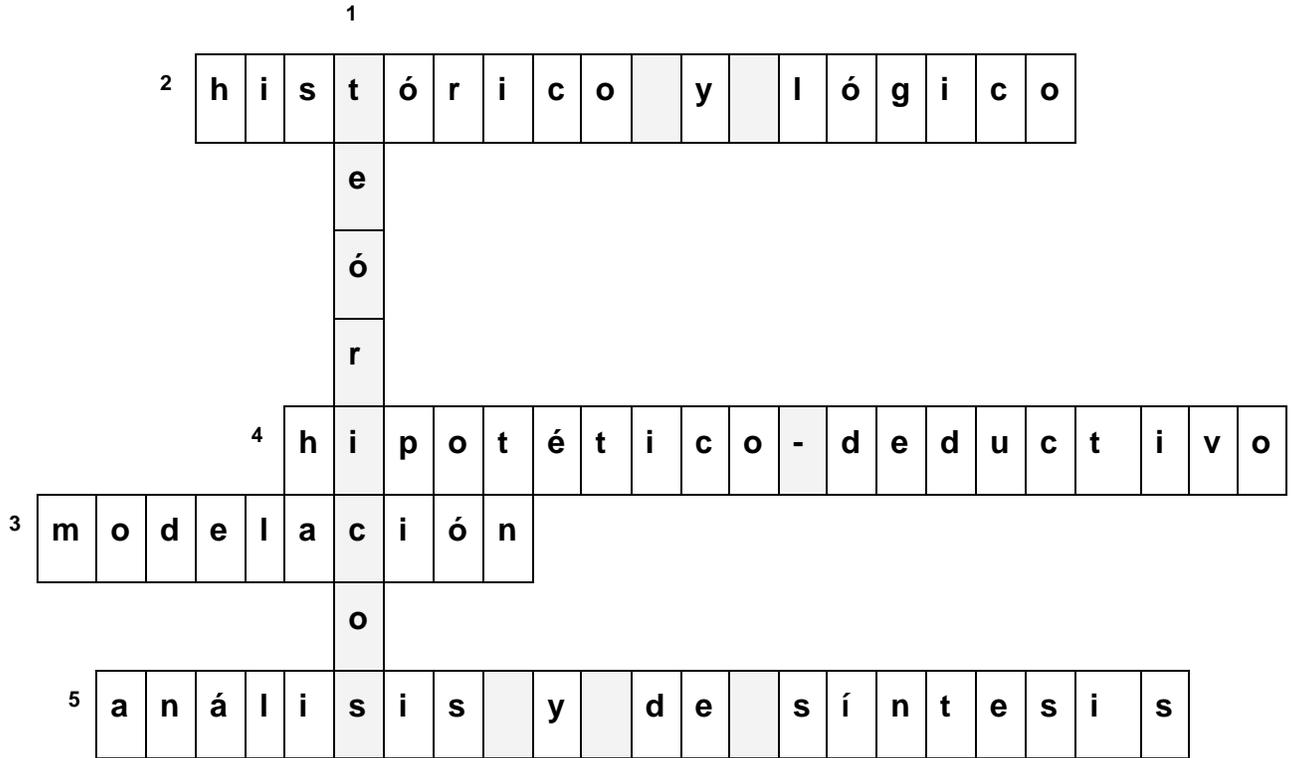
Guía para la revisión del crucigrama (Diseño teórico de la investigación):

Crucigrama:



Anexo: 11

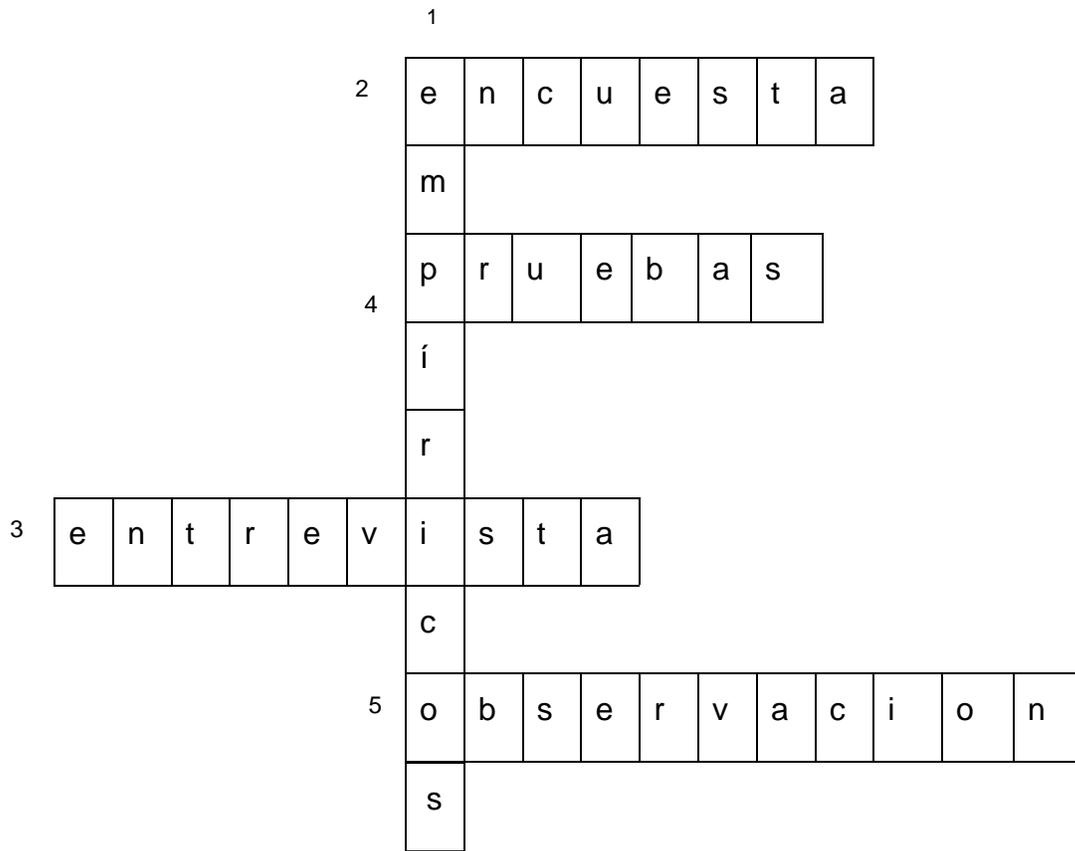
Guía para la revisión del crucigrama:



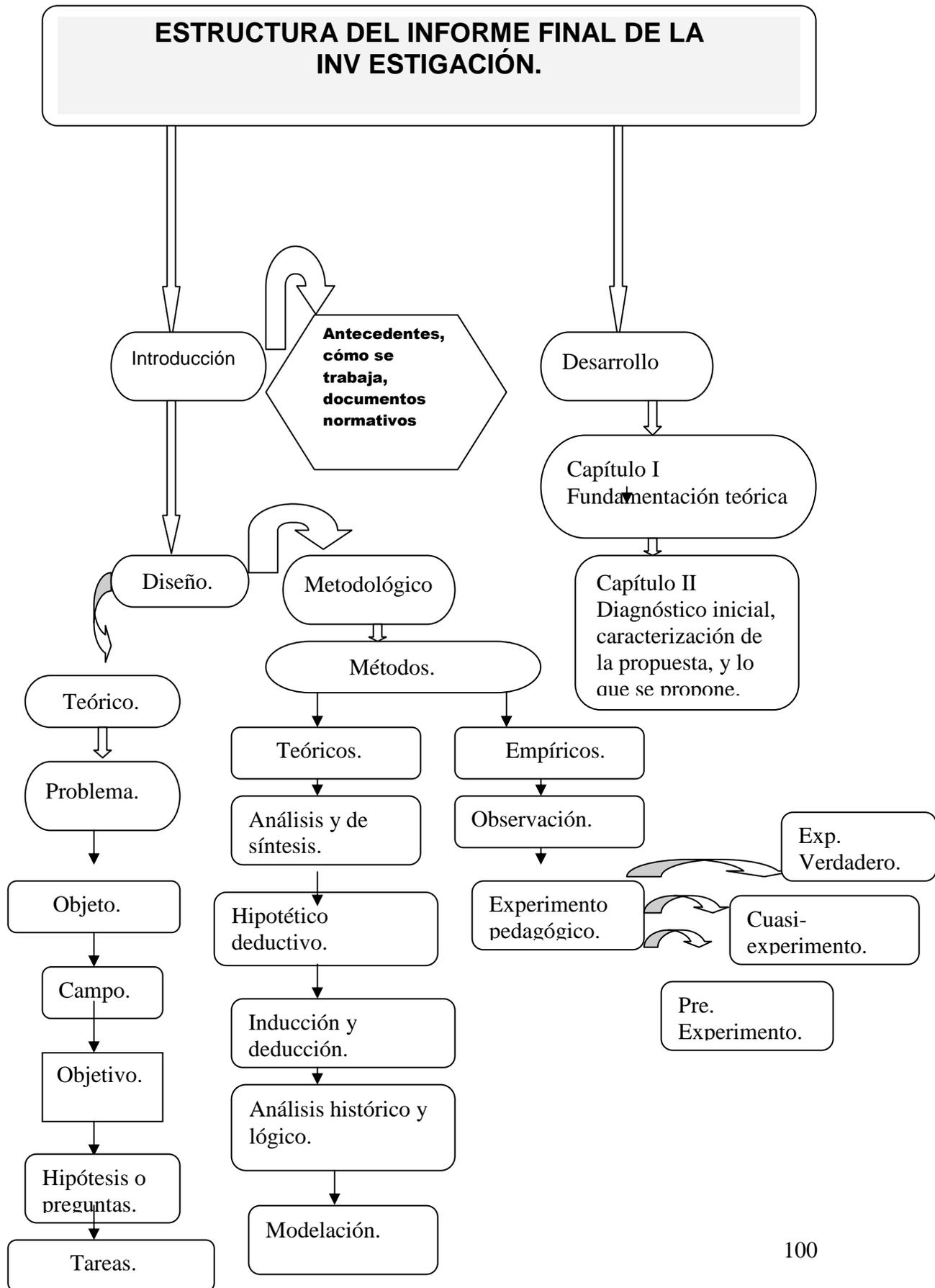
Los métodos que han estudiado que no aparecen en el crucigrama son: genético, abstracto a lo concreto, modelación y enfoque de sistema.

Anexo: 12

Guía para la revisión del crucigrama (métodos empíricos):



Anexo: 13



Anexo: 14

Guía para la prueba pedagógica de salida:

Objetivo: Constatar el dominio que tienen los maestros primarios en formación de cuarto año en las habilidades investigativas para la confección del trabajo de curso.

1- Menciona las contradicciones de la investigación que realizas.

2- ¿Cuál es el problema de tu investigación?

3- Marca V ó f.

--- Los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación son el problema, el objeto de estudio, el campo, el objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas, dimensiones e indicadores.

--- Los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación son el problema, el objeto de estudio, el resumen, la bibliografía.

--- El diseño metodológico de la investigación está formado por métodos, población y muestra.

4- Surtirá efecto en la práctica de tu grupo la puesta en práctica de tu variable independiente, por qué.

5- ¿Qué métodos utilizaste en la investigación y para qué te sirvieron?

6- ¿Qué te permitieron los instrumentos aplicados al inicio de la investigación?

Anexo: 15

Resultados obtenidos en el análisis de la prueba pedagógica. (final)

Dimensión		I											
Muestra 16		Indicador 1				Indicador 2				Indicador 3			
Subindicadores		1.1		1.2		2.1		2.2		3,1		3.2	
después	alto	13	81,25	14	87,5	13	81,25	11	68,75	11	68,75	11	68,75
	medio	3	18,75	2	12,5	2	12,5	3	18,75	3	18,75	4	25
	bajo	--	0	--	0	1	6,25	2	12,5	2	12,5	1	6,25

Anexo: 16

Comparación de los indicadores de la propuesta en un antes y un después.

Dimensión		I											
Muestra 16		Indicador 1				Indicador 2				Indicador 3			
Subindicadores		1.1		1.2		2.1		2.2		3.1		3.2	
	nivel	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
antes	alto	2	12,5	1	6,2	1	6,2	1	6,2	1	6,2	--	0
	medio	5	31,2	6	37,5	4	25	3	18,7	4	25	2	12,5
	bajo	9	56,2	9	56,2	11	68,7	12	75	11	68,7	14	87,5
después	alto	12	75	14	87,5	12	75	11	68,7	10	62,5	10	62,5
	medio	4	25	2	12,5	3	18,7	3	18,7	4	25	4	25
	bajo	--	0	--	0	1	6,2	2	12,5	2	12,5	2	12,5