

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS

“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

**EL MODO DE ACTUACIÓN CREATIVO DEL DOCENTE DESDE UN
ENFOQUE PERSONALIZADO E INTEGRADOR**

Tesis presentada en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas

MARÍA LILIA CONCEPCIÓN RODRÍGUEZ

Sancti Spíritus

2017

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS

“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

**EL MODO DE ACTUACIÓN CREATIVO DEL DOCENTE DESDE UN
ENFOQUE PERSONALIZADO E INTEGRADOR**

Tesis presentada en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MS.c MARÍA LILIA CONCEPCIÓN RODRÍGUEZ

Tutoras: Prof. Tit., Juana María Remedios González, Dr. C

Prof. Tit., Tania Hernández Mayea, Dr. C

Sancti Spíritus

2017

AGRADECIMIENTOS

A todos los que de una forma u otra han contribuido para alcanzar lo que he obtenido hasta aquí.

A mi tutora Dr. C Juana María Remedios González, por su excepcionalidad pedagógica para conducirme durante muchos años por las complejidades de la ciencia y la investigación, ofrecerme seguridad profesional y haber dedicado su valioso tiempo en intercambios orientadores que han revelado sus valores humanos.

A mi tutora y amiga Dr. C Tania Hernández Mayea, por sus apreciables y siempre acertadas sugerencias y recomendaciones útiles para culminar con éxito esta obra científica.

A mi esposo e hijos, por la gran comprensión y cariño, las privaciones de mi atención, percibiendo el aliento, la preocupación y los deseos de éxito.

A mis siempre amigas Maylene Rojas Hernández, Sandra Yuliet Brito Padilla, Nancy Medina Senlle y Ramona Fernández Darias, ellas saben por qué.

Un agradecimiento especial para personas, que siempre de una forma u otra han apoyado la materialización de este empeño: Lisy León, Carmen Lidia Valdés, Viviana González, Neisy Pérez y Laritza Cárdenas.

A los directivos y colegas de la UNISS “José Martí Pérez”, en particular a los docentes y todo el personal de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, muy especial a los profesores del Departamento Formación Pedagógica General, quienes alentaron la marcha de esta tesis y colaboraron para que se hiciera posible.

A los miembros de colectivo científico del acto de predefensa, conducidos por la Dr.C. Zuyén Fernández Caballero y las oponentes Dr.C Aurora Rosario Martínez Verde y Dr.C Caridad Cancio López, por sus acertados señalamientos y sugerencias.

A todos los que me ayudaron, los haya o no nombrado explícitamente y que están presentes. ¡Muchas Gracias!

DEDICATORIA

A la memoria de mami, paradigma de maestra, que dejó su huella en quienes fueron sus discípulos y rompe con sus pasos ausentes el silencio de su falta.

Ángel guardián que sigue guiando mi andar por la vida.

SÍNTESIS

La presente investigación tiene como objeto de estudio el proceso de desarrollo de la creatividad de los docentes y su objetivo consiste en construir un programa de preparación con enfoque personalizado e integrador para el desarrollo del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas. El aporte teórico reside en los sustentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos del enfoque personalizado e integrador, en las exigencias pedagógicas que orientan la dinámica de la preparación de los sujetos en las áreas, las acciones del programa y la precisión de las singularidades del modo de actuación creativo de los docentes. El aporte práctico radica en el programa, compuesto por cuatro áreas y un conjunto de acciones que tienen un carácter integral y lógico. Las acciones se desarrollan en la actividad investigativa, el sistema de trabajo metodológico y la educación de posgrado, en ellas se emplean diferentes estrategias y técnicas para propiciar el clima creativo y la aprehensión por el docente de las etapas del proceso creador. La sistematización de experiencias permitió a los participantes la recuperación de la práctica vivida, la reflexión, la búsqueda de potencialidades y limitaciones, así como la valoración de las transformaciones.

ÍNDICE

Contenidos	Págs
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ACERCA DEL MODO DE ACTUACIÓN CREATIVO DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA	14
1.1. Consideraciones preliminares acerca de la sistematización de experiencias	14
1.2. Primera etapa de la sistematización de experiencias, septiembre de 2014 a febrero 2015. Resultados	16
1.3. Segunda etapa de la sistematización de experiencias, marzo de 2015 a diciembre de 2016. Resultados	30
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DEL DOCENTE Y LAS SINGULARIDADES DEL MODO DE ACTUACIÓN CREATIVO	48
2.1. El proceso de desarrollo de la creatividad de los docentes	48
2.2. El modo de actuación del docente de las carreras pedagógicas. Sus características	58
2.3. El modo de actuación creativo en los docentes de las carreras pedagógicas	64

CAPITULO 3. PROGRAMA CON ENFOQUE PERSONALIZADO E INTEGRADOR DIRIGIDO AL DESARROLLO DEL MODO DE ACTUACIÓN CREATIVO EN LOS DOCENTES DE LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS	84
3.1. Presentación del programa	84
3.2. Fundamentación teórica del programa	90
3.2.1. Exigencias pedagógicas del programa	100
3.3. Acciones del programa. Precisiones para su implementación	103
CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES	120
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Desde la segunda mitad del siglo XX, aparecen nuevas disyuntivas para el desarrollo de la creatividad como valor personal, organizacional y social; que adquiere gran importancia para la formación de la personalidad que requiere el mundo contemporáneo: sujetos con desarrollo de la originalidad, la flexibilidad, la independencia cognoscitiva y elevados niveles de motivación para asimilar y aplicar los conocimientos e innovaciones en la solución de las nuevas situaciones que se presentan.

A tono con lo anteriormente expresado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, exhibió una nueva visión de la educación para los próximos 15 años. En tal ocasión, se reafirmó el interés por competencias flexibles para vivir y trabajar en un mundo más seguro, interdependiente, basado en el conocimiento e impulsado por la tecnología.

Se proyectó una educación inclusiva y equitativa para promover oportunidades de aprendizaje permanente, con énfasis en las directrices para el desarrollo del pensamiento creativo y crítico que estimulen la curiosidad. Además, se abogó por una educación de calidad centrada en el fomento de la innovación para asumir papeles activos y transformadores en la solución de los problemas sociales.

Transformar la educación desde la creatividad supone reconocer las posibilidades creativas que tienen los actores, construir espacios para crear y resolver problemas, propiciar interacciones con otros sujetos y con los objetos culturales. Es necesario asumir nuevas formas de desarrollar la educación y generar innovaciones que atiendan a los retos de la sociedad moderna.

Como expresa de forma atinada De la Torre (2003), se vive en un mundo plural, donde la diversidad debe ser considerada como una riqueza creativa y no como un obstáculo. La cultura conforma y condiciona el modo de pensar, sentir y actuar. Influye en la expresión creativa. Por ello el cambio permanente de la sociedad, reclama una educación flexible y adaptativa, donde se pueda activar la

creatividad de los estudiantes. Todo esto requiere de profesores creativos, de un entorno estimulante que fomente la creatividad, y el enseñar con las acciones.

La creatividad puede ser desarrollada a través del proceso pedagógico, a favor de las potencialidades de los sujetos desde los recursos individuales y grupales de que disponen. En tal sentido, se expresa que “educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación”.(Betancourt, 1999, p.1)

Entre los actores del proceso pedagógico que tienen un rol relevante en el desarrollo de la creatividad de niños, adolescentes y jóvenes se distingue el docente; por su responsabilidad para que los estudiantes tengan un papel protagónico en todas las actividades que se realizan en la institución educativa, de modo que lleguen a ser personas capaces de marchar al ritmo de las nuevas tecnologías de la información, el acelerado avance de la ciencia, la globalización e internalización de las instituciones y de otras problemáticas sociales.

Desde esta perspectiva, la actuación de los docentes es altamente compleja. En ocasiones están sometidos a tensiones y contradicciones que provocan un alejamiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno a la educación integral de la personalidad del educando, su papel como dirigente de sus aprendizajes, la optimización de sus posibilidades para aprender y el desarrollo de la creatividad.

Es decir, se requiere de un profesional creativo, descubridor de conocimientos, que ponga a prueba las teorías y principios de la ciencia que enseña, capaz de adaptar el currículum a las características de sus estudiantes, que fomente la discusión, el debate, que establezca relaciones positivas en forma cooperativa y colaborativa, facilite la búsqueda y la construcción de saberes .

Al respecto, son válidas las ideas de Fuxá (2013), referidas a la aspiración de lograr en la formación de los profesionales de la educación en Cuba, que sean buenos conocedores de sus estrategias de enseñanza y de los fundamentos

científicos que sustentan el proceso pedagógico, puedan dirigir aprendizajes creativos y regular su actividad profesional a partir de la auto reflexión como educadores (mediadores) y planificar sus acciones didácticas con los escolares que trabajan.

Los modelos cubanos de formación de docentes vigentes, favorecen el aprendizaje estratégico, el desarrollo del pensamiento científico y reflexivo sobre la teoría y la práctica, el proceso de desarrollo personal y profesional desde el compromiso social, la práctica educativa basada en la investigación de los problemas pedagógicos del quehacer diario, la reflexión conjunta de profesores y estudiantes “en”, “sobre” y “desde” la práctica pedagógica, la relación individuo grupo y la cooperación en el cumplimiento de las diversas tareas y funciones.

Las posiciones expuestas exigen a los docentes de las carreras pedagógicas una actuación creativa para favorecer desde las actividades propias de las funciones profesionales (docente-metodológica, investigativa y de orientación educativa) el desarrollo de un proceso de formación que tome como centro los problemas identificados en los modelos de cada una de las carreras, a partir de colocar al estudiante en una posición de investigador e innovador que le permita trascender el presente con un proyecto futuro de desempeño.

La política del Partido Comunista de Cuba (PCC) y del Estado cubano, le otorga prioridad y significación a la actuación creativa del docente. Esto se corrobora en los Lineamientos 145, 146 y 147 de la política económica y social aprobada en el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba (2016), los que se centran en la necesidad de continuar elevando la calidad y el rigor en la formación del personal docente para dar respuestas a las prioridades de los centros educativos de los diferentes niveles de enseñanza.

En los planes de estudio de las carreras pedagógicas, se declara como uno de los objetivos generales, la aplicación del método científico en la solución a los problemas de la dirección del proceso pedagógico para transformar la realidad y contribuir a la construcción del conocimiento científico de las ciencias particulares

y de las ciencias de la educación, así como potenciar el autodesarrollo del futuro profesional de la educación.

Desde esta mirada, y en correspondencia con las demandas actuales de la sociedad cubana, constituye una necesidad insoslayable para los docentes de las carreras pedagógicas asumir desde posiciones creativas un modo de actuación que les permita elevar los niveles de calidad de la dirección del proceso de formación del profesional, en la dinámica de la individualización y la socialización.

En la literatura revisada se observan dos tendencias para la definición del término modo de actuación del profesional de la educación: una, como método o formas de desempeñarse; y otra, como sistema de acciones que tiene un contenido histórico social y adquiere particularidades en correspondencia con el objeto de la profesión, y por medio del que se revelan los conocimientos, habilidades e identidad profesional que tiene el docente. Se asume la segunda.

La autora comparte las reflexiones dadas por Remedios (2012), acerca de la importancia del modo de actuación del docente que forma profesionales de la educación, por constituir un agente principal de las transformaciones que necesita la actividad pedagógica en la escuela de hoy, para hacer realidad la necesidad de planificar, diseñar y ejecutar una práctica pedagógica que propicie aprendizajes que propendan la realización plena de las potencialidades humanas, con énfasis en la creatividad en función de la imagen del hombre que reclama la sociedad.

En virtud de lo anterior, se puede afirmar que el docente formador de formadores obtiene óptimos resultados en su gestión profesional si está motivado, si tiene clara su dirección de actuación, se sostiene en ella, posee los conocimientos necesarios, desarrolla un sistema de acciones y operaciones en correspondencia con las condiciones que le permitan desplegar las habilidades e identidad profesional.

Sin embargo, en estudios realizados por la autora de la presente investigación (2005-2013) en torno a las potencialidades creativas de los profesores de

secundaria básica y a la evaluación del desempeño de los docentes de las carreras pedagógicas se constataron rasgos distintivos de la actuación de estos profesionales en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, que se expresan en:

- el predominio de una actuación signada por rutinas, su rol fundamental se centra en reproducir y transmitir los contenidos de los programas de las asignaturas;
- las potencialidades de los estudiantes para plantear y solucionar problemas durante la dirección del aprendizaje no se aprovechan adecuadamente;
- la planificación de actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas tienen tendencia a la rigidez, la repetición de un año a otro, al uso de métodos y tareas docentes reproductivas y poca sistematicidad en el tratamiento a los problemas profesionales;
- la existencia de dificultades en los aprendizajes de los estudiantes que tienen su base en el predominio de la reproducción y el limitado aprovechamiento del pensamiento creativo;
- el empleo de estilos de comunicación autocráticos, predominio de un clima poco participativo en las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas, donde no se asumen riesgos para romper las reglas establecidas;
- la enseñanza problémica, las dinámicas grupales y otras técnicas que favorecen aprendizajes creativos se usan de forma aislada;
- la evaluación tiene tendencia a ser punitiva, donde no se le demuestra al estudiante sus posibilidades de éxito;
- los resultados de los proyectos de investigación se usan solo en ocasiones para mejorar las prácticas pedagógicas.

Es evidente la contradicción que se manifiesta entre, la necesidad de que el docente de las carreras pedagógicas se distinga por tener una actuación creativa en el desempeño de sus funciones profesionales que sirva de modelo a los futuros educadores, y las regularidades que arrojaron los estudios antes mencionados, acerca del modo de actuación de estos.

Al respecto, en la literatura revisada se comprobó que en el ámbito internacional el desarrollo de la creatividad del docente ha sido objeto de atención de autores como: Guilford (1950,1967,1976,1977,1978,1980), Osborn (1953), Ponomariov (1973), Torrance (1977,1979, 2013), Sternberg (1992), Gardner (1995), De Prado (1997, 1999, 2005), Csikszentmihalyi (1998), De Bono (1999, 2000); sus principales aportes se centran en el proceso creativo con énfasis en el desarrollo del pensamiento, y ofrecen test para su evaluación y técnicas para su estimulación que han tenido una amplia difusión. Sin embargo estos estudios no conciben la multifactorialidad en el proceso creativo.

Otros estudiosos como Rodríguez (1988), De la Torre (1977-1993,1995,1997, 1999, 2000, 2003), Martínez (2009), profundizan en la creatividad en educación, sus ideas apuntan hacia una definición de creatividad con una concepción holística, le otorgan un importante rol a la motivación por la actividad y destacan el papel que desempeña el docente en el desarrollo creativo de los estudiantes; no obstante, sus propuestas se limitan al uso de vías para el desarrollo de la creatividad en la institución educativa, con énfasis en la solución de problemas.

En la teoría pedagógica cubana, esta temática tiene sus raíces en las ideas de pensadores revolucionarios de la talla de, Caballero (1762-1835), Varela (1788-1853), De la Luz (1800-1862), Varona (1849-1933), Valdés (1849-1914), Martí (1853-1895), quienes expusieron valiosos y reveladores cambios a la relación entre el enseñar y el aprender, es decir, entre la actuación del profesor y la del estudiante; y defendieron la idea de formar hombres universales capaces de enfrentar los retos de su tiempo.

No obstante, es a partir de la década de los noventa que la producción científica en torno al desarrollo de la creatividad en educación y para la educación toma auge. Entre los investigadores más destacados se distinguen: Chibás (1992, 2012), González (1994), Mitjans (1995, 1999, 2008, 2013), García (1996, 2004), Betancourt (1997, 1999, 2000, 2009), Martínez Llantada (1998, 2001, 2004, 2009); los que sustentan la necesidad de concebir la creatividad del docente

desde un enfoque integrador, el carácter creador de la actividad pedagógica y la importancia que el docente sea altamente creativo.

Por su parte, Daudinot (2000, 2003), Martínez (2001), Remedios et al. (2001, 2003, 2005, 2009, 2012, 2016), Macías (2002, 2009), Caballero (2002, 2012), Calero (2005, 2009) y Torres (2006, 2012) asumen las posiciones anteriores, realizan propuestas dirigidas a la estimulación de los procesos intelectuales, al desempeño creativo del docente, a la creatividad pedagógica, al modo de actuación creativo en los docentes en formación y a las influencias educativas para el desarrollo de la creatividad.

Un análisis de los aportes de los autores referenciados permitió a la autora precisar que, en la teoría que sustenta el desarrollo de la creatividad del docente se expresa con claridad que:

- la creatividad, además de ser una expresión de la personalidad en su función reguladora, está determinada por otros factores extrapersonales como: la situación social contextual en que está inmerso el sujeto, la historicidad y el estado del conocimiento científico, las posibilidades reales que tiene el sujeto para incrementar sus motivaciones;
- la definición del concepto creatividad debe lograr la integración de los enfoques que atienden al proceso, al producto, las características personalológicas y a las condiciones;
- la autorregulación de la personalidad tiene un rol decisivo en el desarrollo del proceso creativo;
- el planteamiento y solución de problemas es una importante vía para estimular la creatividad del docente;
- las configuraciones personalológicas específicas, que mediatizadas o no por la acción intencional del sujeto, juegan un papel esencial en el comportamiento creativo;
- el vínculo cognitivo y afectivo es célula esencial de regulación del comportamiento creativo;

- la creatividad en el sujeto alcanza mayores niveles de desarrollo en las áreas donde se concentran sus principales tendencias motivacionales;
- la originalidad, la fluidez, la flexibilidad, la independencia se reconocen como indicadores del comportamiento creativo de los docentes en su desempeño profesional.

Sin embargo, no se encontraron hallazgos donde se revele cómo lograr el desarrollo del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas en el desempeño de sus funciones profesionales desde las exigencias del objeto de la profesión.

De este modo, queda claramente expresada la necesidad de encontrar alternativas de solución al siguiente problema científico.

¿Cómo contribuir al desarrollo del modo de actuación creativo en los docentes de las carreras pedagógicas?

Se define como objeto de estudio el proceso de desarrollo de la creatividad de los docentes, concretándose como campo de acción el modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas.

En correspondencia con lo expresado se definió el siguiente objetivo: construir un programa de preparación con enfoque personalizado e integrador para el desarrollo del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas.

Como guía para la solución del problema se formularon las preguntas científicas que a continuación se relacionan.

- ¿Cuál es el estado real que presenta el modo de actuación creativo de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología que participan en la sistematización de experiencias?
- ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos sustentan la relación entre el proceso de desarrollo de la creatividad de los docentes, y el modo de actuación creativo en los docentes de las carreras pedagógicas?

- ¿Qué características debe tener el programa de preparación para contribuir al desarrollo del modo de actuación creativo en los docentes de las carreras pedagógicas?
- ¿Qué tendencias de cambios se observan en el modo de actuación creativo de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, que participan en la sistematización de experiencias?

Como respuestas a las preguntas se desarrollaron las tareas de investigación se siguientes:

- Determinación del estado real que presenta el modo de actuación creativo en los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, que participan en la sistematización de experiencias.
- Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la relación entre el proceso de desarrollo de la creatividad de los docentes y el modo de actuación creativo en los docentes de las carreras pedagógicas.
- Construcción, desde la sistematización de experiencias, de un programa de preparación para contribuir al desarrollo del modo de actuación creativo en los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.
- Determinación de las potencialidades transformadoras del programa propuesto.

La metodología utilizada parte del enfoque dialectico-materialista como método general, a partir de sus principios, leyes y categorías y traza las pautas para todo el proceso investigativo. Se utilizaron métodos propios de la investigación pedagógica del nivel teórico y empírico.

Los métodos teóricos posibilitaron la fundamentación de la investigación en relación con el sistema de conceptos utilizados, la interpretación de los resultados empíricos y la profundización en las relaciones y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente. Seguidamente se explica el valor de cada uno de estos métodos.

El histórico-lógico: permitió determinar los antecedentes del modo de actuación en los docentes de las carreras pedagógicas, en correspondencia con el marco histórico concreto y profundizar en los estudios relacionados con la actuación creativa y cómo ha evolucionado hasta la actualidad.

El inductivo-deductivo, sirvió de guía de pensamiento y exposición de los fundamentos teóricos y hallazgos empíricos relacionados con el modo de actuación creativo, sus peculiaridades en la muestra seleccionada, así como la determinación de los factores vinculados al desarrollo de la creatividad.

El sistémico-estructural propició llegar a un acercamiento a la aspiración del modo de actuación creativo en los docentes de las carreras pedagógicas, la concepción de las acciones y áreas para el desarrollo del programa y a la representación de sus componentes desde lo estructural y funcional.

Los métodos empíricos permitieron descubrir, acumular hechos y datos relacionados con el modo de actuación creativo; esclarecer el problema, como elemento esencial para responder a la pregunta científica vinculada al diagnóstico, así como la determinación de las potencialidades transformadoras del programa que se propone; uso combinado permitió llegar a los puntos de llegada y orientar la reflexión de fondo en la sistematización de experiencias.

La sistematización de experiencias constituyó el método fundamental, que permitió la recuperación de la práctica vivida para su análisis, reflexión, búsqueda de potencialidades y limitaciones con el fin de penetrar y modelar el modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas y el programa de preparación.

El análisis documental posibilitó determinar el rol que tiene la creatividad del docente de las carreras pedagógicas, en los documentos que norman la política educacional, con énfasis en los objetivos generales que aparecen en los Planes de estudio y el Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. También los programas de disciplinas permitieron identificar el tratamiento dado a la creatividad, y los expedientes de

las asignaturas posibilitaron llegar a las principales tendencias que se observan en la planificación de las actividades académicas.

La observación participante facilitó la constatación de los cambios en el modo de actuación de los docentes que integraron la muestra, para acercarse a una actuación creativa durante los momentos por los que transitó la sistematización de experiencias.

La entrevista a estudiantes y docentes: propició obtener datos acerca de la percepción de los estudiantes sobre la actuación creativa de los docentes y la comprobación de la concepción que tienen los docentes de su actuación creativa y de las barreras que la limitan.

Las sesiones en profundidad posibilitaron la precisión del objetivo, el objeto y el eje de sistematización, las categorías y subcategorías de análisis; también el intercambio de puntos de vista acerca de los núcleos conceptuales que sustentan el modo de actuación creativo en los docentes de las carreras pedagógicas, así como la concepción del enfoque personalizado e integrador que distingue al programa de preparación.

La triangulación de métodos y fuentes permitió la determinación de puntos de coincidencia y divergencia con el fin de establecer puntos de llegada y guiar la reflexión de fondo.

Del nivel matemático, se utilizó el cálculo porcentual para comparar avances y retrocesos en el procesamiento y análisis de los datos.

La novedad científica de la presente investigación se centra en el enfoque personalizado e integrador que guía el desarrollo del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas en el desempeño de sus funciones profesionales desde las exigencias del objeto de la profesión.

El aporte teórico de la tesis reside en los sustentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos del enfoque personalizado e integrador y en las exigencias pedagógicas que orientan la dinámica de la preparación de los sujetos en las áreas y acciones del programa, así como en la precisión de las

singularidades del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas.

El aporte práctico consiste en el programa de preparación, compuesto por cuatro áreas (diagnóstico, planeación, orientaciones metodológicas, ejecución y desarrollo) y un conjunto de acciones que tienen un carácter integral y lógico. Las acciones se desarrollan en la actividad investigativa, el sistema de trabajo metodológico y la educación de posgrado, en ellas se emplean diferentes estrategias y técnicas para propiciar el clima creativo y la aprehensión por el docente de las etapas del proceso creador.

El informe escrito se estructuró en introducción, tres capítulos, conclusiones recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se expone la sistematización de experiencias. En el segundo, se presentan los fundamentos teóricos del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas. En el tercero, aparece el programa de preparación con enfoque personalizado e integrador encaminado a la autotransformación de los niveles de personalización de la información, originalidad flexibilidad e independencia cognoscitiva los docentes de las carreras pedagógicas.

CAPÍTULO 1. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ACERCA DEL MODO
DE ACTUACIÓN CREATIVO DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA

CAPÍTULO 1. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ACERCA DEL MODO DE ACTUACIÓN CREATIVO DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA

En el presente capítulo se presenta la metodología utilizada y los resultados obtenidos en el cumplimiento de las tareas dos y tres de la investigación. Es decir, la determinación del estado real del modo de actuación creativo de los docentes y los aportes de los actores a la construcción del marco teórico y al programa, como solución al problema.

1.1. Consideraciones preliminares acerca de la sistematización de experiencias

El camino metodológico seguido por la autora tiene como núcleo esencial la sistematización de experiencias como método, que se combina con el análisis documental, sesiones en profundidad, entrevistas en profundidad a docentes, entrevista a estudiantes, observación participante y la triangulación metodológica.

Se asumen las consideraciones realizadas por Brito (2015) y Rojas (2016) acerca de la sistematización de experiencia como método en la investigación pedagógica, estas son:

- tiene especial significación la práctica vivida en calidad del momento crucial para su análisis, reflexión, búsqueda de potencialidades y limitaciones con el fin de penetrar y transformar el objeto de investigación y aportar nuevos conocimientos;
- la sistematización tiene carácter procesal, y en ella se logra la reflexión crítica de lo vivido, así como nuevos conocimientos y el protagonismo del investigador. Permite realizar una interpretación dialéctica entre cambios y resistencias;
- los sujetos participantes aportan a la interpretación de los datos.

Por la naturaleza del problema de esta investigación el método de la sistematización cobra especial significado, ya que la creatividad requiere para su estudio de concepciones integradoras que posibiliten analizar los cambios en los sujetos a partir de su práctica con elevados niveles de flexibilidad.

Para la organización y desarrollo de la sistematización se asumen los cinco tiempos reconocidos por Jara (2003): el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada; los cuales contienen momentos, que, en ocasiones, exigen retornar, repensar, conceptualizar y reconceptualizar, discutir y escribir las experiencias cuantas veces se considere necesario.

En esta investigación se tomó como punto de partida las actividades desarrolladas en septiembre de 2014, donde se precisó el lugar en el que se realizaría la sistematización, los participantes en la experiencia y la lógica a seguir en espacio y tiempo. Además, se organizaron y aseguraron los recursos materiales y humanos (caracterización del claustro y selección de los informantes clave).

El planteamiento de las preguntas iniciales se realizó en el mes de octubre de 2014, a partir del desarrollo de una sesión en profundidad. (Anexo 1). La recuperación del proceso vivido (noviembre de 2014 a diciembre de 2016), transitó por cuatro momentos, en cada uno de los cuales se puso de manifiesto la reflexión de fondo, lo que permitió tener un acercamiento a los puntos de llegada.

El primer momento tuvo como objetivo sensibilizar a los participantes en la experiencia, acerca de sus roles, la importancia de la comunicación asertiva, y las posibles propuestas de cambios (noviembre 2014).

El segundo momento (diciembre de 2014 a febrero de 2015), se considera de gran valor porque estuvo encaminado a constatar el estado real del modo de actuación creativo de los participantes, a partir de las categorías y subcategorías de análisis iniciales y a la selección, reelaboración y aplicación de instrumentos

(Anexos 2-6), que permitieron la recogida de los datos y las formas de procesamiento.

Tercer momento (marzo a julio de 2015), su objetivo se dirigió a profundizar en los núcleos conceptuales que sustentan el deber ser del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas. Se aplicaron los métodos teóricos declarados en la introducción y sesiones en profundidad. (Anexos 7 y 8)

Cuarto momento (septiembre de 2015 a diciembre de 2016), se construyeron las acciones que integran el programa, las que se aplicaron en los espacios planificados para el trabajo metodológico de los colectivos de carrera, años y disciplinas, los proyectos de investigación y la superación profesional, se prestó especial atención a la autotransformación del modo de actuación creativo de los docentes desde las potencialidades del trabajo en grupo. Se aplicó el método de la observación participante y un conjunto de instrumentos. (Anexos 11-14)

1.2. Primera etapa de la sistematización de experiencias, septiembre de 2014 a febrero 2015. Resultados

En el mes de septiembre de 2014 se precisó:

- lugar en el que se realiza la sistematización: Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.
- participantes en la experiencia: miembros del claustro de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, del cual la autora forma parte.
- caracterización del claustro (38 docentes). De ellos, nueve son instructores, 12 asistentes, 17 auxiliares; 12 son especialistas, 22 másteres y nueve doctores y cinco titulares.
- informantes clave. De ellos, nueve son instructores, 12 asistentes, 17 auxiliares. De ellos 12 son especialistas, 22 másteres y nueve doctores y cinco titulares.

En el mes de octubre de 2014, se realizó la primera sesión en profundidad (Anexo 1), con el tema “¿Para qué sistematizar? ¿Qué experiencia sistematizar? ¿Qué aspectos de esta experiencia interesa sistematizar?”. Su objetivo fue precisar el objetivo, el objeto y el eje de sistematización.

Durante el desarrollo de la sesión predominó el diálogo con protagonismo de la mayor parte de los participantes, lo que propició obtener criterios interesantes que se llevaron al registro de sistematización.

En la pregunta ¿Para qué sistematizar?, las notas de campo fueron.

“Considero oportuno profundizar en la actuación creativa de los docentes de las carreras pedagógicas [...] unido a ello se necesita modelar las particularidades de la actuación creativa de los docentes”. “Es necesario no perder de vista el estado real y cuál es el estado deseado”. “No podemos obviar la importancia de las buenas prácticas en la actuación de los docentes, lo que permitirá que afloren nuevos conocimientos”.

Los informantes clave, en esta ocasión, consideraron valiosos los criterios ofrecidos por los participantes y puntualizaron ideas que permitieron a la investigadora precisar la respuesta a la interrogante citada, la cual se expone a continuación.

Se sistematizará en aras de ordenar y reconstruir cuáles son las singularidades del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas, cómo propiciar su desarrollo, qué barreras lo frenan, cómo reducirlas, todo ello en un camino dialéctico desde el tránsito de los conocimientos teóricos a la práctica y viceversa.

Referido a ¿Qué experiencias sistematizar?, todos los participantes coincidieron en que se debía sistematizar la experiencia en torno al modo de actuación creativo de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”.

La respuesta a ¿Qué aspectos de esta experiencia interesa sistematizar? permitió precisar el eje de sistematización. Al respecto, la totalidad de los

participantes apuntaron de manera unánime que el eje fuese el desarrollo del modo de actuación creativo en los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

A partir de esta idea se suscitó un debate entre todos, pues una de las participantes se interrogó en voz alta: ¿Qué significa ese eje de sistematización declarado? Al instante, comenzaron a aflorar diversas opiniones, distinguiéndose las siguientes:

“Pienso que el desarrollo del modo de actuación creativo de esos docentes supone independencia, flexibilidad y novedad”. “Añado que debe primar la motivación profesional si queremos ese desarrollo”. “No se puede ignorar la implicación que el docente debe tener”. “Se necesita incorporar en nuestra actuación los contenidos relacionados con la creatividad y cómo desarrollarla, porque de lo contrario trabajaremos a ciegas”. “Es imprescindible que se tome conciencia que ese desarrollo debe reflejarse en las diferentes actividades del proceso formativo”. “Ese desarrollo implica que seamos capaces de mirarnos por dentro constantemente y de luchar contra las barreras que existen”.

Los informantes clave enriquecieron las opiniones anteriores con ideas muy precisas:

“Es necesario que ese desarrollo se manifieste desde el diagnóstico que se realice al estudiante y al grupo”. “Se requiere apropiarse de cómo desarrollar el modo de actuación creativo y cómo instaurarlo en la actuación cotidiana”. “Se demanda de un estilo de comunicación que propicie romper esquemas rígidos [...]”. “Es imprescindible lograr la combinación de la autotransformación y la transformación en el desarrollo de la actuación creativa, el reto está en llevarlo a la práctica”.

Esta última idea movió la reflexión de fondo en torno a la necesidad de evaluar la influencia de las condiciones internas y externas.

Las reflexiones citadas permitieron a la autora, precisar que el desarrollo del modo de actuación creativo en el docente de la carrera Licenciatura en

Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, como eje de sistematización, presupone las singularidades siguientes:

- personaliza la necesidad de mantenerse constantemente actualizado en los contenidos de la ciencia que enseña, la ciencias de la educación y la teoría acerca de la creatividad en educación, así como las vías para su desarrollo;
- manifiesta originalidad y flexibilidad en el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje de los profesores en formación, en un clima creativo;
- actúa con elevados niveles de independencia y proyecta su autotransformación;
- evalúa constante las influencias externas e internas en la transformación.

La precisión del eje de sistematización constituyó un punto de llegada y orientó a la investigadora hacia la búsqueda de la teoría necesaria que debía sistematizar.

A partir de noviembre 2014 a diciembre de 2016, se realizó la recuperación del proceso vivido, que transitó por los cuatro momentos descritos. En ella se revelan la reflexión de fondo y los puntos de llegada.

En el primer momento, noviembre de 2014, la investigadora se reunió con todo el claustro de la carrera para sensibilizarlos en sus roles durante la sistematización de experiencias, a partir de lograr un ambiente de reflexión y de comunicación asertiva, además se acordaron los momentos por los cuales transitaría el proceso.

En el segundo momento, diciembre de 2014 a febrero de 2015, se profundizó en el diagnóstico inicial. Para eso se aplicó un conjunto de métodos, técnicas e instrumentos a los docentes que integran la muestra. Se comenzó con el análisis documental, que incluyó los documentos que aparecen a continuación:

Planes de estudio A, B, C, y D de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología; programas de disciplinas de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología; planes de trabajo metodológico del departamento docente, carrera, colectivos de años y disciplinas; así como las actas de los colectivos de carrera, años y disciplinas.

El análisis de los Planes de estudio, permitió constatar que el modo de actuación del profesional de la educación y la creatividad, aparecen reflejados en los diferentes planes de estudio de la carrera Pedagogía-Psicología del modo siguiente:

- la determinación y la solución de los problemas profesionales es un rasgo esencial del modo de actuación de los egresados de carreras pedagógicas;
- la misión que tiene el futuro educador en su objeto de trabajo, es buscar la solución a problemas profesionales vinculados a la práctica educacional, para la transformación constructiva e innovadora de la realidad con un enfoque humanista del proceso de enseñanza-aprendizaje, en atención al desarrollo de las potencialidades individuales del educando;
- la función docente-metodológica contiene las actividades relacionadas con la planificación, ejecución, control y evaluación del aprendizaje de los alumnos, desde una visión integradora que posibilite las transformaciones en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes de acuerdo con los propósitos proyectados;
- la práctica laboral transita de una práctica laboral responsable organizada en períodos concentrados o con frecuencias semanales a la práctica profesional integral y de esta a la práctica laboral investigativa, bajo la dirección de la Disciplina Principal Integradora “Formación Laboral e Investigativa”, que constituye la columna vertebral en el proceso de formación y se apoya en los aportes del resto de las disciplinas para la solución de los problemas profesionales que enfrenta el estudiante, lo que asegura el dominio del modo de actuación esencial de la profesión;
- la formación en, desde y para el trabajo, que permite la transformación de la realidad, de forma organizada y continua, lo que posibilita la construcción activa de los significados inherentes a las ciencias y a la profesión;
- el carácter de sistema en el que existen componentes organizacionales interrelacionados: (el académico, el laboral, el investigativo y el extensionista), en un todo orgánico con un propósito común predeterminado: la formación integral

del futuro docente a partir del despliegue de todas sus dimensiones y su relación con el modo de actuación, revelando las relaciones esenciales entre las ciencias y de estas con la sociedad;

- la formación y refuerzo de la motivación profesional a través del vínculo directo y sistemático del futuro licenciado con la realidad escolar mediante la introducción sistémica del método científico y la unidad de la teoría con la práctica.

En el Plan D se concreta el modelo de perfil amplio en el que se expresan ideas valiosas para este estudio entre las que se destacan:

- lograr que el estudiante encuentre en el proceso de formación inicial, en su propio trabajo estudiantil cotidiano, los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca para desempeñar sus funciones profesionales;
- formar un educador que ame su profesión y tenga una jerarquía de valores en correspondencia con los priorizados por la sociedad, a partir de un proceso formativo con un enfoque profesional pedagógico que le permita interiorizar su modo de actuación;
- dirigir el proceso educativo en la formación de los educadores y en particular el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas pedagógicas y psicológicas, a partir del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, los métodos, técnicas y medios didácticos a su alcance para el desempeño con originalidad y creatividad, como se expresa en el objetivo general número cinco.

En los planes de trabajo metodológico del departamento docente, carrera, colectivos de años y disciplinas, el tema concerniente a la creatividad no aparece explícitamente declarado. Sin embargo, en la estrategia educativa de la carrera y en la de los diferentes años se apreció el tratamiento a la temática de la creatividad, a partir del cumplimiento de la estrategia curricular denominada Educación de la Creatividad.

En las actas de los colectivos de carrera, años y disciplinas no constan elementos expresados de manera explícita que constituyan manifestaciones de los análisis realizados, ni acuerdos tomados referidos a la creatividad del docente en la formación del profesional.

Todo lo anterior demuestra que el desarrollo de la creatividad es una exigencia establecida en la política educacional cubana para la actuación de los docentes; sin embargo, en la práctica, el modelo actuante del docente de las carreras pedagógicas mantiene algunos rasgos de tradicionalismo.

En enero de 2015, se realizó la segunda sesión en profundidad (Anexo 3), donde se valoró una propuesta de categorías y subcategorías de análisis para evaluar el modo de actuación creativo. Es importante destacar que en la propuesta se consideró que las categorías estuvieran representadas por las dimensiones básicas que se identifican en la actuación creativa de los sujetos en determinada actividad.

En tal sentido, se asumen las características esenciales del pensamiento creativo (originalidad, independencia cognoscitiva y flexibilidad) en unidad con la personalización de la información, donde la motivación intrínseca por la profesión pedagógica juega un rol fundamental. Fue notable el protagonismo de los participantes y la implicación personal en la actividad desarrollada, esto se pone de manifiesto en las notas de campo siguientes:

“Considero que es necesario tener en cuenta la personalización de la información cuando se habla de creatividad [...], es esencial para operar con el conocimiento en condiciones diferentes”. “Coincido con la idea de que no se puede dejar de tener en cuenta la originalidad para abordar el tema relativo a la actuación creativa de los docentes”. “Nos satisface mucho que se haya considerado la independencia cognoscitiva como una categoría de análisis en este estudio [...]”. “¿Si no somos independientes cómo vamos a obtener productos novedosos y que tengan valor?”. “Nos parece valioso el contenido que encierra cada subcategoría determinada; pero deben concretarse ideas”.

Los informantes clave expresaron:

“Se evidencia correspondencia entre las categorías y subcategorías declaradas, no obstante se debe lograr mayor nivel de integración en las subcategorías, pues hay repetición de ideas”. “Es necesario explicitar la flexibilidad como otra categoría de análisis por la importancia que ella tiene en la actuación creativa”.

A partir de la información recogida y la revisión de la bibliografía correspondiente, la investigadora continúa la profundización de los referentes teóricos y precisa como categorías y subcategorías las siguientes.

Categoría de análisis uno. Personalización de la información por el docente.

Subcategorías:

- motivación por la actuación creativa en el desempeño de las funciones profesionales.
- implicación en la transformación y autotransformación de su actuación profesional.
- autovaloración de los niveles de originalidad, flexibilidad e independencia cognoscitiva que logra en el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje de sus alumnos.

Categoría de análisis dos. Originalidad.

Subcategorías:

- determinación de métodos, técnicas y medios novedosos para evaluar los procesos cognitivos y afectivos de la personalidad, las particularidades del clima creativo y las propuestas de cambios.
- planificación de tareas docentes novedosas que estimulen el planteamiento y solución de contradicciones entre la teoría y la práctica, lo conocido y lo desconocido, lo real y lo ideal.
- desarrollo de un clima creativo en la ejecución de tareas docentes diseñadas.

- evaluación de los contenidos de aprendizaje mediante problemas, preguntas contradictorias, discrepancias, que pongan a los estudiantes en posición de búsqueda.

Categoría de análisis tres. Independencia cognoscitiva.

Subcategorías:

- toma de posición teórica acerca de la educación de la creatividad en el proceso pedagógico.
- propuestas de cambio y modelación de soluciones.
- introducción y evaluación en la práctica de su autotransformación y continuo perfeccionamiento de la actuación.
- defensa de criterios personales en el debate metodológico con sus colegas y directivos.

Categoría de análisis cuatro. Flexibilidad.

Subcategorías:

- adaptación a los cambios que ocurren en el diagnóstico de los estudiantes.
- adecuación de las estrategias y técnicas en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas en correspondencia con el diagnóstico de los estudiantes.
- reestructuración de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas en correspondencia con la demanda social, educativa y personal del docente y estudiantes.
- búsqueda y modificación de alternativas para la solución de situaciones inesperadas en el desarrollo de actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas.

Posteriormente, se realizó la entrevista en profundidad (Anexo 4), en la que participaron 37 docentes que representan un 97,3 % de la muestra, se profundizó en la importancia de personalizar la información relacionada con la educación de

la creatividad y en las estrategias que se reconocen en la literatura para lograrlo. Se destacaron por sus criterios los docentes de los colectivos de disciplinas (Práctica integral de la Lengua Española, Fundamentos filosóficos y sociológicos de la educación, Fundamentos pedagógicos de la educación, Orientación en el contexto educativo, Didáctica y currículo, Formación laboral investigativa) quienes ofrecieron mayor cantidad de argumentos convincentes acerca del reto que representa que las estrategias tengan un enfoque integrador.

Constituyó una regularidad en todos los juicios emitidos la importancia del diagnóstico pedagógico integral, opinan que el contenido de las disciplinas posee potencialidades para desarrollar la creatividad, pero no siempre los docentes explotan los métodos y técnicas que permiten constatar el estado real de las fortalezas y las debilidades.

Se considera como regularidad que 35 participantes, que representan el 92,1 %, no favorecen el desarrollo del pensamiento divergente al planificar sus actividades. No piensan en la necesidad del desarrollo de la creatividad en los estudiantes. Se destaca la nota de campo siguiente: *“No hemos logrado estimular el pensamiento divergente, en función de aportar diversas soluciones a las actividades orientadas”*.

De la totalidad de los entrevistados, 33, que representan el 86,8%, enunciaron que la comunicación que establecen con sus estudiantes no es empática, no siempre se promueve el debate para estimular lo problémico y el surgimiento de contradicciones, como vías para propiciar el desarrollo de la independencia, de la flexibilidad, mover los intereses de los estudiantes y conocer sus necesidades. No obstante, se escucharon criterios positivos, tales como. *“Es necesario el logro de la unidad entre la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación en la evaluación en las distintas actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas que se desarrollan en el año académico, en las asignaturas y disciplinas”*

Se constató que 32 docentes, que representa el 84,4%, diseñan frecuentemente de forma tradicional y rígida en las actividades académicas, laborales,

investigativas y extensionistas que se desarrollan en el proceso de formación del profesional; 21 de los participantes, que representa el 55,2 %, expresan que no aplican con sistematicidad técnicas de dinámica grupal y que le es muy complejo el uso de la enseñanza problémica. Sin embargo reconocen sus potencialidades para desarrollar la creatividad. Se subraya como nota de campo la siguiente. *“Expresan que en la ejecución de actividades no se estimula de manera sistemática la innovación, ni el empleo de estrategias que posibiliten desarrollar la creatividad en el proceso pedagógico”*

La totalidad opina sobre la necesidad de fomentar un clima creativo acorde con los intereses de los estudiantes, que beneficie el desarrollo de verdaderos procesos creativos estables y sistemáticos, desde la dimensión académica, laboral, investigativa y extensionista. Se destaca como nota de campo. *“Es necesario tener presente el respeto, el derecho de los estudiantes a equivocarse y a que sus errores se conviertan en aprendizajes”*.

Tuvo especial significado las opiniones de 36 docentes que representan el 94 %, y se refieren a la importancia que tiene el aprender a plantear y solucionar problemas profesionales, a partir de la lógica que impone el propio proceso creativo. Se registra como nota de campo. *“Tenemos que lograr propuestas de cambio y modelar soluciones a los problemas que se presenten durante la práctica profesional”*

La interrogante número 13 propició la implicación de todos y la espontaneidad de las notas de campo siguientes.

“En mi actuación necesito que los procesos cognitivos y afectivos vayan de la mano y estén en armonía [...]”. *“Se requiere de mucha originalidad en el pensamiento, pero no se logra si no se siente amor por lo que hacemos. “La profesión pedagógica es una obra de infinito amor, pero para que este brote se necesita conocer, saber, saber hacer y ser ante todo humano [...]”*. *“Tendremos que abrir nuestros corazones para que de nuestro cerebro broten ideas nuevas y valiosas, que permitan superar los esquemas tradicionales en nuestra actuación [...]”*. *“Se necesita unir el corazón y el cerebro de forma dialéctica para*

contrarrestar las barreras que nos imponen con la cantidad de normativas que existen en los ministerios". "La unidad entre los sentimientos y las ideas es sin dudas una condición esencial para ser más creativo, ello exige que se cambien los estilos de dirección en el proceso pedagógico [...]". "Tenemos que unir nuestro cerebro con nuestro corazón para ser consecuentes con las palabras de Martí... que hacerse maestro es hacerse creador...;". "En la profesión pedagógica esa unidad es imprescindible, se puede estar muy preparado, conocer las más novedosas teorías, pero si no amas lo que haces no se logra la aspiración de ser un maestro creador". "El que ama lo que hace, sin lugar a dudas, tiene abierta la primera puerta para desplegar todas sus potencialidades creativas [...]". "Si trabajamos con el corazón, llegaremos a penetrar en el mundo espiritual de los estudiantes, lo que significa poder hacer el diagnóstico que responda al desarrollo de sus procesos cognitivos y afectivos asociados a la creatividad [...]". "El cerebro tendrá que acompañarnos siempre para guiar nuestra actuación creativa". "Ah, pero no podemos dejar a un lado al corazón [...], nos sirve para imprimir pasión, amor, para encontrar soluciones a las problemas propios de la actuación profesional". "El corazón nos facilita encontrar la forma de expresar el pensamiento divergente". "El corazón permite estimular ideas originales y tener libertad de expresión durante el proceso creativo, el cerebro posibilita actuar con independencia".

En la entrevista realizada a 27 estudiantes de la carrera (Anexo 5), que representan el 19,5%, del total, (138), se confirmó como un juicio sostenido, que solo algunos docentes son creativos en su actuación. Se registraron como notas de campo.

"Se emplean algunas técnicas por parte de determinados docentes, se establecen diálogos, se solucionan problemas que evidencian mejoramiento en los procesos de comprensión, originalidad, independencia, flexibilidad, inventiva, fluidez e inferencias". "No siempre se promueve el debate para estimular lo problémico y el surgimiento de contradicciones, como vías para propiciar el desarrollo de la independencia..." "Los considero creativos, se distinguen porque hacen vivir experiencias estimulantes, propician el trabajo en equipo para lograr

la búsqueda del conocimiento y estimulan el aprendizaje por iniciativa propia".
"Nos orientan en la búsqueda del conocimiento a partir de los problemas profesionales que aparecen en el modelo de formación".

La totalidad distingue como espacios que por sus características tienen mayor incidencia en el desarrollo de la creatividad, las actividades laborales e investigativas.

Solo identifican a cinco docentes como creativos, que representan el 18,5 % y constituyen ejemplos en este sentido; dado en lo fundamental, porque aplican métodos que les permiten resolver tareas docentes independientes, lo que posibilita el desarrollo de la fluidez, la imaginación, se ajustan a los cambios que ocurren derivados del diagnóstico. Se reconoció como nota de campo: *"Se preocupan por estimular la búsqueda de disímiles soluciones a las actividades orientadas"*.

En la observación participante realizada a todos los docentes (Anexo 6), 37 docentes, que representan el 97,3%, del total, cuando realizan el diagnóstico lo conciben como un momento y no como un proceso; y se adaptan a los cambios que se derivan de este. Jerarquizan la esfera cognitiva de la personalidad de los estudiantes, centran la atención exclusivamente en las dificultades y no tienen en cuenta los aspectos psicológicos que se asocian.

Solo siete docentes, el 18,4%, demuestran un uso adecuado de la lógica científica, y planifican actividades que estimulan el pensamiento divergente y crítico. Tres docentes, que representan el 0,8 %, propician desde la planificación, la ejecución y la evaluación el establecimiento de las relaciones, conexiones y contradicciones significativas a nivel conceptual entre la teoría y la práctica, lo conocido y lo desconocido, lo real y lo ideal y entre los contenidos de aprendizaje y el mundo emocional de los estudiantes desde los problemas profesionales.

La totalidad identifica la motivación del estudiante por aprender los contenidos en los momentos iniciales donde orientan los objetivos, pero no la sostiene durante el desarrollo y las conclusiones.

Se observó que solo 13 docentes, que representan el 34,2% del total, propician el intercambio de conocimientos, vivencias, experiencias y ofrecen niveles de ayuda para favorecer el diálogo científico, con énfasis en las discusiones acerca de los problemas profesionales y la selección de métodos de enseñanza-aprendizaje para las clases. Además logran reestructurar las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas en correspondencia con las demandas sociales, educativas y personales del docente y los estudiantes.

Se corroboró que el profesor principal de año analiza cómo contrarrestar barreras y obstáculos que frenan el desarrollo de la creatividad, no obstante no dispone de datos suficientes que le permitan identificar cómo pueden disminuir sus efectos.

Todos los docentes demuestran responsabilidad, compromiso social y disposición para asumir los cambios educativos que se encaminan al mejoramiento de la calidad del proceso de formación de los profesionales de la educación, y reconocen la importancia de ser un docente creativo que sirva de modelo a los futuros profesionales de la educación.

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

- el desarrollo de la creatividad de los profesionales de la educación constituye una prioridad en el plan de estudio de las carreras pedagógicas;
- la totalidad de los docentes que integran la muestra evidencian disposición para aprender a ser más creativos y para vencer las barreras que existen;
- la totalidad considera el tradicionalismo y el exceso de normativas del MES y el MINED como principales obstáculos que frenan su creatividad en la actuación profesional;
- 27 docentes conceden un significativo rol al despliegue de la originalidad, la flexibilidad y la independencia cognoscitiva para realizar el diagnóstico pedagógico integral, lo que representa el 71%, de modo que les permita en la

planificación, ejecución y evaluación de actividades docentes lograr productos novedosos y pertinentes;

- los estudiantes identifican 27 docentes como creativos 71% y distinguen las actividades laborales e investigativas como los espacios que tienen mayor incidencia en el desarrollo de su creatividad;
- predomina el uso de métodos que promueven –básicamente- la reproducción de los conocimientos en la actividad cotidiana y en la evaluación. Existe tendencia al uso de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en las actividades predomina el tradicionalismo.

1.3. Segunda etapa de la sistematización de experiencias, marzo de 2015 a diciembre de 2016. Resultados

En correspondencia con los resultados obtenidos en el diagnóstico, se desarrolla el tercer momento en el período de marzo a julio de 2015. En él la investigadora continuó profundizando en los núcleos conceptuales que sustentan el modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas, lo que permitió el acercamiento a las singularidades que aparece en el epígrafe 2.3. Para ello se aplicaron los métodos teóricos declarados en la introducción y se realizaron la tercera y la cuarta sesiones en profundidad.

En el mes de marzo de 2015, se desarrolló la tercera sesión en profundidad con el tema “Los núcleos conceptuales que sustentan el modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas” (Anexo 7), donde aparecen las preguntas que guiaron la reflexión de fondo. Participaron 34 docentes de la carrera y siete informantes clave.

La investigadora, con auxilio del correo electrónico, envió a los participantes una sistematización del tema, en aras de garantizar un mejor análisis para intercambiar puntos de vista relacionados con el proceso de desarrollo de la creatividad de los docentes, el modo de actuación de los docentes de carreras pedagógicas y el modo de actuación creativo.

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

“Creo que la concepción que teníamos del modo de actuación del docente de las carreras pedagógicas era muy restringida, pues lo asociábamos solo al saber hacer”. “Hoy me convencí que el modo de actuación creativo es fundamental y su singularidad está en las formas en que se diagnostica, planifica, ejecuta y evalúa el aprendizaje de los estudiantes [...]”. “Constantemente en la actuación debemos ser originales, flexibles e independientes, pero para ello hay que hacer nuestra toda la información que permita motivarnos para cambiar la actuación tradicional [...]”. “Tenemos que asumir la integralidad del diagnóstico y darle un enfoque personalizado, porque un estudiante no se parece al otro, la personalidad es única e irrepetible”. “Se requiere que nos adaptemos a las modificaciones que se suceden en el diagnóstico de los estudiantes”. “La planificación exige tiempo y se debe partir del diagnóstico para que las vías que se usen en estimular la creatividad del futuro educador sean efectivas”. “En la planificación debemos tener en cuenta no solo la naturaleza de la tarea docente, sino, también las contradicciones que ellas pueden provocar en los estudiantes [...]”. “Considero que en la actuación profesional, la adecuación según el contenido de las estrategias y técnicas nos permiten acercarnos a una actuación creativa”. “Me resultó interesante lo que se expresa en el material acerca de los momentos del proceso creativo, pienso que esto es muy importante en el modo de actuación”. “Supongo que el modo de actuación creativo exige que el docente no solo planifique y dirija el aprendizaje con el fin de lograr productos novedosos en sus estudiantes, sino que transforme sus formas de sentir y actuar, que los prepare para ser flexibles”. “Pienso que el mayor reto para lograr el modo de actuación creativo está en romper las barreras que imponen las normativas”.

Los informantes clave expresaron:

“Se deben enriquecer los fundamentos sociopsicológicos que distinguen el término creatividad pedagógica y el modo de actuación creativo”. “Se deben perfeccionar los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de orientación marxista para revelar las singularidades del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas”. “Consideran muy atinada la lógica seguida para caracterizar el modo de actuación creativo [...]”.

La sesión en profundidad se convirtió en un espacio caracterizado por un clima creativo favorable, centrado en la relación entre el proceso cognitivo y afectivo que garantice la seguridad psicológica requerida entre los participantes, asimismo propició elevar los niveles de motivación, el desarrollo de la originalidad, la imaginación y las capacidades de los docentes para su expresión individual. Lo que permitió a la investigadora continuar enriqueciendo los fundamentos teóricos que aparecen en el capítulo dos del informe, con énfasis en el epígrafe 2.3, los que se consideran puntos de llegada en la lógica de la sistematización.

Los participantes manifestaron implicación y deseos de saber transitar por las fases del proceso creativo, que aporta Chibás (1992) y del porqué las acciones son generalizadoras y adquieren carácter de sistema, destacan la importancia de lograr personalizar los conocimientos relacionados con las vías para educar la creatividad, comentan la pertinencia de los trabajos de Mitjás (1995) y De la Torre (1999).

Se destaca la aceptación que tuvieron las dinámicas que usó la investigadora para la producción de ideas y el perfeccionamiento del trabajo en grupo, a lo que se unieron las motivaciones que se promovieron en relación con la temática. La lluvia de ideas con sus diferentes variantes resultó muy provechosa y permitió que los participantes construyeran propuestas para las acciones planificación y evaluación.

En el mes de mayo de 2015, se realizó la sesión en profundidad número cuatro (Anexo 8), encaminada a la aproximación de un programa de preparación con enfoque personalizador e integrador para el desarrollo del modo de actuación creativo en los docentes de las carreras pedagógicas. Durante la sesión reinó un ambiente agradable que permitió a los 31 docentes, que representa el 81,5%, expresar libremente sus ideas, sobre la base del respeto y la comprensión, se logró la implicación de todos, la recogida de criterios fue de gran valor para la construcción del resultado científico que se presenta en el capítulo tres del informe de tesis. Se desarrolló en tres partes.

La primera parte de la sesión se centró en debatir el enfoque personalizado e integrador del programa a partir de una lluvia de ideas. Todos los participantes coincidieron en afirmar que un programa permite integrar diferentes acciones para la preparación de los sujetos, en este caso se trata de desplegar la creatividad del docente para su actuación en el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación en el proceso pedagógico. Resultaron significativas las notas de campo que aparecen a continuación:

“Resulta interesante el enfoque personalizado e integrador del programa, pero es muy complejo”. “[...] nosotros los docentes, aunque amamos nuestra profesión, enfrentamos muchas contradicciones sociales que nos limita para entregarnos totalmente a ella”. “Esto está mediado por las condiciones sociales, que en ocasiones se expresan como barreras en el llamado clima creativo”. “La idea de integrar diferentes vías de preparación (superación, trabajo metodológico, investigación) es muy pertinente”. “En este caso por tratarse del desarrollo de la creatividad en la actuación de los profesores de las carreras pedagógicas, se asume como eje de integración”. “La aplicación de diferentes estrategias y técnicas de manera integrada, sin lugar a dudas eleva la calidad del proceso formativo, el reto está en saber hacerlo”. “El diagnóstico de los sujetos participantes con énfasis en su historia de vida debe favorecer a que las acciones puedan tener un carácter personalizado y propiciar el autoconocimiento y la autotransformación....”.

En la segunda parte de la sesión se profundizó en las exigencias pedagógicas, se recogieron las notas de campo que se señalan a continuación.

“El empleo de las estrategias y técnicas favorecen el vínculo cognitivo-afectivo en los sujetos participantes y el clima creativo”. “Las técnicas de la sinéctica y la antitética son muy interesantes para el planteamiento y solución de los problemas profesionales”. “La enseñanza problémica debe ser la estrategia principal porque ella nos ayuda a pensar como investigadores....”. “Las dinámicas grupales propician el trabajo en grupo, lo complejo es la combinación entre ellas y la enseñanza problémica [...]”. “Se debe atender al desarrollo de las

potencialidades de cada uno de sus estudiantes para lograr la dirección de aprendizajes creativos que los preparen para ellos enseñar de ese modo". "El diagnóstico constituye un aspecto esencial para la determinación de las necesidades y potencialidades que permitan diseñar las acciones del programa". "La relación entre las áreas resulta esencial para alcanzar las aspiraciones en su aplicación y el cumplimiento de las acciones [...]". "Se necesita un clima propicio que favorezca la estimulación de la creatividad en el proceso pedagógico". "Consideramos que nos es muy difícil evitar el autoritarismo, respetar el trabajo individual y ser abiertos al cambio".

A partir de los criterios que aportaron los informantes clave registrados por la investigadora se expresaron las notas de campo.

"Conocer o determinar los rasgos personológicos que favorecen o retardan la actuación creativa de los docentes es fundamental para elevar la calidad del proceso de formación profesional". "Sin lugar a dudas, lograr que todos los profesores que integran el colectivo del año académico, trabajen en función de las fases del proceso creador constituye un sueño, por eso es tan importante fortalecer el trabajo metodológico del nivel horizontal". También se analizaron las áreas del programa.

Posteriormente se analizó un material contentivo de las estrategias y técnicas que propician el desarrollo de la creatividad (Anexo 9). El debate se centró en las potencialidades y limitaciones de cada una. Al respecto se registraron como notas de campo las siguientes.

"Son oportunas las reflexiones de Mitjans y su propuesta de sistema didáctico resulta muy interesante porque en él se observa la unidad dialéctica entre la actividad y la comunicación [...]". "Concebir las estrategias y técnicas en sistema es un gran reto por el nivel de complejidad que ello encierra, no solo por las relaciones entre ellas, sino también por las particularidades de cada una [...]". "El docente debe saber qué estrategia seleccionar en cada caso, en correspondencia con las particularidades de sus estudiantes".

Diez docentes, que representan el 26,3% consideran que entre las potencialidades del Brainstorming, denominada por autores de habla hispana Torbellino de ideas, la Sinéctica, el Listado de atributos y el Análisis morfológico, se distingue la solución de problemas creativos; toda vez que propenden a la generación de ideas.

La totalidad de los participantes profundiza en el valor de los cursos y entrenamientos de soluciones creativas de problemas, porque permiten aprender a enseñar a los estudiantes a solucionar problemas en forma creativa, cómo desarrollar y utilizar su imaginación e identificar tipos fundamentales de bloqueos de la creatividad. También resaltan la importancia de enseñar a defender juicios, a tomar notas, a producir ideas.

Los cursos para enseñar a pensar pueden servir como referentes para el diseño de otros cursos, los que pueden contribuir al desarrollo de la creatividad, siempre que en su planificación y ejecución se logre atender a los diferentes elementos o factores psicológicos y sociales que influyen en el desarrollo de la creatividad humana, en correspondencia con las particularidades del área del saber o del hacer donde se está realizando la intervención.

Sin embargo, la pregunta ¿Qué efecto tuvieron las estrategias en el comportamiento creativo real de los sujetos dentro de su proceso de preparación profesional?, propició que los participantes comentaran que de forma general se evalúan indicadores parciales; entre los que se distinguen: la fluidez y la flexibilidad, no se logra evaluar con un enfoque integral el cambio aspirado en los sujetos.

Los informantes clave realizaron interesantes propuestas para llevar a la práctica el enfoque personalizado e integrador; coinciden en declarar la importancia que tiene conocer las estrategias y técnicas que aparecen en el material. Los saberes que se fueron generando en esta sesión en profundidad, posibilitaron alcanzar puntos de llegada relacionados con los ejes de integración. También refieren el valor de las técnicas participativas para facilitar la comunicación en la que el sujeto se implique.

Cuarto momento, septiembre de 2015 a diciembre de 2016, la investigadora puso en práctica el conjunto de acciones proyectadas con el fin de verificar su pertinencia. Estas se aplicaron en los espacios planificados para el trabajo metodológico de los colectivos de carrera, año y disciplina y en la convocatoria a los cursos pre-evento del Congreso Universidad 2016 en la provincia, convocados por la Asociación de Pedagogos de Cuba.

En el mes de noviembre de 2015, se realizó un taller metodológico en el colectivo de carrera (del cual la investigadora forma parte), con el objetivo de identificar las necesidades de autotransformación en la actuación de los docentes, se logró la participación de 30 docentes que representan el 79 %.

Para garantizar la autopreparación de los participantes, se publicaron en la intranet de la institución las problemáticas a debatir en el taller, las cuales fueron ¿qué necesito cambiar para lograr una actuación creativa en el diagnóstico pedagógico integral, la planificación, la ejecución y la evaluación?; ¿cuáles son las fortalezas y barreras que influyen en mi autotransformación? y ¿cómo mantener las fortalezas y disminuir los obstáculos?

En el desarrollo del taller, la coordinadora del colectivo de carrera, por su rol de dirigente de la actividad, precisó la necesidad de cumplir con las reglas de trabajo en grupo. Posteriormente entregó un material impreso, contentivo las singularidades de modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas y orientó al grupo para que seleccionara un registrador, se empleó la técnica “Presentación sin palabras”. (Anexo 10)

La dirigente de la actividad invitó a los participantes a presentarse mediante un recurso que no sea verbal, y que logre representar una de las características más sobresalientes de su personalidad. Explicó que dispondrán de tres minutos para buscar el recurso de presentación e inmediatamente se sentarán en círculo para desarrollarla. Es útil que durante la rueda de presentaciones se registren los participantes que no logran incorporarse al grupo con entusiasmo.

El debate se desarrolló mediante la técnica “Necesidades” tuvo como objetivo: conocer las principales necesidades del grupo, para darle solución mediante la

actividad en que están participando. Se pueden presentar interrogantes como: ¿por qué están aquí?, ¿qué esperamos de esta actividad?, ¿qué no me gustaría que ocurriera?, ¿qué cosas positivas ocurren generalmente? Puede aplicarse en dúos de trabajo y después provocar un intercambio entre todos, lo que facilita registrar las regularidades.

La investigadora observó implicación de los docentes en la transformación y autotransformación y cambios en la autovaloración. Se identificaron como principales fortalezas las siguientes:

- 20 docentes, que representan el 66,6%, demuestran que han personalizado la información acerca del diagnóstico pedagógico integral, su importancia, características, funciones, principios, etapas, el enfoque histórico cultural como sustrato teórico y metodológico;
- 17 docentes, que representan el 56,6%, evidencian el dominio de la enseñanza problémica, técnicas grupales y otras alternativas que favorezcan la lógica científica y el desarrollo del pensamiento divergente para la planificación de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas;
- 16 docentes que representan el 53,3%, determinan métodos, técnicas y medios novedosos para evaluar los procesos cognitivos y afectivos de la personalidad, las particularidades del clima creativo y las propuestas de cambios;
- 15 docentes que representan el 50%, defienden sus criterios personales en el debate metodológico.

Entre las barreras se distinguen:

- el predominio de estilos de comunicación que no favorecen el planteamiento de puntos de vista, el diálogo, la escucha;
- las tareas docentes que denotan novedad en el planteamiento y solución de contradicciones son escasas;

- la evaluación de los contenidos de aprendizaje no se hace mediante problemas, preguntas contradictorias, discrepancias, que pongan a los estudiantes en posición de búsqueda;
- las propuestas de cambio son limitadas para la modelación de soluciones que conlleven a la autotransformación y continuo perfeccionamiento de la actuación.

En el mes de diciembre 2015, se realizó un taller metodológico (Anexo 16), en el colectivo de disciplina “Fundamentos pedagógicos de la educación”, del cual la investigadora forma parte. Fueron invitados los 14 jefes de las disciplinas restantes de la carrera. Se persiguió como propósito identificar los principales ejes/contradicción, que aparecen en los contenidos de las disciplinas y ejemplificar cómo aplicar la enseñanza problémica, así como las particularidades que se asumen en el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los participantes en el taller, como parte de su autopreparación, estudiaron los programas de las diferentes asignaturas de la disciplina, identificaron las contradicciones del contenido de enseñanza-aprendizaje que posibilitan plantear situaciones problémicas, problemas docentes y analizaron los posibles métodos.

En el desarrollo del taller, la jefa de disciplina aplicó la técnica siguiente: “Aprendo, enseño, aprendo”. Se organizaron aleatoriamente equipos de tres a cinco miembros. A cada uno de ellos se le asignó la misión de analizar un fragmento de un material (Anexo 9), donde aparecen las características fundamentales de la enseñanza problémica como estrategia para propiciar el desarrollo de la creatividad.

Cumplida esta fase, los equipos iniciales cesaron para dar paso a la formación de nuevos equipos en los que estuvo presente, al menos, un representante del equipo anterior. Cada participante expuso las respuestas a la interrogante siguiente.

¿Cuáles son los elementos que distinguen a las contradicciones identificadas?

Al analizar la segunda fase, cada equipo seleccionó al azar una tarjeta con la orientación de la forma en que realizaron sus propuestas. Las tarjetas contienen órdenes como las siguientes.

Si se persigue el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los alumnos, ¿cuál es el método de enseñanza que aplicas?, ¿por qué?, ¿por qué es posible que el profesor conciba la aplicación de un método problémico y en la clase no se produzca la aplicación real de este?

Un docente argumenta que en la planificación de su clase aplicará métodos productivos como: la descripción, el informativo receptivo y la búsqueda parcial. ¿Qué error comete y por qué?

Represente en un esquema las acciones del profesor y la de los alumnos para dar tratamiento a un conocimiento x. El alumno debe ser original y actuar de forma independiente.

Esta actividad debe tener un carácter interdisciplinario y en ella cobra especial importancia la ejemplificación de variados recursos didácticos que promuevan la motivación, la originalidad, la flexibilidad y la independencia cognoscitiva del profesor y de los estudiantes.

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

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

La investigadora, como parte del colectivo de disciplina Fundamentos pedagógicos de la educación, orientó la reflexión de fondo hacia la importancia de lograr la integración de las estrategias que se han trabajado (enseñanza problémica y dinámicas grupales)

Es significativo resaltar que durante el taller, los participantes demostraron aprendizajes que denotaron un avance en la personalización de la información, la originalidad, la flexibilidad y la independencia cognoscitiva.

En el mes de febrero de 2016, se realizó un segundo taller metodológico en el colectivo de carrera, al que asistieron 27 docentes de los 30 que habían estado en el mes de noviembre 90%, para debatir acerca de las transformaciones que se logran en el modo de actuación y cómo se comportan las barreras identificadas en la etapa anterior. Se orientó a los participantes que trabajaran con la guía de autovaloración (Anexo 11). Después de procesados los datos obtenidos en correspondencia con la escala, los resultados fueron los siguientes.

Nivel 1	%	Nivel 2	%	Nivel 3	%
07	25.9	13	48.1	07	25.9

Los 13 docentes que se ubican en el nivel dos demuestran satisfacción y tienen disposición para emprender la tarea, pero no se involucran en ella, y dejan su realización al azar o a la intervención de otros, crean algunas acciones novedosas y válidas por sí solos, no siempre pueden aplicar el conocimiento asimilado.

Los siete que se ubican en el nivel uno realizan acciones novedosas y válidas en las actividades de diagnóstico, planificación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, disfrutan sus creaciones, en escasas oportunidades no requieren de niveles de ayuda y aplican el conocimiento asimilado a nuevas situaciones.

Es importante destacar que durante el taller, los participantes se mostraron motivados y asumieron una postura flexible y reflexiva de compromiso e

implicación personal, en la que destacaron fuertes expectativas y aspiraciones en relación con la guía de autoevaluación.

En marzo 2016, se desarrolló el curso convocado por la Asociación de Pedagogos de Cuba ¿Qué debo aprender para tener una actuación creativa? Como evaluación final se aplicó la técnica de cierre PNI a los 21 participantes, de ellos 11 forman parte de la muestra. Los datos obtenidos permitieron constatar la información expresada en el párrafo siguiente.

Destacan como positivo los saberes obtenidos acerca de la creatividad; la profundización que se realizó del cómo lograr que en la planificación se tuviera en cuenta la lógica científica y el desarrollo del pensamiento divergente; se subrayó que los estilos de comunicación empleados ayudaron al planteamiento de puntos de vista, el diálogo y la escucha; se estimuló el desarrollo de la independencia y a la flexibilidad en la ejecución de tareas docentes, así como el uso de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; lo que les permitió la identificación de sus potencialidades, limitaciones y las posibles acciones de mejora.

Como interesante se señaló el clima participativo, que se constató mediante el diálogo entre los docentes, la toma de posiciones, la emisión de juicios personales para llegar a conclusiones y la autotransformación y el continuo perfeccionamiento de su actuación. Las expresiones negativas se centraron en el tiempo de duración de este y la dificultad que tuvieron algunos docentes en la solución de actividades mediante el empleo de métodos problémicos.

En el mes de abril de 2016, se realizó un taller metodológico en el colectivo de la Disciplina Principal Integradora. “Formación Laboral Investigativa”, con la participación de 11 docentes, para analizar cómo usar las técnicas de comunicación en la práctica. Los participantes, previo al taller, se autoprepararon en las particularidades de dichas técnicas.

El debate comenzó con la respuesta a la interrogante ¿Qué propósito tienen las técnicas de comunicación? En las respuestas se sistematizan ideas valiosas y se registran las notas de campo siguiente.

“Las técnicas tienen la intención de propiciar la reflexión acerca del papel de la comunicación en las relaciones interpersonales [...]”. “Cómo facilitan estas dentro del grupo el acercamiento y mejor conocimiento entre sus miembros [...]”. “Establecen un estilo de trabajo que propicia la participación de sus miembros, donde todos aportan a la solución del problema, es aquí donde la relación grupal encuentra su esencia”. “Contribuyen a canalizar la expresión de criterios y a hacer valoraciones que tienen unos de otros, en una forma positiva y de los demás”. “Pueden utilizarse en varios espacios del proceso pedagógico [...]”. “Favorecen el pensamiento lógico, reflexivo e integrador [...]”. “Permiten resolver tareas muy concretas relacionadas con la profesión pedagógica”. “No siempre permiten el intercambio y la constante interacción entre sus miembros en torno a las tareas, en el orden profesional”. “Logran integrar una relación relativamente estable en el tiempo, con una estructura determinada y procesos dinámicos internos”

Posteriormente se procedió a intercambiar experiencias acerca de diferentes técnicas y se sometió a debate la siguiente: Autorretratos. Cada miembro del grupo debe hacer su autorretrato en una hoja de papel. Aunque no sepa hacerlo bien, debe dibujarse y reflejar algún rasgo distintivo de sí, no deben poner sus nombres. Se exponen todos los dibujos para que sean identificados. Se analiza por qué pudieron identificarlos.

Esta técnica se combinó con la denominada “Transmitiendo un mensaje”, para su desarrollo se formaron grupos de tres docentes. Cada uno interpretó el mensaje, se nombró un registrador quien anotó y ordenó las ideas, al final se señalaron las palabras que se repitieron y se determinaron las tendencias que tuvo el grupo.

Seguidamente se orientó a los participantes el debate en torno a las interrogantes siguientes: ¿qué razones justifican que las técnicas no son el único recurso para propiciar el desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje?; ¿cómo lograr el carácter integrador y personalizado de las estrategias hasta aquí tratadas?

Los participantes se proyectaron por lograr la integración de todas las estrategias para evitar la superposición, la repetición y la contradicción; establecer los vínculos que existen entre ellas; determinar cuáles son los elementos similares y diferentes y matizarlas con un estilo pedagógico coherente. Esto movió la reflexión de fondo en torno a:

- los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el enfoque personalizado e integrador de las acciones del programa y el uso de las estrategias y técnicas en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje;
- la actuación creativa de los docentes de las carreras pedagógicas, sustentado en la dinámica del carácter de sistema de las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso pedagógico, a partir de los niveles de motivación, originalidad, flexibilidad e independencia cognoscitiva que alcanza el docente.

En el período comprendido de mayo a diciembre de 2016, se desarrolló el entrenamiento donde participaron la totalidad de los docentes del colectivo de tercer año (11), un jefe de departamento y cinco jefes de disciplinas. Para valorar los cambios en el modo de actuación, durante su desarrollo la investigadora aplicó un conjunto de instrumentos (Anexos 12, 13 y 14).

Se observaron 21 actividades docentes (Anexo 12), de ellas seis del componente investigativo y laboral, tres del extensionista y 12 del académico, donde se percibió la disposición e implicación de la totalidad de los sujetos para lograr su autotransformación; los principales cambios se observaron en la originalidad para la dirección de las actividades proyectadas.

Los docentes que dirigieron las predefensas y defensas de los trabajos de diploma, revelaron altos niveles de compromiso con la necesidad de estimular la originalidad e independencia cognoscitiva de los estudiantes en su labor investigativa, en todo momento realizaron demostraciones encaminadas a cómo lograr revelar la novedad de los resultados que defienden los estudiantes.

Los principales cambios en la actuación de los docentes en las clases observadas se manifiestan en la forma que asumen para aplicar las estrategias que estimulan la creatividad de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las manifestaciones de originalidad y flexibilidad se apreciaron en el uso que hacen de los datos obtenidos en el diagnóstico y en la planificación de las tareas docentes con enfoque problémico.

También se distinguieron por el empleo de estilos de comunicación que facilitan el diálogo y la polémica en el desarrollo de las actividades en las que participan, lo que favorece el logro de productos novedosos en la solución de los problemas que se analizan. Resultó significativo la determinación y la aplicación de actividades evaluativas encaminadas a conocer el comportamiento de los procesos cognitivos y afectivos que se ponen de manifiesto en los estudiantes cuando asumen las fases del proceso creador.

Se corroboró el efecto positivo de las acciones que promovieron establecer vínculos entre el conocimiento científico y el práctico, se apreció armonía entre los participantes; las opiniones e ideas que expresaron los docentes y los estudiantes evidencian el desarrollo alcanzado en los niveles de originalidad, independencia cognoscitiva, flexibilidad y de motivación por la profesión.

El cuestionario (Anexo 13), se aplicó a 30 docentes que representa el 78,9%, de los participantes en las diferentes acciones del programa. En la interrogante número uno, la mayoría expresa que lo que más les gustó fueron las actividades de carácter demostrativo y aquellas que permitieron ver las posibilidades de integración de las diferentes estrategias para el desarrollo de la creatividad.

También refirieron que le gustaron mucho los análisis realizados en torno a cómo diagnosticar la creatividad del docente desde sus características personales, la naturaleza de sus procesos cognitivos y afectivos, la influencia de las condiciones sociales y los productos nuevos que se pueden identificar en la labor profesional de los docentes.

Al referirse al programa con enfoque personalizado e integrador, 21 docentes, que representan el 55,2%, consideraron que es pertinente, motivador y prepara

para el cambio. La totalidad expresó que las actividades desarrolladas en los espacios del trabajo metodológico tuvieron un carácter demostrativo y dan margen para la flexibilidad que requiere la actuación creativa de los docentes de las carreras pedagógicas.

En el análisis de las estrategias educativas, se verificó que la estrategia curricular denominada Educación de la creatividad tiene una amplia salida en las diferentes acciones que desarrollan los estudiantes, entre las que se distinguen: visualización y debate de videos de casos excepcionales de comportamientos creativos, debates de fábulas, análisis de imágenes, de cuentos, entre otras.

En el análisis de planes de clase (Anexo 14), se apreció que la mayoría de los docentes explicitan y contextualizan desde los objetivos, contenidos, métodos, medios, y evaluación, acciones de carácter problémico que favorecen la lógica científica y el desarrollo del pensamiento divergente y crítico.

También resultó significativa la incorporación de técnicas encaminadas a mejorar la comunicación en el grupo y de otras que promueven la producción de ideas, muchas de ellas adaptadas de las propuestas de David de Prado (1997). En las actividades evaluativas, se observó que tienen una tendencia a la integración, con el empleo de técnicas como la sinéctica.

Asimismo, se constató cómo el docente tiene presente en el diseño de las acciones que estas deben propiciar: la libertad de expresión, el estímulo de nuevas ideas; el clima de confianza, de aceptación y respeto; las propuestas de acciones de mejora.

Se realizó la triangulación metodológica con los resultados de la observación a las actividades docentes, el cuestionario y el análisis documental, lo que permitió efectuar un cotejo entre el estado real del modo de actuación creativo de los docentes, las categorías y subcategorías, y generó los resultados que se exponen a continuación.

Se evidenció un avance cualitativo en la actuación creativa de los docentes; se demostró que las actividades contenidas en las acciones del programa con enfoque personalizado e integrador propiciaron que los docentes comprendieran

la necesidad de su autotransformación y se apropiaran de contenidos para actuar de forma original, flexible, constatar la independencia en el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas.

Además, se apreció el uso de estilos de comunicación que propician el respeto al otro, el diálogo y una participación consciente y motivada en las actividades. Es decir un acercamiento al clima creativo.

Paralelamente, en el período de septiembre de 2015 a diciembre de 2016, se socializaron los resultados obtenidos en la sistematización de experiencias mediante diferentes vías, entre las que se destacan: las actividades de la cátedra de creatividad, la publicación de artículos científicos, la participación en diferentes eventos nacionales e internacionales, la celebración del Día de la Carrera, la creación de aulas virtuales, la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), los talleres de la práctica sistemática, concentrada y laboral; donde los estudiantes presentaron informes con los resultados del diagnóstico del clima creativo en las instituciones educativas y las barreras y potencialidades de los directivos y docentes para estimular la creatividad de los educandos. También se distinguen las creaciones logradas en el proyecto “Sonrisa”.

A modo de conclusiones del capítulo se destaca que el proceso de sistematización permitió a la autora precisar como puntos de llegada que los participantes en la experiencia se apropiaron de saberes que les permitieron experimentar cambios en el modo de actuación creativo, los cuales repercutieron en sus estudiantes. Reconocieron por qué se consideran a la personalización de la información, la originalidad, la flexibilidad y la independencia cognoscitiva como categorías del estudio, así como reconocieron la importancia del empleo de estrategias y técnicas con un enfoque personalizado e integrador para el desarrollo de aprendizajes creativos.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL
DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DEL DOCENTE Y LAS
SINGULARIDADES DEL MODO DE ACTUACIÓN CREATIVO

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DEL DOCENTE

La profundización en el objeto y campo de estudio de esta investigación ha exigido explorar diferentes referentes teóricos relacionados con el proceso de desarrollo de la creatividad de los docente, con la intención de asumir posiciones desde una mirada filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica de orientación marxista, acerca de las singularidades del modo de actuación profesional creativo de los docentes de las carreras pedagógicas.

2.1. El proceso de desarrollo de la creatividad de los docentes

El proceso de desarrollo de la creatividad del docente adquiere particularidades que están estrechamente relacionadas con el concepto de creatividad que se asume y con las características de la actividad pedagógica profesional, la que está motivada por la necesidad de transformar su objeto (la personalidad del educando) y su finalidad es la formación multilateral de la personalidad del estudiante.

El estudiante como objeto, participa activamente en el proceso de transformación y es sujeto de su propio cambio en unidad con el grupo que comparte. El docente como sujeto, es un elemento dinámico portador de las necesidades, motivos, objetivos y ejecuta sus acciones en determinadas condiciones, que están estrechamente relacionadas con sus funciones profesionales.

Las acciones se llevan a cabo por los docentes de manera consciente, orientadas por objetivos y con la puesta en práctica de un conjunto de operaciones. El funcionamiento de las acciones y operaciones en sus relaciones implica que en determinadas condiciones una acción se convierta en operación y

viceversa, ello tiene estrecha relación con la orientación (objetivo) con respecto al contexto de actuación.

El docente puede disponer de un sistema de acciones, pero si en ellas no están presentes los objetivos, no se desarrollan con la calidad requerida, igualmente ocurre en sentido opuesto. Si se poseen las condiciones, pero la persona no cuenta con recursos propios para realizar las acciones, estas no tienen éxito.

Las condiciones en que se desarrolla la actividad pedagógica profesional del docente son muy diversas y se derivan de las situaciones concretas en que se lleva a cabo el proceso pedagógico, estas son: los factores ambientales, los recursos con que cuenta la institución, las características económicas, políticas y sociales, el nivel de desarrollo de los estudiantes, del colectivo de docentes y del propio docente, entre otras.

El estudio de la creatividad supone hacer referencia a una persona o grupo con características singulares, a un proceso complejo y concreto, que siempre lleva a la elaboración de un producto nuevo y valioso en el que están implicados: el sujeto creador y sus características singulares, adquiridas y aprendidas a lo largo de su historia de vida. Todo ello mediado por las condiciones en un contexto micro o macrosocial.

El concepto de creatividad se mueve en un complejo entramado, desde esa mirada, Caballero (2012) identifica cuatro enfoques fundamentales: los centrados en el proceso, cuya esencia es la explicación de cómo este transcurre; los que toman como objeto de estudio el producto, y valoran los niveles posibles de creatividad y los rasgos distintivos del resultado original; los que hacen énfasis en las características de la personalidad, afectivo-motivacionales y personales que condicionan una actuación creativa; y los que se centran en las condiciones que favorecen la creatividad. En la presente tesis se asumen estos enfoques, pero desde una concepción integradora.

Seguidamente se analizan ideas esenciales de autores que han realizado importantes aportes a la teoría de la creatividad, desde algunos de los enfoques referidos: Guilford (1950, 1967, 1976, 1977, 1978, 1980), Osborn (1953),

Ponomariov (1973), Torrance (1979, 2013), Gardner (1995), Sternberg (1997), De Prado (1997), De la Torre (1997, 2003), Csikszentmihalyi (1998), De Bono (1999, 2000), Esquivas (2009), Martínez (2009), Rebollo (2010) y Menchén (2010).

Guilford (1950, 1967, 1976, 1977, 1978, 1980) fue el primero en referirse a la creatividad como característica independiente de la inteligencia, formuló la primera teoría de la creatividad, diseñó test para evaluarla y propuso la distinción entre los procesos del pensamiento divergente y convergente centrado en la solución de problemas; e identificó como factores que caracterizan la creatividad en los sujetos a la originalidad, flexibilidad, fluidez, redefinición y sensibilidad. Estas ideas tienen una amplia aplicación en las investigaciones relacionadas con el desarrollo de la creatividad en educación. La autora asume la originalidad y la flexibilidad como categorías básicas que orientan el desarrollo de la creatividad del docente en el desempeño de sus funciones profesionales.

Osborn (1953) se distinguió por ser el iniciador del Brainstorming, técnica que ha tenido amplia difusión y aplicación en la solución de problemas creativos. También resulta de interés su modelo de seis etapas que implican divergencia y convergencia de pensamiento.

Ponomariov (1973) aportó una interesante teoría que sustenta el desarrollo de lo que él denominó pensamiento de alto orden o pensamiento creativo, caracterizado por la producción de ideas novedosas en las que se manifiesta la apropiación de la información para la solución de problemas por el sujeto.

Torrance (1977, 1979) le otorgó un importante papel a la originalidad, y en su criterio esta se desarrolla a partir de la solución de problemas, llega a la conclusión de que los niños con creatividad alta aparecen en las aulas separados del grupo; si son aceptados es porque han renunciado a su originalidad.

Gardner (1995) abordó la teoría de las inteligencias múltiples. Presenta un estudio de la vida y obra de siete maestros creativos, cada uno de los elegidos representa uno de los tipos de inteligencia y afirma que las soluciones creativas de los problemas se dan con mayor frecuencia si los sujetos se dedican a una actividad por puro placer.

Stenberg (1996, 1997) en su teoría de las inteligencias múltiples estableció relaciones entre inteligencia y creatividad, aseveró que en las investigaciones sobre creatividad se comete el error de enfatizar en lo cognitivo, él le otorga un papel significativo a la motivación y aseguró que se es más o menos creativo en dependencia de la motivación. Cifra el componente personal en la toma de decisiones y en la influencia sociocultural, las que van formando el modo de ser, pensar y decidir; ideas que comparte la autora.

De Prado (1997) a partir del Brainstorming fundamentó el “Torbellino de ideas” (T.I), en torno a ello cristaliza una rica gama de procesos muy usados en los cursos de estimulación de la creatividad. El autor le da un acento vivencial, comprometido que potencia toda la energía en la solución novedosa de los problemas. Destaca la importancia del (T.I) para directivos y profesores por su valor para aprender a escuchar y aceptar a los demás.

De la Torre (1997, 2003) señaló que los primeros estudios de creatividad tuvieron un enfoque eminentemente psicológico, desde una perspectiva que remarca el lado personal e individualista, atendiendo a los procesos del conocimiento y a aspectos actitudinales. Defiende la importancia de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y apunta que la creatividad ha de estar presente en el diseño curricular, si queremos que lo esté en el desarrollo profesional y en la realización personal del estudiante.

Csikszentmihalyi (1998) apuntó que la creatividad exige su cultivo no solo en campos tradicionalmente creativos como las ciencias y las artes, sino también en los negocios, el gobierno y la educación. Mediante entrevistas a personas que han revolucionado sus áreas de trabajo evidencian las satisfacciones que provocan el descubrimiento y la invención.

De Bono (1999) su aporte fundamental se dirigió a las técnicas de pensamiento creativo e innovar, denominado pensamiento lateral, el que se distingue por la búsqueda de soluciones a problemas que necesitan nuevas ideas. Considera que este tipo de pensamiento es una manera diferente de usar el cerebro sin utilizar la lógica, una habilidad, una forma de escapar de las ideas fijas que atan

las alas de la creación, argumenta que no existe antagonismo entre este tipo de pensamiento y el lógico tradicional.

De la Torre (2000, 2003) expresó interesantes ideas centradas en la importancia que tiene para la educación de la creatividad la unidad entre el pensar y el sentir. En tal sentido exhibe una estrategia denominada “Centipensar”, en la que el estudiante debe comprender, crear, y expresar valores de forma agradable al tiempo que aprende a utilizarlos en contextos educativos, donde se logre un clima distendido y multidireccional en la comunicación. La función del docente es crear las condiciones para el desarrollo del clima que favorezca la expresión de ideas creativas.

Esquivas (2009) en su trabajo enseñanza creativa y transdisciplinar, sustentó que la realidad nos enseña que las instituciones educativas de Educación Superior requieren apremiantemente de una renovación, donde la enseñanza creativa debe ocupar un primer plano; corresponde entonces a los profesores orientar a los alumnos para que se apropien de las tendencias y/o necesidades de la sociedad desde un enfoque transdisciplinar que se centre en el desarrollo humano, que le permita conectar la creatividad con las competencias profesionales. Se refiere en fin, a una visión integradora del saber y una forma diferente de comprender la realidad.

Martínez (2009) planteó que los docentes se destacan por su capacidad de innovación, perfeccionismo para la mejora, progreso, tanto en la dirección del proceso de enseñanza, como en la investigación, los profesionales poseen una capacidad creativa destacable y para llevar a cabo acciones creativas dependen de la influencia primordial del entorno y de la motivación intrínseca.

Rebollo (2010) enunció que la creatividad docente es un aspecto a desarrollar en función del contexto social, de la motivación del docente, del trabajo colaborativo, entre otros. La creatividad es considerada necesaria en las actividades educativas, porque permite el desarrollo de aspectos cognoscitivos y afectivos importantes para el desempeño de docentes.

Menchén (2010) opinó que crear un buen clima de trabajo establece un estado óptimo para pensar, imaginar, intuir, sentir y expresar lo que uno tiene en su interior. Percibir la realidad con una nueva mirada o una nueva perspectiva es la esencia de la creatividad.

Torrance (2013) declaró que el desarrollo de la creatividad depende de los rasgos psicológicos y de la preparación del sujeto: cuanto más sabe la persona, le es más fácil analizar el problema desde varias perspectivas. El individuo creativo constantemente está inmerso en un proceso de aprendizaje e intenta conocer, no solo lo que se refiere a su ámbito de actividades, sino trata de extender sus intereses. Así, un hombre creativo es alguien que piensa y razona de manera original y es capaz de tomar decisiones originales.

Entre los puntos coincidentes de las ideas de los autores referenciados anteriormente que se asumen en esta investigación se destacan:

- la creatividad es potencialidad de todos. Para su desarrollo tienen un rol fundamental los procesos cognitivos, con énfasis en el pensamiento denominado divergente, lateral o creador;
- los aspectos motivacionales de los sujetos que se revelan en la necesidad o deseo de crear, curiosidad, implicación profunda en el campo de trabajo, necesidad interior de autoafirmación y autovaloración en unidad con los cognitivos, constituyen condición básica para el desarrollo de la creatividad;
- las condiciones sociales influyen como fortalezas o barreras para el desarrollo de la creatividad en los sujetos;
- la educación tienen un papel relevante para el desarrollo de la creatividad;
- las dinámicas de grupo y el planteamiento de solución de problemas contribuyen al desarrollo de la creatividad de los sujetos en el proceso pedagógico.

En Cuba la producción científica que aborda la temática ha tenido un significativo auge desde la década de los noventa del pasado siglo, se destacan los trabajos de: Chibás (1992, 2012), Mitjans (1995, 2013), García (1996), Betancourt (1997,

1999, 2000, 2009), Martínez Llantada (1998, 2002, 2009), Daudinot (2000), Martínez (2001), Macías (2002), García (2004), Torres (2005), Remedios y Calero (2009), Caballero (2012) y Remedios et al. (2012, 2016)

Chibás (1992, 2012) manifestó la necesidad de formar un docente menos directivo, que con su labor contribuya a eliminar o disminuir las barreras y limitaciones individuales y grupales de la creatividad, capaz de adentrarse junto a sus estudiantes por caminos desconocidos. Propone un interesante conjunto de dinámicas de grupo con sus correspondientes recomendaciones para el desarrollo de la creatividad en el proceso pedagógico. Además enfatiza en la importancia de aprender el método y la forma para realizar búsquedas e indagaciones con vistas a alcanzar soluciones propias.

Mitjás (1995) realizó importantes aportes con el fin de desentrañar los elementos psicológicos que subyacen en el comportamiento creativo de los sujetos, entre los que se distingue el llamado “enfoque personológico” donde se argumenta que la creatividad, como expresión de la personalidad, se desarrolla a partir de la integración de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, lo que está en el centro de la regulación del comportamiento creativo de cada persona.

Desde esta mirada, la autora referenciada reconoció como indicadores funcionales de la personalidad que se vincula a las potencialidades creativas del sujeto a la flexibilidad de la persona para reorganizar y reconceptualizar las distintas alternativas y estrategias de comportamiento, la individualización que hace de la información que recibe y la dimensión y proyección futura de los contenidos psicológicos, es decir, el planteamiento de metas a alcanzar, el impulso motivacional en una dirección determinada que le permita afrontar las dificultades de la actividad pedagógica.

García (1996) consideró que la actividad pedagógica profesional tiene un carácter transformador, lo que le confiere ser una actividad eminentemente creadora. En ella la acción del docente es fundamental, porque su trabajo es creador, no se limita a analizar y generalizar los problemas, sino también a determinar las vías del perfeccionamiento del proceso pedagógico.

Betancourt (1997, 1999, 2000, 2009) en el análisis que realizó acerca de los enfoques para definir el concepto creatividad (proceso, persona, producto, medio) profundizó en las características de la personalidad creadora a partir de los aportes de diferentes autores, lo que le permitió concluir que la originalidad, la toma de decisiones flexibles, el uso de conocimientos existentes como base para nuevas ideas, la sensibilidad ante los problemas, la riqueza en sentimientos y emociones y la independencia; son los principales rasgos que se asocian al desarrollo de la creatividad en los sujetos.

También expuso que la creatividad es el potencial humano integrado por componentes cognoscitivos, afectivos, intelectuales y volitivos, que a través de una atmósfera creativa se pone de manifiesto para generar productos novedosos y de gran valor social; y en determinados momentos comunicarlos con la capacidad de trascender el contexto histórico social en el que se vive. Precisa la importancia que tiene la definición de un concepto integracionista de creatividad desde interrelación dialéctica entre persona, proceso, producto y medio.

Martínez Llantada (1998, 2002, 2009) argumentó que la actividad pedagógica es creadora por esencia, porque encierra, a través de sus componentes, cómo en el proceso docente educativo es posible formar la personalidad del estudiante de acuerdo con los objetivos sociales y en correspondencia con la actuación del maestro.

Daudinot (2000) afirmó que todo maestro tiene la potencialidad de ser creativo, su mayor ocupación debe ser hallar por sí mismo, y con la ayuda de los demás cómo llegar a serlo, y una vez logrado, estimular a sus estudiantes a serlo por sí mismos y con la ayuda de los demás.

Martínez (2001) consideró la creatividad pedagógica como la posibilidad para la búsqueda reflexiva de problemas pedagógicos y la producción original de un proceso educativo orientado conscientemente al desarrollo de la creatividad del estudiante. En esta concepción se identifican elementos esenciales como es el carácter novedoso y problematizador de la actividad profesional y la repercusión que esta tiene en los sujetos que participan en el proceso pedagógico.

Macías (2002) al definir el concepto desempeño creativo del maestro, resaltó la necesidad de tomar en cuenta el despliegue de la individualidad de este como punto de partida para enfrentar de modo creativo las exigencias que su actividad profesional demanda. Hace alusión a la importancia que tiene que el docente implemente sus propias vías para dar respuestas a lo que de él exige la actividad que realiza.

García (2004) expresó que lo específico de la creatividad del maestro radica en la comprensión de las tareas y de los procedimientos de su solución, para lograr la creatividad en otras personas y el establecimiento de una atmósfera adecuada para la actividad.

Torres (2005) planteó que el desarrollo de la creatividad está condicionado por el modo en que cada individuo aprende y requiere influir e implicar a todos los elementos que conforman el sistema de influencias educativas.

Remedios y Calero (2009) opinaron que el modo de actuación creativo del docente en formación se caracteriza por la ejecución de acciones originales, independientes y flexibles, acordes con las exigencias educativas, a partir de una elevada motivación profesional, mediante las que se expresa el desarrollo y actualización de los conocimientos y habilidades profesionales propias de la función docente-metodológica.

Caballero (2012) sustentó la creatividad pedagógica desde la visión estratégica para el desarrollo de la creatividad de los docentes, la que debe caracterizarse por poseer un carácter integrador e individual dirigido a favorecer el desarrollo de distintos recursos personales y herramientas de tipo metacognitivas que potencien la creatividad y accedan a la adquisición de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos, en los diferentes escenarios donde tiene lugar el desempeño del docente.

Remedios et al. (2012, 2016) aseveraron que para propiciar el desarrollo de la creatividad en el docente de las carreras pedagógicas, debe prestarse especial atención al carácter creador de la actividad pedagógica y a las particularidades

que adquiere el modo de actuación profesional desde las exigencias del objeto de la profesión.

Chibás (2012) afirmó que hacer una gestión educacional creativa significa, implementar estrategias flexibles que se adapten a la situación de la organización del proceso pedagógico y a su contexto, así como aplicar la gestión de proyectos donde el docente tiene un importante papel.

Mitjáns (2013) precisó que la creatividad en el docente obedece a las disposiciones de tipo subjetivas formadas a lo largo del desempeño profesional, de su condición como sujeto, de la configuración de la subjetividad social que caracteriza al espacio escolar y de los sentidos subjetivos que se promueven en el desarrollo de la actividad educativa. También sostiene que para desarrollar la creatividad hay que atender a las acciones educativas y a la movilización de los recursos personológicos.

La autora comparte el valor que estos investigadores le conceden al carácter creador de la actividad pedagógica, y la necesidad de favorecer la creatividad de los docentes para que estos a su vez la estimulen en sus estudiantes. También coincide con la idea relacionada con las propuestas dirigidas al desarrollo de la creatividad de los sujetos que participan en el proceso pedagógico deben atender a la multifactorialidad de las influencias educativas.

Se asume el carácter complejo y plurideterminado de la creatividad, pues desde esta mirada todo profesional de la educación tiene potencialidades para lograr una actuación creativa a partir del funcionamiento integrado de sus recursos cognitivos y afectivos, bajo la influencia del entorno, la que se expresa mediante los niveles de motivación, originalidad, flexibilidad e independencia cognoscitiva que logra el docente en el cumplimiento del sistema de acciones propias de la dirección del proceso pedagógico.

El producto novedoso que logra el docente se revela en los múltiples procesos del pensamiento y en las acciones de los estudiantes, que traen como resultado el desarrollo y la transformación de su personalidad. Este producto se materializa en forma de conocimientos, capacidades, habilidades, hábitos y valores.

2.2. El modo de actuación del docente de las carreras pedagógicas. Sus características

Un análisis conceptual permite afirmar que existen diversos criterios para dar respuestas a la interrogante: ¿qué es el modo de actuación profesional? En la revisión bibliográfica se comprobó que el término modo de actuación para algunos autores como García (1996) y Fuentes (2001) es una forma o método de desempeñarse.

García (1996) en su definición de modo de actuación expresó que es una forma de desempeñarse y representa la generalización de los comportamientos del profesional, en la que se revelan las formas históricamente condicionadas en la práctica y está constituido por el conjunto de métodos y estados para la comunicación propios de la actividad pedagógica.

Fuentes (2001) lo conceptualizó como métodos de carácter general que se hacen independientes del objeto, se establecen a partir de los métodos particulares de solución de los problemas profesionales y responden a una lógica que puede ser lograda con independencia de los objetos.

Las ideas de ambos autores, referidas a que los modos de actuación son expresados a través de los métodos generales de la actividad del profesional a partir de los métodos particulares de solución a los problemas son pertinentes. Sin embargo, se coincide con la crítica que realizó Suárez (2008) a la opinión de Fuentes (2001) acerca de la independencia de los modos de actuación con el objeto de la profesión.

Por su parte Álvarez (1999) lo asoció a las capacidades, y lo definió como la manera en que el egresado de las universidades resuelve los problemas del objeto de su trabajo, en el objeto de su profesión. Este autor analiza la relación del objeto de la profesión con la actuación del sujeto

Es significativo el número de investigadores que profundizaron en el modo de actuación del profesional de la educación: Gala, (1999), Miranda (2000, 2011), Castillo (2001), Remedios et al. (2001, 2006, 2012, 2014, 2016), García y Addine (2003), Chirino (2003), Fuxá (2004), Pérez (2004); Pla et al. (2005), Calero

(2005), Trujillo (2007), Suárez (2008), Palau (2013), Addine (2013), Rojas (2016). Ellos revelaron las particularidades que adquiere la actuación en correspondencia con el objeto de la profesión, y precisaron el carácter de sistema de las acciones que desarrolla el docente y su contenido histórico social.

Gala (1999) centró su estudio en el modo de actuación del profesional de la educación en formación, declara su carácter sistémico, transformador, creativo y autotransformador y lo concibe como un sistema de acciones de una actividad pedagógica generalizadora, que modela una ejecución competente y creativa, comprometida consigo misma y con la sociedad, por lo tanto autotransformadora, que le permite al educando revelar su propia identidad y que le sirve como medio para educar su personalidad.

Miranda (2000) expresó que los modos de actuación del profesional de la educación son la generalización de los comportamientos mediante los cuales, el profesional actúa sobre el objeto de trabajo. Se identifican con las funciones del profesional, al ser manifestaciones comportamentales de la estructura interna de la profesión. En su criterio el objeto de trabajo es el proceso de enseñanza-aprendizaje y los modos de actuación profesional son: la dirección de del proceso pedagógico en la escuela, en particular el de enseñanza-aprendizaje por lo que las acciones generalizadoras son las propias de la dirección del proceso pedagógico.

Castillo (2001) destacó que se puede hablar de modo de actuación profesional, cuando se demuestra la aprehensión del método para su actuación profesional, imbricándose en un sistema de acciones generalizadoras de su actividad, adaptables a variadas formas y contextos, tributando la interacción de estas a la conformación de cualidades y rasgos distintivos de la personalidad, lo que nos permite identificar la especificidad del objeto y el encargo social de una profesión, y poder discernir entre ese profesional y otro.

Remedios et al.(2001) caracterizaron al modo de actuación del docente de la Secundaria Básica, como un sistema de acciones, que modela el docente en un determinado contexto de actuación para la actividad pedagógica y la

comunicación, que le permite revelar el nivel de desarrollo de sus conocimientos, habilidades, capacidades y potencialidades creadoras.

García y Addine (2003) enunciaron que el modo de actuación del profesional de la educación está constituido por un sistema de acciones mediante las que se concretan las funciones profesionales (docente-metodológica, orientación educativa e investigación-superación). Identificaron como acciones de la actividad generalizada del profesional de la educación: identificar, caracterizar, diagnosticar, explicar, establecer relaciones, fundamentar, seleccionar, modelar, ejecutar, controlar, valorar y dirigir.

Asimismo, destacaron que el modo de actuación tiene un carácter personalizado y puede ser adaptable a varias formas y contextos por lo que se manifiesta con independencia de la esfera y campos de actuación del profesional. La secuencia de acciones conserva la lógica de la profesión, aunque puede modificarse para asumir las tendencias del desarrollo profesional, bajo la influencia de la Revolución Científico Técnica y las demandas de los sistemas socioeconómicos en que se desempeña el docente.

Chirino (2003) declaró que en el sistema de acciones pedagógicas profesionales, el docente expresa su percepción de la profesión y de sí mismo, así como el pensamiento científico que debe caracterizar su actuación comprometida y eficiente en el contexto, donde la investigación educativa es la vía para la transformación.

Fuxá (2004) en su reconceptualización del modo de actuación profesional del maestro, expuso que las acciones que integran el sistema tienen secuencia, que de forma estable, flexible y personalizada se utilizan para actuar sobre el objeto de la profesión, con el propósito de transformarlo y autotransformarse como profesional.

Explicó que hay que partir de la unidad en la delimitación de la estructura de las acciones principales y las funciones que ellas cumplen en un contexto dado, para poner de relieve las determinantes de su origen y desarrollo, la dinámica de sus

transformaciones ante los diversos cambios específicos de las situaciones en que se producen.

Se coincide con Fuxá (2004) en que el modo de actuación es general y se concreta en cada función profesional según su especificidad y en las relaciones entre ellas. De este modo, en la dirección del proceso pedagógico el docente refleja el carácter dinámico de su actuación y la necesidad del constante perfeccionamiento, a partir de la autopreparación.

Pérez (2004) distinguió al modo de actuación del profesor en formación como modelo de actuación, y precisa que su desarrollo implica el establecimiento de relaciones interdisciplinarias entre elementos conceptuales o procedimentales de diferentes áreas del saber, explica cómo se refleja el carácter de proceso y resultado de la interacción del sujeto con el objeto de la profesión.

Pla et al. (2005) concibieron al modo de actuación profesional como la manera de dirigir el proceso pedagógico, en su criterio, se forma y estructura a partir de la secuencia de acciones generalizadas (el estudio, el diseño, la conducción, la interacción social y el perfeccionamiento) que debe seguir el docente para cumplir con su misión de educar, otorga un rol significativo al desarrollo de la ciencia y la sociedad para su formación.

Calero (2005) profundizó en el proceso de formación del profesional de la educación desde la mirada de lo que denominó, modo de actuación creativo caracterizado por la ejecución de acciones originales, independientes y flexibles, a partir de una elevada motivación profesional.

Remedios et al. (2006) profundizaron en las particularidades del modo de actuación de los docentes en la actividad pedagógica a partir de las ideas de Kusmina (1987) y realiza un análisis de los fundamentos psicológicos de la teoría de la actividad y la comunicación, en su relación con el desarrollo del enfoque personológico de la creatividad.

A tono con lo anterior, resultan pertinentes las reflexiones de Parra (2007), quien consideró al modo de actuación profesional pedagógico como un proceso estable, dinámico, personológico y sistémico de aprehensión de contenidos

profesionales, caracterizado por la comprensión del papel del pensamiento crítico y estratégico para aprender, educar y desarrollarse. Revela que es consecuente con su identidad profesional y actitud pedagógica, que se concretan a partir de la utilización de métodos de trabajo vinculados al encargo social de la profesión.

Trujillo (2007) en su estudio referido al desempeño investigativo de los docentes de las Universidades Pedagógicas, declaró como una de sus dimensiones el modo de actuación y lo asume como el sistema de acciones generalizadoras que modela la ejecución del docente para transformar la realidad educativa con el uso del método científico y para dirigir la formación científico-investigativa de los profesionales de los diferentes niveles de educación.

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

Miranda (2011) profundizó en el deber ser del modo de actuación del profesional de la educación desde las singularidades del objeto de la profesión, al que denomina proceso de educación o proceso pedagógico y revela el carácter de sistema de las acciones propias de la dirección de este proceso (planificación, ejecución, control y evaluación).

Palau (2013) en su estudio sobre el modo de actuación del docente de Secundaria Básica para la sistematización de los contenidos de la disciplina Biología, se refirió a las particularidades de las acciones planificar, ejecutar, controlar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a favor de promover la independencia de los estudiantes.

Addine (2013) ahondó en ideas que asume la investigadora acerca del rol de las funciones profesionales en el modo de actuación, según su especificidad y en las relaciones entre ellas, así como en la relación entre los problemas que tiene que resolver el profesional y la finalidad educativa de su proceso de formación.

Remedios et al. (2016) subrayaron que el modo de actuación profesional del docente universitario debe ser competente, creativo, autotransformador y transformador de su contexto, para cumplir con las funciones profesionales. Resaltan las posibilidades de ser ajustado a las demandas del desarrollo histórico-social.

Las consideraciones de Rojas (2016) en su estudio acerca del perfeccionamiento del modo de actuación del docente de las carreras pedagógicas para la labor educativa, tienen especial significación para comprender el elemento distintivo de la actuación de estos docentes, denominados formadores de formadores, a partir de la premisa que la profesión se aprende asumiendo con responsabilidad los éxitos y desaciertos que implica su ejercicio.

Lo anterior exige al docente de carreras pedagógicas estar preparado para asumir contradicciones propias del proceso, entre las que se distinguen: conjugar la masividad y la calidad; atender la formación del ciudadano en la diversidad de la individualidad; propiciar la unidad de la identidad nacional y cultural; combinar la centralización de la política reflejada en los documentos rectores que enuncian los componentes de la formación integral de los estudiantes y la descentralización en cuanto a las particularidades del contexto escolar y grupal.

Destaca como singularidades del modo de actuación de estos docentes, el carácter humanista; multifactorial; creador; el encargo social centrado en formar profesionales de la educación revolucionarios con fuertes vínculos con su identidad profesional; la integración de lo diverso en las relaciones objeto-sujeto y sujeto-sujeto.

En cuanto al objeto de la profesión, se precisa que se trata del proceso pedagógico definido por Remedios et al. (2014), como la integración de todas las influencias encaminadas a la educación, la instrucción, la formación y el desarrollo, de la personalidad en el contexto escolar, en correspondencia con las aspiraciones sociales, las particularidades de los actores que participan en el proceso (estudiantes, docentes, directivos, padres, líderes comunitarios, entre otros) y las condiciones socio-económicas del espacio geográfico.

Se asume al docente como objeto en la actividad pedagógica quien se convierte en un intermediario entre la sociedad y el estudiante, entre la ciencia y el que aprende, entre lo que es y lo que se aspira en el sujeto que forma con un modo de actuación semejante al de él, y al estudiante como objeto y sujeto que recibe, con un carácter personalógico y desarrollador las influencias educativas, para lograr una sólida preparación científica e ideológica, acorde con las exigencias y retos del desarrollo social.

Como acciones generalizadoras en la actuación del docente se consideran el diagnóstico, la planificación, la ejecución, la evaluación en sus interrelaciones, de coordinación y de subordinación, vinculadas a las funciones (docente-metodológica, orientadora e investigativa) en aras de resolver los problemas profesionales, y mediante ellas se expresan un determinado nivel de desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, normas y valores.

Otro aspecto que tipifica al docente de las carreras pedagógicas y lo diferencia de otros profesionales es la identidad profesional. Se consideran aspectos de esta el prestigio y la autoridad que deben caracterizar su labor diaria; su elevada formación ideológica, científica y pedagógica; su conducta ejemplar y sus habilidades para respetar la personalidad de los jóvenes que forma y establecer relaciones con ellos.

En síntesis, el modo de actuación del profesional de la educación adquiere particularidades de acuerdo a las funciones profesionales y los niveles educativos donde se desempeña. En este caso, por tratarse de los docentes de las carreras pedagógicas, el ejemplo del que enseña influye en gran medida en la formación del modo de actuación del que aprende, de ahí la importancia de lograr una actuación creativa en el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

2.3. El modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas

En la actualidad las carreras pedagógicas se desarrollan en las universidades, las que atienden a todas las regulaciones del sistema MES y forman profesionales que deben estar preparados para lograr los mejores vínculos entre

la escuela, la familia y la comunidad, lo que exige de una cuidadosa organización, planificación, ejecución y control de todas las acciones propias del proceso pedagógico.

En correspondencia con ello, el docente debe ser ejemplo de actuación creativa para propiciar el camino creador de los estudiantes a partir del estímulo de sus motivaciones hacia el contenido de aprendizaje, su imaginación, razonamientos, independencia, flexibilidad y originalidad; es decir, dirigir el aprendizaje siguiendo la lógica del proceso creador.

En consecuencia, en el proceso de formación permanente de los profesionales de la educación deben estar presentes dos elementos esenciales: el desarrollo de la creatividad del que enseña y el cómo desarrollar la creatividad de los futuros profesionales de la educación, para lo que tiene un valor significativo interrogarse: qué no conocen, cómo lo hicieron, qué pasos ejecutaron, cuál de ellos le resultó más difícil y por qué.

Tal como el nombre lo puede sugerir, el término modo de actuación creativo se distingue por la presencia destacada de la creatividad. Como ya se ha enunciado, la creatividad se asume como potencialidad humana que se manifiesta en las actividades y situaciones en las que el sujeto está profundamente implicado, y donde expresa y produce los recursos subjetivos que la hacen posible. En este sentido es válida la idea siguiente.

“La creatividad es una expresión en la subjetividad en toda su complejidad. Es la posibilidad que tenemos los humanos de producir novedades con diferentes niveles de significación en función de los contextos” (Díaz y Mitjás, 2013, p. 430)

Los docentes que forman parte de los claustros de las distintas carreras pedagógicas deben asumir en su condición de formador de formadores el carácter creador de la actividad pedagógica profesional “... un profesor tiene razón de ser, no esencialmente por los conocimientos que transmite sino por los desafíos que les coloca a los alumnos...” (Díaz y Mitjás, 2013, p. 431)

En tal sentido, el modo de actuación creativo exige del docente personalizar la información relacionada con las transformaciones que demanda la actividad pedagógica en la escuela de hoy, para hacer realidad la necesidad de diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar una práctica pedagógica dirigida a propiciar aprendizajes que propendan a la sostenibilidad en el desarrollo de las potencialidades humanas que reclama la sociedad.

“El conocimiento instaurado como sistema de contenidos personalizados constituye un sistema vivo y actuante en constante desarrollo, sobre cuya base crecen las potencialidades reguladoras de la personalidad, tanto en la esfera motivacional como en la cognitiva. Como sistema personalizado, el conocimiento es objeto de constante reflexión, el cual actúa como un instrumento permanente de auto-organización y autodesarrollo de los contenidos de la personalidad del sujeto” (González y Mitjans, 1989, p. 38).

En correspondencia con estas ideas, Castellanos (2001) argumenta que la significatividad es una dimensión del aprendizaje desarrollador que incluye el establecimiento de relaciones significativas, y la implicación en la formación de sentimientos, actitudes y valores, ella considera que esta dimensión se relaciona con las de activación, regulación y motivación por aprender.

En su criterio la activación y autorregulación solo pueden desarrollarse en íntima conexión con la significatividad por el aprendizaje y la motivación por aprender. Destaca que la significatividad en el aprendizaje desarrollador se expresa en tres direcciones, lo conceptual, lo experiencial y lo afectivo.

Mitjans (2013) precisó en la definición del concepto de información personalizada que se trata de aquella información que pasa a formar parte de la configuración de recursos subjetivos del individuo. Es decir, la que resulta relevante para las operaciones regulares de la personalidad, la cual está estrictamente asociada con las motivaciones del sujeto. Esto determina que el propio proceso de la recepción de la información sea esencialmente activo, en el que el individuo personaliza la información necesaria.

La personalización de la información es esencial para la elaboración de representaciones propias en la actuación del docente, porque le permite operar con el conocimiento en condiciones diferentes a aquellas en las cuales la información fue aprendida. A juicio de la autora, el docente de las carreras pedagógicas debe personalizar la información referida a la cultura general y los conocimientos avanzados de la ciencia y la tecnología, en la llamada era de la sociedad del conocimiento, desde una concepción transdisciplinar e interdisciplinar en la dinámica de los cambios educativos que se materializan en los diferentes niveles de enseñanza.

También se asume la concepción histórico-cultural, por lo que no se restringe la subjetividad a los individuos, se concibe como una construcción progresiva que se va modelando a partir de los espacios socio-relacionales donde el sujeto está inserto, y en función del sistema de actividades-comunicación en las cuales participa.

González Rey (2010) en su Teoría de la Subjetividad, expresó que el sujeto es la persona activamente involucrada en la delimitación y desarrollo de espacios personales dentro de las actividades sociales que desarrolla. La persona, como sujeto, es capaz de posicionarse y de confrontarse a partir de sus proyectos, puntos de vista y reflexiones personales, siempre que esos procesos representen producciones de sentido subjetivo. El sujeto existe en la tensión con lo establecido.

Desde esta mirada, en el sistema de acciones (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso pedagógico) el docente debe lograr originalidad, flexibilidad e independencia desde la personalización de la información y de las interrelaciones de coordinación y de subordinación que se dan entre las acciones con un carácter dinámico. Estas no son las únicas acciones que realizan los docentes, pero sí las generalizadoras.

La actuación creativa exige de originalidad, en este caso se revela en la novedad y pertinencia que adquiera el producto creado, es decir en la producción de ideas y la creación de alternativas para realizar el diagnóstico, la planificación,

ejecución y evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Ello exige prestar especial atención a la diversidad de contradicciones que surgen en el proceso de formación del profesional de la educación, asociadas a las características del estudiante, a las condiciones en que se desarrolla el proceso, a las aspiraciones sociales e individuales de los sujetos, que favorecen o limitan la aparición de lo nuevo.

En tal sentido, es pertinente lograr elevados niveles de flexibilidad, los que se revelan en la facilidad para modificar puntos de vista, organizar alternativas que favorezcan el cambio y la autotransformación en función de unas u otras exigencias. El docente puede tener un pensamiento flexible; y sin embargo actuar rígidamente, sin personalizar la información que le posibilite la búsqueda o modificación de vías, para reestructurar su campo de acción y tomar decisiones.

Mitjás (2013) expresó que urge la promoción de formas de aprender a promover el carácter activo de los individuos en sus contextos de actuación, para el desarrollo de sujetos con capacidad de transformación, de manera que cuando sea necesario ellos tengan la capacidad de actuar como agentes de cambio en los espacios en que se desenvuelvan.

Además se necesita potenciar en la actuación creativa la independencia cognoscitiva, la que se manifiesta en las posibilidades del docente para orientarse en situaciones nuevas, hallar un camino propio para nuevas tareas, dominar las experiencias del conocimiento asimilado, es decir, argumentar y sostener el criterio personal.

La independencia cognoscitiva, subyace como una potencialidad básica de la personalización de la información, la originalidad y la flexibilidad. En tal sentido es acertada la repetida frase “no existe un pensamiento creador que no sea un pensamiento independiente”. Esta debe ser incentivada en la orientación, ejecución y control de todo el sistema de trabajo relacionado con la actividad profesional en que se implica el docente.

Es significativo tener en cuenta que, en una misma actuación de los docentes en la solución de un problema pueden existir formas de la actividad cognoscitiva

esencialmente diferentes, para algunos puede ser un efecto de la vivencia adquirida y para otros un pensamiento independiente; ello explica la importancia de analizar las vías por las cuales se llega al resultado.

De este modo, el docente de las carreras pedagógicas en la realización del diagnóstico pedagógico integral como acción generalizadora, debe ser consecuente con su carácter de proceso para conocer y orientar de forma adecuada al estudiante, al grupo y a la institución educativa donde desarrolla su práctica, sin obviar la influencia de la familia y otros agentes educativos de la sociedad, lo que exige de un conjunto de métodos, técnicas e instrumentos que posibiliten la obtención de datos válidos y fiables, en aras de identificar potencialidades, logros, limitaciones y causas de los comportamientos creativos.

Esta acción es imprescindible en la actuación creativa del docente de las carreras pedagógicas; pues permite el conocimiento integral de la personalidad del futuro profesional, de sus intereses y aspiraciones profesionales, de su historia de vida, de las vivencias prácticas adquiridas en el contexto familiar y comunitario.

Cuando los docentes diagnostican deben profundizar en las potencialidades y barreras que propician el desarrollo de la creatividad de sus estudiantes. En la esfera afectiva, las posibilidades de autorregulación, el amor por la profesión, el compromiso, los valores que poseen y cuáles de ellos jerarquizan y comparten en el grupo, en la familia y en la comunidad, su concepción científica del mundo, sus normas de comportamiento, intereses, puntos de vista, convicciones, sentimientos y, sobre todo, en qué medida responden a los fines trazados.

Resulta útil que el docente profundice en algunos de los aspectos siguientes:

- principales gustos e intereses, planes, proyectos y opinión que tienen sobre sí mismos;
- opinión sobre el quehacer del docente, el funcionamiento de las instituciones educativas y el reconocimiento social a la labor pedagógica como expresión de la identidad profesional;

- emociones expresadas en el proceso de formación y elementos a los cuales están asociadas;
- rol que le otorga a las actividades académicas, laborales, investigativas, y extensionistas en el proceso de formación del profesional;
- estilo de comunicación que prefiere y tipos de relaciones con los otros;
- principales características de sus relaciones interpersonales.

Esta información puede ser obtenida mediante la observación o por conversaciones individuales, a partir de actividades en grupo y principalmente, de actividades inherentes al proceso formativo: redacciones, diseños, elaboración o narración de historias, planteamiento y solución de problemas propios de la profesión, en la actividad investigativa. Es decir, diversas actividades que forman parte de la estructuración curricular de las disciplinas del modelo de formación profesional y de las estrategias educativas de la carrera y los años académicos.

Se vinculan a estas reflexiones, el cumplimiento por parte de los docentes del sentido positivo y humanista del diagnóstico, su intención siempre ha de ser, en primer lugar, potencializadora de las cualidades del estudiante y el grupo, con vistas a favorecer el desarrollo de las amplias posibilidades del educando; sustentado en la concepción histórico-social de “Zona de Desarrollo Próximo” de Vigotsky (1988) y en la creencia ética del mejoramiento del hombre.

A partir del diagnóstico, los docentes deben personalizar el cómo lograr una adecuada estimulación de las potencialidades creadoras de sus estudiantes, “vista como la ayuda para estimular su desarrollo personal y profesional en los diferentes escenarios educativos, sustentada en la prevención, el desarrollo y la atención a la diversidad para lograr comportamientos que permitan la transformación de sí mismos y de su entorno en función del cumplimiento del encargo social. En ese sentido, es preciso aprovechar las potencialidades que ofrece la integración de lo académico, laboral, investigativo y extensionista” (Rojas, 2016, p. 77)

También es importante hacer un adecuado uso del método de la observación científica, por sus potencialidades para percibir las reacciones, comportamientos, estados de ánimo, sentimientos y emociones en diferentes situaciones. Especial importancia cobra establecer relaciones empáticas, respetar la dignidad personal de todos con los que interactúen cuando diagnostica y lograr un clima de confianza y respeto.

En tal sentido se asumen las ideas expresadas por Solar (2006) "La calidad de un profesor se refleja en su equilibrio personal para organizar los componentes de su actividad profesional, asumiendo parte de la responsabilidad sobre las causas del fracaso de los estudiantes y de lo que no funciona en su docencia. Implica reflexionar qué personas son ellos mismos y quiénes son sus estudiantes, ello apunta a ser democráticos a la hora de dialogar sobre temas académicos y tener buenas relaciones, sin caer en un populismo impropio del espíritu docente". (Solar, 2006, p.10)

La planificación como otra acción generalizadora, está en estrecha relación con los resultados del diagnóstico pedagógico integral y las exigencias del plan de estudio, se proyecta desde el trabajo metodológico que desarrolla el docente en el nivel horizontal (colectivo de carrera y año) y en el vertical (disciplina y asignatura).

Tiene como función principal determinar y modelar las estrategias y técnicas para propiciar aprendizajes creativos en los estudiantes, por lo que exige de elevados niveles de originalidad, flexibilidad, independencia y personalización de la información relacionada con los contenidos, de la ciencia que explica, la didáctica y la teoría de la creatividad.

Se debe prestar especial atención a las condiciones pedagógicas que existen, que pueden favorecer o limitar el desarrollo de la creatividad en el proceso formativo que el docente dirige, con énfasis en los factores psicológicos y sociales, entre los que se distinguen:

- las características personalógicas de los participantes en el proceso;
- la situación social de desarrollo;
- el clima creativo;

- la concepción de las etapas del proceso creador;
- la determinación de la información necesaria en busca de la calidad, y no de la cantidad;
- las formas de procesamiento de la información y de aplicación y toma de decisiones;
- el conocimiento profundo de las estrategias y técnicas que favorecen aprendizajes creativos y su contextualización.

Para lograr planificar actividades académicas laborales, investigativas y extensionistas que propicien el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, el docente debe asumir el enfoque personológico, lo que significa asumir a la creatividad como expresión sistémica y dinámica de los elementos estructurales y funcionales de la personalidad que interviene en el comportamiento creativo.

También debe atender a la situación social de desarrollo para analizar cómo planificar el sistema de influencias educativas que favorezca la creatividad de sus estudiantes a partir de cada sujeto concreto y el rol del grupo para lograr la interacción con otros. Es preciso un análisis de la situación social contextual en que está inmerso el sujeto, la historia de vida y académica, el dominio que posee del conocimiento científico y las posibilidades reales que tiene para incrementar sus motivaciones a partir de las diferentes tareas docentes.

El trabajo colectivo en los espacios del trabajo metodológico, la investigación por proyectos y la superación permite socializar las diferentes ideas que se exponen para el diseño de las tareas, ampliando el marco de referencia, de análisis, la variación y reajuste de los puntos de vista, la toma de decisiones argumentadas, la autovaloración del proceso y el resultado.

Es importante que las actividades y la comunicación se organicen en correspondencia con los diferentes momentos de la estructura de la actividad cognoscitiva: orientación, ejecución y control, lo que presupone determinar en cada fase o momento, qué acciones deben ser realizadas por los estudiantes y por el docente en su función de la dirección de dicha actividad. En este caso resulta oportuno que el docente realice demostraciones que le sirvan de modelo

al profesor en formación para su posible aplicación en el nivel de enseñanza donde se desempeñe.

En tal dirección, deben proyectarse los estilos de comunicación que propicien el clima creativo. En la literatura revisada aparecen diferentes definiciones de clima creativo, las que coinciden en que este se centra en el sistema de comunicación que se logre establecer en el proceso pedagógico; se trata de propiciar una relación creativa entre el docente, el estudiante, el grupo, caracterizada por un ambiente emocional positivo que motive a cada uno de los participantes para la solución de los problemas que se presentan donde se valore y estimule de forma adecuada la personalización de la información, la originalidad, la flexibilidad y la independencia cognoscitiva.

Como señaló De la Torre (2003) la consideración social de la creatividad reclama ajuste, beneficio, utilidad o valor compartido y no solo rareza o novedad. El desarrollo de una sociedad, su mejora económica y de bienestar así como el desarrollo cultural, son consecuencia de un clima y cultura creativa.

Por su parte Elisondo (2015) afirmó que aprender más allá de las fronteras de las aulas es también propiciar la creatividad, en tanto se amplían significativamente los horizontes conceptuales y las interacciones con otras personas, visitar otros contextos, reales o virtuales es construir nuevas relaciones y vivir nuevas experiencias de aprendizaje y creación de conocimientos.

Durante la planificación, a partir de las reflexiones independientes, el docente debe participar en el grupo en la búsqueda de vías que le permitan perfeccionar el diagnóstico de sus estudiantes, determinar y formular los objetivos de las actividades docentes de forma adecuada y buscar métodos, medios y formas de evaluación que propicien un aprendizaje creativo.

Es sustancial cómo el docente concibe las fases del proceso creador para el desarrollo de las tareas que planifica en función de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas. En consecuencia debe modelar cómo procederá para que los estudiantes identifiquen el problema y acumulen la información necesaria, para que realicen conexiones y relaciones relevantes

desde el conocimiento y las experiencias acumuladas, lo que facilita la iluminación y la verificación en la práctica de la nueva visión del problema.

En relación con el conocimiento profundo de las estrategias y técnicas que favorecen aprendizajes creativos y su contextualización son válidas las reflexiones de Solar (2006) en las que expresa que el profesorado se comprometerá con la docencia, cuando la perciba y valore con sentido de proyecto formativo, como un desafío de investigación, creación y reflexión crítica a sus propias prácticas, integrando procesos de autorregulación y autoevaluación como herramientas para diseñar y conducir procesos innovadores.

La autora referenciada comenta que en los estudios realizados con estudiantes universitarios, que aplican diversas estrategias creativas en sus contenidos curriculares como: lluvia de ideas, técnicas de pensamiento visual, diálogos analógicos, metáforas, la interrogación, lectura creativa, solución de problemas, síntesis creativa, análisis morfológico, se evidencia mejoramiento en la elaboración, originalidad y redefinición.

Explica que un factor crucial para el éxito de estas experiencias, lo constituyó el perfeccionamiento previo realizado por los docentes a cargo de las asignaturas o de las unidades temáticas. Los docentes vivenciaron las distintas estrategias en talleres realizados en los establecimientos donde ejercían la docencia en un ambiente grato y estimulador del pensamiento creativo.

Vincent et al. (2016) en su trabajo "Creatividad: eje de la educación del siglo XXI" proponen dos estrategias para desarrollar la creatividad en la enseñanza del francés, y afirman que la creatividad del docente reside en su capacidad de generar escenarios de aprendizaje-acción entendidos como contextos de aprendizaje, en los cuales los educandos deben llevar a cabo una misión que necesita la movilización de recursos procedimentales y actitudinales en pro de la resolución de problemas.

En este estudio se asumen como estrategias para el desarrollo de la creatividad la enseñanza problémica y las dinámicas grupales, por sus potencialidades para lograr la innovación a partir del planteamiento y solución de problemas, y la

argumentación para expresar y defender los puntos de vista propios, el trabajo colaborativo y el desempeño de roles diversos.

La enseñanza problémica es una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual los estudiantes se apropian de un modo de actuación científico mediante la identificación y solución de problemas docentes con un elevado nivel de motivación, para lo cual el profesor utiliza métodos problémicos.

Como estrategia para el logro de aprendizajes creativos se distingue por sus potencialidades para aplicar la lógica del método científico en el proceso pedagógico, desde el planteamiento de contradicciones encaminadas a estimular la capacidad intelectual del estudiante para asimilar nuevos conocimientos a partir de diversas fuentes y adquirir hábitos y habilidades en función de su ulterior transformación.

Entre las contradicciones que se pueden modelar desde la planificación se distinguen, la no correspondencia:

- entre los conocimientos y las exigencias de la tarea a resolver;
- entre lo teórico y la posibilidad práctica de su realización;
- entre lo cotidiano y lo científico;
- entre lo inesperado y la imposibilidad de explicarlo.

El docente debe lograr en la formulación de los problemas, que estos reflejen la contradicción esencial del fenómeno objeto de estudio, que tengan una posible solución, por lo que necesita analizar cómo orientar la motivación y la actividad cognoscitiva del estudiante para que pueda encontrar métodos pertinentes y una vez asimilada la contradicción, la pueda resolver.

El problema puede ser presentado en forma de tareas y preguntas problémicas, que en esencia deben lograr:

- ver, mover y utilizar las contradicciones;
- encontrar métodos originales de solución;

- generalizar los datos para hallar la solución.

Existen diferencias entre la pregunta y la tarea que son significativas en el proceso de planificación, ellas son:

- la tarea cuenta con datos iniciales en los cuales se apoya el estudiante para resolverla y presupone la realización de varias actividades en una determinada secuencia;
- la pregunta es un eslabón de la cadena del razonamiento y expresa de forma más concreta la contradicción entre los conocimientos y los nuevos hechos; es una de las formas de revelar la esencia del objeto de forma directa refleja un paso concreto de la actividad de búsqueda que ayuda a concretar la solución de la tarea.

Las tareas y preguntas se deben combinar racionalmente, teniendo en cuenta su interrelación y su lugar en el sistema categorial de la enseñanza problémica, en relación con el problema, la situación problémica y el nivel de lo problémico en la enseñanza.

Otro aspecto de especial interés es el nivel que adquiere lo problémico, como expresión de la inquietud investigativa del hombre de ciencia. Se trata no solo de una regularidad psicológica, sino lógico-gnoseológica del proceso pedagógico. Supone la relación racional entre lo productivo y lo reproductivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, en dependencia del contenido de la literatura disponible, de las tareas didácticas, así como de las posibilidades de los estudiantes.

En el proceso de formación del profesional de la educación, los futuros educadores deben resolver problemas propios de su práctica, donde surge la necesidad, el entender lo desconocido, vinculado al movimiento y solución de las contradicciones

En el modo de actuación creativo resulta relevante el uso adecuado de los métodos problémicos: exposición problémica, búsqueda parcial, conversación heurística y el investigativo, lo que significa atender a su carácter de sistema, porque ellos transitan por niveles de complejidad diferente en lo problémico y tiene en común que siguen la lógica del método científico.

Las dinámicas grupales también denominadas por muchos autores, técnicas participativas, tienen especial significación para hacer vivir al sujeto distintos fenómenos propios de las condiciones de trabajo en grupo y logran que se percate de lo que le sucede a él o al grupo a partir de la experiencia personal, por ello estas tienen un gran poder movilizador, motivan la discusión y enriquecen la producción de ideas novedosas. En el proceso de formación de los profesionales de la educación posibilitan:

- la cohesión del grupo de trabajo, relajarlo cuando existen momentos de excesiva tensión, ajustar sus mecanismos de comunicación, corregir los posibles estereotipos o hábitos negativos de interrelación, hacer más entretenida y divertida la reflexión sobre un problema, así como que el grupo viva, es decir, experimente por sí mismo de manera colectiva los diferentes fases del proceso creativo, partiendo de su práctica más inmediata;
- la estimulación intelectual y la determinación de metas y objetivos específicos en las tareas de aprendizajes;
- la participación, el análisis, la reflexión; la integración de lo objetivo y lo subjetivo; la animación y la desinhibición e integración de los miembros del grupo;
- la relación lógica entre objetivo-contenido-método-medios-evaluación, forma de organización, profesor, alumno, grupo, como componentes del proceso pedagógico;
- la contextualización, según las características de los estudiantes, del grupo escolar y del ambiente institucional, siguiendo las premisas de partir de la práctica, dar el salto hacia la teorización y volver a la práctica para interpretarla;
- el consenso del grupo para la elaboración personalizada de la experiencia mediante la comunicación y la actividad conjunta para solucionar la tarea de aprendizaje que promueva la creatividad;
- el uso de estilos de dirección democráticos, con autenticidad.

En la planificación, el docente debe tener en cuenta el objetivo de cada dinámica, es decir, lo que se pretende con ella y cómo combinarla con otras estrategias o técnicas para favorecer el clima creativo y la producción de ideas nuevas. También debe decidir en qué momento de la actividad cognoscitiva se van a usar. La autora presenta en el (Anexo 10), un conjunto de dinámicas construidas a partir de la práctica vivida como profesora de las carreras pedagógicas.

En la literatura también tienen una amplia difusión las técnicas que se denominan sinéctica y antitética, ellas permiten direccionar el pensamiento en etapas o procedimientos concretos. Es decir, seguir un orden establecido para lograr un objetivo deseado y ayudan a desarmar los caminos del pensamiento vertical habitual.

La palabra sinéctica es un neologismo de raíz griega, que significa la unión de elementos distintos y aparentemente irrelevantes. Comenzó a formar parte del vocabulario de los especialistas en creatividad, a partir de los aportes de Gordon (1965). Su propósito es aumentar la probabilidad de éxito en la resolución de problemas, requiere atender a:

- las características del problema;
- el análisis para revelar componentes y factores, desde hacer extraño lo familiar;
- el uso de analogías metafóricas relativas al problema; la percepción del problema como ajeno a la persona, es decir hacer extraño lo familiar (distorsionar, invertir, trasponer) y hacer conocido lo extraño (qué hay en su conocimiento o experiencia parecido a esto), ejemplo "eso me hace pensar en..." o "es como...";
- un clima psicológico oportuno para la innovación;
- llevar a la práctica la solución.

Es necesario que se prevea qué ruta analógica adoptar. Es decir, especificar qué tipo de analogía quiere. Se distinguen cuatro clases de analogías en la sinéctica:

analogías directas, analogías personales, analogías simbólicas y analogías fantásticas.

Existen también analogías según disciplinas, tales como: las biológicas, las históricas, las personales, las simbólicas, las geográficas, las institucionales, y las sociales. Se sugiere crear mapas basados en la metáfora y analogía que permiten tomar caminos paralelos y visitar entornos o experiencias distintos a los tradicionales.

Las técnicas antitéticas, conocidas también como métodos, se basan en conseguir la liberación mental mediante ejercicios que permitan despegarse de las reglas establecidas social y personalmente. Es un concepto definido por Foustier (1975) y básicamente consiste en utilizar la antítesis (oposición o contrariedad de dos juicios o afirmaciones), reconstruir, desmenuzar, ver una cosa desde un punto de vista distinto, utilizar la utopía incluso.

Se debe partir de una actitud de duda para así poder cuestionar valores y creencias arraigadas, no para eliminarlas; para construir algo mejor hay que basarse en algo ya existente, para reconstruir algo existente hasta tal punto que en ciertos casos no parezca que tenga nada que ver. Aquí se incluye el Brainstorming, desarrollado por Osborn (1953) conocido como lluvia de ideas, a partir de los criterios De Prado (1997).

Estas técnicas se combinan con las estrategias antes descritas, ellas posibilitan que el sujeto se apropie del proceso creativo, porque ayudan a la solución de las contradicciones que se expresan en los problemas profesionales que se trabajan y propician el clima creativo. Es decir, se trata de lograr durante la planificación una concepción sistémica para la dirección del proceso formativo a favor del desarrollo de la creatividad de los estudiantes y la autotransformación del docente.

Otra de las acciones generalizadoras es la ejecución, en ella los docentes deben proyectar cómo reconocer las contradicciones que se dan en el proceso de formación y sus vías de solución, interrogar a los estudiantes acerca de las tareas que prefieren realizar y porqué, de manera que propicie la expresión de

las ideas de todos los estudiantes con suficiente constancia y firmeza para estimular sus potencialidades creadoras.

Es esta acción tiene especial significado el logro del clima creativo, por lo que el docente debe analizar las condiciones externas que enriquecen o frenan el desarrollo de las internas. En tal sentido, es importante que los propios estudiantes pongan en práctica de manera intencional y consciente las condiciones en las que ha de tener lugar su autotransformación.

El docente debe precisar los roles que asumirán los miembros del grupo. El intercambio de roles es beneficioso con el fin que los sujetos ocupen diferentes planos con objetivos muy específicos para que puedan valorar la actividad de forma total, lo que favorece la implicación personal y protagónica, tanto de los estudiantes como de los docentes.

Se convierte en elementos clave de la ejecución que los docentes orienten de manera clara y precisa los objetivos planteados, observen tanto el proceso como el resultado obtenido por los estudiantes y el grupo, constaten cómo los contenidos de los que se han apropiado influyen en el logro de aprendizajes creativos, atiendan la diversidad para brindar niveles de ayuda oportunos y estimulen los éxitos individuales y colectivos.

Es importante que se percaten de las actitudes favorables o rechazantes, índices de cansancio, aburrimiento o desinterés que muestren los estudiantes a partir de signos verbales y no verbales, con el fin de autovalorar los efectos de las estrategias y técnicas que están aplicando.

El grado en que se despliegan las estrategias y técnicas depende, entre otros factores, de la preparación del docente, de su arsenal de experiencias, de su poder de análisis y de su autovaloración. En el modo de actuación creativo, la autovaloración permite revelar las posibilidades que tiene el docente para asumir los cambios necesarios que se presentan durante el acto pedagógico con múltiples posibles respuestas ante una misma acción.

En cuanto a la evaluación como otra acción generalizadora, está estrechamente vinculada con las acciones anteriores, según Rojas (2016), los docentes deben

llevar a la práctica los postulados teóricos que sustentan la concepción integradora y desarrolladora de la evaluación del aprendizaje, encaminados a lograr la educación mediante la instrucción, lo que significa atender al proceso y al resultado en unidad dialéctica.

Es importante que el docente aporte respuestas a lo determinado para la evaluación, pues se deben tener en cuenta las dimensiones (curricular, extensionista y sociopolítica) que el MES (2013b) ha declarado para evaluar de manera integral a los estudiantes de acuerdo con el cronograma establecido (mensual, semestral y al finalizar el curso), con énfasis en la evaluación sistemática.

El docente tiene el reto que predomine el carácter cualitativo y personalizado de la evaluación. Lo que significa que sea motivadora, transparente y desposeída de ideas punitivas. Es necesario potenciar la unidad entre la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación en el año académico y en las disciplinas y asignaturas, lo que exige la búsqueda de alternativas didácticas que favorezcan las miradas de cada estudiante, del grupo, de los docentes, de los tutores y el cruce de la información que aporta cada uno.

Es significativo el uso de la observación como método que permitirá a los docentes percatarse de los niveles de desarrollo de la creatividad de los estudiantes y el grupo. Esto implica el proyecto adecuado de instrumentos y registros de datos válidos y fiables, en correspondencia con lo diseñado en la estrategia educativa del año académico, que posibilitará la toma de decisiones para la mejora.

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

Cabe destacar que la originalidad, la independencia cognoscitiva, la flexibilidad y la personalización de la información no funcionan de forma independiente en la personalidad del docente, son elementos necesarios para lograr una actuación creativa a partir de la autovaloración sistemática centrada en el para qué del cambio, el porqué, el qué, el cómo, el con qué y el qué ha logrado.

Cuando el educador desarrolla sus intenciones profesionales en correspondencia con las particularidades de la actividad pedagógica y es capaz de elaborar su proyecto, y lo asume, está en condiciones favorables para crear productos originales, orientarse en situaciones nuevas, elegir vías para mejorar su propio desarrollo individual y argumentar sus resultados.

Acorde con los referentes hasta aquí expresados, se sintetiza que el modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas se caracteriza por la ejecución de un sistema de acciones propias de la dirección del proceso formativo, novedoso, acorde a las exigencias sociales e individuales, que requieren de la personalización de la información necesaria para la actualización de los conocimientos y habilidades profesionales, de una elevada independencia cognoscitiva y de una adecuada flexibilidad. La actuación de esta forma propicia un constante reanálisis de la información recibida, lo que genera un proceso de búsqueda y autotransformación a partir de la propia experiencia y de la experiencia ajena que reorganiza el trabajo del docente sobre bases científicas.

CAPÍTULO 3. PROGRAMA PARA DESARROLLAR EL MODO DE ACTUACIÓN
CREATIVO DE LOS DOCENTES

CAPÍTULO 3. PROGRAMA PARA DESARROLLAR EL MODO DE ACTUACIÓN CREATIVO DE LOS DOCENTES

En este capítulo se fundamenta y describe un programa como propuesta de solución al problema científico planteado. Se selecciona este tipo de resultado por sus potencialidades para preparar a los docentes de las carreras pedagógicas a favor del desarrollo del modo de actuación creativo en el cumplimiento de sus funciones profesionales.

3.1. Presentación del programa

La autora parte de las ideas expuestas por Salmerón y Quintana (2009), acerca del programa como resultado científico y asume los rasgos distintivos siguientes:

- es intencionado y dirigido a la solución de problemas de la práctica educativa;
- está compuesto por un conjunto de acciones dirigidas a satisfacer las necesidades de preparación, en un contexto determinado, las que pueden ser desarrolladas por diferentes vías;
- define el cumplimiento de objetivos y prioridades que deben corresponderse con el objeto de investigación;
- conlleva un proceso de planificación en el cual las acciones proyectadas están orientadas hacia el logro de un fin propuesto.

El tipo de programa está en dependencia del objeto de transformación. El que se propone, según la tipología establecida por las autoras referidas, se clasifica como un “programa de preparación” que tiene como intención esencial el desarrollo de la creatividad en la actuación profesional de los docentes de las carreras pedagógicas.

En la estructura se asume la propuesta de Hernández (2015), quien consideró cuatro áreas, las que se describen seguidamente.

Área I. Diagnóstico de las potencialidades y necesidades de preparación de los sujetos participantes.

El diagnóstico se toma como punto de partida para determinar el estado real del modo de actuación del docente a partir de la personalización de la información, la originalidad, la flexibilidad y la independencia cognoscitiva. Con el fin de obtener datos válidos y fiables se recomienda utilizar un grupo de instrumentos, entre los que se distinguen los modelos empleados en sesiones en profundidad y las guías para el análisis documental, la observación participante, la entrevista en profundidad a docentes, la entrevista a estudiantes, la autovaloración de los docentes.

Área II. Planeación de las acciones a desarrollar.

En la planificación se modelan las acciones atendiendo al para qué, por qué, cómo, con qué, y qué resultados se esperan del desarrollo de la creatividad en los sujetos; con énfasis en la atención a la diversidad y a las vías que propicien la estimulación de la zona de desarrollo próximo en el proceso creativo.

Área III. Orientaciones metodológicas para la ejecución de las acciones del programa.

Las orientaciones metodológicas precisan el deber ser de cada acción y cómo proceder para instrumentarlas. Se ofrecen ejemplos que ilustran el rol de las diferentes estrategias y técnicas para propiciar el desarrollo de la creatividad de los docentes. También se expone la dinámica encaminada a orientar las relaciones entre las áreas del programa y las acciones, desde lo estructural y lo funcional, con el fin de llevar a la práctica el enfoque personalizado e integrador.

Área IV. Ejecución y desarrollo de las acciones del programa.

La ejecución se orienta a la implementación de las acciones planificadas: los talleres, el curso, el entrenamiento, los proyectos de investigación y los eventos. En ella tiene especial significado la aplicación de los instrumentos que permiten

recoger datos acerca de la autotransformación que se va produciendo en la personalización de la información, la originalidad, la flexibilidad y la independencia cognoscitiva de los participantes y los niveles de autovaloración que estos logran.

Las acciones que conforman el programa facilitan el cumplimiento del objetivo general propuesto y permiten lograr un carácter integral y lógico. Para su explicación y mejor comprensión son separadas, pero en su implementación poseen una estrecha interrelación e interdependencia.

El rasgo distintivo del programa es su enfoque personalizado e integrador que guía la transformación del modo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas. La actividad creadora de estos se encamina a buscar las vías para resolver con éxito los problemas propios de la formación del profesional de la educación desde la integración de las funciones profesionales, en las que se ubica como núcleo básico a la investigación. Es decir, a partir de lo logrado, el docente diseña y crea sus propias variantes y su autotransformación.

Como se expresó en el capítulo anterior se asumen los criterios de Mitjans (1995), referidos a la creatividad como expresión de configuraciones personalológicas específicas que, mediatizadas o no por la acción intencional del sujeto, juegan un papel esencial en la determinación del comportamiento creativo.

Desde esa mirada, Mitjans (1995), usa el término “personológico” para referirse a estudios centrados en la persona, en los cuales, esta se ve como un todo integral, que tiene unidades funcionales a través de las cuales se estructura su personalidad. En su obra “Creatividad personalidad y educación” fundamentó dicho enfoque a partir de cinco elementos esenciales, ellos son:

- en la creatividad se expresa el vínculo de lo cognitivo y lo afectivo, que es la célula esencial de regulación del comportamiento por la personalidad;

- la creatividad está asociada a la presencia de un conjunto diverso de elementos estructurales de la personalidad, entre los que se destacan sus formaciones motivacionales complejas;
- la creatividad está asociada a la presencia de importantes indicadores y expresiones funcionales de la personalidad;
- la comprensión de la creatividad está asociada con la distinción conceptual entre las categorías sujeto y personalidad;
- la creatividad es expresión de configuraciones personológicas específicas que constituyen variadas formas de manifestación sistémica y dinámica de los elementos estructurales y funcionales de la personalidad, que intervienen en el comportamiento creativo: las configuraciones creativas.

El análisis de estos cinco elementos permite afirmar que la actuación creativa del docente de las carreras pedagógicas se basa en sus potencialidades de carácter cognitivo y afectivo en unidad indisoluble, expresadas en el planteamiento y solución de problemas, en el uso y hallazgo de nuevas estrategias para dirigir el proceso, en la elaboración de una teoría novedosa que tenga pertinencia en la práctica. En todo ello subyacen motivos intrínsecos hacia la actividad, que permite movilizar su flexibilidad, originalidad e independencia cognoscitiva.

De este modo, cuando el docente actúa de forma creativa sus vivencias emocionales son positivas y estas no constituyen un simple resultado del proceso, sino parte de este; dicho con pertinencia, se trata de una persona con un elevado nivel de implicación e identidad con la profesión pedagógica, que logra ser original y flexible, a partir de un pensamiento independiente, cuando cumple con sus funciones profesionales.

De hecho, con el programa se espera estimular en los docentes sus intereses, implicación personal y formaciones motivacionales complejas como la autovaloración, para lograr el modo de actuación creativo. “El sujeto es creativo precisamente en aquellas áreas donde se concentran sus principales tendencias motivacionales” (Mitjás, 1995, p.41)

La implicación personal es tratada por diversos psicólogos, es preciso apuntar que todos comparten, desde uno u otro ángulo, el criterio de que constituye el requisito básico para que la ejecución del sujeto devenga acto innovador; "es el sujeto en su carácter activo quien actúa con sus capacidades en una dirección y con un nivel de implicación determinados, produciendo el resultado creativo." (Mitjás, 1995, p. 38)

En estrecha relación con la implicación se manifiestan los motivos intrínsecos del sujeto por la actividad, dicho de otro modo, los motivos que se asocian a las convicciones personales, a los sentimientos, a los fines y proyectos que ha elaborado y que no han sido impuestos por las exigencias y posibilidades del medio; son los que en los docentes propicia una actuación automática.

El rol de la autovaloración en la regulación del comportamiento en la creatividad ha sido estudiado por varios autores cubanos: González Rey (1995), Martínez (2001), Macías (2009), Mitjás (2013); los que coinciden en que se trata de una expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo que tiene un importante rol en la regulación de comportamiento y se expresa en la visión que tiene la persona sobre sí misma.

Ella se centra en la mirada que hace el docente a su actuación durante el proceso de búsqueda, planteamiento y logro de sus objetivos y se evidencia en:

- las reflexiones que realiza sobre sus posibilidades reales de lograr uno u otro propósito;
- la elaboración de planes y proyectos;
- la valoración de las vías y medios para alcanzarlos;
- el análisis sistemático del cumplimiento de los objetivos planteados;
- el esfuerzo volitivo que despliega durante todo el proceso y, en general, en el cumplimiento de sus funciones profesionales.

En relación con la presencia de los indicadores y expresiones funcionales de la personalidad que se ponen de manifiesto en la actuación creativa se coincide con Mitjás (1995), cuando expresa que ellos juegan un papel relevante, la flexibilidad y la independencia. Es criterio de la autora considerar a la originalidad

en el mismo nivel jerárquico, tal como se argumenta en el capítulo II de este informe.

En síntesis, asumir el enfoque personológico en el programa significa tener presente que el docente apoyado en sus recursos psicológicos se plantea de forma consciente objetivos, metas y proyectos vinculados al proceso de formación del profesional de la educación, pero estos son mediados por la situación social contextual donde él se desempeña.

La integración se concibe como “una propiedad inherente de todo sistema, que implica acción o efecto de integrar, es decir, unir elementos separados en un todo coherente”. (Rosell 2002, p.13). En el funcionamiento del programa se busca la coherencia desde una concepción sistémica entre cuatro ejes de integración, los que se describen a continuación.

1. La dinámica entre las funciones profesionales a partir de jerarquizar la investigativa; lo que significa darle el justo valor por su implicación para desarrollar la creatividad de los docentes, a partir de resolver problemas que afectan el logro de los objetivos propuestos y conducir hacia metas cada vez más exigentes y enriquecedoras en el proceso de formación de los profesionales de la educación. En consecuencia, se requiere que la investigación, la docencia y la orientación educativa se encuentren como unidad dialéctica, porque es necesario investigar para formar y educar al futuro profesional de la educación y enseñar investigando.

2. Las potencialidades de las estrategias (enseñanza problémica y dinámicas grupales) y las técnicas (sinéctica y antitética) y su combinación en la puesta en práctica de las acciones para el desarrollo del modo de actuación creativo. La enseñanza problémica y las dinámicas grupales se asumen como estrategias porque ellas están presentes en todas las actividades de las diferentes acciones del programa, por sus potencialidades para favorecer el cumplimiento de sus objetivos.

Se imbrican las estrategias con las técnicas sinéctica y antitética porque ellas propician la liberación mental que permite despegarse de las reglas establecidas

social y personalmente a partir de las analogías y la oposición de juicios en el desarrollo del proceso y del clima creativo, tipificado por el respeto a la individualidad, a la estimulación y fundamentación de criterios que ofrezcan posibilidades reales de experimentar, problematizar y discrepar.

3. La interrelación dinámica que se expresa en el funcionamiento de las áreas y las acciones de preparación en que se inserta el docente desde la actividad investigativa, el sistema de trabajo metodológico y la educación de posgrado; como se expresó en la estructura del programa solo se separan para su estudio y entre las acciones se produce una complementación de los objetivos para lograr la preparación aspirada.

4. La unidad dialéctica entre las dos direcciones del desarrollo de la creatividad del docente (la autotransformación que se produce como efecto de su participación en el programa y los productos novedosos que logra cuando actúa sobre el objeto de su profesión). Esto exige que las acciones del programa acerquen cada vez más al docente al deber ser del modo de actuación creativo, y a su vez le permita aprehender a dirigir el proceso de formación profesional a favor del desarrollo de la creatividad de los educadores.

3.2. Fundamentación teórica del programa

Se asumen los fundamentos epistemológicos acerca del desarrollo de la creatividad de los sujetos en la actividad pedagógica dados por Martínez Llantada (1998): la unidad del conocimiento y la creatividad, el carácter creador de la historia, el carácter histórico de la creación y la unidad de lo lógico y lo intuitivo.

El conocimiento humano en principio es inseparable de la actividad, de la práctica, y esta es imposible sin el reflejo que constituye su condición necesaria y un componente interno de aquel, o sea, se presuponen "... el conocimiento, entendido como capacidad cognitiva, como capacidad de realizar actividades intelectuales o manuales, íntimamente vinculado a la educación, a la investigación, es lo que nos permite plantearnos metas de desarrollo. (...)". "Sin el conocimiento no hay posibilidades de desarrollo". (Núñez, 2008, p.138)

Estas ideas posibilitan comprender la unidad de la creatividad y el conocimiento, y son consecuentes con el camino dialéctico materialista "...de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica, tal es la vía dialéctica del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva". (Lenin, 1978, p.161)

El comportamiento creativo del hombre se viene manifestando desde sus orígenes más antiguos y primitivos, ha estado presente siempre en toda actividad humana y se explica desde de la existencia y desarrollo de la sociedad. Por ello se considera a la actividad creadora como un atributo del trabajo, gracias al cual se realizan cambios sociales significativos, se desarrolla la cultura y se perfecciona la personalidad.

El proceso creador presupone el traslado independiente de los conocimientos a una nueva situación. Mientras más alejado sea el vínculo entre la situación de partida y el conocimiento acumulado por el sujeto, más carácter creador tendrá el empleo de ese conocimiento. En la actividad pedagógica profesional ese vínculo se da a partir del sistema de contradicciones propias de la ciencia que se enseña y las del proceso pedagógico.

A tono con lo expresado, el modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas está estrechamente relacionado con la potencialidad esencial individual y las influencias ejercidas en el marco del desarrollo social. Del mismo modo, se vincula a la cultura general que posee el docente porque el nuevo resultado surge como una consolidación de lo que le antecede.

En síntesis, la relación conocimiento-creatividad en el docente de las carreras pedagógicas se determina básicamente por el nivel de preparación que este posee y las exigencias sociales, y se evidencia en cambios en la realidad en correspondencia con las necesidades del desarrollo social e individual.

¿Cómo entender lo nuevo si el conocimiento depende de la realidad?; aquí aparece otra interesante contradicción, que es la esencia del segundo presupuesto, porque hay que analizar la historia y la creatividad en unidad

dialéctica y entender el carácter histórico de la creación y el carácter creador de la historia.

Al respecto, existe claridad en las opiniones de Martínez Llantada (1998), cuando enunció que la historia es el proceso creador del mundo en el cual el hombre se reafirma como objeto y como sujeto concreto que actúa; los hombres hacen la historia, condicionados objetivamente por su actividad y esas propias condiciones los pueden capacitar para la búsqueda de nuevos conocimientos y acciones.

La actividad vital del docente de las carreras pedagógicas es la formación de los profesionales de la educación, mediante la cual se desarrolla él mismo y se reafirma su identidad profesional, la que se encuentra estrechamente vinculada con las singularidades del complejo proceso pedagógico mediado por factores externos e internos.

En este camino, aparece el tercer presupuesto referido a la unidad de lo lógico y lo intuitivo. Este constituye un interesante punto de discusión en la ciencia, la naturaleza, las regularidades del proceso creador y la interdependencia del pensamiento lógico con las suposiciones intuitivas en el camino del descubrimiento.

El proceso creativo no es un acto breve, sino prolongado y complejo, en el cual son igualmente importantes los saltos intuitivos. La intuición puede conducir a razonamientos interesantes, conducir a nuevas ideas, pero además puede llevar a un camino erróneo. Por eso, las suposiciones intuitivas deben tener una fundamentación lógica.

La intuición se vincula con el razonamiento lógico y este nexo no ocurre solo en la etapa de verificación de la idea, sino en la de su formación. Por ello, se puede aseverar que el proceso de desarrollo de la creatividad del docente exige la formación de nuevas ideas, conocidas en la literatura como originalidad del docente, la que se despliega a partir de las contradicciones que aparecen en el cumplimiento de sus funciones profesionales.

La imaginación se enlaza con las necesidades de la sociedad y de los sujetos, tiene extraordinario valor en el desempeño profesional del docente, dado el carácter creador de la actividad pedagógica. Surge en el proceso de la actividad, ayuda a conocer el mundo sobre la base de hipótesis, representaciones, ideas experimentales.

En la profesión pedagógica, lo nuevo se debe entender no solo como el producto acabado, sino además como los cambios positivos que se manifiestan en el cumplimiento de los objetivos definidos en los diferentes subsistemas educacionales encaminados a la formación multilateral de la personalidad de los estudiantes.

La creación le proporciona al docente la posibilidad de salir de los límites en que se encuentra y expresa la interrelación dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo. En el propio objeto de creación, siempre actúan las necesidades que se pueden ajustar de acuerdo con el objetivo trazado. Cada momento de la creación es una brecha de salida de lo subjetivo y puede provocar hasta la objeción de su realización por razones objetivas.

En la dirección del proceso de formación del profesional para que el estudiante se apropie de los contenidos definidos en los currículos, se genera un movimiento progresivo en línea ascendente, que no niega el avance y el retroceso, ni la dialéctica de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, lo productivo y reproductivo donde se integra el movimiento de lo inferior a lo superior.

En consecuencia, se enfatiza en la premisa que la actividad creadora del docente de las carreras pedagógicas tiene como resultado, la formación de un profesional de la educación que se distinga por un alto nivel de conocimiento y un modo de actuación donde la identidad profesional ocupe un lugar relevante.

Esto constituye una relación compleja del docente con la realidad y exige que él penetre en la esencia de los fenómenos formativos, para introducir elementos novedosos en la realización de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas que le permitan resolver los problemas

profesionales y contribuir a la formación de los valores que demanda la sociedad cubana actual.

Es conocido que las verdades y leyes "descubiertas" de manera independiente, no se olvidan con tanta facilidad; pero en caso de que se olviden se pueden restablecer más rápidamente los conocimientos adquiridos de manera independiente. De ahí la necesidad de trabajar de modo original, con flexibilidad y en correspondencia con los últimos logros de la ciencia y la práctica, y del perfeccionamiento del proceso de formación profesional en las universidades cubanas.

En correspondencia con lo anterior, se enfoca el cambio en el modo de actuación profesional de los sujetos participantes en las acciones del programa en forma de espiral, permeado de saltos y retrocesos. Se enfatiza en la función investigativa a favor del despliegue de sus motivos intrínsecos por la profesión, la originalidad, la flexibilidad y la independencia cognoscitiva, de manera que se obtenga la autotransformación del sujeto desde su compromiso con el mejoramiento personal y social.

Se precisa como sustento psicológico la teoría histórico-cultural de Vigotsky (1985) y de sus seguidores, con énfasis en la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo, el carácter mediatizado y mediatizador de los procesos psicológicos y la determinación histórico-social de la psiquis humana, en la situación social de desarrollo, en las categorías zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo actual.

El enfoque personológico e integrador del programa demanda profundizar en las disímiles situaciones que intervienen en el desarrollo del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas, tanto desde el desarrollo individual del sujeto como de las condiciones sociales existentes.

En tal sentido, se debe prestar especial atención a la categoría zona de desarrollo próximo porque posibilita comprender la interrelación existente entre el diagnóstico de las barreras y las oportunidades en el contexto de actuación y en

los sujetos participantes, con énfasis en las características del clima creativo, lo que exige imbricar las ayudas con atención a:

- las potencialidades de las acciones del programa para estimular la reflexión individual y grupal en torno a las contradicciones que se plantean, de forma que se aprovechen las vivencias y las prácticas vividas de todos los participantes;
- la combinación del trabajo grupal con el individual en correspondencia con el desarrollo que alcanza cada participante en la personalización de la información, la originalidad, la flexibilidad y la independencia cognoscitiva;
- la autovaloración y autotransformación que se produce en cada sujeto;
- las tendencias de cambio que se manifiestan en las fortalezas, debilidades, amenazas y barreras en el grupo;
- la reflexión de los docentes que el grupo identifica como líderes académicos y científicos para socializar sus concepciones, valores pedagógicos y éticos, su actuación en el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación, así como sus implicaciones en los procesos de cambio hacia un quehacer creador;
- la estimulación de las fases del proceso creador en el contexto de los proyectos de investigación y el entrenamiento;
- la identificación del personal de mayor prestigio profesional y experticia en la actuación creativa;
- al desarrollo del clima creativo que se distinga por motivar el planteamiento de preguntas, el estímulo y el reconocimiento de realizaciones individuales originales, e independientes.

Otro aspecto importante, es el de las vivencias, nombrada por Vigotsky como experiencia emocional:

“la vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) debe ser entendida como la relación interior del (...) [individuo] como ser humano, con uno u otro momento de la realidad (...) la vivencia posee una orientación biosocial. Es algo intermedio entre la personalidad y el medio (...) revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad” (Vigotsky, 1996, p.67)

Bernaza (2013) precisó que las vivencias profesionales tienen un significado histórico cultural determinado para el sujeto, juegan un importante rol para el aprendizaje en el postgrado, porque favorecen la unidad entre la personalidad y el entorno, susceptible de ser enriquecida con la colaboración de los demás. Criterio que la autora comparte.

En síntesis, en el programa se presta especial atención a las condiciones, tanto materiales, como psicológicas; a la unidad de lo biológico y lo social que condicionan el desarrollo de la creatividad del docente, a los factores que en el proceso pedagógico potencian su actuación creativa, entre los que se distinguen: las características del sistema de actividad y comunicación que se revelan en las distintas acciones.

La actividad y la comunicación, aunque se investigan como aspectos relativamente independientes, se expresan en interrelación. Su diferencia fundamental estriba en que la actividad se manifiesta dentro de la relación “sujeto-objeto”, en tanto que la comunicación opera en el contexto de la relación “sujeto-sujeto”.

Desde el punto de vista pedagógico se profundiza en la categoría desarrollo, y lo que esta significa en la aspiración de lograr la actuación creativa de los docentes cuando cumplen sus funciones profesionales a partir de las exigencias del modelo de formación de los futuros educadores. Es decir, para el desarrollo de la creatividad que se aspira desde las diferentes acciones del programa, se imbrican la actividad investigativa, con la docente metodológica y la de orientación educativa en pos de elevar la calidad.

Esclarecedoras de la relación entre las categorías formación-desarrollo resultan las precisiones dadas por López (2012), quien argumentó su unidad dialéctica, de manera que toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia, a una formación psíquica superior. Ambas categorías implican la consideración del hombre como un ser bio-psico-social.

Por su parte, Remedios (2016) et al. precisaron que el desarrollo y la formación también tienen su propia identidad, se interpreta la formación como base y

consecuencia del desarrollo; así, toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia, a una formación psíquica de orden superior.

La categoría formación en la Pedagogía, orienta el desarrollo hacia el logro de los objetivos, lo que implica rescatar la tradición humanista al reconocer los determinantes ideológicos y culturales de la educación. De igual forma se orienta a la formación en una rama del saber, mediante la que el sujeto se prepara para ejercer una determinada labor o profesión.

La categoría desarrollo está asociada en la psicología a las diversas interpretaciones que han tenido las concepciones del concepto personalidad y se explica muy estrechamente vinculada a la enseñanza y al aprendizaje humano. Piaget (1973), argumentó la relación entre enseñanza-aprendizaje-desarrollo y sustenta, que la enseñanza y el aprendizaje parten del desarrollo alcanzado por el sujeto y que el desarrollo es el factor que posibilita el aprendizaje.

Por su parte Vigotsky (1988), consideró que la enseñanza guía el desarrollo y a su vez, toma en cuenta las regularidades del propio desarrollo, es decir, él es un producto de la enseñanza, la actividad y la comunicación del estudiante en dicho proceso.

López (2012) menciona tres grandes grupos de teorías que expresan las posiciones fundamentales ante el problema de la relación enseñanza-aprendizaje-desarrollo. Un primer grupo sustenta, que el aprendizaje está en función y en dependencia del desarrollo infantil; el segundo, considera el aprendizaje y el desarrollo como un mismo proceso; el tercero, sostiene que la enseñanza debe arrastrar al desarrollo.

En tal sentido, se precisa que la personalidad se forma y se desarrolla no solo bajo la influencia de acciones dirigidas hacia la finalidad del sistema educacional, sino también y de manera esencial, bajo las influencias del contexto social. Esta dinámica se pone de manifiesto en la creatividad, que como se ha afirmado en reiteradas ocasiones es potencialidad de todo sujeto y su desarrollo depende de múltiples factores (biológicos y sociales).

Una de las vías que tiene el docente para desarrollar su creatividad es el proceso de formación profesional. El programa está dirigido a la formación continua de docentes en ejercicio, que forman profesionales de la educación mediante la investigación científica, el posgrado y el trabajo metodológico.

La actividad investigativa -como ya se ha expresado- tiene una posición relevante en el programa de preparación, dada la incidencia que tiene para el desarrollo del modo de actuación creativo del docente, en un contexto donde el encargo social es promover en sus estudiantes la apropiación de los frutos de la ciencia y la tecnología, el desarrollo del pensamiento científico-teórico que le permita seleccionar y utilizar eficientemente información, construir nuevos conocimientos, producir innovaciones tecnológicas y orientar autónomamente procesos de aprendizaje e investigación a lo largo de toda la vida.

Los docentes de las carreras pedagógicas, por su responsabilidad como formadores de formadores, deben ser capaces de convertirse en modelos de actuación para formar y desarrollar una adecuada competencia investigativa en los profesionales de la educación de los diferentes niveles, de manera que se identifiquen con: el método científico, la actualización permanente de sus conocimientos, la participación activa en proyectos de investigación, eventos científicos y publicaciones.

Se considera que los docentes en las diferentes acciones del programa pueden asumir, en sentido general, las posiciones siguientes: investigador de un proyecto; investigador directo del proceso de formación profesional; aplicador del método investigativo como parte esencial de la estrategia metodológica que utilice para el desarrollo del contenido del programa que imparte. Desde este aspecto se concibe el uso del método científico en todo su accionar pedagógico, lo que se concreta en el desarrollo de todas sus funciones.

Lo anterior implica la búsqueda constante de las vías y medios para perfeccionar su trabajo en todas las áreas en que interviene, y que se manifiesta en la autovaloración diaria de su actuación en las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas, en la indagación y actualización del contenido de

las asignaturas que imparte, en la aplicación de métodos que promuevan aprendizaje creativos, en la caracterización de su grupo escolar, en la interrelación con la familia, en la participación en la dinámica de la comunidad en que se asienta la institución.

Trujillo (2007) precisó que el docente formador de formadores tienen dos roles básicos: transformación de la realidad educativa con el uso del método científico y dirigir la formación científico-investigativa educacional de los docentes de los diferentes niveles de educación. Para ambos, el docente debe tener una actuación creativa.

En cuanto a la educación de posgrado resultan oportunos los aportes de Addine (2013), relacionados de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el posgrado de la Educación Superior Pedagógica:

- el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir del planteamiento y resolución de problemas por los estudiantes, sustentado en el aprendizaje colaborativo y las facilidades que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones;
- es importante promover un reanálisis permanente de los modos de actuar y de las conceptualizaciones acerca de la labor pedagógica;
- la acción reflexiva constituye un procedimiento esencial, pues permite el análisis de lo que se hace, evaluar el horizonte de posibilidades, derivando acciones alternativas para el cambio; constituye una forma de análisis de la práctica que posibilita reinterpretarla y encontrar mejores vías;
- la colaboración entre profesionales propicia que la teoría y la práctica se integren y se complementen;
- la profundización y ampliación de los conocimientos existentes en los participantes posibilita el perfeccionamiento teórico, metodológico y práctico;
- la unidad de la investigación teórica y empírica constituye una vía para el perfeccionamiento de la práctica profesional;

- las actividades que se planifiquen deben ser flexibles, en función de los aprendizajes, la lógica de la profesión pedagógica, la intencionalidad convenida, la comunicación dialógica y la significatividad.

Estas características sirven de guía didáctica para el desarrollo del curso y el entrenamiento. Igualmente son válidas en los talleres que se proponen para el sistema de trabajo metodológico:

A partir de los fundamentos teóricos hasta aquí esbozados, la autora presenta un conjunto de exigencias que deben cumplirse en la aplicación del programa, para que se logre su objetivo.

3.2.1. Exigencias pedagógicas del programa

Las exigencias se diseñan a partir del criterio de Urbay (2004), quien precisó que son aquellas obligaciones que se dirigen al objeto de influencia educativa e intervienen en su transformación a partir del conocimiento de su desarrollo integral desde el punto de vista psicológico, socio moral y que requiere de la acción pedagógica. En este caso se trata de lo que deben hacer los participantes en el programa y las condiciones que deben crearse:

- Ejecución del diagnóstico de las potencialidades y barreras en el desarrollo del modo de actuación creativo;

Para el cumplimiento de esta exigencia debe partirse de la aplicación de un conjunto de instrumentos y técnicas en dos etapas: una dirigida a la comparación del modelo actuante con el diseñado para el modo de actuación creativo del docente, y una segunda encaminada a analizar las barreras, las potencialidades individuales y grupales.

El diagnóstico debe asumir un carácter de proceso personalizado, lo que significa que en cada una de las acciones del programa se logre el análisis y reajuste de los objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación, según los motivos, intereses, niveles de autovaloración, originalidad, flexibilidad e independencia de los participantes. Se toma como referente las categorías y subcategorías que la autora propone, así como los métodos y técnicas aplicados en la sistematización.

- Apropiación de las estrategias y técnicas como vías para el desarrollo del modo de actuación creativo;

Para lograr la combinación de las diferentes estrategias y técnicas es importante atender a la capacidad de búsqueda, solución de problemas, a la intuición, motivación, niveles de autovaloración e implicación personal de los sujetos en el proceso creativo. Es decir, se debe ser consecuente con:

- el descubrimiento de nuevos problemas en condiciones ya conocidos;
- el encuentro de la estructura y perspectiva del objeto sometido a estudio;
- el camino escogido para la solución de un problema planteado;
- la combinación de los métodos de solución ya conocidos con unos nuevos más adecuados;
- la posibilidad de alejarse de los estereotipos de la actividad;
- la libertad, perseverancia, independencia y gusto por el cambio.

El docente crea en la actividad donde está implicado, en la que despliega todos sus recursos para obtener sus propósitos, donde su autovaloración tiene una función principal. Él genera, transforma o modifica su actuación para alcanzar su meta, la creación. En tal sentido, las estrategias y técnicas que se proponen propician el vínculo cognitivo-afectivo en el contexto de las actividades de cada acción y permiten mejorar el clima creativo.

En la integración de las estrategias y técnicas se requiere de actividades teóricas y prácticas para las cuales; las estructuras operacionales y cognoscitivas del pensamiento del sujeto ya no tienen métodos ni conceptos idóneos y por tanto, tienen que buscar nuevos. Se pretende que en el docente surjan necesidades a partir de una actividad reflexiva, se enfrente a nuevas situaciones que transformen su actuación profesional.

En síntesis, con ellas se puede contrarrestar el dogmatismo que se manifiesta en el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación del proceso pedagógico, y por supuesto, en la labor del estudiante y hacer realidad las

palabras de Enrique José Varona: “Lo que más ha esterilizado la educación es el dogmatismo, que pretende ahorrar trabajo al alumno y le dé fórmulas, en vez de despertar sus estímulos para que sepa llegar a ellas”. (Citado por Vitier, 1997, p.175)

- Desarrollo del clima creativo en todas las actividades que encierran las acciones del programa;

El clima creativo exige que el docente logre “enseñar y aprender en la diversidad” y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y de la interdependencia entre todos los seres humanos. Se debe fomentar el sentimiento de empatía, descubrir al otro a partir del conocimiento de uno mismo, demanda lograr armonía con todos los agentes y agencias que intervienen en el proceso de formación del profesional.

En cada acción debe tenerse en cuenta la interrelación subjetiva, con el que dirige la actividad y el resto de los participantes, propiciar el espíritu crítico ante lo mal hecho, despertar la curiosidad, hacer frente a las tensiones inevitables entre los seres humanos, con un espíritu altruista mediante el diálogo y el intercambio de argumentos.

Promover la cooperación y el desarrollo de cada participante, de su cuerpo y mente, tener un pensamiento autónomo y crítico, elaborar un juicio propio, determinar por sí mismo qué hacer ante cada disyuntiva con una orientación valorativa correcta hacia el progreso. Todo ello, a partir de la unidad de lo diverso, de favorecer la creatividad sobre la base de su identidad y de sus recursos.

- Interrelaciones del conjunto de acciones de preparación desde el enfoque personalizado;

La estructuración con que se concibe el programa exige de la integración de las partes en un todo; es decir, la participación en proyectos, en el curso, en el entrenamiento y en los talleres; tienen un objetivo general y sus singularidades están relacionadas con los fines y las formas que adquieren la actividad

investigativa, la educación de posgrado y el trabajo metodológico en la Educación Superior.

En cada acción de preparación debe asegurarse que se establezca el clima creativo, para favorecer el desarrollo de los recursos personológicos que intervienen en el proceso creativo, de manera que se logre que todos los participantes transiten por las acciones generalizadoras del método científico (teorización y comprobación de la calidad del producto logrado en la realidad educativa).

El clima creativo además condiciona que la autovaloración alcance niveles adecuados que le permitan al docente penetrar en la esencia de la actividad pedagógica, en su estructura lógica, en el análisis del cumplimiento con calidad de los objetivos, su correspondencia con el contenido, la comprobación del nivel de asimilación de los conocimientos por los estudiantes, las habilidades y hábitos alcanzados, de la presencia o no de motivos por conocer lo desconocido.

3. 3. Acciones del programa. Precisiones para su implementación

Las acciones son: la participación en proyectos de investigación, eventos científicos, curso de posgrado, entrenamiento y talleres metodológicos; con todas estas acciones se pretende potenciar:

- los nexos entre enseñanza y aprendizaje de los adultos y el desarrollo de la creatividad;
- las relaciones entre el desarrollo integral del docente y su creatividad en el cumplimiento de las funciones profesionales;
- la determinación de la responsabilidad del docente de las carreras pedagógicas como formador de educadores creativos en su actuación profesional.

La participación del docente en proyectos de investigación debe facilitar la sistematización de las acciones generalizadoras propias del método científico, de manera que logre realizar un análisis crítico y reflexivo de su actuación profesional en el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación; y a partir de

sus resultados identificar sus fortalezas, debilidades, así como las barreras que están influyendo en su creatividad.

Los resultados que obtiene en el proyecto deben socializarlos en eventos científicos y en la publicación de artículos como productos novedosos. Estas son importantes vías para favorecer el intercambio de experiencias y de las buenas prácticas, y que los docentes se convierten en protagonistas activos de su propio aprendizaje al tener que prepararse para debatir, ofrecer argumentos, enunciar posibles soluciones y emitir juicios valorativos.

El curso tiene la intención de perfeccionar, renovar y ahondar en los conocimientos teóricos y metodológicos, así como propiciar la generación de ideas nuevas y originales, la aparición de vivencias afectivas positivas que estimulen la duda, el cuestionamiento de la realidad con vistas a la transformación y autotransformación creativa. Durante la sistematización se diseñó un programa (Anexo 15).

Los talleres se conciben para los diferentes espacios del sistema de trabajo metodológico en los niveles horizontal y vertical (Anexo 16), ellos posibilitan la combinación de la teoría con la práctica. Se distinguen por el trabajo en grupo, la aplicación de técnicas para la solución de problemas y para favorecer el clima creativo, donde se logre la colaboración, el aporte de cada participante, el cuestionamiento, el cambio, la corrección y la autovaloración.

El entrenamiento facilita apropiarse del saber hacer, se encamina a la ejercitación de las fases de proceso creativo en el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación (Anexo 17). Durante su ejecución es necesario aplicar acciones atrayentes, significativas; que impliquen el cuestionamiento de la realidad con vistas a la innovación en el contexto, lo cual interactúa también con el clima creativo que se logre. Permite la reflexión, el razonamiento divergente, flexible e independiente.

En la autopreparación se jerarquiza la independencia cognoscitiva de los participantes y viabiliza obtener la preparación esperada en cada una de las acciones previstas, no constituye una vía independiente, sino que es repetida en

cada una de las acciones propuestas. Los niveles de calidad que en ella se alcancen están determinados por la implicación personal de los sujetos, lo que potencia el desarrollo de actuaciones creativas. Posibilita la curiosidad y el interés por superarse.

En función de orientar cómo implementar las acciones del programa, de modo que se cumpla con el enfoque personalizado e integrador, la autora a partir de la experiencia acumulada durante la sistematización diseñó las precisiones que se muestran a continuación.

Para el diagnóstico de las potencialidades y barreras de los participantes en las diferentes acciones del programa se recomienda seguir la concepción establecida en la exigencia pedagógica descrita en las líneas anteriores. En la primera etapa con el propósito de determinar el estado actual del modo de actuación del docente se debe proceder de la forma siguiente:

- definición de los criterios de evaluación (categorías y subcategorías);
- de los métodos y técnicas a emplear y las fuentes de información a utilizar (Anexos 2, 5, 6 y 11);
- aplicación de los instrumentos y procesamiento de la información obtenida.

En la segunda etapa se aplicarán los instrumentos (Anexos 12,13 y 14) y se procesará la información identificando fortalezas, debilidades, barreras y oportunidades. Posteriormente se aplicará la triangulación metodológica, la que permite establecer regularidades y determinar causas de los comportamientos.

Se sugiere usar la técnica “Reto a la creatividad” con el objetivo de propiciar la reestructuración del campo de acción y la toma de decisiones. Es importante que se nombre un facilitador para el debate científico, este puede aportar diferentes modelos que orienten a los participantes.

La aplicación de cada acción debe atender a los resultados del diagnóstico de las potencialidades y barreras que influyen en el desarrollo del modo de actuación creativo. Por ello es importante que se profundice en las características personológicas asociadas a la creatividad y en las condiciones existentes en la

institución educativa y en la sociedad desde la relación entre lo individual y lo grupal.

La participación de los docentes en proyectos de investigación, está signada porque ellos deben en su actividad investigativa crear productos nuevos tales como: (tareas docentes para las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas, artículos, ponencias científicas, materiales de apoyo a la docencia y medios de enseñanza-aprendizaje).

En las tareas expresarán el dominio de la enseñanza problémica, las dinámicas grupales y las técnicas (sinéctica y antiéctica), que favorecen la lógica científica y el desarrollo del pensamiento divergente. De igual forma, demostrarán las posibilidades para la toma de posición teórica acerca de la educación de la creatividad en el proceso pedagógico y hacer propuestas de cambios.

Asimismo, podrán evidenciar las habilidades adquiridas en la determinación de métodos, técnicas y medios novedosos para evaluar los procesos cognitivos y afectivos de la personalidad y las particularidades del clima creativo. Demostrarán en qué medida están en condiciones de plantear y solucionar los problemas educativos que requieren respuestas por la vía de la ciencia y sus posibilidades para formular preguntas contradictorias, discrepancias, que pongan a los estudiantes en posición de búsqueda.

En consecuencia, se debe insistir en la novedad de los problemas que se analizan en torno a las características del ambiente escolar, en función de convertir las reuniones de los proyectos en un espacio que facilite la expresión libre y espontánea de los sujetos, la comunicación asertiva basada en el respeto mutuo, la exposición clara y precisa de lo que se espera y se piensa. Además se requiere analizar las posibilidades que existen para explorar y experimentar nuevas propuestas sin temor al error y al rechazo.

Por tanto, debe lograrse que los participantes en las actividades del proyecto interactúen, se estimulen recíprocamente y se conjuguen la creatividad individual y la colectiva desde:

- el diagnóstico y determinación de los problemas reales que enfrenta el docente en su práctica, que están condicionados por las necesidades y posibilidades de sus estudiantes, por las suyas propias, así como por los intereses y exigencias concretas de la sociedad;
- la flexibilidad que exige armonizar las influencias sobre las distintas esferas de la personalidad del docente;
- la estructuración gradual y escalonada, que contemple e incluya en cada fase superior el estadio precedente y que tenga en cuenta los resultados del diagnóstico;
- la integración gradual de las estrategias y las técnicas en correspondencia con las metas y objetivos finales;
- la evaluación sistemática, no solo de los resultados, sino también del desarrollo de los procesos que subyacen en el aprendizaje y en el funcionamiento intelectual y personal de los docentes;
- las posibilidades autorreflexivas en el proceso de crecimiento personal de los docentes a lo largo de una experiencia que, más que estrictamente cognitiva, es totalizadora e integral;
- la elaboración de ponencias y artículos científicos derivados de los resultados de los proyectos.

En el programa del curso, los objetivos específicos se centran en la argumentación de los fundamentos que sustentan la educación de la creatividad en los sujetos que participan en la actividad pedagógica profesional y las singularidades del modo de actuación creativo del docente. Además se pretende explicar las bases epistemológicas que sustentan el desarrollo de la creatividad y las potencialidades del enfoque personológico e integrador.

Las tareas que se proponen para el desarrollo del curso deben tener niveles de flexibilidad, con el fin de atender a la historia de vida de cada participante, sus singularidades personológicas, el comportamiento de las condiciones que influyen en el desarrollo de su creatividad, las posibilidades para asumir cambios

en el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consonancia con estas ideas debe procurarse que cada docente se sitúe en su propia realidad y sea capaz de determinar qué debe cambiar, cómo hacerlo y por qué, a partir de las contradicciones que él identifique, esto le permitirá incorporar la observación y la descripción en la solución de problemas profesionales.

La actualización de los conocimientos, debe favorecer que los docentes asuman una posición científica que sustente las propuestas de cambio en su actuación profesional. Es importante que ejerciten el planteamiento de preguntas y tareas problémicas que les permitan comprobar la pertinencia de las propuestas en la realidad educativa, de tal forma que autovaloren la calidad de su actuación.

Es oportuno prestar atención a la selección de los métodos problémicos. Existen diversos criterios en torno a los tipos de métodos problémicos que se pueden utilizar, uno generalizado que asume la autora es el siguiente: la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística y el método investigativo.

La exposición problémica, se propone para demostrar cómo identificar las contradicciones y sus posibles vías de solución, así como para actualizar conocimientos y profundizar en el plano científico en los contenidos objeto de estudio. Se precisará la pertinencia que tiene en el desarrollo de las conferencias para dejar el problema abierto y sus contradicciones más actuales, en ellas el docente debe dar sus criterios y los estudiantes asumir una posición.

La exposición problémica presenta ventajas indiscutibles ya que hace la exposición verdaderamente demostrativa, colabora con el razonamiento científico e incrementa el interés. Debe estar acompañado de un clima de libertad de acción y opinión en el aula, en el que los propios estudiantes pueden plantear sus contradicciones.

La búsqueda parcial y la conversación heurística, son otros dos métodos problémicos importantes. En el curso permiten asumir un camino heurístico que

se complementa con el trabajo independiente mediante tareas que llevan al estudiante a la búsqueda de la información en diferentes fuentes del conocimiento y al planteamiento y solución de preguntas contradictorias.

El método investigativo, integra los resultados del trabajo independiente y de las experiencias acumuladas; permite dominar el sistema integral de procedimientos científicos que son necesarios en el proceso de investigación. Se caracteriza por favorecer un alto nivel de actividad creadora, flexibilidad y de independencia cognoscitiva en los sujetos, ya que no solo se puede manifestar en la práctica a través de la solución de problemas, sino de su propio planteamiento en un momento determinado. Se recomienda usarlo en las actividades finales del curso.

El sistema de talleres, constituye un espacio valioso para la implicación personal de los docentes y la ejercitación del saber hacer, porque ellos permiten la construcción de nuevos conocimientos, la reflexión sobre procederes novedosos. Ellos exigen que se despliegue la independencia cognoscitiva de los sujetos, para su puesta en práctica se exhorta prestar especial atención a los tres momentos básicos de toda actividad pedagógica, en correspondencia con las ideas que se esbozan a continuación:

- momento inicial: se realiza la apertura donde se presenta el tema, los objetivos específicos y las ideas fundamentales que se someterán a debate; se precisa la dinámica del trabajo grupal u otros elementos necesarios;
- momento de desarrollo: se efectúa el debate en el grupo, de manera que se propicie la polémica y la toma de posiciones. Se comparten vivencias y experiencias profesionales. Se precisan ideas rectoras;
- momento de conclusiones: se destacan, valoran y reconstruyen las mejores ideas, vivencias y experiencias expresadas; los docentes tendrán la oportunidad de plantear satisfacciones e insatisfacciones durante la actividad, emitir sugerencias y autoevaluarse.

El entrenamiento se distingue por posibilitar la apropiación de habilidades profesionales mediante la introducción de nuevos procedimientos y tecnologías con el propósito de complementar, actualizar, perfeccionar y consolidar conocimientos y habilidades prácticas. En el programa se le concede un rol significativo para el tratamiento de los contenidos del curso y los talleres. En él sitúa al docente en posición de búsqueda, en aras de lograr su autotransformación.

Para su desarrollo se recomiendan tareas docentes semejantes o iguales a las que se exponen a continuación:

- durante el desarrollo de los talleres y el entrenamiento, se deben jerarquizar los métodos de búsqueda parcial e investigativo, ellos permiten que los docentes planteen problemas y los traten de resolver generando hipótesis;
- pueden construirse un conjunto de preguntas con secuencia lógica para propiciar la originalidad y la independencia cognoscitiva de los participantes.

Los docentes deben demostrar el saber hacer a partir de concientizar la necesidad del cambio y cómo hacerlo en un proceso dinámico donde el grupo avanza. Se sugiere llevar a cabo un cruce de finalidades (qué, para qué), agentes (quienes), recursos (cómo), que admitan comprender el impacto de las estrategias y técnicas.

En las finalidades se precisa; cómo el docente percibe el cambio (satisfacción), cuáles son las evidencias del cambio y qué impacto o repercusión tiene este en el docente, a corto o a largo plazo. Es importante orientar la autovaloración en torno a la actuación independiente, la originalidad, flexibilidad y los niveles de personalización de la información.

Las dinámicas grupales se deben aplicar a partir de las funciones que la mayor parte de los estudiosos de esta temática le atribuyen: como herramientas para el planteamiento y solución de problemas, el análisis y la reflexión; la integración de lo objetivo y lo subjetivo; la animación, desinhibición e integración de los miembros del grupo.

También cobra especial significación su contextualización según las características de los participantes y del clima creativo con el propósito que el grupo no se quede en el momento de lo vivencial, sino que llegue a la elaboración personalizada de la experiencia, mediante la comunicación y la actividad conjunta para solucionar los problemas planteados.

Durante la sistematización los participantes se movilizaron y valoraron de forma muy positiva la dinámica grupal que se describe a continuación.

“Un desafío para la educación espirituana”.

Objetivo. Estimular la producción de ideas originales e independientes en el desarrollo del trabajo metodológico.

Desarrollo

Se combinan varios procedimientos con el fin de obtener la mayor cantidad de ideas que posibiliten servir de orientación a la solución de problemas.

Se inicia dando a conocer las reglas generales:

- no enjuiciar las ideas expresadas por los miembros del grupo. Tampoco criticar de manera inmediata las opiniones propias;
 - cada uno puede tomar caminos novedosos, aprovechar a plenitud su imaginación. Cuanto más extraña o novedosa sea su idea, es mejor;
 - no debe tener miedo a las ideas más inusitadas, que puedan quizás convertirse en las más factibles;
 - se busca la manera de generar el máximo de ideas y no conformarse con las primeras que nacen del grupo;
 - está permitido asumir las ideas de otros miembros del grupo y desarrollarlas.
- En este momento cada opinión que surge no es ya idea de este o aquél, sino la de todo el grupo.

Resultó pertinente provocar combinaciones al azar entre los objetos y fenómenos para llegar a soluciones creativas. El análisis, estructuración y relación son las operaciones mentales más frecuentes. Las etapas fundamentales son:

descomposición y análisis del problema; reagrupación estructurada de elementos acumulados; relación y combinación de estos.

Ejemplo de problema. Bajo nivel de aprendizaje en las asignaturas del área.

Análisis del problema o definición del problema a estudiar: causas de la desmotivación y soluciones para disminuirla.

Posibilidades de respuestas. Relación y combinación entre las causas y las soluciones. Representarlas en una tabla de doble entrada. Para operar con las tablas deben seguirse los pasos siguientes.

Información. Se recogen todos los datos que se posean sobre las causas.

Anotación. Se anotan las ideas de todos los participantes manteniendo el anonimato.

Descubrimiento de las categorías generales. Se buscan los criterios coincidentes analizando su esencia para evitar no perder aquellos que a primera vista no posean nada en común. Se deben registrar causas y soluciones buscando su relación y novedad.

En el ejemplo anterior se distinguen el rompimiento de los prejuicios semánticos o liberación semántica mediante los “anzuelos” (cambios, supresiones, adjudicaciones, oposiciones y otros) y los listados de quebrantamientos, ¿qué otras cosas son como estas?, ¿qué otras ideas nos sugieren?

Como resultado del proceso aparecen los productos novedosos, en cualquiera de sus manifestaciones, verbal, gráfica, simbólica, plástica, motriz, musical, a juicio de la autora la estimulación de la creatividad que debe hacerse a los docentes no tiene un *techo*; solo etapas o momentos que ayudan a conformar la compleja e infinita espiral del crecimiento personal y profesional.

Las acciones del programa de preparación propician que los docentes expresen la personalización que han logrado de la información, la originalidad, la flexibilidad y la independencia cognoscitiva en el desarrollo de las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso pedagógico.

En relación con lo anterior, el programa de preparación está proyectado en función de la toma de decisiones que posibiliten la solución de problemas profesionales, surgido por la contradicción del estado real y el estado deseado, acorde a las expectativas del modelo de formación de los profesionales que egresan de las carreras pedagógicas. En su diseño, existe una articulación dialéctica entre las aspiraciones de las acciones y las vías para instrumentarlas.

De esta manera, las acciones tienen una perspectiva amplia e integral, para reforzar el deber ser de la actuación del docente. En el proceso de preparación, cobra especial relevancia que el docente como parte de su plan de desarrollo individual se inserte en las acciones de preparación. Es oportuno que se socialicen las mejores prácticas.

La experiencia acumulada por la autora durante la recuperación del proceso vivido le permitió establecer la lógica siguiente para el desarrollo de las acciones en su concepción sistémica, comienzan los talleres para la sensibilización de los participantes y la apropiación de conocimientos básicos, continúa el curso, seguidamente se desarrollan los talleres en función del saber hacer y cierra con el entrenamiento; todo ello sustentado en el desempeño como investigador y en la autopreparación.

Se jerarquiza la importancia que tiene garantizar el clima creativo, para remarcar un ambiente psicológico seguro y placentero, en función de estimular la producción de ideas novedosas y válidas donde pueden aparecer con facilidad la risa, el humor, la ausencia de temor y amenaza en el ambiente de trabajo cooperativo.

Igualmente, se presta especial atención al producto creado. Durante la ejecución de todas las acciones es importante poner a reflexionar a los participantes hacia dicho producto o resultado. Estos pueden tratarse de un diseño, proyecto, síntesis, argumentación de un debate, materiales de apoyo a la docencia, artículos, ponencias, medios de enseñanza, aulas virtuales, entre otros; en los que se revele la creación como fruto de las interacciones ocurridas y de la autotransformación en la actuación.

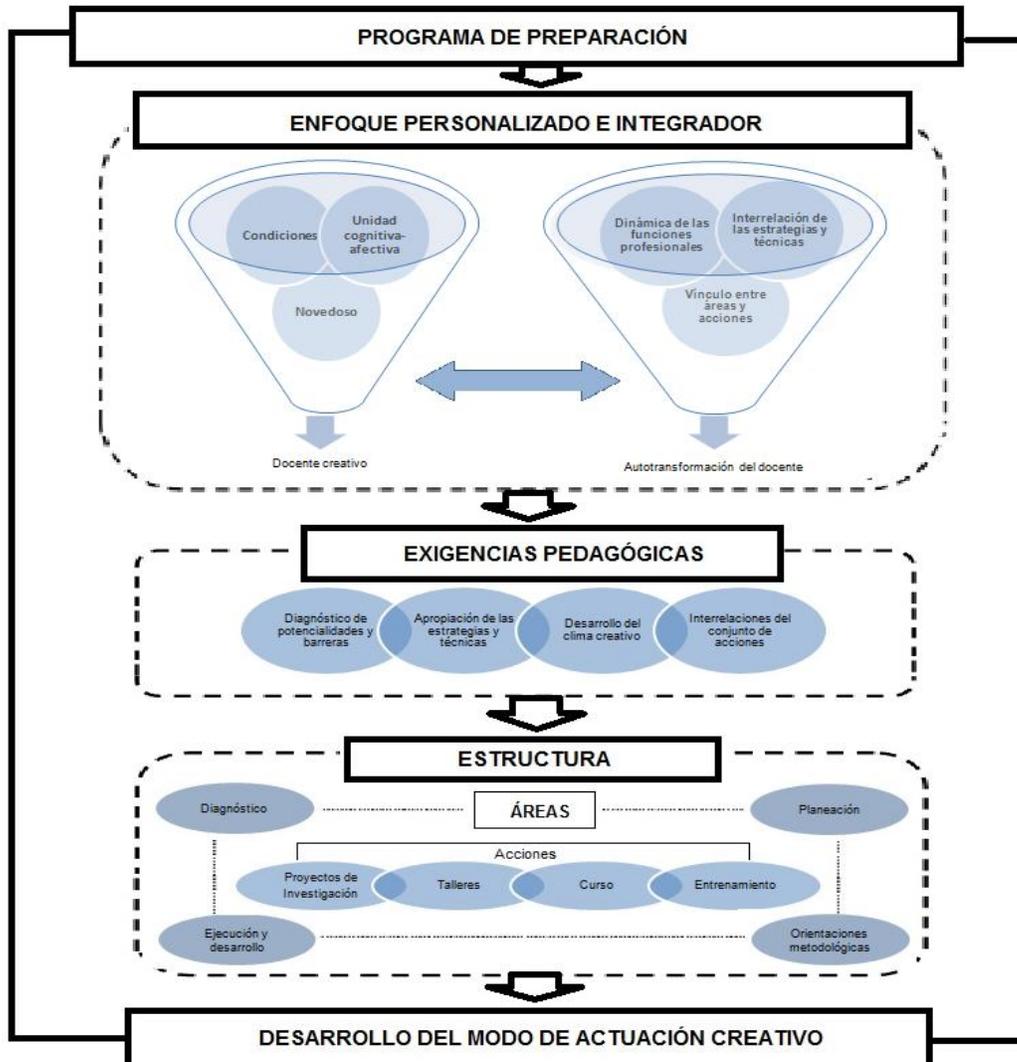
Para la evaluación se recomiendan propuestas basadas en la propia iniciativa del docente, por cuanto es el principal agente de su aprendizaje. Son múltiples las situaciones en las que de repente toma conciencia de un aprendizaje relevante, impactante que proviene de un caso o relato más que de la explicación teórica.

Se concibe la evaluación como proceso y como resultado, este último valorado a partir de su impacto en el modo de actuación creativo de los docentes que formaron parte de la muestra. El seguimiento permanente posibilita comprobar los resultados que se van obteniendo con el desarrollo del programa de preparación, a su vez, permite perfeccionarlo en su propia aplicación y diseñar nuevas acciones de mejora al concluir su ejecución.

La evaluación, como ya ha sido precisada desde las exigencias pedagógicas del programa, tiene en cuenta los tres momentos: antes, durante y después de la ejecución. En el antes, se determinan las necesidades de preparación que poseen los docentes, sus posibilidades de desarrollo potencial y las barreras que limitan el desarrollo de su creatividad.

Predomina la autoevaluación de los sujetos participantes durante la aplicación del programa, la que facilita ir constatando los cambios en la actuación y las formas de contrarrestar el efecto negativo de las barreras, así como la proyección de las acciones de mejora.

A partir de los aspectos funcionales y estructurales del programa de preparación Se muestra la representación gráfica del programa.



Para determinar las tendencias de cambios en el modo de actuación creativo de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, se tomó como punto de partida las categorías y subcategorías definidas durante la sistematización de experiencias. Seguidamente se describe lo más significativo que se manifestó en los sujetos participantes durante el desarrollo de cada acción.

En el primer taller desarrollado en el colectivo de carrera en noviembre de 2015, se perciben avances en la implicación personal y en la autovaloración, se identifican como principales barreras para el desarrollo del modo de actuación

creativo: el predominio de estilos de comunicación que no favorecen el clima creativo y la influencia de los patrones establecidos para la planificación que limitan la novedad y la flexibilidad en el planteamiento y solución de contradicciones. De forma general es limitada la implicación para el cambio.

En diciembre del propio año, se realizó otro taller, en el colectivo de la disciplina Fundamentos pedagógicos de la Educación, se observa como tendencia la motivación que poseen los docentes por aprender a planear contradicciones que creen situaciones problémicas en los estudiantes, así como el dominio de las características de los métodos problémicos y su posible combinación con las técnicas sinéctica y antitética. Es limitada la toma de posición teórica, y la defensa de los criterios personales.

El segundo taller del colectivo de carrera se llevó a cabo en febrero 2016, se constató como aspectos positivos el incremento de los niveles de implicación personal en el cumplimiento de sus funciones, y cómo centran el proceso pedagógico en el estudiante a partir de sus necesidades y posibilidades, así como promueven la autoevaluación. Se revelan todavía inseguridades en la reestructuración de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas.

En marzo de 2016, al finalizar el curso los principales avances se advierten en la implicación para aprender los contenidos teóricos acerca de la creatividad en la actividad pedagógica y en cómo apropiarse de la lógica del método científico y su influencia en el desarrollo del pensamiento divergente, la autovaloración de los niveles de originalidad, la independencia cognoscitiva y la flexibilidad, de manera general, es adecuada.

En el mes de abril del mismo año, se efectuó otro taller, participaron docentes de la disciplina Principal Integradora: “Formación Laboral Investigativa”, se apreció mayor implicación en la transformación y autotransformación para usar de forma combinada las estrategias y las técnicas y en apropiarse del deber ser de la actuación creativa, las principales limitaciones se agrupan en la reestructuración de las actividades de la práctica laboral investigativa, debido a las condiciones pedagógicas existentes en los centros donde los estudiantes se insertan.

En el entrenamiento desarrollado de mayo a diciembre 2016, los datos obtenidos con los instrumentos aplicados (Anexos 12, 13 y 14) denotan los avances que se lograron en él:

- uso de las estrategias y técnicas;
- la originalidad y flexibilidad en la interpretación de los datos obtenidos en el diagnóstico de los estudiantes;
- la planificación de las tareas docentes con un elevado nivel de lo problémico;
- el clima creativo;
- la cantidad y calidad de las ponencias, de los artículos elaborados y socializados;
- el diseño y aplicación de aulas virtuales que favorecen aprendizajes creativos;
- los resultados obtenidos en el proceso de evaluación externa de la carrera, la que resultó certificada.

Resultaron de gran valor las potencialidades y las barreras que se evidencian en la entrevista en profundidad para lograr la transferencia del programa de preparación, entre los que se distinguen:

- la claridad de los fundamentos, exigencias y estructura del programa de preparación como resultado científico, cuyo rasgo distintivo esencial radica en su enfoque personológico e integrador;
- lo difícil que se hace para los docentes de mucha experiencia profesional vencer la actuación tradicionalista.

A modo de conclusiones de este capítulo, se precisa que el programa de preparación construido durante la sistematización de experiencias tiene como rasgo distintivo su enfoque personalizado e integrador, el que se expresa en las diferentes acciones de preparación, a partir del diagnóstico de los procesos psicológicos asociados a la creatividad del docente, del clima creativo y de las condiciones que median en el proceso de formación de los profesionales de la educación.

CONCLUSIONES

El proceso investigativo desarrollado permitió determinar que:

Los resultados obtenidos en la triangulación metodológica realizada en el momento inicial de la recuperación del proceso vivido durante la sistematización de experiencias, permitieron revelar que en los documentos que norman la política educacional para las carreras pedagógicas se expresa la necesidad de desarrollar la creatividad de estos docentes, sin embargo la actuación de los miembros del claustro de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, está signada por patrones, esquemas y estereotipos que constituyen barreras para lograr el modo de actuación creativo.

Los estudios relacionados con el proceso de desarrollo de la creatividad del profesional de la educación y el modo de actuación creativo en los docentes de las carreras pedagógicas, develan que se trata de un proceso complejo y multifactorial en el que influyen las características personales, los procesos psicológicos asociados a la creatividad desde la unidad cognitivo-afectiva, el clima creativo y la calidad del producto nuevo logrado.

El ideal del modo de actuación creativo se concreta en el sistema de acciones propias de la dirección del proceso pedagógico (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación), en el que se distingue por la originalidad, flexibilidad e independencia cognoscitiva de este profesional a partir de su implicación personal, adecuada autovaloración y el uso de estrategias y técnicas que propiciaron aprendizajes creativos en la formación de los profesionales de la educación.

El programa construido se distingue por su enfoque personalizado e integrador, lo que significa atender a: el carácter complejo y plurideterminado de la creatividad, la interrelación dinámica que se expresa en el funcionamiento de las áreas y las acciones de preparación, la dinámica entre las funciones

profesionales a partir de jerarquizar la investigativa, las potencialidades que tienen las estrategias y técnicas para el planteamiento y solución de problemas profesionales y la unidad dialéctica entre la autotransformación que se produce y los productos novedosos que logra.

La aplicación de las acciones del programa permitió evidenciar los cambios que se produjeron en los sujetos implicados en la sistematización en torno a: la personalización de la información, la originalidad, la flexibilidad y la independencia cognoscitiva en el desarrollo del diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación del proceso de formación de los futuros educadores.

RECOMENDACIONES

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Addine, F., Fuxá, M., Calzada, J., Calzado, D., Martínez, B.N., Rebollar, M. A. (2013). *El modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a la práctica.*
2. Addine, F. y otros (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión.* La Habana: Dirección de Ciencia Técnica. Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida: Didáctica.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
3. Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida: Didáctica.* La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
4. Bermúdez, R., García, V., Marcos, B., Pérez, L., Pérez, O. y Rodríguez, A. (2002). *Dinámica de grupo en educación: su facilitación.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. Bernaza, J. (2004). *El proceso de enseñanza en la educación de posgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación.* La Habana: Dirección de posgrado del Ministerio de Educación Superior.
6. Bernaza, J. (2013). *Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural.* México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
7. Betancourt, J. (1997). *La creatividad y sus implicaciones.* La Habana: Editorial Academia.
8. Betancourt, J. (1999). "Creatividad en la Educación: educar para transformar. Educación 10. Disponible en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10mario.html>.
9. Betancourt, J. y D, Valadez. (2000). *Atmósferas creativas: juega, piensa y crea.* <https://www.casadellibro.com/libro-atmosferas-creativas-juega-piensa-y-crea/9789684268074/708808>
10. Betancourt, J. (2009). *¿Cómo propiciar atmósferas Creativas en el salón de Clases?* Revista Digital Universitaria Volumen 10 Número 12 • ISSN: 1067-6079

11. Blanco, A. (2003). *Filosofía de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
12. Caballero, E. (2002). *Diagnóstico y Diversidad. Selección de Lecturas (Compilación)*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
13. Caballero, E. (2012). *La creatividad pedagógica en la formación del docente*. Revista Didáctica y Educación. Vol. III. Año 2012. Número 4, Octubre-Diciembre (p. 115-127)
14. Calero, N. (2005). *El modo de actuación creativo del profesor en formación*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
15. Castillo, M. (2001). *La formación del modo de actuación profesional del profesor de Historia. Una propuesta metodológica desde la enseñanza de la Historia de Cuba*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
16. Castro, F. (1980). *Lineamientos económicos y sociales para el quinquenio de 1981-1985*. La Habana.
17. Chávez, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
18. Chibás, F. (1992). *EUREKA*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
19. Chibás, F. (2012a). *Creatividad + Dinámica de Grupo = Eureka*. La Habana: Pueblo y Educación.
20. Chirino, M. V. (2003). *La investigación como función profesional pedagógica: modo de actuación profesional pedagógico*. En F. Addine, A. Blanco, M.V. Chirino, G. García, I.B. Parra, y S. Recarey, *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. (pp. 65-84). Dirección de Ciencia y Técnica, Tercer Premio en el concurso "La investigación en las Ciencias de la Educación en la Revolución Educativa". La Habana, Cuba.

21. Churba, C.A. El enfoque analógico.
<http://crealogar.blogspot.com/2009/05/el-enfoque-analogico.html>
22. Concepción, M. L. (2001). *Propuesta metodológica para diagnosticar el comportamiento creativo del profesor de Geografía en la Secundaria Básica*. Tesis de Maestría. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
23. Concepción, M. L. (2014). La creatividad. Presente en las funciones profesionales de los docentes de carreras pedagógicas. En Ponencia presentada al I Simposio Internacional. Actividad Física Comunitaria. Recreación y Medio Ambiente.
24. Concepción, M.L. (2015). *El diagnóstico de la creatividad en docentes de la educación superior. Reflexiones metodológicas*. Revista Pedagogía y Sociedad. Vol.18, N^o 44, (p.21-30)
25. Concepción, M. L., Remedios J.M, Hernández, A. E. y Y. Vardiñas Y. (2015). La creatividad del docente: Una demanda de la Universidad del siglo XXI. En Ponencia presentada Evento Internacional Yayabociencia. Sancti Spíritus, Cuba.
26. Concepción, M. L., Rojas, M. y Brito, S. Y. (2015). El modo de actuación creativo de los docentes de la educación superior. Ponencia presentada al Segundo Evento Científico Nacional PSICOUNISS 2015. Sancti Spíritus, Cuba.
27. Concepción, M. L., Rojas, M. y Castellanos, O. (2017). La creatividad: un imperativo del docente universitario. En Ponencia presentada al Tercer Evento Científico Nacional. PSICOUNISS 2017.
28. Concepción, M. L., Rojas, M. y Brito, S. Y. (2017). La creatividad. Premisa imprescindible en la actuación del docente. En Ponencia presentada al Evento Nacional Didáctica de las Humanidades. Sancti Spíritus, Cuba.
29. Corbalán, J. (2003). Claves para el desarrollo de la Creatividad personal. Ediciones. Programa CREA. España.
30. Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención. Paidós. Barcelona.

31. Daudinot, I. (1995). Estimulación de la inteligencia y la creatividad mediante el aprendizaje de la Biología. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía 95. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba.
32. Daudinot, I. (2000). Estimulación de las aptitudes intelectuales, la creatividad y en el personal docente y los estudiantes. Lima, Perú.
33. Daudinot, I. (2003). Perspectivas psicopedagógicas acerca de la creatividad y *valores*. Ediciones Chog Long .Lima. Perú.
34. Danilov, M. A y M. N. Skatkin. (1978). Didáctica de la escuela media. Editorial de libros para la educación, La Habana.
35. De Bono, E. (1997). Pautas y herramientas para aprender a pensar. Colombia.
36. De Bono, E (1998). “El pensamiento lateral” <<http://www.edwdebono.com/spanish/smsg93.htm>> [Consulta: 26 de septiembre de 2000].
37. De Bono, E. (1997). Pautas y herramientas para aprender a pensar. Colombia.
38. De Bono, Edward (1998) “MENSAJE DE EDWARD DE BONO del 2 de noviembre de 1998...una colección de ejemplos brillantes de creatividad, no hace una creatividad total” [en línea]. <<http://www.edwdebono.com/spanish/smsg93.htm>> [Consulta: 26 de septiembre de 2000].
39. De Bono, E. (1999). El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. México. Editorial Paidós Plural.
40. De Bono, E. (2000). El pensamiento lateral. Manual de creatividad. Buenos Aires: Editorial Paidós. Ibérica S. A.
41. De Prado, D. (1997). El torbellino de ideas. Editorial Academia, Ciudad de La Habana.

42. De Prado, D. (1999). "Estimular la creatividad en el aula". Educación 10. Disponible en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10mario.html>.
43. De Prado, D. (2005). La relajación creativa integral. Creación integral. Santiago.
44. De La Torre, S. (1977). Creatividad, teoría y práctica. Fac. de Filosofía y CC. de la Educación. Barcelona.
45. De la Torre, S. (1993). La creatividad en la aplicación del método didáctico. En Sevillano, M. L. Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. Madrid. UNED. p 287-309.
46. De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Madrid: Editorial Escuela Española S. A.
47. De la Torre, S. (1997). *Para investigar la creatividad*. Barcelona: Ediciones DOE.
48. De la Torre, S. (1999). Creatividad y formación. Identificación, diseño y evaluación: Editorial Trillas. México.
49. De la Torre, S. (2000). Estrategias didácticas innovadoras y creativas. En Torre, S. de la y Barrios O. (2000). (Eds). Estrategias didácticas innovadoras. Barcelona. Octaedro. pp. 108-128.
50. De La Torre, S. (2003). Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica. Barcelona: ediciones octaedro.
51. Díaz, A. y A. Mitjás. (2013). Creatividad y subjetividad: su expresión en el contexto escolar. *Diversitas: Perspectivas en Psicología* ISSN: 1794-9998 Vol. 9 / No. 2 / 2013 / pp. 427-434. Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397014>
52. Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. Volumen 15, Número 3 Setiembre – Diciembre. 2015, pp.1-23 DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20904>.

53. Esquivas, M. T. (2009). La enseñanza creativa y transdisciplinar. [www.encuentros-multidisciplinares.org/Revista N° 31](http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revista%20N%C3%91o%2031).
54. Fuentes, H. (2001). *Didáctica de la educación superior*. Escuela Superior Profesional, INPAHU, Santafé de Bogotá, Colombia.
55. Foustier M. I. Pedagogía de la creatividad. (1975). <https://www.casadellibro.com/...pedagogia-de-la-creatividad/>
56. Fuxá, M. (2004). *Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.
57. Gala, M. (1999). *Modos de actuación: una reflexión para el debate*. La Habana: Instituto Técnico Militar José Martí.
58. García, M. de L. (2013). La enseñanza de la creatividad en la Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. ISBN 978- 987-544-514-7.
59. García, G. y Addine, F. (2003). *Curriculum y profesionalidad del docente*. En F. Addine, A Blanco, M.V. Chirino, G. García, I.B. Parra, y S. Recarey. La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. (pp. 8-20). Dirección de Ciencia y Técnica, Tercer Premio en el concurso “La investigación en las Ciencias de la Educación en la Revolución Educativa”. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
60. García, G. y Caballero, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
61. García, L. y otros. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
62. García, R. (2004). Consideraciones de la creatividad en maestros. En L. García (Ed.) *La Creatividad en la Educación* (pp. 46-73). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

63. García, S. (2016). Investigación y docencia de la creatividad para un mundo en cambio. ISBN: 978---84---338---5908---2 Depósito legal:
64. Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples, La teoría en la práctica, Barcelona, Piados.
65. González, E. (2011). La Creatividad y La Pedagogía. (<http://www.eduteka.org/ProyectosClase.php>) Última modificación
66. González, V. PRYCREA. (1995). Pensamiento reflexivo y creativo. Editorial Academia. La Habana.
67. González, V. (2006). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. Recuperado de [http://www.campusoei.org/revista/de los lectores/741gonzaaez258.pdf](http://www.campusoei.org/revista/de%20los%20lectores/741gonzaaez258.pdf).
68. González Rey, F. (1989). *Psicología, principios y categorías*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
69. González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
70. González Rey, F. y Mitjás, A. (1995). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
71. González Rey, F. (2010). O sujeito que aprende: a aprendizagem como processo de desenvolvimento. Proyecto aprobado por el CNPQ/Brasil para Beca de productividad en investigación.
72. González Rey, y Mitjás, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas En *Psicoperspectivas individuo y sociedad*. VOL. 15, Nº 1, 2016. pp. 5 – 16.
73. González, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
74. González, A. (1994). *Cómo propiciar la creatividad*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
75. Gordon. (1965). *La personalidad; su configuración y desarrollo*. La Habana: Ed. Revolucionaria.

76. Guanche, A. (2004). La enseñanza problémica de las Ciencias Naturales. Revista Iberoamericana de educación. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/973Guanche.pdf>.
77. Guilford, J. (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5: 444-454.
78. Guilford, J. 1967. The nature of human intelligence. Editorial McGrawHill, N. Yord.
79. Guilford, J. P. Creatividad. (1976). Retrospección y prospectiva. En Revista Innovación creadora, n. 1. ICE, Universidad politécnica, Valencia, España.
80. Guilford J, (1977). La naturaleza de la inteligencia humana. España: Editorial Paidos.
81. Guilford, J. (1978). Creatividad y Educación –[España](#): Ediciones Piados, p.22.
82. Guilfort, J. (1980). La creatividad. Madrid: editorial Narcea.
83. Guilford, J. et al. Compilador: Strom, R. D. (1983). Creatividad y Educación. España. Ediciones Paidos.
84. Horruitiner, P. (2011). *La educación superior. Retos y perspectivas en la sociedad cubana*. Curso 17. Congreso Pedagogía 2011. La Habana, Cuba.
85. Hernández, I. (2015). *La preparación de los jefes de grado para la dirección de la orientación profesional pedagógica en la secundaria básica*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad José Martí de Sancti Spíritus, Cuba.
86. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (2012). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
87. Jara, O. (1994). Para Sistematizar Experiencias. Costa Rica: Alforja.
88. Jara, O. (1998). La evaluación y la sistematización. La sistematización en los Proyectos de Educación Popular. Bogotá, Colombia: Editorial Dimensión Educativa.
89. Jara, O. (2003). ¿Cómo sistematizar? Una propuesta en cinco tiempos. Recuperado de www.alforja.or.cr.

90. Jara, O. (2009). ¿Cómo sistematizar? En R. Sierra y E. Caballero. Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación Educativa. (pp. 131-145). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
91. Jara, O. (2009). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica: La Piragua. Revista Diálogo de saberes 3, 118-129.
92. Konstantinov, N. A., Savich, A.L. y Smirnov, M.T. (1962). *Problemas fundamentales de la pedagogía*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
93. Konstantinov, N. A., Medinski, E.N. y Shabaeva, M.F. (1988). *Historia de la Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
94. Kuzmina, N. (1987). *Ensayo sobre psicología de la actividad del maestro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
95. Labarrere G. y Valdivia G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
96. Lenin, V. (1978). *Materialismo y Empiriocriticismo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
97. Leontiev, A. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
98. Leontiev, A.N. (1986) Sobre la teoría del desarrollo de la psiquis. En antología de Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad Habana.
99. Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: España. Ediciones de la Torre.
100. López, J., Chávez, J., Rosés, M.A., Esteva, M., Ruiz, A. y Pita, B. (1996). *El carácter científico de la pedagogía en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
101. López, J., Esteva, M., Rosés, M. A., Chávez, J., Valera, O. y Ruiz, A. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En G.

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

102. López, J. (2012). *Educación y Desarrollo*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
103. Lorenzo, R. (2013). *Talento, creatividad, empresa*. La Habana: Editorial Academia.
104. Macías, M. (2002). *Modelo para el autoperfeccionamiento del desempeño creativo del maestro*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. Instituto Superior pedagógico "Enrique J. Varona".
105. Macías, M. (2009). *Modelo para el autoperfeccionamiento del desempeño creativo del maestro*. En M. Martínez y Guanche, A. (compil.). *En El desarrollo de la creatividad. Teoría y práctica en la educación*. (pp. 117-146). La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
106. MacKinnon, D. (1980). *Educación para la creatividad: ¿Un mito moderno?* G.A.Davis y J.A. Scout (Comps.). *Estrategia para la creatividad*. Editorial Pairós, Buenos Aires.
107. Majmutov, I. (1972). *Problemas de la organización del proceso de enseñanza problémica*. Kazán.
108. Majmutov, I. (1983). *La enseñanza problémica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
109. Martín, L. M., Bermúdez, R., Acosta, R. M. y Barrera, L. M. (2004). *La personalidad: su diagnóstico y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
110. Martínez Llantada, M. (1986). *Categorías, principios y métodos de la enseñanza problémica*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
111. Martínez Llantada, M. (1986). *Principios de la enseñanza problémica*. La Habana: Universidad de La Habana.

112. Martínez, Llantada, M. (1997). "Educación de la creatividad". Material de apoyo del curso Educación de la creatividad. IPLAC.
 113. Martínez, Llantada, M. (1998). *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.
 114. Martínez Llantada, M. (2001). *Diagnóstico de la creatividad en el aula*. Curso en Congreso Internacional Pedagogía 2001, La Habana: IPLAC.
 115. Martínez Llantada, M. (2003). *Nuevos Caminos en la Formación de los Profesionales de la Educación*. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica.
 116. Martínez Llantada, M. y otros (2004). *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 117. Martínez Llantada, M. (2009). Creatividad y educación. En M. Martínez y Guanche, A. (compil.). En *El desarrollo de la creatividad. Teoría y práctica en la educación*. (pp. 1-16). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 118. Martínez Llantada, M. (2009). Maestro y creatividad ante el siglo XXI. En M. Martínez Llantada y Guanche, A. (compil.). En *El desarrollo de la creatividad. Teoría y práctica en la educación*. (pp. 109-116). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 119. Martínez, S. (2009). La creatividad como competencia universitaria. La visión de los docentes. [webs.uvigo.es /refiedu/ Refiedu/ Vol2_2 /REFIEDU_2_2_6.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_6.pdf). Consulta, Enero 2017.
 120. Martínez, R. (2001). *Modelo de desarrollo de la creatividad pedagógica centrado en la reflexión personal*. Tesis de Doctorado. Villa Clara: Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela".
 121. Marín, R. y Torre, S. de la (Coord). (2000). *Manual de creatividad*. Barcelona, Vicens-Vives.
 122. Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona, Kairó
 123. Maslow, Abraham (1983). *La personalidad creativa*. Buenos Aires: Kairós.
 124. Menchén, F. (2010). *La creatividad en la educación primaria*. Marzo. 2010
- CDL. En Apuntes de pedagogía.

Consulta, diciembre 2015.

125. Mettifogo, D. y otros. (1998). Desarrollo de la capacidad creativa en jóvenes. *Psicología*. 4. 26 – 38.
126. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2006). *Reglamento para la aplicación de las categorías docentes de la Educación Superior. Resolución N° 128/2006*. La Habana. (Soporte Digital).
127. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2007). *Reglamento de trabajo docente y metodológico. Resolución Ministerial 210/07*. La Habana. (Soporte Digital).
128. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2010). *Modelo del Profesional: carrera de Pedagogía Psicología: Curso Diurno*. La Habana. (Soporte Digital).
129. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2013a). *Objetivos de trabajo de la organización para el año 2014*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
130. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2013b). *Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base (Segunda parte)*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
131. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2014). *Objetivos de trabajo de la organización para el año 2015*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
132. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2015a). *Objetivos de trabajo de la organización para el año 2016*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
133. Minujin, A. y G. Mirabent (1989). ¿La creatividad se aprende? En: *Revista Educación*, N° 73, La Habana.
134. Miranda, T. y Páez, V. (2000). *Modelo general del profesional de la educación*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Centro de Estudios Educativos. (Soporte digital).

135. Miranda, T y Páez, V. (2002). *Ante los nuevos retos: cambios curriculares en la formación del profesional de la educación*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Centro de Estudios Educativos. (Soporte digital).
136. Miranda, T. (2011). El modo de actuación profesional y su formación en las carreras pedagógicas. *Revista Varona*. 53, 24-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36063557500>.
137. Mitjans, A. (1995). *Creatividad personalidad y educación*. Editorial Pueblo y Educación.
138. Mitjans, A. (1999). "Los estudios de la creatividad en Cuba: actualidad y perspectiva". *Educación* 10. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10/albert.html>.
139. Mitjans, A. y otros. (1999). *Pensar y crear. Estrategias, métodos y programas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
140. Mitjans, A. (2008b). A criatividade de como principio funcional da aula. En I. P. A. Veiga (Coord.), *Aula: Gênese, Dimensões, princípios e práticas* (pp. 115-143) Campinas, Brasil: Papirus.
141. Mitjans, A. (2013). *Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica*. www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a11.pdf.
142. Morales, X. (2012). *La preparación de los docentes de las Ciencias Básicas Biomédicas para la enseñanza de la disciplina Morfofisiología con enfoque integrador*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Sancti Spíritus: Universidad de Ciencias Pedagógicas Silverio Blanco Núñez.
143. Núñez, J y Macías, M. E. (2008). *Reflexiones sobre Ciencia, tecnología y sociedad*. Editorial Ciencias Médicas.
144. Osborn, A. (1953). Edición revisada en 1957) *Applied imagination*. New York: Charles Schibner's Sons. (Traducción española: Traducción española: *Imaginación aplicada. Principios y procedimientos para pensar creando*. Madrid: Verflex, 1960).

145. Palau, C. (2013). *El modo de actuación del profesor de Secundaria Básica para la sistematización de los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.
146. Parra, J. (2007). *Estrategia pedagógica dirigida a la formación inicial del modo de actuación profesional pedagógico en la universalización*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
147. Parra, J. (2014). *Creatividad y tecnologías de la información y la comunicación TIC en la educación media*. Facultad de educación. Maestría en Educación. Línea cognición y creatividad. Medellín.
148. Partido Comunista de Cuba. (2011). *Lineamientos de la Política Económica y Social del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba*. Recuperado de www.cubadebate.cu
149. Partido Comunista de Cuba. (2012). *Objetivos de trabajo del Partido Comunista de Cuba aprobados por la Primera Conferencia Nacional*. La Habana.
150. Pérez, L., Buenavilla, R., Chávez, J., Rojas, C., Sánchez-Toledo, M.E., Rodríguez, M.A.... Cabrera, O.R. (2012). *Naturaleza y alcance de la Pedagogía Cubana. Reflexiones y debates actuales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
151. Pérez, Y. (2004). *El desarrollo de los modos de actuación en la formación inicial de profesionales de la educación*. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/1346perez.pdf
152. Petrovski, A. (1992). *Teoría del colectivo*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
153. Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura y Economía de México. p.15.8HARF R. Aprendizaje y expresión. México: Cent.

154. Piguave, V. (2014). Importancia del desarrollo de la creatividad para los estudiantes de la carrera de Ingeniería Comercial desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación* Vol. XXIII, N° 44, pp. 29-47 / ISSN 1019-9403.
155. Pla, V., Torres, E. R., Arnaiz, I., Yera, I., Rodríguez, L. E., Rodríguez, D. Peñate, I. (2005). *Modo de actuación del docente desde un enfoque integral y contextualizado*. Centro de Estudio e Investigación de la Educación "José Martí" de Ciego de Ávila. (Libro en Soporte Digital).
156. Pla, V., Ramos, J., Arnaiz, I, García, A. Castillo, M., Soto, M. Cruz, M. (2012). *Una concepción de la pedagogía como ciencia*. Tercer Premio de Ciencia e Innovación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Pupo, R. (1990). *La actividad como categoría filosófica*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
157. Ponomariov, A. (1973). Investigación sobre psicología de la Creatividad. Editora Nauka, Moscú.
158. Pupo, R. (1990). La actividad como categoría filosófica. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales.
159. Rebollo, C. (2010). La creatividad docente como factor generador de nuevos entornos de aprendizaje en la educación media. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2011.
160. Remedios, J.M., Hernández, T., Concepción, M.L. y Medina, N. (2001). Vías que contribuyen a transformar los modos de actuación y a desarrollar potencialidades creadoras de los docentes en la Secundaria Básica. Informe del Proyecto Asociado al Programa Ramal II. Sancti Spíritus: Centro de Documentación e Información Pedagógica. Instituto Superior Pedagógico "Capitán Silverio Blanco Núñez".
161. Remedios, J.M., Hernández, T., Medina, N., Concepción, M.L., Rojas, M., Ríos, M., Trujillo, N. (2003). Modelo teórico-metodológico para evaluar el desempeño profesional de los docentes del Instituto Superior Pedagógico "Capitán Silverio Blanco Núñez". Informe del Proyecto

Asociado al Programa Ramal 4 “Evaluación del desempeño profesional de los docentes del Instituto Superior Pedagógico”. Sancti Spíritus, Cuba.

162. Remedios, J.M. (2005). Desempeño, creatividad y evaluación de los docentes en el contexto de los cambios educativos de la escuela cubana. En Ponencia presentada al Congreso internacional Pedagogía 2005. La Habana, Cuba.
163. Remedios, J.M., Hernández, T., Concepción, M.L., Rojas, M., Ríos, M., Echemendía, D.M., Trujillo, N.A. (2006). *Desempeño profesional y evaluación de los docentes del Instituto Superior Pedagógico. Propósitos y perspectivas*. La Habana: Editorial Academia.
164. Remedios, J.M. y Calero, N. (2009). Modo de actuación creativo del educador desde la dirección del aprendizaje: reflexiones para el debate. En M. Martínez y Guanche, A. (compil.). En El desarrollo de la creatividad. Teoría y práctica en la educación. (pp. 1-16). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
165. Remedios, J.M. y otros. (2012). *Pedagogía para el desarrollo de la creatividad en educación y para la educación*. Lima, Perú: Editora Magisterial.
166. Remedios, J. M., Alfonso, M., Cueto, R., Valdés, M.B., Hernández, A., Palau, C.M. y Concepción, M.L. (2014). Tarea 1: *Sistematización teórica acerca del debate en torno al objeto, las leyes y principios de la Pedagogía Cubana como ciencia de la educación*. Proyecto: “Acercamiento teórico-metodológico a problemas epistemológicos de la Pedagogía Cubana”. (Soporte digital)
167. Remedios, J.M., Alfonso, M., Valdés, M.B., Trujillo, N. A., Hernández, T., Palau, C.M. Clarice, V. (2016). Informe final: *Sistematización acerca de la Pedagogía como ciencia de la educación y de su valor para la actuación del docente universitario*. Proyecto: “Acercamiento teórico-metodológico a problemas epistemológicos de la Pedagogía Cubana”. (Soporte digital)

168. Rinaudo, C.; Donolo, D. (1999). ¿Creatividad en educación? Retos actuales de la enseñanza universitaria. *Contextos de Educación*. 1 (2), 202-219.
169. Rogers, C. (1987). Libertad y creatividad en la Educación. Edit. Paidós. Buenos, Aires – Argentina.
170. Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona. Paidós.
171. Rodríguez, M. (1988) Autoestima clave del éxito personal, El manual Modero, S. A. D C. V. versión electrónica. México.
172. Rojas, M. (2016). *Modelo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Sancti Spíritus, Cuba.
173. Rosell, W. (2005). Evolución histórica de la morfología. *Revista Educación Médica Superior*, 19(1). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
174. Rosental, M. y Ludin. I. (1981). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Editora Política.
175. Rubinstein, S. (1977). *Principios de Psicología General*. La Habana: Edición Revolucionaria.
176. Salmerón, E. y Quintana, O. (2009). *Los resultados científicos de la investigación: el programa como resultado científico*. Villa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”. (Soporte digital).
177. Sanz, T. (2016). Educación e instrucción: algunas reflexiones. Ponencia presentada al 10^{mo} Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2016. La Habana, Cuba.
178. Sanz, T., González, B. y González, M. (2014). La formación universitaria: reflexiones sobre categorías pedagógicas. *Ponencia presentada al 9no. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014*. La Habana, Cuba.

179. Solar, M. I. 2006 "La educación creativa como demanda social en la formación de profesores del siglo X" Revista Recre@rte N°6 Diciembre ISSN: 1699-1834 <http://www.iacat.com/Revista/recreate06.htm>.
180. Suárez, M. (2008). *El modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
181. Sternberg, R. y Lubart, T.I. (1992). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
182. Sternberg, R. (1997). Citado por J. Betancourt. *La creatividad y sus implicaciones*. La Habana: Editorial Academia.
183. Torrance, P. (1977). Orientación del talento creativo. [Buenos Aires](#): Editorial Paidós, p.45
184. Torrance P. (1979). *La enseñanza creativa*, España: Santillana.
185. Torrance P. (2013). *Creatividad e inteligencia*. <http://erasmus.ufm.edu/creatividad-e-inteligencia/>.
186. Torres, T. (2005). *El desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas históricas*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior pedagógico "Enrique J. Varona".
187. Torres, T. Lo lógico y lo "Ilógico" en el desarrollo de la creatividad, ponencia, en Universidad (2006). La Universalización de la Universidad por un mundo mejor, MES, La Habana, 2006.
188. Torres, T. (2012). La lógica como ciencia y la creatividad, en María Concepción González Basanta, Enseñar lógica y aprender con lógica, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, pp. 106-114.
189. Trujillo, N. (2007). *La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las Universidades Pedagógicas*. Tesis en opción al

grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

190. UNESCO. (2015). Educación para transformar vidas. Metas, opciones de estrategias. e indicadores. unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf.
191. Urbay, M. (2004). *Entrenamiento para el desarrollo profesional del docente en el desempeño de tareas de educación en valores de los niños y niñas preescolares*. Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.
192. Valdivieso, E. (1986). La personalidad humana. su capacidad creadora. España: Tecnipublicaciones, S. A., Colección Continente/Contenido.
193. Vargas, L. y Bustillos, G. (1988). *Técnicas participativas para la educación grupal*. España: Editorial Alforja.
194. Vincent S, Voisin S, Téllez-Méndez, B-A (2016) Creatividad: eje de la educación del siglo XX.I <http://ries.universia.net> 2016 Vol. VI.
195. Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona. Paidós.
196. Vigotsky, L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
196. Vigotsky, L. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En: *Selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades. Tomo III*. La Habana: Editora Universidad.
197. Vitier, Cintio. (1997). Martí en La Universidad IV. Editorial Félix Varela. La Habana.

Anexo 1

Sesión en profundidad número uno

Título. ¿Para qué sistematizar? ¿Qué experiencia sistematizar? ¿Qué aspectos de esta experiencia interesa sistematizar?

Tiempo de duración: 2 horas.

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

- Participantes. La totalidad de los miembros del claustro de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.
- Informantes clave. Los dos jefes de departamento de Formación Pedagógica General, la coordinadora del colectivo de carrera, los profesores principales de primer y tercer años, jefes de las disciplinas: Fundamentos Pedagógicos de la Educación, Orientación Educativa, Didáctica y Currículo, Fundamentos Fisiológicos y Psicológicos de la Educación y cinco miembros del proyecto de investigación "Problemas epistemológicos de la pedagogía cubana seleccionados.

Desarrollo

Presentación del tema por la investigadora.

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

Debate acerca del tema, orientado a los siguientes aspectos

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

Delimitación del objeto a sistematizar.

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

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

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

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

Anexo 2

Guía de análisis documental

Objetivo. Identificar las exigencias del modo de actuación creativo de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología docentes.

Documentos	Aspectos a revisar
Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. (Resolución Ministerial 210/07).	<ul style="list-style-type: none">• Artículos contenidos en los diferentes capítulos.
Planes de Estudios A, B, C y D de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.	<ul style="list-style-type: none">• Concepción de la Estrategia curricular Educación de la Creatividad.
Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.	<ul style="list-style-type: none">• Objeto de trabajo, modo de actuación del profesor en formación, esferas de actuación, campos de acción, problemas profesionales, objetivos generales, funciones profesionales, cualidades del profesional, valores a formar.
Programas de disciplinas de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.	<ul style="list-style-type: none">• Objetivos generales, contenidos a asimilar y orientaciones metodológicas.
Planes de trabajo metodológico del departamento docente, carrera, colectivos de años y disciplinas.	<ul style="list-style-type: none">• Objetivos metodológicos y líneas; actividades metodológicas y planificación del trabajo científico-metodológico.

Estrategia educativa de la carrera.	<ul style="list-style-type: none">• Prioridades de las actividades metodológicas en el colectivo de carrera, planificación de acciones encaminadas a desarrollar la creatividad.
Estrategia educativa del año.	<ul style="list-style-type: none">• Prioridades de las actividades metodológicas en el colectivo de año, planificación de acciones encaminadas a desarrollar la creatividad.
Actas de colectivos de carrera, años y disciplinas.	<ul style="list-style-type: none">• Tratamiento a la temática relacionada con la educación de la creatividad.

Anexo 3

Sesión en profundidad número dos

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

Tiempo de duración: 2 horas.

Objetivo. Valorar la propuesta de categorías y subcategorías de análisis para evaluar el desarrollo del modo de actuación creativo de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

Participantes. Miembros del claustro de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, del cual la autora forma parte.

Informantes clave. Los dos jefes del departamento de Formación Pedagógica General, la coordinadora del colectivo de carrera, profesores principales de primer y tercer años, jefes de las disciplinas: Fundamentos pedagógicos de la educación, Orientación en el contexto educativo, Didáctica y currículo y Fundamentos fisiológicos y psicológicos de la educación, cinco investigadores principales del proyecto de investigación "Problemas epistemológicos de la pedagogía cubana", en el que se inserta la investigación.

Con antelación al desarrollo de la sesión se entrega a los posibles participantes la información necesaria acerca de los fundamentos teóricos que sirven de base a la propuesta de categorías y subcategorías de análisis y una guía para su análisis.

Desarrollo

Presentación del tema por la investigadora.

La investigadora expone las concepciones teóricas acerca del papel de la personalización de la información, la originalidad, la flexibilidad y independencia cognoscitiva para identificar el nivel de desarrollo de la creatividad en los docentes.

Valoración de la propuesta.

Como resultado del procesamiento de la información obtenida, se identifican las propuestas de omisión, inclusión, fusión, transformación en la redacción y otras.

Los participantes tendrán la oportunidad de fundamentar criterios, determinar posiciones, intercambiar puntos de vista, hacer preguntas que propicien el establecimiento del debate.

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

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

Categoría de análisis uno. Personalización de la información.

Subcategorías:

- motivación por la actuación creativa en el desempeño de las funciones profesionales;
- implicación en la transformación y autotransformación de su actuación profesional;
- autovaloración de los niveles de originalidad, flexibilidad e independencia cognoscitiva que logra en el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje de sus alumnos.

Categoría de análisis dos. Originalidad.

Subcategorías

- la determinación de los métodos para evaluar los procesos cognitivos y afectivos de la personalidad, las particularidades del clima creativo, las barreras y obstáculos que frenan el desarrollo de la creatividad y la propuesta de acciones de mejora;
- planificación de tareas docentes que susciten las relaciones, conexiones y contradicciones significativas a nivel conceptual entre la teoría y la práctica,

lo conocido y lo desconocido, lo real y lo ideal y entre los contenidos de aprendizaje y el mundo emocional de los estudiantes, el desarrollo de un pensamiento científico, divergente y crítico;

- planificación de acciones que promuevan establecer vínculos, entre el conocimiento científico y práctico de manera que se aprecien armonías en los participantes entre lo afectivo y lo cognitivo;

- ejecución de tareas docentes que logren estimular la novedad en los procesos intelectuales y afectivos mediante preguntas inusitadas, pero lógicas en función de estilos de comunicación que favorezcan la interacción de lo individual y lo grupal;

- evaluación de los contenidos de aprendizaje mediante problemas, preguntas contradictorias y discrepancias que pongan a los estudiantes en posición de búsqueda.

Categoría de análisis tres. Independencia cognoscitiva.

Subcategorías:

- toma de posición teórica acerca de la educación de la creatividad en el proceso pedagógico;

- propuestas de cambio y la modelación de soluciones;

- introducción y evaluación en la práctica en su autotransformación y continuo perfeccionamiento de la actuación;

- defensa de criterios personales en el debate metodológico con sus colegas y directivos.

Anexo 4

Guía de entrevista en profundidad a docentes

Objetivo. Constatar la actuación de los docentes en el desarrollo de las acciones propias de la dirección del proceso pedagógico.

1. ¿Qué tiene en cuenta para realizar el diagnóstico pedagógico integral a los estudiantes?
2. ¿Cómo favorece la lógica científica y el desarrollo del pensamiento divergente cuando planifica las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas?
3. ¿Qué caracteriza la comunicación que establece con sus estudiantes en la ejecución de las actividades que planifica?
4. ¿Cómo evalúa durante la ejecución las distintas actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas?
5. ¿Qué métodos, técnicas y medios utiliza para evaluar los procesos cognitivos y afectivos de la personalidad de los estudiantes?
6. ¿Qué tiene en cuenta para planificar tareas docentes novedosas?
7. ¿Qué características tipifican la ejecución de tareas docentes?
8. ¿Cómo evalúa los contenidos de aprendizaje en sus estudiantes?
9. ¿Cómo reestructura las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas en correspondencia con las demandas sociales y educativas?
10. ¿En su actuación profesional cómo logra la asunción y modificación de puntos de vista sobre la educación de la creatividad?
11. ¿Cómo obtiene nuevos resultados creativos en su actuación profesional?
12. ¿En el debate metodológico cómo hace saber sus juicios y valoraciones?
13. ¿Qué le sugiere la metáfora, "Corazón y cerebro unido: reto para el desarrollo de una actuación creativa"?

Anexo 5

Guía de entrevista a estudiantes

Objetivo. Obtener información acerca de la percepción de los estudiantes de la actuación creativa de los docentes.

1. ¿Consideras que los docentes que interactúan contigo son creativos en su actuación? ¿Por qué?
2. ¿En qué espacios los docentes que interactúan contigo son más creativos?
3. ¿Qué docentes son ejemplos por su creatividad? ¿Por qué?

Anexo 6

Guía para la observación participante

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

Aspectos a observar.

1. Modo en que planifica, ejecuta y usa el diagnóstico pedagógico integral.
2. Uso que hace de la lógica científica, del pensamiento divergente y crítico en la planificación de las actividades docentes.
3. Forma en que propicia, desde la planificación, la ejecución y la evaluación, el establecimiento de las relaciones, conexiones y contradicciones significativas a nivel conceptual entre la teoría y la práctica, lo conocido y lo desconocido, lo real y lo ideal y entre los contenidos de aprendizaje y el mundo emocional de los estudiantes.
4. Modo en que logra estimular la unidad entre los procesos intelectuales y afectivos.
5. Estilos de comunicación que predominan.
6. Disposición para contrarrestar barreras y obstáculos que frenen el desarrollo de la creatividad.
7. Disposición para el cambio.

Anexo 7

Sesión en profundidad número tres

Título. Los núcleos conceptuales que sustentan el deber ser del modo de actuación creativo en los docentes de las carreras pedagógicas.

Tiempo de duración: 2 horas.

Objetivo. Intercambiar puntos de vista acerca de los núcleos conceptuales que sustentan el deber ser del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas.

Participantes. 34 docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

Informantes clave: Siete (doctores de la carrera invitados).

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

Desarrollo

Presentación del tema por la investigadora.

Debate acerca del tema, orientado a los siguientes aspectos.

- ¿Qué distingue al modo de actuación creativo del docente de las carreras pedagógicas?, ¿cómo debe ser el sistema de acciones del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas?, ¿qué rol le conceden a la personalización de la información, a la originalidad, a la independencia cognoscitiva y a la flexibilidad en el modo de actuación creativo?

La investigadora organizará a los participantes en grupos equitativos para intercambiar los criterios que emitirán y que serán enriquecidos con sus experiencias. Se concederán espacios de receso en los momentos que la investigadora considere necesario. Precisión de conclusiones acerca de la información para asegurar que se han registrado todos los criterios emitidos.

Anexo 8

Sesión en profundidad número cuatro

Título. Aproximación a un programa de preparación con enfoque personalizado e integrador para el desarrollo del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas.

Objetivo. Analizar los componentes de un programa para el desarrollo del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas.

Tiempo de duración. 2 horas.

Participantes: 31 docentes.

Informantes clave. Los dos jefes del departamento de Formación Pedagógica General, la coordinadora del colectivo de carrera, profesores principales de Primer y Tercer años, jefes de las disciplinas, Fundamentos pedagógicos de la educación, Orientación en el contexto educativo, Didáctica y currículo y Fundamentos fisiológicos y psicológicos de la educación, cinco investigadores principales del proyecto de investigación “Problemas epistemológicos de la pedagogía cubana”, en el que se inserta la investigación.

Desarrollo

Presentación del tema por la investigadora.

Explicar por qué considera que un programa con enfoque personalizado e integrador puede favorecer el desarrollo del modo de actuación creativo de los docentes. Someter a debate sus consideraciones y desarrollar una lluvia de ideas, la que finaliza con la aplicación de la técnica de las rejas.

Los participantes tendrán la oportunidad de fundamentar criterios, determinar posiciones, intercambiar puntos de vista, plantear hipótesis para enriquecer las propuestas.

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

Anexo 9

Material acerca de las estrategias y técnicas dirigidas a desarrollar la creatividad en los docentes

Autoras. Juana María Remedios González

María Lilia Concepción Rodríguez

Panorama general de las estrategias y técnicas.

La destaca investigadora Albertina Mitjans (1995) realiza un análisis de las estrategias y técnicas más utilizadas para el desarrollo y la educación de la creatividad, donde destaca los aportes de un importante conjunto de autores: Osborn, (1953); Gordon, (1965); Parnes, (1972); Torrance, (1979); Melhorn y Melhorn, (1978); De Bono, (1982); De la Torre, (1987). Ellos expresaron que las estrategias existentes se pueden agrupar en cinco núcleos básicos, que reflejan las tendencias esenciales; estos son.

1. Utilización de técnicas específicas para la solución creativa de problemas, que tienen su mayor aplicación en el trabajo grupal, aunque también han sido utilizadas para el trabajo individual, entre las que se distinguen: el Brainstorming (Osborn, 1953), denominada por autores de habla hispana torbellino de ideas (De Prado, 1997); la Sinéctica (Gordon, 1961); Listado de atributos (Crawford, 1954), el Análisis Morfológico (Zwicky, 1969) entre otras.

Entre estas técnicas existen diferencias pero su objetivo principal es la solución de problemas creativos. Se han aplicado en diferentes esferas como la industria, la gerencia y la tecnología. Su potencialidad básica está en lograr que se cree el clima positivo para la generación de ideas.

2. Cursos y entrenamientos de soluciones creativas de problemas, tienen como objetivo fundamental enseñar a los estudiantes a solucionar problemas en forma creativa, se han impartido esencialmente como cursos facultativos en el currículo dentro de las universidades, sus principales representantes son: Parnes, (1967, 1980) y Marín, (1984).

En la experiencia de los cursos clásicos de Parnes (1980) que se basaron en los principios expuestos por Osborn (1953), en su obra Antología Applied Imagination, donde se enseña a los estudiantes: cómo desarrollar y utilizar su

imaginación, identificar tipos fundamentales de bloqueos de la creatividad, la importancia de diferir juicios, tomar notas, disponer de un tiempo y lugar para producir ideas, aprender a sensibilizarse con sus propios problemas y definirlos para solucionarlos creativamente.

3. Cursos para enseñar a pensar, representan una vía que puede contribuir al desarrollo de la creatividad, aunque no siempre ha sido utilizada con ese objetivo específico.

En los ejemplos de cursos diseñados con este fin se destacan tres tipos básicos: los que hacen énfasis en el desarrollo de las operaciones cognitivas básicas “enriquecimiento instrumental de Feurstein (1980), que se ha aplicado con éxito en Israel y otros países; los de orientación heurística: Programa CORT De Bono (1983); los que enfatizan el pensamiento formal, que fundamentalmente, van dirigidos a estudiantes que aspiran a ingresar a las universidades con el propósito de desarrollar el pensamiento abstracto.

En estos cursos se declaran el uso de estrategias dirigidas a la estimulación de los elementos afectivos y motivacionales vinculados a la creatividad, con el propósito de liberar al sujeto de lo que pueden ser sus bloqueos en el despliegue de sus potencialidades creativas y a concientizar su importancia en las diferentes esferas de la vida. En tal sentido, se distingue el valor de las dinámicas grupales y la conformación de los llamados grupos creativos o de crecimiento personal.

4. Las técnicas participativas o dinámicas grupales. Como estrategia para el desarrollo de la creatividad.

La principal ventaja que ofrecen es que hacen vivir al sujeto distintos fenómenos propios de las condiciones de trabajo en grupo y logran que se percaten de lo que le sucede a él o al grupo a partir de la experiencia del individuo, por ello, estas tienen un gran poder movilizador, motivan la

discusión y enriquecen la producción de ideas novedosas; entre sus características podemos distinguir que:

- facilitan estilos de comunicación pedagógica interactivos;
- están dirigidas fundamentalmente a: la cohesión del grupo de trabajo, relajarlo cuando existen momentos de excesiva tensión, ajustar sus mecanismos de comunicación, corregir los posibles estereotipos o hábitos negativos de interrelación, hacer más entretenida y divertida la reflexión sobre un problema, así como que el grupo viva, es decir, experimente por sí mismo de manera colectiva los diferentes pasos o etapas de descubrimiento o elaboración de un conocimiento, partiendo de su práctica más inmediata;
- son compatibles con el trabajo creativo y tareas de aprendizajes que promuevan la estimulación intelectual;
- pueden ser utilizadas como herramientas de trabajo, en función de las metas y objetivos específicos planteados.

Entre las exigencias para su uso, a criterio de las autoras, no deben faltar:

- considerar las tres funciones que la mayor parte de los estudiosos de esta temática le atribuyen a las dinámicas grupales: como herramientas para tratar temas mediante la participación, el análisis y la reflexión; la integración de lo objetivo y lo subjetivo; la animación, desinhibición e integración de los miembros del grupo;
- analizar las variadas clasificaciones de las dinámicas en la conducción del trabajo grupal, para poder establecer una relación lógica entre el objetivo de la actividad conjunta y el criterio de clasificación que se sigue para la selección;
- tener presente que el uso de la dinámica debe estar concebido en el marco de la relación objetivo-contenido-método-medios- evaluación-forma de organización; profesor, estudiante, grupo, como componentes del

proceso pedagógico; lo que significa que no debe utilizarse la dinámica sola como un objetivo en sí misma;

- el empleo de toda dinámica requiere contextualización, según las características de los estudiantes, del grupo escolar y del ambiente institucional, siguiendo las premisas de: partir de la práctica, dar el salto hacia la teorización y volver a la práctica para interpretarla. Pero lo principal es que el grupo no se quede en el momento de lo vivencial, sino que llegue al momento de la elaboración personalizada de la experiencia mediante la comunicación y la actividad conjunta para solucionar la tarea de aprendizaje que promueva la creatividad;

- desde el punto de vista profesional exige cualidades personales como son: competencia comunicativa y una actitud favorable para adoptar un estilo de dirección democrático y auténtico.

5. El sistema didáctico integral como estrategia para el desarrollo de la creatividad.

El sistema de actividad-comunicación diseña y estructura todos los componentes esenciales del proceso pedagógico en función de la estimulación de la creatividad. Tal sistema implica que:

- los objetivos de aprendizaje deben presentarse y trabajarse, de modo que favorezcan la implicación de los estudiantes atendiendo a los resultados del diagnóstico, al trabajo individualizado y explicitar siempre que sea posible el objetivo, ser creativos;

- los contenidos se definen por los propios objetivos, pero hay que tener en cuenta: no pretender enseñarlo todo, ya que esto limita posibilidades de individualización y de elaboración de la información;

- los métodos, enfatizan en la necesidad de aplicar de forma sistemática y generalizada métodos productivos, entre los que se distinguen (el planteamiento de problemas y soluciones creativas, defensa de criterios

propios, estímulo a la polémica, el cuestionamiento) y se recomienda incorporar a los métodos en la mayor medida posible los principios y técnicas en actividades específicas y entrenamientos que se han utilizado para contribuir al desarrollo de la creatividad. De igual modo, precisa prestar atención a la utilización de la actividad grupal, como movilizadora de valiosos recursos psicológicos asociados a la creatividad;

- las tareas y trabajos independientes cumplirán un rol dentro del sistema didáctico integral para el desarrollo creativo, si cumplen determinadas condiciones, entre las que se destacan: tener siempre un carácter productivo, no reproductivo, ser diversificadas y permitir posibilidades de elección;

- la literatura docente es otro elemento del sistema porque por su carácter científico, profundo y amplio es condición indispensable en la calidad del proceso pedagógico, no sólo porque constituye la fuente de apropiación de un conjunto de problemas, conocimientos, puntos de vista, elementos esenciales para la producción creativa en cualquier área, sino por lo que significa en cuanto al desarrollo de intereses y posibilidades de problematización;

- la evaluación del aprendizaje debe contribuir al desarrollo de la creatividad, pero para que así sea no puede perderse de vista tres cuestiones esenciales: la individualización, la autoevaluación y el carácter natural y creativo del sistema de evaluación;

- la comunicación se centra en lograr climas creativos, se refiere al tipo de sistema de comunicación cuya especificidad favorece el desarrollo de los recursos psicológicos necesarios para que la creatividad se exprese.

Las autoras del material consideran como otra estrategia de gran valor para el desarrollo de la creatividad, la enseñanza problémica o enseñanza por contradicciones.

Desde mediados del siglo XIX aparecen pedagogos que se pronuncian a favor de la introducción de elementos problémicos en las clases de diferentes asignaturas e incluso, llegan a ponerse en práctica algunas experiencias, que, posteriormente, en los antiguos países socialistas de Europa y la Unión Soviética, se plantearon en forma muy seria, al retomarse y desarrollarse esta idea. Como resultado de las experiencias realizadas, se formularon ciertas reglas que reflejan principios básicos para la organización de este tipo de enseñanza, que se denominó como problémica.

En la década de los años 60, se desarrollaron con mayor fuerza las ideas de utilizar los logros de la llamada enseñanza problémica. Majmutov (1972), es una de las figuras destacadas en la elaboración de las bases teóricas iniciales de la enseñanza problémica, y en su libro denominado La enseñanza problémica realiza una propuesta del contenido y esencia del problema docente, el carácter de la actividad cognoscitiva de los escolares, los medios y procedimientos para activar el proceso docente, los métodos y las vías de su organización y acumuló experiencias en su aplicación experimentalmente.

Los postulados teóricos sistematizados por este autor constituyen elementos orientadores para otros especialistas, que han incursionado en esta temática. En Cuba se distinguen los trabajos Martínez Llantada (2009), quien precisó que:

- la función básica de la enseñanza problémica es el desarrollo del pensamiento creador de los estudiantes. ¿Quiere esto decir, que los estudiantes deben aprenderlo todo por sí mismos? Se debe lograr la integración de los conocimientos y de los métodos de enseñanza, de tal modo que permita la formación del individuo que la sociedad necesita.

También contextualizó las funciones que le otorgó argumentar, por ejemplo:

- la asimilación del sistema de conocimientos y métodos de actividad intelectual y práctica;
- el desarrollo de la independencia cognoscitiva;
- la educación de hábitos de asimilación creadora de los conocimientos;
- la educación de hábitos de utilización creadora de los conocimientos y posibilidad de resolver problemas;
- la formación y acumulación de experiencia.

Esto permite aumentar el nivel científico del aprendizaje, lo cual se logra no sólo mediante la introducción en el programa de los nuevos descubrimientos de las ciencias, por la aproximación a las estructuras lógicas de los fundamentos de la ciencia; sino por la asimilación de sus métodos.

En el proceso de formación del profesional de la educación, la independencia cognoscitiva se puede caracterizar como la capacidad intelectual del estudiante para escoger los elementos esenciales y secundarios en los objetos, fenómenos y procesos mediante su generalización y se evalúa por la capacidad de este para aplicar convenientemente los conocimientos.

La formación del pensamiento creador en los estudiantes, es una tarea compleja y para su solución, es imprescindible el perfeccionamiento de la planificación del trabajo docente metodológico y la sistematización, además del control y de la organización del trabajo independiente para lograr la formación de un intelecto maduro, de la personalidad necesaria en estos tiempos.

En estrecha relación con las funciones se precisan como principios:

- la relación del contenido de la ciencia con su método de enseñanza;
- el establecimiento de la unidad de la lógica de la ciencia con la lógica del proceso docente;
- la consideración del nivel de desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

Las categorías: situación problémica, problema docente, preguntas y tareas problémicas y nivel de lo problémico se caracterizan por:

La situación problémica como categoría, refleja la relación contradictoria entre el sujeto y el objeto de conocimiento en el proceso de aprendizaje. Surge cuando al sujeto le es imposible determinar la esencia del fenómeno por carecer de los elementos necesarios para el análisis. Sólo mediante la actividad creadora, él podrá resolver esta situación.

La creación de condiciones para que surjan situaciones problémicas y además, garantizar su solución es una de las tareas más importantes de la enseñanza problémica. Sin lugar a dudas, surge sólo sobre la base de una interrelación activa entre el sujeto de enseñanza y el sujeto de aprendizaje. El fundamento es la contradicción entre lo conocido y lo desconocido, entre lo claro y lo no claro. La contradicción funciona como fuente del desarrollo de la actividad cognoscitiva.

Tiene dos aspectos básicos: el conceptual y el motivacional. El primero refleja la propia contradicción.

El aspecto motivacional, se expresa en la necesidad de salir de los límites del conocimiento que impiden resolver la contradicción y los impulsos de descubrir lo nuevo a partir de elementos ya asimilados.

Es posible convenir la estructura lógica de la situación problémica siguiente:

- la necesidad cognoscitiva que conduce al hombre a la actividad intelectual;
- el desconocimiento de la respuesta o del método para lograrla;
- las posibilidades intelectuales del hombre para resolver la contradicción;
- la creación de un sistema consecuente en que se definan los nexos lógicos fundamentales del tema, o el principio de acción;

- el desarrollo consecuente de los conocimientos mediante el desarrollo de las posibilidades de análisis, así como establecer los vínculos causales correspondientes;
- la determinación de situaciones específicas en el tema, las cuales pueden ser generales o de carácter particular. En este sentido, se deben hallar todos los recursos que puedan estimular el pensamiento y se deriven de las situaciones antes mencionadas;
- la determinación de los momentos concretos en que se resuelven situaciones problémicas particulares a través de tareas y que se incorporen al sistema general (es lo que se llama situaciones problémicas particulares o auxiliares).

La situación problémica es el eslabón central de la enseñanza problémica ya que refleja la contradicción dialéctica que estimula la actividad cognoscitiva y desencadena todo el proceso de solución del problema. Los tipos de situaciones a utilizar deben depender del contenido de la ciencia independientemente de que respondan a requisitos generales.

El problema docente y su vinculación con la ciencia.

Este problema no lo es ni para la ciencia ni para el docente, sino para el estudiante, que asume el papel de hombre de ciencia con vista a su solución bajo la orientación del profesor. El problema docente debe ser cuidadosamente seleccionado para que cumpla sus objetivos; para ello debe satisfacer algunos requisitos:

- debe reflejar una contradicción;
- debe interesar al auditorio;
- debe tener posibilidades de ser resuelto.

Tienen que cumplirse algunas condiciones para que sea posible su solución; en primer lugar, el profesor debe formularlo correctamente. Se plantea que un problema bien formulado garantiza en un 50% su solución.

En segundo lugar, el docente debe conocer las posibles variantes racionales de solución, y para ello, debe orientar la actividad cognoscitiva del estudiante para que él pueda encontrar métodos racionales y una vez captado el problema, lo pueda resolver.

Para que un problema esté bien formulado debe reflejar la contradicción esencial del fenómeno objeto de estudio, vincularse con el material docente y con los conocimientos anteriores. Ejemplo.

- ¿Qué es la creatividad?
- ¿Es un método, una aptitud humana, o un proceso mental?
- ¿Es una aptitud innata o una capacidad adquirida?
- ¿Es potencialidad de una élite o potencialidad de todos?
- ¿Es proceso o resultado?

Las tareas y preguntas problémicas.

Las tareas se relacionan con las preguntas. Son categorías muy vinculadas entre sí, por lo cual resulta conveniente establecer sus diferencias a los efectos de entender su utilización práctica.

La pregunta problémica se caracteriza por la existencia de algo desconocido que no se encuentra fácilmente; sino mediante el establecimiento de determinados recursos lógicos que llevan al hallazgo de algo nuevo: "lo buscado".

Las tareas y preguntas se deben combinar racionalmente, teniendo en cuenta su interrelación y su lugar en el sistema categorial de la enseñanza problémica, en relación con el problema, la situación problémica, el nivel de lo problémico en la enseñanza. Ejemplo.

El profesor plantea las tareas docentes y orienta su solución de forma independiente.

Determine utilizando los mapas correspondientes, cuál de los afluentes del sistema fluvial del Nilo le aporta mayor cantidad de agua de al río principal. ¿Por qué?

Si a usted se le orienta explorar dos países de África: Egipto y Sudán y como condición le plantean que solo puede utilizar el río principal como vía de comunicación. ¿Cuál de los dos países le resultaría más fácil? ¿Por qué?

En el texto sugerente “El gran bienhechor” se expresa: “al salir a la llanura su corriente vivificadora hace florecer la tierra endurecida y calcinada por el Sol”. ¿En qué país está situada la llanura? ¿Hacia qué lugar de Egipto se observa mayor densidad de población? Argumente.

Explique el significado de la expresión “su corriente vivificadora hace florecer la tierra”.

Lo problémico.

El nivel de desarrollo de habilidades determina las condiciones en que se da lo problémico. Algunos autores lo refieren como un principio, otros piensan que es una categoría. Rubinstein (1977), define que lo problémico es un rasgo inseparable del conocimiento. También Majmutov (1972), considera que lo problémico es el grado de complejidad de las preguntas y tareas y el nivel de habilidades del estudiante para analizar y resolver los problemas de forma independiente.

Lo problémico es una regularidad psicológica y lógico-gnoseológico del proceso pedagógico y también del proceso de conocimiento. Presupone la relación racional entre lo productivo y lo reproductivo en la actividad cognoscitiva, en dependencia del contenido del material docente, de las tareas didácticas, así como de las posibilidades de los estudiantes.

En el proceso pedagógico, el docente crea condiciones para que los estudiantes resuelvan los problemas. Lo problémico en la enseñanza se expresa en la duda, en el conocimiento de la necesidad, el entender lo

desconocido, constituye una regularidad del conocimiento que condiciona la búsqueda intelectual y la solución de los problemas.

Los métodos problémicos de enseñanza.

Existen diversas opiniones en cuanto a los tipos de métodos problémicos que se pueden utilizar. Un criterio generalizado es el siguiente:

- la exposición problémica;
- la búsqueda parcial;
- la conversación heurística;
- el método investigativo.

En el proceso de la exposición problémica, el docente no comunica a los estudiantes conocimientos acabados; sino que conduce la exposición, demostrando la dinámica de formación y desarrollo de los conceptos, planteando problemas que él mismo resuelve.

Para actualizar conocimientos y profundizar, así como para tomar posiciones acerca de una cuestión determinada son muy productivas aquellas conferencias en las cuales se abordan los diversos puntos de vista sobre el asunto que se discute en el plano científico. En ellas, el docente, generalmente, deja el problema abierto, pues ha llevado al aula la propia ciencia y sus contradicciones más actuales. En el proceso de desarrollo de la conferencia, el docente puede dar un criterio, así como los estudiantes, que se ven ante la necesidad de asumir una posición determinada.

La exposición problémica presenta ventajas indiscutibles ya que hace la exposición verdaderamente demostrativa, colabora con el razonamiento científico e incrementa el interés. Además, debido a que favorece las condiciones para crear un clima de libertad de acción y opinión en el aula en el que los propios estudiantes pueden plantear sus contradicciones.

Algunos autores sostienen el criterio que existen pocas diferencias entre la conversación heurística y el método de búsqueda parcial, porque en estos el estudiante resuelve problemas con la ayuda del profesor.

La conversación heurística y la búsqueda parcial son otros dos métodos problémicos importantes que complementan el anterior. Este último se utiliza cuando el profesor, al no resolver completamente el problema o no abordarlo, lo deja para que sea la base de su trabajo independiente y que se presentarán después como resultado de pequeñas investigaciones, que el docente organiza mediante tareas que llevan al estudiante a la búsqueda de la información en diferentes fuentes del conocimiento.

La conversación heurística se distingue porque predomina el diálogo de carácter heurístico entre el docente y estudiantes. Las preguntas dirigidas a la solución del problema deben promover la discusión, deben llevar al razonamiento científico, al análisis y profundización de los aspectos contradictorios de los procesos estudiados.

Ambos métodos se pueden desarrollar a través de diversas variantes:

- el docente plantea problemas y los estudiantes los tratan de resolver generando hipótesis;
- el docente plantea un conjunto de preguntas con secuencia lógica que es seguido por los estudiantes mediante respuestas concatenadas;
- el docente va graduando las dificultades haciéndolas más complejas para poner en tensión los esfuerzos intelectuales del estudiante, el cual se ve precisado a añadir datos para resolver las preguntas.

El método investigativo integra los resultados del trabajo independiente y de las experiencias acumuladas; permite dominar el sistema integral de procedimientos científicos que son necesarios en el proceso de investigación. Se caracteriza por un alto nivel de actividad creadora y de independencia cognoscitiva de los estudiantes, ya que no sólo se puede

manifestar en la práctica a través de la solución de problemas sino de su propio planteamiento en un momento determinado.

Es criterio de las autoras que todas las estrategias hasta aquí explicadas, constituyen una vía esencial para contrarrestar el dogmatismo que se manifiesta en el desempeño profesional de los docentes, en el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de la actividad pedagógica, y por supuesto, en la labor del estudiante.

Al respecto opinan que: convertirnos en un educador que, porque vive lo que enseña, enseña a vivir; porque tiene el corazón atrapado por la necesidad de instruir, educar formar y desarrollar a sus educandos, convierte el salón de clase en un sitio de amor, reflexión y creatividad; porque ama tanto y tan profundamente, nos asoma cada día más a la bondad de la vida.

Anexo 10

Material contentivo de ejemplos de dinámicas grupales aplicadas en la construcción y aplicación del programa con enfoque personalizado e integrador.

- “Presentación sin palabras”

Objetivo. Promover un ambiente afectivo entre los participantes en la actividad mediante la comunicación extraverbal.

Desarrollo. El facilitador invita a los participantes a presentarse, mediante un recurso que no sea verbal y que logre representar una de las características más sobresalientes de su personalidad.

Explica que dispondrán de tres minutos para buscar el recurso de presentación e inmediatamente se sentarán en círculo para desarrollar la presentación.

Recomendaciones. Es útil que durante la rueda de presentaciones el facilitador se cerciore que todos se sientan atrapados por conocer lo que identifica a su compañero y registre aquellos que no logran incorporarse al grupo con entusiasmo.

- “Conocerse por interrogantes”

Objetivo: Facilitar el intercambio inicial entre los participantes en las actividades metodológicas.

Desarrollo. El facilitador solicita a los participantes que sólo podrán presentarse bajo la forma de respuesta ante una de las preguntas que les realicen los compañeros. Se indica que se seleccione entre los miembros del grupo un compañero para que fije el tiempo en que debe desarrollarse la presentación.

Recomendaciones. El tiempo que se permita asignar debe regularse en dependencia de los objetivos de la dinámica.

- “Lo que nos queda por vivir”

Objetivo. Lograr ambientes afectivos positivos que puedan movilizar la producción de ideas novedosas.

Desarrollo. El facilitador le pide al grupo que se presenten diciendo qué harían si sólo les quedan 48 horas de vida y a quiénes les gustaría ver.

Recomendaciones. Debe prestarse especial atención a las manifestaciones afectivas que se evidencian durante el desarrollo de la dinámica participativa y al contenido de las ideas expresadas para obtener las tendencias predominantes en el grupo.

- “Momentos inolvidables en la vida”

Objetivo. Lograr ambientes afectivos que puedan movilizar la producción de ideas nuevas.

Desarrollo. El facilitador solicita a cada miembro del grupo que se presente, narrando cinco o más acontecimientos claves de su vida personal y profesional.

Recomendaciones. Debe observarse si los hechos que mencionan son positivos o negativos y la tendencia predominante en el grupo.

- “Necesidades”

Objetivo. Conocer las principales necesidades del grupo, para darle solución mediante la actividad en que están participando.

Desarrollo. En el inicio de la sesión de trabajo se pueden presentar interrogantes como: ¿Por qué están aquí?, ¿qué esperamos de esta actividad?, ¿qué no me gustaría que ocurriera?, ¿qué cosas positivas ocurren generalmente?

Recomendaciones. Puede aplicarse en dúos de trabajo y después provocar un intercambio entre todos, lo que facilita registrar las regularidades.

- “Veo, escucho y pienso”

Objetivo. Desarrollar la atención, estimulando el pensamiento original, tanto individual como grupal.

Desarrollo. Sentados en semicírculos frente a un esquema lógico, el facilitador orienta a los participantes que observen con atención los conceptos: objetivo, contenido, método, medios. Pedirá a los participantes que consulten diferentes bibliografías donde aparecen variadas conceptualizaciones y que establezcan los aspectos comunes y diferentes en un esquema que no sea semejante al presentado. Se les proporcionará un tiempo aproximado entre 10 y 15 minutos. Tres participantes se colocarán de pie voluntariamente y escribirán en la pizarra los esquemas, destacando las características semejantes y diferentes determinadas.

El facilitador estimulará el pensamiento original, haciéndoles preguntas provocativas tales como:

- ¿Qué opinión le merece la afirmación que realizan muchos teóricos acerca del carácter rector de los objetivos en el proceso pedagógico? Argumente.
- ¿Qué criterios emplea en su práctica profesional para trabajar con la triada objetivo-contenido-método?
- Realice una dramatización para ilustrar su respuesta.

Recomendaciones. Es importante tratar que se logre la actuación independiente de los participantes y que puedan entre ellos valorar y autovalorar la originalidad de sus propuestas, insistiendo en el papel del trabajo metodológico para buscar la proyección de actividades que posibiliten contribuir con conocimiento de causa a la educación integral de la personalidad de los educandos. Esta actividad resulta útil para el análisis de clases metodológicas.

- “Corazón y cerebro en lucha: una vía para el desarrollo”

Objetivo. Ejemplificar la unidad dialéctica entre educación-instrucción y desarrollo en la dirección del proceso pedagógico de forma original, flexible y aumentando la independencia cognoscitiva.

Desarrollo. Se organizan dúos de trabajo para comenzar la búsqueda de analogías entre las palabras: educación-corazón, cerebro-instrucción. Cada dúo debe confeccionar una tabla de doble entrada donde se explicita por qué establece las relaciones. Posteriormente el facilitador orienta a los dúos que formen equipos, con el objetivo de resolver los problemas que aparecen a continuación:

- ¿Cómo atender desde las relaciones interdisciplinarias a las potencialidades educativas del contenido en el proceso pedagógico?
- ¿Cómo elevar la motivación de los estudiantes hacia la realización de tareas independientes en el tratamiento a las habilidades específicas de las asignaturas del área?

En debate de las soluciones encontradas a los problemas, se insiste en la necesaria unidad de lo cognitivo y afectivo como fundamento básico para lograr la unidad entre instruir y educar.

Recomendaciones. Se debe promover la búsqueda de otros títulos sugerentes para una actividad semejante e insistir en la necesidad de elevar los conocimientos psicopedagógicos para perfeccionar la calidad del trabajo metodológico como eslabón básico en el momento de la demostración.

- “Aprendo, enseño, aprendo”

Objetivo. Desarrollar habilidades para la dirección del proceso pedagógico de forma original, flexible e independiente, donde se logre elevar la motivación de los docentes por la selección de métodos productivos.

Desarrollo. Se organizan aleatoriamente equipos de tres a cinco miembros. A cada uno de ellos se le asigna la misión de analizar un fragmento de un material donde se exponen las acciones del docente y los estudiantes durante la dirección del proceso pedagógico en una clase de diferentes asignaturas (correspondientes a la carrera) y la elaboración de un guión con la síntesis de las acciones que se repiten para determinar qué hace el docente para elevar la motivación, originalidad, flexibilidad e independencia cognoscitiva de sus estudiantes y con qué método se corresponde.

Cumplida esta fase, los equipos iniciales cesan para dar paso a la formación de nuevos equipos en los que estará presente, al menos, un representante del equipo anterior. Cada participante debe exponer al resto las limitaciones que determinó en el fragmento que le correspondió.

Al analizar la segunda fase cada equipo selecciona, al azar, una tarjeta con la orientación de la forma que realizaron sus propuestas. Las tarjetas pueden contener órdenes como las siguientes: Si se persigue el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes, ¿cuál es el método de enseñanza que aplicas?, ¿por qué?, ¿por qué es posible que el profesor conciba la aplicación de un método problémico y en la clase no se produzca la aplicación real de este?

Un docente argumenta que en la planificación de su clase aplicará métodos productivos como: la descripción, el informativo receptivo y la búsqueda parcial. ¿Qué error comete y por qué?

Represente en un esquema las acciones del docente y la de los estudiantes para dar tratamiento a un conocimiento x. El estudiante debe ser original y actuar de forma independiente.

Recomendaciones. Esta actividad debe tener un carácter interdisciplinario y en ella cobra especial importancia la ejemplificación de variados

recursos didácticos que promuevan la motivación, originalidad, la flexibilidad y la independencia del profesor y los estudiantes.

- “Comunicación sin palabras”

Objetivo. Estimular la originalidad e independencia cognoscitiva a través de imágenes en el desarrollo del trabajo metodológico para el tratamiento de la planificación de tareas docentes en correspondencia con el diagnóstico de los estudiantes.

Desarrollo. Se orienta que la actividad se realizará de forma independiente, cada sujeto tiene la misión de transmitir mensajes al resto de los participantes sin que medie la palabra oral o escrita.

Se presentan los mensajes siguientes y cada uno utilizará diferentes medios para transmitir su mudo encargo; estos pueden ser: gestos, dibujos, caricaturas, esquemas, objetos agrupados y otros.

Mensajes.

ESTUDIANTE	PROFESOR
Receptivo	Excelente conferencista
Creador	Ético
Inteligente	Creador

En el debate los participantes tratan de descifrar los mensajes e interrogan al presentador sobre cómo lo harían con sus estudiantes.

Recomendaciones

Pueden variarse los mensajes y sólo poner la temática a abordar. Es muy importante que se puntualice la función didáctica de esta actividad para las acciones del proceso pedagógico.

- “Encuentre las acciones perdidas”

Objetivo. Estimular la motivación de los docentes por la búsqueda de recursos didácticos que le permitan elevar el papel protagónico del estudiante en la clase.

Desarrollo. Los participantes deben contestar diferentes preguntas, a partir del análisis de estrategias de enseñanza aprendizaje donde el estudiante alcance el papel protagónico en su actividad de forma consciente.

Ejemplos de preguntas.

- ¿He diseñado y desarrollado clases iguales y semejantes a los ejemplos que aparecen en la estrategia?
- ¿Las he realizado de otras formas, pero logro los mismos propósitos?
- ¿Podría cambiar algunas acciones?, ¿cuáles?, ¿por qué?
- ¿Si voy a aplicar el plan que sugiere la estrategia, qué necesito hacer?
- ¿Qué otras ideas introduzco?
- ¿Cómo quedaría si intercambiara sus elementos, sus propósitos, sus ideas en cuanto a los componentes: objetivo, contenido, método, medios, evaluación y forma de organización?

Recomendaciones. Debe insistirse en la necesidad de argumentar los cambios con fundamentos teóricos.

- “Dudo y transformo”

Objetivo. Estimular el cuestionamiento, la reflexión y elaboración personalizada.

Desarrollo. Se orienta a cada uno de los participantes que para el debate de la actividad metodológica es importante que tengan en cuenta reflexionar y cuestionarse aspectos como:

- ¿Se corresponde la demostración realizada con los resultados del diagnóstico?
- ¿Los métodos propuestos contribuyen al cumplimiento del objetivo trazado? Argumente.
- ¿Se necesita realizar modificaciones en algunos de los componentes del proceso pedagógico para aplicar las alternativas sugeridas?
- ¿Se han incorporado las nuevas ideas de la manera esperada?

Recomendaciones. El facilitador del debate debe tener presente la aplicación de las reglas de trabajo en grupo y contribuir a que la mayoría de los participantes emitan sus criterios.

- “Soy yo, lo hago yo”

Objetivo. Estimular una autovaloración adecuada, de modo que se eleve la seguridad en la actuación pedagógica.

Desarrollo. Al finalizar la actividad metodológica es conveniente para el desarrollo del autoanálisis tomar en consideración las siguientes interrogantes.

- ¿He incorporado las nuevas ideas de la manera que quería?
- ¿Qué modificaciones hago si tengo que volver a empezar? ¿Por qué?
- ¿Existe relación entre las propuestas y mi estilo de enseñanza?
- ¿Qué factores determinaron mi actuación cuando concibo la estrategia cotidiana?
- ¿Considera que cuando explica sus propuestas a los colegas aparecen ideas muy diferentes? ¿En qué elementos de los proyectados y por qué?
- ¿Me siento en condiciones de dirigir el proceso más original?

- ¿Qué temores tengo para cumplir con las indicaciones asumidas y para asumir los cambios?

Recomendaciones. Debe insistirse en la importancia de evitar el miedo al error y registrar las barreras que frenan en cada persona su seguridad en la actuación profesional.

- “Mi actuación profesional. ¿Tradicional o creativa?”

Una vez concluida la actividad se propone ejecutar el siguiente ejercicio, que se realizará individualmente o por parejas preferiblemente, y luego se analiza por equipos para arribar a conclusiones y elaborar un ejercicio equivalente sobre el nivel de calidad alcanzado en la actividad en función del desarrollo de los estudiantes.

Objetivo. Valorar diferentes modos de actuación profesional para perfeccionar la dirección del aprendizaje.

Desarrollo. Ahora que conoces el objetivo responde:

- ¿Cuando está más preparado en determinado problema lo resuelve con más facilidad, independientemente de las barreras existentes?
- ¿Es la dificultad que tiene en su preparación profesional la que condiciona que elija un recurso didáctico y no otro?
- ¿Qué hace para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje que usted conduce?
- ¿Cómo se manifiesta en su estilo de enseñanza la conocida frase de Vigotsky, “la enseñanza arrastra al desarrollo”?

Confeccione estrategias de enseñanza y de aprendizaje relacionadas con el propósito de lograr la participación activa y consciente del estudiante en el proceso de aprendizaje. Para ello es conveniente que mediten sobre:

- ¿Qué referencias teóricas utilizaría para trabajar?
- ¿Dónde puedes encontrar más información sobre este tema?

- “¿Qué haría para enseñar a...?”

Objetivo. Estimular la producción de ideas novedosas en el enseñar a aprender.

Desarrollo. El facilitador sugiere al grupo que responda las preguntas que comiencen con la formulación siguiente:

¿Qué haría para enseñar a...?

- Valorar objetos y fenómenos.
- Buscar soluciones ante problemas medioambientales que se presentan en la localidad tales como:
 - contaminación de las aguas;
 - la erosión de los suelos;
 - La tala indiscriminada de árboles y arbustos.

¿Cómo actuaría sí...?

- Sus estudiantes tuvieran insuficiencias al valorar objetos o fenómenos.
- Sus estudiantes tuvieran conductas agresivas con el medio ambiente.

Ante la primera interrogante los docentes deben ofrecer soluciones a partir de la metodología que se recomienda para dar tratamiento a estos contenidos.

Para la segunda interrogante ya deben adecuar la metodología recomendada, a los resultados del diagnóstico de sus estudiantes y a las condiciones concretas existentes en su aula.

Recomendaciones: En el empleo de esta técnica es importante que el facilitador tenga presente que los docentes deben poseer una preparación sobre la metodología para enseñar a valorar y un dominio del diagnóstico de sus estudiantes para poner la misma en función de este.

Las situaciones para el enseñar a aprender pueden variar, en dependencia de las insuficiencias que el estudiante presente en el aprendizaje de los contenidos y el cómo actuaría está en correspondencia con los resultados del diagnóstico del aprendizaje.

- “Veo, participo y perfecciono”

Objetivo. Realizar discusiones grupales encaminadas a perfeccionar el modo de actuación creativo del docente para enseñar a definir conceptos.

Desarrollo. Sentados en semicírculo el facilitador orienta a los participantes que observen cómo dos o tres docentes proceden en sus clases para enseñar a definir el concepto medio ambiente. Pedirá a los participantes que reflexionen sobre el modo de actuación de cada uno a partir de:

- la utilización de diferentes fuentes bibliográficas para definirlo;
- la definición del concepto expresa las características esenciales del mismo;
- el estudiante llega a tener una definición mental del concepto, para la cual se le puede pedir que realice una pequeña dramatización, para ilustrar las características esenciales, necesarias y suficientes, presentes en cada definición o una representación esquemática;
- la conducción a un aprendizaje reflexivo y desarrollador que estimule el pensamiento original, con situaciones provocativas como la siguiente, se le dice al estudiante que comente la siguiente problemática:

“El hombre es el máximo responsable en la conservación y protección del medio ambiente, sin embargo es el principal responsable de su destrucción”.

Al final se les solicitará a los participantes las modificaciones que introducirán en el modo de actuar creativo para enseñar a definir un concepto.

Recomendaciones. Es importante tratar que se logre la actuación independiente de los participantes y que puedan entre ellos valorar y autovalorar la originalidad de sus propuestas, al respetar cada idea sin imponer patrones, siempre que estas contribuyan al desarrollo del pensamiento lógico del estudiante, insistiendo en el papel del trabajo metodológico para buscar la proyección de actividades que posibiliten contribuir con conocimiento de causa a perfeccionar el trabajo con la definición de conceptos.

Anexo 11

Guía para la autovaloración de los docentes sobre el modo de actuación creativo

Objetivo. Orientar la autovaloración del docente sobre el modo de actuación creativo desde las categorías.

- personalización de la información;
- desarrollo de la originalidad;
- desarrollo de la flexibilidad;
- desarrollo de la independencia cognoscitiva;

Instrucciones para el trabajo con la guía.

A partir de su autovaloración marque con una cruz el nivel que considera alcanza en la personalización de la información, el desarrollo de la originalidad, el desarrollo de la flexibilidad y el desarrollo de la independencia cognoscitiva.

Personalización de la información		
Nivel alto	Evidencia en sus actuaciones sentimientos de agrado, disfrute y satisfacción, sus estados de ánimo son positivos con expresiones de alegría. Posee amplias posibilidades para proponer varias alternativas de solución a un mismo problema y movilizar los recursos afectivos e intelectuales en el logro de un espacio dinámico y motivante que permita arribar a conclusiones satisfactorias en su práctica profesional.	
Nivel medio	Muestra sentimientos de agrado, y satisfacción de relativa estabilidad, los estados de ánimo fluctúan entre los polos negativos y positivos. Las posibilidades para proponer varias alternativas de solución a un mismo problema son escasas. La movilización de los recursos afectivos e intelectuales en el logro de un espacio dinámico y motivante que permita arribar a conclusiones satisfactorias en su práctica profesional es imperceptible.	
Nivel bajo	Frecuentemente evidencia sentimientos de desagrado, así como estados de ánimo negativos al desarrollar acciones propias de su práctica profesional. Son mínimas las posibilidades para proponer varias alternativas de solución a un mismo problema. Es nula la	

	movilización de los recursos afectivos e intelectuales en el logro de un espacio dinámico y motivante que permita arribar a conclusiones satisfactorias.	
Desarrollo de la originalidad		
Nivel alto	Evidencia amplias posibilidades para utilizar acciones únicas y poco frecuentes, que favorezcan la producción de respuestas ingeniosas, inusitadas, insólitas, pero lógicas, de manera que logre salirse de lo rutinario. Registra variadas alternativas de soluciones teóricas y prácticas en las actividades docente metodológica, investigativa y de orientación. Elabora productos novedosos y al mismo tiempo válidos.	
Nivel medio	Evidencia posibilidades para utilizar acciones y operaciones únicas y poco frecuentes. Registra algunas alternativas de solución teóricas y prácticas en las actividades docente metodológica, investigativa y de orientación. Se aprecian intentos para elaborar productos novedosos y al mismo tiempo válidos.	
Nivel bajo	Las posibilidades para utilizar acciones y operaciones únicas y poco frecuentes son escasas. Manifiesta pocas alternativas de solución teóricas y prácticas las actividades docente metodológica, investigativa y de orientación. No es capaz de elaborar productos novedosos y válidos	
Desarrollo de la independencia cognoscitiva		
Nivel alto	Demuestra amplias posibilidades para actuar con independencia e iniciativa al orientarse en situaciones nuevas que provengan de los resultados que obtiene en el diagnóstico de sus estudiantes, la planificación, la ejecución y la evaluación del aprendizaje. Plantea variadas ideas o posibles soluciones a los problemas propios de su actuación. Sostiene y defiende criterios personales en el debate metodológico con sus colegas y directivos. Vence las dificultades propias de las actividades que desarrolla el docente de carreras pedagógicas.	
Nivel medio	Demuestra posibilidades para actuar con independencia al orientarse en situaciones nuevas que provengan de los resultados en el diagnóstico de sus estudiantes, la planificación, la ejecución y la evaluación del aprendizaje. Plantea algunas ideas o posibles soluciones a los problemas propios de su actuación. En algunas ocasiones sostiene y defiende ciertos criterios personales en el debate con sus colegas y directivos. No siempre es capaz de vencer las dificultades propias de las actividades que desarrolla el docente de carreras pedagógicas.	
Nivel bajo	Demuestra escasas posibilidades para actuar con independencia al orientarse en situaciones nuevas que provengan de los resultados	

	que obtiene en el diagnóstico de sus estudiantes, la planificación, la ejecución y la evaluación del aprendizaje. Plantea escasas ideas o posibles soluciones a los problemas propios de su actuación. No sostiene y defiende ciertos criterios personales en el debate metodológico con sus colegas y directivos. No es capaz de vencer las dificultades propias de las actividades que desarrolla el docente de carreras pedagógicas.	
Desarrollo de la flexibilidad		
Nivel alto	Demuestra amplias posibilidades para adaptarse a los cambios que ocurren en el diagnóstico de los estudiantes, adecua con mucha facilidad las estrategias y técnicas en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades en correspondencia con el diagnóstico de los estudiantes. Reestructura las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas que se corresponden con las demandas sociales, educativas y personales del docente y estudiantes. Realiza búsquedas adecuadas y modifica de manera muy rápida las alternativas para la solución de situaciones inesperadas en el desarrollo de actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas.	
Nivel Medio	Demuestra posibilidades para adaptarse a los cambios que ocurren en el diagnóstico de los estudiantes, adecua con mucha facilidad las estrategias y técnicas en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades en correspondencia con el diagnóstico de los estudiantes. Reestructura las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas que se corresponden con las demandas sociales, educativas y personales del docente y estudiantes. Realiza búsquedas poco adecuadas y modifica de manera muy rápida las alternativas para la solución de situaciones inesperadas en el desarrollo de actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas.	
Nivel bajo	Demuestra insuficientes posibilidades para adaptarse a los cambios que ocurren en el diagnóstico de los estudiantes, adecua con mucha facilidad las estrategias y técnicas en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades en correspondencia con el diagnóstico de los estudiantes. Reestructura las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas que se corresponden con las demandas sociales, educativas y personales del docente y estudiantes. No realiza búsquedas y no modifica las alternativas para la solución de situaciones inesperadas en el desarrollo de actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas.	

Anexo 12

Guía para la observación a actividades del proceso pedagógico

Objetivo. Obtener información acerca de la actuación creativa de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

Tipo de Actividad. _____

Nombre y apellidos del docente.

Categoría científica.

Aspectos a observar.

Se presentan 9 aspectos a observar.

1. En el proceso pedagógico realiza acciones novedosas. Sí o No. En caso positivo. ¿Cuáles?
2. Establece la relación entre las situaciones nuevas y las ya conocidas. ¿Cómo lo hace y en qué momento?
3. Elige vías y medios para que sus estudiantes solucionen tareas por sí solos. Sí o No. En caso positivo. Describa.
4. Realiza actividades que propicien la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento. Sí o No. En caso positivo. Describa.
5. Propicia la solución de tareas contradictorias durante la dirección del proceso pedagógico. Sí o No. En caso positivo describa.
6. Manifiesta sentimientos de agrado, disfrute, satisfacción durante la dirección del proceso pedagógico.
7. Formula preguntas inusitadas, pero lógicas en función de favorecer estilos de comunicación que expresen la relación entre los procesos intelectuales y afectivos.
8. El proceso pedagógico favorece la autotransformación y transformación de los sujetos implicados. Describa.
9. Implementa acciones encaminadas al cumplimiento de la estrategia curricular denominada Educación de de la creatividad.

Anexo 13

Cuestionario a los docentes

Objetivo. Recoger opiniones sobre el nivel de satisfacción que tienen con su participación en las diferentes acciones del programa.

Instrucciones

Es necesario que responda las siguientes afirmaciones e interrogantes relacionadas con su actuación profesional, debe hacerlo con sinceridad, pues de ello depende que se pueda perfeccionar su actuación creativa.

1. Lo que me gustó.
2. Lo que no me gustó.
3. ¿Qué le gustaría que cambiara?

Para el análisis de este cuestionario se establece una escala valorativa que aporta tres niveles, a saber.

Nivel I. En este se ubican los profesores que en la primera afirmación argumentan expresiones de agrado por las acciones del programa y manifiestan fuertes vínculos con tareas docentes que susciten las relaciones empáticas, que logren estimular la novedad, la utilización de la enseñanza problémica y las dinámicas grupales.

En la segunda interrogante se refieren a insatisfacciones que permitan mejorar las acciones del programa. En la tercera mencionen vías para propiciar la novedad, la utilización de la enseñanza problémica y las dinámicas grupales.

Nivel II. Se ubican los profesores que en sus argumentos muestran contradicciones. Es decir, que dan evidencias de no lograr implicación personal con las acciones del programa.

Nivel III. Se sitúan los profesores que en sus argumentos no incluyen elementos referidos a su disposición para participar en las acciones y consideran que no pueden estimular la novedad en la dirección del proceso pedagógico.

Anexo 14

Guía de análisis documental

Objetivo. Obtener datos acerca de cómo el docente desarrolla su actuación creativa en el diagnóstico, la planificación, la ejecución, y la evaluación del proceso pedagógico.

Documentos	Aspectos a revisar
Estrategia educativa de la carrera y del año académico.	<p>Cómo el docente explicita y contextualiza desde los objetivos, contenidos, métodos, medios, y evaluación, acciones de carácter problémico que favorezcan la lógica científica y el desarrollo del pensamiento divergente y crítico, desde lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista.</p> <p>Cómo el docente tiene presente que el diseño de las acciones propicie: la libertad de expresión, el estímulo de nuevas ideas; el clima de confianza, de aceptación y respeto; las propuestas de acciones de mejora.</p>
Expedientes de disciplina y asignatura.	Cómo el docente desde el diseño de las diferentes formas de organización del proceso pedagógico universitario, logra en la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, la estimulación de ideas nuevas y originales, seleccionar opciones abiertas, flexibles, cambiantes y propician la búsqueda de las alternativas de solución a tareas.
Sistema de evaluación aplicado.	En qué medida las actividades evaluativas atienden a la originalidad, la flexibilidad y la independencia cognoscitiva del estudiante.

Anexo 15

Curso de superación

Título. ¿Qué debo aprender para tener una actuación creativa?

Total de horas. 96 h

Horas presenciales. 24 h

Horas no presenciales. 72 h

Créditos académicos. Dos.

Autora. MSc. María Lilia Concepción Rodríguez

Fundamentación

El curso tiene la finalidad actualizar, complementar y profundizar los conocimientos, de los participantes en torno a la educación de la creatividad en los sujetos y en cómo desarrollarla en el docente, se enfatiza en la teoría que sustenta el enfoque integrador y plurideterminado de la creatividad y de las estrategias más comunes para propiciar su desarrollo desde la concepción dialéctico-materialista.

Los contenidos están en correspondencia con los resultados del diagnóstico de necesidades de preparación de los docentes, desde donde se requiere un sujeto capaz de enfrentarse con independencia, flexibilidad y originalidad a una amplia diversidad de retos, la búsqueda de soluciones a problemas profesionales, la apropiación de conocimientos, para su transformación creadora en el cumplimiento de las funciones profesionales.

Se busca estimular la investigación, la innovación, la reflexión, el diálogo y el intercambio de experiencias para la solución desde la teoría, de los problemas que se presentan en la práctica relacionados con la educación de la creatividad.

Objetivos generales

- Reflexionar en la diversidad de enfoques que aparecen ante la problemática de conceptualizar el término creatividad, de modo que asuman una posición crítica.

- Explicar las premisas generales para el desarrollo de la creatividad en el proceso pedagógico.
- Argumentar la puesta en práctica de diferentes estrategias y técnicas encaminadas al desarrollo de la creatividad en educación.

Contenidos

Tema 1. La Creatividad. Su conceptualización. Fundamentos psicopedagógicos de la educación de la creatividad.

Objetivos específicos.

- Caracterizar la educación de la creatividad en la actividad pedagógica profesional, de modo que asuman una posición crítica.
- Demostrar el carácter plurideterminado del desarrollo de la creatividad en la actuación profesional del docente.

Sistema de conocimientos

- Hacia una conceptualización de la creatividad. Un enfoque integrador. Fases del proceso creativo: su importancia. El carácter creador de la actividad pedagógica profesional. Carácter plurideterminado del desarrollo de la creatividad en la actuación profesional del docente.

Tema 2. La actuación creativa del docente en el cumplimiento de sus funciones profesionales. Su fundamentación.

Objetivos específicos.

- Argumentar los fundamentos que sustentan la educación en la creatividad en los sujetos que participan en la actividad pedagógica profesional.
- Fundamentar las singularidades del modo de actuación creativa del docente.

Sistema de conocimientos.

El modo de actuación creativa del docente de las carreras pedagógicas. Bases epistemológicas que sustentan el desarrollo de la creatividad. Unidad del conocimiento y la creación. La unidad de lo lógico y lo intuitivo en el proceso creador. Su interrelación dialéctica. El enfoque personalógico de la

creatividad. Clima o ambiente creativo. La novedad en los productos creados.

Tema 3. Estrategias y técnicas para el desarrollo de la creatividad del docente en la actividad pedagógica.

Objetivos específicos

- Identificar estrategias para la educación de la educación de la creatividad desde la actividad pedagógica.
- Fundamentar el carácter integrador de las estrategias.

Sistema de conocimientos

Estrategias y técnicas para el desarrollo de la creatividad del docente en la actividad pedagógica. Su caracterización. Fundamentos que sustentan su carácter integrador.

Evaluación

La evaluación tiene un carácter sistemático. Se tendrá en cuenta la participación activa y protagónica de cada participante en los debates, reflexiones e intercambios de saberes y experiencias.

Como evaluación final se concebirá la presentación de una ponencia donde el cursista demuestre los conocimientos teóricos y exprese que es capaz de tomar posiciones.

La calificación final estará en correspondencia con lo que establece el Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba: calificaciones de excelente (5), bien (4), aprobado (3) o desaprobado (2).

BIBLIOGRAFÍA

- Betancourt, J. (1999). "Creatividad en la Educación: educar para transformar. Educación 10. Disponible en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10mario.html>.
- Caballero, E. (2012). *La creatividad pedagógica en la formación del docente*. Revista Didáctica y Educación. Vol. III. Año 2012. Número 4, Octubre-Diciembre (p. 115-127)

- Calero, N. (2005). El modo de actuación creativo del profesor en formación. Tesis de doctorado.
- Chibás, F. (2012a). Creatividad + Dinámica de Grupo = Eureka. La Habana: Pueblo y Educación.
- Concepción, M. L. (2001). Propuesta metodológica para diagnosticar el comportamiento creativo del profesor de Geografía de secundaria básica. En tesis de maestría.
- Concepción, M. L. (2014). La creatividad. Presente en las funciones profesionales de los docentes de carreras pedagógicas. En Ponencia presentada al I Simposio Internacional. Actividad Física Comunitaria. Recreación y Medio Ambiente.
- Concepción, M.L. (2015). *El diagnóstico de la creatividad en docentes de la educación superior. Reflexiones metodológicas*. Revista Pedagogía y Sociedad. Vol.18,no 44, (p.21-30)
- De La Torre, S. (2003). Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica. Barcelona: ediciones octaedro.
- García, R. (2004). *La Creatividad en la Educación*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- González Elis (2011). La Creatividad y La Pedagogía. (<http://www.eduteka.org/ProyectosClase.php>) Última modificación.
- Guanche, A. (2004). La enseñanza problémica de las Ciencias Naturales. Revistalberoamericana de educación. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/973Guanche.pdf>.
- Majmutov, M. (1983). *La enseñanza problémica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, Llantada, M. (2009). Maestro y creatividad ante el siglo XXI. En M. Martínez y Guanche, A. (compil.). En El desarrollo de la creatividad. Teoría y práctica en la educación. (pp. 109-116). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Mitjás, A. (2013). *Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica*. www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a11.pdf
- Remedios, J.M. y Calero, N. (2009). Modo de actuación creativo del educador desde la dirección del aprendizaje: reflexiones para el debate. En M. Martínez Llantada y A, Guanche. (compil.). En *El desarrollo de la creatividad. Teoría y práctica en la educación*. (pp. 1-16). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Remedios, J.M. y otros. (2012). *Pedagogía para el desarrollo de la creatividad en educación y para la educación*. Lima, Perú: Editora Magisterial.
- Torrance P. (2013). *Creatividad e inteligencia*. <http://erasmus.ufm.edu/creatividad-e-inteligencia/>

Posibles impactos:

Actualización y apropiación de conocimientos que permitan a los participantes la toma de posición y orientarse hacia una actuación creativa.

Anexo 16

Diseño de los talleres para el desarrollo del modo de actuación creativo

Taller 1. ¿Qué necesito cambiar?

Objetivo. Reflexionar sobre qué se necesita cambiar para lograr una actuación creativa en el diagnóstico pedagógico integral, la planificación, la ejecución y la evaluación y cuáles son las fortalezas y barreras que influyen en la autotransformación.

Lugar donde se desarrollan. Colectivo de carrera.

Recomendaciones.

Garantizar la autopreparación de los participantes, a partir de las problemáticas que serán objeto de debate, el conocimiento de las reglas de trabajo en grupo y del deber ser del modo de actuación creativo de los docentes de las carreras pedagógicas.

Para el desarrollo del taller, se recomienda el empleo de dinámicas grupales, en este caso "Presentación sin palabras". El dirigente de la actividad debe invitar a los participantes a presentarse, mediante un recurso que no sea verbal y que logre representar una de las características más sobresalientes de su personalidad.

Explica que dispondrán de tres minutos para buscar el recurso de presentación e inmediatamente se sentarán en círculos para desarrollar la presentación, es útil que durante la rueda de presentaciones se registren los participantes que no logran incorporarse al grupo con entusiasmo.

Para propiciar el debate se sugiere el uso de la técnica "Necesidades", con las indicaciones que aparecen en el (Anexo 10)

En un segundo momento del taller los docentes, deben emitir sus juicios valorativos acerca de la temática abordada y escuchar opiniones sobre cómo incorporar estos saberes a su actuación profesional.

Taller 2. Hacia la búsqueda de contradicciones.

Objetivo. Identificar los principales ejes contradicción, que aparecen en los contenidos de las disciplinas y ejemplificar cómo aplicar la enseñanza problémica, así como las particularidades que asume el diagnóstico, la

planificación, la ejecución y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Lugar donde se desarrollan. Colectivo de disciplina “Fundamentos Pedagógicos de la Educación”

Recomendaciones:

Como parte de su autopreparación, se debe orientar el estudio de los programas de las diferentes asignaturas de la disciplina, con el objetivo de identificar las contradicciones del contenido de enseñanza-aprendizaje que posibilitan plantear situaciones problémicas, problemas docentes. También es necesario el estudio de los métodos propios de la enseñanza problémica y la elaboración de un cuadro resumen, contentivo de: objetivo del método, actividad del docente, actividad del estudiante, nivel de lo problémico.

Para el desarrollo del taller, se sugiere la aplicación de la dinámica grupal: “Aprendo, enseño, aprendo” siguiendo las recomendaciones que aparecen en el (Anexo10)

Con el fin de propiciar el debate en el análisis de las contradicciones se interrogará acerca de.

- ¿Cómo integrar las contradicciones que se generan en cada asignatura de la disciplina para lograr su óptimo aprovechamiento y evitar reiteraciones innecesarias?
- ¿Cómo diseñar tareas integradoras a partir de las contradicciones identificadas apoyándose en un sistema de métodos y medios de enseñanza-aprendizaje que faciliten la aplicación de la enseñanza problémica, donde se jerarquicen las tecnologías de la información y las comunicaciones?
- ¿Qué características deben tener los instrumentos de evaluación que promueven la búsqueda del estudiante en el planteamiento y solución de contradicciones?

- ¿Qué formas de organización tienen más potencialidades para la integración de los contenidos en lo académico, laboral, investigativo y extensionista?

Taller 3. Me miro al espejo para autotransformarme.

Objetivo. Debatir acerca de las transformaciones que se logran en el modo de actuación creativo y cómo se comportan las barreras.

Lugar donde se desarrollan. Colectivo de carrera.

Recomendaciones.

En la autopreparación los participantes deben trabajar con la guía de autovaloración (Anexo11).

En el desarrollo del taller se aplicará la observación participante (Anexo 6) y para el cierre la dinámica “Soy yo, lo hago yo” (Anexo10).

Objetivo. Estimular una autovaloración adecuada, de modo que se eleve la seguridad en la actuación pedagógica.

Desarrollo:

Al finalizar la actividad metodológica es conveniente para el desarrollo del autoanálisis tomar en consideración las siguientes interrogantes.

- ¿He incorporado las nuevas ideas de la manera que quería?
- ¿Qué modificaciones hago si tengo que volver a empezar? ¿Por qué?
- ¿Existe relación entre las propuestas y mi estilo de enseñanza?
- ¿Qué factores determinaron mi actuación cuando concibo la estrategia cotidiana?
- ¿Consideras que cuando explicas tus propuestas a los colegas aparecen ideas muy diferentes? ¿En qué elementos de los proyectados y por qué?
- ¿Me siento en condiciones de dirigir el proceso más original?
- ¿Qué temores tengo para cumplir con las indicaciones asumidas y para asumir los cambios?

Recomendaciones.

Debe insistirse en la importancia de evitar el miedo al error y registrar las barreras que frenan en cada persona su seguridad en la actuación profesional.

Taller 4. Encontrando el clima creativo

Objetivo. Usar dinámicas grupales que favorezcan el clima creativo.

Lugar donde se desarrollan: Colectivo de la Disciplina Principal Integradora: "Formación Laboral Investigativa".

Recomendaciones:

En la autopreparación los participantes, previo al taller, realizarán un resumen contentivo de las particularidades de las dinámicas que propicien estilos de comunicación democráticos. Se indicará la elaboración de un mapa conceptual acerca de: las dinámicas grupales, sus objetivos, características y relación con el clima creativo.

En el desarrollo del taller y para el cierre se recomienda la dinámica grupal: "Autorretratos", acompañada de las interrogantes, ¿qué razones justifican que las técnicas no son el único recurso para propiciar el desarrollo de un clima creativo?; ¿qué otras propuestas usted realizaría para lograr un clima creativo en la institución educativa?

Otro elemento que se debe someter al debate es la integración de todas las estrategias, de modo que se evite la superposición, la repetición y la contradicción. En este sentido, se trabajará en función de establecer los vínculos que existen entre las técnicas, las estrategias y en la determinación de los elementos similares y diferentes.

Para profundizar en los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el enfoque personalizado e integrador de las acciones del programa y el uso de las estrategias y técnicas en la dirección del proceso de pedagógico, se moverá la reflexión en torno a la teoría de los sistemas y su expresión en las acciones generalizadoras del modo de actuación del docente de las carreras pedagógicas.

Anexo 17

Diseño del entrenamiento para favorecer el modo de actuación creativo de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología

Fundamentación

El entrenamiento se concibe para un período de seis meses y constituye un complemento a los contenidos tratados en los talleres y el curso. Tiene como elemento distintivo que se coloca al docente en posición de búsqueda con el fin de autovalorar los cambios que se suceden en su modo de actuación creativo desde la problematización, la teorización y comprobación de la realidad educativa donde se desempeña.

Objetivo. Perfeccionar la actuación creativa de los docentes en el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación en el proceso pedagógico.

Recomendaciones.

Con el apoyo de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación se debe favorecer el cambio del docente, para lo que se diseñaron los instrumentos (Anexos 11-12- 13-14). En la observación de las actividades docentes (componente académico investigativo, laboral y extensionista) se profundizará en los datos que permitan valorar la disposición e implicación de los sujetos, así como su originalidad, flexibilidad e independencia cognoscitiva para la dirección de las actividades proyectadas.

También se observará cómo asumen las estrategias que estimulan la creatividad de los estudiantes en el proceso pedagógico y los estilos de comunicación que faciliten el diálogo, la polémica y las reglas de trabajo en grupo. El cuestionario (Anexo 13), propiciará que los docentes se expresen libremente sobre las acciones del programa y su pertinencia. El análisis de planes de clase (Anexo 14), facilitará una rica información sobre la novedad de los productos elaborados y cómo se integran las estrategias y dinámicas grupales. La guía de autovaloración (Anexo 11), es útil para conocer la percepción que tiene el docente sobre su actuación creativa.