

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ

SEDE PEDAGÓGICA JATIBONICO

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

**Título: Tareas docentes para reforzar las habilidades
investigativas en los maestros primarios en formación de
tercer año.**

Autor: Lic. Julia Arelia Hernández Enríquez.

SANCTI SPÍRITUS

2010

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ
SEDE PEDAGÓGICA JATIBONICO

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

**Título: Tareas docentes para reforzar las habilidades
investigativas en los maestros primarios en formación de
tercer año**

Autor: Lic. Julia Arelia Hernández Enríquez

Tutora: MSc: Alejandrina Salas Martín

SANCTI SPÍRITUS

2010

AGRADECIMIENTOS:

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

A mi tutora MSc Alejandrina Salas por el aporte de sus amplios conocimientos.

A mis incondicionales amigas y amigos.

A todas las personas que me dieron aliento y me hicieron ver que con esfuerzo y voluntad se alcanzan los mayores éxitos.

Muchas Gracias.

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo en primer lugar a mi hijo Angel y nuera Dayami

A mis padres por la educación que me dieron

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

SÍNTESIS

El mundo moderno requiere de nuevos retos, por lo que nuestro país inició un proceso de universalización que condujo a cambios en programas y currículos de estudios con el fin de formar profesionales capaces de enfrentar los mismos. Estos se preparan en diferentes componentes tales como: académico, laboral, extensionista y el científico al que se refiere el siguiente trabajo, la consulta bibliográfica permitió asumir el criterio de valiosos autores en lo investigativo, así como en el concepto de tareas docentes para el trabajo extracurricular que cuenta con el siguiente problema: ¿cómo reforzar las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación de tercer año? El estudio realizado fue efectivo para declarar el objetivo: aplicar tareas docentes dirigidas a reforzar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación de tercer año para el trabajo extracurricular. La caracterización inicial permitió conocer las potencialidades y carencias que tenían los futuros profesionales de la educación en las habilidades de investigación: problematizar y fundamentar la realidad de los futuros profesionales de la educación. Las tareas docentes elaboradas fueron efectivas para la preparación de los estudiantes. Los métodos teóricos, empíricos y matemáticos sirvieron de base para el desarrollo de las etapas de la investigación, con los que se pudo verificar a través de la constatación inicial y final que se llegó al nivel deseado en el componente investigativo.

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	Universalización de la enseñanza _____	14
1.3	La preparación inicial investigativa de los docentes en formación: elemento clave en su formación_____	24
1.4	Concepciones teóricas de las tareas docentes relacionadas con las habilidades investigativas_____	33
	CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LAS TAREAS DIRIGIDAS A POTENCIAR LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS DE LOS MAESTROS PRIMARIOS EN FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EXTRACURRICULAR.	44
2.1	Diagnóstico inicial. Su descripción.	44
2.2	Fundamentación de la propuesta. Tareas docentes.	51
2.3	Valoración de la aplicación de las tareas docentes dirigidas reforzar las habilidades investigativas para el trabajo de curso en los maestros primarios en formación.	61
	CONCLUSIONES	70
	RECOMENDACIONES	71

INTRODUCCIÓN

Desde el surgimiento de la especie humana sobre el planeta, la supervivencia del hombre ha estado condicionada a su capacidad para transmitir y asimilar la experiencia acumulada de una generación a otra. En este sentido la educación es una parte esencial de la vida, un componente de la práctica social que permite no sólo la conservación del conocimiento expresado en las técnicas procedimientos y habilidades para la producción de bienes materiales, a partir de los recursos de la naturaleza, sino también de las costumbres, los patrones, las normas y valores que caracterizan al sujeto como portador de una cultura específica como representante de un pueblo o de una nación.

No obstante la educación no es capaz de responder a las actuales exigencias, políticas, económicas, sociales y culturales de los pueblos y no ha logrado convertirse en factor de desarrollo socioeconómico de justa distribución de la riqueza y de la formación y la participación ciudadana

Se excluye a Cuba de esta situación por tener condiciones sociopolíticas y económicas diferentes del resto de los países que le han permitido eliminar el analfabetismo, la deserción en la Escuela Primaria, la insuficiente preparación de los docentes entre otras, aunque aún hay que señalar que persisten el bajo rendimiento académico de muchos alumnos y un estilo tradicionalista en buen número de docentes, lo que se ha propuesto eliminar nuestro sistema que se encuentra inmerso en un proceso de cambio hacia estudios superiores en la calidad de la labor educativa donde el maestro no sea el centro del proceso y el alumno no mantenga una posición pasiva, sino que pase a ser un participante activo donde el nivel del protagonismo del mismo, esté dado en su implicación en la búsqueda del conocimiento y las exigencias de las tareas para adquirirlo y utilizarlo en un rico intercambio de los escolares entre sí, es decir que se enseñe al alumno a aprender a aprender. . Al sistema educacional le corresponde asumir este gran reto, por lo que se asume el trabajo con el paradigma Histórico Cultural de Vigostky (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 implantado cambios en los últimos años que han promovido 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 los incluye, es algo más significativo que ha penetrado en las concepciones pedagógicas del país, en el que está inmerso el movimiento científico

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

Con la 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), Salas Martín A. entre otros.

Desde el Ministerio de Educación (MINED) existe una política instrumentada para la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP), en relación con la preparación de los futuros docentes en el componente investigativo, no obstante se hace necesario adaptar 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 Achong Caballero, dado por las insuficiencias que actualmente se presentan tales como:

La necesidad 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 se presentan en el proceso.

En la sede pedagógica del municipio Jatibonico estas problemáticas se hacen imperiosas en el 3. año de la carrera, durante la realización del trabajo extracurricular a pesar de que los tutores están el mayor tiempo posible orientando y controlando a los futuros profesionales de la educación, existen insuficiencias para enfrentar el componente científico estudiantil, principalmente en el trabajo extracurricular que es la antesala del trabajo de curso, 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 técnicas e instrumentos, así como en la elaboración de estos atendiendo a su objeto de estudio.

Por lo que se determinó el siguiente **problema científico**: ¿cómo contribuir al desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación de tercer año para el trabajo extracurricular? **Objeto de estudio**: el proceso de formación de los docentes y como **campo de acción**: la preparación en el componente investigativo. **Objetivo**: aplicar tareas docentes dirigidas a reforzar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación de tercer año para el trabajo extracurricular:

Preguntas científicas

- 1 ¿Cuáles son los fundamentos teóricos, pedagógicos y didácticos dirigidos a reforzar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo extracurricular?
2. ¿Cuáles son las potencialidades y necesidades que poseen los maestros en formación de tercer año de la educación primaria de la sede de Jatibonico en el desarrollo de habilidades investigativas para el trabajo extracurricular?
- 3 ¿Qué tareas docentes se deben aplicar para reforzar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo extracurricular?
- 4 ¿Qué efectos pudiera tener la aplicación de las tareas docentes dirigidas a reforzar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios

en formación de tercer año de la sede de Jatibonico para el trabajo extracurricular?

Tareas

1. Estudio de los contenidos teóricos y pedagógicos dirigidos a reforzar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo extracurricular?
2. Caracterización inicial de la muestra para constatar las potencialidades y necesidades del desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación de tercer año de la sede de Jatibonico para el trabajo extracurricular?
3. Elaboración y aplicación de las tareas docentes para reforzar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para el trabajo extracurricular? .
4. Evaluación de las tareas docentes dirigidas a reforzar el desarrollo de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación de tercer año de la sede de Jatibonico para el trabajo extracurricular.

Métodos que se utilizaron

Del nivel teórico:

Análisis y 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: permite 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.

Enfoque de sistema: permite la elaboración de las acciones a partir de una actividad que posibilita la graduación de las acciones de lo simple a lo complejo, a partir de las habilidades investigativas que deben dominar los maestros primarios de tercer año de la educación primaria.

Del nivel empírico

Entrevista: se utiliza 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: permite observar directamente las potencialidades y carencias que tienen los maestros primarios en formación en las habilidades investigativas al inicio de la investigación.

Revisión de documentos: permite la revisión del trabajo de curso para constatar si los elementos del diseño teórico y metodológico tienen correspondencia.

Experimento: (pre-experimento) permite 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 utiliza para procesar todos los datos obtenidos en la investigación y llegar a conclusiones acerca de la efectividad de la propuesta.

Estadística descriptiva: se utiliza 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 6 maestros en formación de tercer 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 6 maestros/as en formación de tercer año de la carrera de educación primaria, para un 100%, los que se encuentran evaluados de la siguiente forma, en el componente académico cuatro tienen la categoría B para un 66,6 %, dos están evaluados de R para un 33,3 %. En el componente investigativo cuentan con la siguiente evaluación según las habilidades que deben desarrollar, dos están evaluados de MB lo que representa el 33,3 %, dos están evaluados de B para un 33,3%, dos están evaluados de R para un 33,3%.

Variable Independiente: tareas docentes.

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

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.

Dimensiones e indicadores.

1 Conocimiento de las habilidades investigativas.

Indicadores:

1.1- Dominio de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación.

1.2- Dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación.

1.3 Dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico.

2 Aplicación de las habilidades investigativas.

2.1 Elaboración de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación.

2.2 Elaboración de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación.

2.3 Elaboración de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación.

Novedad científica:

Es novedosa la forma de concebir las acciones, pues se elaboraron mapas conceptuales crucigramas entre otras que permitieron el intercambio, la reflexión en las habilidades investigativas para el desarrollo del trabajo extracurricular en los maestros primarios en formación.

Aporte práctico

El aporte práctico radica en poder contar con una propuesta de tareas docentes que de manera instrumental, permita la preparación del maestro primario en formación de tercer año en las habilidades investigativas para el trabajo extracurricular.

Conceptualización de términos.

Según el Diccionario Enciclopédico Grijalbo (1997: 1601) tareas es: labor, obra, trabajo. Lo que hay que hacer en un tiempo determinado.

Rico Montero, (2008:15), en el Modelo de la Escuela Primaria define a la tarea como aquellas actividades que se conciben para realizar por el alumno en clase y fuera de ésta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades. Estas, indicarán al alumno un conjunto de operaciones a realizar con el conocimiento, desde su búsqueda, hasta la suficiente ejercitación, si se trata del desarrollo de una habilidad. Igualmente pueden conducir al alumno bien a la repetición mecánica o a la reflexión, profundización, suposición, búsqueda de nueva información, entre otras.

Para la realización de estas tareas se asumen el criterio expuesto por Silvestre Oramas, M que entiende por tareas docentes son aquellas actividades que se orientan para que el alumno las realice en clases o fuera de estas, implican la búsqueda y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de su personalidad

Las tareas docentes 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 extracurricular, en el segundo se presenta el diagnóstico inicial, las tareas docentes 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.

Cuando triunfó la Revolución la necesidad de personal docente debido al impetuoso crecimiento de los servicios educacionales, fue uno de los problemas principales a resolver para que se difundiese el derecho de todo el pueblo a la educación, prioritariamente del que vivía en zonas del sector rural.

Hoy en condiciones internas y externas muy peculiares, se sigue el ideario de los grandes maestros en la formación pedagógica de las nuevas generaciones.

La voluntad transformadora de un pueblo con ricas tradiciones pedagógicas que tiene profundas raíces éticas y humanistas, las que habían sido rechazadas en la práctica, por los representantes de los poderes colonial y neocolonial, por estar asociado a la independencia nacional lo más avanzado del pensamiento pedagógico cubano, activa y desarrolla este proceso

Las ideas educacionales con que Cuba contaba desde hace dos siglos que se fueron transmitiendo de generación en generación en los más patrióticos pedagogos. 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.

Desde Varela y Luz Caballero hasta los momentos actuales con Fidel, Cuba cuenta con una larga tradición en el magisterio. Los educadores han sabido llevarla a distintos rincones del mundo, transportando la esperanza que cuenta con la esencia de la cultura de la nación y que tanto necesitan los países del continente.

En el mundo se ha impuesto el saqueo, la explotación y las agresiones como parte de la política neoliberal y hegemónica del imperio. Por ello esta labor resulta más meritoria, 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)

Es de trascendental importancia Después de analizar las palabras de los grandes pensadores continuar formando maestros cada vez mejor preparados, para afrontar los retos de la educación en el mundo y especialmente en Cuba para dar cumplimiento al pensamiento de Fidel en el concepto de Revolución cuando expresó: *“cambiar todo lo que debe ser cambiado”*. (MINED. 2006:1)

Lo anteriormente planteado puede alcanzarse con una educación basada en los siguientes principios:

La cultura general integral, ya que su primera y fundamental categoría es la justicia.

La ética, si se considera que la justicia es el sol del mundo moral.

El derecho sobre la base del 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)

Desde las primeras edades hay que forjar estos principios con la influencia de tres factores esenciales: la familia, la escuela y la comunidad como tarea de la educación cubana.

Para forjar el hombre nuevo del que nos habló Ernesto Che Guevara, es indispensable asociar estas tres instituciones.

Estos principios trabajados a través de la Cátedra Martiana y con las nuevas tecnologías de la educación, basados en las ideas del pensamiento del Apóstol, serán la mejor guía para llevar a los maestros en formación 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.

En el año 1961 Fidel Castro hizo un llamado para erradicar los índices de analfabetismo al que se sumaron miles de jóvenes con ejemplar disposición como respuesta a la necesidad masiva. Se llevó entonces La Campaña de Alfabetización, basada en los principios de que el que sabía debía enseñar y el que no sabía debía aprender. Se creó entonces un movimiento de maestros voluntarios y los acelerados cursos de preparación de maestros emergentes para garantizar la educación de todos.

Sustituyendo a las escuelas normales de maestros, surgen las primeras escuelas de maestros makarenkos, 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.

El nivel de preparación que el país requería se elevó de forma rápida, aunque se mantuvieron los principios básicos para la preparación de este importante profesional de acuerdo con las exigencias que la reciente Revolución le trazaba para educar y formar a las nuevas generaciones. 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, fueron la tres vías fundamentales utilizadas para alcanzar lo propuesto.

Debido a la necesidad de elevar la calidad profesional del personal docente se hacen cambios importantes en los años 70

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

A partir de esta etapa se estructuraron nuevos planes de estudio con la creación de la licenciatura en primaria, con ingreso de bachillerato.

Con estas decisiones se activó un rápido 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. A partir del curso 1991-1992 como única vía de la formación regular se hicieron cambios, como fue la creación de la licenciatura en Educación Primaria comenzando primero con los maestros en ejercicio.

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

Solo 14 millones de personas llegan a estudios superiores en América Latina y el Caribe, que no presentan la misma situación significando el 60% de la cobertura universitaria que 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)

Se hizo un estudio de algunos referentes teóricos relacionados con la universalización de la enseñanza superior para dar respuesta a los retos que se aspiran

1.2 Universalización de la enseñanza.

En Cuba se lleva a cabo una batalla de ideas, en la cual se encuentra sumido nuestro sistema educativo en movimientos de mejoramiento. Las acciones y objetivos trazados por estos cambios se perfilan, organizan y ejecutan a través de los programas priorizados de la revolución, para lograr realzar la calidad de la educación.

El cambio educativo en la educación superior, se enmarca en el proceso de la universalización, siendo las instituciones educacionales las que tienen el compromiso social de formar y capacitar al docente.

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

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

En la política, social, científica y cultural, ha habido un proceso acelerado de cambios mundialmente en los últimas décadas, 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.

Buscando un perfeccionamiento en el sistema educacional en el siglo pasado en los años de los noventa, se hacen transformaciones educacionales como

respuesta a insuficiencias de la realidad socioeconómica del país, tales como: 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.

Uno de los pilares fundamentales de La Batalla de Ideas que libra nuestro pueblo es el desarrollo de una cultura general integral de la población, identificada por profundos cambios en el ámbito nacional, como una de sus manifestaciones más trascendentales: la universalización de la educación superior.

El medio en que actúa y para el cual procede, favoreciendo la materialización de los objetivos sociales y con el interés soberano 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, es el porque de la existencia de la universidad dentro de la comunidad,

¿Qué mejorías aporta este proceso de centralización educativa cubana?

Al distribuir la matrícula en los municipios, y la creación de sedes, se ha podido lograr que los estudiantes estén más cerca del lugar donde viven y distinguir mejor los problemas emergentes que se presentan, favoreciendo de manera más rápida e inmediata a su solución, garantiza continuidad de estudio a los jóvenes, viabiliza el trabajo en la formación y fortalecimiento de la identidad nacional de los estudiantes a partir del compromiso con las tradiciones y reforzamiento de la identidad local

En el curso 2002-2003 se implantan las primeras acciones de universalización en los ISP a partir de cambios en los planes de estudio tales como:

- 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.

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, se combina con la utilización de métodos técnicos 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 UCP 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.

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 domicilio de los jóvenes, acerca la educación a los medios tecnológicos, por cuanto incita y demanda el uso de las Tecnologías, la Información y las Comunicaciones y los medios técnicos de que hoy disponen todas las escuelas como medio de resarcimiento 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 relaciona 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?

Es aquel que permite organizar y dirigir el sistema de influencias educativas a partir de las exigencias que solicita la práctica profesional al posterior egresado adecuándolo a las potencialidades y necesidades profesionales.

En esta concepción desempeña un papel principal el trabajo metodológico del colectivo, con la aplicación de una estrategia metodológica diferenciada que responda a 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. Es necesario que el profesor aplique herramientas que permitan un conocimiento profundo y sistemático del desarrollo de los estudiantes para hacer un diagnóstico que los caracterice en su comportamiento externo y en la determinación de las causas que generan dicho comportamiento.

Con creación de una red de sedes municipales, aparecen dos componentes: la Sede Pedagógica Universitaria Municipal y la Microuniversidad.

El centro matriz atiende en estos momentos la matrícula del primer y segundo 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, considerándose una modificación en la composición del claustro, con tres categorías de profesores, los de las 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 se adjudica la función esencial del diseño del currículo, mientras que la sede asume como función esencial la del desarrollo del currículo.

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

Se varían las influencias formativas sobre el estudiante.

Nacen necesidades de capacitación de directivos y docentes para obtener esas modificaciones.

Se hacen más diversos y complejos los recursos de apoyo a la docencia y por resultante la tarea 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 la UCP se eleva el nivel de complejidad de la misión de dirección del proceso de formación del profesional, reincidiendo 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.

Alcanzar una preparación competitiva de los profesores a tiempo parcial que los lleve a ser capaces de conducir el proceso docente universitario con la calidad necesaria.

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

Para cumplirlas efectivamente es necesario asumir un nuevo panorama ante el trabajo de extensionismo universitario, ahora más que nunca unido al medio 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 UCP 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 participantes principales implicados en dicho proceso: directivos, profesores de sedes y tutores.

La microuniversidad nace para cumplir la función de formación profesional del futuro profesor, afrontando este reto en un contenido en que la propia escuela está inmersa en profundos cambios en busca de la elevación de la calidad de la educación. Esta debe caracterizarse por una enérgica actividad científica investigativa, con una apropiada 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 terminan 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 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.

- Apoyar 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 el papel que juega el mismo?

Orientar y facilitar individualmente el aprendizaje, guiando al estudiante, estimulándolo a la reflexión, a la crítica, es su guía y consejero, debe conocer y estudiar sus características 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 alta profesionalidad, con una apropiada concepción revolucionaria, una adecuada comprensión del mundo en que vive, con una visión progresista, capaz de interpretar y argumentar la necesidad de las transformaciones 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 semestres que cursa en su plan de estudio.

-Ser un ejemplo de actuación moral y profesional.

-Encauzar al docente en formación en relación con los conocimientos teóricos y prácticos que le permitan un correcto y exitoso ejercicio 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.

-Ubica y estimular constantemente al docente en formación en la adquisición 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 beneficien el reforzamiento de la motivación profesional del docente en formación.

-Ejecutar 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.

-Encauzar al docente en formación en su labor investigativa.

Realizar con calidad la interconsulta.

-Dominar profundamente la metodología de las asignaturas que imparte, 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, por tanto, de dirigir con tareas docentes el proceso de formación del profesional de la educación de forma gradual y ascendente, de manera que el profesional en formación sea sujeto de su actuación profesional, se convierta en un modelo de actuación 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

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

Las universidades pedagógicas en Cuba afrontan 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 la actualidad 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, es un reto de las Universidades de Ciencias Pedagógicas, en los momentos actuales de la universalización de la educación, la práctica profesional brinda un contexto propicio para que los estudiantes puedan descubrir problemas, planear su posible solución, elaborar acciones sobre la base de la utilización de métodos y técnicas de trabajo que permitan cambiar la realidad e ir favoreciendo 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. *“Eduquese 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 destaca la concepción de las ciencias pedagógicas y en particular el funcionamiento activo y transformador del investigador en el contexto educativo.

Lograr la formación de un docente con concepciones investigativas desde su propia realidad y transformarla, es 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 estimular la proyección del

conocimiento científico, incitando la curiosidad, la capacidad de buscar, independencia, que son los puntos de partida para impulsar el desarrollo de la actividad investigativa.

Esta debe estar 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 determinación de los problemas a resolver, y que se apliquen métodos que se correspondan con la problemática objeto de investigación.

En la misma 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.

La actividad investigativa se orienta a enlazar conocimientos y necesidades de la práctica escolar, es una labor altamente creativa que solo pueden desarrollar los docentes con la debida formación, para ejercer como actores 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, aplicando 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,

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. El componente investigativo tiene muchos espacios donde concretar su salida, pero el encuentro presencial, deberá ser considerado como el más importante dentro de ellos, por ser el que está declarado curricularmente para tales aspiraciones siendo la demostración de un estilo investigativo sobre la base de ciertos indicadores que complementan el accionar integral de estos profesionales.

El quehacer pedagógico de nuestra educación es fundamentado desde el punto de vista filosófico, psicológico y sociológico 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 en la faena 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 de los contenidos de investigación educativa en la disciplina formación pedagógica general.

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.

Asignaturas que contribuyen a la preparación de los estudiantes para enfrentar las diferentes modalidades en cada año desde el inicio de la carrera.

Primer año

Asignatura: Reciben Introducción a la Metodología de la Investigación.

Contenidos: Se apropian de algunos conceptos como problema científico, objetivo entre otros.

Segundo año

Asignatura: Taller de Reflexión de la Investigación Educativa.

Contenidos: Se apropian de los conocimientos elementales de los registros de observación y el diagnóstico grupal e individual.

Tercer año

Asignatura: Metodología de la Educación Investigativa.

Contenidos: Se apropian de todos los elementos del diseño teórico metodológico de la investigación y lo elaboran en el primer semestre, así como la fundamentación teórica.

Asignatura: En el segundo semestre reciben Taller de Tesis, reelaboran los elementos del diseño teórico metodológico, así como la fundamentación teórica mediante el debate en cada taller.

Cuarto año

Asignatura: Taller de Metodología de la Investigación Acción.

Asignatura: Elaboran los instrumentos de la investigación, así como la propuesta de solución, además hacen la descripción de la constatación inicial de los métodos empíricos aplicados.

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.

Según plan de tránsito de Licenciatura en Educación Primaria (egresados de Preuniversitario) Duración: 5 años Ingresos: 2008 – 2009 y anteriores (tránsito)

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 evalúa 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.

Se hace énfasis al trabajo extracurricular como primera modalidad del 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.

Habilidades a desarrollar en el trabajo extracurricular.

Problematizar:

Observar la realidad educativa. Describir la realidad educativa.

Fundamentar:

Analizar textos y datos, sistematizar información, explicar ideas, situaciones y/o hechos, comparar criterios científicos. Fundamentar criterios científicos, elaborar conclusiones. Modelar soluciones científicas a situaciones específicas. Redactar ideas científicas.

Comprobar:

Interpretar datos gráficos, elaborar instrumentos de investigación, sencillos que permitan, de manera general, explorar la realidad educativa, aplicar métodos de investigación (fundamentalmente teóricos). Ordenar lógicamente la información. Evaluar los resultados de forma global.

Relaciones entre los tres componentes organizacionales en la formación inicial de los futuros docentes.

Los tres componentes organizacionales del plan de estudio deben trabajarse interrelacionadamente. El componente laboral- investigativo, tienen hoy un protagonismo, que exige cada vez con más fuerza, que el componente académico se proyecte con alternativas que favorezcan el aprovechamiento óptimo del tiempo y los recursos en función de la formación profesional pedagógica y, en este sentido, la investigación se convierte en una vía esencial para lograrlo a partir de las demandas actuales. (Chirino Ramos. M. V, García Batista, G, Caballero delgado, E. 2005: 9)

En tercer año presentan el trabajo extracurricular en cualquiera de sus modalidades para dar salida al componente investigativo y se interrelaciona con los componentes antes mencionados y se presenta en diferentes modalidades.

Trabajo Referativo.

Fichas bibliográficas.

Lista bibliográfica.

Cuenta con introducción, el diseño teórico metodológico, hasta la segunda tarea, los métodos, la fundamentación, las conclusiones que respondan hasta la segunda tarea, la bibliografía con el objetivo de exponer los fundamentos teóricos relacionados con su temática de investigación.

Los elementos antes mencionados fueron el basamento para la conceptualización de las tareas docentes encaminadas a potenciar las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación para la confección del trabajo extracurricular.

1.4 Concepciones teóricas de las tareas docentes relacionadas con las habilidades investigativas.

La propuesta asume una concepción filosófica- materialista y se fundamenta en la tesis de Carlos Marx y Federico Engels que hizo posible la conformación de una teoría de la educación. Los postulados acerca de la relación entre la acción transformadora del hombre sobre la naturaleza y la sociedad, y su propia transformación, son cardinales para la pedagogía socialista.

El hombre comunista es a la vez premisa y resultado de la edificación de la nueva sociedad. Lenin desarrolló en la práctica esta tesis en la que vinculó los objetivos de la educación con las tareas del desarrollo social y formuló sobre esta base el objetivo de la educación como la formación de activos y conscientes constructores del socialismo y el comunismo con una concepción científica del mundo.

La filosofía marxista-leninista es la única concepción del mundo verdaderamente científica ya que los clásicos del marxismo-leninismo dieron carácter de ciencia a la ideología de la clase obrera en la medida en que se apoyaron en todo el acervo cultural acumulado por la humanidad.

En el Programa del Partido Comunista de Cuba cuando se determina el fin de la Educación se destaca la necesidad de la formación de la concepción científica del mundo y para que este objetivo o fin general pueda ser concretado en la práctica, es imprescindible la determinación y formulación adecuada de objetivos y tareas pedagógicas que permitan encauzar el proceso de la educación a la formación de hombres que participen activa y conscientemente en la construcción de la sociedad y que alcancen el pleno desarrollo multilateral de su personalidad.

La formación de la concepción científica del mundo se logra en cada asignatura a partir de la asimilación consciente del sistema de conocimientos científicos que esta proporciona. Cada disciplina docente, al mostrar la acción de las leyes que rigen el desarrollo de la naturaleza en la sociedad y en el pensamiento, proporciona, sobre la base de los conocimientos, la posibilidad de llegar a las generalizaciones científico-filosóficas.

La propuesta de tareas docentes se sustenta básicamente en el enfoque socio - histórico-cultural de Vigotsky, a partir de considerar al alumno como sujeto activo y consciente de su actividad de aprendizaje, y de tener en cuenta sus necesidades, potencialidades y el trabajo socializado al resolver las tareas que se orientan.

En este sentido Vigotsky considera dos niveles evolutivos:

El de las capacidades reales que posee un individuo.

El de las posibilidades de aprender con ayuda de los demás.

La diferencia entre estos dos niveles es a lo que se llama zona de desarrollo próximo. La distancia entre el nivel real del desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o la de un compañero. Como se observa comprende la distancia entre los planos inter e intrapsicológico.

En la propuesta se sitúa en el centro de atención del proceso de enseñanza - aprendizaje al alumno como sujeto activo, orientado hacia un objetivo, resolviendo tareas docentes con el uso de las tecnologías disponibles.

El fundamento sociológico está dado en el uso de las formas colectivas de aprendizaje a través de tareas docentes favorables a la producción de ideas, que promueve un proceso de socialización en el que se enriquecen las relaciones interpersonales, lo cual el profesor puede aprovechar de forma consciente con el fin de desarrollar las potencialidades educativas.

El desarrollo de actividades en equipos de trabajo, la instrumentación de técnicas participativas que dinamizan la reflexión y el debate, son elementos que se tienen en cuenta como formas de propiciar modelos de conducta, enriquecimiento de ideas, y sobre todo promover el clima propicio para que se nutran los alumnos de los niveles de ayuda necesarios. para que puedan transitar de una zona de desarrollo próximo a otra, llevando el conocimiento de lo ínter psicológico a lo intrapsicológico, sustento que la teoría de Vigotsky aporta a la educación desarrolladora.

Estos fundamentos de carácter sociológicos están claramente demostrados por diferentes pedagogos cuando entre los aspectos que distinguen el aprendizaje, sitúan al carácter mediado y cooperativo del mismo.

Resumiendo, puede señalarse que los postulados vigotskianos sugieren la necesidad de una preparación del proceso de asimilación de los nuevos conocimientos, sobre la base de una intensa interacción social en la dirección de

la zona de desarrollo próximo, lo que implica el planteamiento y resolución de tareas docentes para la solución de problemas cognitivos. Además, el enfoque histórico-cultural conduce a una enseñanza desarrolladora y a un aprendizaje significativo.

Las tareas docentes han sido abordadas por diferentes autores, han sido definidas en diferentes etapas, se coincide en que tiene gran importancia para el aprendizaje, contribuyen a la instrucción y a la educación de la personalidad y al desarrollo del pensamiento.

En un análisis realizado se revela las limitaciones que aún existen alrededor de la categoría tarea docente, las que se expresan a través de una marcada intención en producir una separación entre las categorías tarea docente y problema docente. (Majmutov, M., 1983: 78)

De acuerdo con los autores consultados Davidov, V. V., 1987; Medina Rivilla, A., 1995; Álvarez de Zayas, C. M., 1999; Garcés, W., 1997; Silvestre, M., 1999; Fuentes González, H. C., 2000; Concepción, I., 2000; Zilberstein, J. y Silvestre, M., 2000; Cañal de León, P., 2000; Travé González, G. y Cuenca López, J. M., 2000; Zilberstein, J. y Pórtela, R., 2002), las principales tendencias detectadas en el trabajo con la tarea docente son:

Inadecuada o incompleta comprensión de su concepción esencial.

Aparece mal estructurada afectando la lógica de la dirección del aprendizaje en la clase.

No se corresponde con el objetivo de la clase y/o con los demás componentes del proceso pedagógico.

No se orienta adecuada y oportunamente para que se logre su comprensión y el curso de un aprendizaje consciente a través de ella.

No se controla el proceso de su ejecución lo que afecta su evaluación y auto evaluación.

No responde a las exigencias que se le plantea a la calidad de la clase.

¿Qué es entonces la tarea docente?

Siguiendo el criterio de los autores ya citados se pueden señalar los siguientes rasgos que tipifican la tarea docente:

Célula básica del aprendizaje.

Componente esencial de la actividad cognoscitiva.

Portadora de acciones y operaciones

Propician la instrumentación del método y el uso de los medios para provocar el movimiento del contenido y alcanzar el objetivo en un tiempo previsto.

Al respecto el profesor Antonio González Portal (2008) aborda aspectos importantes dentro de los que se destacan:

El objetivo: es el propósito o aspiración social que determina el resto de los componentes personalizados del proceso pedagógico. El objetivo formativo expresa en su estructura interna la unidad entre los conocimientos, las habilidades y los valores a alcanzar y se direcciona integralmente en las acciones y operaciones de la tarea docente.

El aprendizaje: es en síntesis, el proceso de aprehensión por el alumno del contenido como parte de la cultura que debe ser asimilada por él en términos de conocimientos, habilidades, valores y rasgos de la actividad creadora en un proceso de integración y generalización, por tanto, la tarea docente debe elaborarse en función del alumno, de sus posibilidades y ritmo de aprendizaje a partir del diagnóstico y el objetivo formativo previsto.

La actividad cognoscitiva: es un tipo especial de actividad humana que posibilita el conocimiento del mundo que nos rodea y debe ser dirigida conscientemente por el maestro y asimilada por el alumno en su proceso de aprendizaje.

Las acciones: son los pasos lógicos que deben guiar al alumno para desarrollar su aprendizaje. Cada uno de estos pasos debe concretarse en su redacción en correspondencia con la naturaleza del objeto de estudio de la clase.

Las operaciones: es la parte instrumental de la tarea docente en que se concretan y materializan las acciones, pues para analizar, determinar, comparar, seleccionar, el alumno tendrá que valerse de las operaciones.

Hacer lectura de estudio

Elaborar resúmenes

Ordenar lógicamente

Hacer esquemas lógicos, cuadro sinóptico, tablas comparativas, gráficos, esquematizar rasgos esenciales observados entre otros en que la propia naturaleza del objeto de estudio lo reclame.

Las acciones y operaciones deben conformarse de manera tal que en estrecha relación conduzcan, no sólo al desarrollo de la habilidad, sino también unido a ella a la adquisición del conocimiento y al alcance de la intencionalidad educativa como una totalidad no dividida, declarada ya en el objetivo formativo de la clase. Este es el particular que matiza la tarea docente de nuestros tiempos de revolución educacional.

El método: es la vía o modo que utiliza el profesor y el alumno para asimilar el contenido, su curso tienen lugar a través de procedimientos que constituyen momentos o eventos del método y el mismo propicia el desarrollo de las acciones y operaciones previstas en la tarea docente.

Los medios: son el soporte material del método y expresan la esencia del contenido. Los métodos y los medios permiten darle curso a las acciones y operaciones de la tarea docente para provocar el movimiento del contenido y alcanzar el objetivo formativo.

El tiempo previsto: es aquel necesario y suficiente para darle solución a la tarea docente, el que se necesita prever en función de las posibilidades de los alumnos y su interés de aprendizaje, determinado por el diagnóstico, la naturaleza y complejidad del contenido.

Exigencias de la tarea docente:

La correspondencia entre el diagnóstico y la estrategia grupal. La atención a la diversidad a través de:

El trabajo preventivo desde la clase.

La correspondencia entre el tratamiento del contenido y las respuestas individualizadas. El tratamiento del contenido a partir de los intereses y

motivaciones del grupo. Tiene en cuenta criterios y dudas de alumnos en particular para dar explicaciones generales. La utilización de los recursos existentes que apoyan al proceso de enseñanza-aprendizaje. La demostración de la utilidad de la clase para su actividad a partir de las necesidades de la vida práctica. La simulación de situaciones docentes a partir de la práctica.

La estimulación de la competencia comunicativa. El desarrollo de acciones de autoaprendizaje y auto evaluación.

La orientación, ejecución y control del trabajo independiente. La calidad del trabajo político ideológico. El uso de programas y recursos que aporta el programa de la Revolución Educativa.

Resumiendo los criterios empleados se puede plantear que la tarea docente constituye un medio a través de la cual se ponen de manifiesto los componentes fundamentales de la actividad pedagógica. Su función principal es la de organizar la participación de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera del momento de la clase. Su esencia transformadora se manifiesta a través del método que se emplee para solucionarla, de manera que ofrezca un modo de actuación y sus características principales son:

La variedad de formas y enfoques que pueda adoptar.

No se da aislada de los componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Está dirigida a la formación multilateral de la personalidad.

Otras características de la tarea docente son consecuencias del concepto acción, como componente fundamental de la actividad. (Leontiev, A., 1986:46)

Entre estas características se destacan:

Se estructuran sobre la base de objetivos jerárquicamente determinados.

Su planteamiento tiene un carácter consciente y planificado.

Está necesariamente relacionada con el concepto de motivo.

Se realiza a través de una secuencia de determinadas acciones objetivamente condicionadas que se superponen e interrelacionan de diversas formas.

Una actividad con enfoque diferenciado y concreto lo cual significa ajustar el trabajo a las necesidades individuales y las del colectivo.

En esta caracterización se reafirma la concepción de que la tarea docente es la instancia donde se integran los componentes del Proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto se considera que es en la tarea docente donde se plantean nuevas exigencias a los alumnos, las cuales repercuten tanto en la adquisición de conocimientos, en el desarrollo del intelecto, así como en la formación de cualidades y valores, todo en función de formar un modo de actuación.

Una definición sobre la tarea docente es la expresada por Carlos M. Álvarez de Zayas cuando plantea: es el proceso de enseñanza-aprendizaje en que el alumno desarrolla una acción sencilla, en que se resuelve un problema específico, con un objetivo también inmediato, en el contexto del objetivo del tema. (Álvarez de Zaya, C., 1996:33)

En este sentido se señala que “(...) el dominio por parte de los alumnos del procedimiento teórico generalizado de solución de cierta clase de tareas concretas particulares, constituye la característica sustancial de la tarea docente” (Davidov, V., 1987:15).

Con ello, destaca la funcionalidad de la tarea docente como medio para aprender a resolver determinadas tareas concretas particulares, que podrían ser, por ejemplo, problemas propios de determinado contexto. O sea, las tareas docentes son vistas por el autor antes mencionado como medio para la construcción del sistema cognitivo–instrumental necesario para el desarrollo de la habilidad calcular desde la clase de Matemática.

Otro criterio acerca del tema es: “Las tareas son núcleos de actividades, secuenciadas y estructuradas que permiten organizar la acción. Las tareas organizan la experiencia y estimulan el aprendizaje del alumno...” (Medina Rivilla, A., 1995:468).

Autores como Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000), por su parte, consideran las tareas docentes “(...) como aquellas actividades que se orientan para que el alumno las realice en clases o fuera de esta, implican la búsqueda y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de la personalidad”.(Silvestre Oramas, M., 2000:35).

Se asume esta definición por la autora de esta investigación donde quedan explícitamente delimitadas, a criterio de los autores, las funciones de cada uno de

los polos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores diseñan y orientan las actividades (tareas docentes); los alumnos las realizan, y en consecuencia, adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y en general, forman integralmente su personalidad.

En los criterios analizados, se evidencia una doble funcionalidad de la tarea docente atendiendo a cada uno de los polos que interviene en el proceso de enseñanza – aprendizaje:

1. como medio para aprender (para los alumnos)
2. como medio para dirigir el aprendizaje (para los profesores).

Se expresa que: “la explicación de un concepto y su correspondiente comprensión por el alumno, la realización de un ejercicio o de un problema por éste, son ejemplos de tareas docentes”. (Álvarez de Zayas, C., 1999:116).

En cada tarea docente hay un conocimiento a asimilar, una habilidad a desarrollar, un valor a formar .El método, es el modo en que cada alumno lleva a cabo la acción para apropiarse del contenido. (Álvarez de Zayas, C.,1999: 118).

Para Álvarez de Zayas es”...aquél proceso que se realiza en ciertas circunstancias pedagógicas con el fin de alcanzar un objetivo; es decir, es la acción que se desarrolla atendiendo a las condiciones y que encierra tanto lo inductor como lo ejecutor ” (Álvarez de Zayas, C., 1999: 118).

Esta transformación a que se aspira, precisa que el profesor tenga en cuenta a la hora de abordar su clase, asignar un período de tiempo a la tarea, dentro de la planificación, esto permite explicar los objetivos que se persiguen con ella y ofrecer las instrucciones requeridas. También garantiza que los alumnos la escriban en sus libretas y tomen conciencia de la necesidad de su ejecución correcta, control y evaluación.

Para elaborar adecuadamente la tarea docente de manera que responda al aprendizaje desarrollador y a la apropiación de valores positivos en los alumnos, Pilar Rico Montero (1990: 23) propone plantearse las siguientes interrogantes:

¿Qué elementos del conocimiento necesito revelar y qué indicaciones y procedimientos pueden conducir al alumno a una búsqueda activa y reflexiva?

¿Qué operaciones del pensamiento necesito estimular y cómo conjugo la variedad de tareas de forma que a la vez que faciliten la búsqueda y utilización del conocimiento estimulen el desarrollo de la cultura y los valores?

¿Cómo promover mediante las tareas el incremento de las exigencias cognitivas, intelectuales y formativas en el alumno?

¿Cómo organizar las tareas de forma que tanto sus objetivos particulares como su integración y sistematización conduzcan al resultado esperado en cada alumno de acuerdo con el grado?

¿He concebido los ejercicios necesarios y suficientes que propicien la adquisición de los conocimientos objeto de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta la atención diferenciada de los alumnos?

La tarea docente es la vía fundamental para proponer la reflexión del alumno, ¿Cómo lograrlo? ¿Qué es lo que estudio? ¿Cómo es? ¿Cuándo, dónde? ¿Por qué es? ¿Para qué es? ¿Y si...? Son interrogantes que conducen a los alumnos hacia la reflexión.

¿Qué es?

La pregunta puede tener una orientación más compleja para el alumno, y así comprender, por ejemplo lo siguiente:

La definición del concepto.

La búsqueda de lo esencial.

El establecimiento de relaciones.

¿Cómo es?

La pregunta ¿cómo es? implica relevar las características del objeto de estudio, va a precisar la observación, descripción, comparación, la clasificación de todas las características encontradas, una orientación más completa para el alumno que incluye:

Relevar las características del objeto, describir y observar.

Compararlas.

Clasificarlas en generales y particulares.

Identificar lo esencial.

Establecer la relación del todo y las partes.

Establecer nexos entre los diferentes elementos.

¿Por qué?

Estas preguntas precisan la reflexión acerca del ¿por qué? del objeto de estudio, por qué es lo que es y no otra cosa, entre todos los elementos reservados a la búsqueda de nuevas relaciones, lo que pudiera incluir, relación de lo esencial con otros elementos.

¿Para qué es?

La búsqueda del ¿para qué?, va dirigida a que el alumno encuentre la utilidad del objeto de estudio a partir de relevar que propiedades o características de las que posee le confieren su valor social. Al mover la reflexión hacia la utilidad social del contenido de estudio, el alumno puede hallar el significado y el sentido para sí, lo que favorecerá su motivación e interés. Por otra parte al revelar el valor del objeto de estudio y producirse el proceso valorativo, se logra incidir de forma dirigida en la relación entre lo cognoscitivo y lo valorativo, entre lo cognoscitivo y lo afectivo, a modo de orientación pudiera tenerse en cuenta lo siguiente:

Que identifique las cualidades que le confiere el valor.

Realizar la valoración, es decir formular el juicio valorativo.

Argumentar el valor del objeto de estudio, su aplicación.

¿Y si?

Los alumnos a partir de los elementos que del conocimiento va a obtener, le surgen contradicciones, cuya solución desconoce. En ocasiones estas surgen solas, en otras el docente las plantea, o las concibe colectivamente. Lo más beneficioso sería que el alumno en el ejercicio de este tipo de actividad la vaya mejorando a su forma de pensamiento, manera que fluyan espontáneamente y pueda generarle el surgimiento de preguntas problémicas y de problemas.

Algunas ideas a modo de orientación pudieran ser:

Estimular la elaboración o hallazgo de interrogantes no resueltas.

Propiciar que lo alumno planteen suposiciones en la explicación o en la búsqueda de soluciones como vía estimuladora del pensamiento hipotético deductivo.

Al crear el sistema de ejercicios estos responden a los tres niveles de desempeño, pero además sirven para que se cumplan con las exigencias metodológicas de la tarea docente. Que sea suficiente, variada y diferenciada.

Suficiente: está dada en el hecho de que se asegure la ejercitación necesaria del alumno para la adquisición de la habilidad, para la formación del concepto o para la aplicación.

Variado: está dado por las propias exigencias de la concepción de la tarea. Es decir, que se presentan en los diferentes niveles de complejidad, crecientes en su concepción de forma que se exija al alumno el esfuerzo intelectual que estimule su desarrollo, una mejor asimilación y la utilización del conocimiento.

Diferenciado: el docente en la concepción atiende las diferencias individuales de sus alumnos, sus potencialidades, intereses y motivos. Hay alumnos que pueden enfrentar tareas más complejas, otros aún no están en condiciones de enfrentarlas. (Todo a partir del diagnóstico del alumno).

Así, la tarea, por su contenido abarcará exigencias para revelar los elementos del conocimiento que el alumno requerirá asimilar. Luego cada una de las invariantes funcionales de la acción puede dejar de ser operación para convertirse en una acción si se subordina a un objetivo, esto hace que ellas puedan asimilarse como acciones independientes y en el momento necesario se subordinen al objetivo que se corresponde con la acción que deberá ser dominada como habilidad, determinando nuevamente sus acciones y operaciones.

Resulta necesario transformar la posición de los alumnos en el proceso de enseñanza, otorgándole una función activa en la adquisición y en la aplicación de los conocimientos. En tal sentido se plantea en relación con lo anterior que: "... la tarea docente puede ser portadora de las exigencias que, si las cumple, le permiten lograr un aprendizaje que no sea sólo reproductivo, le garantiza un mayor éxito y estimula su interés". (Zilberstein, J., 2000: 36)

Esto explica que las tareas docentes tienen como objetivo cada una de las acciones y operaciones que se pretende que el alumno domine como habilidad; en otras palabras, se trata de garantizar las condiciones necesarias para que se

logre un aprendizaje creativo; por supuesto para ello se tendrán en cuenta los resultados del diagnóstico como punto de partida.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS TAREAS DOCENTES DIRIGIDAS A POTENCIAR LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS DE LOS MAESTROS PRIMARIOS EN FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EXTRACURRICULAR.

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 aplicó un entrevista (Anexo 2), con el objetivo de constatar el dominio que poseen los maestros primarios en formación de tercer año en las habilidades investigativas para el trabajo extracurricular, en la dimensión 1, que se corresponde con el conocimiento de las habilidades investigativas en el indicador 1.1, que se corresponde con el dominio de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, de seis, dos obtuvieron nivel alto, para un 33,3 %, ya que no presentan dificultades en el conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas, dos obtuvieron nivel medio, para un 33,3 %, pues dominan al menos el 50% del conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, tareas científicas y dos obtuvieron nivel bajo, para un 33,3, pues estos no tienen dominio del conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, tareas científicas.

En el indicador 1.2, relacionado con la con el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, uno obtuvo nivel alto, para un 16,6 %, pues no presenta dificultades en el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra, dos obtuvieron nivel medio, para un 33,3 %, ya que dominan al menos el 50% de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos,

empíricos, matemáticos, la población y la muestra y tres un nivel bajo, para un 50 %, pues no poseen dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra.

En el indicador 1.3, que se relaciona con el dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico, ninguno obtuvo nivel alto, para un 0 %, ya que no poseen dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación, tres obtuvieron nivel medio, para un 50%, pues dominan al menos el 50% de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación y tres nivel bajo para un 50 %, ya que no poseen dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación (Anexo 3).

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 de tercer año en el desarrollo de las habilidades investigativas en el transcurso de los encuentros e interencuentros, en la dimensión que se corresponde con el conocimiento de las habilidades investigativas en el indicador 1.1, que se corresponde con el dominio de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, de seis, dos obtuvieron nivel alto para un 33,3 %, ya que no presentan dificultades en el conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas, dos obtuvieron nivel medio, para un 33,3 %, pues dominan al menos el 50% del conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, tareas científicas y dos obtuvieron nivel bajo, para un 33,3, pues estos no tienen dominio del conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, tareas científicas.

En el indicador 1.2, relacionado con la con el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, uno obtuvo nivel alto, para un 16,6 %, pues no presenta dificultades en el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra, dos obtuvieron nivel medio, para un 33,3 %, ya que dominan al menos el 50 % de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra y tres un nivel bajo, para un 50 %, pues no poseen dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra.

En el indicador 1.3, que se relaciona con el dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico, ninguno obtuvo nivel alto, para un 0 %, ya que no poseen dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación, tres obtuvieron nivel medio, para un 50%, pues dominan al menos el 50% de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación y tres nivel bajo para un 50 %, ya que no poseen dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación (Anexo 5,6).

En el indicador 2.1, que se corresponde con la elaboración de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, en el nivel alto, no se encontraba ninguno, para un 0 %, pues no elaboran el diseño teórico teniendo en cuenta el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas en la fundamentación, dos se ubicaron en nivel medio, para un 33,3 %, pues elaboran el diseño teórico al menos con el 50% de los elementos que lo conforman (problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas) en la fundamentación y cuatro nivel bajo para un 66,6%, ya que no elaboran el diseño teórico al menos con los elementos que lo

conforman (problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas), en la fundamentación.

En el indicador 2.2, que se relaciona con la elaboración de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, uno obtuvo nivel alto, para un 16,6 %, pues elabora el diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra, uno alcanzó nivel medio, para un 16,6 %, ya que elaboran al menos el 50% del diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra, cuatro están en nivel bajo, para un 66,6 %, pues no elaboran el diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra.

En el indicador 2.3, relacionado con la elaboración de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación, uno obtuvo nivel alto, para un 16,6 %, pues elaboran la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación, uno se ubicó en el nivel medio, para un 16,6 %, ya que elaboran al menos el 50% de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación, cuatro nivel bajo, para un 66,6% , ya que no elaboran la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación (Estos resultados se muestran en el anexo 6).

Se procedió a la aplicación de una guía de revisión (Anexo 7) con el objetivo de constatar cómo se comportan los elementos del trabajo extracurricular en los maestros primarios en formación de tercer año, en la dimensión 1, conocimiento de las habilidades investigativas, el indicador 1.1 que se relaciona con el dominio de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, uno obtuvo nivel alto, para un 16,6%, ya que no presenta dificultades en el conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas. En el nivel medio se ubicaron dos, para un 33,3 %, pues dominan al menos el 50% del conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su

conceptualización, tareas científicas. En el nivel bajo están tres, para un 50%, ya que no tienen dominio del conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, tareas científicas.

El indicador 1.2, Dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, uno obtuvo un nivel alto, para un 16,6 %, pues no presenta dificultades en el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra. Dos alcanzaron el nivel medio para un 33,3, ya que dominan al menos el 50% de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra y tres en nivel bajo para un 50 %, pues no posee dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra.

En el indicador 1.3, que tiene que ver con el dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico, en el nivel alto no se ubicó ninguno, para un 0%, lo que demuestra que no poseen dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación. En el nivel medio se ubicaron tres, para un 50 %, ya que domina al menos el 50% de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación. Tres obtuvieron nivel bajo, para un 50 %, pues no poseen dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación.

En la dimensión 2, aplicación de las habilidades investigativas, en el indicador 2.1, relacionado con la elaboración de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, ninguno obtuvo nivel alto, lo que demuestra que no elabora el diseño teórico teniendo en cuenta el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas en la fundamentación. En el indicador medio están dos, para un 33,3%, pues demostraron que dominio en la elaboración del diseño teórico al menos con

el 50% de los elementos que lo conforman (problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas) en la fundamentación. En el nivel bajo se ubicaron cuatro, para un 66,6 %, ya que no elaboran el diseño teórico al menos con los elementos que lo conforman (problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas), en la fundamentación.

En el indicador 2.2, que se corresponde con la elaboración de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, en el nivel alto se ubicó uno, para un 16,6%, pues elabora el diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra. Uno se ubicó en el nivel medio, para un 16,6 %, ya que elabora al menos el 50% del diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra. En el nivel bajo están cuatro, para un 66,6 %, ya que no elaboran el diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra.

El indicador 2.3, elaboración de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación, en el nivel alto se ubicó, uno, para un 16,6 %, pues elabora la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación. En el nivel medio se ubicó uno, para un 16,6 %, ya que elabora al menos el 50% de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación. Cuatro se correspondieron con el nivel bajo para un 66,6% pues no elaboran la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación.

Al culminar la aplicación de los instrumentos del pre-test, se pudo constatar que se ve afectado en los maestros en formación las habilidades de investigación problematización y fundamentación quedando evidencia en los resultados que muestran el nivel alto en los indicadores declarados para su medición, en el indicador, ya que en la dimensión, relacionada con el conocimiento de las habilidades investigativas en el indicador 1.1, que se corresponde con el dominio de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, de seis, uno obtuvo nivel alto, para un 16,6 %, ya que no presentan dificultades en el

conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas.

En el indicador 1.2, relacionado con la con el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, uno obtuvo nivel alto, para un 16,6 %, pues no presenta dificultades en el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra.

En el indicador 1.3, que se relaciona con el dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico, ninguno obtuvo nivel alto, para un 0 %, ya que no poseen dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación.

En la dimensión 2, relacionada con la aplicación de las habilidades investigativas, en el indicador 2.1, relacionado con la elaboración de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, ninguno obtuvo nivel alto, para un 0 %, lo que demuestra que no elabora el diseño teórico teniendo en cuenta el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas en la fundamentación.

En el indicador 2.2, que se corresponde con la elaboración de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, en el nivel alto se ubicó uno, para un 16,6%, pues elabora el diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra.

El indicador 2.3, elaboración de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación, en el nivel alto se ubicó uno, para un 16,6 %, pues elabora la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación.

Por todo lo antes expuesto se constató que se ve afectado en los maestros en formación el componente investigativo.

2.2 Fundamentación de la propuesta. Tareas docentes.

Después de conocer el resultado de la constatación inicial se diseñaron tareas docentes de diagnóstico, de preparación y de control, con el propósito de preparar al maestra/os en formación de tercer año de la carrera de educación primaria para afrontar el trabajo científico estudiantil, a partir de las habilidades investigativas problematizar y fundamentar 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 tareas están dirigidas a la preparación de los maestras/os en formación de tercer año de la carrera de educación primaria, para enfrentar el trabajo científico estudiantil, se elaboraron a partir de los criterios expuestos por Margarita Silvestre Oramas, que entiende por tareas docentes a aquellas actividades que se orientan para que el alumno las realice en clases o fuera de estas, implican la búsqueda y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de su personalidad 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).

Tomando como base los criterios antes mencionados, se elaboraron tareas 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.

Tarea Docente 1

Título: Debate sobre las temáticas que se encuentran en el banco de problemas del centro.

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

Operaciones:

Determinar el objeto.

Caracterizar los elementos que se relacionan con el objeto.

Seleccionar los elementos que se corresponden con el objeto.

Ordenar los elementos en orden ascendente para el debate.

Desarrollo

Orientación:

¿Conocen el banco de problemas de su centro?

¿Cuántas veces lo han consultado?

¿Cuáles son las contradicciones de tu práctica educativa que están explícitas en el banco de problemas?

¿Sobre qué tratarán las tareas que van a realizar hoy?

¿Cómo les gustaría trabajar: en grupos, en dúos, individual?

Para el debate se van a guiar por una serie de preguntas que a continuación se relacionan.

Ejecución:

¿Elaboren problemas que ustedes piensan que estén en el banco de su escuela?

Debate:

¿Qué relación guarda el diagnóstico de tu grupo con los problemas que elaboraron? Argumente.

¿Cómo crees que debes proceder para enfrentar los problemas del banco de tu escuela?

¿Qué relación guardan las habilidades investigativas con los posibles problemas que elaboraron?

Control:

Se realizará el control mediante un intercambio

Momento de realización: conferencia.

Tarea Docente 2

Título: Caracterización de problemas científicos.

Objetivo: Caracterizar problemas científicos de modo que puedan reelaborar el de su trabajo extracurricular.

Operaciones:

Analizar el objeto.

Determinar lo esencial en el objeto.

Comparar con otros objetos de su clase y de otras clases.

Seleccionar los elementos que lo tipifican y distinguen entre los demás objetos.

Desarrollo

Orientación:

¿Qué elementos no deben faltar al elaborar el problema científico?

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

¿Qué piensan hacer en la tarea de hoy?

Orientación del tema y objetivo.

Ejecución.

Marque con una X los criterios correctos para la formulación del problema.

El problema deberá expresar la relación entre dos o más variables.

El problema deberá formularse de forma compleja.

El problema deberá expresarse claramente y sin ambigüedades.

El problema y su formulación deben ser tales que impliquen las posibilidades de comprobación empírica.

No es necesario que el problema se formule con posibilidades de comprobación empírica.

Caracterice los siguientes problemas científicos según los criterios de formulación.

¿Cómo contribuir a la educación del valor responsabilidad en los escolares de tercer grado?

Determinar el nivel de conocimiento sobre las enfermedades de transmisión sexual en los escolares de sexto grado.

¿Cómo contribuir a elevar el nivel de conocimiento matemáticos en los escolares de tercer grado? Ambiguo

Elaboren el problema científico de su tema de investigación, teniendo en cuenta los criterios de formulación.

Control.

Se controla mediante la participación de los estudiantes.

El que formule el problema teniendo en cuenta los tres criterios de formulación y sin errores ortográficos alcanza el nivel alto, el que formule el problema el que ponga los tres criterios con imprecisiones, alcanza el nivel medio y el que le falte un criterio para su formulación obtendrá el nivel bajo (Anexo 12)

Momento de realización: conferencia.

Tarea Docente 3

Caracterización del diseño teórico de la investigación.

Objetivo: Caracterizar el diseño teórico de la investigación de modo que le sirva para perfeccionar su informe del trabajo extracurricular.

Operaciones.

Analizar el objeto.

Determinar lo esencial en el objeto.

Comparar con otros objetos de su clase y de otras clases.

Seleccionar los elementos que lo tipifican y distinguen entre los demás objetos.

Desarrollo

Orientación:

¿Qué elementos debe tener presente al elaborar el diseño teórico de la investigación?

Orientar tema y objetivo.

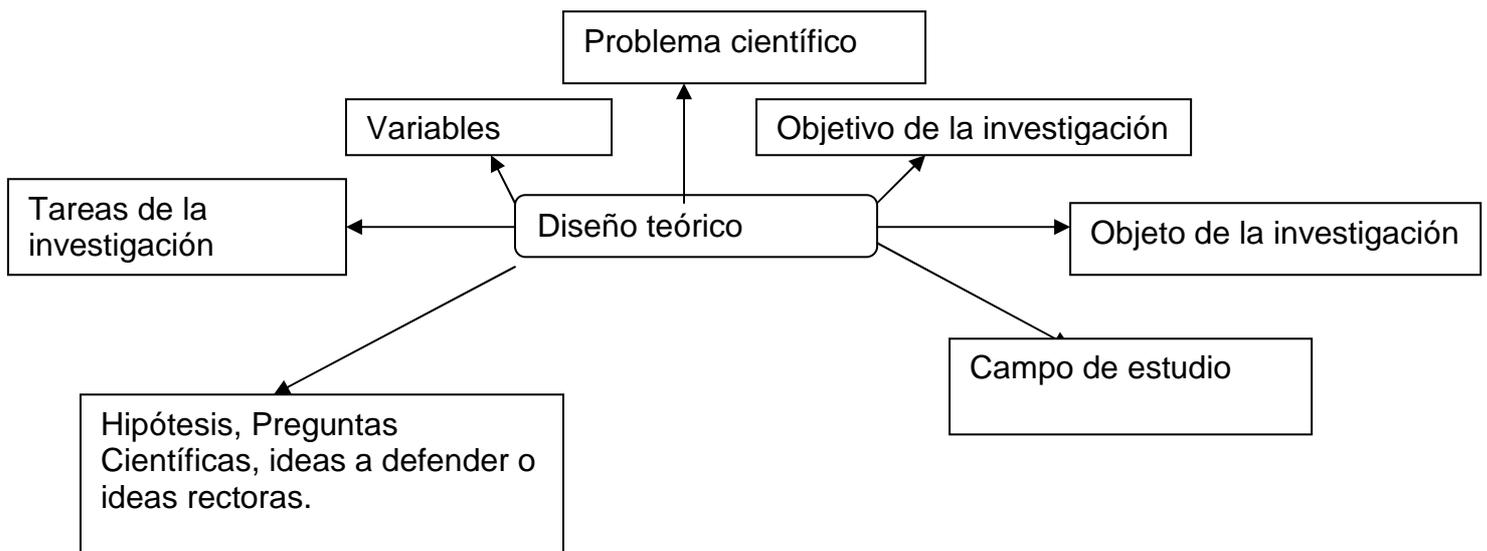
Analicen el siguiente esquema y expliquen cómo deben formular cada elemento del diseño teórico de la investigación.

Ejecución:

Se les presenta una hoja de trabajo con un esquema con los elementos del diseño teórico de la investigación.

Después de caracterizar los elementos que aparecen en el esquema elaboran los de su diseño teórico.

Momento de realización: conferencia.



Tarea Docente 4

Elementos del diseño metodológico de la investigación.

Caracterización del diseño teórico de la investigación.

Operaciones:

Analizar el objeto.

Determinar lo esencial en el objeto.

Comparar con otros objetos de su clase y de otras clases.

Seleccionar los elementos que lo tipifican y distinguen entre los demás objetos.

Desarrollo

Orientación:

¿Cuáles son los elementos del diseño teórico de la investigación?

Orientación del tema y objetivo.

¿Cuáles son los métodos teóricos de la investigación?

¿Qué irán a estudiar en la clase de hoy?

Orientación del tema y el objetivo.

Ejecución:

Consulte el periolibro de la Maestría Módulo II Primera parte página 59 a la 63 para los métodos teóricos y las páginas 64 a la 70 para los métodos empíricos, caracterice los de su trabajo extracurricular.

Consulte el mismo periolibro página 70 a la 74 para los métodos estadísticos, Caracterice los mismos según la importancia que le concede en le desarrollo del trabajo extracurricular.

Consulte su tutor y otros especialistas.

Control:

Se realiza según la caracterización que hacen los estudiantes con A, M y B.

Momento de realización: estudio independiente.

Tarea Docente 5

La fundamentación teórica de la investigación.

Objetivo. Caracterizar la fundamentación teórica de la investigación de modo que puedan remodelar la de su trabajo extracurricular.

Operaciones:

Analizar el objeto.

Determinar lo esencial en el objeto.

Comparar con otros objetos de su clase y de otras clases.

Seleccionar los elementos que lo tipifican y distinguen entre los demás objetos.

Desarrollo

Orientación:

¿Quién puede decir los elementos del diseño teórico de la investigación?

¿Qué van a estudiar en la tarea de hoy?

Orientación del tema y objetivo.

Ejecución.

Consultar la bibliografía relacionada con el tema objeto de estudio, su tutor y especialistas del tema de su investigación.

Realizar el análisis del objeto al campo y elaborar los epígrafes del capítulo I. Fundamentación teórica.

Control:

En la próxima conferencia se realizará en el debate de lo orientado y se evaluará de la siguiente forma:

El elabore los epígrafes desde el objeto al campo con buena redacción y ortografía obtendrá A, el que tenga algunas imprecisiones en la conformación del orden de los epígrafes M, y el que no elabore con precisión los epígrafes B.

Momento de realización: estudio independiente.

Tarea Docente 6

Relación de los elementos del diseño teórico y metodológico de la investigación.

Objetivo: Relacionar los elementos del diseño teórico y metodológico de la investigación.

Operaciones:

Analizar de manera independiente los objetos a relacionar.

Determinar los criterios de relaciones entre los objetos.

Determinar los nexos de un objeto hacia otro objeto a partir de los criterios seleccionados (elaborar un análisis parcial)

Determinar los nexos inversos (elaborar síntesis parcial)

Elaborar conclusiones generales.

Desarrollo

¿Qué relación guardan los elementos del diseño teórico y metodológico de la investigación?

Orientación:

Orientar el tema y objetivo de la tarea.

Ejecución:

Consulte los elementos de su diseño teórico metodológico y exprese.

Relación del problema con los métodos y la muestra.

Relación del objetivo con el problema los métodos y la muestra.

Relación de las preguntas, hipótesis o ideas científicas con el problema, el objetivo, los métodos y la muestra.

Relación del problema y el objetivo con los demás elementos del diseño teórico, los métodos, la población y la muestra.

Control:

Se controla según la respuesta de los estudiantes en la próxima conferencia.

Si dicen sin errores la relación de los elementos del diseño teórico metodológico, obtienen la evaluación del nivel A, si tienen algunos errores en la relación de los elementos, obtienen la evaluación del nivel M y si no saben relacionarlo obtienen la calificación de nivel B.

Momento de realización: estudio independiente.

Tarea Docente 7

Elementos que conforman el diseño teórico metodológico de la investigación.

Objetivo: Caracterizar los elementos que conforman el diseño teórico metodológico de la investigación

Operaciones:

Analizar el objeto.

Determinar lo esencial en el objeto.

Comparar con otros objetos de su clase y de otras clases.

Seleccionar los elementos que lo tipifican y distinguen entre los demás objetos.

Desarrollo

Orientación:

¿Quién puede decir los elementos que conforman el diseño teórico metodológico de la investigación?

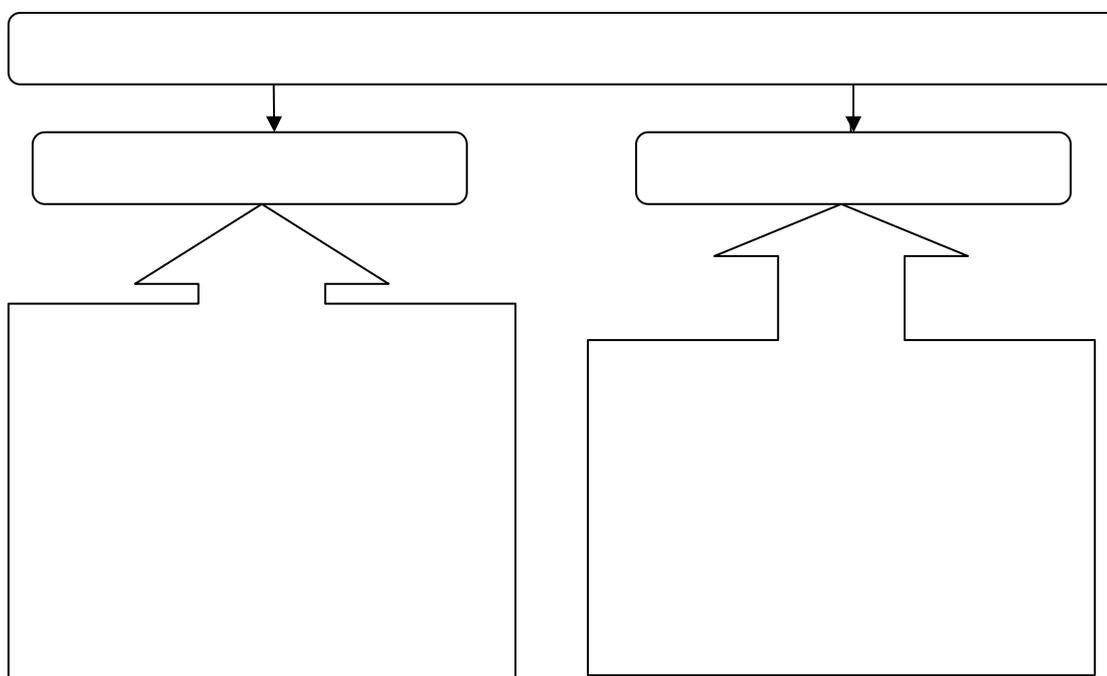
¿Qué creen que estudiarán en la tarea de hoy?

Ejecución:

Confeccione un esquema lógico donde exponga los elementos de su diseño teórico metodológico y caracterice cada elemento partiendo de los que usted declaró en el trabajo

Extracurricular.

Deben confeccionar un esquema, para ello se les enseña una guía para que vean como deben proceder.



Comprobación.

Se les entregará una guía (Anexo 13) con los elementos que conforman el diseño teórico metodológico, después exponen la formulación de cada elemento., lo controlan por equipos, el profesor otorga la calificación.

Momento de realización: estudio independiente.

Tarea Docente 8

Crucigrama con los elementos del informe final del trabajo extracurricular.

Objetivo: Completar crucigramas con los elementos del informe final del trabajo extracurricular.

Operaciones:

Analizar el objeto.

Elementos que lo componen.

Determinar los elementos que no están presentes.

Determinar los elementos para completar el objeto.

Desarrollo

Orientación:

¿Han trabajado alguna vez con crucigramas?

¿Qué temas les gustaría para los crucigramas?

¿Tienen ideas de lo que van hacer en la tarea que le orientaremos para que la realicen en el estudio independiente?

Orientación del tema y objetivo.

Ejecución:

Completarán el crucigrama en el estudio independiente.

Horizontales.

- 1- Parte del informe final donde se pone el diseño teórico-metodológico.
- 2- Elementos que debe tener presenta al confeccionar la fundamentación teórica de la investigación.

Verticales.

- 3 Después de la fundamentación teórica qué debe poner en su informe de trabajo extracurricular.
- 4 ¿Qué parte del informe recoge las fuentes de información por las que usted fundamentó su temática de investigación.
- 5 Los documentos elaborados que no se paginan al final del informe son.

con el objetivo de constatar el dominio que poseen los maestros primarios en formación de tercer año en las habilidades investigativas para el trabajo extracurricular, en la dimensión 1, que se corresponde con el conocimiento de las habilidades investigativas en el indicador 1.1, que se corresponde con el dominio de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, de seis, cinco obtuvieron nivel alto, para un 83,3 %, ya que no presentan dificultades en el conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas, uno obtuvo nivel medio, para un 16,6 %, pues dominan al menos el 50% del conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, tareas científicas y ninguno nivel bajo, para un 0 %.

En el indicador 1.2, relacionado con la con el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, cuatro obtuvieron nivel alto, para un 66,6 %, pues no presenta dificultades en el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra, dos obtuvieron nivel medio, para un 33,3 %, ya que dominan al menos el 50% de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra y ninguno un nivel bajo, para un 0 %.

En el indicador 1.3, que se relaciona con el dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico, cuatro nivel alto, para un 66,6 % %, ya que poseen dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación, dos obtuvieron nivel medio, para un 33,3 %, pues dominan al menos el 50% de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación y ninguno nivel bajo para un 0 %. (Anexo 3).

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 de tercer año en el desarrollo de las habilidades investigativas en el transcurso de los encuentros e interencuentros, en la dimensión que se corresponde con el conocimiento de las habilidades investigativas en el indicador 1.1, que se corresponde con el dominio de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, de seis, cinco obtuvieron nivel alto para un 83,3 %, ya que no presentan dificultades en el conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas, uno obtuvo nivel medio, para un 16,6 %, pues dominan al menos el 50% del conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, tareas científicas y ninguno obtuvo nivel bajo, para un 0 %.

En el indicador 1.2, relacionado con la con el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, cuatro obtuvieron nivel alto, para un 66,6 %, pues no presenta dificultades en el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra, dos obtuvieron nivel medio, para un 33,3 %, ya que dominan al menos el 50% de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra y ninguno nivel bajo, para un 0%.

En el indicador 1.3, que se relaciona con el dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico, cuatro obtuvieron nivel alto, para un 66.6 %, ya que poseen dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación, dos obtuvieron nivel medio, para un 50%, pues dominan al menos el 50% de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación y ninguno nivel bajo para un 0 %. (Anexo 5,6).

En el indicador 2.1, que se corresponde con la elaboración de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, en el nivel alto, se encuentran cinco, para 83,3 %, pues no elaboran el diseño teórico teniendo en cuenta el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas en la fundamentación, uno se ubicó en nivel medio, para un 16,6 %, pues elaboraron el diseño teórico al menos con el 50% de los elementos que lo conforman (problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas) en la fundamentación y ninguno nivel bajo para un 0 %.

En el indicador 2.2, que se relaciona con la elaboración de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, cuatro obtuvieron nivel alto, para un 66,6 %, pues elabora el diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra, dos alcanzaron nivel medio, para un 33,3 %, ya que elaboran al menos el 50% del diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra, ninguno está en nivel bajo, para un 0 %.

En el indicador 2.3, relacionado con la elaboración de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación, cuatro obtuvieron nivel alto, para un 66,6 %, pues elaboran la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación, dos se ubicaron en el nivel medio, para un 16,6 %, ya que elaboran al menos el 50% de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación, ninguno nivel bajo, para un 0 %. (Estos resultados se muestran en el anexo 6).

Se procedió a la aplicación de una guía de revisión (Anexo 7) con el objetivo de constatar cómo se comportan los elementos del trabajo extracurricular en los maestros primarios en formación de tercer año, en la dimensión 1, conocimiento de las habilidades investigativas, el indicador 1.1 que se relaciona con el dominio de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, cinco obtuvieron nivel alto, para un 83,3 %, ya que no presenta dificultades en el conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas

científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas. En el nivel medio se ubicaron uno , para un 16,6 %, pues dominan al menos el 50% del conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, tareas científicas. En el nivel bajo ninguno, para un 0%.

El indicador 1.2, Dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, cuatro obtuvieron un nivel alto, para un 66,6 %, pues no presenta dificultades en el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra. Dos alcanzaron el nivel medio para un 33,3, ya que dominan al menos el 50% de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra y ninguno en nivel bajo para un 0 %.

En el indicador 1.3, que tiene que ver con el dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico, en el nivel alto se ubicaron cinco, para un 66,6 %, lo que demuestra que poseen dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación. En el nivel medio se ubicó uno, para un 16,6 %, ya que domina al menos el 50% de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación. Ninguno obtuvo nivel bajo, para un 0 %.

En la dimensión 2, aplicación de las habilidades investigativas, en el indicador 2.1, relacionado con la elaboración de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, cinco obtuvieron nivel alto, para un 83 %, lo que demuestra que elaboraron el diseño teórico teniendo en cuenta el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas en la fundamentación. En el indicador medio está uno, para un 16,6 %, pues demostraron que dominio en la elaboración del diseño teórico al menos con el 50% de los elementos que lo conforman (problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización,

así como las tareas científicas) en la fundamentación. En el nivel bajo ninguno, para un 0%.

En el indicador 2.2, que se corresponde con la elaboración de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, en el nivel alto se ubicaron cuatro, para un 66,6 %, pues elabora el diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra. Dos se ubicaron en el nivel medio, para un 33,3 %, ya que elabora al menos el 50% del diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra. En el nivel bajo ninguno, para un 0 %.

El indicador 2.3, elaboración de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación, en el nivel alto se ubicaron cuatro, para un 66,6 %, pues elabora la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación. En el nivel medio se ubicaron dos, para un 33,3 %, ya que elabora al menos el 50% de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación. Ninguno se ubicó en el nivel bajo para un 0 %. Estos resultados se muestran en el (Anexo 8)

Al culminar la aplicación de los instrumentos en la constatación final los indicadores alcanzaron estadios superiores en las habilidades de investigación problematización y fundamentación quedando evidencia en los resultados que muestran los indicadores declarados para su medición, ya que en la dimensión, relacionada con el conocimiento de las habilidades investigativas en el indicador 1.1, que se corresponde con el dominio de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, de seis, cinco obtuvieron nivel alto, para un 83,3 % ya que no presentan dificultades en el conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas.

En el indicador 1.2, relacionado con la con el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, cuatro obtuvieron nivel alto, para un 66,6 %, pues no presenta dificultades en el dominio de los elementos que

conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra.

En el indicador 1.3, que se relaciona con el dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico, cuatro obtuvieron nivel alto, para un 66,6 %, ya que poseen dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación.

En la dimensión 2, relacionada con la aplicación de las habilidades investigativas, en el indicador 2.1, relacionado con la elaboración de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, cinco obtuvieron nivel alto, para un 83,3 %, lo que demuestra que elaboran el diseño teórico teniendo en cuenta el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas en la fundamentación.

En el indicador 2.2, que se corresponde con la elaboración de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, en el nivel alto se ubicó cuatro, para un 66,6 %, pues elaboran el diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra.

El indicador 2.3, elaboración de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación, en el nivel alto se ubicaron cuatro, para un 66,6 %, pues elaboran la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación. Estos resultados se muestran en el anexo 14.

Por todo lo antes expuesto se constató que se elevaron los resultados en el conocimiento y la aplicación de las habilidades investigativas en los maestros primarios en formación.

Para constatar los resultados de la efectividad de la propuesta se realiza un análisis comparativo entre el diagnóstico inicial y la constatación final en el nivel alto.

En el indicador 1.1, que se corresponde con el dominio de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, de seis, al inicio 1 obtuvo el nivel alto, para un 16,6 %, al final cinco alcanzaron nivel alto, para un 83,3 % ya que no

presentan dificultades en el conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas.

En el indicador 1.2, relacionado con la con el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, al inicio, uno obtuvo nivel alto, para un 16,6 % y al final cuatro obtuvieron nivel alto, para un 66,6 %, pues no presenta dificultades en el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra.

En el indicador 1.3, que se relaciona con el dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico, al inicio ninguno alcanzó el nivel alto, para un 0% y al final cuatro, obtuvieron nivel alto, para un 66,6 %, ya que poseen dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación.

En la dimensión 2, relacionada con la aplicación de las habilidades investigativas, en el indicador 2.1, relacionado con la elaboración de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, al inicio ninguno alcanzó nivel alto, para un 0% y al final cinco obtuvieron nivel alto, para un 83,3 %, lo que demuestra que elaboran el diseño teórico teniendo en cuenta el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas en la fundamentación.

En el indicador 2.2, que se corresponde con la elaboración de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación, al inicio uno alcanzó nivel alto, para un 16,6 % y al final se ubicaron cuatro, para un 66,6 %, pues elaboran el diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra.

El indicador 2.3, elaboración de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación, al inicio se ubicó uno en el nivel alto, para un 16,6 %, en la constatación final se ubicaron cuatro, para un 66,6 %, pues elaboran la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los

elementos teórico metodológico de la investigación. Estos resultados se muestran en el anexo 15.

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 tareas docentes propuestas para el trabajo con los maestros/as en formación en las conferencias y estudios independientes. Permitieron el desarrollo de las habilidades de investigación: problematizar y fundamentar la realidad educativa del tercer año de la carrera de licenciatura en educación primaria.

Se apreció un mejor nivel de compromiso y consagración en la realización del trabajo extracurricular como primera modalidad 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 tareas docentes debido a los resultados de la constatación inicial y final, lo que permitió establecer una relación de la información obtenida en la aplicación de instrumentos en la etapa inicial 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 tareas docentes 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 Vigotsky y sus seguidores, donde el maestro debe ser un constante investigador, guía orientador y controlador de los procesos educativos, en pos de formar hombres con una cultura general integral acorde a nuestro sistema educacional.

CONCLUSIONES

El estudio 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 extracurricular demuestra la existencia de documentos que norman y orientan el trabajo a seguir en la formación de los futuros profesionales de la educación.

La caracterización inicial aplicada 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 y las técnicas a aplicar.

Las tareas docentes sugeridas incidieron en el desarrollo de las habilidades de investigación problematizar y fundamentar, ya que se pudo apreciar un avance significativo en la realización del trabajo extracurricular.

La evaluación de las tareas docentes, 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.

RECOMENDACIONES

A todos los profesores del municipio de Jatibonico que imparten la asignatura metodología de la investigación a los estudiantes de tercer año de las carreras de la Educación Infantil.

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. L. (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 continua 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 currículum 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.
- Salas Martín, A. (2008). *Acciones didácticas para potenciar las habilidades investigativas de los maestros primarios en formación de 4to año*. Tesis en opción del título Académico de Master en Ciencias de la Educación. ISP. Capitán Silverio Blanco Núñez. Sancti - Spíritus.
- 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:

Dimensión 1: Conocimiento de las habilidades investigativas.

Indicadores:

1.1 Dominio de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación.

Nivel alto: no presenta dificultades en el conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas.

Nivel medio: domina al menos el 50% del conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, tareas científicas.

Nivel bajo: no tiene dominio del conocimiento de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación, como son el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, tareas científicas.

1.2- Dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación.

Nivel alto: no presenta dificultades en el dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra.

Nivel medio: domina al menos el 50% de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra.

Nivel bajo: no posee dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación: los métodos teóricos, empíricos, matemáticos, la población y la muestra.

1.3 Dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico.

Nivel alto: posee dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación.

Nivel medio: domina al menos el 50% de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación.

Nivel bajo: no posee dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico: problema, objetivo, hipótesis o preguntas científicas, tareas con los métodos y la muestra en la fundamentación.

Dimensión 2: Aplicación de las habilidades investigativas.

Indicadores:

2.1 Elaboración de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación.

Nivel alto: elabora sin dificultades el diseño teórico teniendo en cuenta el problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas en la fundamentación.

Nivel medio: elabora el diseño teórico al menos con el 50% de los elementos que lo conforman (problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas) en la fundamentación.

Nivel bajo: no elabora el diseño teórico al menos con los elementos que lo conforman (problema, objetivo, hipótesis, ideas o preguntas científicas, variables y su conceptualización, así como las tareas científicas), en la fundamentación.

2.2 Elaboración de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación.

Nivel alto: elaboran el diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra.

Nivel medio: elaboran al menos el 50% del diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra.

Nivel bajo: no elaboran el diseño teórico teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, los métodos teóricos, empíricos, matemáticos y la muestra.

2.3 Elaboración de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación.

Nivel alto: elaboran la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación.

Nivel medio: elaboran al menos el 50% de la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación.

Nivel bajo: no elaboran la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación.

Anexo: 2

Guía para la entrevista:

Objetivo: Constatar el dominio que poseen los maestros primarios en formación de tercer año en las habilidades investigativas para el trabajo extracurricular.

- 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- ¿Qué elementos debe tener en cuenta a la hora de confeccionar el diseño teórico de la investigación?
- 4- ¿Qué elementos debe tener en cuenta a la hora de confeccionar el diseño metodológico de la investigación? Argumente.
- 5- ¿Qué relación deben tener los elementos del diseño teórico metodológico de su investigación?
- 6- ¿Qué debes tener en cuenta para elaborar la fundamentación teórica?

Anexo: 3

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

Dimensiones		1					
Indicadores		1.1		1.2		1.3	
Muestra 6	Nivel	C	%	C	%	C	%
Antes	Alto	2	33,3	1	16,6	-	0
	Medio	2	33,3	2	33,3	3	50
	Bajo	2	33,3	3	50	3	50
Después	Alto	5	83,3	4	66,6	4	66,6
	Medio	1	16,6	2	33,3	2	33,3
	Bajo	-	0	-	0	0	-

Anexo: 4

Guía de observación a encuentros e interencuentros:

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

Aspectos a observar:

- 1- Dominan los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación.
- 2- Dominan los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación.
- 3- Dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico.
- 4- Elaboran el diseño teórico de la investigación con los elementos que lo deben conformar.
- 5- Elaboran el diseño metodológico de la investigación con los elementos que lo deben conformar.
- 6- Elaboran la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación

Anexo: 5

Resultados de la guía de observación aplicada a los estudiantes de tercer año:

Recopilación de los datos a las actividades observadas.

Estudiantes Antes	Observaciones Constatación Inicial			
	1	2	3	4
1	A	A	A	A
2	A	A	A	A
3	B	B	B	B
4	M	M	M	M
5	M	M	M	M
6	B	B	B	B

Estudiantes Después	Observaciones			
	1	2	3	4
1	A	A	A	A
2	A	A	A	A
3	B	M	M	M
4	A	A	A	A
5	A	A	A	A
6	A	M	M	M

Anexo: 6

Resultados obtenidos en la aplicación de la guía de observación a los encuentros e interencuentros a los maestros primarios en formación de tercer año de la carrera de educación primaria en la aplicación de la constatación inicial y final.

Dimensiones		1						2					
Indicadores		1.1		1.2		1.3		2.1		2.2		2.3	
Muestra 6	Nivel	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
Antes	Alto	2	33,3	1	16,6	-	0	-	0	1	16,6	1	16,6
	Medio	2	33,3	2	33,3	3	50	2	33,3	1	16,6	1	16,6
	Bajo	2	33,3	3	50	3	50	4	66,6	4	66,6	4	66,6
Después	Alto	5	83,3	4	66,6	4	66,6	5	83,3	4	66,6	4	66,6
	Medio	1	16,6	2	33,3	2	33,3	1	16,6	2	33,3	2	33,3
	Bajo	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0

Anexo: 7

Guía de revisión al Trabajo Extracurricular.

Objetivo: Constatar cómo se comportan los elementos del trabajo extracurricular en los maestros primarios en formación de tercer año.

- 1- Demuestran dominio de los elementos que conforman el diseño teórico de la investigación en la elaboración del trabajo extracurricular.
- 2- Demuestran dominio de los elementos que conforman el diseño metodológico de la investigación en la elaboración del trabajo extracurricular.
- 3- Dominio de la relación de los elementos del diseño teórico metodológico de la investigación en la elaboración del trabajo extracurricular.
- 4- Elaboran el diseño teórico de la investigación con los elementos que lo deben conformar.
- 5- Elaboran el diseño teórico metodológico de la investigación teniendo en cuenta la relación de los elementos que lo deben conformar.
- 6- Elaboran la fundamentación teniendo en cuenta la relación de los elementos teórico metodológico de la investigación.

Anexo: 8

Resultados obtenidos en la guía de revisión al trabajo extracurricular a los maestros primarios en formación de tercer año.

Dimensiones		1						2					
Indicadores		1.1		1.2		1.3		2.1		2.2		2.3	
Muestra 6	Nivel	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
Antes	Alto	1	16,6	1	16,6	-	0	-	0	1	16,6	1	16,6
	Medio	2	33,3	2	33,3	3	50	2	33,3	1	16,6	1	16,6
	Bajo	3	50	3	50	3	50	4	66,6	4	66,6	4	66,6
Después	Alto	5	83,3	4	66,6	4	66,6	5	83,3	4	66,6	4	66,6
	Medio	1	16,6	2	33,3	2	33,3	1	16,6	2	33,3	2	33,3
	Bajo	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0

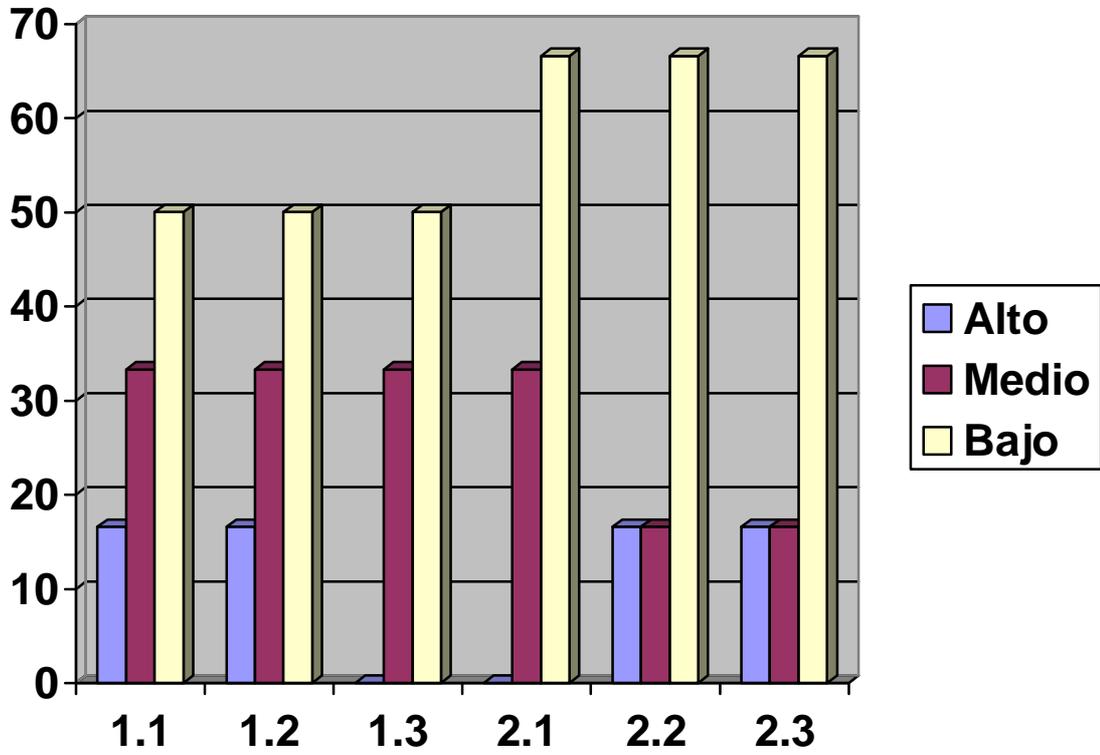
Anexo: 9

Tabla que muestra los resultados después de la aplicación de la constatación inicial.

Dimensiones		1						2					
Indicadores		1.1		1.2		1.3		2.1		2.2		2.3	
Muestra 6	Nivel	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
Antes	Alto	1	16,6	1	16,6	-	0	-	0	1	16,6	1	16,6
	Medio	2	33,3	2	33,3	3	33,3	2	33,3	1	16,6	1	16,6
	Bajo	3	50	3	50	3	50	4	66,6	4	66,6	4	66,6

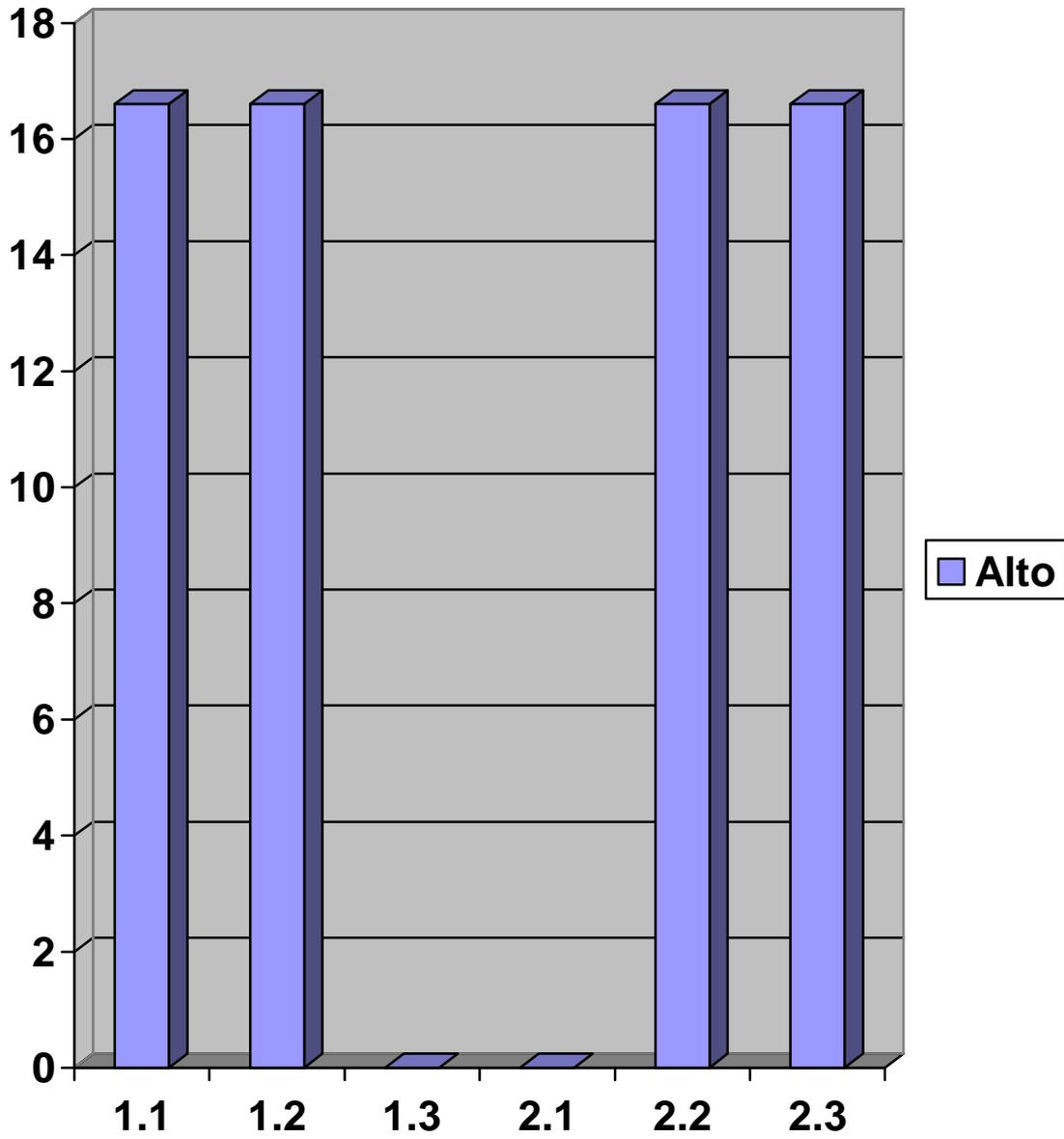
Anexo: 10

Gráfica que muestra los resultados de la constatación inicial en los niveles alto, medio y bajo.



Anexo: 11

Gráfica que muestra los resultados de la constatación inicial en el nivel alto.



Anexo: 12

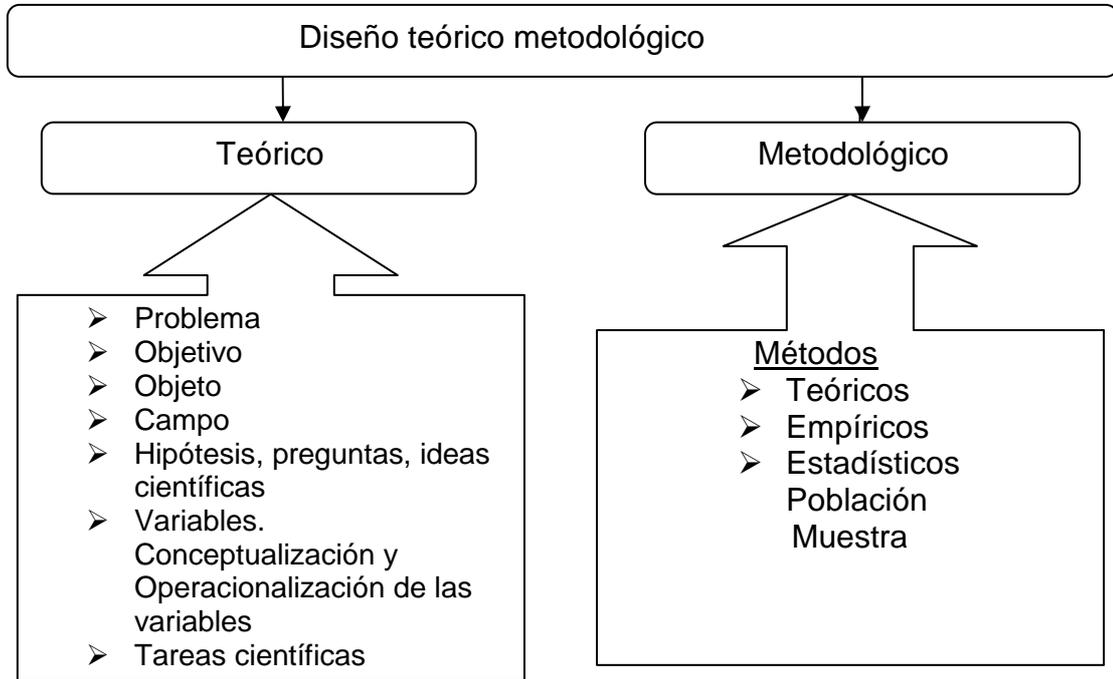
Guía para la revisión según los criterios de formulación de los problemas científicos.

- 1- El problema de la investigación deberá expresar una relación entre dos o más variables.
- 2- El problema debe formularse claramente y sin ambigüedades.
- 3- El problema y su formulación deben ser tales que impliquen las posibilidades de comprobación empírica.

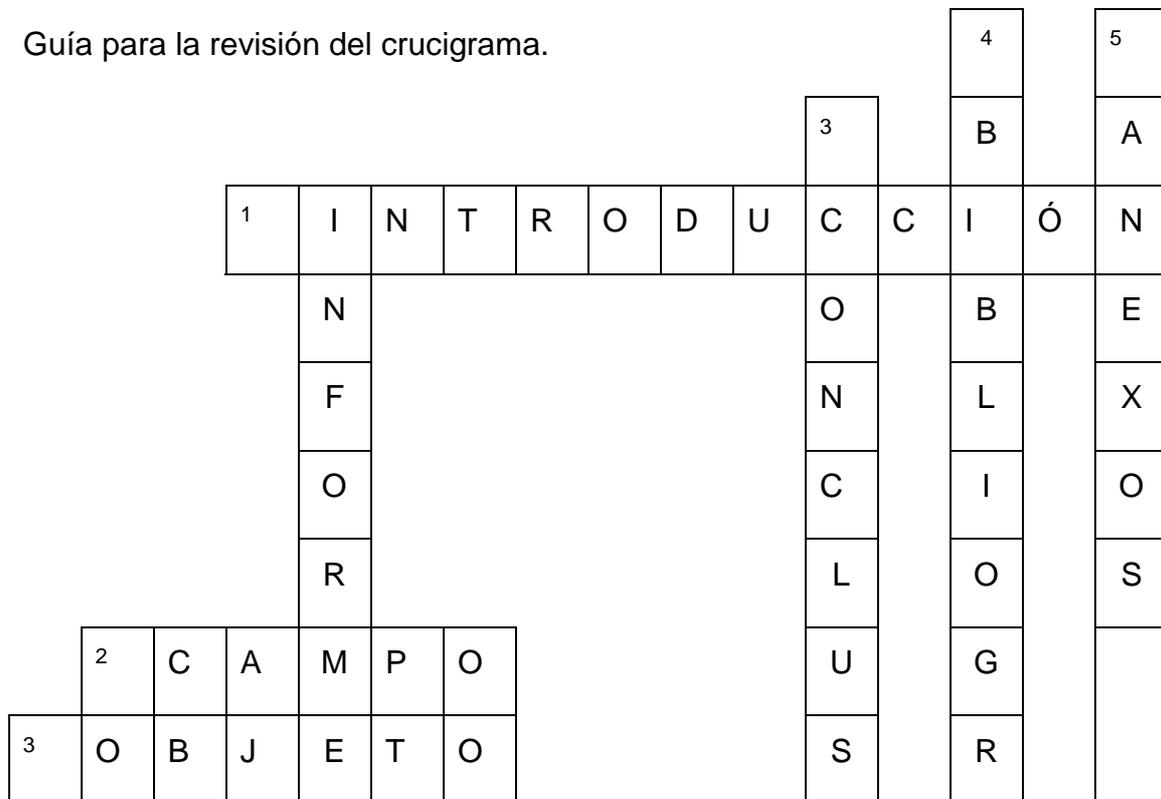
Nota. La mejor forma de plantear un problema es la forma más simple: elabore una pregunta.

Anexo: 13

Guía para la revisión del esquema lógico.



Guía para la revisión del crucigrama.



Anexo: 14

Tabla que muestra los resultados comparativos de los indicadores declarados para la constatación inicial y final

Dimensiones		1						2					
Indicadores		1.1		1.2		1.3		2.1		2.2		2.3	
Muestra 6	Nivel	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
Antes	Alto	1	16,6	1	16,6	-	0	-	0	1	16,6	1	16,6
	Medio	2	33,3	2	33,3	3	33,3	2	33,3	1	16,6	1	16,6
	Bajo	3	50	3	50	3	50	4	66,6	4	66,6	4	66,6
Después	Alto	5	83,3	4	66,6	4	66,6	5	83,3	4	66,6	4	66,6
	Medio	1	16,6	2	33,3	2	33,3	1	16,6	2	33,3	2	33,3
	Bajo	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0

Anexo: 15

Gráfica que muestra los resultados comparativos del indicador alto en la aplicación para la constatación inicial y final.

