

**REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“CONRADO BENÍTEZ GARCÍA”**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO PEDAGOGÍA PSICOLOGÍA**

**LAS RELACIONES ENTRE LA CARRERA Y LA ESCUELA
EN EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL
DOCENTE**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO
CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS**

**AUTORA: PROF. AUXILIAR, NANCY AURELIA HERMIDA
VÁZQUEZ MSC.**

CIENFUEGOS, 2013

**REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“CONRADO BENÍTEZ GARCÍA”**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO PEDAGOGÍA PSICOLOGÍA**

**Las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso
de formación inicial del docente**

**Tesis presentada en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas**

Autora: Prof. Auxiliar, Nancy Aurelia Hermida Vázquez MsC.

Tutor: Prof. Auxiliar, María Magdalena López Dr. C

Cienfuegos, 2013

AGRADECIMIENTOS



AGRADECIMIENTOS.

*A mi hijo Marcos Alejandro,
por la confianza depositada en mí y porque al querer seguir mis pasos en su formación
me reta a ser cada día mejor profesional.*

*A mi esposo,
por inspirarme, acompañarme, apoyarme en lo personal, familiar, profesional,
por la seguridad que me transmitió y por allanarme el camino para que culminara esta obra.*

*A mi mamá y mi papá,
por el amor que me supieron dar, por instarme a perfilar retos.*

*A mi hermana,
que ocupa un lugar especial en mi vida,
por recargarla en obligaciones familiares durante el tiempo que tuve que entregarme al doctorado,*

*A mi hermano y sobrinos,
por su apoyo, aliento y comprensión*

*A Magda,
por las enseñanzas que me ha brindado, por el apoyo, cariño, dedicación y empeño en la
realización de la tesis*

*A Juan,
por su colaboración,*

*A Carmen,
por la confianza, apoyo y por la revisión detallada y minuciosa de este documento.*

*A Maybelis,
por el empuje constante, la preocupación, su gestión en el encausamiento del apoyo institucional,
la revisión detallada y minuciosa de este documento y el tiempo para realizar la investigación.*

*A los profesores de las carreras Yidlitsy, Yennys, Omaris, Mireimi, Iraida, Dunia, Eneyda, Esmeralda,
Danay, Diana, Cary, Dayamí, Estela,
que siempre me brindaron su apoyo profesional en la realización de esta investigación.*

*A los profesores de Departamento de Formación Pedagógica General,
por el apoyo que me brindaron de muy disímiles maneras.*

A Barco y Alexey por su cooperación en las impresiones para revisión.

A todas las muchachitas del CDIP, en especial a Dinorah por el servicio bibliográfico

A Regla por su ayuda en la redacción de la memoria escrita de la tesis.

A Longino y Lourdes, por su contribución en el análisis estadístico.

A José Carlos, pues me impulsó a profundizar en mis concepciones.

A Lisett y Lazarita por las decisiones oportunas y facilitarme las condiciones para la investigación.

A los directores de las filiales universitarias por las colaboraciones.

A los directivos, tutores, docentes, estudiantes por su colaboración y disposición.

*En fin, a todos los que me dedicaron al menos un minuto de su tiempo, una palabra de aliento,
un gesto de confianza. Gracias.*

DEDICATORIA



DEDICATORIA

A todos los educadores cubanos que se encargan de la formación de los profesionales de la educación

A los directivos, tutores, profesores y estudiantes que compartieron este trabajo, que sea un incentivo para continuar profundizando en el proceso de formación inicial del docente en la escuela

SÍNTESIS



SÍNTESIS

Contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente es el propósito que justifica esta investigación. Se sustenta en el empleo de los métodos teóricos, empíricos, matemáticos estadísticos y se privilegia la relación teoría-práctica en busca de una proyección renovadora de las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente. La concepción pedagógica que se propone fundamenta las exigencias políticas y prácticas que establecen las funciones y tareas de los profesores de la carrera durante los períodos de práctica laboral en la escuela, significa el papel de la intervención que desarrollan con los tutores y directivos. Su validez se confirma a partir de las valoraciones de los expertos, la discusión y triangulación de información, así como la contrastación de criterios desde la sistematización de la práctica, lo cual permitió identificar el cambio conceptual de las relaciones y la flexibilidad en la implementación de la propuesta. La actualidad de esta investigación se respalda en la necesidad de fundamentar y regular las relaciones que se establecen entre la carrera y la escuela durante el proceso de formación inicial del docente, al promover un cambio en sus concepciones para garantizar este proceso más allá de las prácticas áulicas, utilizando los espacios y participantes que en la escuela se implican.

-Palabras clave : Relación carrera y escuela, formación del docente , concepción pedagógica.

ÍNDICE



INDICE

Introducción	1
CAPITULO 1: LA FORMACION INICIAL DEL DOCENTE EN LA ESCUELA: EXIGENCIAS Y RETOS ACTUALES	11
1.1.-La formación inicial de los docentes: presupuestos teóricos - metodológicos	11
1.2.- Las relaciones en el proceso de formación inicial del docente: generalidades	24
1.2.1.- Los modelos de relaciones entre las instituciones formadoras	26
1.2.2.-Especificidades en Cuba	32
1.3.-Hacia una nueva concepción de la relaciones entre la carrera y la escuela en la formación inicial del docente	36
Conclusiones Parciales del Capítulo 1	43
CAPITULO 2: LA CONCEPCION PEDAGOGICA DESDE LA SISTEMATIZACION DE LA PRACTICA	43
2.1.- El planteamiento metodológico para elaborar la concepción	44
2.2.- Los resultados de la sistematización como aproximaciones a la concepción pedagógica	48
2.2.1.- Primera aproximación: los aspectos organizativos del proceso	48
2.2.2.- Segunda aproximación: la estructuración de relaciones (2008-2010)	51
2.2.3.- Tercera aproximación: la modelación de la vía para contribuir a las relaciones de la carrera en la escuela (2010-2011)	55
2.2.4.- Cuarta aproximación: modelación de los subprocesos (2010-2011)	57
2.3.- La concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela: conceptualización y fundamentos	59
2.4.- Procedimiento que se propone	70
Conclusiones Parciales del Capítulo 2	79
CAPITULO 3: RESULTADOS DE LA VALIDACION DE LA CONCEPCION PEDAGOGICA PARA CONTRIBUIR A LAS RELACIONES ENTRE LA CARRERA Y LA ESCUELA	80
3.1.- Justificación metodológica	80
3.2.- Resultados de la validación	83
3.2.1.- Resultados de la validación por criterio de expertos	83
3.2.2.- Resultados del proceso en la práctica	89
3.3.- Valoración integral de la concepción pedagógica: la sustentabilidad	110
Conclusiones Parciales del Capítulo 3	117
CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFIA	121
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

En la Educación Superior cubana se asumen nuevos retos en la formación de los profesionales al reconocer que los estudiantes formados en sus instituciones deberán ser cada vez mejores seres humanos, en la medida que sepan aprovechar sus posibilidades como hombres reflexivos, creativos, comprometidos social y políticamente con su realidad. En este propósito se estimula la búsqueda de propuestas que guíen a los profesores en la manera en que desde su trabajo puedan contribuir a satisfacer las necesidades de formación de profesionales con preparación científica y humanista que les permita responder a las exigencias del desarrollo científico técnico de la sociedad moderna y, desde ella, participar de manera activa en la concreción del modelo económico y social cubano.

En este marco los profesores de las Universidades Pedagógicas asumen el perfeccionamiento de la formación inicial de los docentes a partir de la articulación de las influencias formativas que privilegia el currículo, tanto en los períodos de las estancias en la Universidad como en los períodos de práctica en la escuela al compartir, con tutores y directivos de estas instituciones, tareas y funciones orientadas a potenciar el desarrollo personal y profesional pedagógico de los estudiantes. La búsqueda de alternativas teóricas y metodológicas en este sentido, evidencia las diferentes perspectivas con las que se viene trabajando este tema, sobre todo, en la importancia otorgada a los niveles organizativos de la Educación Superior en el logro de las aspiraciones educativas planteadas por la sociedad.

Avalados por los estudios internacionales realizados por autores como Rozada (1997), Tedesco (1998), Copello (2001), Mingorance (2001), Maciel de Olivera (2003), Domínguez (2006) no solo se confirma la importancia de la formación inicial del docente en la concreción de los resultados de la implementación de políticas socioeducativas y culturales en general, sino que también es posible asegurar la responsabilidad de los formadores de formadores en la concreción de los objetivos y contenidos pedagógicos planteados a cada nivel educativo.

Al respecto, Perrenaud (2007) insiste en que para cumplir este encargo la concepción de la formación inicial del docente deberá sustentarse en principios básicos, sobre todo, en aquellos que están relacionados con la democratización del acceso a los saberes, el desarrollo de la autonomía de los sujetos, el sentido crítico, y el desarrollo de su capacidad para defender un punto de vista desde la responsabilidad profesional, tanto de manera individual como colectiva, en los que centre la atención en el análisis de las prácticas y sus transformaciones como elemento referencial de los planes y

programas, organizados en torno al aprendizaje a través de problemas, con una articulación entre teoría y práctica, que promueva la participación de los profesionales en ejercicio, para favorecer el proceso formativo de los que ingresan.

Las valoraciones de cómo lograr esos propósitos descansan en la manera en que se propicia la vinculación de las instituciones de formación docente y las escuelas para facilitar la continuidad de las influencias formativas que tienen lugar durante los períodos de práctica laboral, que garantizan la prolongación y seguimiento al cumplimiento de los objetivos de formación. De este modo, las interrelaciones entre las instituciones, los participantes y niveles de educación se convierten en un requerimiento de primer orden para dirigir los procesos de formación inicial del docente, pues – según Vaillant (2002- 2005) y Marcelo (2003) – es cada vez más necesario lograr coherencia en estas influencias formativas a partir de actividades en las que se promueva la participación de las entidades implicadas de acuerdo con los objetivos y contenidos de formación.

Esta línea de pensamiento justifica que en Cuba Addine (1999), Miranda (1999), García Batista (2001), García Ramis (2002), Chirino (2002) coincidan con los autores internacionales y afirmen que la formación del docente es un proceso continuo, que se inicia mediante las acciones educativas organizadas para la elección profesional durante los estudios de pregrado y continúa con las actividades de superación y posgrado a lo largo de la vida profesional del egresado. Este proceso, caracterizado por desarrollarse en fases o ciclos, favorece la apropiación de conocimientos, habilidades y valores profesionales y, a la vez que contribuye a la formación y desarrollo de la personalidad del joven, configura su identidad como intelectual y agente educativo comprometido con la transformación de la realidad escolar y social.

Calzadilla (2003), López (2004,2006), Cortina (2005), Achong (2009), Parra (2009), Bastida (2009), Rodríguez (2010), alegan la pertinencia y necesidad de concebir este proceso como una secuenciación de actividades organizadas **desde las carreras** para conseguir los objetivos del modelo del profesional en la escuela, al asumir como clave del proceso de formación inicial del docente las relaciones con la escuela, de manera que se pueda asegurar el diseño, implementación y seguimiento de las acciones formativas en las que el despliegue de recursos humanos y metodológicos permitan prolongar las influencias formativas y asegurar los aprendizajes esenciales del futuro egresado lo cual revela la importancia del vínculo de la Universidad con la escuela. De manera particular, la experiencia en la formación del docente en Cuba avala el vínculo entre ambas como centros formadores.

Desde el año 2000 se confirmó que en estas instituciones se promueve no solo la concreción de los objetivos y contenidos, sino también el perfeccionamiento de los métodos que facilitan las interacciones entre ellas al ejercer, de manera continuada, su influencia académica, metodológica y científico-pedagógica en los estudiantes (Hernida, 2007).

Sin embargo, las propuestas que legitiman esta idea asumen dos tendencias fundamentales: una que privilegia a la carrera como reguladora de estas influencias formativas, a partir del diseño de los programas de la práctica, el seguimiento de los colectivos de años al desempeño pedagógico del estudiante en la escuela, y otra que destaca el papel de la escuela en la formación laboral e investigativa, sobre todo, en los períodos de práctica. En este caso Addine (1999), Mendoza (2004), Rodríguez (2010) aluden a la necesidad de desarrollar una cultura de la colaboración entre los profesores de la carrera, tutores y directivos de las escuelas, pero no fundamentan la manera en que pueden gestarse las relaciones entre estas instituciones formadoras para concretar los propósitos de formación como un continuo.

El estudio y confrontación de las indicaciones ministeriales y el análisis de los informes acerca del proceso de formación inicial de los docentes en los últimos años¹, permiten asegurar que, si bien se plantea la necesidad de concebir el proceso como un continuo, aún es evidente la falta de coherencia en el trabajo desarrollado desde la carrera para asegurar la atención a las exigencias del modelo del profesional durante las estancias formativas en las escuelas. En este caso se identifican insuficiencias tanto en la carrera como en el trabajo que se realiza en la escuela.

Las **carreras** diseñan los programas de actividades para los períodos de práctica por años como parte del currículo académico, pero no precisan la manera en que tutores, directivos y docentes en las escuelas puedan cumplimentar sus orientaciones; tienden a privilegiar como formas de relaciones la preparación de tutores mediante cursos, la visita de control del colectivo de año al proceso en la escuela y la elaboración de documentos para tutores y directivos. Por su parte, en la **escuela** se aprecia una diversidad de criterios acerca de la significación con que se asume la inserción de los estudiantes en la práctica. Tutores y directivos afirman que aún los programas de la disciplina Formación Laboral Investigativa (FLI) no se ajustan a la dinámica en la escuela, lo cual influye en la fragmentación de las influencias formativas orientadas a garantizar la motivación, reafirmación y desarrollo profesional del estudiante. En ambos casos resultan limitadas y poco sistemáticas las acciones que se reconocen como formas de establecer las relaciones entre la carrera y la escuela.

En entrevistas, discusiones grupales, intercambios informales con directivos, teóricos de la formación docente en Cuba, profesores de la Universidad Pedagógica y docentes de las escuelas que trabajan como tutores y directivos, se reitera que las relaciones entre estos centros formadores constituye una de las problemáticas aún no resueltas en la concepción de la formación inicial del docente en la escuela, lo cual afecta los resultados del egresado y la consolidación del trabajo iniciado desde las carreras. (Bastida 2009 y Rodríguez 2010)

Esta situación se confirmó en un estudio de sistematización de la práctica realizado por la autora en Cienfuegos en el marco de los trabajos² previos que dieron lugar a esta investigación. Se pudo constatar que las fallas de la carrera en el seguimiento al proceso formativo en la escuela, obedecen no solo a imprecisiones organizativas y curriculares en el diseño de la carrera, sino a la manera en que se desarrollan las relaciones entre ellas, lo cual afecta la continuidad de influencias formativas en el proceso que tiene lugar en las prácticas³. Las evaluaciones desarrolladas en los últimos diez años develan que este es un tema que demanda nuevos análisis y propuestas ajustadas a los cambios de las proyecciones actuales en la formación inicial del docente y contextualizadas a las realidades educativas e institucionales aún cuando, desde el punto de vista teórico, el análisis de esta situación es recurrente.

Las propuestas teóricas que se han socializado en eventos y reuniones nacionales de carreras, enfatizan en el perfeccionamiento del currículo de la práctica como una vía para concretar su influencia formativa y en la preparación de los tutores, sobre todo, en lo que respecta al dominio de sus funciones asociadas al seguimiento y control de las actividades diseñadas en los programas de la práctica laboral investigativa. (Chirino y Fuxá, 2004) Desde las concepciones que aquí se defienden se evidencia la subordinación de tutores y directivos de la escuela a las decisiones que se legitiman en el diseño de los programas realizados por la carrera. Se insiste en la participación de los tutores y directivos en el diagnóstico pedagógico de los estudiantes, el cual debe asumirse desde una perspectiva contextual, integradora y con identidad propia (Cortina, 2005); pero aún este no se utiliza para diseñar las influencias formativas que deben desarrollarse en el proceso en las escuelas.

En este mismo orden, al abordar la interrelación que tiene lugar entre el desempeño profesional del estudiante durante los períodos de práctica y el modelo del profesional, se asume una proyección inter y multidisciplinaria del trabajo del tutor (Martínez, 2007); pero se desaprovecha la participación que en estas interacciones pueden tener los profesores de

las carreras para llevar a cabo los procesos educativos y consolidar el mejoramiento profesional y humano de los estudiantes en la escuela.

Asimismo, al insistir en la prioridad que tiene la atención a los problemas académicos, la preparación integral y la evaluación del estudiante, se le atribuye a la carrera la responsabilidad de realizar acciones metodológicas especializadas por el profesor designado para interactuar directamente con el estudiante en la escuela, (Curbelo, 2009). Además se aboga por lograr la unidad de criterio al evaluarlo en las prácticas. Este proceso se concibe como una acción compartida en cuanto a la información que aportan tutores, directivos y docentes en la escuela, mientras que el profesor de la carrera o colectivo de año en sus visitas sistematiza, confirma y llega a consenso acerca del desarrollo alcanzado por el estudiante y las influencias formativas que ejercerán cada uno de los implicados. (Hernández, 2010)

En general estos resultados evidencian la necesidad de orientar el trabajo conjunto de la carrera y la escuela a partir de las responsabilidades y acciones que deben realizarse y privilegian la relación entre ellas como exigencia de la calidad en la formación del egresado. Estas propuestas, loables en sus intenciones y rigurosas en su proyección metodológica, no explicitan la manera en que deben concebirse y desarrollarse las relaciones entre la carrera y la escuela para que puedan favorecer la continuidad de influencias formativas durante los períodos de práctica.

Al respecto, algunas de las investigaciones desarrolladas en Cienfuegos, si bien contribuyen a perfeccionar la formación inicial del docente en la escuela no fundamentan las relaciones entre la carrera y esta última. Bastida (2009) por ejemplo, fundamenta las relaciones que, desde el sistema de trabajo, deben cumplir los directivos de la escuela –en este caso de secundaria básica– para asegurar el seguimiento al proceso formativo; pero no precisa cómo articular en él la participación de la carrera, pues su propósito se identifica con los participantes que intervienen directamente con el estudiante en los espacios formativos creados en la escuela.

Rodríguez (2010), al conotar el papel de los colectivos de año en la toma de decisiones académicas, concreta la relación organización-planificación y la adaptación de las intervenciones para atender las situaciones de aprendizaje que emergen de la práctica y las necesidades⁴ de aprendizaje de los estudiantes – en este caso en la educación técnica y profesional–. En su resultado propone las tareas que deben realizar la carrera, los colectivos de año y los profesores en

el seguimiento a la formación inicial del docente; pero otorga la relevancia al colectivo de año y fundamenta la subordinación metodológica que predomina al referir la concepción didáctica en el contexto de la universalización.

La identificación de la limitada fundamentación que estas relaciones tienen para con la práctica se confirmó a partir de una lista de cotejo aplicada a especialistas y directivos de la educación superior pedagógica. Los resultados del estudio desarrollado en 2011, confirmaron que las relaciones de la carrera y la escuela carecen de una conceptualización clara de sus objetivos, contenidos y formas de realización. Por tanto, en la concepción actual de la formación inicial del docente se legitima el papel de la carrera en el diseño de los períodos de práctica y se precisa la importancia de la escuela en el proceso de formación del docente, aunque no se fundamenta la manera en que deben tener lugar las relaciones entre ellas para garantizar la continuidad de influencias en el proceso formativo.

Estas consideraciones reconocen que existe contradicción entre la concepción de la formación inicial del docente y la manera en que se concretan las relaciones entre la carrera y la escuela para garantizar la continuidad de influencias formativas durante los períodos de práctica. Esta condición connota la naturaleza del **problema científico** al definirlo: ¿Cómo contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente?

De tal caso, el **objetivo** de la investigación se orienta a proponer una concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente. Se identifica como **objeto de investigación**: el proceso de formación inicial del docente lo que delimita al **campo de acción** las relaciones entre la carrera y la escuela en la concreción de este proceso.

Se defiende entonces la siguiente **idea**: para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente se precisa una concepción pedagógica que fundamente la acción mediadora de los profesores de la carrera a partir de la intervención con los tutores y directivos de la escuela.

Cumplimentar este proyecto condicionó el desarrollo de las siguientes **tareas científicas**:

- 1.- Determinación de los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de formación inicial del docente.
- 2.- Fundamentación de las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente.

- 3.- Elaboración de una concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente.
- 4.- Validación de una concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente.

Desde la concepción dialéctico - materialista de la investigación educativa se asume un enfoque mixto en la metodología utilizada (Cortés, Iglesias 2005; Hernández 2010), aun cuando se valorizan los recursos metodológicos de la metodología cualitativa sobre todo en la sistematización. Tal consideración justifica que en la lógica de la investigación se utilicen de manera recurrente métodos y técnicas cualitativas, que se apoyan en datos y análisis cuantitativos para realizar inferencias y llegar a conclusiones.

Durante el proceso resultó esencial el empleo del método analítico-sintético –dado su alcance en el proceso de análisis de los documentos y fuentes relacionadas con el tema– al revelar los factores conformadores de las relaciones que se establecen entre la carrera y la escuela. Asimismo, para el estudio de los documentos, informes de investigaciones y fuentes bibliográficas acerca de las concepciones actuales para la formación inicial, se utilizó el método inductivo-deductivo para extraer lo común y determinar regularidades, lo cual permitió explicar las particularidades del proceso de formación inicial del docente en el contexto actual de la escuela como espacio en el que se desarrolla el currículo.

El método histórico-lógico y el comparativo se emplearon de manera integrada en el análisis de las experiencias internacionales que sirvieron de base para presentar las regularidades que fundamentan la continuidad de influencias formativas de la carrera en el proceso de formación inicial del docente en la escuela; en particular, resultó conveniente al estudiar las exigencias adjudicadas al sistema en Cuba a partir del curso 2001-2002 hasta la actualidad, y corroborar la validez de la investigación en el contexto de los cambios de los planes de estudio D.

El enfoque sistémico-estructural posibilitó la determinación de las etapas, momentos y exigencias de la propuesta que se consideraron referentes para el estudio en la práctica y con ello se consiguió presentar la concepción pedagógica. La modelación se utilizó como método esencial asociado a la sistematización de la práctica con el propósito de configurar la propuesta, en la cual las formas y/o métodos utilizados contribuyeron a garantizar la continuidad de influencias formativas del proceso y confirmaron las relaciones que la sustentan.

También los métodos y técnicas empíricas se especificaron mediante instrumentos de los que se informa en el cuerpo de anexos. Así, la observación participante, la encuesta y las entrevistas articuladas al proceso de sistematización permitieron la modelación secuenciada del proceso que se fundamenta en la concepción. En este mismo orden, el análisis de documentos –resoluciones, documentos normativos, reglamentos, informes, artículos científicos, tesis doctorales y de maestrías– permitió abordar las concepciones teóricas y metodológicas asociadas al proceso de formación inicial del docente y la manera de asegurar la continuidad de influencias formativas de este más allá de los espacios universitarios.

En la presente investigación se utilizó el criterio de un grupo de expertos. La consulta se orientó inicialmente a validar los supuestos teóricos analizados en torno al objeto y luego a enriquecer la fundamentación teórica y la propuesta. Desde la sistematización de la práctica (Prigogine 1997, Santos 1998, Martinic 1999, Jara 2000, Antillón 2001, Ibáñez 2003, Crespos 2003, Barnechea, 2005, Quintero 2005, Morgan 2006), se construyó la concepción –en sus modelaciones parciales y finales– lo cual permitió también induir valoraciones que constituyeron la base para realizar los ajustes necesarios. Este método promovió la utilización de técnicas como la observación, entrevistas participativas, observación participante, grupo de discusión y el registro de sistematización, en función de identificar el comportamiento de las unidades de análisis, lo cual permitió comprender y especificar las particularidades de las acciones necesarias para facilitar la continuidad de influencias formativas de la carrera en el proceso de formación inicial del docente en la escuela. La triangulación se manejó como técnica de análisis de datos y para corroborar el rigor en la investigación cualitativa. La decodificación de la experiencia de las opiniones de tutores y directivos, docentes de la escuela y estudiantes se obtuvo en los intercambios y mediante una encuesta empleada para valorar los resultados de la implementación de la propuesta a partir de la opinión de otros participantes en el proceso como los profesores del colectivo de año.

El uso de los métodos y/o procedimientos matemáticos estadísticos se justifica desde las características de un estudio descriptivo en el cual se utilizó para el procesamiento de la información la frecuencia absoluta, frecuencia relativa, frecuencia relativa acumulada, la moda y mediana, con el propósito de revelar los elementos más significativos; se comparó en porcentos y se representó gráficamente la información obtenida de la aplicación de los instrumentos para hacer las reflexiones y adecuaciones en la concepción pedagógica. En este caso, se utilizó la hoja de cálculo del

Microsoft Office Excel 2003 y se empleó el paquete de programas estadísticos SPSS (StatisticPackagefor Social Science, Chicago Illinois, Versión 15.0) y el STATISTIC 7.0. Dadas las condiciones de los datos se asumió la prueba no paramétrica,  de Kendall, la cual permitió determinar la concordancia de los criterios de los participantes acerca de la concepción pedagógica desde la intervención para la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente en la escuela a partir de la implementación.

Para el proceso de validación en la práctica se trabajó con toda la población, 161 estudiantes de cuarto (4to) y quinto (5to) años; participaron 22 profesores de las carreras, 81 directores, 162 jefes de ciclos/ cátedras/departamentos y 161 tutores.

Por tanto, la **actualidad** de esta investigación suscribe el propósito de perfeccionar la formación inicial del docente en la escuela, al promover un cambio en las concepciones de las relaciones que debe establecer la carrera para garantizar este proceso más allá de las prácticas áulicas, utilizando los espacios y participantes que en la escuela se implican, de esta manera se cumplen los lineamientos 146 y 152 de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, en tanto se promueve la actualización de los programas de formación de las Universidades en función de las necesidades.

La **contribución teórica** se identifica en la fundamentación de las relaciones de colaboración que deben caracterizar la intervención de los profesores de la carrera en la escuela, lo cual justifica la determinación del principio de la acción mediadora que sustenta esta concepción; se identifica además como contribución a la teoría la posibilidad de esta investigación de confirmar el valor de otros resultados en esta área y su integración en la propuesta que se presenta.

En este caso se distinguen: la disciplina Formación Laboral Investigativa como eje integrador de las influencias formativas que prescribe el currículo y permite la integración de aquellas que pueden generarse por todos los participantes en el proceso (Addine, 1999); los aspectos organizativos y metodológicos que es necesario atender para lograr la reafirmación vocacional y la preparación de la pre reserva especial pedagógica, (Rojas y Ferreiro 2003); la preparación en la escuela para el aprendizaje académico y los actos de culminación de estudios (Bastida 2009, Rodríguez 2010). Todos ellos se identifican en esta investigación como subprocesos del sistema de formación inicial y se convierten en marco para determinar y secuenciar los contenidos de la intervención y organizar las influencias formativas que tienen lugar en los períodos de práctica laboral.

La **contribución práctica** se hace corresponder con las tareas asignadas a los implicados en el proceso de formación, la estructuración de las actividades desarrolladas por el profesor de la carrera con los tutores y directivos, las cuales se convierte en una vía para concretar las relaciones entre la carrera y la escuela durante los períodos de práctica laboral investigativa. Se incluyen, también, para este fin, los materiales e instrumentos para estimular, instaurar y valorar las intervenciones que realizan los profesores de la carrera, directivos y tutores. Además de confirmar la pertinencia de las orientaciones nacionales; determinó las barreras y fortalezas manifestadas al asumir, como una tarea priorizada de la carrera, la atención a la continuidad de sus influencias formativas en el proceso desde una concepción metodológica que la identifica como parte de la labor de los tutores y directivos escolares.

La **novedad** de la investigación se identifica en el carácter colaborativo que sustenta las relaciones entre los profesores de las carreras, tutores y directivos para lograr coherencia en las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente; superándose así las concepciones de subordinación y cooperación con que se ha trabajado. Asimismo, se considera que la utilización de la sistematización como recurso metodológico en la modelación de la concepción pedagógica como resultado científico, contribuye a configurar la manera en que esta se puede integrar a otros métodos y guiar el proceso de construcción de la teoría desde la integración de las ideas que subyacen en las experiencias del investigador.

El informe, en su estructura formal, cuenta con introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el **primer capítulo** se determinan los presupuestos teóricos metodológicos de la formación inicial de los docentes y sus particularidades, se enfatiza en las relaciones institucionales y se precisan las pautas para la nueva concepción de las relaciones de los profesores de la carrera en la escuela. El **segundo capítulo** refiere el planteamiento metodológico para la elaboración de la concepción como ejercicio de sistematización de la práctica, se presentan los aspectos organizativos, estructura de las relaciones, la conceptualización, fundamentos y procedimientos de la propuesta. El tercer **capítulo** incluye los resultados por criterio de expertos y por la implementación de los resultados del proceso en la práctica a partir de valoraciones cualitativas de su dinámica en las carreras de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) "Conrado Benítez García" en diferentes contextos escolares de la provincia de Cienfuegos.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE EN LA ESCUELA: EXIGENCIAS Y RETOS ACTUALES

CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE EN LA ESCUELA: EXIGENCIAS Y RETOS ACTUALES

Al asumir como objeto la formación inicial del docente se precisa declarar el alcance que tiene en esta investigación la categoría formación, aún cuando se rebasa aquí el propósito de búsqueda de una generalidad conceptual, pues se reconoce que hoy la polémica en torno a este referente es amplia y está permeada por los enfoques que se adopten para el análisis. La posición asumida toma como referencia el estudio de obras de diferentes autores⁵, desde el cual se revela la diversidad de acepciones en dependencia del contexto sociohistórico en que esta se desarrolla. En sentido general al sistematizar la obra de los pedagogos cubanos⁶ que en los últimos cuarenta años han participado en la construcción de las concepciones socialistas acerca de la formación del hombre, se advierte la necesidad de asumir primero la formación como proceso y resultado en el establecimiento de la personalidad del individuo, que conduce ineludiblemente a una etapa cualitativamente superior del desarrollo humano y que a su vez implica una formación psíquica de orden superior.

Tal consideración explica asumir que la formación del hombre como personalidad transcurre en un contexto social - históricamente determinado- en la que convergen variadas influencias educativas. La pedagogía cubana y la política educacional insisten en concebirla como orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación, y que, por tanto, se identifica como expresión de ellos⁷ en cada etapa del tránsito por el sistema educativo nacional.

Desde esta posición se manifiesta en este capítulo la especificidad de la formación del docente en su etapa inicial, a partir del análisis crítico, de concepciones internacionales contemporáneas y, particularmente, cubanas las que se presentan como generalizaciones que se toman como referencia para cumplir el objetivo de esta investigación. En este propósito se declara la perspectiva para configurar la propuesta.

1.1.- La formación inicial de los docentes: presupuestos teóricos –metodológicos

La **formación de los docentes** es un tema de creciente interés y complejidad, se alude a su repercusión en la concreción de objetivos y metas estatales en términos de políticas socioculturales y educativas. En general, las

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales

posiciones teóricas al respecto son amplias y evidencian puntos de coincidencia. De manera recurrente autores como Gimeno (1983), Medina (1989), Popkewitz (1999), Furio (1999), Imbamon (1994- 2009), Ferry (1989), Villar (1990), Rodríguez (1989- 2000), Fuyot (2001), Vaillant (2002-2005), Marcelo (2003), Ávila (2008), en el ámbito internacional iberoamericano asumen la formación del docente como un proceso de formación permanente, de constante aprendizaje científico, técnico y socio cultural, psicológico, disciplinar y didáctico, en el cual estos saberes van conformando las formas en que debe aproximarse a su desempeño en la práctica.

Estos autores sostienen que la formación del docente comienza durante el período de su **formación inicial** en los centros formadores y continúa durante toda la vida profesional. De tal caso, se le concibe como el paso a la preparación para enfrentar todos los contextos socioculturales en que trabajarán, la diversidad de sus alumnos, las situaciones conflictivas en el aula y las relaciones con los colegas de la escuela. Al respecto Gimeno (1983), Medina (1989), Rodríguez (1989- 2000), Ferry (1989), Villar (1990), consideran que esta deberá propiciar la participación de todos los implicados y que desde ella se promueva una acción que favorezca el cumplimiento de los objetivos formativos.

De este modo, el diseño y desarrollo de la **formación inicial del docente** debe estar basado en objetivos educativos y culturales, en los que se proclame la organización y estructura en correspondencia con la secuenciación del sistema educativo, las cuales deberán articular con las concepciones orientadas a la unidad en la diversidad de perfiles; adjudicarse un papel esencial a las influencias⁸ formativas de los que intervienen en el tratamiento de los contenidos objeto de la profesión, los problemas profesionales y los modos de actuación, al tomar como referencia las funciones, conocimiento profundo de las disciplinas y los métodos para garantizar el éxito en su tarea formativa.

Bajo estos preceptos los programas de formación inicial del docente se organizan sobre la base de cursos derivados de disciplinas afines –Psicología, Teoría curricular, Evaluación– y también en la relación teoría-práctica, que proporciona el encuentro con los profesionales en servicio, lo cual facilita la comprensión del saber pedagógico, (Vaillant, 2002).

En Cuba la **formación inicial del docente** tiene sus raíces en la obra de ilustres pedagogos cubanos. La definición más común de este término parece asociarse al desarrollo de un determinado programa de “formación” en una Escuela Normal o de Magisterio, una Facultad de Pedagogía o Educación u otra institución dedicada a esta tarea; dicho programa puede poner al participante en contacto con teorizaciones y conceptualizaciones propias a esa área del

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales
conocimiento –la educación– y a otros campos del saber que intervienen en ella y, aproximarse a través de la “práctica docente” (o prácticas de enseñanza) a una realidad laboral. De manera general se concibe como el conjunto de actividades organizadas con el objetivo de proporcionar los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para que el docente pueda desempeñarse en la práctica de manera consciente, sobre todo, con respecto a las implicaciones que tienen las decisiones que han de tomarse en ella.

La caracterización histórica del sistema **de formación docente** abordada por García y Addine (1999), Calzadilla (2003), López (2004), Ávalos (2007), Achiong (2009), Parra (2009) en general, responde a las condiciones de la comunidad social y, portanto, se orienta al desarrollo de los contenidos que abarcan sus roles y funciones en el contexto en que se desenvuelve. De este modo desde los planes A y su continuidad en los B y C, la **formación inicial del docente** ha estado enfocada en el conocimiento, las habilidades, competencias, las actitudes y/o valores que definen el ideal de profesor⁹; sin dejar de ajustarse a las especificidades del nivel educativo en que se forma y a las particularidades del contexto social e institucional de la escuela, donde desarrolla habilidades en la dirección del proceso pedagógico y de enseñanza-aprendizaje, según la especialidad seleccionada.

Puede entenderse entonces que la **formación inicial del docente** se concibe como el proceso y el resultado desde el que es posible ayudar a los jóvenes que seleccionan esta profesión a configurar su identidad como intelectuales y agentes socializadores y educativos y de tal modo que en la formación del profesorado se han de estudiar y adarar los modelos de docentes que son posibles determinar desde la teoría y la práctica. (López, 2004)

Al respecto (Parra, 2002) refiere que la formación inicial es “... el proceso de enseñanza-aprendizaje que hace posible que comiencen a desarrollarse las competencias profesionales. Este proceso permite la aproximación gradual del estudiante al objeto, contenido y métodos de la profesión.” (Díaz, 2005) la define como “... el proceso que se realiza de 1ero a 5to año de la carrera pedagógica, de forma consciente y planificada, con el objetivo de formar a los futuros profesionales de la educación que imparten todas las asignaturas, (...) para contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes”.

(Fuxá, 2006) considera que la formación inicial es “... un proceso de profesionalización temprana del futuro docente. Se organiza desde la perspectiva del rol y las funciones que debe desempeñar un maestro en el ejercicio de la profesión y

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales de la integración de las actividades académicas, laborales e investigativas, vinculadas al objeto de la profesión.” (Valdés, 2008) plantea que es un proceso que ocurre fundamentalmente a través del proceso pedagógico desarrollado en las instituciones educativas y que va más allá de los roles del docente y del alumno.

En estos análisis son evidentes las coincidencias al considerar que la **formación inicial** transcurre en un tiempo determinado, en el que se suceden diferentes etapas. Sin embargo, se presenta la formación inicial con significaciones diferentes: proceso de enseñanza aprendizaje, proceso de profesionalización temprana o proceso en su sentido amplio.

Los modelos¹⁰ que sirven de base a esta perspectiva de **formación** –por su carácter histórico social– sustentan las exigencias socioeducativas y definen las precisiones que confirman que la **formación inicial** deberá otorgar importancia a la **formación personal** –como el carácter, emociones, voluntad, unida a otras características tales como: responsabilidad, autonomía, creatividad, perspicacia, entre otras– y **profesional**, que distinguen al profesor, incluidas las competencias éticas, pedagógicas y sociales.

En este caso, superar la perspectiva académica y técnica al reconocer una mayor presencia de modelos prácticos y crítico reflexivos, explica que la formación inicial del docente en la actualidad, esté centrada en problemas profesionales y tenga como características esenciales el carácter abierto y flexible en la investigación y la búsqueda colaborativa de soluciones a los problemas de desempeño, lo que supone una mayor participación de los profesores de la carrera y de la escuela en el proceso formativo.

En este orden se justifica la importancia concedida a la práctica, la cual se asume como referente para diseñar y desarrollar el currículo, desde el cual se promueve la formación en la acción y la reflexión de las actividades que realiza el profesor en su aula; lo que permite vivenciar la experiencia, fundamentar teóricamente los resultados y promover la innovación, como la base del conocimiento ordinario, científico y práctico que sustenta su actuación. La prioridad otorgada a la práctica laboral investigativa se convierte en una **característica distintiva del proceso** de formación inicial del docente.

Esta condición explica la relevancia con que se trata a nivel internacional¹¹ el papel concedido a la **escuela como espacio de formación inicial del docente**, pues en ella los futuros profesores necesitan adaptarse a los procesos de socialización que allí transcurren, sobre todo, asimilar los métodos para conocer, dirigir y evaluar su desempeño, saber

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales
qué competencias deben aprender para enseñar, cómo conocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos y lograr así el desarrollo óptimo de cada uno.

Se justifica así la idea de que en los períodos de práctica se promueve la configuración de los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales propios para que el estudiante de las diferentes carreras identifique, profundice y evalúe la orientación de los procesos. Desde esta perspectiva la escuela entraña el objeto de la formación; en este ámbito también se procede a la comprensión y al uso activo del conocimiento académico y se generan otros que ayudan a comprender el mundo y a desenvolverse en él (Addine 2004, López 2004).

De manera particular la adecuación de estas características al proceso de formación inicial del docente en Cuba: (Lorenzo 1999, Calzadilla 2003, Addine 2004, López 2004, Roque 2006) permite identificar como particularidades su orientación a la formación en y desde la práctica, la que se concibe como períodos de estancia en los que el proceso centra la atención en la formación para el desempeño de las funciones pedagógicas profesionales y –según los diferentes momentos del ciclo formativo– debe responder a la dinámica del desarrollo científico- técnico, a los cambios de la práctica socioprofesional en que se forma al estudiante de carreras pedagógicas y al interés por un proceso basado en el modelo reflexivo en, desde y para la práctica lo cual se expresa en el planteamiento político y teórico metodológico del enfoque pedagógico de todo el currículo, la concreción de los contenidos desde criterios de relevancia formativa y asumirla como espacio de formación en que la reflexión constituye un recurso esencial.

En los documentos¹² emitidos por la Dirección de Formación Docente en Cuba se insiste en que la formación inicial del docente deberá articular los espacios universitarios con los que tienen las escuelas, reconocen así la contribución de los profesores de la carrera, tutores y directivos escolares en el desarrollo de las actividades de formación en la práctica, sobre todo, durante los períodos concentrados y durante los dos o tres últimos años de la carrera.

En la actualidad en los planes de estudios D se declara con suficiente fuerza la inminente necesidad de formar un docente que pueda ejercer la crítica de su quehacer profesional de forma individual y colectiva, con el objetivo de comprender y mejorar o, preferentemente, transformar la realidad educativa y toda la sociedad con la que interactúa.

Por tanto la concepción actual de la formación inicial del docente legitima el papel de la carrera en los períodos de práctica en la escuela y precisa su importancia en este proceso de formación, pero no se fundamenta la manera en que

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales deben tener lugar las relaciones entre la carrera y la escuela para garantizar la continuidad de influencias en el proceso formativo.

En este sentido, los trabajos de Mantilla (2002), Calzadilla (2003), López (2004), Faiñas (2005), Ferrer (2008), Bastida (2009) y Rodríguez (2010) coinciden en que a la Universidad se le asigna la responsabilidad de organizar la participación de los diferentes implicados en el proceso formativo, sobre todo, en correspondencia con el nivel de compromiso que pueden tener, en cada una de las actividades que conforman el sistema de formación y bajo esta denominación – participantes en la formación inicial del docente – se reconoce el papel de los colectivos de profesores de la carrera encargados del desarrollo curricular y se incluyen además a los tutores y directivos escolares que comparten las actividades de formación en la práctica profesional, lo que resulta esencial en la configuración de las concepciones y proyección pedagógica que asume el estudiante.

García y Addine (1999), López (2004), Achiong (2009), Parra (2009), Bastida (2009), Rodríguez (2010) explican la participación de estos profesionales en el proceso formativo a partir de la relación o vínculo que se establece tanto desde el currículo como desde las influencias formativas que se generan en la Universidad, así como las que tienen lugar en los períodos de práctica en la escuela.

Las influencias formativas–según señalan Paredes (1979), Moliner (1982), Martínez (2004), Fernández (2004), García (2005), Buenavilla (2010), Rodríguez (2010), Alfonso (2012) –sustentan no solo el carácter instructivo y educativo de la formación pedagógica profesional, sino también el desarrollador al considerar que las actividades realizadas se asuman como un continuo. Por tanto, precisan la utilización de metodologías de trabajo colaborativo, de indagación y experimentación en el que los futuros docentes, al enseñar, aprendan y con ello accedan a comprender su papel en la transformación socioeducativa y las posibilidades que el propio ejercicio genera en su desarrollo profesional.

De manera particular Blanco (2001), López (2004), García (2004), Fuxá (2004), Addine (2004), Pérez (2005), Díaz (2006), Reinoso (2005) coinciden en que la experiencia que proporciona el período de práctica en las escuelas durante los años de formación en las Universidades de Ciencias Pedagógicas sirve de marco para que estos jóvenes interioricen el modo de actuación profesional que teóricamente se viene trabajando en las actividades académicas y educativas organizadas en los planes y programas de las carreras.

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

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

Esta condición reconoce el valor que tienen los profesores de la carrera, encargados de diseñar las influencias formativas para llevar el proceso desde la Universidad a la escuela –según confirman los trabajos de Calzadilla (2003), Bastida (2009), Rodríguez (2010) –. En este caso aseguran que es tarea de los colectivos de carrera y disciplina especificar las influencias formativas que tendrán lugar en la escuela, sobre todo, si se reconoce que tutores, directivos, docentes y profesores universitarios comparten la tarea de dar continuidad al proceso con un carácter más contextualizado y personalizado.

Se entiende entonces que en la formación inicial del docente en Cuba, **la escuela** se identifica como un importante espacio de formación desde el cual se garantiza la continuidad de influencias formativas en la medida que favorezca la búsqueda y confirmación de soluciones a los problemas profesionales y propicie la configuración de una cultura profesional al develar el conjunto de pautas, rituales, hábitos, prácticas –en definitiva, formas de hacer, pensar y actuar– depositados a lo largo del tiempo en las instituciones formadoras de profesores y en el hacer cotidiano del docente.

La escuela, entonces, dejará su impronta en el egresado al constituirse en expresión de la preparación alcanzada para ejercer las funciones docentes en contextos determinados y desenvolverse con éxito a lo largo de la vida –(López 2004, Bastida 2009, Rodríguez 2010)–. Por tanto, durante las estancias de práctica en la escuela se deben propiciar actividades de formación que estén interconectadas y aseguren la prolongación y secuenciación de las influencias formativas para

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales
cumplimentar los objetivos y contenidos del proceso de formación inicial, a partir de las características y alcance de estos en el contexto escolar, en correspondencia con las particularidades del desarrollo del estudiante.

El aprendizaje de estos saberes por el estudiante se identifica como resultado del conjunto de acciones coherentes, sistemáticas y continuas que, al trascender el espacio universitario, inserta las influencias formativas que se desarrollan en la escuela durante los períodos de práctica laboral. En este caso Parra (2002) explicita los requerimientos metodológicos que como aspectos claves en la función docente-metodológica, deben ser aprendidos en la práctica; mientras Chirino (2002) y Recarey (2004) aluden a los saberes esenciales que desde ella se generan para el desarrollo de las funciones investigativa y orientadora.

Se identifican así como **características que tipifican la formación inicial de los docentes en la escuela cubana**, el carácter institucional del proceso, la prioridad y relevancia otorgadas tanto a las Universidades como a las escuelas en el proceso formativo, la unidad entre lo académico, lo laboral y lo investigativo con la actividad extracurricular, desde la cual se le concede un papel principal a las influencias formativas de los que intervienen en el tratamiento de los contenidos objeto de la profesión, los problemas profesionales y los modos de actuación; así como la utilización de la investigación para el perfeccionamiento del currículo, toda vez que apoya el proceso de aprendizaje en, desde y para la práctica.

Tal consideración revela la naturaleza funcional del contenido de las influencias formativas que deben realizar profesores de la carrera, tutores y directivos escolares durante estos períodos del ciclo formativo y el carácter rector del currículo que diseña la carrera. Se advierte, como **tendencia general**, que la **formación inicial en la escuela** debe valorizar las disposiciones y saberes asociados a la actuación docente que tienen los tutores y directivos en la práctica, así como propiciarles las herramientas metodológicas para que puedan implicarse en el proceso y facilitar la continuidad de las influencias formativas iniciadas en la Universidad.

En este caso, a partir de las influencias formativas que realizan los tutores y directivos con los estudiantes durante los períodos de práctica laboral investigativa, **se confirma** el saber académico y se ejerce el modo de actuación profesional pedagógico. Estas influencias expresan la **intencionalidad del proceso**: la reafirmación vocacional, el desarrollo de habilidades para la labor didáctica, metodológica y de dirección del proceso pedagógico, la preparación para el estudio, que devienen en premisas para alcanzar un desempeño integral de la actividad pedagógica.

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales
Esta posición exige diversidad de recursos y estrategias a desarrollar para que el estudiante se convierta en actor y protagonista de su propia formación; por tanto demanda establecer relaciones entre los profesionales que participan en la formación que se realiza en la Universidad y los que la realizan en la escuela, de manera que aseguren la continuidad de influencias formativas.

En particular, las experiencias de los programas de formación inicial del docente en Cuba confirman que los **requisitos mínimos** que comparten este proceso estén asociados a revelar la pertinencia de que el estudiante durante su formación conozca el medio escolar y se mantenga en contacto permanente con las escuelas, sus realidades, sus demandas profesionales, al punto de actualizar los contenidos del currículo académico y promover el perfeccionamiento de las prácticas docentes, como una vía para potenciar la continuidad del proceso formativo y contribuir, así, al desarrollo docente.

De acuerdo con esta posición, **el proceso de formación inicial docente en la escuela** deberá asegurar la continuidad¹³ de influencias formativas al reconocer como una exigencia la manera en que se debe gestionar el cumplimiento de los objetivos del modelo del profesional y concretar la participación y despliegue de recursos para el diseño, implementación y seguimiento del sistema de formación.

Pero la **continuidad de influencias formativas** requiere que, por un lado, **las escuelas** posean mayor autonomía organizativa y de recursos para conformar la jornada escolar de forma dinámica y participativa; disponer de apoyos y que los docentes se conviertan en mediadores de las actividades formativas desde su enfoque integral. Por otro, **las carreras**, al diseñar el currículo, deberán precisar los contenidos y actividades que contribuyan de manera directa a la formación del docente en la escuela y responsabilizarse con la preparación de los tutores y directivos para que estas puedan cumplimentarse (Addine 1999, Calzadilla 2003, Bastida 2009, Rodríguez 2010).

Se insiste en que para lograr tal propósito, es necesario que el diseño y desarrollo de todas las influencias formativas que tengan lugar en la escuela, se estructuren sobre la base del vínculo teoría-práctica desde el cual se permita enseñar a enfrentar los problemas de la actividad profesional. Se alude, así al **carácter pedagógico y didáctico de las influencias formativas** al asegurar que, tanto la determinación de los objetivos, contenidos, métodos, estilos de trabajo, según la realidad social y cultural de cada contexto, como la tarea de articular los medios humanos y materiales

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales requeridos para lograrlo, constituyen la base para optimizar las condiciones y potencialidades de las situaciones pedagógicas, en función de contribuir a la formación integral de los futuros docentes.

Luego, es evidente que, desde el currículo, se pretende garantizar la preparación del estudiante al diseñarse en correspondencia con las exigencias de la actividad pedagógica profesional y precisar las influencias formativas que deben organizarse en la práctica para garantizar la formación científico-disciplinar, sociopolítica, psicológica y psicopedagógica que sirve de base a la conformación de los modos de actuación propios del ciudadano y el profesional.

En este sentido, se identifica que las influencias formativas responden a la intencionalidad que el proceso adopta y en las que es posible connotar no solo el saber, saber hacer y ser pedagógico profesional, sino también obtener información acerca del valor que se le adjudica a las decisiones tomadas en la formación integral del estudiante.

En este caso, la sistematización de los resultados de trabajos socializados en eventos de Pedagogía y Universidad desarrollados en los últimos 10 años y publicados en revistas especializadas –sobre todo de autores como Rojas (2003), Fuxá (2004), Addine (2004), Curbelo (2009), López y Hermida (2012) – permite precisar el alcance de las influencias formativas en torno a las características de la formación inicial docente en la escuela. Pero se reveló la necesidad de puntualizar en algunos procesos que se reconocen en el modelo de formación del profesional.

Tal posición se asume al considerar que desde ellos es posible comprender la especificidad que adquiere el alcance de la formación inicial del docente, tanto en las aulas universitarias como en la escuela. Estos se identifican con:

La **orientación y reafirmación profesional**¹⁴ reconoce la responsabilidad de las acciones pedagógicas que se estructuran en dos dimensiones: curricular y extensionista, por tanto revela el papel de los profesores durante la estancia en las aulas universitarias; pero expresa que estas influencias formativas deben garantizarse durante la práctica a partir del seguimiento al diagnóstico del estudiante. Luego, se identifica el sistema de influencias formativas educativas dirigidas a estimular la vocación de los estudiantes hacia las carreras de perfil pedagógico, que contiene el trabajo para garantizar la permanencia y desarrollo de las motivaciones, intereses y aspiraciones del estudiante hacia su actividad profesional. Incluye las ayudas que deben ofrecerse a los estudiantes en formación inicial para que puedan definir su proyecto de vida como una vía para satisfacer sus necesidades y potencialidades personales en correspondencia con las expectativas de la sociedad y en particular en la educación cubana.

El aprendizaje del estudiante en la escuela se identifica como el sistema influencias formativas dirigido a la apropiación y profundización del contenido de formación, tanto el que se dedara en el currículo como el que se genera en las situaciones de formación presentadas al estudiante a lo largo de la carrera. Expresa las exigencias del desarrollo académico e intelectual y representa cómo y de qué manera se integra al proceso académico y de la práctica laboral investigativa, reguladas a partir del diseño de las disciplinas, asignaturas y el proyecto educativo elaborado por los colectivos de años.

En este sentido se insiste en que el proceso de formación durante la práctica está llamado a abordar, desde el punto de vista cognitivo y metodológico, contenidos asociados a las tareas que enfrentan los estudiantes al cumplir sus funciones docentes. Por tanto, los profesores de la carrera no conducen su labor al insertarlos a la práctica en las escuelas, sino deben buscar alternativas para colaborar con la escuela en la solución de los problemas de desempeño. Esta perspectiva supone que, tanto la carrera como la escuela, dispongan de estrategias orientadas a la preparación del estudiante para que asuman con calidad este proceso y, en la misma medida, se apropien, consoliden o desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que no han alcanzado.

Sin embargo, para concretar este proceso se precisa potenciar en la escuela la autopreparación del estudiante como componente organizacional del currículo que allí se desarrolla, pues mediante ella se expresa la interacción con los demás (académico – laboral – investigativo) y se propicia el aprendizaje reflexivo y crítico, y el autoperfeccionamiento de forma sistémica del modo de actuación profesional de los estudiantes en formación inicial, al revelar las principales relaciones que deben ser atendidas en este proceso.

La **preparación y atención a la pre reserva especial pedagógica**,¹⁵ se concibe como las influencias formativas, dirigidas a incitar el interés por las actividades de dirección; induce la orientación motivacional¹⁶, identificación¹⁷, selección, preparación¹⁸, evaluación sistemática del desarrollo profesional y de su desempeño y el seguimiento y evaluación del desarrollo.¹⁹ Las acciones se encaminan tanto desde el currículum de las carreras, disciplinas y asignaturas como desde los componentes en la práctica laboral investigativa.

Al respecto se le otorga un papel esencial a las influencias formativas que se ejercen en la Universidad y en la escuela para estimular y atender el movimiento de la Reserva Especial Pedagógica. En este interés se significa que la utilización

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales de métodos y estilos más flexibles y creativos en el trabajo con los jóvenes, es condición esencial; por lo que es preciso asegurar la preparación de todos los implicados.

Se identifica además que dentro de las necesidades actuales de la formación inicial del docente en la escuela se requiere asegurar la **preparación para la culminación de estudios**²⁰, como un proceso que se identifica con las influencias formativas asociadas al ámbito organizativo y curricular, que permiten la integración de conocimientos teóricos y prácticos en el acto de acreditación del egresado; pero por su carácter personalizado y desarrollador, se orienta a la satisfacción de las necesidades individuales y grupales de los estudiantes ante las exigencias de las formas de culminación; se centra en las acciones dirigidas a ayudar y apoyar al estudiante para que pueda enfrentar este momento de la carrera con un adecuado estado psicológico y cognitivo.

Asimismo es preciso que la escuela participe también en la **evaluación-validación**,²¹ que incluye las influencias formativas que permiten obtener información para valorar los resultados de la formación y dinamizar el perfeccionamiento de los programas y planes de estudio. En este caso el proceso se orienta a redamar la participación de todos los implicados en las valoraciones acerca de la pertinencia e impacto de las actividades de formación desarrolladas en cada curso escolar y a lo largo de la carrera para proponer cambios, ajustes o modificaciones de mayor esencialidad en el mejoramiento de la formación inicial de los profesionales de la educación en las diferentes carreras pedagógicas.

Para este propósito, el asumir la evaluación del desempeño como una vía fundamental para la atención, estimulación y enriquecimiento de las potencialidades de autoperfeccionamiento continuo de los estudiantes en la escuela, le adjudica una responsabilidad indelegable a los tutores y directivos escolares a los que se denomina agentes formadores; en este caso a ellos corresponde registrar las observaciones, discusiones y valoraciones de manera sistemática para aportar a la carrera la información necesaria para evaluar el desempeño de los profesores en formación inicial.

Se valoriza así el **carácter institucional** de este proceso, lo cual otorga prioridad y relevancia a las relaciones entre la Universidad –mediante la carrera– y la escuela. La primera se responsabiliza con el aseguramiento del diseño y desarrollo del currículo,²² en unidad con la actividad extracurricular, al contextualizar²³ las actividades formativas que deben trascender el espacio universitario y convierte a la escuela –como segunda institución formadora durante los

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales
períodos de práctica pre profesional y una vez graduado– en un espacio en el que se especifican, de manera dinámica, los aprendizajes al conciliar los contenidos académicos con aquellos que emergen de ella. –Pérez- Jiménez (2003), Manobo (2007), Del Llano (2007), Terigi (2009), Rossely (2009), Ferrere (2009), Vaillant (2009), Bastida (2009), Herida y López (2012)–.

Luego, **la responsabilidad de la Universidad y la escuela** se enmarca directamente con la ejecución de las influencias formativas previstas –desde los diferentes niveles organizativos del proceso– en los planes, programas y actividades de estudios. Así, la definición de los contenidos, metodologías y formas en que se concretan tales influencias tiende a destacar su dependencia con aspectos como el saber disciplinar, las funciones profesionales y los aspectos esenciales del modo de actuación que deben asumir en cada situación de formación. En este mismo orden se jerarquizan las habilidades, las tareas de desempeño o los problemas profesionales que resultan de mayor relevancia en la práctica, en los que se incluyen, con énfasis, los aspectos sociales, personales y culturales que configuran la identidad del docente a nivel mundial y nacional. (López, 2001, 2004)

La formación inicial del docente en la escuela entonces deberá entenderse como el proceso que se sustenta en la continuidad de influencias formativas de los profesores de la carrera con los tutores y directivos de la escuela durante el diseño y desarrollo de las actividades que se realizan con carácter contextual y personalizado, expresa la concreción de los contenidos académicos, laborales, investigativos y extensionistas, desde criterios de relevancia formativa donde la reflexión y el sistema de relaciones constituyen sus recursos esenciales.

Tal consideración descansa en la posibilidad de otorgar coherencia y graduación a las influencias formativas de todos los profesionales que participan en el proceso de formación inicial del docente que tiene lugar tanto en la Universidad como en la escuela y desde ellas conseguir la continuidad entre la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, las cuales favorecen el aprendizaje y desarrollo de las habilidades genéricas y profesionales que deberá lograr como profesional universitario.

Se entiende entonces que entre la carrera y las escuelas, deben tener lugar relaciones desde las cuales se asuman como eje el contenido del currículo y la intencionalidad de las áreas de formación, las cuales serán ajustadas a las

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales
condiciones del contexto y de los estudiantes. Esta posición supone atender a las relaciones entre la Universidad y la escuela.

1.2.- Las relaciones en el proceso de formación inicial del docente: generalidades

Uno de los aspectos más complejos en el estudio de los procesos es precisamente la manera en que tienen lugar las relaciones entre sus implicados. Estas dependerán de una diversidad de factores que no solo revelan la naturaleza del proceso y su dinámica, sino también la especificidad de tareas y funciones que asumen los participantes.

Al respecto Fuente (2000) hace referencia a las relaciones de producción que, según la teoría marxista, son las que se establecen entre los hombres en el proceso de producción social y constituyen la base económica de la sociedad. Significa que estas relaciones no son consecuencia de la voluntad de las personas, sino de las condiciones materiales de producción correspondientes a cada momento histórico.

Las posiciones sistematizadas por Alonso (2002) para **el sistema educacional** permiten clarificar este aspecto a nivel general y dejan abierto el análisis a otras reflexiones y posiciones en torno a la formación inicial del docente como un proceso que tiene, ante todo, una dirección participativa. En principio se advierte que tanto la subordinación como la cooperación resultan dos tipos de relaciones identificadas como aspectos en un proceso único que a la vez expresa la división y la cooperación en el trabajo.

En este caso las relaciones de subordinación se establecen en la actividad laboral; su contenido principal es la planificación, organización, orientación y control de la conducta y los modos de actuación que se requieren para garantizar el óptimo cumplimiento de los objetivos propuestos; comprenden las políticas, regulaciones, estímulos y sanciones, en correspondencia con las normas establecidas a tales efectos. Mientras, las relaciones de cooperación identifican su contenido con las funciones de dirección del proceso e informan acerca del intercambio y aplicación de conocimientos, experiencias, metodologías e innovaciones. Por tanto, son relaciones de carácter técnico-organizativo que permiten convertir a los participantes en sujetos activos del cambio en la organización.

En el proceso **de formación inicial del docente las relaciones** han sido estudiadas desde diferentes puntos de vista Addine (1997), García (1999), Parra (2002), Calzado (2004), Mingui (2006) connotan las relaciones como sistema entre las formas de organización, las disciplinas, necesidades de los estudiantes y el contexto profesional. Amaiz (2003),

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales
Torres (2006), Rodríguez (2010) se adentran en las relaciones de los sujetos para las decisiones desde un enfoque de funciones –con énfasis en el accionar de tutores, profesores a tiempo parcial y estudiante–; la valoración de estas posiciones no incluye la manera en que debe concretarse la integración de sus influencias para resolver las situaciones que emergen de la práctica.

Cortinas (2005), Padrón, (2007), Prado (2007) y González (2007) centran su atención en la importancia de preparar a los profesores encargados del proceso formativo en la Sede Universitaria Pedagógica, sobre todo, a partir de los problemas profesionales que presentan en su actuación pedagógica profesional, al referirse a que necesitan desarrollar un estilo de pensamiento científico y dialéctico materialista sustentado en los fundamentos lógicos de este proceso desde la práctica, e insisten en la necesidad de integrar las influencias en función del aprendizaje. Asimismo Valdés (2008) asume las relaciones entre las instituciones, organizaciones y la propia escuela, así como en las estrategias, formas, métodos y tiempo dedicados al proceso de enseñanza aprendizaje presencial.

De manera general, se deduce de este estudio que en **la formación inicial del docente** pueden presentarse tres formas de relaciones: entre los contenidos del proceso, entre los participantes (tutores – profesores de las carreras– estudiantes) y entre las instituciones. En la primera las relaciones se dan lineales o sistémicas, en la segunda desde la subordinación o cooperación y en la tercera desde la cooperación. Por tanto, en las actuales condiciones estas formas deben rebasar la organización rígida o estática del proceso para asumir una concepción flexible en la cual las decisiones se orienten a la adaptación del currículo a partir de las características de los participantes en el proceso y que en definitiva, harán posible o no los objetivos de formación.

En este sentido, las relaciones en el proceso de formación del docente en la escuela valorizan el carácter didáctico y organizativo al destacar el papel de la dirección en el proceso de enseñanza –aprendizaje que el estudiante asume como contenido de su formación. Sin embargo, el elemento que resulta menos explicado es la dinámica de las relaciones entre los profesores de las carreras, tutores y estudiante.

En particular **la naturaleza institucional de las relaciones** permite atender al análisis teórico de los modelos que justifican las relaciones entre las instituciones formadoras y que están basados en la experiencia internacional. Interesa entonces detenerse en la concreción que estas asumen en el contexto cubano, a partir de la sistematización de las

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales
posiciones defendidas por investigadores en este tema. Estas particularidades se explican a continuación porque en ella subyacen los referentes esenciales para comprender la naturaleza y dinámica que sustentan las relaciones que caracterizan el objeto de esta investigación.

1.2.1.- Los modelos de relaciones entre las instituciones formadoras

Las relaciones entre instituciones participantes en la formación inicial del docente ocuparon a los investigadores desde finales del siglo XX. Así Furio (1984), Ferry, Arredondo (1989), Rodríguez (1995), Escudero (1997), Vaillant (2002) y Marcelo (2005) confirman que uno de los aspectos de desencuentro en las concepciones de la formación inicial del docente está precisamente en las relaciones que se establecen entre la institución formadora y la escuela, a pesar del reconocimiento mutuo del beneficio que ellas tienen en el proceso en cuestión.

Estas ideas son asumidas como marco para, de manera gradual, precisar y consolidar el entendimiento necesario entre ambas instituciones y eliminar la suspicacia, inseguridad mutua, ambivalencia respeto/desprecio por la colaboración, a partir de reconocer que tanto la institución formadora –según la denominación que reciben– como la institución de formación –la escuela– cumplen ciertas funciones, no coincidentes necesariamente.

Estas diferencias –centradas en sus propósitos, funciones, estructura, regulaciones y cultura– influyeron en que las relaciones entre ambas instituciones, demarquen los objetivos, contenidos y métodos de formación, responsabilizando a **las instituciones** de formación inicial del docente como las encargadas de generar todo el conocimiento que pueda ser de utilidad para mejorar la calidad de la educación y de los docentes; mientras, **a las escuelas** se les compromete con la aplicación de los conocimientos adquiridos en las instituciones universitarias. Por tanto, el proceso de formación en la Universidad se centra en la orientación reflexiva de la práctica; mientras el que tiene lugar en la escuela, se orienta a la acción de los docentes de estos centros.

Los diferentes modelos de relaciones entre la institución de formación y las escuelas como centros formadores explican la dinámica de este proceso. El estudio de autores internacionales como Vaillant y Marcelo, (2003) permite identificar los siguientes:

El **Modelo de Yuxtaposición** que toma como base las relaciones entre la teoría y la práctica, pero le otorga su primacía al conocimiento práctico al considerar que en la formación del docente las prácticas de enseñanza representan un valor

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales considerable y que es en ellas donde se demuestra la competencia de un profesor. Se sitúan en el aprendizaje que se adquiere de la observación, la imitación y la práctica dirigida.

En este modelo subyace la creencia de que cualquier docente puede desempeñar tareas de formador, sin ningún tipo de entrenamiento previo. Las relaciones que se establecen, según este planteamiento, suponen que la teoría se enseñe primero como formación académica, conceptual y proposicional y las prácticas después, como ocasión para aplicar conocimientos. Destaca que la planificación de las prácticas corresponde a la institución de formación, no avala la intencionalidad en la selección de los escenarios de aprendizaje de prácticas y sustenta el proceso en la participación del estudiante en un grupo clase, con un profesor tutor que ejerce la función de formador.

El **modelo de consonancia en torno a un perfil**, está determinado por el interés en centrar el dominio de destrezas y competencias docentes en la formación del profesional al asumir que este debe estar capacitado para llevar a cabo, de forma eficaz, la tarea de enseñar. Desde esta orientación, aprender a enseñar implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. Luego, se basa en el entrenamiento del conocimiento que se genera en la Universidad por los investigadores y los profesores formadores que son los que determinan qué y cómo deben actuar los tutores para lograr estos objetivos. Estas exigencias se incluyen en los programas de formación y en los procesos de evaluación de la actividad de los participantes en las estancias de práctica docente de los estudiantes.

Este modelo, entonces, sustenta que la relación entre la escuela y la institución de formación tiene como principal preocupación, asegurar que los aprendizajes en las escuelas sean consistentes con los que se proporcionan en la institución formadora. De esta manera la conexión y compromiso de los docentes de las escuelas –tutores compañeros de estos– se identifican con el cumplimiento de los programas, lo cual limita la posibilidad de desarrollo profesional del tutor y las posibilidades de aprovechar la experiencia en el aprendizaje del estudiante.

El **modelo de disonancia crítica** responde a un movimiento que centra su gestión en revalorizar el trabajo del profesor, al ayudar a prestigiar y profesionalizar a los docentes; para ello pone de manifiesto el valor epistemológico del conocimiento generado en la práctica. Así, este modelo suscribe que la institución de formación, promoverá en sus estudiantes el desarrollo de una actitud crítica cuando van a sus prácticas de enseñanza y tengan la oportunidad de

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales
aprender lo más que puedan de ellas, al vincularse a diferentes criterios, temas y formas alternativas de pensar la actividad pedagógica.

Desde este punto de vista, los períodos de prácticas durante la formación curricular se convierten en una ocasión para indagar en diferentes dimensiones: personales, didácticas, curriculares, organizativas y sociales; mientras que la institución de formación puede controlar estas situaciones a partir de actividades basadas en la autorreflexión, el autoanálisis, de la intervención de otros docentes y compañeros y la evaluación horizontal.

De este modo se le ofrece un seguimiento a las actividades que llevan a cabo los estudiantes en las prácticas mediante la realización de seminarios o trabajos de indagación crítica sobre la realidad docente y a la vez examinan, por medio de la investigación, las propias prácticas educativas para conseguir el cumplimiento de los objetivos formativos. Esta información permite dirigir acciones para perfeccionar el currículo y las estrategias educativas que se llevan a cabo en los centros de formación del docente.

En este propósito las actividades utilizadas incluyen estrategias basadas en el trabajo de indagación en la práctica, estudio de casos, el análisis del discurso, la elaboración de mapas conceptuales y actividades de reflexión sobre la acción, las cuales durante las prácticas de enseñanza pueden adoptar diferentes modalidades; así como la creación de comunidades virtuales que fomenten la participación de los estudiantes, profesores y tutores, el intercambio de experiencias, preocupaciones o el análisis de situaciones.

El **modelo de resonancia colaborativa** asume que el proceso de aprender a enseñar se entiende como resultado de la confluencia de experiencias, conocimientos, situaciones producidas en diferentes contextos, tanto formales como informales, que conducen a la formación de un profesional, cuya principal característica es que aprende a lo largo de la vida. Por tanto, la institución de formación y los centros educativos se convierten en espacios de aprendizaje con características propias, pero que tienen la posibilidad de coordinarse para aprender y permitir que los implicados aprendan.

Desde este modelo la colaboración, como tipo de relación que la determina, se orienta a conseguir el cumplimiento de los objetivos a partir de un ambiente y una cultura de ayuda, apoyo y subvención entre los miembros de ambas instituciones,

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales que no se limite al desarrollo de las prácticas, sino que puede establecerse en torno a la realización de proyectos conjuntos de perfeccionamiento curricular, de investigación o innovación.

Luego, las escuelas y la institución de formación se convierten en lugares donde se indaga, de forma sistemática y crítica, acerca de la enseñanza- aprendizaje y el funcionamiento de la escuela. Desde este proceso se construyen socialmente los marcos teóricos esenciales del conocimiento que luego se deberán impartir a los estudiantes en la institución de formación.

De manera general el modelo de yuxtaposición y el de disonancia crítica no han sido capaces de integrar el programa de aprendizaje, de formación y el espacio de aprendizaje. Hoy es proclamada la necesidad de una relación de colaboración interinstitucional, lo cual requiere que las partes implicadas compartan la responsabilidad y autoridad para tomar decisiones y supone que ambas instituciones se pongan de acuerdo para trabajar juntas.

Se reconoce la posibilidad que aportan los modelos disonancia crítica y resonancia colaborativa en este estudio, pues desde el primero se revaloriza el trabajo del profesor al promover una actitud crítica y de seguimiento a las actividades de los estudiantes dirigidas a perfeccionar el currículo y en el segundo se privilegia la confluencia que se convierte en espacios de aprendizaje tanto en la escuela como la Universidad: urge la coordinación.

Sin embargo desde la proyección que plantea Addine (1999) y Mendoza (2004) acerca de la necesidad de ampliar la integración de la escuela en el proceso de formación del estudiante, la colaboración entre las partes se instituye como un tipo de relaciones.

La posición que se defiende en esta investigación erige a la **colaboración** como un tipo de relación sustentada en la responsabilidad compartida, el intercambio de experiencias, de herramientas para emprender proyectos en los que se asuman las mismas metas, además de incidir en cambios dirigidos a la mejora de la formación inicial docente que estará en todo momento centrada en la escuela. El fortalecimiento de relaciones de confianza, el enfoque común entre los implicados, el establecimiento de objetivos, actividades y mediciones de impacto, así como la manera de dirigir (planificar, organizar, ejecutar y controlar) la formación inicial del docente son algunos de los elementos distintivos de la colaboración aquí defendida.

La colaboración así valorada puede realizarse entre personas individuales o a nivel institucional; el contenido debe ser negociado por los participantes. Se concibe como un proceso de intercambio, en el que los implicados asuman de manera conjunta la responsabilidad de dirigir –planificar, organizar, ejecutar y controlar– la formación inicial del docente que estará en todo momento centrada en la escuela.

El interés declarado en la **colaboración**, como un tipo de relaciones, tiene aquí un fundamento pedagógico que se sustenta en la **teoría crítica de la educación** desde los presupuestos de la escuela histórico-cultural al abordar la dimensión social de los procesos educativos, tanto en el marco institucional como social. Desde ella la dialogicidad y la colaboración se asumen como pilares básicos.

Colaborar, en este caso, significa trabajar juntos para conseguir metas comunes. En las actividades los resultados son provechosos para sí mismos y lo serán también para el resto del grupo. Con este referente se asiste a una permanente identificación de la colaboración como una posición orientada a reducir el autoritarismo, y establecer una vía para lograr compromiso con la transformación y superación de las desigualdades sociales. Se asocia también a la utilización del trabajo con fines instructivos para que los participantes trabajen juntos, optimicen su propio aprendizaje y el de los demás. (Velázquez, 2006, Yáñez y Villardón, 2009).

Para Yáñez y Villardón, (2009) la colaboración debe concebirse como una filosofía que va más allá de compartir la autoridad y aceptar la responsabilidad entre los miembros del grupo, se basa en el consenso construido entre los participantes, se sustenta en el diálogo, la reflexión y la toma de decisiones compartidas.

Así –de acuerdo con Latorre, (2003)– la práctica de la colaboración desarrolla competencias sociales y educativas basadas en el trabajo grupal, con miras a la transformación de los sujetos y del contexto social, mediante la puesta en ejecución de los principios, valores y procedimientos de la comunicación dialógica, desde una perspectiva de cambio encauzada a promover procesos de acción y reflexión, con la participación democrática respetuosa y comprometida de todos los actores del sistema educativo.

Asimismo Rué, (2003) precisa que en el curso de la propia acción profesional (...) se requiere un mayor nivel de interacción con los demás, (...) supone todavía algo más (...) desarrollar una conciencia de responsabilidad, un sentido de

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales que aquello me involucre y me corresponde”, y ayuda a alcanzar de manera progresiva los objetivos propuestos (Colomina 2004, Onrubia 2010).

En este caso Addine (1999), plantea que constituye el referente fundamental para el diseño y desarrollo de la práctica en la escuela, insiste en que una cultura de colaboración (en la formación del docente) constituye una vía para promover el trabajo en conjunto, cuya finalidad es hacer del centro una unidad con capacidad funcional como agente de cambio en busca de calidad. Este compromiso, como patrón organizativo de un centro, se expresa en un trabajo en colaboración y equipo, más que jerárquico y aislado y en unos marcos de relaciones que posibilitan la autonomía profesional junto a la integración de los miembros en la organización.

Mendoza, (2004) precisa que este propósito se concreta al admitir que el proceso de formación inicial del profesional debe estar mediado, en un primer plano, por las relaciones interprofesionales; entiéndase, las relaciones de los profesionales en formación con los profesionales formadores en los diferentes contextos, que deben ser reguladas, de manera que los modelos con los cuales interactúan condicionen el desarrollo de los participantes, en la misma medida en que trabajen para los demás, trabajen para sí y para el desarrollo profesional del estudiante.

Luego, la **mediación** debe ser el componente que singulariza la formación inicial del docente en la escuela en correspondencia con su propia naturaleza y denominación; condición que alcanza desde sus convenciones más tradicionales. Las posiciones teóricas al respecto (Álvarez, Prieto 2009, Gutiérrez 2010) abordan la mediación en el estricto sentido y la consideran como mediar entre las áreas del conocimiento y de la práctica humana y quienes están en situación de aprender algo de ellas. Pero, según Prieto (2009), Damas (2010), Sosa (2012) se trata de mediar el conocimiento y los interlocutores del acto educativo a fin de promover el aprendizaje y que no la ejerce solo uno de los participantes, sino que la ejercen todos los insertados en el proceso formativo.²⁴

Asimismo, Molina (2012) considera que puede entenderse como un conjunto de acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos, utilizados en la actividad pedagógica y que pueden constituirse en sistema articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, al facilitar el proceso de formación. Su principal objetivo es, proporcionar la intercomunicación entre el estudiante y los docentes para favorecer, a través del razonamiento, un acercamiento comprensivo de ideas y conocimientos.

En la formación inicial del docente en la escuela, la mediación pedagógica se apoya en las relaciones de colaboración; en ella el tutor desempeña la función de guía, sin sustituir la actividad creadora del alumno y con la colaboración del profesor de la carrera. La mediación se basa en el uso de determinados recursos y pone énfasis en la actividad del tutor y directivo, es decir, en los aprendizajes, y en este sentido cobran significación las estrategias y recursos mediacionales utilizados por profesor de la carrera.

Pero la novedad que se plantea desde las relaciones de colaboración descansa en el establecimiento de las funciones de cada centro basadas en el cumplimiento de los principios (adaptados de Marcelo y López, 1997) y que son:

- a) Reciprocidad o intercambio mutuo entre escuela e institución de formación
- b) Disponibilidad para ensayar nuevas formas de práctica y de estructura organizativa
- c) Indagación sistemática para que las nuevas ideas sean objeto de estudio y validación
- d) Diversidad de estrategias de enseñanza en correspondencia con la diversidad de los estudiantes

La colaboración entre las instituciones supone, entonces, un modo de concebir las relaciones y destaca el papel que tienen los participantes y la manera en que condicionan su implicación en ellas. Estas, sin embargo, responderán a la especificidad del sistema de formación docente.

1.2.2- Especificidades en Cuba

La especificidad relacionada con la formación inicial del profesorado en Cuba toma como referente las características, las condiciones, los sujetos implicados, los espacios, los contenidos y relaciones en que tiene lugar este proceso. Sin embargo, las experiencias de investigadores como: Calzado (2004), Cortinas (2005), Ramírez (2006), López (2006), Herrida (2007), Bastida (2009), Terry (2009), Rodríguez (2010), Alfonso (2012), revelan la necesidad de ampliar el marco de análisis, sobre todo, orientado al perfeccionamiento de las relaciones al considerar que sus propuestas solo podrán concretar y tener éxito cuando los intercambios organizacionales que caracterizan la formación inicial del profesores lo permitan.

Sustentado en los aportes de Adeline (2004), Fernández (2004), Hornutiner, (2006), Díaz y Arroyo (2006), Suárez (2006), Balceiro (2006), Melián (2006), Calzado (2007), Valle (2007) y Achiong (2009), se corrobora que la concepción de universalización de la Educación Superior Pedagógica, sentó las bases para concretar las relaciones entre la carrera y la

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales escuela, toda vez que las Universidades pedagógicas disponían de profesores que, en calidad de coordinadores, se encargaban de contextualizar las orientaciones y dar continuidad a las influencias formativas diseñadas desde el currículo o las actividades metodológicas desarrolladas en la escuela o territorio; sin embargo, el elemento clave de este proceso se identificó en la manera de asumir los intercambios entre los participantes como sustento de los cambios que se debían generar en la formación del docente.

Tal consideración explica que, como una condición esencial, se debió superar la delimitación de los contextos geográficos para connotar el método y estilo de trabajo en función de garantizar que las relaciones aseguraran la continuidad de influencias formativas. En este sentido Horuitiner (2006) precisa que, en cualquier caso, es necesario atender a las nuevas exigencias y centra el interés en resolver la contradicción que puede darse entre quienes estructuran el trabajo a desarrollar en los distintos niveles del currículo y las condiciones en que tiene lugar el proceso de formación en general.

De acuerdo con lo anterior al concebir las relaciones en la formación inicial del docente se debe legitimar la unidad de acción, que supone también establecer las funciones y tareas que cada uno cumplirá en el sistema en que estas se concretan. Por tanto, se reconoce que al gestionar la organización, planificación, desarrollo y control del proceso, se precisa una mayor participación e implicación de los que profesores de la carrera, tutores y directivos en los procesos sustantivos, lo cual implica las relaciones asociadas a la toma de decisiones, su ejecución y control (Terry 2008, Herrida y López, 2009).

Se confirma así que las relaciones en la formación inicial de los docentes dependen de cómo se coordinan las acciones de los participantes y los intercambios que se establecen entre ellos, según los espacios en que estos ejecutan su actividad. De tal caso, los docentes de la carrera y las estructuras organizativas, metodológicas y de dirección de la escuela se identifican como elementos claves, a lo cual se agrega la necesidad de optimizar el aprovechamiento del sistema de trabajo en que concreta la división y unidad de sus influencias formativas.

Al coincidir con la idea anterior –defendida también por Valle (2007), Bastida (2009) y González (2010)– se reconoce que la participación de las estructuras de dirección en un espacio y tiempo determinados y con un grado de implicación de los

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales profesionales participantes, determina el tipo de relación –cooperación, colaboración, subordinación– que influye en el cumplimiento de los objetivos del proceso de formación en general.

Estas ideas refrendadas en las normativas –sobre todo en el documento “La escuela como microuniversidad” (2011)– precisan las funciones y tareas de los profesionales implicados en el proceso de formación del docente en la escuela, pero no explican cómo concretarlas de acuerdo con las responsabilidades que asumen en la planificación, organización, ejecución y control/evaluación de las actividades y resultados. Esta dificultad genera limitaciones en las concepciones y prácticas de las relaciones que se producen entre las instituciones formadoras, las cuales están llamadas a superar las incoherencias y emergencias, y sustentarse, en una concepción general, que articule y secuencie la manera en que cada una de ellas cumple sus tareas y responsabilidades.

Al intentar resolver esta necesidad se advierte que estas relaciones descansan, también, en la dinámica de las decisiones ante los problemas académicos, laborales e investigativos que se enfrentan durante el proceso formativo. Es en las relaciones entre los profesionales que se prepara al estudiante, con independencia del contexto en que ejercen su influencia formativa, la cual deberá orientarse a solucionar –y prevenir– los problemas que emanan de la contradicción entre sus características y niveles de desarrollo, y la naturaleza de la actividad profesional pedagógica. Ellas también estimulan las potencialidades de todos los implicados al considerar las posibilidades y oportunidades que tienen al compartir la actividad pedagógica en la formación de los docentes, aún desde los diferentes espacios de formación (Bastida, 2009).

Los estudios aquí referenciados también aportan importante información acerca de las características de estas relaciones en la práctica, las cuales fueron confirmadas durante la sistematización de los análisis que se presentaron en 2010–2011, durante el evento de Pedagogía y/o Universidad²⁵. Al respecto se coincide en que un elemento que influye en el seguimiento al proceso formativo en la escuela, denota las imprecisiones organizativas y curriculares que existen en el diseño de la disciplina Práctica Laboral Investigativa de las carreras. Es evidente que la proyección del proceso formativo en la práctica se realiza desde el colectivo de año, pero hay fragmentación de funciones y tareas en la intervención de los profesores de la carrera en la escuela lo que limita el tratamiento integrador del proceso formativo e identifica la prevalencia de relaciones de carácter didáctico y con tendencia a la subordinación y cooperación.

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales
Esta posición implica un reto fundamental: la búsqueda de alternativas para asegurar la preparación de cada uno para tomar parte de las decisiones acerca de cómo adecuar las influencias formativas a las características de los participantes y que, en definitiva, hacen posible el cumplimiento de los objetivos de formación. Pero esta posición precisa rebasar la organización rígida o estática del proceso para asumir una concepción flexible, la cual presupone establecer niveles de responsabilidad en el proceso que concreten las relaciones entre ellos. (López y Rodríguez, 2010).

En este ámbito el cuestionamiento, la discusión acerca de los procedimientos, métodos y estilos permiten la identificación de los tipos de relaciones según el ambiente en que estas tienen lugar. Desde esta concepción Bastida (2009) y Rodríguez (2010) explican que la relación de subordinación sustenta las indicaciones establecidas por la carrera para que tengan lugar en el proceso en la escuela; mientras la de colaboración se identifica con la continuidad de influencias formativas, tanto didácticas como aquellas asociadas al control y seguimiento de los procesos que caracterizan la formación inicial del docente en la escuela.

Por tanto, para fundamentar la relación entre la carrera y la escuela, se necesita un trabajo marcado por la colaboración. Esta implicación debe considerar aspectos como los siguientes:

- a) Estructurales: implica a quienes se involucran en el proceso según los propósitos, tareas, procedimientos y cultura
- b) Actitudinales: tienen que ver con las actitudes y pre-concepciones que cada parte tiene de la otra
- c) Personales: se refiere a las características de quienes concretan el intercambio y que representan a las instituciones
- d) Conceptuales: indican la necesidad de compartir modelos de aprendizaje y de relación teoría - práctica

En este sentido Ramírez (2006) destaca que la orientación, ejecución, control integrado y coherente de la actividad de los que dirigen y participan (como dirigidos) se desarrolla a partir de objetivos comunes, de acciones, procedimientos generales básicos y procesos que – según los contexto en que tienen lugar– favorecen las interrelaciones. Se advierte que estas descansan también en la dinámica a las decisiones acerca de cómo se implican en la formación de los docentes desde los diferentes espacios (López y Bastida, 2009)

En este marco, la actuación de los profesores de la carrera y de los tutores y directivos escolares deberá superar la delimitación de funciones –sobre todo en cuanto a su nivel de especialización– para propiciar un mayor nivel de compromiso colectivo con los resultados de la formación de los estudiantes. Según Horuitiner, (2006) la responsabilidad de los profesores, varía según su participación en colectivos de carrera, disciplina, asignatura y año, en los que se busca lograr como finalidad la coherencia de las influencias formativas en el proceso.

Se reconoce así que la problemática está en lograr la estructuración de relaciones que orienten e identifiquen la naturaleza del proceso. Pero la concreción de estas ideas precisa una mayor definición teórico-metodológica que sirva de base para modelar las relaciones en la formación inicial de los profesores. Acerca de cómo se asume este particular en la investigación se explica en el apartado siguiente.

1.3.- Hacia una nueva concepción de la relaciones entre la carrera y la escuela en la formación inicial del docente: la toma de posición para una propuesta

Los análisis presentados en los epígrafes anteriores permiten asumir una toma de posición que actúa como referente para la elaboración de la concepción pedagógica, en la que se privilegian los aspectos organizativos y metodológicos que regulan las relaciones entre la carrera y la escuela. La integración de las ideas abordadas en los epígrafes anteriores permite delinear las exigencias que, desde el punto de vista teórico metodológico, deberán asumirse en el proceso de formación inicial del docente en la escuela para garantizar la continuidad de influencias formativas. Estas se identifican como parte de la construcción teórica que aporta esta investigación.

Desde el punto de vista **conceptual** se asume el proceso de **formación inicial del docente en la escuela** como proceso y resultado de las relaciones entre los profesores de la carrera, tutores y directivos escolares durante el diseño y desarrollo de las actividades realizadas con carácter contextual y personalizado por la carrera en las escuelas para garantizar la continuidad de influencias formativas.

Tales influencias tienen, en este marco, importancia en la transmisión y apropiación de la experiencia histórico - social, pero fundamentalmente en la formación y desarrollo de cualidades en la personalidad del individuo. Existe una estrecha relación entre educación e influencias, lo que se trata es de revelar los factores objetivos y subjetivos que intervienen a partir de la experiencia de los sujetos.

Las influencias formativas se asumen en esta investigación como acciones en las cuales se aprovechan las particularidades del contexto escolar, el desarrollo del currículo y la apropiación de los conocimientos, habilidades y valores personales y profesionales para influir, incitar, motivar y preparar la formación inicial del docente en la escuela.

La formación inicial del docente en la escuela alude a la manera en que se prolonga la participación de los profesores de la carrera durante los períodos de práctica, informa acerca de la relación estructura/función en la organización y distribución de responsabilidades de los implicados en el desarrollo de las actividades de formación, sobre todo, aquellas que se planifican, organizan, y controlan a partir de las condiciones del contexto y el desarrollo alcanzado por los estudiantes según el momento de formación en que se encuentren.

Por tanto, las relaciones responden a la naturaleza del proceso y se presentan desde una perspectiva totalizadora que les atribuye una especial contribución a los profesores de la carrera, tutores y directivos en la toma de decisiones y a las acciones realizadas para que se concrete el proceso formativo. En este caso, se alude a la manera en que se (re)significan la interrelaciones que tienen lugar entre los participantes durante los períodos de práctica en la escuela; lo cual constituye una condición que valoriza la responsabilidad de los profesores de la carrera, los tutores y directivos escolares al tomar las decisiones.

Por tanto, en las condiciones en que se forma el docente en Cuba, las **relaciones en el proceso de formación inicial en la escuela** se conciben como expresión de la mediación de intercambios de información y propuestas entre los profesores de la carrera, los tutores y directivos escolares, las cuales se explicitan en la intervención de la carrera en la escuela, están sustentadas en el trabajo colaborativo y en ellas se redimensionan las tareas y métodos de trabajo utilizados para concretar el logro de los objetivos de año y carrera.

Desde esta perspectiva se considera en la presente investigación que **las relaciones entre la carrera y la escuela** deberán concretarse mediante la intervención de la primera en la segunda, si se comprenden estas, como el conjunto de acciones que facilitan la comprensión y compromiso de los implicados en la planificación, organización, ejecución y evaluación de los actividades que especifican el proceso de formación inicial del docente en la escuela para garantizar la continuidad de influencias formativas desde la contextualización y personalización de las relaciones.

De acuerdo con lo anterior se entiende que **la intervención** es un tipo de actividad en la cual, al concretar las relaciones entre los profesores de la carrera, los tutores y directivos en la escuela y de estos con el estudiante, debe atenderse a las precisiones político-normativas para el subsistema educacional a que pertenece la institución educativa y a las demandas teórico/prácticas de la formación inicial del docente, como elementos claves que aseguran la concreción de la participación y vínculo entre la Universidad y la escuela.

En principio, este vínculo reconoce que el proceso de formación inicial del docente se organiza desde la Universidad a partir del diseño curricular de la carrera, el cual deberá dejar explícita la unidad de influencias formativas académicas, laborales e investigativas. Tal consideración explica que los *programas de la Disciplina Formación Laboral Investigativa— en los planes de estudio—* se conviertan en el instrumento base para precisar las tareas que deberán realizarse en la escuela, ajustadas a las características del contexto, a las propias del estudiante e incluir todas aquellas actividades que permitan dar continuidad a las influencias formativas en la escuela, de acuerdo con las necesidades del estudiante y potencialidades del contexto.

Esta condición —que se asocia a la planificación y organización de las actividades— expresa las relaciones que se establecen en correspondencia con el nivel de sistematicidad que imprimen los períodos de práctica, los cuales aumentan de manera gradual, sobre todo, en los últimos dos años de estudio.

Luego, la intervención de la carrera en la escuela supone que la primera orienta, guía la acción de los tutores y directivos escolares en el logro de los objetivos de formación; *asume* el programa de formación Práctica Laboral Investigativa como eje integrador de la continuidad de influencias formativas prescritos en el currículo, y otras que pueden generarse por todos los participantes —tanto de la carrera, como de la escuela— en el proceso.

En este caso se legitima la intencionalidad que adopta la intervención de la carrera en la escuela: informar, estimular, desarrollar, corregir, evaluar y orientar las acciones que tutores y directivos deben desarrollar al participar en la formación inicial del docente durante los períodos de práctica laboral investigativa en la escuela. En sentido general deberá enfatizarse en el saber hacer y el saber ser pedagógico profesional, lo cual confirma su carácter metodológico.

Por tanto, al diseñar y desarrollar la intervención de la carrera en la escuela se concretan las relaciones entre estas instituciones y al conferirle importancia a la participación de los implicados se precisa qué, para qué, quiénes y cómo

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales
lograr los objetivos planteados en la formación del profesional; que, sobre todo, *dependerá de las etapas del curso y del cumplimiento del sistema de trabajo*. Es esta condición la que le adjudica *un carácter metodológico y estratégico a la intervención*.

Luego, la intervención de la carrera en la escuela, deberá tener en cuenta el nivel y alcance de la participación, asimismo deberá ir a la búsqueda de la unidad ante los diversos criterios que se asumen en la comprensión de este proceso y propiciar la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial de los docentes en la escuela. De tal caso, concebir las condiciones de la intervención para que propicie las relaciones y garantice la continuidad de influencias de la carrera en la escuela resultó un ejercicio teórico deductivo y de generalización de las ideas iniciales emergidas de la sistematización que, además, fueron valoradas por expertos en la primera ronda y se convirtieron en el punto de partida para la modelación integral de la concepción.

Esta posición, al reconocer el carácter dialógico de las relaciones que se establecen en la intervención, plantea la necesidad de que las personas puedan llegar a un nivel de desarrollo personal y de educación ciudadana que les permita comunicarse con los otros sobre la base de la búsqueda de acuerdos y consensos, en un proceso que desarrollan de manera paulatina un nivel de conciencia social a través de la racionalidad crítica; y sienta las bases para aunar en la práctica del aula los enfoques de la perspectiva psicosocial y los principios de la dialogicidad y la cooperación.²⁶

Desde esta posición, se promueve un proyecto de transformación en las instituciones de educación y formación, y en su entorno, mediante una educación participativa de la comunidad educativa que se concrete en todos sus espacios, incluido el aula (Latorre, 2003). Las relaciones de **cooperación** son más directivas y están más controladas por el que dirige; mientras que las de **colaboración** son una aproximación más centrada en el otro (Pannitz, 2005).

Luego, la intervención deberá concebirse atendiendo a las siguientes condiciones:

- **Reconocer el papel de la carrera en la planificación, organización, ejecución y control de las influencias formativas en la escuela como un continuo**

En este interés los colectivos de carrera²⁷ al responsabilizarse con la calidad del egresado –a partir del modelo del profesional–, deben asegurar que durante los períodos de práctica no solo se cumplan los objetivos de los

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales programas del plan de estudio y, en particular, de sus objetivos generales, sino que también se les adjudique un papel esencial al trabajo metodológico y de preparación que deben realizar con los implicados para contextualizar y personalizar las influencias formativas que precisa el estudiante.

Por tanto, el colectivo de carrera, año y la disciplina Formación Laboral Investigativa centran el diseño del programa de la práctica en aquellos elementos del contenido que son fundamentales para el logro de los objetivos previstos en la carrera y que aseguran una adecuada secuencia lógica y pedagógica de los contenidos en las actividades de estudio indicadas para realizar en o desde la práctica. Estos se asumen como base orientadora del trabajo que realizarán los tutores y los docentes que comparten la función formativa en la escuela.

Sin embargo, las influencias formativas que se pueden generar en el contexto escolar, a partir de las potencialidades de la escuela, de los colectivos de docentes y tutores podrán ser tomadas en cuenta y ampliarán y especificarán su contribución desde el consenso previo a establecer con los profesores de la carrera que le dan seguimiento al proceso formativo de cada estudiante durante estos períodos de práctica.

- **Asumir los procesos que se definen en la formación inicial del docente como contenido de la intervención de los profesores de la carrera en la escuela**

Considerar que los procesos sustantivos de la Educación Superior constituyen la base general para la comprensión de las particularidades que dan continuidad a la formación inicial del docente en la escuela en los períodos de práctica laboral, requiere concebir la intervención de los participantes en correspondencia con los procesos que tienen lugar a lo largo de todo el sistema de formación inicial del docente y que se les debe dar continuidad en el contexto escolar, pues ellos expresan objetivos y contenidos formativos declarados en el perfil profesional, y, por tanto, demandan la organización y desarrollo de determinadas influencias formativas en la escuela que permitan introducir, profundizar, consolidar y corregir los aprendizajes logrados durante la formación en las aulas universitarias.

En este sentido, se considera necesario asumirlos como subprocesos del proceso de formación inicial del docente en la escuela, al informar de la prioridad y relevancia adjudicada en la modelación y concreción de la interrelación que debe promoverse entre las instituciones a partir de la influencia que se le atribuye a los que intervienen en el proceso. En este caso se identifican: *la formación, orientación y reaffirmación profesional, la preparación y atención a la pre reserva*

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales *especial pedagógica, la preparación para la culminación de estudios, la evaluación-validación y el proceso de aprendizaje.*

En este interés su continuidad no se reduce a la suma de participaciones y modos de actuación desarrollados por los implicados en los diferentes espacios, sino a las formas en que se insertan y desarrollan sus funciones y tareas. Se centra así el interés en las relaciones de colaboración que informan acerca de un tipo de relación sustentada en la responsabilidad compartida, el intercambio de experiencias, de herramientas para emprender proyectos en los que se asuman las mismas metas, además de incidir en cambios dirigidos a la mejora de la formación inicial docente que estará en todo momento centrada en la escuela. El fortalecimiento de relaciones de confianza, el enfoque común entre los implicados, el establecimiento de objetivos, actividades y mediciones de impacto conjuntas, así como la manera unida de dirigir (planificar, ejecutar y controlar) la formación inicial del docente son algunos de los elementos distintivos de la colaboración aquí defendida.

- **Orientar las actividades de la intervención a la preparación de los tutores y directivos en los contenidos necesarios para aprovechar las condiciones del contexto y satisfacer las necesidades de formación de los estudiantes**

De este modo, al definir el objetivo de la intervención en función de la preparación de los tutores y directivos participantes en el proceso de formación inicial del docente en la escuela, las actividades que se desarrollen deberán ajustarse a las características de los estudiantes, a las condiciones del contexto y la situación profesional que enfrentan en correspondencia con el año de formación y el nivel de desarrollo; pero, sobre todo, incluye crear disposiciones, compromisos para que estos puedan participar con destreza y aprovechen las posibilidades que tienen para contribuir a la formación del futuro docente.

Esta condición permite entender que las actividades de preparación de los participantes estén vinculadas a las potencialidades formativas y constituyan punto de partida para asumir el proceso de continuidad de influencias formativas desarrolladas en la escuela desde la unidad de los elementos personales y cognitivos. Así, al tener en cuenta la realidad de la escuela, esta se identifica como un espacio unificador de las acciones de los profesores de las carreras

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales con las de los tutores y directivos, en la misma medida que se le adjudica un significado y sentido personal desde que contribuye a la formación de actitudes y las motivaciones por la acción realizada.

Implica por tanto, aprovechar las vivencias de los participantes para el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes relacionadas con sus tareas y con los contenidos de formación, activar las motivaciones individuales, estimular la disposición para la actividad, aportar procedimientos que los entrenen en el ejercicio de su desempeño. Esto permite a su vez aprender de los procesos en la práctica y utilizarlos como recursos en la medida que comunican aprendizajes, le confieren significatividad, se valorizan y le imprimen una cualidad distintiva a sus actuaciones.

Por tanto, los implicados deberán considerar las posibilidades de cada uno de ellos, explorar la interpretación de los significados y sentidos de los desempeños anteriores, fortalecer los modos personales de autorregulación en situaciones de colaboración con los otros, de manera que se propicie el desarrollo de habilidades mutuas, de capacidades empáticas, de escuchar, de solicitar y ofrecer ayuda, expresar sus sentimientos, emociones y favorecer la adecuación de sus valoraciones y autovaloraciones a partir de la reconstrucción de sus sentidos personales en situaciones de colaboración e intercambio grupal.

Esta posición se condiciona por el trabajo cohesionado²⁸, intencionado²⁹, contextual³⁰ de los participantes al implicarse en el proceso durante intervención desde la cual el estudiante participa en la media que informa acerca de qué, cómo, con quién y dónde aprender, qué vías posibilitan que la influencia generada se convierta en una experiencia positiva en el desarrollo del proceso en la práctica. Esta perspectiva en el proceso se asegura también cuando las actividades demostrativas utilizan al propio estudiante como objeto de estudio y permiten a los implicados prepararse en los contenidos, métodos y estilos a utilizar para dar continuidad a las influencias formativas.

En este caso es preciso considerar que esta responsabilidad exige movilizar ayudas para enfrentar las situaciones formativas con la certeza de que se puede perfeccionar el cumplimiento de las tareas de los tutores y directivos escolares para favorecer la formación de los estudiantes, tanto en lo cognitivo como en lo afectivo volitivo y aplicarlo en la práctica.

Sin embargo, la responsabilidad de los profesores varía en la forma en que los colectivos de carrera y de año conciben y logran la colaboración durante las intervenciones de los tutores y directivos para garantizar la continuidad de influencias

La formación inicial del docente en la escuela: exigencias y retos actuales
formativas en el proceso y donde, además, se definen las responsabilidades de los participantes, se reconocen las problemáticas y retos del mismo, así como identifican su naturaleza.

La concreción de estas ideas precisa una mayor definición teórico-metodológica que sirve de base para modelar las relaciones en la formación inicial del docente. Desde estos requerimientos se concibe que la intervención de la carrera en la escuela concreta y dinamiza las relaciones en este proceso; pero esta posición precisa de mayor fundamentación acerca de cómo contribuir a desarrollarlas.

Como **conclusiones parciales de capítulo** se explica que por la naturaleza dual del proceso de formación del docente en Cuba, su concreción descansa en las relaciones que se establecen entre las carreras y la escuela. En este sentido las influencias formativas que se generan en el proceso requieren asegurar su continuidad al asumir la intervención como un conjunto de actividades en las que se legitiman las responsabilidades formativas de cada una de ellas, se establecen relaciones que van connotando el método y estilo de trabajo de los participantes en el proceso y que están orientadas a impulsar la coherencia y el perfeccionamiento de la actividad pedagógica del docente.

Luego, la comprensión de las particularidades de la intervención como vía para concretar las relaciones y garantizar la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente en la escuela, permite identificar las contradicciones que aún presenta la manera en que la carrera lleva a cabo este proceso y en consecuencia la búsqueda de alternativas para concretarla deberá partir de los espacios del sistema y de la contextualización en la realidad educativa. En tal sentido, se consideró necesario orientar esta investigación a la práctica y aludir a las modelaciones parciales del proceso en la provincia Cienfuegos como base para cumplir el objetivo de esta investigación.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II. LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

CAPÍTULO 2. LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

La posición asumida en esta investigación justifica el interés de presentar en este capítulo el proceso que permitió la elaboración del modelo teórico. Se incluyen entonces los apuntes de la metodología a partir de las referencias de varios autores tales como Johnson (1967), Ibarra (1978), Jaime y Gutiérrez (1990), Álvarez (1996), Valle (1999, 2007), Añorga (2002), Marimón (2005). Los resultados de cada etapa del proceso se basan en la aplicación de varios métodos y técnicas cualitativas que permitieron presentarse como aproximaciones al modelo definitivo.

2.1.- El planteamiento metodológico para elaborar la concepción

La modelación como método científico general, comprende todas las esferas de la actividad epistémica y transformadora del hombre y permite guiar sus intervenciones y adaptarlas a las condiciones y características del proceso que se trate. Constituye un método del nivel teórico utilizado para reproducir, analizar los nexos y relaciones entre los elementos que están inmersos en un fenómeno determinado y que es objeto de estudio (Ruiz Aguilera, 2005). Por su complejidad requiere asumirse como un proceso de rigor en el que –en este caso –se combina con otros métodos, conformando un procedimiento caracterizado por utilizar **la sistematización teórica³¹ y de la actividad en la práctica³²**, lo cual le adjudica nuevas dimensiones, sobre todo, al hacer corresponder la estructura y dinámica del proceso que se modela en y para la práctica.

Para asumir la sistematización se toman los referentes teóricos de la Educación Popular y los apuntes que han venido haciéndose en el marco del proyecto de sistematización de la Universidad desde el año 2010, también las concepciones que defienden Pla (2003) y Baute (2011). En todos los casos el fundamento que estos autores aplican es metodológico, aluden a su valor para construir conocimiento, validar propuestas y transformar la práctica. Sin embargo la consideración que se tomó en cuenta en este estudio sustenta lo pedagógico al confirmar la naturaleza práctica del conocimiento que históricamente defienden Escobano (2004), Terrón (2004), Rozada (2005), López (2007) y otros investigadores de la educación. Desde Comenio hasta la actualidad, las prácticas de los docentes apuestan por la teoría que, estudiada de

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica manera sistemática, se convierte en postulados, concepciones, procedimientos, metodologías que hasta tanto no se fundamenten y presenten de manera organizada no se transforman en teoría pedagógica. Desde esta lógica las aproximaciones respondieron a la estructura del campo.

Para que haya relaciones tienen que verse primero las partes y la manera en que se organiza el trabajo; se deben declarar las responsabilidades con las cuales se va a establecer la interrelación que se pretende modelar. Luego se identifica el método que deben concretar y de ella deviene el análisis dialéctico de la vía al definir el contenido. Estas, por tanto se convirtieron en **ejes de la sistematización** que más tarde se integran y forman parte de la concepción al asumir las dos dimensiones. En la organizativa, las primeras modelaciones y en la metodológica, las últimas. Desde el punto de vista metodológico exige asumir que en la práctica investigativa, se debe ir configurando la lógica del resultado y así optimizar las interpretaciones que sirven de base a la explicación del objeto de investigación y a la búsqueda de solución del problema. El análisis valorativo puede utilizarse como fuente de diagnóstico, como estudio de tendencia del comportamiento del objeto en determinado contexto, como explicación de las posibles causas que genera y las conclusiones pueden ser utilizadas para justificar problemas, así como para argumentar la significación social del resultado propuesto. (López, 2010)

Así, la elaboración de la **concepción** en esta investigación, exigió a la autora asumir una posición acerca de la conceptualización, estructura, fundamentación, dinámica y requisitos de implementación; sin embargo, el proceso de construcción teórica, concebido como resultado de la sistematización en y desde la práctica, se presenta como síntesis de las modelaciones particulares que la integran.

Es importante señalar que, al relacionar los resultados con los tiempos y espacios de sistematización, se advierte –al inicio– la referencia a términos y realidades que no se corresponden con la situación presente; pero la pertinencia y orientación metodológica de los resultados allí modelados mantienen su valor en las condiciones actuales y solo exigieron modificaciones mínimas que no afectaron su esencia. Este aspecto confirma la pertinencia de esta investigación y valoriza su contribución teórico-práctica.

Explicar el proceso desde la lógica de las modelaciones parciales y la elaboración teórica integral de la concepción permitió también dejar las primeras como guías para la práctica investigativa y la segunda como interpretación holística

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica del proceso objeto de modelación: las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente.

El planteamiento metodológico también exigió justificar la decisión acerca de este tipo de resultado y optar así por una concepción pedagógica³³. La justificación de su composición se sustentó en la correspondencia que existe entre las concepciones asumidas a nivel internacional por Taba (1962), Johnson (1967), Ibarra (1978), Neuner (1991), Coll (1991)³⁴, García (2000) y autores del ámbito nacional como Jaime y Gutiérrez (1990), Álvarez (1996), Valle (1999, 2007), Morales (2005), Fernández (2007) para la renovación, orientadas a enfoques en la educación y su pertinencia como idea total, completa, abarcadora, integral del proceso que se estudia, lo cual significa representarse en un modelo ideal, cómo debería ser este proceso. Por tanto una *concepción pedagógica* presupone la modelación de un proceso concreto para satisfacer ciertos objetivos y requiere un pensamiento creativo que permita organizar, enriquecer los conocimientos y las experiencias al respecto.

Según Montoya (2005), una concepción teórica permite comprender y explicar el conjunto de los fenómenos, contribuye a conocer y valorar los procesos históricamente determinados, además de ampliar y ahondar en los conocimientos ya descubiertos y ofrecer, a la vez, nuevos elementos de significatividad, a lo cual se agregan las ideas de Valle, (2007) cuando precisa su orientación al perfeccionamiento de un tipo de actividad de dirección y que, por tanto, precisa una explicación de elementos esenciales de la labor de los implicados en este propósito.

Asimismo, la concepción -según Valle, (2007)- está ligada a los conceptos esenciales o categorías; pero, además de contenerlos en ella, se explicitan los principios que la sustentan, así como una caracterización de aquellos aspectos trascendentes que sufren cambios en relación con la práctica, pues esta se constituye en criterio de validación.

A este análisis se agregó, también, el estudio de modelos relacionados tanto con la formación inicial del profesorado como con la dirección de los diferentes subprocesos que lo conforman. Se develó la necesidad de tomar como referencia los aportes de algunos de ellos y legitimar la necesidad integrarlos en un proceso más amplio. En este sentido, se identificaron los elementos teórico-metodológicos que configuran la naturaleza del proceso y que servirían de base para una nueva concepción, en virtud de que los ya elaborados no atienden a las especificidades propias del objeto y campo de investigación.

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica. En ese marco, la atención a las exigencias y complejidades de las relaciones, el análisis de los trabajos que anteceden esta investigación (Bastida 2009, Rodríguez 2010) y de asumir, sobre todo, los criterios al respecto de autores como Moreno (2004)³⁵, Cuelo (2006), Silva (2007), Ortega (2007), permitieron establecer los elementos internos y externos en el proceso que se estudia y la determinación de su importancia en correspondencia con su fundamento teórico. Por tanto, la elaboración de la propuesta atiende a los aspectos esenciales que dan respuesta a la problemática y se orienta a integrar la teoría generada en trabajos anteriores y elaborar una nueva para transformar el objeto.

Además, al concebirse como una herramienta de trabajo para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela se valorizan las posibilidades que desde ella se gestan para facilitar la continuidad de las influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente en la escuela; *la intervención* de la carrera se define como una manera de concretar la especificidad de la formación del docente, así como centrar la atención en este proceso en virtud del cual se explicitan las lógicas internas de las acciones a desarrollar por los participantes y con ello disminuir las barreras que tiene todo proceso de cambio, en particular las relaciones para concretar la integración. De tal caso, la modelación de las relaciones entre la carrera y la escuela que tienen lugar en el proceso de formación inicial del docente que aquí se presenta, transitó por tres momentos en los que se pone de manifiesto la integración de métodos y técnicas en la secuenciación científico-metodológica.

El estudio se realizó en la provincia Cienfuegos y abarcó siete cursos de manera ininterrumpida. Implicó a diferentes grupos de personas, relacionadas con la actividad de formación del docente tanto de manera directa como indirecta en el proceso. El resultado que se presenta en el anexo 3 CD-ROM sustenta la relación entre las acciones, los métodos y técnicas, las personas implicadas y los resultados. Por tanto, fue un proceso consciente que estuvo mediado por las necesidades de la práctica; pero que al ser guiado por las tareas de investigación, permitió controlar las emergencias y atender al diálogo teoría-práctica como marco para la producción de resultados parciales que luego se integran en la propuesta.

Desde esta posición, la configuración del resultado transita por tres pasos en los que se pone de manifiesto el rigor científico-metodológico, tal como se evidencia en la figura del anexo 4 CD-ROM. Al llegar a este punto se consideró que la concreción de las ideas iniciales en el resultado final se presentaría como producto del ascenso a niveles superiores

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica de generalización y abstracción, mediados por la reflexión y la confrontación de las ideas teóricas en la práctica. Los resultados de la sistematización que se incluyen corroboran el valor de este proceso.

2.2.- Los resultados de la sistematización como aproximaciones a la concepción pedagógica

Los resultados del estudio que se presenta se convirtieron en parte de la actividad científica, docente y de dirección que desarrolló la investigadora en el municipio Cienfuegos, como directora de la Sede Universitaria Pedagógica (SUP), miembro del Consejo Técnico de la UCP primero, y luego, como jefa del departamento de Formación Pedagógica y más tarde como coordinadora para la atención de la práctica laboral investigativa de las diferentes carreras. Por tanto responden al procesamiento, decodificación e interpretación de la información que se sistematizó durante el período comprendido entre 2005 y 2012, pero se avala en la experiencia práctica de su desempeño desde el año 2000, cuando se vincula a la docencia en la UCP con 19 años de experiencia en la dirección escolar y educacional. La intencionalidad de los análisis y reflexiones en la que se implicaron a diferentes grupos de profesores que compartieron la actividad, aportó entonces un criterio de rigor (credibilidad) a la información presentada en cada apartado, la cual aparece en las memorias que se anexan al informe de tesis en un CD-ROM.

2.2.1.- Primera aproximación: los aspectos organizativos del proceso

La búsqueda de consenso en cuanto a la perspectiva con que se planteó el problema de la formación del docente en los diferentes planes de estudio y el análisis las proyecciones de los últimos años, permitieron que en el año 2006 se realizaran las primeras discusiones en torno al tema de las relaciones que debían caracterizar la formación inicial del docente en la escuela. Las experiencias previas y el análisis de los resultados de cada curso escolar insistían de manera recurrente en la necesidad del perfeccionamiento del modo en que la UCP y las estructuras de la escuela participaban en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de formación, por tanto, el trabajo metodológico dirigido desde el Vice Rectorado Docente previó incluir un estudio acerca de las concepciones que tenían los participantes sobre la forma en que debían tener lugar estas relaciones.

Se priorizó la discusión y operacionalización del proceso desde el trabajo colectivo de los directores SUP y un grupo de profesores que por su investigación o responsabilidad directiva se vinculaban al proceso. Las primeras reuniones en el

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica mes de octubre del año 2006 confirmaron las discrepancias entre las percepciones de los dirigentes de la UCP y los directores y docentes de la escuela acerca de este proceso.

Al respecto, los profesores de la UCP destacaron su responsabilidad en la formación académica y otorgaron un papel esencial a los metodólogos, tutores y directivos escolares en la consolidación y en la profundización de la situación de la práctica laboral investigativa. Advirtieron que *las insuficiencias de este proceso es uno de los factores que influyen en la calidad del egresado; aseguraron que nada puede sustituir el trabajo que se realiza en la escuela; pero que esta debe tener en cuenta lo que se enseña en el currículo durante la estancia en la UCP. Asimismo, identificaron su responsabilidad en la preparación de los tutores, aunque criticaron la falta de seguimiento y estímulo que muestran en ocasiones los tutores y directivos para desarrollar las actividades de formación en la escuela.*

Los directivos y docentes de la escuela consideraron que los estudiantes, *al integrarse en la práctica, no están aún preparados para la docencia y que ellos tienen dificultades para ofrecer todas las ayudas porque están implicados como docentes y carecen del tiempo para enfrentar todas las tareas a la vez. Los directivos de los centros alegaron la importancia de los estudiantes en la práctica; pero lo apreciaban como fuerza laboral; asumieron que a los estudiantes se les exige como un docente en ejercicio y confirmaron que esa es la mejor forma de aprender a ser profesor.*

Los estudiantes consideraron que *la formación académica no les prepara para las actividades prácticas en la escuela, que aprenden más con los docentes y colegas, que el tutor es -en algunas ocasiones- un buen guía; pero que por lo regular se sienten solos. Identificaron la evaluación y el control como el subproceso que más se atiende e insistieron en que, aunque se plantean los problemas que ellos tienen desde la escuela, no se resuelven. Reconocieron que la UCP y los metodólogos organizan actividades metodológicas que les ayudan mucho, sin embargo no son sistemáticas como para resolver los problemas.*

En este caso se condujo que las actividades de formación laboral investigativa en las escuelas cursaban desde las iniciativas de tutores y directivos, y aunque se tomaba en cuenta el programa de la práctica laboral no lograban articular las necesidades formativas de los estudiantes con las exigencias del proceso que dirigían, se desaprovechaban las potencialidades de tutores y directivos para dar continuidad a las precisiones de la carrera. Por tanto, era necesario

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica concebir la interacción de los profesores de la carrera como una vía para prepararlos en el proceso de formación inicial del docente en la escuela.

Se conluyó que debía privilegiarse, desde el punto de vista organizativo, la conformación de un grupo de trabajo, integrado por un profesor de cada carrera, sobre todo, sus jefes o profesores de experiencia que se encargaran del trabajo metodológico con los coordinadores de las SUP y en las escuelas. Esta consideración implicó la (re)definición de las funciones y tareas de cada centro formador y la adecuación de la estructura que se asumiría para el trabajo de la carrera en la institución docente, desde la cual no solo se atenderían a las normativas y las carencias metodológicas, sino que exigirían declarar los aspectos prácticos en los que se sustentarían las relaciones entre los participantes. Desde tales consideraciones se coincidió en que asumir un enfoque metodológico en los intercambios y reflexiones con los tutores y directivos permitiría asumirlo como un tipo de actividad en que se aprovecharan las condiciones del contexto para satisfacer las potencialidades y necesidades de los estudiantes.

Los resultados de esta primera aproximación –desarrollada en dos cursos– sirvieron de marco al proceso en la escuela; en ellos se legitimó la responsabilidad de las carreras, del director de la sede y la escuela, y se identificaron las sinergias que caracterizaban el cambio en las relaciones en el proceso de formación inicial del docente.

En este caso, se acordó que las carreras y la escuela deberían trabajar por elevar el rigor metodológico y la calidad de la formación docente: las primeras mediante el currículo de la práctica que prepara al estudiante en formación y procede a la entrega pedagógica. Por su parte la SUP, en coordinación con la Dirección Municipal de Educación (DME) ubicaría a los estudiantes en las escuelas y prepararía a sus tutores y directivos. En la escuela se concretaría el proceso, con la participación de los tutores y/o profesores universitarios al cumplimentar el currículo y atender las necesidades formativas individuales de los estudiantes en la práctica. La relación entre estos se estableció a partir del trabajo de la UCP en las escuelas, incluidos los programas centrales y las visitas especializadas de cada nivel educativo, aunque también fueron solicitadas por los directores municipales y de sedes las asesorías o colaboración especializada. El cambio debía centrarse en el seguimiento al proceso con una participación más activa de los profesores de las carreras, lo cual informa también de la necesidad de concretar las relaciones, que desde la política, sustentan la coherencia y la continuidad del proceso de formación en la escuela.

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica. Estas experiencias se presentaron en eventos y publicaciones³⁶ y se procedió a legitimar teóricamente el trabajo desde la investigación científica, y su aplicación reveló entonces la necesidad de priorizar el seguimiento metodológico a la formación académica, laboral, investigativa y de extensión universitaria, las que se convertirían en una prioridad del trabajo científico - metodológico vinculado al estudio de sistematización desarrollado como parte de la elaboración de la concepción teórica del proceso de formación del docente en la escuela.

La relectura de este proceso permitió perfeccionar las relaciones desde el sistema de trabajo para contribuir a la continuidad de influencias formativas de la carrera y legitimar la responsabilidad del director de la sede, de la escuela, de los tutores y demás profesores. Por tanto, en esta aproximación se corroboró: la responsabilidad de las carreras y de las estructuras de las escuelas implicadas en el proceso de formación, la necesidad de asumir el sistema de trabajo para concretar las relaciones y el carácter metodológico de la intervención. Se identificó además el valor del cambio en las relaciones así como la concepción de su estructuración a partir de la práctica.

2.2.2.- Segunda aproximación: la estructuración de relaciones (2008-2010)

En el año 2008–2009 el centro de atención resultó ser la modelación interna del proceso de la formación del docente en la escuela. Al hilo de las precisiones ministeriales y los trabajos de Ramírez (2006), Achiong (2009), Bastida (2009), Rodríguez (2010), la atención metodológica a la formación resultó una exigencia que superaba la crítica para instaurarse como premisa para estructurar las relaciones. Pero los cambios en la dirección administrativa y metodológica de la UCP, revocarían las ideas iniciales, consignando la responsabilidad del trabajo a los coordinadores de carrera –que entonces radicaban en las SUP– a los que se les aseguró la preparación para un mejor desarrollo de su función, mediante programas de preparación a los tutores y estudiantes, al priorizarse la función metodológica como eje de relaciones.

A partir del propio sistema de trabajo metodológico y del intercambio personal con los coordinadores de carrera de las SUP se llevaría a cabo la tarea de identificar los problemas que presentaban los estudiantes y promover la búsqueda de soluciones alternativas a partir de las condiciones del municipio, sobre todo, al aprovechar las potencialidades de los tutores, docentes en ejercicio y directivos de cada escuela. La prioridad del análisis de las responsabilidades de estos participantes, las exigencias del diseño de la práctica y al trabajo de investigación científico estudiantil, la elaboración de medios para apoyar la preparación del estudiante para impartir la docencia, el papel de los talleres y activos de la

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica práctica constituyeron objeto de estudio y transformación. Sin embargo, los resultados más significativos estuvieron asociados a la elaboración de guías para el trabajo del tutor con el estudiante. En estas guías se precisaban los contenidos que formaban parte de la preparación metodológica que debían recibir los estudiantes en sus escuelas y estaban organizadas por asignaturas, cada apartado contenía ejercicios por niveles de desempeño, preguntas comprobatorias para el sistema de evaluación de la calidad para ser resueltos por los estudiantes, orientaciones para la autopreparación y modelos de clases que constituían ejemplos.

La implementación de las alternativas diseñadas otorgó una significación especial al trabajo colaborativo que debía primar entre los profesores de la carrera con tutores y directivos, así como entre estos y los estudiantes al enfrentar el trabajo metodológico. En este caso, se aprovecharon las oportunidades y posibilidades que ofreció el vínculo directo entre algunos profesores de las carreras y de las asignaturas Matemática, Historia y Español en sesiones de preparación metodológica en las que se impartía de manera grupal o individual el contenido y la metodología de los programas correspondientes a los diferentes grados y niveles educativos.

La experiencia ratificó la necesidad de profundizar en las relaciones de colaboración entre los docentes de la carrera y los profesores de las sedes y las escuelas; potenció la elaboración de materiales de apoyo y guías metodológicas, que por iniciativa de los tutores, metodólogos o coordinadores de carrera en las sedes, se convertían en un material auxiliar para ayudar a los estudiantes en formación en su labor como profesores responsables de grupo. Estas acciones, sin embargo, no consiguieron induirse en el sistema de trabajo, por tanto no se generalizaron. Los mejores resultados se apreciaron en Aguada y Cienfuegos, lo que confirmó que el trabajo de las sedes resultaba vital para la concreción de las relaciones entre la carrera y la escuela para garantizar la continuidad de las influencias formativas.

Las discusiones promovidas entre los directores de las SUP y coordinadores de las carreras en aquellos momentos, así como la declaración explícita de los docentes, tutores y directivos de las escuelas durante el estudio empírico de esta investigación, identificaron como necesidades de estos últimos la falta de preparación para dirigir el trabajo investigativo, evaluar al estudiante en la práctica, avalar la contribución de los programas académicos al desempeño profesional de los estudiantes y sobre todo, para introducir los resultados científicos y metodológicos que los estudiantes realizaban como parte de sus tareas curriculares. Asimismo, reconocieron como limitaciones de la influencia, el trabajo de reafirmación

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica profesional pedagógica, la preparación y atención a las pre reservas especiales pedagógicas, el aprendizaje, la preparación para la culminación de estudios y la evaluación - validación.

Luego, –la discusión grupal (anexo 2) para reconstruir e interpretar los resultados de estos dos cursos– reveló la pertinencia de establecer los niveles de responsabilidad de los implicados y confirmar una vez más el carácter metodológico de las relaciones entre la carrera y la escuela. En este caso se partió de los documentos normativos y se precisaron los aspectos asociados con el encargo otorgado a cada cual en el sistema de formación docente:

- **Los jefes de carreras** deben direccionar la selección y preparación de los profesores que los representarán en los intercambios con la escuela, deberán asegurar la integralidad del diseño de la disciplina Formación Laboral Investigativa y las orientaciones que para cada año debe dejar explícita la disciplina,³⁷ según cada contexto y asegurar las ayudas materiales.
- **Los profesores de los colectivos de años** se identifican como los responsables de contextualizar las actividades formativas que tienen lugar en la escuela y preparar a los estudiantes para su cumplimiento. Por medio del profesor de la carrera deberán lograr la estimulación e incorporación de los tutores y directivos, sobre todo, al reconocer el papel que a este les corresponde al socializar las experiencias y garantizar la relevancia de los contenidos en el trabajo con los participantes. No se descarta que los profesores (o al menos uno de ellos) sean los seleccionados para intervenir directamente en la escuela.
- **Los directores de la filial pedagógica** se encargan de la ubicación del estudiante, planificación, organización, implementación y evaluación de las actividades de la formación inicial en las escuelas y de la preparación de los directores y metodólogos para dar seguimiento al programa de actividades que establece la carrera. Asimismo responden por el control y seguimiento de las adecuaciones individuales que debe hacer el tutor, de acuerdo con el diagnóstico del estudiante y las condiciones que ofrecen las escuelas para favorecer el cumplimiento de los objetivos del año.
- **El director de la escuela**, al asumir la formación inicial como contenido de su actividad de dirección (Bastida, 2009) es el encargado de garantizar las condiciones para que se cumplan las actividades orientadas por la carrera, pero además de que se valoricen las influencias formativas que la escuela puede generar desde sus condiciones.

Por tal motivo implicará en su accionar a los **jefe de ciclo, grado o departamento escolar**, los que deberán ejecutar las acciones metodológicas y de control del proceso formativo y asegurar las condiciones para que el estudiante reciba las ayudas necesarias en su desempeño, tanto aquellas que desarrolla el tutor o puede desarrollar otro docente. Este profesional se convierte en un elemento clave del sistema pues garantiza las relaciones al crear los espacios, disponer los recursos humanos y materiales y participar en el proceso de preparación que realiza la carrera en la escuela, para ello deberá analizar y valorar en las reuniones de sus órganos técnicos y de dirección los resultados de los estudiantes que tiene asignado y registrar, como evidencia de su trabajo las acciones –visitas, intercambios, preparaciones, encuentros– que realice o que reciba de la UCP o de la propia carrera.

- **El tutor** es el encargado de **facilitar el desarrollo de** las actividades de formación práctica laboral investigativa e incorporar aquellas influencias formativas que por el diagnóstico de los estudiantes se convierten en eje de su formación integral en el contexto formativo. En este propósito deberá movilizar los recursos necesarios para asegurar el desempeño de sus tutelados en correspondencia con las exigencias del año, la carrera y el nivel educativo para el que se prepara el estudiante. Asimismo, se encargará de la evaluación del proceso de formación del docente de conjunto con el profesor de la carrera que lo atiende. Esta responsabilidad implica compromiso con su preparación y una identificación clara de las influencias formativas que puede ejercer con su actuación diaria.

En este sentido es importante significar que en esta etapa se instauró la colaboración como tipo de relación entre la carrera y la escuela y se consideró la posibilidad de induir a la DME en el seguimiento a los estudiantes, a partir de las potencialidades del territorio para atender los problemas metodológicos que afectan su desempeño en la práctica laboral investigativa y la calidad del aprendizaje de los escolares a su cargo, pero se ratificó la necesidad de que la carrera pudiera enfatizar en otros aspectos del proceso de formación que constituyen su responsabilidad.

Se evidenció así que las relaciones entre la carrera y la escuela permiten precisar los vínculos entre currículo/contexto en que se desarrolla y se legitima el papel de los participantes según la responsabilidad que asumen en su diseño, ajuste y desarrollo. En este caso la discusión grupal con los directores de las sedes y docentes vinculados al trabajo de la práctica, permitió concluir que estas relaciones tienen un fin común: el cumplimiento de los objetivos del currículo

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica planteados para el año; pero este se cumple al crear las alternativas y oportunidades para que el estudiante pueda satisfacer las necesidades formativas y desarrollar sus potencialidades para la solución de los problemas presentados en su desempeño, desarrollo personal y profesional.

La reconstrucción de la experiencia de la investigadora y la discusión en intercambios, debates, reuniones metodológicas con profesores de la UCP, directores de SUP, profesores, tutores y directivos en el curso de esta investigación avalaron en la práctica estos aspectos. Los resultados del trabajo fueron presentados y evaluados en eventos nacionales³⁸ (Hernida, 2007, 2009). No obstante, se pudo comprobar la necesidad de fundamentarlos durante las intervenciones.

En esta aproximación se precisaron los niveles de responsabilidad de los participantes y se ratificó la colaboración como tipo de relación entre la carrera y la escuela. De acuerdo con esta posición se determinó que al implementar la colaboración, los profesores de la carrera deberían asumir una posición de confianza, de enfoque común, de establecimiento de objetivos, acciones y mediciones convenidos conjuntamente, así como la toma de decisiones compartidas generadoras de las (co)relaciones entre los participantes, al desarrollar un trabajo conjunto en función del crecimiento profesional y personal de tutores y directivos. Mientras, los profesores, los tutores y los directivos de las escuelas, al colaborar, explican su proceder, declaran necesidades, potencialidades, aportan su conocimiento y experiencia personal. Por todo lo anterior resultó necesario modelar la vía en que se concretarían las relaciones.

2.2.3.-Tercera aproximación: la modelación de la vía para contribuir a las relaciones de la carrera en la escuela (2010-2011)

Al concebir la intervención como un tipo de actividad que contribuye a concretar las relaciones en la medida que orienta la acción de los tutores y directivos escolares en el cumplimiento del programa de la práctica laboral, se procedió a sistematizar el análisis de las propuestas teóricas desarrolladas por Bastida (2009), Rodríguez (2010) y someter a discusión con especialistas, directivos y profesores de las carreras la idea de asumir la intervención como vía para contribuir a las relaciones de la carrera en la escuela, al precisar el término, su tipología y proceder metodológico general. En este sentido en el taller de discusión grupal se sistematizaron algunas ideas como base para la modelación, y se condujo que la intervención debería organizarse desde una mediación –formativa, participativa, protagónica y

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica consensuada— del profesor de la carrera con los tutores y directivos escolares en la cual se vinculara la teoría con la práctica, al atender los conocimientos generados de la experiencia de formación mediante alternativas que permitan dar solución a los problemas que enfrentan los tutores y directivos para cumplir sus funciones. Por tanto, abarcará todos los aspectos de formación, se convertirá en una oportunidad para aplicar las orientaciones de la carrera, introducir los resultados de investigación y elaborar de manera conjunta nuevas propuestas contextualizadas y personalizadas.

La secuenciación de las acciones realizadas durante la intervención justifica su **carácter metodológico**. Al estructurarse a partir del objetivo de las actividades a realizar con tutores, directivos y estudiantes, se utilizaron instrumentos que permitieron recoger la información y se evaluó su alcance. Por tanto las relaciones establecidas en la intervención redimensionaron el método de trabajo al valorar cómo prioriza la preparación de los implicados, amplía la influencia y concreta la implicación—de uno u otro contexto—en el perfeccionamiento del proceso de formación del docente.

El ejercicio de reflexión y discusión realizado permitió concluir que la intervención está vinculada al desarrollo de las influencias formativas, por lo cual deberá estar relacionada con a su desarrollo, fortalecimiento y corrección, que debe concebirse desde el conocimiento de la realidad (diagnóstico) y la orientación metodológica de la carrera; pero ajustada a la dinámica de trabajo de cada escuela y a las necesidades de los estudiantes, así como a la relevancia e impronta en el resultado de la formación inicial del docente. Debe ser un proceso planificado y organizado desde el sistema de trabajo, de acuerdo con las exigencias del nivel educativo para el que se forma el docente y el de desarrollo por él alcanzado. La intervención, según su tipología, podrá ser: de **información**, dirigida a crear disposición para el desempeño de tutores y directivos; de **orientación** que propicie el cumplimiento de los objetivos, y de **control** en tanto favorezca la retroalimentación de los resultados obtenidos, al establecerse las relaciones con los profesores de la carrera.

El procedimiento de la intervención en este momento se condició como resultado del proceso de análisis y crítica de las experiencias socializadas —de manera formal e informal— en los propios espacios de trabajo con los profesores en las actividades organizadas. En este caso las discusiones y entrevistas durante los momentos de planificación, organización, ejecución y evaluación de la experiencia desarrollada del 2006 al 2008 y las réplicas y ajustes de estas hasta el año 2010, permitieron precisar los **requisitos para elaborar el procedimiento de la intervención**. En este

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica caso se consideró que debía organizarse por etapas, momentos, recursos, exigencias e instrumentos; secuenciar la participación de todos los implicados y legitimar así su papel en el proceso formativo. Sin embargo el resultado de este proceso develó la necesidad de precisar el contenido de la intervención.

Luego, como resultados de esta aproximación el procedimiento de la intervención, permitirá guiar a los profesores en sus visitas a la escuela, mientras, al estipular la tipología de la intervención se aportaba a la concreción de su intencionalidad en función a las necesidades de los participantes. Asimismo, la determinación de los requisitos para la elaboración del procedimiento evidenció además la necesidad de identificar y fundamentar el contenido de la intervención, el cual se conidió como una adecuación de los procesos establecidos en las indicaciones del Ministerio de Educación para la escuela como microuniversidad y que se asumen como exigencias formativas en la escuela.

2.2.4.-Cuarta aproximación: modelación de los contenidos de la intervención (2010-2011)

Penetrar en la esencia metodológica de la intervención como vía para contribuir a las relaciones de los profesores de la carrera, exigió precisar el contenido de este tipo de actividad, para ello se utilizó la sistematización teórica y práctica que combina el estudio de las propuestas y resultados de investigación de los docentes que venían participando en el proyecto de formación inicial del profesorado. Al inicio, sin renunciar al enfoque de integralidad del proceso, resultó necesario apelar a la taxonomía del proceso formativo que se declara en las orientaciones nacionales para caracterizar las influencias formativas en la escuela. En consecuencia, se consideró necesario que, al identificarlos, debía ser analizado desde las exigencias inherentes a la implementación de la intervención, y como referentes los resultados de la validación en la práctica.³⁹

La modelación de los contenidos tuvo dos momentos. Uno **teórico y uno práctico**, a partir de la sistematización como método. En el primero se asumió el análisis de las investigaciones realizadas en las que con determinada recurrencia se alude a ellos como campo de las investigaciones que tienen como objeto el proceso de formación inicial del docente. Desde el análisis lógico de este proceso, los subprocesos que lo conforman podían identificarse como marcos para definir los contenidos de la intervención. Luego los contenidos expresarían aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que debían ser aprendidos por tutores y directivos para orientar sus influencias formativas de manera intencional hacia los objetivos que cada subproceso promulga. Esta idea se socializó en eventos con especialistas a

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica partir de la entrevista y la discusión e, incluso, se hicieron ajustes a la definición preliminar. De este proceso se informa en las memorias que aparecen en las Carpetas 8 y 9 CD- ROM y que se muestran en el anexo 2. Esta modelación preliminar fue esencial para la modelación final para la práctica.

El segundo momento fue más enriquecedor pues la propia práctica permitió priorizar, jerarquizar los contenidos que debían ser abordados por los profesores de la carrera en su intervención con tutores y directivos para conseguir que estos se implementaran en la práctica. A partir de un taller de sistematización en el que se confrontaron criterios entre estos docentes y un grupo de profesores vinculados a la intervención en la escuela en esta etapa, se registraron los aspectos que debían ser asumidos y los que debían ajustarse o repensarse y su resultado se recoge en el anexo 11. Se incluyeron, además en el proceso, consultas a especialistas, la participación en eventos y visitas convenidas que permitieron ajustar las ideas a los criterios de estructuración y argumentación de cada uno.

El rigor científico de este proceso descansó en el cumplimiento de las exigencias del método de sistematización, el cual en su fundamento supone, que la discusión sobre las experiencias prácticas genera conocimientos nuevos que sirven de guía para la transformación de la propia práctica, y que resultan válidos al implementarse y validarse mediante ella. No obstante, a esas discusiones no se llegó solo desde la empiria; se presentaron y discutieron primero las interpretaciones con los investigadores, lo cual le otorgó pertinencia a las elaboraciones hechas en este marco y luego se ajustaron en el debate a las experiencias de los docentes que, en definitiva, son los encargados de convertir los aspectos que conforman estos subprocesos en contenidos de la intervención, y que desde ellas se garantizaría la influencia de los tutores y directivos para darle continuidad al proceso formativo en la escuela, por tanto ellos expresan los saberes que deben dominar tutores y directivos en su trabajo diario.

Al ser un resultado generado desde la sistematización teórica y práctica se consideró necesario continuar profundizando en su valoración y contribución a la concepción que se presenta, lo cual deja abierto nuevas interacciones y centra el interés en fundamentar su concreción en y desde la práctica. Al llegar a este momento, se realizó un análisis de los resultados, a partir de la contrastación de criterios con la dirección de la UCP en Cienfuegos y especialistas nacionales, y se precisó la necesidad de proceder a la fundamentación del resultado de la sistematización como una concepción pedagógica en la que se integraran las consideraciones previas y las que se generaron de la sistematización de la

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica práctica. Se consideró entonces, como una exigencia de este propósito, develar los elementos teóricos que debían sustentar la modelación definitiva, tal como aparece en el anexo 3.

Luego, desde esta aproximación se aportó a la modelación de los subprocesos que deben ser atendidos en la formación inicial del docente en la escuela y se identificaron los aspectos que conforman los contenidos de la intervención, lo cual permitió pasar a un proceso más complejo en el que los resultados parciales de las aproximaciones pudieran integrarse.

2.3.- La concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela: conceptualización y fundamentos

La concepción pedagógica que aquí se presenta se concibe como un sistema de ideas fundamentadas que permiten estructurar y representar las acciones que concretan las relaciones entre los profesores de la carrera, los tutores y directivos de la escuela según el contexto escolar, el desarrollo alcanzado por los estudiantes y las exigencias del modelo del profesional. Se *caracteriza* por el enfoque integrador, metodológico y orientador de la intervención que efectúan los profesores de la carrera con los tutores y directivos escolares para asegurar la continuidad de influencias formativas en la escuela.

Desde esta posición se delinean **dos dimensiones: la organizativa y la metodológica**. La dimensión organizativa da cuenta de quiénes participan, cuáles son los espacios y cómo se manifiestan las relaciones de colaboración distintivas de este proceso. La metodológica informa de la secuenciación de acciones, los recursos y exigencias que dan cuerpo al procedimiento que las concreta mediante la intervención del profesor de la carrera con los tutores y directivos en la escuela. Esta estructuración cobra sentido al analizar la unidad de los fundamentos, la explicación del principio que sustenta las relaciones y el procedimiento que lo concreta.

Los fundamentos se presentan como una postura teórica coherente que asume la posición histórico - cultural como base para develar la naturaleza y orientación filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica que sustenta la declaración del principio que respalda la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente en la escuela al concretar las relaciones que este proceso demanda. En este sentido se identifican los criterios del grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, referidos en las obras: "Marco conceptual para la elaboración

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica de una teoría pedagógica” y “Fundamentos de la educación” (López Hurtado, 2003). En este caso se asumen las ideas de López (2003), Martínez (2004), y Rojas-Galarza (2010) al aportar el marco conceptual para elaborar una teoría pedagógica cubana. Desde este referente general se establecen así como fundamentos los que se dedaran a continuación:

Desde el punto de vista de la **filosofía** –general- se reconoce el papel de la actividad en la formación de la personalidad, las necesidades para resolver contradicciones, según el lugar que ocupan en el sistema de relaciones y valorizan la dinámica del cambio cualitativo en correspondencia con la sistematicidad de las influencias (cualitativas). Se asume también la consideración marxista leninista.

Desde la especificidad que aporta la **filosofía de la educación**, en esta propuesta se confirma la educabilidad del hombre en cualquier momento de la vida; este proceso ocurre en y durante la actividad, pero, para que así sea, los participantes deberán implicarse en este proceso el cual, deberá poseer una estructura potenciadora que se expresará durante el proceso educativo en el cual tienen lugar sus interrelaciones y se orientará al desarrollo de la personalidad de manera integral. Esta posición supone concebir la actividad pedagógica como un proceso dialéctico, liberador, crítico, creativo en el que los implicados sean protagonistas y se fomente la solidaridad en la medida que se participe en la transformación de la situación en que se encuentran.

En esta propuesta las relaciones entre los profesores de la carrera y los tutores de la escuela se *condiben* como un proceso educativo que potencia el desarrollo de los participantes a partir de la necesidad que emerge de la actividad pedagógica que desarrollan. Su objetivo se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes desde una perspectiva diferente de sus prácticas, de manera que garanticen la continuidad de influencias como parte del compromiso profesional que tienen. Esto se logra durante las acciones de interrelación donde todos pueden aprender y enseñar al otro, se potencia así la utilización de la experiencia, se amplían los significados y sentido de su lugar en el proceso y se valorizan las actitudes asumidas entre ellos para garantizar la continuidad de influencias.

En este sentido se privilegia la contribución de la intervención de los profesores de la carrera al desarrollo de las potencialidades humanas de los tutores y directivos que participan y, en la misma medida, ajustan sus métodos y penetran en la dinámica del proceso fuera del contexto universitario. En general, los profesores de la carrera, propician

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica que los tutores y directivos aprenden a hacer y al promover la reflexión, estimulan el desarrollo cognitivo y afectivo hacia la tarea, desarrollan actitudes de integración, independencia, autonomía sin negar la regulación teórica y metodológica que sustenta el proceso formativo del docente en la etapa inicial. Mientras, los profesores de la carrera aprenden a identificar, comprender y explicar las situaciones educativas presentes en la escuela y, desde la discusión colectiva en la carrera, se toman decisiones que ajusten los objetivos y contenidos de formación al contexto en el que el proceso formativo tiene lugar.

Se explica así la orientación dialéctica de las relaciones entre los profesores de las carreras y los tutores que sustentan la existencia de la colaboración, se valoriza la necesidad de tomar en cuenta experiencias, conocimientos que anteceden, coinciden o preceden a la intervención en la medida que también expresen la concreción de la proyección del cambio que demanda la teoría y la política en la práctica. Este, sin embargo, se basa en la aceptación de los objetivos, el redimensionamiento de los contenidos, la flexibilidad e integridad de los métodos en búsqueda de una mayor coherencia de las influencias formativas asumidas como la aspiración que promueve la intervención.

Este referente justifica el carácter pedagógico de la concepción en la medida que reconoce la estrecha vinculación entre educación y sociedad, al asumir que las condiciones actuales demandan una reflexión del saber pedagógico y didáctico que permita ofrecer respuestas contextualizadas, personalizadas mediante la educación y se legitime el compromiso ideopolítico de los profesores de la carrera, tutores y directivos escolares con el perfeccionamiento del proceso de formación del estudiante.

De tal caso se precisa la responsabilidad de los profesores de la carrera, los tutores y directivos escolares en el cumplimiento de los objetivos de formación y, en consecuencia, podrán facilitar la continuidad de sus influencias formativas en el proceso en la escuela, asumiendo así la posibilidad de contribuir también a la transformación progresiva de los métodos educativos durante los períodos de práctica laboral investigativa en la escuela. Asimismo, se reconoce la reflexión crítica de los problemas, la valoración axiológica de las relaciones durante la intervención, lo que demuestra la naturaleza ideológica que sustenta este proceso.

Desde el punto de vista **sociológico** el enfoque marxista, aporta elementos esenciales para la comprensión dialéctico materialista del proceso de formación inicial del docente en la escuela, sobre todo, al valorizar las implicaciones del

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica contexto y de la participación de las personas implicadas. Se considera que por medio de las actividades realizadas por los participantes y la comunicación entre ellos se entablan relaciones históricas concretas que favorecen el intercambio de las culturas en ambas instituciones. El cambio que se promueve en la transculturación⁴⁰ metodológica y de igualdad de condiciones para participar en la actividad formativa de los nuevos docentes redimensiona el objeto de trabajo⁴¹ de los tutores y directivos escolares y se favorece la apropiación de formas imprescindibles de trabajo al analizar la unidad dialéctica entre la teoría, la práctica, la socialización y la individualización, lo cual corrobora que una persona podrá ser más individual cuanto más completa, sea la asimilación de los conceptos sociales. Una sociedad es tanto más completa cuanto más originalidad produce en cada individuo (Chávez, 2005).

Se reconoce también que, desde el punto de vista sociológico, la implicación de la teoría asociada a la intervención –de carácter sociocultural y educativo– posibilita comprender la secuenciación de las acciones y las condiciones que median el cambio, así como el papel de los profesores de la carrera que direccionan la transformación desde el tratamiento de las condiciones del contexto en que se realiza la formación del estudiante. Se distingue la interdependencia que existe entre sujeto, organización a la que pertenece la institución y la comunidad, ello explica la importancia de iniciar las transformaciones en las personas porque desde ellas se irán gestando los cambios organizacionales e institucionales para expresarse luego a nivel social. Se valoriza también las concepciones acerca de la naturaleza y características del poder como potencialidad de los sujetos participantes en una relación que privilegia la colaboración. En este caso se flexibiliza el poder experto para incrementar la oportunidad de aprovecharlo y legitimar así la implicación, el compromiso, las metas y responsabilidad compartida (Peiró, 2007)⁴²

En este sentido se asume que la formación inicial del docente se desarrolla en dos contextos sociales y de diferente cultura institucional –UCP y escuela– que determinan los contenidos, espacios y métodos que se trabajan para concretar los objetivos comunes. Por tanto, la naturaleza de las influencias formativas en cada uno de estos contextos implica el redimensionamiento de las intervenciones de los profesores de la carrera en la escuela como una vía para perfeccionar las relaciones en el proceso de formación inicial, por cuanto al establecerse entre los participantes –y de ellos con los recursos materiales– constituyen la base para movilizarlos en función de los objetivos de formación.

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica. En este marco la escuela no solo se identifica como un espacio formativo, sino que, en ella se concreta la continuidad de influencias en el proceso iniciado en las aulas de la UCP. En la medida en que se intencionan y optimizan las relaciones de colaboración entre los profesores de la carrera, los tutores y directivos de las escuelas; se aprovechan las potencialidades de los espacios y participantes en la planificación, organización, ejecución y control de las decisiones pedagógicas, didácticas, educativas para asegurar el cumplimiento de los objetivos de manera particular.

La perspectiva **psicológica** sustenta el enfoque histórico- cultural de esencia humanista basado en el materialismo dialéctico y las concepciones marxistas. A partir de las ideas que desarrolla Moreno y López (2004) en esta propuesta se asumen y adecuan como postulados psicológicos fundamentales que la personalidad se forma y desarrolla en la actividad y la comunicación; que la relación entre el hombre y la realidad objetiva está mediatizada por la actividad de los sujetos, la cual siempre responde a determinadas necesidades de estos; y que es a través de la actividad y la comunicación que se produce la socialización, y que la individualización tiene lugar en el vínculo con la vida, con el trabajo, en un proceso de apropiación de la cultura, al tiempo en que se desarrollan habilidades, capacidades, iniciativas y la creatividad.

Por tanto, se toman como referentes esenciales el carácter personalizado del proceso de formación inicial del docente en la escuela y la necesidad de promover la preparación del tutor y director mediante la intervención como tipo de actividad en la que se concretan las relaciones y se estimula la utilización óptima de los recursos personales de los participantes –motivación, aspiraciones, intereses, estilos y habilidades comunicativas, dominio metodológico de la investigación, la didáctica, proyección de la personalidad en el trabajo en grupo.– como recursos para la mediación.

Por su orientación al cambio conceptual y actitudinal, la intervención atiende a la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la participación de los implicados, sobre todo, en las acciones, influencias formativas, intercambios que permiten la planificación, organización, ejecución y control del proceso en correspondencia con los objetivos, la complejidad de los contenidos, las disposiciones y las condiciones del contexto en la intervención. Se reconocen aquí las posibilidades psicológicas de utilizar las experiencias previas, las vivencias de los participantes en la reflexión, la discusión, el intercambio y aplicación de conocimientos, la socialización de los modos de interpretar, cumplimentar, valorar y aplicar el

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica establecimiento de las normas y disposiciones que aparecen como regulaciones asociadas al cumplimiento de las políticas para contextualizar y prevenir los incumplimientos, violaciones que puedan implicar sanciones.

Se pondera además, el establecimiento de sistemas de apoyos y ayudas generados tanto dentro como fuera del grupo de trabajo, sobre todo, al optimizar las potencialidades de la reflexión y valoración crítica del desempeño como base para potenciar el conocimiento de sí mismo, del grupo y el perfeccionamiento del proceso. Es importante señalar que la naturaleza psicológica de la intervención descansa en la acción que se desarrolla de manera secuenciada, lo cual privilegia el papel de la mediación desde la unidad en las exigencias pedagógicas, lo cual connota la cualidad nueva que alcanzan las relaciones y devela la naturaleza metodológica de este tipo de actividad.

Desde el punto de vista **pedagógico** se asume entonces la posibilidad de contribuir al desarrollo de las metodologías, que contribuirán a poner a tono la ciencia pedagógica con la realidad histórico concreta en que se desarrolla la formación inicial del docente en Cuba y responder a las necesidades de formación de los que participan en este proceso desde un enfoque integrador, centrado en la necesidad de la coherencia de las influencias formativas. Estas se asumen como objetivo de las relaciones establecidas en la intervención y avaladas por la necesidad de partir de la unidad de acción, y la cohesión entre los participantes guiados por objetivos para optimizar las respuestas a la diversidad de problemas y como vía para aumentar las potencialidades y disposiciones para conseguir el cambio educativo. En este sentido, es importante reflexionar sobre las percepciones, juicios valorativos que tienen los implicados acerca del proceso de formación inicial del docente en general y en particular del que ocurre durante las prácticas en la escuela.

Asimismo, el enfoque metodológico de la intervención sustentado en la didáctica, justifica la prioridad de insertar los principios didácticos en la intervención en las escuelas: la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad⁴³, la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico,⁴⁴ la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador⁴⁵ y el carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la individualidad del educando⁴⁶.

Luego, se identifican como características de la intervención la simetría entre los sujetos, manifiesta en la igualdad de oportunidades para compartir el análisis de los problemas, proponer soluciones y valorar sus resultados, al trabajarse desde un ciclo que prescribe las actuaciones, basado en estrategias colaborativas que parten de los objetivos de

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica formación declaradas en el modelo y que determina los contenidos de los subprocesos que conforman el proceso de formación en la escuela. Asimismo atiende a las condiciones, situaciones e intereses que, por su carácter y orientación práctica, comprometen el cumplimiento de los objetivos de formación del año o etapa.

Desde esta posición se pondera la significación dual de la formación: la teórica, que tiene mayor presencia en el currículo académico y la contribución del conocimiento experiencial y práctico de los participantes durante las estancias en la escuelas, las cuales deberán articularse en la intervención al garantizar las ayudas y apoyos necesarios para que tutores y directivos puedan diagnosticar problemas contextuales, - organizativos, de gestión, de diseño y de materiales para la formación, analizar el contexto formativo, los discursos que lo sustentan y su naturaleza –teórica, política o práctica-; incluye también identificar soluciones a las carencias y problemas detectados, tanto a nivel contextual como a nivel individual.

Se considera entonces que mediante la intervención de los profesores de la carrera en la escuela se facilitan las relaciones entre ellas y se contribuye a la continuidad de influencias formativas en el proceso en la medida que se establecen y consolidan de manera gradual, las relaciones entre los participantes mediante el trabajo grupal, lo cual se convierte en una alternativa para el perfeccionamiento permanente de las decisiones curriculares, la actualización y evaluación de los resultados de las influencias formativas y la adopción preventiva de medidas. Al asumir estos aspectos teóricos e integrarlos a las ideas iniciales y a los resultados de la práctica se consideró oportuno precisar el principio en el que se sustenta la intervención:

El principio de la acción mediadora de los profesores de la carrera durante la intervención en la escuela

Este principio se fundamenta en las concepciones de Morenza (1998), Bermúdez (2007), Alfonso (2012), desde las cuales se admite la acción mediadora como el proceso de interrelación producido entre los profesores de la carrera, tutores y los directivos y de estos entre sí, con el propósito de encontrar juntos las alternativas para asegurar que la relaciones entre ellos garantice la continuidad de influencias formativas. Esta perspectiva reconoce la naturaleza psicosocial del proceso al connotar los mecanismos psicológicos en la apropiación e interiorización de las funciones y tareas asignadas a cada uno y en puntualizar el papel decisivo del profesor de la carrera como mediador en la

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica planificación, organización, ejecución y control de las actividades desarrolladas en la escuela, orientadas a su preparación para propiciar un mayor nivel de compromiso colectivo con los resultados de formación de sus estudiantes.

Por tanto **propugna** el carácter educativo de las acciones que tienen lugar en las relaciones entre la carrera y la escuela; puesto que, por su orientación, se basa en la comunicación entre las partes implicadas dirigidas a establecer un acuerdo que permita confirmar las responsabilidades, previniendo o mitigando las causas que pueden generar conflicto o dificultades en la formación inicial del docente.

Esta cualidad **explica** la implicación y apertura de cada uno de los participantes al conocimiento y comprensión de las necesidades e intereses del proceso formativo, las características del estudiante en cada institución a partir de reconocer un fin común y la optimización de los recursos y apoyos para que los implicadas en el proceso puedan realizar, generar opciones y llegar a decisiones participativas y consensuadas.

Desde esta perspectiva se reconoce la *mediación*⁴⁷ como condición y cualidad esencial que orienta y estructura el procedimiento de trabajo de la carrera durante la intervención en la escuela a partir de la apertura al diálogo, la reflexión y la construcción conjunta de los modos de actuación; fomentar la toma de decisiones contextuales y los compromisos necesarios que sustentan la participación de las partes en el proceso de formación, facilitar la continuidad y coherencia de las influencias formativas de acuerdo con los espacios en que tiene lugar el proceso de formación inicial del docente en la escuela.

Vista así, la intervención se convierte en una acción mediadora que implica reconocer la tarea de los profesores de la carrera como una vía para superar la asimetría en las influencias formativas, situando en igualdad de condiciones a las partes para que puedan solucionar, potenciar y desarrollar el proceso formativo a partir de la negociación, preparación y el acuerdo de las acciones que cada una realizará para lograr el cumplimiento de los objetivos de formación reconocidos y adecuados al contexto escolar y las características del estudiante.

Por tanto, la esencia mediadora de las acciones que estructuran la intervención no estará asociada a la indicación de lo que deben hacer los tutores y directivos, sino que se dirigirán a orientar, gestionar las relaciones, eliminar los conflictos entre los profesores de la carrera, tutores y directivos de la escuela para que puedan contribuir al proceso de formación

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica que se viene realizando y demostrar las alternativas que, al trabajar juntos, permitirán perfeccionar las influencias formativas y optimizar los recursos pedagógicos favorecedores del proceso.

En este caso, la acción mediadora de la intervención de la carrera en la escuela **supone** crear un clima que facilite la colaboración en el proceso de formación inicial del docente en la escuela, se fomenten actitudes de respeto y valoración del conocimiento, habilidades y valores que, por estar asociados a la práctica en la escuela, precisan ser fundamentados. Es precisamente en este ámbito, que al promover la colaboración, es posible contextualizar las formas en que se cumplimentan las normativas, se valoriza el conocimiento psicopedagógico que emerge de la teoría y la práctica de la actividad que cada uno realiza y se contribuye a crear un clima que favorece las relaciones interpersonales e interinstitucionales positivas para el proceso.

La intervención entonces **confirma** el carácter mediador en la acción de los profesores de la carrera en la escuela. En la manera en que la comunicación profesional –de carácter dialógico– los identifique como mediadores encargados de establecer, consolidar y concretar la relación entre los implicados y les permita asumir una posición distinta ante su responsabilidad en el proceso, reconocerán su participación en él, y aprovecharán los espacios y alternativas de formación para estimular el desarrollo integral de los estudiantes.

Desde esta posición el profesor de las carreras –como mediador– facilitará la preparación de los sujetos, demostrará las formas de proceder ajustadas al estudiante, el contexto y al contenido del subproceso que se trabaja y ampliará su potencialidad formativa al consignar un valor cualitativo al cambio en la misma medida en que se sistematizan, intencionan y secuencian los intercambios que por su orientación proactiva –basada en resolver los conflictos futuros y aprovechar los actuales–; modifica las concepciones y relaciones centradas en la identificación y declaración de responsabilidades ante los problemas, ponderando como exigencia educativa la acción transformadora del presente y el perfeccionamiento para enfrentar el futuro inmediato.

En la estructura interna de la intervención, la mediación inicia con la sensibilización de los implicados para la participación al revelar la posibilidad que tiene para contribuir con la formación; incluye después la preparación de personal para la acción formativa con los estudiantes, a partir de la demostración de las alternativas; –que en correspondencia con las posibilidades del contexto, la posición prospectiva entre el profesor de las carreras, los tutores y directivos y la situación

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica del propio estudiante, – permite ajustar el conocimiento acerca de sus necesidades, expectativas, optimizar los recursos disponibles y precisar las acciones que corresponden a uno u otro sujeto. Al llegar a este punto es posible la toma de decisiones y realización de las acciones que, combinadas de diferentes formas, organizan el sistema de influencias formativas y especifican la responsabilidad que compete a cada sujeto en la continuidad del proceso.

Luego la intervención **curso** como una actividad que garantiza las relaciones de colaboración entre los implicados. Estas consideraciones **avalan** que ellas se distingan por la manera en que se asumen las diversas tareas, se comparten responsabilidades, evalúen, ofrezcan seguimiento y contribuyan a la potenciación el desarrollo de habilidades profesionales, capacidades empáticas, de escuchar, de solicitar y ofrecer ayuda y propiciar la adecuación de sus valoraciones y autovaloraciones en situaciones de colaboración e intercambio grupal.

La intervención entonces se deberá concebir desde la intencionalidad, contextualización, flexibilidad y con una orientación psicopedagógica lo cual explica que:

- Está regida por objetivos y métodos que facilitan las relaciones de colaboración
- Exige el compromiso de todos los implicados en su acción mediadora
- Potencia la preparación en aspectos claves de la formación: las características básicas del desarrollo cognitivo y social del joven universitario, descubrir los intereses, deseos, necesidades del estudiante desde los cuales van a mejorarlas, teniendo en cuenta el contexto sociocultural en que se desarrolla la actividad práctica. Incluye el desarrollo de los recursos psicopedagógicos que propician ambientes de seguridad, motivación y, ante todo, de confianza que faciliten la aprehensión, la adquisición y la comprensión crítica de los conocimientos, que potencien su formación y desarrollo personal y social
- Se convierte en una experiencia didáctica en la cual se interiorizan las responsabilidades y destrezas necesarias para facilitar la formación como proceso enriquecedor, tanto para quien ejerce la acción mediadora como para quien la recibe
- Se centra en el cambio de concepciones, actitudes y comportamientos

- Propicia el protagonismo y el autodesarrollo, y para ello hay que lograr la valoración crítica y autocrítica de las personas que participan en ella

Como puede inferirse la intervención se realizará en contextos socioculturales determinados, lo cual influye en la forma en que se potencian o dificultan las acciones interventivas. Es por ello que al realizar las evaluaciones o valoraciones del proceso y de los resultados es preciso tener en cuenta tales elementos, asumirlos como condición previa al dedarar o socializar la manera en que se convierten en causa o consecuencia de las formas en que se planifica, ejecuta o controla el proceso.

Desde esta tesitura, se reconocen resistencias al cambio, las cuales cursan como consecuencia de la propia intervención y se manifiestan en forma de miedos, incertidumbres, ataques o prejuicios ante las interacciones que se organizan o ante las nuevas situaciones que desde ellas se generan. Por tanto **la implementación de este principio** se basa en la prevención al presentar los cambios, lo cual exige actuar sobre los factores que los condicionan y las expresiones de resistencia demostradas en el marco de las características del grupo y de los participantes en cuestión; pero, sobre todo, respetar la integridad de todos y cada uno de los implicados. Tal consideración justifica la diversidad en que se manifiesta la intervención de cada carrera en la escuela. En cualquier caso, en su estructura didáctica deberá cumplimentar los siguientes **requisitos**:

- El objetivo se precisa con los participantes desde la responsabilidad asumida para contribuir con los contenidos determinados para la intervención. Esta determinación sustenta una actividad esencial: la adaptación del currículo desde las necesidades de la práctica laboral
- El contenido de la intervención se orienta a canalizar la solución de problemas de formación en los diferentes subprocesos y dimensión metodológica trabajada desde lo teórico, metodológica, práctico e investigativo y podrá presentarse como tareas docentes de carácter formativo en las cuales los tutores, docentes y directivos educacionales resulten los principales formadores
- La utilización de un estilo colaborativo de trabajo como tipo de relación entre la carrera y la escuela, lo cual supone que la preparación, ejecución y control al proceso de formación tienen que estar marcadas por la orientación al cambio conceptual y metodológico, demuestran que las acciones en su continuidad permitan la

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica solución inmediata de los problemas detectados tanto por la carrera, como por la filial universitaria en su trabajo con la DME, como en escuela en la figura del tutor

- Las actividades que secuencian la intervención deben ajustarse a la orientación metodológica de cada una de ellas. La intervención de **información/negociación** se refiere a la conciliación y legalización, está orientada a crear disposición hacia la organización y preparación de los implicados en el proceso, en interés de facilitar el desempeño profesional⁴⁸; La intervención de **asesoría /orientación** se dirige al cumplimiento y alcance de los objetivos previstos, según las necesidades de los tutores y directivos para resolver los problemas y evaluar lo que se hizo⁴⁹; La intervención de **control/evaluación** permite recoger información, favorecer la retroalimentación de acuerdo con el nivel de desarrollo alcanzado y desde estos resultados orientar las influencias formativas a partir de las alternativas apropiadas para el contexto según las consideraciones de los profesores de la carrera y del colectivo de año⁵⁰
- La secuenciación del proceso supone entonces **prepararse** a partir del tiempo disponible, el contexto y los participantes; reconceptualizar el programa a partir del trabajo compartido con el tutor y la dirección de la institución, en un proceso de negociación, comprensión y clasificación de los problemas y posibles soluciones; en las que el profesor de las carreras demostrará cómo se puede ajustar la influencia, según las posibilidades de cada profesional y en correspondencia con las necesidades del estudiante. Supone conciliar la percepción y valoración de los resultados y propuestas de acciones que deberán ejecutarse para asegurar el cambio⁵¹

En resumen, la intervención permite establecer relaciones de información y ayuda, mediante actividades que propicien relaciones interpersonales, se movilicen los recursos propios de los participantes en el contexto; se faciliten las influencias formativas desarrolladoras, se asuman nuevas tareas y establezcan relaciones de colaboración metodológica desde objetivos, métodos y estilos ajustados a las características del estudiante y del contexto en que se forman. Las precisiones hasta aquí realizadas permitieron desplegar el ejercicio de elaboración del procedimiento de trabajo⁵² que se explica en el siguiente epígrafe.

2.4.- Procedimiento que se propone

De acuerdo con las posiciones anteriores se definen las etapas, momentos, recursos y exigencias por las que transita la intervención y desde las cuales se concretan los tipos de relaciones que tienen lugar. La figura siguiente lo esquematiza:

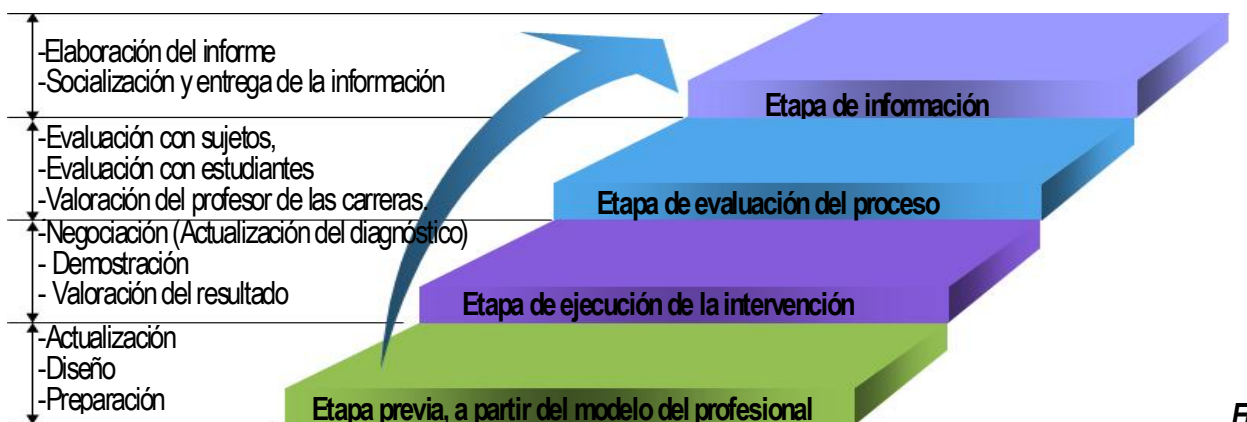


Figura.1 -. Estructura del procedimiento de intervención que se propone. (Elaborado por la autora)

Las cuatro etapas están estrechamente vinculadas al proceso de formación en la escuela, ellas son:

La **etapa previa** constituye el punto de partida del proceso, cuyo propósito y característica fundamental, se orienta a la actualización de las necesidades y potencialidades de los tutores, directivos y estudiantes de las carreras que están insertados en las escuelas, el diseño de la intervención y la identificación del subproceso a trabajar. Por tanto, esta etapa está estructurada en tres **momentos**: el de **actualización, de diseño y preparación**.

En el primero –**actualización**– el profesor de las carreras, a partir del modelo de formación del profesional concebido, analiza la situación formativa de la carrera y precisa las actividades que realizan los profesores que participan⁵³, así como los resultados – fortalezas y debilidades – de desarrollo personal de estos. El conocimiento de la situación de cada estudiante y el contexto de formación en que se encuentra define las tareas que deberá cumplir y las necesidades de ayuda, las que se identifican con el tipo de problema que presenta el proceso en la escuela y las potencialidades del territorio o las que cuenta en la propia carrera para atenderlos.

En este momento las relaciones de colaboración se manifiestan al integrar las valoraciones de los tutores y directivos escolares y las que tienen los profesores del colectivo de año; desde ellas se socializan las variantes en que pueden contribuir a la formación inicial del profesional en la escuela, de acuerdo con su preparación, características de las asignaturas, disciplinas, el lugar que ocupan en la práctica y los vínculos que se establecen en el proceso de aprendizaje del estudiante.

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica

En el segundo –**el diseño**– es importante atender a las características de cada subproceso, las precisiones inducidas en el programa de la disciplina Formación Laboral Investigativa elaborado para el año y aprobado por la carrera y la prioridad asignada a las influencias formativas en la escuela según la etapa del curso en que se encuentra y las características del estudiante, sus tutores y directivos. En efecto, estos aspectos sirven de base para la toma de decisiones acerca de los objetivos, contenidos, formas, medios a emplear y formas de evaluación del cambio en la intervención.

En este momento es significativo adecuar las actividades a las características y condiciones del proceso de formación de cada estudiante, por tanto las actividades a desarrollar las modela el profesor de la carrera en coordinación con los demás docentes del colectivo de año; pero deberán ser concertadas mediante la discusión organizativa y metodológica en el colectivo de año. Esta última se asume como garantía para que el método y estilo de trabajo concrete los requisitos para propiciar la coordinación y colaboración, según el tipo de intervención.

El tercero –**la preparación**– se asocia como paso para la gestación de las condiciones; primero desde la modelación preliminar de la intervención por el profesor de las carreras, donde se precisan los objetivos del subproceso y las acciones que confirman su función mediadora para favorecer la intencionalidad de la continuidad de influencias en el proceso de formación inicial en la escuela –informar, profundizar, consolidar–. Esta modelación se presenta y socializa en el colectivo de año para secuenciar así la participación desde las posibilidades y potencialidades de los profesores, como parte del diseño de la asignatura Práctica Laboral Investigativa que se aprueba en esta reunión.

La logística del proceso incluye garantizar el instrumental y los documentos necesarios que, desde el punto de vista teórico y metodológico, se le dejan a los participantes de la escuela para garantizar la continuidad de influencias formativas y asegurar el cumplimiento del procedimiento de trabajo. Es importante la preparación del profesor de las carreras para la intervención, de manera que garantice el desarrollo de las actividades para una influencia coherente y continua. Luego, el profesor de la carrera profundiza tanto en el procedimiento de intervención, como en las características y condiciones de los tutores y directivos para cumplir las tareas previstas con el estudiante, teniendo en cuenta el programa de la práctica que se elaboró por la carrera y el colectivo de año. En esta momento se incluye la selección, adecuación y estudio de los materiales necesarios que norman, fundamentan los contenidos del año,

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica subprocesos que se trabajarán, así como la búsqueda de información acerca de los aspectos teóricos y metodológicos que serán tratados. Tal consideración supone que el profesor se apoye en otros docentes de la carrera, de manera particular con los especialistas del año o de años anteriores.

En esta etapa se *debe* garantizar la disposición, motivación de los profesores, al identificar sus posibilidades y aprovechar las que tienen los tutores y directivos en las escuelas, así como las formas para implicar a otros profesores de la carrera y la escuela de acuerdo con las situaciones de formación presentadas para que participen también en el análisis del proceso, sobre todo, en la determinación de las regularidades y el compromiso para el cumplimiento de los objetivos planteados para la intervención.

Como regularidad durante la mediación que caracteriza el proceso se utilizan *recursos* para promover la transformación tales como: la disposición, motivación para el debate, apertura al cambio y el diálogo. Como *exigencias fundamentales* se distinguen las siguientes: la contextualización del diseño del programa de intervención y el ajuste que precisa cada escuela, tutor y directivo.

La **etapa de la ejecución de la intervención** se hará corresponder con la implementación del programa para lo cual deberá crearse un clima de sensibilización, confianza y seguridad para lograr la actuación de manera adecuada e intencionada a las necesidades formativas de los estudiantes y estará estructurada en tres momentos: *negociación*, *demonstración* y *valoración del resultado*. Es recomendable que, en el primer momento se *negocie* el plan de intervención con el director de la escuela, se le otorgue la oportunidad de diagnosticar la situación concreta de los estudiantes y sugerir aquellos elementos en que se necesita profundizar. La negociación, se identifica como una oportunidad/posibilidad para que los implicados se expresen y sean escuchados en la medida que aprenden juntos a participar de manera intencional, coherente y continua en el proceso de formación al legitimar las responsabilidades que cada uno tiene asignadas y alcance la preparación que necesita en cada momento.

En el primer intercambio se precisan los tutores con los que se va a intervenir de manera directa, así como la documentación necesaria para acceder a la información acerca del proceso de formación del estudiante. Es significativo apuntar que se deben acotar las potencialidades y dificultades encontradas y ofrecer asesoramiento a los elementos del proceso menos logrados. Al concretar las relaciones con la escuela se avala la colaboración en la medida en que se

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica consiga la sensibilización, el compromiso, el valor de los contenidos que se han predeterminado y se considere la participación de todos, como elementos claves en las relaciones, formas y métodos de la intervención.

Incluye por tanto, esdarecer el objetivo de formación en correspondencia con el subproceso que se trabaja, el establecimiento de compromisos de la continuidad de influencias formativas que desarrollarán tutores y directores entre un período y otro de intervención. De este modo la proyección de acción formativa del tutor y directivos, que es definida por el colectivo de año y carrera, ahora se ajusta a las posibilidades de la escuela y se legaliza el aseguramiento que debe ofrecerse por parte de la carrera y de la propia dirección de la escuela para asegurar la continuidad de influencias formativas.

En este caso la intervención, por su carácter metodológico, debe dejar planteado el modo de proceder del tutor, el director y de los profesores del colectivo de año con el estudiante para garantizar las oportunidades de solución a los problemas del proceso. Estos aspectos, en forma de acuerdos metodológicos, se asumen como criterios de valoración de resultado, amplían el diagnóstico de los procesos en la escuela y del estudiante y facilitan la propuesta de cambios que deberán ser incorporados en la intervención, en caso de que sea necesario.

El segundo momento –**la demostración**– incluye la realización de acciones individuales, grupales, coordinadas en el momento anterior y en los análisis que realizan los tutores y demás sujetos. Los objetivos están dirigidos a reflexionar y explicitar la intencionalidad del cambio desde la implicación de los tutores y directivos. Se busca que los participantes se apropien del procedimiento para que luego lo sistematicen en sus actuaciones, tal como se ilustra en el anexo 3.

Desde el punto de vista metodológico se centra la atención en el nivel de individualización de las influencias formativas, así como en la capacidad de discusión acerca de los avances y retrocesos que posibiliten partir de las experiencias de los tutores y adecuarse a las necesidades surgidas en el desarrollo de la intervención, de manera que puedan estimular el cambio en la dirección de estos procesos.

Para la ejecución se establecen períodos de hasta tres meses para valorar en qué medida tiene lugar el cambio conceptual, metodológico y cómo se manifiesta en la actuación de los tutores y directivos. Además, se establece como necesidad el registro de las experiencias y resultados logrados en cada acción, determinando la potencialidad que tiene cada una de ellas en el proceso formativo del estudiante. Por tanto, se enfatiza en el control que realizan los tutores al

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica cumplimiento de los objetivos, el tratamiento de los contenidos, las ayudas necesarias, así como, la estimulación, implicación y sistematicidad con los resultados de los estudiantes y los escolares que atiende.

En el tercero **–la valoración del resultado–** se tendrán en cuenta los resultados en el desempeño del profesional en formación a mediano plazo, en indicadores tales como: los resultados de su intervención en la docencia, la calidad de las actividades metodológicas que le corresponde realizar como evaluación de la preparación recibida, el estado actual de su trabajo de curso, diploma o preparación para la culminación de estudios por la vía del examen estatal, la preparación político-ideológica y como pre reserva, demostrados en su accionar, su crecimiento humano y como todo ello se revierte en los resultados docentes y de formación integral de sus alumnos.

Este momento contribuye a fortalecer las *relaciones* de colaboración en la medida en que los participantes se implican en la identificación, jerarquización y solución de los problemas, a partir de la definición clara de las tareas o encomiendas que se precisan para cada uno de ellos y los criterios de valoración de los cambios que tendrá el proceso durante las intervenciones.

En la etapa de ejecución, durante la mediación el profesor de la carrera utilizará **recursos** como la estimulación y la reflexión de las experiencias. Con ellos se logra crear disposición para el desempeño y facilitar las influencias formativas que deben asegurar la formación en la práctica y garantizar el cumplimiento de las tareas desde el enfoque metodológico de enseñar haciendo. Como **exigencia fundamental** de la etapa, se distinguen el control de las evidencias de los resultados en el desempeño, el cambio conceptual, el nivel de satisfacción de los participantes y la identificación de potencialidades y nuevas necesidades, lo cual servirá de base a la etapa que sigue.

En la **etapa evaluación del proceso** se incluye la valoración de la intervención mediante la recogida, el procesamiento e interpretación de la información acumulada, el análisis crítico del proceso y resultado, centrados en los cambios en la manera en que los tutores y directivos influyen en la formación de los estudiantes de la carrera, el resultado en ellos y además de los significados y sentidos que adquirió la intervención para los participantes. Ella se hace corresponder con cambios en los modos de actuación y está estructurada en tres *momentos*: *evaluación con sujetos*, *evaluación con estudiantes* y *valoración del profesor de la carrera*.

En el primer momento *-evaluación con sujetos-* se reconocen los cambios con respecto a lo planificado, la agilidad al solucionar los problemas, se identifica la manera en que se concreta la colaboración en el intercambio y se convierten en fuerza alentadora del proceso. También este momento es propicio para reconocer los tipos de intervenciones que resultaron más favorecedoras del cambio y que promovieron el mayor nivel de aceptación. En este caso la valoración debe atender a la disposición, el vínculo afectivo, el compromiso, responsabilidad manifiesta en lo que hacen, la profundidad en el análisis y los acuerdos que desde el colectivo han compartido para lograr la integralidad y desarrollo de los estudiantes.

Los datos que se recogen a partir de los instrumentos aplicados –observaciones, entrevistas, discusiones grupales y los intercambios informales– deben ser portadores de aspectos relevantes para analizar y valorar los resultados del trabajo realizado. Al conducir la intervención el profesor de las carreras será el encargado de informar a su dirección y el colectivo de año correspondiente los resultados y de precisar las nuevas proyecciones desde las cuales organizará la nueva intervención.

El segundo momento *-evaluación con estudiantes-* se identifica con la declaración por parte del estudiante de los aprendizajes que ha logrado a partir de la influencia de tutores y directivos. Sobre todo, debe reflejar su valoración acerca de cómo transita la participación del tutor y el directivo en el proceso de formación y las tareas concretas que se desarrollaron durante la etapa, de acuerdo con las necesidades, potencialidades y oportunidades que hayan sido precisadas por la carrera en la intervención en la escuela.

En el intercambio con el estudiante también se evalúan los estados de ánimo, progresos o retrocesos en su situación académica, posibilidades/dificultades con el cumplimiento del programa de la práctica, estado actual del trabajo científico estudiantil y otros aspectos que el profesor, teniendo en cuenta el diagnóstico, considere. Se acotan las dificultades encontradas en el desempeño, y se brinda entonces asesoramiento a los elementos menos logrados del proceso. En este espacio participan el tutor y el director para que también aporten ideas de cómo superar este proceso. En este caso el profesor de las carreras podrá usar una encuesta u otra técnica para obtener la información, fundamentalmente, de las acciones que facilitan la continuidad de influencias formativas en la nueva etapa.

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica El tercero –*valoración del profesor de las carreras*– concluye con la valoración metodológica del proceso realizado, la determinación de las fortalezas, las debilidades, así como la definición conjunta del plan de mejora o recomendaciones a desarrollar, con la inclusión de las acciones concretas que implantarán el colectivo de año y carrera según la naturaleza del problema. Deberá presentarse un informe que incluya la evaluación cualitativa de todo el proceso. En la escuela quedará lo que le corresponda al tutor y al directivo en términos de acciones directas o indirectas que aseguren la continuidad del proceso. Aquí es importante la socialización del informe y la determinación de las regularidades que servirán de base para la nueva intervención. Al concluir se comunica al jefe de carrera y departamento de las regularidades con vistas a la evaluación del desempeño, la validación de las carreras y su salida por la vía del trabajo metodológico. De esta manera se establecen **relaciones** de colaboración en la búsqueda de consensos en la información que servirán de base a la integración las influencias formativas.

En la etapa, los **recursos** que emplean los profesores de la carrera en su acción mediadora son la estimulación y la reflexión acerca de las acciones prospectivas a desarrollar. Como **exigencia fundamental**, se significa centrar la valorización de las posibilidades y oportunidades que tienen tutores y directivos para la intervención y las que ofrece el contexto para cumplir los objetivos y potenciar la formación del estudiante.

La **etapa de información** se considera el cierre del proceso, se orienta a socializar el informe final que incluye las regularidades que se manifestaron en la intervención y los acuerdos que a nivel de carrera y año se dejan planteados para la próxima etapa. Por tanto, esta etapa está estructurada en dos *momentos*: *socialización y entrega de la información*.

En el primero –la *socialización*– es importante que una vez colegiados los informes con el jefe de carrera y año se socialicen en las reuniones de evaluación del sistema de trabajo que se desarrollan en cada Facultad y en la UCP. Se deben aprovechar las reuniones con los vicedecanos y no se descarta la posibilidad de incluirlos en consejo de dirección de ambos niveles de dirección y de la DME o de las educaciones, así como en otros espacios científicos y metodológicos en que se promueva el análisis del tema. De manera general, estos informes pueden ser utilizados por las comisiones de evaluación y acreditación creadas en las UCP para los procesos de autoevaluación organizados por la institución, pues desde ellos se puede obtener información acerca de cómo se cumplió el programa de la disciplina

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica Práctica Laboral Investigativa, en qué medida se ajustan y resuelven las necesidades de los estudiantes, qué papel están jugando los tutores y directivos en la formación del docente, cómo está influyendo la intervención en la transformación de la realidad educativa y qué nivel de satisfacción tiene la atención que se le brinda al estudiante.

El segundo momento contiene la discusión de las regularidades con vistas a su tratamiento por la vía del trabajo metodológico en las carreras, disciplinas, año y su inclusión en las evaluaciones del desempeño del estudiante. Puede ser por intercambios directos en las reuniones metodológicas de la propia carrera.

Esta etapa contribuye a fortalecer las **relaciones** de colaboración en la medida en que los participantes se implican en la solución de los problemas y como una condición a cumplir está la definición de las tareas o encomiendas metodológicas que se precisan y los criterios de valoración de los cambios que tendrá el proceso durante las intervenciones. Entre los **recursos** que utilizan los profesores de la carrera en su acción mediadora se destacan la reflexión, la crítica y la disposición proyectiva en función de potenciar el trabajo metodológico en el cumplimiento de las tareas. Como **exigencia fundamental** de la etapa, se distingue la manera en que las carreras y la escuela utilizan los resultados en la toma de decisiones, sobre todo, en la identificación de potencialidades y nuevas necesidades. De acuerdo con ello se *confirma* que la intervención de la carrera en la escuela sigue un procedimiento que implica la especificidad metodológica de esta relación y reafirma la flexibilidad de las acciones realizadas por el profesor durante la intervención y la manera en que se utilizan los resultados de esta en la toma de decisiones.

En sentido general, el proceso de intervención concreta las **relaciones** entre los profesores de la carrera, los tutores y directivos escolares y logra promover la integración de la **dimensión organizativa y la metodológica** de las relaciones en el procedimiento a través de las etapas, momentos, recursos y exigencias que supone la intervención. Por tanto, la particularidad fundamental de esa relación descansa en el aporte que cada uno de los participantes hace a la potenciación de las fortalezas que ellos mismos tienen para cumplir sus tareas y garantizar la continuidad de influencias formativas en el proceso, al satisfacer las necesidades de los estudiantes en la escuela, que se manifiesta en el nuevo conocimiento adquirido como resultado de las acciones en la intervención.

Para la implementación de esta concepción se deberá asegurar la utilización del sistema de trabajo de ambas instituciones, lo cual garantiza la **dinámica** del proceso según las condiciones de cada contexto. Esta posición precisa

La concepción pedagógica desde la sistematización de la práctica que la participación, directa o indirecta, pueda concretar las relaciones que tienen lugar en las actividades que secuencian la propia intervención, definidas desde las tareas otorgadas a cada uno de los implicados. Es desde el cumplimiento de estas últimas que se configuran las relaciones de colaboración de manera que le impriman al proceso una dinámica orientada al cambio y a la continuidad y coherencia de las influencias formativas. La representación del procedimiento de la intervención que concreta las relaciones entre la carrera y la escuela se asume como expresión de la unidad entre las exigencias teóricas y la secuenciación metodológica que se explicó en este apartado y se convierte en guía para la implementación de la concepción pedagógica en la práctica.

De acuerdo con las ideas expuestas y como **conclusiones de capítulo** se confirma que la sistematización de la práctica como metodología utilizada en esta investigación es una vía para generar los nuevos conocimientos que sirvieron de base para elaborar la concepción pedagógica. En este propósito se destaca su condición crónológica y su apego a procedimientos asociados fundamentalmente a la discusión grupal, el procesamiento cualitativo de la información y la confrontación de resultados de la práctica con la teorización.

La acción mediadora de los profesores de la carrera, como principio que sustenta las relaciones, revela el papel de la carrera y el colectivo de año como niveles organizativos, la importancia de la disciplina Formación Laboral Investigativa para ajustar la práctica en la escuela, asimismo se evidenció el carácter metodológico de la intervención como una vía para contribuir a las relaciones, aspecto que ya distingue el sistema de formación en Cuba. Por tanto la concepción pedagógica que se presenta valoriza el cambio en el método para establecer relaciones de colaboración en la intervención y garantizar con ello la continuidad de influencias formativas en la escuela.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DE LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA PARA CONTRIBUIR A LAS RELACIONES ENTRE LA CARRERA Y LA ESCUELA

CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DE LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA PARA CONTRIBUIR A LAS RELACIONES ENTRE LA CARRERA Y LA ESCUELA

El estudio realizado en torno a la formación inicial del docente en los períodos de práctica laboral en las escuelas, permitió corroborar que el elemento dinamizador del cambio se identifica con la necesidad de modificar la manera en que se desarrollan las relaciones entre la carrera y la escuela, orientadas a promover la continuidad de influencias formativas. Si bien las formas previamente diseñadas permitieron abordar el contenido y promover la articulación entre ellas para los fines de la investigación, corroborar esta idea implicó su validación científica. Para ello se incluye un epígrafe que informa de la posición que se asume para luego dejar explícita, en los diferentes apartados la explicación de los métodos y resultados que confirman la pertinencia, factibilidad y sustentabilidad de la concepción pedagógica.

3.1.- Justificación metodológica

El proceso de validación de la propuesta se sustentó desde una concepción dialéctica de los métodos cualitativos y cuantitativos a partir de los argumentos que suscriben Hernández (2004-2010), Cortés (2005), Crespo (2007), González (2010). Se utilizan también los trabajos de López (2004), Bastida (2009), Suárez (2009), Rodríguez (2010); Díaz, (2010), Milián (2011), Alfonso (2012). El diseño de la validación se presenta como una propuesta que toma como base un marco teórico desde el cual se analiza la realidad para comprender la impronta del resultado en la práctica, con un enfoque contextual en el que se confrontan los análisis teóricos y los resultados de la práctica. La validez de la propuesta se determina a partir de los criterios de pertinencia, factibilidad y sustentabilidad los que se hacen corresponder con el tipo de método y sujeto implicado.

La **pertinencia** es entendida como la correspondencia que tiene la propuesta con el modelo de formación y su valor para el proceso formativo en la escuela; la **factibilidad** descansa en la conveniencia para implementarla desde el sistema de trabajo, según el contexto educativo de la escuela cubana; la **sustentabilidad** informa de su ajuste a las condiciones creadas para mantener su aplicación una vez concluida la investigación e insertarse en la práctica. La

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela
validez integral de los resultados se asume a partir de la información y la confrontación de criterios. Desde esta posición la investigadora emite el juicio de valor que sirve para confirmar que la propuesta resuelve el problema planteado en esta investigación.

Este proceso se condició a partir los objetivos y métodos secuenciados en tres pasos. Un **primer paso** se identifica con la evaluación de la **pertinencia**. Se utilizó para ello el método de expertos con el propósito de valorar la concepción teórica y el procedimiento de la intervención, que tomaron como referentes las consideraciones teóricas de Cortés, Iglesias (2005) y Crespo (2007). Tal postura se avala en la necesidad de aprovechar las posibilidades del método como un criterio de rigor que permite ampliar las valoraciones acerca de la sistematización teórica y la propia concepción pedagógica de las relaciones y la manera de facilitar la continuidad de influencias formativas .

El **segundo paso** se asumió como validación en la práctica, –en este caso se asocia a la valoración de la **factibilidad**–. Se consideró la utilidad del análisis del objeto de estudio en su escenario real. En este sentido el método utilizado fue la sistematización de la práctica al considerar su utilidad, según los criterios de Prigogine (1997), Capra (1997), Santos (1998), Jara (2000), Antillón (2001), Ibáñez (2003), Crespos (2003), Bamechea (2005), Martinic (2005), Morgan (2006), quienes coinciden en plantear que por su relación supone la utilización de un conjunto de técnicas para el análisis en profundidad del proceso o fenómeno objeto de estudio.

Se decidió utilizar como técnicas, la observación, entrevistas participativas, la observación participante, grupo de discusión y el registro de sistematización, lo cual posibilitó transitar por diversos enfoques de análisis en el pensamiento tales como los descriptivos, analíticos y comunicativos. En el proceso se incluyeron los ocho (8) municipios y las once (11) carreras que tienen estudiantes en la escuela, en total se trabajó con 161 estudiantes de cuarto (4to) y quinto (5to) años; participaron 22 profesores de las carreras, 81 directores, 162 jefes de ciclos/ cátedras/ departamentos y 161 tutores para aplicar la concepción pedagógica, argumentar su validez y develar su comportamiento en diferentes contextos, lo cual permitió comprender y especificar las particularidades de las acciones necesarias que concretan las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente en la institución de formación.

Para el análisis y sistematización de la experiencia se tomaron como criterios de selección de las escuelas, la tipología de

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela centros, la experiencia que podían tener tutores y directivos en la atención a estudiantes en la práctica y la representación amplia de estudiantes. Estos aspectos se fundamentan en la idea de que de esta manera se permitiría corroborar, desde situaciones típicas, la validez de la propuesta en condiciones naturales. El cuadro que aparece en el anexo 5 CD-ROM explica la composición y la identificación de los estudiantes ubicados en los mismos.

Al personalizar y contextualizar la propuesta se le otorgó relevancia al grupo de discusión mediante la técnica de sistematización Campo de fuerzas⁵⁴ (González, 2010) donde las opiniones que se emitieron al presentarlas como regularidades y tendencias valorativas, lograron clarificar las valoraciones expuestas en cada criterio; la identificación de los cambios facilitó la valoración cuantitativa de sus opiniones, así como el registro de sistematización de estas experiencias las cuales sirvieron para procesar y decodificar la información relevante para los fines propuestos. Se identificaron los aspectos que caracterizan la implementación de la concepción en cada una de las carreras, se promovió el análisis en función de valorar las influencias formativas que pudieran ejercer las condiciones de funcionamiento de la escuela a este proceso, por tanto fueron controlados los factores que pudieran catalizar o frenar el proceso planificado.

En tercer lugar, se confrontó la información con el grupo de profesores en un análisis más generalizador a partir de la discusión grupal que pudiera revelar las interpretaciones y argumentos que corroboraran o confirmaran la información obtenida desde la perspectiva de la investigadora, lo que sirvió de base para triangular la información y considerar la valoración de los resultados a partir *de los análisis de los implicados en tiempo real y descubrir la lógica que sustenta el criterio emitido, lo cual permitió ampliar la argumentación de validez de la propuesta.* El rigor del proceso incluyó las memorias gráficas, escritas, fotográficas de grupos de discusión y registros de información para destacar la regularidad y particularidad de cada carrera. El análisis y decodificación de la información se convirtió como tarea de los profesores de las carreras para configurar las valoraciones y juicios argumentados por la investigadora, los que se confrontaron y corroboraron la factibilidad del procedimiento, aún desde la diversidad que representa cada una de las situaciones.

En un **tercer paso** se asume la valoración del proceso y los resultados para legitimar la propuesta. En este caso se relacionó más con los criterios de valoración integral del procedimiento y de manera particular con la **sustentabilidad**. La valoración se refiere a los criterios acerca de la implementación; mientras que los resultados inducen los juicios acerca

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela de los cambios que se proponían introducir en la concepción de las relaciones de la carrera y la escuela y garantizar la continuidad de influencias formativas. La información obtenida se condició como conclusión de la confrontación de los criterios valorativos de los implicados y de la valoración con tutores, directivos de las escuelas y estudiantes.

En este proceso se acordó utilizar la encuesta y el grupo de discusión con otros profesionales, por cuanto las opiniones podían clarificar las valoraciones expresadas en cada criterio y servirían para argumentar los juicios iniciales y fundamentar los cambios que tendrían lugar, además se propuso utilizar la triangulación de las valoraciones acerca de la correspondencia entre los fundamentos de la concepción pedagógica, el comportamiento de los resultados en la práctica y la valoración de los implicados para determinar la sustentabilidad de la propuesta.

3.2.- Resultados de la validación

Los resultados de este proceso se convirtieron en la guía para estructurar los epígrafes que a continuación se presentan.

3.2.1.- Resultados de la validación por criterio de expertos

Se envió un cuestionario a 37 docentes del país, en el que se les invitaba a participar y se les solicitaban datos del ámbito profesional (anexo 4)⁵⁵. En este momento se confirmó el coeficiente de competencia (anexo 5) y los resultados advierten que de los 36 expertos, 30 tuvieron una alta puntuación en el coeficiente de competencia o K, para un 83,3 por ciento y seis tuvieron una puntuación media para un 16,6 por ciento, ninguno se autoevaluó de bajo ni de nulo (anexo 6).⁵⁶ Los especialistas seleccionados en este proceso por su nivel de competencia fueron treinta (30), los cuales valoraron las concepciones teóricas y el procedimiento.

El grupo quedó conformado por el conjunto de expertos de la siguiente forma: investigadores y profesores de las Universidades de Ciencias Pedagógicas del país y otras con vínculo directo con el proceso de formación inicial del docente, especialistas de la Dirección Nacional del Ministerio de Educación, y en la dirección escolar tanto en las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación de la región central del país. De ellos, 22 Doctores en Ciencias Pedagógicas, seis Másteres y dos aspirantes a doctores. Se constató que la experiencia en la labor docente, oscila entre 14 y 34 años. El vínculo con el tema de formación inicial docente constituye uno de los aspectos de mayor importancia.

En un primer momento se consideró necesario confirmar la validez del cuestionario que se aplicaría con un grupo de

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela expertos de las Universidades de Cienfuegos lo que permitió que se precisaran algunos términos y la redacción de cada ítem. Estos criterios permitieron conducir que el cuestionario acerca de las condiciones asumidas como concepciones teóricas y marco referencial de la propuesta, con la intención de confirmar los criterios de pertinencia que aporta la investigación podía ser aplicado al total de expertos según aparece en el (anexo 7). Los resultados se representan en la figura que aparece en el gráfico que sigue y se comentan a continuación.

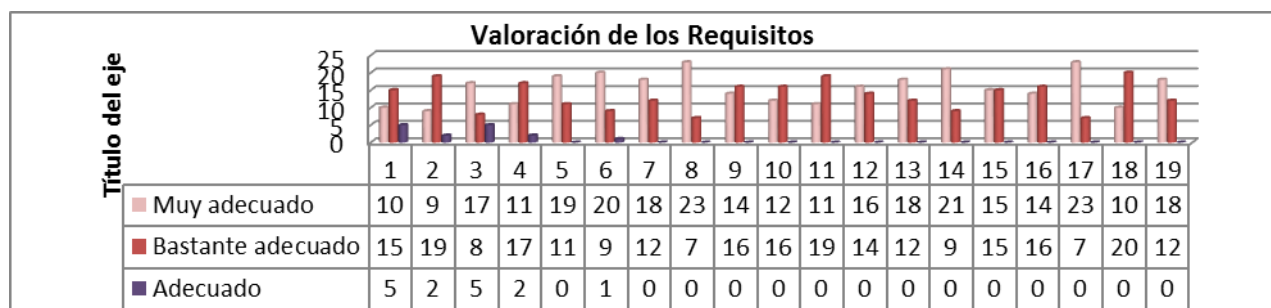


Figura 1.- Valoración de los requisitos según el criterio de los expertos

El procesamiento de la información permitió pronosticar la pertinencia de las concepciones pedagógicas elaboradas, pues el valor promedio otorgado en todos los casos es menor que el primer punto de corte como puede observarse en el anexo 8. La calificación ofrecida se encuentra en el rango de “muy adecuado”, considerado entonces como un resultado, al coincidir en que desde el punto de vista teórico, el principio de la acción mediadora de los profesores de la carrera, sustenta el carácter educativo de la intervención destinada a crear y consolidar las relaciones entre los implicados en la formación inicial del docente y se reconoce que para concretarlas se precisa una preparación –cognitiva y emocional– para ejercer su tarea y facilitar así la continuidad de influencias formativas en el proceso formativo en la escuela.

Aseguran que las acciones que conforman la intervención garantizan la comunicación profesional como guía para consolidar y concretar una relación entre todos los implicados en este proceso; por tanto, se asume la colaboración como naturaleza de la actividad profesional, lo cual sirve para prevenir conflictos, además de aprovechar los contextos y espacios propuestos en el sistema de trabajo al implementar la propuesta. Reconocieron además el valor de las relaciones entre los profesores, tutores y directivos de las escuelas como exigencia que permite continuar el proceso de formación que se viene realizando desde la carrera y en este sentido trabajen juntos para perfeccionar las influencias formativas y optimizar los recursos pedagógicos que pueden favorecer el aprendizaje permanente.

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela. Cinco expertos aludieron a la necesidad de lograr un mayor nivel de precisión en el término continuidad de influencias formativas; asimismo, sugirieron que debía identificarse con mayor énfasis el papel de los colectivos de año y evidenciarse cómo se insertan estos en la preparación para la intervención desde la integración de los componentes que exigen los modelos de formación, en función de garantizar el cumplimiento del objetivo de la propuesta. No obstante, confirman y están de acuerdo en que la intervención debe concebirse desde la flexibilidad, intencionalidad, individualidad y orientación hacia la transformación, además de promover un enfoque desarrollador de las relaciones en la medida que se privilegie el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo en la toma de decisiones, e identificar el carácter permanente del proceso de formación en la escuela.

Evaluaron de manera positiva el proceso de intervención, haciendo énfasis en la demostración para la apropiación del procedimiento en sí para su sistematización en las actuaciones. En este sentido sus criterios se tuvieron en cuenta para mejorar la fase de ejecución del procedimiento, pues permitieron jerarquizar las potencialidades de los profesores del colectivo de año en función de los problemas profesionales de los estudiantes en la escuela, al tener en cuenta los ajustes hechos a través de los programas de las asignaturas de la disciplina Formación Laboral Investigativa.

Aseguraron la pertinencia de la formación de un grupo con el cual se pudiera preparar a todos los profesores en el procedimiento. Además insistieron en utilizar las reuniones del sistema de trabajos de ambas instituciones, sobre todo reuniones de carreras, colectivos de año, intercambios con decanos, vicedecanos, jefes de departamentos, colectivos de departamentos, cidos, actividades metodológicas, pues argumentaron que de esta manera se garantiza la dinámica del proceso según las situaciones de las carreras y las condiciones de cada contexto.

Identificaron como positivo el carácter desarrollador de la evaluación en el análisis de las situaciones presentadas y reconocieron en la concepción, la flexibilidad como cualidad que le aporta reconocer la diversidad de condiciones pedagógicas que caracterizan a las escuelas y desde esta situación se connota el diagnóstico y la evaluación de cambios o efectos de las acciones formativas. Al respecto también propusieron atender a la constatación de la medida en que la aplicación de la propuesta pudo influir en los aprendizajes y desarrollo personal. La concepción se evaluó en una segunda ronda para lo cual se diseñó y envió el cuestionario a los 30 expertos con diez indicadores (anexo 9).

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela. El criterio de expertos confirmó que la concepción pedagógica -desde el punto de vista teórico- está entre los criterios de muy adecuada y adecuada (anexo 10) sobre todo, al referirse a la estructura y la esencia mediadora de los profesores de las carreras. Además, refieren la conveniencia de su aplicación a partir del sistema de trabajo, que brinda y posee a su vez, posibilidades para dar continuidad al proceso, aluden al logro de las relaciones de colaboración mediante la intervención al propiciar relaciones interpersonales que movilizan los recursos de cada profesional en el contexto.

El procesamiento de la información permitió pronosticar la pertinencia de la concepción pedagógica en la práctica en función de las exigencias establecidas en los modelos del profesional de las diferentes carreras, puesto que el valor promedio otorgado en todos los casos es menor que el primer punto de corte. Lo anterior significa que la calificación se encuentra en el rango de “muy adecuado”.

Esta situación se corrobora en las sugerencias ⁵⁷ que exponen: “.. la concepción es apropiada, necesaria y precisa...”, “..constituye una propuesta recomendable...”, “.. incluye la intervención como acción mediadora de los profesores de la carrera que supera el rol de informador o explicador y se convierte en un colaborador de aprendizajes...”, “.. se logra la preparación de los tutores y directores para desarrollar la influencia formativa con los estudiantes...”, “...permite socializar la orientación de la carrera y con ello se abren posibilidades para ampliar las relaciones entre la carrera y la escuela...”

Cinco expertos recomendaron ampliar y precisar la representación gráfica, aunque sus criterios están entre muy adecuado (17) y adecuado (10); también advirtieron que es necesario ampliar la participación de los profesores del colectivo de año en las actividades de demostración práctica, lo cual garantizará la calidad del proceso. Además, opinaron que debía evidenciarse la preparación del profesor de las carreras para la implementación de cada una de las etapas y momentos de la intervención.

La determinación y fundamentación de los subprocesos se valoran como muy adecuados (11) y bastante adecuados (17) y puntualizan en la necesidad de que se manifieste cómo lograr la implicación de la escuela y el tutor en ellos. Proponen que se tengan en cuenta las potencialidades y necesidades de los participantes, tanto desde la pedagogía, la metodología y didácticas necesarias para el accionar, en correspondencia con el modelo del profesional de las carreras;

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela insisten en que esto puede repercutir en el cumplimiento de las acciones encomendadas y en la evaluación en el proceso. Cada experto estudió el material y los aportes –opiniones y sugerencias– que permitieron ordenar algunos aspectos en la concepción pedagógica. La representación de los criterios se puede apreciar en el gráfico siguiente:



Figura 2. Valoraciones de los expertos acerca de la concepción pedagógica

Las respuestas a las sugerencias enriquecieron las acciones de la intervención. Consideraron importante que se creara un grupo de trabajo que por su función metodológica, pudiera facilitar las relaciones entre la carrera y la escuela, favorecer la realización de las acciones demostrativas para orientar y preparar a los tutores y directivos en el desempeño de sus tareas, sobre todo, en función de los objetivos y atendiendo a las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas en las que se consigue concretar la continuidad de influencias formativas. (Anexo 11).

En sus valoraciones consideraron además que debían quedar claros los instrumentos a utilizar, por lo que sugirieron emplear un lenguaje sencillo, sin perder la cientificidad, de manera que resultaran comprensibles para los principales usuarios –el tutor, directivo y estudiantes–. Se valoró como positivo la utilización del registro de sistematización como elemento que facilita la toma de decisiones a corto, mediano y largo plazo. En general, la valoración de los expertos se mantuvo en el índice de muy adecuado, con las sugerencias mencionadas, y que se tuvieron en cuenta para la aplicación en la práctica educativa en la escuela. Los aspectos abordados condujeron a la necesidad de: a) regular las influencias formativas al personalizar y contextualizar la intervención, concretar la labor educativa de cada uno de los implicados, connotar los contenidos según los períodos de formación y el contexto pedagógico; b) convertir la escuela en un espacio de relaciones de colaboración que favoreciera no solo la formación del estudiante, sino de profesionales implicados en el proceso; c) crear un grupo de trabajo que permitiera unificar, en la diversidad, la intervención, lo cual valoriza la función mediadora de los profesores de la carrera para fortalecer así el proceso formativo y ofrecer la

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela
posibilidad de encontrar coherencia en sus decisiones.

Recomendaron que durante la implementación se centrara la atención en concretar los aspectos renovadores de la propuesta en correspondencia con la realidad educativa, sobre todo, en aquellos asociados con la orientación didáctica de los subprocesos, las relaciones de colaboración que sustentan la interacción de los participantes más allá de los espacios físicos y que connotan la función mediadora de los profesores de la carrera en la intervención. También se promovió el interés por registrar la continuidad de influencias formativas a partir de la interrelación entre profesores de las carreras, tutores y directivos. En este caso, lo relacionado con la preparación previa de los participantes en la intervención, se consideró una alternativa para el perfeccionamiento permanente de las relaciones, la actualización y evaluación de los resultados de las influencias formativas y la adopción preventiva de medidas.

Las opiniones presentadas por los expertos no modificaron la estructura general de la propuesta; sin embargo, precisaron la necesidad de explicar más la sistematización de los resultados en la práctica, preferentemente, en los subprocesos de la intervención en su diversa naturaleza de los mismos; la manera en que se concretan las relaciones entre los participantes y espacios del currículo, así como evidenciar el proceso de cambio, al menos en sus tendencias generales, desde las cuales se pudieran corroborar las posibilidades de aplicación de la concepción.

El procesamiento general de la información permite declarar que la **pertinencia** de la concepción pedagógica se sustenta en la correspondencia entre los fundamentos, el procedimiento y la posibilidad de aplicarse, lo cual corrobora que es posible contribuir a las relaciones entre la carrera en la escuela en la medida en que los profesores de la primera cumplan su función mediadora, y tutores y directivos estén preparados para dar continuidad a las influencias formativas y creen las oportunidades para el desempeño del estudiante en la práctica. Se consideran las posibilidades que ofrece la concepción en la organización y coherencia de la intervención de las carreras al asumir los subprocesos como marcos para definir los contenidos, lo cual no obvia la necesidad de atender a las especificidades de cada uno en el programa definido. Las condiciones en que tiene lugar la práctica del estudiante y la preparación del tutor y directivo para el diseño y desarrollo de su programa, las potencialidades y necesidades de cada escuela y carrera, demandan métodos y estilos de trabajo grupal, lo cual permite asumir la intervención desde un pensamiento participativo.

3.2.2- Resultados del proceso en la práctica

La perspectiva renovadora de esta investigación justifica que en las etapas seguidas para su implementación en la práctica, se asumiera la aplicación de métodos y técnicas basadas en el análisis de las acciones e intercambios que proporciona la sistematización como aproximaciones para validar la concepción pedagógica, los aspectos organizativos y metodológicos, sobre todo, los referidos a la validez de la estructuración de las relaciones en la intervención como vía para concretarlas y desde ellas asegurar la continuidad de influencias formativas al identificar los subprocesos como marcos para definir su contenido.

La implementación se desarrolló durante el período transcurrido entre los meses enero-junio del curso 2011-2012 y de septiembre-marzo del curso 2012-2013. Se tuvieron en cuenta los aspectos sugeridos por expertos, profesores de los colectivos de año, tutores, docentes de las escuelas, estudiantes y las reflexiones de la investigadora como base para la toma de decisiones. Estos se asumieron como condición para desarrollar la validación en la práctica cuya duración fue de 13 meses. Creadas las condiciones se procedió a implementar el procedimiento según sus etapas.

Los resultados de este proceso se valoraron desde la implementación de las etapas de la intervención, incluyó además los subprocesos, los cuales se insertaron en el sistema de trabajo de la carrera en la escuela según la planificación conciliada⁵⁸. Los criterios de análisis de los resultados se presentaron a partir de la reflexión desarrollada con los grupos participantes, se ponderó la valoración de la aplicación de las intervenciones, los cambios que se operaron en los subprocesos y las valoraciones acerca de los aspectos que permiten asegurar las ventajas de las relaciones entre la carrera y la escuela para contribuir a la formación inicial del docente en la escuela. La identificación de los resultados se precisa desde los logros y los aspectos menos logrados. Se ha considerado pertinente argumentar las conclusiones de la investigadora al aludir a las evidencias del cambio. Estos aspectos se explican a continuación:

- **Acerca de los resultados por etapas**

En la **etapa previa** se logró la asistencia, la sensibilización y la colaboración de los profesores de la carrera.

La sensibilización y colaboración se vieron mediadas por la disposición de las facultades a dar facilidades a los profesores para la preparación, aún cuando se consideraron prioritarios los años intensivos de aquellos que están en las

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela. Sin embargo se tuvo que ampliar y dar seguimiento a la preparación para la intervención, sobre todo, en los subprocesos que se fueron priorizando, según los períodos de formación y el contexto pedagógico en el que se intervenía en función de establecer relaciones y responder a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Se logró conformar el programa de intervención ajustado a los objetivos y graduar contenidos, medios, formas y evaluación en cada contexto (CD-ROM Carpeta 1). No obstante, para lograr su concreción se elaboraron materiales (CD-ROM Carpeta 2), que facilitaron el proceso y se precisaron los medios para procesar la información obtenida en las carreras, dada la cantidad de estudiantes en algunas de ellas. La observación participante y conversaciones informales permitieron corroborar la prioridad otorgada a los objetivos y contenidos del programa de la práctica a partir de tres criterios fundamentales: los que respondían a los procesos de la escuela; los que eran comunes a evaluar en la concepción de la carrera en los programas de la disciplina Formación Laboral Investigativa y los que respondían a las características de los contenidos a desarrollar en las escuelas. Los tutores y directivos identificaron los objetivos que presentaban más dificultades para trabajar con los estudiantes solicitando colaboración para resolverlos.

Este proceso estuvo direccionado por la investigadora y primó la aceptación, pero en el análisis de los resultados y al confrontarlos con los profesores en los primeros talleres de preparación, develaron los problemas relacionados con: a) la coherencia en la preparación que enfrenta el proceso de formación en los períodos de práctica entre los profesores de las carreras y de los colectivos de año; b) la concepción al rediseñar y tabular los instrumentos y revelar la información; c) la flexibilidad al personalizar y contextualizar el programa y aprovechar las posibilidades del colectivo de profesores; d) la de los participantes de la escuela para el desarrollo de la intervención. Estos se fueron superando de manera gradual según aumentaba el número de intervenciones.

De manera general los talleres de preparación permitieron socializar las experiencias y se confirmó así el papel del sistema de trabajo como oportunidad para favorecer el carácter colaborativo que se propicia en la preparación de las condiciones para elaborar el programa de intervención y permitió la valorización de la sistematización como una vía para favorecer, elaborar, ajustar, negociar la información que se posee, lo cual no solo enriqueció los juicios y vivencias de los profesores de la carrera, sino de los tutores y directivos. Esta etapa garantizó aspectos claves para la continuidad de

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela
influencias formativas: a) la preparación de los profesores para cumplimentar las exigencias del modelo del profesional y el plan de estudios, (CD-ROM Carpeta 3); b) la función metodológica de la carrera y la posibilidad de encontrar coherencia en las decisiones de esta; c) los espacios y tiempos para la preparación de los estudiantes y la proyección de intercambios con los colectivos de año, para llegar a consenso y a la toma de posiciones acerca de los aspectos más significativos de la intervención en el sistema de trabajo; d) la estimulación mediante reconocimientos, socialización de experiencias por el nivel de implicación en la preparación.

Al *cierre de la etapa*, se listaron las expectativas que tenían los tutores y directivos con respecto al proceso de ejecución del programa. Entre las opiniones⁵⁹ más significativas que se registraron en cada intervención están: *“tengo confianza en que esto funcione bien”*; *“estoy entusiasmada con la idea de llevar a la práctica esto que preparamos”*; *“aunque nos salga algo mal, lo reorganizamos para la próxima intervención”*.

La **etapa ejecución de la intervención**, permitió convertir las acciones de motivación, confianza y seguridad en una actuación adecuada e intencionada que potenció confirmar la colaboración como tipo de relación, creó las condiciones a los implicados, facilitó que el profesor de las carreras comenzara a fungir como mediador entre estudiantes, tutores y directivos en el proceso de formación y se aprovechó su preparación acerca de las necesidades de los estudiantes y del currículo de formación para concertar las ayudas necesarias para cada estudiante. (CD-ROM Carpeta 4)

En todos los espacios surgieron iniciativas para consolidar las relaciones y propiciar la continuidad de influencias formativas como el evento por la calidad de la clase, el del trabajo científico, exposición de medios de enseñanza, entre otros que permitieron evaluar el desarrollo de habilidades alcanzadas por los estudiantes en períodos de trabajo. En todos los casos se utilizó la estimulación tanto al tutor como al estudiante, pues se confirmó que estos resultados se correspondían con las influencias formativas desarrolladas a partir de la preparación recibida por los profesores de la carrera.

El análisis de los programas de intervención de las carreras en la escuela en los talleres de preparación desarrollados a nivel de Universidad facilitó esta etapa, ya que la comprensión de las actividades concretó la labor educativa en cada uno de los tutores y posibilitó una valoración de las actividades a desarrollar por este y la manera de dar continuidad a las

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela influencias formativas en el proceso. Se trabajó en la demostración, significándose el papel del trabajo colectivo para determinar la relevancia, el cómo insertar las actividades según las potencialidades de los participantes, lo que favoreció el proceso formativo y posibilitó la coherencia en las decisiones de la carrera.

En la demostración predominó la propuesta de actividades referidas en el programa de la disciplina Formación Laboral Investigativa, entre las que se significan: la elaboración del diseño de actividades para cada estudiante en trabajo conjunto con el tutor, la preparación a tutores y directivos para el cumplimiento de sus funciones con el estudiante, lo que favoreció la atención metodológica, el seguimiento y control a los resultados académicos y su influencia en la calidad de la práctica en la escuela y en la evaluación de este proceso.

El *sistema de influencias formativas* se caracterizó por la interrelación entre las esferas cognitiva y afectiva que se convirtieron en ejes para su estructuración. La participación de los implicados develó diferentes formas de secuenciar e integrar las acciones realizadas, guiadas por los objetivos de la intervención con la orientación del profesor de las carreras; pero en todos los casos se logró: a) estimular la permanencia de los estudiantes en las carreras; b) ofrecer las ayudas para delinear los proyectos de vida del estudiante, en función de satisfacer las necesidades, potencialidades personales y de desempeño; c) diversificar las *alternativas para profundizar en el conocimiento* que debían impartir los estudiantes como docentes en las escuelas, d) incentivar el movimiento de la pre reserva especial pedagógica.

Al cierre de la etapa, en cada mes, también se confrontaron las insatisfacciones y expectativas que tenían los profesores de cada carrera, tutores y directivos, con respecto al proceso de ejecución del programa. Las frases⁶⁰ que alcanzaron mayor frecuencia en el registro fueron las siguientes: “el conocimiento de los tutores y directivos permitió realizar las ayudas que en realidad necesitaban”, “tenemos que favorecer más la preparación del tutor, pues este es un buen aliado en la continuidad de la formación”.

En la **etapa de evaluación del proceso** se pudo constatar: a) el papel mediador del profesor de las carreras para facilitar los resultados de la intervención; b) la importancia de la socialización de sus valoraciones para regular las influencias formativas de tutores y directivos; c) la necesidad de aprovechar las posibilidades de la intervención que estos les ofrecieron para la continuidad de influencias formativas en los estudiantes, sobre todo, al crear un clima de seguridad,

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela
confianza y disposición para su desempeño en la docencia; d) la ventajas de la estimulación en las relaciones de colaboración y las potencialidades de convertirse en evaluadores de sus propias tareas y de los demás; e) la posibilidad de personalizar la atención a los estudiantes, al definir qué y cómo hacer, de manera que no afecte la dinámica de su trabajo en la escuela. Al valorar en orden jerárquico los aspectos que influyeron en los resultados coincidieron en: el conocimiento de su responsabilidad y la situación real del proceso en cada nivel educativo, la flexibilidad e intencionalidad de la intervención y el aprovechamiento de los espacios del sistema de trabajo para organizarla.

Al identificar **cambios** se concertó en que los más significativos estuvieron relacionados con la docencia que impartían los estudiantes, sobre todo, al sistematizar la utilización de la guía en las visitas a clases desde las actividades de autopreparación y actividades metodológicas. También se modificó la comunicación entre estudiantes, tutores y directivos, y entre estos y los profesores de la carrera, de manera particular, al promover la posibilidad de participación en los diferentes momentos del proceso, problematizar la práctica, analizar de forma crítica y reflexiva su desempeño, determinar las acciones formativas y conciliar el manejo entre todos de las situaciones que se presentaron en la escuela. Estos aspectos se corroboraron en la evaluación del desempeño de los estudiantes, con 5 en la evaluación, 88; con 4 en la evaluación, 62; con 3 en la evaluación, 11.

En la **etapa de información** se pudo constatar que la elaboración del informe y su análisis en las diferentes reuniones del sistema en cada escuela y Facultad fue un elemento significativo que posibilitó el conocimiento de todos los cuadros y profesores de la situación de los estudiantes en la práctica, así como de la participación de otros profesores ante las nuevas necesidades surgidas, la participación del colectivo de año fue importante. Se valoró como positivo: a) la manera conjunta en que se trabajó en esta etapa y el papel que juega la colaboración de los participantes; b) la precisión de las principales regularidades y tendencias con que se manifiesta el contenido de la intervención, que permitió definir el movimiento de cambio o retroceso según el nivel de desarrollo deseado, la etapa del curso y las características de los estudiantes; c) el plan de mejoras, incluyendo las acciones –metodológicas y de investigación– a desarrollar por el colectivo de año y carrera de acuerdo con la naturaleza del problema formativo que se presente. En la valoración del proceso se anexa toda la información que da prueba de su desarrollo. (CD-ROM Carpeta 5).

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela. Es importante significar que los informes lograron socializar la información aprovechando el sistema de reuniones de cada facultad y de la carrera, sobre todo, con los vicedecanos docentes; se incorporaron paulatinamente los análisis en los consejos de dirección de las facultades hasta quedar con una frecuencia mensual, asimismo en los consejos de dirección de la Universidad se realizaron análisis trimestrales con la participación de la coordinadora de esta actividad e investigadora de este proyecto. De manera general estos informes fueron utilizados por las comisiones de evaluación y acreditación creadas en las facultades para el proceso de autoevaluación.

Se coincidió en que, a partir de estos cambios, se resolvieron insuficiencias en la dirección del proceso pedagógico de las escuelas. Como tendencias, en las escuelas con escolares de diversos niveles educativos y consejos de dirección poco experimentados estas insuficiencias estuvieron relacionadas con el dominio del contenido de las asignaturas y su metodología, sobre todo, en lo referido a las habilidades y a la integración de los contenidos en las clases, situación que se confirmó en la toma de decisiones ante situaciones y en la actitud asumida ante determinadas problemáticas.

Los resultados de la evaluación preliminar de la investigadora y los resultados de la evaluación de cada etapa y sus momentos, mostraron la significación y sentido del cambio (CD-ROM Carpeta 5). Sin embargo, es preciso reconocer que, de manera recurrente, los profesores de la carrera, tutores y directivos implicados aludieron al carácter progresivo del cambio y precisaron que entre los aspectos que lo facilitaron están: a) los aspectos organizativos, sobre todo la conformación del grupo de intervención; b) la estructuración de las relaciones; c) la preparación que alcanzan los implicados de acuerdo con las condiciones en las escuelas, la operacionalización de cada uno de los pasos del procedimiento de intervención y d) la precisión de los subprocesos, la estimulación a las formas y tareas de los participantes, así como de evaluación de los resultados entre todos.

Al valorar la importancia de las relaciones entre la carrera y la escuela y su contribución la continuidad de influencias formativas se reconoce el valor que adquiere una adecuada determinación de las potencialidades reales de cada contexto y en particular de los que participan, lo cual se consideró un criterio esencial para que el profesor de la carrera pudiera desarrollar su función mediadora. En este mismo orden se constató que, de manera general, los tutores y directivos identificaron su implicación en las decisiones, y cómo desde las necesidades formativas de los estudiantes, las

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela exigencias del currículo de la práctica laboral investigativa y las condiciones del contexto, se puede potenciar la formación docente. Reconocieron que la carrera puede frenar la implementación de las acciones cuando no se cumplen las responsabilidades, en particular en lo que respecta al seguimiento sistemático al proceso. Las transformaciones en las influencias formativas entre los participantes, evidencian las ventajas de la concepción pedagógica por lo que se decidió valorar por la investigadora, los **cambios** que se promovieron.

Los análisis y reflexiones acerca del proceso implementado en la práctica permitieron concluir que la concepción pedagógica *garantiza las relaciones entre la carrera y la escuela en el sistema de trabajo*; amplía la responsabilidad de los contextos como parte del aseguramiento a la formación inicial durante los períodos de práctica laboral, permite que los implicados conozcan el resultado de su gestión y se incluya como un criterio de valoración de su encargo, y reconoce así la potencialidad que tiene la intervención para asegurar el carácter permanente de la retroalimentación.

Acerca de la continuidad de influencias formativas que se logra concretar se pudo precisar que:

- La concepción se aprecia como una condición para garantizar las relaciones entre la carrera y la escuela, asegurar la secuenciación de las influencias formativas para cumplimentar los objetivos y contenidos del proceso, a partir de sus características y alcance en el contexto escolar, en correspondencia con las particularidades del desarrollo del estudiante.
- En el proceso deben emplearse métodos, procedimientos, instrumentos elaborados por la carrera y aplicados entre los participantes de manera ordenada y sistemática, cuya finalidad es explorar el desarrollo de todos los implicados y la manera en que influyen en la formación al articular las necesidades formativas del estudiante, las exigencias del currículo de la práctica y las condiciones del contexto.
- Debe estimularse la preparación profesional y personal, destacar las potencialidades de cada uno y utilizarlas en función de su desarrollo como premisa de las relaciones de colaboración.
- Debe concebirse como un proceso consciente y sistemático, en el cual las actividades que lo garantizan descansen en la preparación de los participantes, en los contenidos, las condiciones, los espacios y los implicados.

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela

- Se reconoce el papel de los profesores de las carreras y colectivos de año en la planificación, organización, ejecución y control de la intervención.

La concepción que se presenta facilita las relaciones entre la carrera y la escuela, permite la continuidad de influencias al desarrollar actividades desde las necesidades del proceso formativo en la escuela, atiende las exigencias del currículo de la práctica y las condiciones del contexto. El proceso supera la delimitación de funciones en la actuación de los profesores en las Universidades y de los directivos, en cuanto a su nivel de especialización para propiciar un mayor nivel de participación y compromiso colectivo con los resultados de formación de sus estudiantes.

En este mismo propósito la implementación del proceso permitió la valoración de los resultados de cada subproceso.

- **Acerca de los resultados en los subprocesos**

La perspectiva renovadora de esta investigación justifica el método seguido para la implementación en la práctica de los subprocesos, entre los que se encuentra el taller de sistematización, al considerar que este se orienta a la participación activa y colaboradora de las personas en su interés por mejorar sus propias prácticas, lo que contribuye a su formación y desarrollo profesional. Los resultados de este proceso permitieron sintetizar los aspectos más significativos que se presentan a continuación:

La estimulación a la **vocación y reaffirmación profesional** hacia las carreras pedagógicas se constató en los tipos de ayuda que se ofrecieron en las escuelas durante las intervenciones de los profesores de las carreras, con énfasis en controles y asesoramiento a diferentes actividades, las cuales permitieron socializar la guía de observación a clases y modelar actividades docentes. Se realizaron talleres metodológicos, que facilitaron el trabajo con los aspectos del proceso menos logrados para el desempeño y repercutieron en la calidad de la docencia que realizaban en las escuelas. Asimismo, las actividades metodológicas realizadas y la evaluación de la preparación recibida, confirmó el nivel de satisfacción de los tutores y directivos en el desempeño de los estudiantes; como parte de la reaffirmación profesional, contribuyeron a distinguir la imagen del estudiante como profesor al valorar de manera positiva la calidad de la clase. (CD-ROM Carpeta 6). En el corte del primer semestre al confirmar los resultados de las 180 clases visitadas se pudo constatar que 76 clases evaluadas obtuvieron la calificación de 5; 51 con 4 y 15 con 3. En este caso, se consideró que

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela un papel importante en este resultado estuvo asociado a las 208 actividades metodológicas personalizadas realizadas con los tutores durante la intervención de los profesores de la carrera en la escuela en las que se implicó a los estudiantes. También se valoró la importancia de que el tutor y el directivo coincidan en que “la manera de demostrar amor a la profesión está en la calidad de la dase”.

Al valorar la **atención a las pre reservas especiales pedagógicas** se pudo confirmar la importancia de induir esta como tarea en los planes de actividades de la práctica y el seguimiento del tutor a las características y preparación que el estudiante debe recibir. En la participación como pre reservas se constató que 17 estudiantes resultaron protagónicos en las actividades orientadas, lo cual se manifestó en la participación en los eventos y talleres relacionados con la calidad de la dase, la elaboración de medios de enseñanza, el trabajo científico estudiantil en los que se expusieron los resultados alcanzados. Se favoreció así el nivel de autopreparación, conocimiento, motivación, entusiasmo y compromiso de estudiantes, tutores y directivos, al lograrse una mayor identificación con el movimiento, manteniendo mayor disposición para permanecer, prepararse y asumir cargos, además aumentó la incorporación en un 8 % (13 estudiantes), y las actividades realizadas contaron con un buen nivel de aceptación por todos los implicados. (CD-ROM Capeta 7).

En los centros con los tutores y directivos con mayor experiencia en la atención a estudiantes en la práctica, el nivel de exigencias con los jóvenes fue muy alto, con una constante insatisfacción con los resultados alcanzados por ellos pues las expectativas acerca del profesional novel eran muy altas y no siempre lograron valorar como positivas sus condiciones durante la práctica; mientras, en los centros con tutores y directivos noveles se compartieron y construyeron las propuestas juntos; y en general todos aportaron sus vivencias para el mejoramiento de la formación. Esta posición advierte dos formas de asumir el compromiso formativo; pero en ambos casos se consigue develar la importancia de las relaciones de colaboración para alcanzar los objetivos de formación.

El **aprendizaje** se estimuló al lograr su inserción, ajustes y modificaciones en la manera en que tutores y directivos y los propios estudiantes apreciaron la importancia de los contenidos académicos de los programas en la práctica. Se logró priorizar la atención a los contenidos de los programas de las asignaturas del nivel educativo que imparten como eje para el tratamiento de los problemas que presentan durante los encuentros docentes en la Universidad. Esta particularidad

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela
tuvo mayores resultados en las carreras de Marxismo-Historia, en las asignaturas de la especialidad; en Matemática-Física, en la asignatura de Matemática y en Biología- Geografía, en las asignaturas de Biología y Geografía.

En este caso, la actualización de los colectivos de profesores de 4to y 5to año acerca de los resultados alcanzados por estudiantes en su desempeño en la escuela, permitió ofrecer recomendaciones metodológicas en estas asignaturas para relacionar los contenidos que reciben en el currículo y los que imparten. Se revelaron las potencialidades de los profesores de la carrera y la escuela para favorecer la aplicación y ejercitación de los conocimientos y se facilitó su participación en la solución de problemas de contenido que presentan al impartir la docencia y su influencia e integración en su solución mediante la preparación de los tutores y de los propios estudiantes. Como muestra de ello, se precisa que en el evento por la calidad de la clase, se socialicen experiencias centradas en la atención en los resultados individuales que facilitan los aprendizajes desde el desempeño en las escuelas al adquirir conocimientos acerca de sus tareas y funciones, desde el enfoque metodológico de enseñar haciendo.

En este sentido al conciliar la coincidencia de opiniones entre los profesores de la carrera, tutores y directivos de la escuela se consiguió precisar que: *“resulta muy importante la ayuda que puede dar el profesor de la escuela para resolver los problemas de aprendizaje, sobre todo, para hacer las actividades de trabajo independiente que se le indican”, “al principio ayudar al estudiante a hacer sus tareas me fue difícil, pero luego conseguí verlo como parte de mi actualización”*. Este nivel de participación amplía las relaciones entre la carrera y la escuela.

En los centros donde se concentraron los estudiantes de diversas carreras prevaleció una menor participación en actividades tales como el evento por la calidad de la clase, talleres. Los tutores y directivos activaron conocimientos, estimularon habilidades, realizaron tareas de apoyo, propusieron tareas individuales y pequeños grupos, realizaron talleres, debates, análisis de clases, en función de establecer relaciones y responder a las necesidades y expectativas; pero no se proyectó la socialización de estas experiencias, pues su propósito de preservar la organización del proceso pedagógico de la escuela limitó su interés en estimular los resultados individuales. Esta situación desvaloriza la posibilidad formativa en centros en que el mayor claustro se cubre con estudiantes de varias carreras lo cual se confirmó, sobre todo, en centros mixtos y en preuniversitario; mientras que esta situación fue menos evidente en los centros de la

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela
Educación Infantil en donde se potenciaron más estas participaciones.

La *preparación para la culminación de estudio* potenció las relaciones entre la carrera y la escuela al estimular la participación en las actividades desarrolladas por la carrera para asegurar los resultados de los estudiantes. Así, las escuelas organizaron un sistema de apoyo y crearon las facilidades para poder enfrentar este proceso, según la forma de culminación de cada estudiante. Los resultados revelaron niveles de satisfacción y una mayor calidad en sus diferentes formas de presentación en cada carrera.

En este caso las intervenciones dirigidas a preparar a tutores y directivos superaron la parte organizativa del proceso en cuanto a tiempo y facilidades de estudio, incluyó la preparación para que pudieran apoyar la revisión de las guías y de los informes que debían presentar tanto en el examen estatal como en el trabajo de diploma. Al registrar las valoraciones⁶¹ más recurrentes se coincidió en que: *“si queremos estudiantes preparados, es necesario apoyarlos”, “sin dudas el apoyo de los profesores y directivos ha sido importante para tener tiempo para estudiar”*. Esta situación no se logró instaurar en todas las escuelas, sino que dependió de la situación profesoral de cada centro y de la sensibilidad de los directivos ante la situación formativa de cada estudiante. En las escuelas donde la diversidad de estudiantes en años terminales era mayor, fue más difícil concretar las ayudas y crear las facilidades para que el estudiante pudiese prepararse para su ejercicio de culminación de estudios, lo que trajo como consecuencias que el 6 % (8 estudiantes) no logran resultados satisfactorios. Esta situación se consideró un problema que debía profundizarse tanto por la vía del trabajo metodológico como por los acuerdos administrativos por lo que supone la responsabilidad de la escuela con el proceso de formación.

La *evaluación - validación* de los programas, aunque fue uno de los subprocesos que se logró instaurar con menos agilidad, logró la comprensión tanto de los profesores de la carrera como de tutores y directivos al comprobar que, al personalizar y contextualizar la intervención, podían aportar a la mejora de los programas de la disciplina Práctica Laboral Investigativa e incluso proponer cambios en la concepción de las tareas asignadas a los estudiantes, según la responsabilidad a la que se enfrentan. Los tutores precisaron aspectos relacionados con las actividades e influencias que todos deben hacer para concretar la labor formativa en la cual no solo participan ellos, pero exigieron además mayor preparación en este tema pues los cuestionarios de autoevaluación de la carrera les eran desconocidos.

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela. También pudieron sugerir los contenidos de acuerdo con los períodos de formación y las necesidades del contexto pedagógico, asumieron que los resultados del desempeño de los estudiantes en las escuelas debían ser tomados como un referente de la propuesta de cambios, ajustes y modificaciones en el mejoramiento de los programas de las asignaturas y disciplinas que guardan relación directa con el currículo impartido en la escuela o con el cumplimiento de las funciones docentes, lo cual consideraron que debería incluirse en la valoración de los resultados de los aprendizajes. Se consideró necesario tipificar los contenidos de aprendizaje en correspondencia con los espacios que tiene la escuela para ampliar, profundizar u ofrecer nuevos saberes, de manera que se signifique mejor cómo aprenden los estudiantes en la práctica. Estos aspectos quedaron precisados en la reunión de la carrera y año; no obstante, estos temas no tuvieron la relevancia necesaria en los informes de validación, de lo que se infiere la prioridad que se le otorga a las exigencias que deben dictaminarse desde la dirección de la UCP para hacer corresponder estos aspectos en el trabajo metodológico y científico metodológico que se desarrolla en torno a la evaluación y acreditación del currículo y sobre todo al perfeccionamiento de los programas.

Al valorar los resultados generales de los talleres de análisis se identificaron como aspectos a superar el tiempo de preparación de los profesores de las carreras para la intervención, pues comparten varias funciones lo que limita el diseño del sistema de actividades a desarrollar en la escuela de manera personalizada; además se aludió a la necesidad de implicar a los especialistas en la atención a los estudiantes con más dificultades en su desempeño, sobre todo, cuando estos se refieren a los contenidos del área del conocimiento –Física, Matemática, Geografía, Química– en los que son limitados los profesores de estas especialidades. Se redará entonces una mayor organización en departamentos y carreras y de un mejor control a las tareas que se desarrollan en la escuela, de modo que se conviertan en un incentivo para la participación y la búsqueda de soluciones creativas de los problemas, al aprovechar las potencialidades de la carrera y de la escuela. Todo ello precisa el incremento en la flexibilidad de los jefes al concebir este proceso y mayor agilidad en la toma de decisiones.

De manera general, se consideró **factible** la propuesta, principalmente en la utilización de los subprocesos en la estructuración de la intervención de los profesores de la carrera en la escuela, lo cual no solo permitió guiar el proceso,

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela sino que instauró un método de trabajo y confirmó que el éxito de cualquier propuesta vinculada a la formación inicial del docente y el trabajo de la carrera depende, en gran medida, del nivel de comprometimiento e implicación que se logre en los profesores y los tutores, de la creatividad y flexibilidad que muestren y del apoyo que brinden los directivos.

- **Acerca de la contribución a las relaciones y la continuidad de influencias formativas**

En este momento de la validación, la investigadora *presentó los resultados de la práctica y apoyó la discusión con las evidencias compiladas* –directores de escuelas con experiencia, directores noveles, profesores de las carreras, profesores de los colectivos de año de 4to y 5to, directores de filiales universitarias–. En correspondencia con la relevancia que estas tuvieron, los criterios se identificaron y se determinaron los factores que impulsaron o frenaron la propuesta en cada caso. Este proceso se realizó empleando la técnica “Campo de Fuerzas”. Los resultados se argumentaron en la discusión, lo cual permitió a la investigadora corroborar y ampliar la significación de sus valoraciones previas (anexo 12). Los criterios fueron sometidos a consenso y los resultados se explican a continuación:

1.- El empleo de los instrumentos y su importancia para la obtención de información relacionada con el estudiante y tutor permiten priorizar los objetivos y contenidos en función de potencialidades y necesidades.

Al discutir la valoración acerca de la operatividad concedida a los instrumentos para determinar potencialidades y necesidades y proyectar la intervención de los participantes según sus tareas, predomina una valoración positiva por parte de todos. Se advierte de manera coincidente su carácter operativo y desarrollador como facilitadores del proceso formativo, que amplían las posibilidades del profesor de la carrera para colaborar e implicar a tutores y directivos en él. Se destacó que los resultados de su aplicación permitieron revelar -en todos los casos- las posibilidades y necesidades de los participantes implicados; reconocen que, en general, se aprovechan los conocimientos que tienen los estudiantes, tutores, docentes y directivos de la escuela. Quedó avalada la posibilidad de contribuir a potenciar una identificación positiva de su responsabilidad en dicho proceso. Reconocieron también la importancia de la preparación para adaptar y operar con los instrumentos como expresión de la socialización de investigaciones.

2.- El papel de los profesores, tutores y directivos en la organización y desarrollo de la intervención.

Se coincidió en que las condiciones objetivas y subjetivas de la práctica siempre son diferentes en cada escuela, pero se

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela asegura que el éxito de la intervención descansa en la acción mediadora del profesor de las carreras, en la flexibilidad en la toma de decisiones, sobre las acciones a desarrollar para favorecer el papel protagónico de tutores y estudiantes y comprometerlos con las posibilidades y oportunidades para realizarlas. Al respecto se evaluó de positivo la implicación de los directivos, aunque en la discusión grupal se insistió en las condiciones que debe crear el director de la filial para facilitar este proceso y se precisó que en cada intervención era necesario lo siguiente: sensibilizar a los tutores, precisar la secuencia de tiempo, aprovechar los espacios que propicia el sistema de trabajo, discutir, ajustar y preparar a los participantes para lograr la coherencia de las influencias formativas. Se reconoció el papel de la carrera y colectivos de año en la planificación, organización, ejecución y control de la intervención.

Se concordó en la conveniencia de utilizar las etapas del sistema de trabajo tanto en la carrera como en la escuela para el desarrollo de las acciones de la intervención. En este sentido destacaron⁶²: *“las actividades de preparación han logrado coherencia en el actuar de las carreras en las escuelas”, “los intercambios entre los profesores de la carrera, directores de las filiales, tutores, directivos y estudiantes han favorecido las relaciones de trabajo”. Asimismo, “el intercambio con miembros del consejo de dirección de las escuelas y tutores para constatar el nivel de responsabilidad y desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas evidenciadas por los estudiantes durante la práctica favoreció la proyección estratégica del año”, “el consejo de dirección de las escuelas y de las facultades facilitó las relaciones entre ellas, y se está colaborando, no solo controlando el mismo”, “la flexibilidad de los participantes según las potencialidades y necesidades, hace más dinámico el proceso”.*

Se alude al logro de las relaciones entre los participantes en el proceso. Señalan: *“Insertarse en el sistema de trabajo permite que no consideren la intervención como una visita más a la escuela”, “aprovechar las actividades metodológicas y las reuniones del sistema de trabajo garantiza la calidad de la intervención, pues socializa su procedimiento con otros docentes y compromete a los directivos con la calidad del egresado”, “permite la retroalimentación constante, la solución de problemas a corto plazo, y mayor calidad en la dirección del proceso docente por los estudiantes según los niveles educativos”, “enriquece el proceso de diagnóstico de la escuela acerca de los resultados académicos e investigativos del estudiante”, “permite que todos contribuyan a la continuidad de las influencias formativas de la carrera en la escuela sin*

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela *abandonar las tareas de cada cual”, “mejora las relaciones entre los profesores de la carrera y los de las escuelas”, “la escuela se apropia de herramientas de trabajo que favorecen la calidad del desempeño de los tutores y directivos”.*

Directores de filiales y profesores de las carreras, coinciden en que en la práctica resultó fundamental involucrar a los profesores de estas y del colectivo de año en la preparación de las condiciones necesarias y en los ajustes al programa de intervención, modelado de manera inicial por el grupo de trabajo. Se advierte la importancia de la preparación y la necesidad del consenso en los modos de actuación para garantizar el cumplimiento de los objetivos de la formación, a partir de la prioridad otorgada a los subprocesos que garantizan la apropiación, consolidación y desarrollo de los aspectos psicológicos, pedagógicos y culturales que requiere todo profesional de la educación. Argumentaron que los profesores de las filiales lograron utilizar el conocimientos sobre los estudiantes, tutores y directivos para proponer el tipo de intervención, el subproceso a trabajar, el tipo de actividad demostrativa y el espacio; mientras que en el caso de los profesores del colectivo de año, se hizo evidente que al ampliar las propuestas a las especificidades de las asignaturas se establecen relaciones entre el currículo y los espacios en que se desarrollan las actividades y entre los que participan.

3.- La preparación de los implicados para elaborar y cumplir el programa de intervención desde sus tareas y la estructuración de las acciones consolida las relaciones entre la carrera y la escuela.

Igual repercusión tuvo entre los participantes la personalización y la contextualización de los programas de intervención. Refirieron que permitieron ubicarse en las situaciones concretas de relevancia y actualidad en las asignaturas y disciplinas en la escuela, lo cual facilitó la intervención. Además consideraron que al determinar entre todos los contenidos y las acciones a desarrollar, se hace más factible la labor formativa teniendo en cuenta posibilidades del contexto pedagógico.

Se confirmó también que se pudo transitar por todas las etapas, y con independencia de las particularidades de cada una, fue recurrente la solicitud de ayuda para clarificar y ampliar las demostraciones a ejecutar con posterioridad en las escuelas. En este sentido concuerda el resultado con el de los expertos al asegurar que la duración y el éxito de las etapas dependen de la disposición, preparación y contextualización de la intervención.

En este caso expresan que: “los profesores de las carreras demuestran, pero no imponen el procedimiento”, los

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela
profesores de la carrera hacen junto a nosotros y aportan herramientas para continuar al trabajo con los estudiantes”, “la intervención es muy bien acogida pues todos aprendemos con las actividades que se realizan para los estudiantes, aunque también se aprende de nuestra experiencia”, “se toman las experiencias de unos y otros”.

4.- Aprovechamiento de la escuela como espacio de intervenciones diversas que favorece no solo la formación del estudiante, sino de otros participantes que se ven implicados en el proceso.

La conveniencia de implementar la intervención se confirmó por los participantes, al considerar que la disciplina Formación Laboral Investigativa y el modelo del profesional de las carreras insisten en que a los profesores de la Universidad y los de la escuela, les corresponde formar un educador que ame su profesión, que logre tener una jerarquía de valores, a partir de un proceso formativo con enfoque profesional pedagógico que le permita interiorizar los modos de actuación. Argumentaron además, que la intervención amplía la concepción adoptada en las escuelas y garantiza el vínculo entre estas y la carrera, al otorgarle un significado y un sentido renovador a las prácticas.

Al respecto manifiestan: *“en la escuela han cambiado las actividades metodológicas, buscando un espacio para atender las necesidades del estudiante ”, “con las intervenciones se han significado los criterios acerca de cómo debemos asumir la inclusión de los estudiantes en la práctica”, “se ha logrado coherencia en la manera en que los profesores de las carreras propician las relaciones con nosotros en la escuela”, “en las actividades se ilustra cómo utilizar lo que se hace todos los días, para ayudar en las clases y en las asignaturas que reciben en la carrera”.*

Señalan además que *“los tutores se incorporan de manera colaborativa”, “el profesor mediante la preparación que da al estudiante, prepara a los docentes noveles pues permite su incorporación a las actividades que realiza”, “en las escuelas en las que tenemos dificultades con especialistas los profesores de la carrera realizan la preparación metodológica a los estudiantes y permiten la inclusión de otros profesores”, “antes pensábamos que no estábamos en condiciones de dar continuidad al proceso, sin embargo nos han demostrado cómo aportamos más de lo que creíamos”, “se han logrado espacios de intercambios y análisis orientados por la carrera, se promueven ideas, se aprovecha la experiencia de unos y otros en función de cumplimentar los objetivos y contenido de las distintas carreras”.*

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela

En los centros con tutores y directivos con experiencia se pudo constatar que durante las intervenciones se amplió la participación de otros profesores y se diversificó el contenido, lo cual se valoró como una posibilidad para asegurar la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente en la escuela, mientras que en el caso de los tutores y directivos noveles, la realización de las actividades demostrativas y explicación de estas, recayó más en el profesor de las carreras, quien en algunas ocasiones realizó las actividades correspondientes al tutor al asumirla como oportunidad para dejar instaurado determinado proceder.

En este caso el tratamiento de los aspectos metodológicos del trabajo científico estudiantil o la preparación de los ejercicios de culminación de estudio fueron los más atendidos por el profesor de la carrera ante las dificultades de los tutores noveles. Como tendencia en las escuelas con consejo de dirección y tutores noveles, los profesores de la carrera legitiman su liderazgo por la experiencia en su vínculo con el trabajo con la práctica laboral, las enseñanzas que dejan en las escuelas y el nivel de aceptación de los métodos de trabajo empleados. Esta posición les otorga un protagonismo adicional al que tienen asignado, que si bien facilita el proceso puede limitar la dinámica de las relaciones en la intervención al obstaculizar la participación de los tutores y directivos. En las escuelas con estructuras de dirección y tutores experimentados y con representación amplia de estudiantes, se confirmó que esta situación puede manifestarse de manera contraria y que el papel mediador del profesor de las carreras se cumplirá en la medida que esté mejor preparado y utilice la preparación de los tutores y directivos para garantizar la continuidad de influencias formativas.

Se destacó que con la ejecución del programa de intervención –como experiencia novedosa para la formación en la escuela– se priorizó la identificación de objetivos y contenidos y exigió determinar la participación de los profesores del colectivo de año para ajustarse a los espacios y tiempos, lo que permitió revelar la flexibilidad y contribución de estos participantes, sobre todo, en las etapas de ejecución y evaluación.

Al registrar las implicaciones de los contextos en las diferentes situaciones y las experiencias asociadas a la intervención, se reveló como regularidad *el papel de la escuela*, lo que permitió que se asumieran como experiencias fundamentales, la sensibilización para la colaboración entre los profesores de las carreras, tutores y directivos con el proceso de formación, el establecimiento de compromisos acerca de las actividades a desarrollar por los tutores que se asumen

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela como garantía de la coherencia y continuidad de las influencias formativas. En este mismo orden, las escuelas con estructuras de dirección y tutores experimentados y con representación amplia de estudiantes, permiten aprovechar más a los tutores para promover la intervención; en el caso de estructuras de dirección y tutores noveles, la carrera es el centro promotor de todas las actividades, al no contar con participantes preparados para realizar las actividades propuestas en el programa de la Práctica Laboral Investigativa, aspecto que requirió de seguimiento sistemático durante los primeros tres meses de la experiencia.

Como tendencia en los centros que se ubican estudiantes con problemas de aprendizaje y formativos, la dinámica de los tutores y directivos limita las relaciones directas entre estos y las características de los estudiantes hacen que no se muestren resistencias lo cual es superado con el acompañamiento del profesor de las carreras a los tutores e incluso a los propios estudiantes, asegurando así el cumplimiento de los objetivos planteados en el programa de la práctica.

En este caso el diseño del programa de intervención se relacionó más con formas y métodos relacionados con la aceptación y la colaboración de las acciones formativas. Por tanto la influencia de los profesores de la carrera tiende a ofrecer tratamiento a los problemas de los estudiantes a partir de la colaboración con el propio tutor y se estimula para que, desde sus propias características, experiencia profesional y permanencia en el centro, logre movilizar a los estudiantes y paulatinamente sumarlos a las actividades. También se pudo confirmar la importancia de implicar a los docentes de las escuelas en la valoración del proceso y del resultado. Coinciden que en esta etapa se conoció cómo fue la contribución de cada uno a las relaciones, la manera en que desde ella se garantizó la continuidad de influencias formativas y permitió controlar las acciones de la intervención y sus resultados; sin embargo, en la práctica se puso en evidencia el papel de la carrera y colectivos de año en la planificación, organización, ejecución y control de la intervención.

Se concordó en que el proceso promovió nuevas ideas acerca de cómo actuar en cada escuela desde el propio sistema de trabajo. Por ejemplo, en los centros con tutores y directivos experimentados pueden planificarse acciones para todas las carreras y años y que la intervención esté orientada desde el papel de los implicados que participan en el proceso de formación, se atiendan a las particularidades y exigencias formativas del profesional y a las condiciones de la escuela.

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela. En caso de tutores y directivos sin experiencia en el trabajo con los estudiantes, afirman que es posible aportar a la integración de los subprocesos en la intervención, debe beneficiarse la unidad de influencias formativas de los participantes a partir de la prioridad que se le otorgue a las acciones desarrolladas por los profesores de la carrera con los tutores, directivos y estudiantes en la escuela, las cuales concretan las relaciones y niveles de responsabilidad que estos asumen en el cumplimiento de los objetivos de formación inicial del docente.

Como tendencia, en los centros con tutores y directivos experimentados y con representación amplia de estudiantes consideraron que se debe atender a las condiciones concretas en que tiene lugar el proceso, las necesidades formativas del estudiante universitario, las exigencias del currículo y las posibilidades de los participantes para responder a las necesidades de formación.

5.- Los talleres de preparación como espacio que contribuye a garantizar las relaciones en la intervención.

Según los criterios socializados durante la discusión se reconoce que la significación de los talleres de preparación es relevante para reorganizar las prácticas, la socialización de experiencias y evaluar los resultados que se concretaron desde las intervenciones del grupo de trabajo, reuniones informales y acciones grupales.

La ejecución de los talleres de preparación permitió que estos se concibieran como espacios de retroalimentación y toma de decisiones acerca de los objetivos, contenidos, formas y medios a emplear en la intervención, favoreció la capacidad de discusión, estimulación y divulgación de resultados, la promoción de iniciativas para solucionar problemas, lo cual generó compromisos entre los profesores y la escuela y entre ellos mismos, así como sentimientos de confianza en el proceso de formación. Los directores de filiales coincidieron al alegar *“aún cuando los tutores conocían sus funciones con respecto a la formación inicial, no siempre identificaban la manera en que ellos podían dar continuidad al currículo, pero los espacios de reflexión, de intercambios, en los que se promovieron ideas y se aprovechó la experiencia de todos, lo propició y desplegó nuevas maneras de relacionar la carrera con la escuela”*.

Los profesores de las carreras exponen: *“la falta de tiempo para la autopreparación para esta tarea en un inicio, fue un gran problema, pero se fue organizando desde la percepción de sus resultados por el departamento y facultad”*, continúan alegando: *“se fueron dando facilidades desde las facultades y departamentos, pero fue significativa la*

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela *información y materiales que facilitó la investigación para operar con los subprocesos así como los instrumentos para recoger información*”; *“en la facultad, carrera y año, se le otorgó más valor al proceso lo que favoreció la planificación, organización, ejecución y control de las intervenciones de las carreras en las escuelas”*; *“se propició un mayor nivel de compromiso colectivo con los resultados de formación de los estudiantes en los períodos de práctica”*.

Se reconoció tanto por los profesores de la carrera como por los directores de las filiales universitarias que la creación del grupo de trabajo unificó la implementación de la intervención, le otorgó una función metodológica a la carrera, lo cual fortaleció el proceso formativo y ofreció la posibilidad de confirmar su papel mediador en el proceso.

Se reconoció además el valor que tiene el registro de sistematización de experiencias trabajado en las sesiones de preparación, pues sirvió de documento base a la investigadora, profesores y directivos, permitió la valoración crítica de los resultados de cada carrera y escuela; reveló los elementos que norman la implementación de la intervención y las regularidades que marcan el proceso de cambio. En este caso se ratificó la preparación de los profesores de la carrera, la disposición de los tutores y directivos como elementos modificadores para el éxito en la intervención. Además se aseguró que es evidente que al atender las particularidades de los contextos, de los tutores y directivos se favorecen las relaciones entre la carrera y la escuela pues se utilizan las características de todos los implicados, sus habilidades y funciones en la formación inicial del docente en la escuela y se facilita la continuidad de influencias formativas; por tanto resultan aspectos potenciadores del proceso: la disposición de los docentes y tutores para aplicar la intervención, la preparación de estos por la vía de la autopreparación y su tarea como coordinadores del proceso.

Al concluir este momento en el proceso de implementación: a) se corroboraron las potencialidades de la intervención; b) se identificó el papel de los implicados en los resultados; c) se reconoció la diversidad de manifestaciones en que tiene lugar las relaciones entre la carrera y la escuela y como desde ellas se favorece la continuidad de influencias formativas.

Asimismo, los conocimientos de los tutores, directivos y docentes de la escuela constituyen un aspecto fundamental para la toma de decisiones en el proceso de la determinación de las acciones a asumir para la preparación de los estudiantes en la práctica y determinan la adaptación de los programas y la intervención de quienes participan. Corresponde al colectivo de año esta tarea según las concepciones valorativas, los intereses, actitudes y modos de

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela actuación del estudiante así como las posibilidades de sus tutores y directivos. Esto se destacó como aspecto más logrado en la *aplicación de la intervención*, al constituir para todos una *experiencia desarrolladora*.

Los resultados sirvieron para desarrollar las potencialidades de los docentes y estudiantes. Los tutores de más experiencia influyeron más en la participación de los estudiantes y otros docentes, mientras los de menos experiencia estuvieron dispuestos para aprender y mostraron gran compromiso. Los directivos por su parte aportaron criterios desde su experiencia en función de contribuir y profundizar en el aprendizaje de los estudiantes ubicados en sus escuelas.

Al identificar los resultados de las visitas a clases y de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, se valoró como aspecto relevante la influencia de los tutores y directivos con experiencia pues contribuyeron a implementar la guía de observación a clases, estimular la autopreparación y desarrollar actividades metodológicas dirigidas a los problemas fundamentales. En 178 clases de las 11 carreras, se corroboró la preparación alcanzada por los estudiantes para la modelación de las clases, en la adecuada relación con el pensamiento martiano, según las posibilidades que ofrece el programa de la asignatura que se imparte, en la formulación de los objetivos para que cumplan su función orientadora, en el tratamiento metodológico de los contenidos, y su utilización para dar salida a los programas directores, en la atención a la ortografía, la escritura, las formas verbales y la acentuación según las reglas ortográficas.

Así la **factibilidad** se constata al advertir que es conveniente aplicar la propuesta, ya que tuvo en cuenta las exigencias sociales, políticas y formativas en la escuela y permitió verificar su inserción en los espacios de su sistema de trabajo. Se defiende este criterio teniendo en cuenta las reflexiones de los participantes quienes identificaron la posibilidad de aprovechar las actividades para preparar a los tutores y directivos en la escuela. Se consideró que aún cuando todos ellos no participaron en el total de las intervenciones es posible integrar los contenidos de la intervención y utilizar los conocimientos y experiencias que poseen los profesores de la carrera para promover el compromiso con el proceso formativo en la escuela; pero que es necesario potenciar la intencionalidad de cada intervención hasta lograr consolidar el cambio, por tanto, la propuesta que se presenta debe ajustarse a las particularidades del proceso y los participantes.

Tal situación exalta como aspecto más logrado de la concepción pedagógica, la selección, estimulación y aportación de los tutores y otros docentes, el nivel de preparación alcanzado por el profesor de la carrera, el compromiso del directivo y

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela tutores para determinar los espacios metodológicos que favorecen el proceso. Por tanto, la factibilidad se confirma al constatar las posibilidades de aplicar la concepción pedagógica de acuerdo con las condiciones en la carrera y la escuela, así como de la sensibilización, colaboración, preparación e implicación de los participantes al desempeñarse, a partir de las tareas y funciones de cada uno.

3.3.-Valoración integral de la concepción pedagógica: la sustentabilidad

Al considerar que el rigor científico de la investigación descansa en los resultados de los análisis de cada método aplicado y en las valoraciones –que emergen de la triangulación e inferencias del investigador–, se asumió que la valoración integral de la concepción debía constituirse en una exigencia que confirmara la validez de la propuesta, asociada ahora a la sustentabilidad del resultado. En este caso, se asumió una encuesta y un grupo de discusión con miembros de la dirección de la UCP, ellos fueron: la rectora, la vicerrectora de pregrado, los decanos (4), vicedecanos docentes (4), profesores de las carreras (11), directores de filiales universitarias (7), jefes de carrera (10); para un total de 38 implicados en este proceso, muestra intencional que se seleccionó para valorar la concepción después de implementada. Incluyó además otros profesores de las UCP del país con los que se sostuvo una entrevista individual, directores de escuela, tutores y estudiantes.

Los resultados tanto de la encuesta, como del grupo de discusión, podían estar influidos por el conocimiento de la práctica, la incertidumbre ante el cambio y la dinámica de estos; por tanto, se previó que al iniciar el grupo de discusión los participantes contestaran el cuestionario (anexo 13), de manera que les permitiera connotar los puntos de coincidencia de estos criterios y asumirlos como referentes en la discusión (anexo 14); además, serviría como guía para argumentar los juicios iniciales y fundamentar los cambios que durante el proceso pudieran tener lugar. La encuesta y el grupo de discusión se realizaron en las actividades de preparación de cuadros de la UCP.

Mediante el pilotaje del cuestionario, aplicado al 10% de la muestra (cuatro sujetos) se decidió ajustar y esdarecer los propósitos, se acordó que valoraran la correspondencia con las exigencias del diseño del programa de la disciplina Formación Laboral Investigativa, su valor para la práctica, la manifestación en ella y las posibilidades de insertar la concepción pedagógica en el trabajo de la carrera en la escuela. Esos aspectos se valoraron con una escala ordinal tipo

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela
Likert de cinco valores (Hernández, 2010), en la cual el cinco fue el criterio de mejor valoración.

La interpretación de los criterios durante la aplicación de la encuesta y el grupo de discusión reveló que el 84,2 % de los cuadros de la UCP en Cienfuegos consideraron positiva la propuesta, al resultar el valor 5, la mediana de las calificaciones otorgadas a la concepción pedagógica que se implementó en el aspecto que se refiere a: “permite guiar la intervención y ajustarse al modelo del profesional de la carrera”. En los casos de los jefes de carrera (10) y los profesores de las carreras (11), el 54,4%, la mediana obtenida fue 4. Argumentaron en la discusión, que es necesario optimizar aún más el tiempo del profesor de las carreras en esta labor como premisa para insertar el procedimiento en el sistema de trabajo de la carrera y la escuela.

Los directores escolares, tutores y estudiantes resaltaron la necesidad de tener en cuenta la dinámica de las escuelas, el tiempo y los espacios de trabajo de los docentes para aplicar la concepción pedagógica de la intervención pues estos *“constituyen requisitos esenciales”* y así se promueven los cambios. Al respecto señalaron: *“la aceptación fue fundamental”, “el compromiso y la constante autopreparación de los profesores y docentes permitió la integración”, “los tutores se sintieron parte del proceso formativo”*; concordaron todos que la escuela es esencial en este empeño y uno de los criterios, lo aseguró fue: *“los docentes de las escuelas tienen mucho potencial para enseñar, nosotros aprovecharlo en los períodos de la práctica y nuestros estudiantes mucho que aprender”*.

Los decanos distinguieron el hecho de incluir la autopreparación y los intercambios de los profesores de las carreras como vías que propiciaron la preparación de tutores y docentes en el propio puesto de trabajo, sobre todo, para otros en las escuelas que apoyaron la propuesta, así como que *“el proceso precisa del trabajo grupal, y el intercambio”*. Según sus criterios estos permitieron aprovechar las posibilidades que poseían cada uno de ellos para propiciar el desarrollo de los demás y contribuyeron a la creación de propuestas para insertarlas en los programas de intervención. Sin embargo, el 100% de los vicedecanos docentes y 70 % de los directores de filiales otorgaron calificaciones con medianas de 4 (9) y 3 (2), pues a pesar de mostrarse de acuerdo con relación a los objetivos y contenidos abordados, señalaron que aún se debe incluir un criterio de selección, que propiciara más la intencionalidad según el tipo de intervención.

Por otra parte, los cuadros principales de la UCP al coincidir en su valoración -de positiva- le conceden importancia a la

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela
jerarquización de las potencialidades de tutores y directivos para que participen en el diseño de los programas de la práctica, así como en su validación y valoración. Se precisó por el 100% de los participantes que la concepción pedagógica, responde a las potencialidades y necesidades de la práctica en la escuela y que constituye una posibilidad para, al concretar las relaciones entre la carrera y la escuela, se logre preparar a todos los participantes para el seguimiento de la continuidad de su trabajo.

Con respecto a la posibilidad que otorgó la concepción para insertarse en el sistema de trabajo de las escuelas, el 100% realiza con 5 la oportunidad de utilizar las actividades metodológicas de ciclos, años, departamentos, asignaturas según el nivel educativo para contribuir a las relaciones y facilitar desde ellas la continuidad de influencias. En este sentido 22 participantes otorgan 4, y 3 la califican con 3, pues consideran que se aprovecharon al máximo los espacios de la escuela, pero creen oportuno la implicación de la DME para la identificación y proyección de acciones, lo que les permitiría concretar aún más, sus roles y las exigencias a partir de fungir como egresados. Señalaron que la propuesta amplía las concepciones y prácticas de los profesores de la carrera tutores, directivos y estudiantes, acerca de las relaciones entre la carrera y la escuela. Expresaron que la experiencia reafirmó la posibilidad de lograr la participación del tutor en este empeño, pero que es esencial el protagonismo de los profesores de la carrera como mediadores de las relaciones.

Consideran importante el valor de los instrumentos que se incluyen en esta concepción pedagógica como recurso de obtención de información, a partir de asumir que es un proceso multidimensional y multifactorial que les permitió valorarlo con objetividad: el 84,6% (33) de ellos consideraron que los materiales para la preparación son útiles pues en ellos se incluyen acciones para la intervención. Solo 3 de los participantes para un 7,6 % razonan que es difícil la generalización, pero advierten que el procedimiento puede contribuir y debe aprovecharse en la preparación de los tutores y directivos.

El 77% de los participantes se refirieron al valor de la concepción pedagógica en la práctica, al aprovechar las potencialidades de los que participan y la de los contextos para influir en ellos, toda vez que se ajusta a las características de la escuela, los estudiantes, los tutores y directivos.

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela. Al finalizar la discusión el 100% de los encuestados, reconoció los cambios que promueve la concepción pedagógica, pues pudieron constatar en la práctica que los tutores, directivos y estudiantes reconocieron cómo esta influyó en ellos, les ayudó a identificar qué saben y además, les ofreció nuevos aprendizajes. Coincidieron en afirmar que *“no sabían cuán importante era aprovechar las potencialidades de unos en función de los otros”*; confirmaron la posibilidad que ofreció la concepción pedagógica para involucrar a los tutores y estudiantes en el diseño y desarrollo de nuevas propuestas para la atención, tratamiento y seguimiento a los contenidos de la práctica.

Sin embargo, el 76,7 % de los directivos, ofreció valor 5 a la práctica y el 23,2% otorgaron 4 y 3, como se distingue en el anexo 15, pues advierten la necesidad de sensibilizar aún más a los del colectivo de año con la participación en la intervención, concebir el proceso, direccionando más los contenidos hacia el desarrollo de habilidades cognitivas de modo que puedan, no solo realizar con calidad las actividades docentes en la escuela, sino que logren iniciarse en la creación en la docencia desde la investigación científica.

El 100% de los encuestados insistieron en que para dar continuidad a las influencias formativas es necesario que todos los profesores, tutores y directivos asuman la responsabilidad de esta tarea e incluyan su actuación en la intervención que se proyecta en la escuela y que esta, al organizarse, propicie la fundamentación teórica de sus experiencias prácticas e inserten en la investigación educativa relacionada con esta temática. Asimismo, en sus intervenciones no descartaron que entre los aspectos a superar están los factores subjetivos que pueden afectar el éxito del proceso ante la idea de promover la generalización de la concepción y recomendaron continuar la acción investigativa en temas como la asesoría o superación de los tutores, sobre todo, para atender el desarrollo del currículo en los períodos de práctica, insistieron en que la disciplina Formación Laboral Investigativa se convierta en eje integrador de la práctica en la escuela, pero al atender a los subprocesos, es posible preparar y regular la influencia de los tutores y directivos en la escuela.

Se asumió también un diseño estadístico, considerando la prueba ω de Kendall (Hernández 2010) la cual permitió determinar la concordancia de los criterios de los directivos de la UCP, según la calificación otorgada a cada una de las variables. La prueba ω de Kendall varía de 0 (sin acuerdo) a 1 (acuerdo completo). Con significación de 0,5 o sea, para un 95 % de confiabilidad, se obtuvieron bajos coeficientes de concordancia entre los criterios juzgados por los sujetos.

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela. Las respuestas que se ofrecieron en el cuestionario, según los resultados de la prueba, presentados en el anexo 16, mostraron que los directivos fueron los que destacaron más el valor de la concepción pedagógica y los profesores y jefes de las carreras enfatizan mayoritariamente en sus aspectos prácticos al considerar como cuestión clave el procedimiento de la intervención; también fue posible conciliar los aspectos más significativos que, a juicio de la investigadora están en la diversidad de funciones que ejercen los profesores de las carreras y las tareas que les adjudican en su implementación.

Los criterios de *mayor nivel de coincidencia* y de menor diferencia de rangos fueron los referidos a que la concepción pedagógica incorporó los subprocesos necesarios, determinó lo que deben hacer los implicados en esta tarea, precisó el procedimiento de la intervención, la guió, la insertó al sistema de trabajo y contribuyó a la continuidad de influencias formativas de la carrera en todas las variables. Todos estos aspectos revelaron la importancia de asumir el carácter rector del programa de la disciplina Formación Laboral Investigativa en su elaboración. Las menos coincidentes fueron que la propuesta favoreció la respuesta a las potencialidades y necesidades, promovió cambios y orientó a la carrera y colectivo de años desde su validación.

Acerca de la correspondencia con las exigencias del programa de la disciplina Formación Laboral Investigativa de la carrera y su valor para la práctica se obtuvieron coeficientes de concordancia medianamente bajos, así como en el de su manifestación en la práctica. Esta situación se debe a que se muestran conservadores ante la posibilidad de responder a todas las potencialidades y necesidades de la formación, las cuales resultan siempre crecientes y diversas. Sin embargo, se avala así el compromiso con el perfeccionamiento constante de la práctica laboral investigativa, convirtiéndose en el elemento impulsor en la implementación de la concepción pedagógica.

En sus valoraciones se revela la implicación de la subjetividad al interpretar los cambios. Hay predominio del análisis del resultado y no del proceso, a partir de la implicación que ellos tienen desde su experiencia en el trabajo con la carrera y la escuela. Ante la posibilidad de insertar el procedimiento de la intervención en la dinámica de la formación inicial del docente en la escuela, se obtuvo un coeficiente de concordancia bajo, pues la diversidad de criterios está dada en que cada uno analizó este aspecto a la luz de sus responsabilidades. Los cuadros principales de la UCP consideran positiva

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela la generalización pues les asegura la aplicación en el sistema de trabajo de cada institución y los jefes de carrera avalan que es sustentable y que ellos desde sus funciones pueden apoyar ese proceso. En este momento se consideró oportuno concretar la valoración de la sustentabilidad de la concepción pedagógica. En primer lugar, fue necesario confrontar los presupuestos teóricos y fundamentos de la concepción con el comportamiento de los resultados en la práctica, la valoración de los implicados; en este proceso se utilizó la triangulación de la información (anexo 17).

Se confirmó que la teoría tiene implicaciones en la práctica, sobre todo, a partir de la valorización que tienen de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela y desde ellas la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente. Destacan la influencia que puede ejercerse para modificar las criterios de los participantes al socializar su experiencia y promover una intervención contextual, intencional y oportuna. Insisten también en que atender a los **subprocesos** contribuye a la formación del estudiante, genera compromisos, impulsa la toma de decisiones y perfecciona los roles que asumen los estudiantes en los períodos de práctica en las escuelas, al cumplir con las acciones diseñadas en el programa de la asignatura y aprovechar las potencialidades de los participantes según el contexto en que se desenvuelve.

Asimismo se evidenció que la **preparación de los implicados** realza el carácter metodológico de la intervención mediadora de los profesores de la carrera, se ajusta a las características y las condiciones del contexto escolar y la situación profesional de los tutores y directivos según el año y nivel de desarrollo de los estudiantes que atienden, aprovecha las experiencias de la práctica para el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes, identifica el resultado del proceso como elemento integrador de las relaciones y a los contenidos de los aprendizajes y proyecta la manera de interrelacionar los subprocesos en los que se legitima su intervención, asegura que los instrumentos identifiquen las posibilidades para ampliar el diagnóstico y la manera en que se deben modificar las prácticas en el desempeño de todos los participantes en el proceso formativo en la escuela.

Por tanto, al reconocer **el papel de la carrera y el año** se asegura el cumplimiento de los objetivos del programa, se le adjudica un papel esencial al trabajo metodológico y de preparación para contextualizar y personalizar las influencias formativas que precisa el estudiante, sobre todo las que se generan en el contexto escolar desde el consenso que se

Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela logra con los profesores de la carrera al dar seguimiento al proceso formativo. Asimismo, en la concreción de las relaciones se corroboró que se supera la delimitación de funciones al lograr la colaboración en las intervenciones, definir las responsabilidades de los participantes en el colectivo, asumir las relaciones a partir de la dinámica que caracteriza este proceso e identificarlo con el conjunto de acciones mediadoras que facilitan la comprensión y compromiso entre los profesores de la carrera, los tutores y directivos en la escuela. Los resultados que se obtuvieron en este proceso se presentan en la figura que aparece en el anexo 5 CD-ROM.

Luego, la **sustentabilidad** se reconoce, en tanto la concepción que se presenta ya es asimilada como parte del sistema de trabajo de la UCP en Cienfuegos y se ajusta a las características de la carrera y requisitos de la práctica. En este sentido, se destaca la necesaria adaptación que debe tener el programa de intervención en correspondencia con la dinámica del proceso en cada escuela, por cada carrera y a nivel de Facultad y UCP.

La **validez integral de la concepción pedagógica** se corroboró al confirmar –a partir de la triangulación de la información y la confrontación de criterios– que la propuesta potencia el desarrollo de los aspectos subjetivos que contribuyen a orientar la relación entre la carrera y la escuela en función de lograr la continuidad de influencias formativas; pero esta dependerá de la manera en que los que participen, se sensibilicen, preparen, colaboren, impliquen y valoricen las oportunidades e importancia de la concepción pedagógica para resolver el problema planteado. Tal consideración no incluye las condiciones materiales (objetivas), por cuanto la flexibilidad, la retroalimentación, el ajuste al contexto y a los participantes garantizaron su concreción a las posibilidades de cada escuela y carrera.

Se confirmó además que los talleres de preparación constituyeron una forma de retroalimentación, evaluación, seguimiento y control de las etapas en los que todos contribuyeron a la continuidad de influencias formativas y que una exigencia para los diferentes tipos de intervención en el proceso de formación inicial en la escuela es implicar a todos los participantes de la escuela. Por tanto, se puede afirmar que la concepción pedagógica es válida pues concreta las relaciones entre la carrera y la escuela y propicia la continuidad de influencias formativas cuando los profesores de la carrera, tutores y directivos asisten, se sensibilizan, se preparan, colaboran, se implican en el diseño y desarrollo del

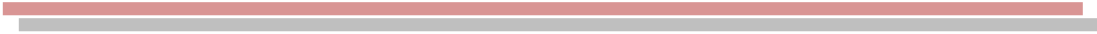
Resultados de la validación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela
currículo en la escuela, socializan conocimientos, modelan y acuerdan las tareas o actividades que desarrollarán, según la intencionalidad de los aprendizajes comprometidos con el grado y nivel a partir de sus posibilidades.

Además, al guiar al docente para lograr la continuidad de las influencias formativas de los profesores de la carrera en la escuela, confirman que la concepción pedagógica que se presenta facilita el proceso, se ajusta a las características de la carrera y a los requisitos de la práctica. Los materiales elaborados o compilados, los instrumentos para la recogida de información completan el procedimiento de la concepción pedagógica y valorizan las posibilidades de la propuesta en la práctica. Tomando como referente los criterios abordados en este capítulo, se representa en un gráfico en el anexo 6 CD-ROM los resultados de la valoración de la pertinencia, factibilidad y sustentabilidad de la concepción pedagógica.

Como **conclusiones del capítulo**, se constató la validación de la concepción por los expertos y los resultados en la práctica. En ambos casos se evidenció la importancia de los procedimientos generales y contextuales para concretar la contribución a las relaciones en el proceso de formación inicial del docente que tiene lugar en la escuela y se reconoció el valor de los instrumentos para la recogida de información. En este orden se confirmó que la implementación de la concepción pedagógica en la práctica aseguró la validez del resultado, sobre todo, al valorar la correspondencia de este con las exigencias del modelo de formación y aprovechar las posibilidades del sistema de trabajo para garantizar la sustentabilidad. No obstante, durante el proceso se reveló la necesidad de preparación de los profesores de la carrera para instaurar y consolidar el cambio, flexibilizar y ajustar los aspectos psicológicos que lo aseguren en cada contexto.

Asimismo, resultó destacada la proyección de la concepción pedagógica hacia la elaboración de instrumentos y materiales; por su parte el taller de preparación agilizó la comprensión de la orientación del cambio de concepción y favoreció, de manera particular, el paso que se relaciona con la elaboración de los programas de intervención con mayor aportación de los participantes. Luego las relaciones entre la carrera y la escuela se concretan mediante la intervención al conotar los distintos niveles de participación, la coordinación del profesor y el ajuste a las particularidades de los contextos, participantes y espacios que intervienen en el proceso, lo cual asegura una relación de colaboración entre la UCP y la escuela.

CONCLUSIONES



CONCLUSIONES

Los presupuestos teórico-metodológicos que sustentan la formación inicial del docente le confieren un papel esencial a las relaciones entre los centros formadores y la escuela. En Cuba esta idea, es avalada por los estudios e investigaciones acerca de la práctica laboral investigativa como una vía para acceder a los saberes profesionales pedagógicos y consolidar los aprendizajes académicos acerca de las funciones docentes, sobre todo si se logra asegurar el carácter continuo de las influencias formativas que se organizan desde la carrera y se promueve la participación comprometida de los tutores y directivos escolares, a partir de metodologías de trabajo colaborativo, en que los futuros docentes, al enseñar, aprenden.

Al fundamentar estas características se evidenció que las relaciones que se establecen entre los profesores de la carrera, los tutores y directivos en las escuelas deben sustentarse en la colaboración, a partir de que se comparten objetivos y se especifican las tareas en el proceso formativo, según el contexto en que tiene lugar. La carrera deberá asegurar el diseño de las actividades de formación con ajuste a las características del estudiante y del contexto escolar, mientras, los tutores y directivos deberán aportar sus experiencias e información a la conformación del sistema de influencias formativas según sus potencialidades. Sin embargo, la fundamentación de las relaciones entre la carrera y la escuela no ha logrado rebasar la subordinación y cooperación en las acciones y todo el esfuerzo se ha concentrado en la intervención que desarrolla la primera al preparar a los tutores y directivos legitimando la fragmentación de funciones.

La concepción pedagógica que se presenta, al reconocer la importancia de la sistematización de la práctica, promueve un cambio en las formas de implicar a los participantes en las relaciones que debe establecer la carrera para garantizar las influencia formativas más allá de las prácticas en las aulas universitarias. En este propósito se asume que la acción mediadora de los profesores de la carrera durante la intervención en la escuela, constituye el principio desde el cual se pueden gestar –en la intervención de los profesores de la carrera en la escuela– relaciones de colaboración, las cuales aseguran la secuencia de influencias formativas en el proceso del futuro docente en la escuela.

En este caso, al valorizar el enfoque metodológico y orientador de la intervención como un procedimiento que connota la especificidad de esta relación se logran integrar resultados de investigación desarrollados en el país y en la provincia de

Oiefuegos respecto al perfeccionamiento de la formación inicial del docente en la escuela al determinar los contenidos de los diferentes subprocesos como propios de la intervención. Asimismo la especificidad de las exigencias, los recursos de la mediación y la manera en que se concreta la colaboración en cada etapa y momento de la intervención determina su condición de guía para la práctica

Las posibilidades de utilizar la valoración por expertos, la discusión y triangulación de información, así como la contrastación de criterios desde la sistematización de la práctica, confirmaron la validez de la concepción pedagógica y corroboraron que esta promovió el cambio conceptual de las relaciones, en tanto se asume la colaboración como un tipo de relación predominante en la intervención; se confirmó además que la acción mediadora de los profesores de carrera es condición para el cambio de actitudes de los tutores y directivos hacia la formación inicial del docente en la escuela, lo cual se constató al validar en la práctica el procedimiento como guía para la intervención, tanto en su estructura como en el método que lo sustenta. Tal consideración permitió fundamentar los aspectos que favorecen o limitan la implementación en la práctica de la concepción que se presenta.

En esta misma tesitura se consideró que debía profundizarse, tanto por el trabajo metodológico como por acuerdos administrativos, el tratamiento de los aspectos metodológicos del trabajo científico estudiantil, la preparación de los ejercicios de culminación de estudio, los cuales fueron algo más atendidos por el profesor de la carrera ante las dificultades de los tutores noveles. Estos aspectos sentaron las bases para nuevas investigaciones asociadas a estos problemas que permitirán profundizar en el objeto y campo de esta investigación.

El valor metodológico del enfoque mixto en la investigación permitió avalar la importancia de la sistematización en la elaboración y validación del resultado presentado. La posibilidad de ampliar la participación de los investigadores, directivos y profesores a quienes se les encarga la tarea de la formación inicial del docente en la escuela, se convierte en un criterio de confiabilidad de la concepción y de las posibilidades de pertinencia, factibilidad y sustentabilidad de la propuesta.

RECOMENDACIONES



RECOMENDACIONES

El estudio realizado permite recomendar lo siguiente:

- Ampliar mediante la investigación científica y científico metodológica el estudio de los tipos de influencias que se generan en la intervención; las dinámicas que estas imprimen al proceso formativo del docente en la escuela, así como la evaluación de los aspectos psicopedagógicos de la intervención de los profesores de la carrera, lo cual permitirá confirmar el carácter mediador que se le atribuye en esta concepción.
- Incorporar los resultados de esta investigación como tema de preparación de los profesores de las UCP, jefes de carrera, tutores y directivos de manera que estos puedan asumir sus responsabilidades en las relaciones entre la carrera y la escuela para garantizar la continuidad de influencias formativas.
- Priorizar el seguimiento a la incorporación y tratamiento de los resultados de las intervenciones en el proceso de validación, evaluación y acreditación de carreras por las posibilidades de perfeccionar desde ellas las decisiones curriculares, organizativas y metodológicas de la formación inicial del docente en los períodos de práctica en la escuela.
- Profundizar en la valoración de la contribución de esta concepción al perfeccionamiento de los subprocesos de la formación inicial del docente en la escuela, sobre todo, en lo que respecta a la socialización de los resultados de los estudiantes en el trabajo metodológico, científico estudiantil, la preparación para la culminación de estudios, la evaluación y acreditación de la carrera y la institución.

BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

- Adiong Caballero Gustavo & D DJ, D. (2009) El diseño didáctico: una concepción de la dirección metodológica del proceso de formación inicial del profesional de la educación en la universalización. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Adiong Caballero, G. (2006) Sistematización acerca de las exigencias y requerimientos del proceso de diseño de la formación didáctica del futuro docente en condiciones de universalización. Sandi Spíritus: Instituto Superior Pedagógico "Cap. Silverio Blanco".
- Addine Fernández, F. (2004) Didáctica. Teoría y práctica, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F. (1999) Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa". Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Addine Fernández, F. (2010) La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Aportes e impacto. Compendio de los principales resultados investigativos en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Aguerrondo, I. (1993) La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación. Revista interamericana de educación de Washington. , 37(166), p.120-125.
- Alonso Rodríguez, S. H. (2002) Tecnología de la dirección educacional, Lima, Perú: Editora Magisterial. Servicios Gráficos.
- Alonso, Rodríguez, S.H. (2007) Tecnología de la Dirección Científica Educacional. Curso 8. Pedagogía 2007, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alfonso García, M. (2009) Sistema para la formación del profesor universitario en el contexto de la Universalización Pedagógica en el municipio Aguada de Pasajeros. Tesis en opción al título de Máster en Educación. Cienfuegos: Universidad "Carlos Rafael Rodríguez".
- Alfonso Moreira, Y. (2012) La participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas." Conrado Benítez García"

- Álvarez de Zayas, Rita M. (1997) *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Academia.
- Álvarez de Zayas, C. (1985) *La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Álvarez de Zayas, C. (1995) *La Pedagogía como ciencia. (Epistemología de la Educación)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez del Valle, E. (2009) *La docencia como mediación pedagógica*. - Universidad de Palermo fido.Palermo edu/servicios_dyc/..../vista/detalle_articulo.php?id.
- Alhama Belamaric, R. (2010) *Capital Humano. Autorrealización y reconocimiento social*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Antillón, R. (2001) *¿Cómo entendemos la sistematización desde una Concepción metodológica Dialéctica? Documento para discusión*. Guadalajara: IMDECALFORJA.
- Añorga Morales, J. (2002) *Concepción. La producción intelectual. Proceso organizado y pedagógico*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Arroyo Almaraz, I. (2006) *Nuevos retos en la educación del siglo XXI*. DOI: <http://dx.doi.org/10.7195/2Fri14.v4i1.406>
- Arnaiz Barrios, I. (2003). *Modelo de actuación de los docentes para favorecer la aplicación integrada del contenido desde el diseño del proceso de enseñanza- aprendizaje de la matemática Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Villa Clara: Instituto Superior Pedagógico "Felix Varela".
- Avalos, B. (2007) *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Docentes (perfil profesional)*. Available at: http://www.campus-oei.org/oeivirt/materias_educacion.htm. Consultado 12/10/2010
- Ávila Gamboa, M. E. (2008) *La formación de profesores en base a la intervención docente. Una experiencia en vías de transformación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Balceiro Rodríguez, Jorge L. (2006) *La actividad de tutoría en condiciones de universalización. En la nueva Universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. La Habana: Editorial Félix Varela.

- Baute Álvarez LM, Iglesias León M. (2011) Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesorado universitario. *Revista Pedagogía Universitaria*.
- Bastida Lugones, L. (2009) "Modelo para la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica". Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas: Cienfuegos: Universidad" Carlos Rafael Rodríguez"
- Barnedchea, M., González, E. (2005) Morgan, M. La sistematización como producción de conocimientos. En Revista "La Piragua" Nº 9, CEAAL, Santiago de Chile.
- Barablia Monier, Odalis. Contribución de Fidel Castro Ruz a la concepción de la formación del hombre nuevo en Cuba de 1959 - 1975. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2005.
- Báxter Pérez, E. (2003) ¿Cuándo y cómo educar en valores? Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Beck, U. (2000) La reinención de la política: hacia una teoría de la modernidad reflexiva, en Breck, U. Gidders, A, Last, S. modernización reflexiva, Alianza Madrid.
- Bermúdez Morris R. (2002) Dinámica del trabajo en grupo en educación: su facilitación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bermúdez Morris R, Lorenzo PM. (2007) La orientación individual en contextos educativos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Buenavilla R, R. (2010) Influencias educativas: factores objetivos y subjetivos. Dialéctica de su desarrollo. (Artículo mimeografiado). La Habana: Universidad de Ciencias pedagógicas. "Enrique José Varona"
- Blanco Pérez A, y S. Recarey Fernández. (2004) Acerca del rol profesional del maestro. En Profesionalidad y Práctica Pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Calzadilla Solves, A. (2003) Una estrategia para la formación inicial del profesorado de matemáticas desde la práctica de la educación secundaria cubana. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. España: Universidad de Oviedo.

- Calzado Lahera, D. (2004) Modelo de formas de organización del proceso de Enseñanza aprendizaje en la formación inicial del profesor. La Habana: Editorial Academia.
- Chávez Justo A. (2005) Acercamiento necesario a la Pedagogía General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chirino Ramos C María V. (2004) El trabajo científico como componente de la formación inicial de los profesionales de la educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cod C. (2008) Las TIC como instrumentos de mediación de la actividad . - Raco www.raco.cat >... > Vol.: 38 Núm.: 3
- Cod C. (2010) Reformas educativas: hacia una re-significación de la enseñanza y el aprendizaje.- Raco www.raco.cat >... > anuariosicologia/issue/view
- Colomina, R., Orrubia, J., (2004) Redefiniendo las condiciones de la metodología de análisis de casos para ajustar la ayuda. <http://psyed.edu.es/grintie/producciones/index.php>
- Cortés Cortés, M, Iglesias León M. (2005) Generalidades sobre Metodología de la Investigación. México: UNACAR "Universidad Autónoma del Carmen".
- Cortina Bover, V. M. (2005) El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Pepito Tey. Las Tunas.
- Copello Levy, M. I., 2001. Fundamentos de un Modelo de Formación Permanente del Profesorado de Ciencias centrado en la reflexión dialógicas sobre las concepciones y las prácticas. Brasil: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Curbelo Álvarez, A. (2009) Estrategia de preparación para profesores en formación de Ciencias Exactas en la asignatura Matemática de Preuniversitario. Tesis en opción al título de Máster en Educación. Cienfuegos. Villa Clara: "Félix Varela".
- Crespo Borges, C. (2007) Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica. Villa Clara: Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela".
- Crespo Borges, T. (2004) Reflexiones sobre el empleo de los criterios de expertos en las Investigaciones Pedagógicas. Villa Clara. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela.

- Orespos, Carlos. (2003) "La sistematización en el trabajo de la educación popular". Editorial: Dimensión Educativa.
- Dames Silva M. (2010) Planeación, mediación pedagógica y estrategias emscompetenciasdocentes .blogspot.com – Consultado 20/11/12
- Del Llano Meléndez M. (2007) Formación docente desde y para la escuela. En curso 57 Pedagogía. La Habana: Educación Cubana.
- Díaz Fuentes, A. (2007) Sistema de orientaciones metodológicas para el perfeccionamiento del proceso de planificación estratégica del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. ISP. "Enrique José Varona".
- Díaz Domínguez, T. (2006) "La nueva Universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento": la unidad didáctica entre objetos de aprendizaje y su impacto en las formas semipresenciales en las asignaturas". Pinar del Río: Universidad Hermanos Sains Montes de Oca.
- Domínguez Urdanivia, Y. (2008) La reafirmación profesional del maestro primario de formación emergente: una propuesta pedagógica desde la concepción de la microUniversidad." Tesis de Maestría. Cienfuegos: ISP "Conrado Benítez García"
- Carmela. G. (2007) Aspectos por considerar para la mediación pedagógica Recursos..reodidacticos.uned. ac.cr / ./aspectos_.
- Escudero, M. (1997) La formación permanente del profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de publicaciones. La Habana: MINED.
- Escudano, A: (2004) "Reflexión curricular acerca del sentido formativo de la Historia de la Educación" (Seminario sobre docencia de la Historia de la Educación, Gijón, abril 2004)
- Fariñas León G. (2005) ¿Hacia dónde va la innovación educativa? En: Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana: Editorial Félix Varela. p. 128-138.
- Frankle, M. y Morgan, M. (1995) La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción, Materiales Didácticos Nº 1, Escuela para el Desarrollo. Lima.

- Fernández Katia (2007) La dirección de la formación de la cultura laboral en los adolescentes de secundaria básica. Una concepción pedagógica. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: ISP "Frank País.
- Ferrer Vicente M. (2009) Impacto del modelo educativo de la Secundaria Básica: Nuevos problemas para la investigación. En Ponencia presentada en el evento internacional. Pedagogía. La Habana: Educación Cubana. Ministerio de Educación.
- Ferrere, J. (2009) El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. Revista internacional de investigación en educación, by Pontificia Universidad Javeriana is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Colombia License
- Ferreiro Vázquez, I. (2003) Propuesta de atención al movimiento de la Reserva Especial Pedagógica. Tesis en opción al título de Máster en Educación. Cienfuegos: Universidad "Carlos Rafael Rodríguez".
- Ferry M. & Marín, R. (1989) La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio Internacional. Barcelona: TEIDE
- Fomeiro Rodríguez, R (2007) Un modelo pedagógico para la formación de profesionales de la educación desde la escuela. La Habana. Pedagogía.
- Fuentes González, Homero: (2000) Modelo Didáctico Holístico Configuracional. Monografía. Santiago de Cuba, Cees "Manuel F. Gran", 2000.
- Fuentes González H. (2004) El informe de tesis: un tipo de texto argumentativo, sus contradicciones. CEES Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Furio, Mas C. (1984) Tendencias actuales en la formación del profesorado. Revista Enseñanza de las Ciencias. España, 2, p.7 - 14.
- Fuxá Lavastida, María Micaela. (2004) Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

- García Batista, G & Addine Fernández, F. (2001) Formación permanente de profesores: retos del siglo XXI. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe.
- García Batista, G & Addine Fernández, F. (2004) La formación investigativa del docente: Un reto al nuevo milenio. En Profesionalidad y Práctica Pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Leyva, M. (2006) La microUniversidad centro de formación por excelencia. Curso 56 Congreso Pedagogía. La Habana; Educación Cubana; Ministerio de educación.
- García Leyva, L. (2007) Concepciones sobre el diseño curricular. Santiago de Cuba: MINED.
- García Leyva, L. (2009) Estrategia metodológica interdisciplinaria en la formación intensiva de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica. En Ponencia Presentada en el evento internacional PEDAGOGÍA 2009. La Habana: Educación Cubana: MINED.
- García Puerto, A. (2009) La formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica. Una aproximación a la evaluación de necesidades a partir de los componentes académico – laboral. En Ponencia presentada en el evento internacional Pedagogía 2009. La Habana: Educación Cubana: MINED
- García Rarris, L. (2005) El modelo de Secundaria Básica en Cuba. Fundamentos teóricos para su currículo. En Ponencia presentada en el evento internacional. Pedagogía 2011. La Habana: Educación Cubana: MINED
- García Rarris, Lisardo (1996) Los retos del cambio educativo, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García. Rarris., Lisardo & Valle Lima, Alberto & Ferrer López, M. A. (1996) Autoperfeccionamiento docente y creatividad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (1997) Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Instituto de estudios y Acción Soc.
- Gil Álvarez, J. L. (2004). Sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial del profesorado: Un estudio de campo en la carrera de licenciatura en educación primaria. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad Carlos Rafael Rodríguez

- Gimeno Sacristán, J. (1983) "Profesionalización docente y cambio educativo". En Maestros práctica y transformación escolar. Argentina: Miño y Dávila.
- González Pérez, E. (2007) Las relaciones tutor-docente en formación en el contexto de la microUniversidad. En CD Pedagogía. La Habana: Educación Cubana.
- Gutiérrez, M. (2010) La mediación pedagógica, creatividad, expresividad y relacionalidad. Available at: <http://weblog.educ.ar/education-tics/archives/008084.php>.
- Habermas, Jürgen (1999). Teoría y Praxis, Editorial Atalaya, Madrid.
- Habermas, Jürgen (1989). Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I. Editorial Taurus. Madrid. España.
- Hérmida V, Nancy (2007) El proceso de dirección en la Sede Universitaria Pedagógica: una experiencia desde la práctica. [CD-ROM]. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana MINED
- Hérmida Vázquez, N. & López Rodríguez del Rey, M. Magdalena. (2009) La integración: claves para una práctica en las condiciones de universalización en la formación docente en Cienfuegos. [CD-ROM]. Evento Universidad ,2009. Cienfuegos: MINED.
- Hérmida Vázquez, N; López Rodríguez del Rey MM. (2010) El sistema de trabajo metodológico para la preparación de los docentes en la formación inicial universalizada: una experiencia desde la práctica. [CD-ROM]. Evento Universidad. Cienfuegos MINED
- Hérmida Vázquez, N; López Rodríguez del Rey MM (2012) Las relaciones de la UCP y la escuela: su implicación en la formación inicial del docente en los periodos de práctica laboral IPLAC, Revista Digital URL disponible en: www.revista.iplac.rimed.cu
- Hérmida Vázquez, N; (2012) La dirección de la formación inicial del profesorado: un proceso de articulación de espacios, sujetos y relaciones. IPLAC, Revista Digital URL disponible en: www.revista.iplac.rimed.cu
- Hérmida Vázquez, N (2012) La participación en el ejercicio de la dirección formativa: reflexiones éticas. [CD-ROM]. Evento Internacional Paulo Freire
- Hérmida Vázquez, N; López Rodríguez del Rey MM (2012) La formación en la Universidad: concepciones para la evaluación del aprendizaje. [CD-ROM]. Evento Provincial Universidad Cienfuegos.

- Herrida Vázquez, N; López Rodríguez del Rey MM (2012) El seguimiento al diagnóstico de los estudiantes en los procesos de formación: concepciones para la práctica en la Universidad. Publicado en Vol. 10, Nro. 2 .Suplementos sobre investigaciones en Educación médica <http://www.medsur.sld.cu>
- Herrida Vázquez, N; López Rodríguez del Rey MM (2012) El proceso de formación inicial en Cuba: particularidades de los períodos de práctica en las escuelas. Publicado en Revista electrónica Conrado. <http://www.conrado.rimed.cu>.
- Herrida Vázquez, N; López Rodríguez del Rey MM (2012) Las relaciones y métodos de trabajo de los directivos escolares: características fundamentales para la formación. Publicado en Revista electrónica Conrado. <http://www.conrado.rimed.cu>.
- Herrida Vázquez, N; López Rodríguez del Rey MM. (2013) Las relaciones entre la Universidad de Ciencias Pedagógicas y la microUniversidad: concepciones desde la experiencia. [CD-ROM]. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana MINED
- Hernández, Alma D. (2011) La consultoría de organizaciones cubanas: experiencias y aprendizaje. La Habana: Editorial Universidad de La Habana.
- Hernández S. (2000) Metodología de la investigación México: S.A. de C.V.
- Hernández, M (2009) La evaluación del desempeño profesional del profesor en formación inicial en la microUniversidad politécnica. Tesis en opción a Máster en Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas." Conrado Benítez García" Cienfuegos.
- Hornutiner Silva P. (2008) La Universidad cubana: el modelo de formación. 2da ed. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Imbernón, F. (1994) La formación y desarrollo profesional del docente: hacia una nueva cultura del profesional. , Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1989) La formación del profesorado: el reto de la reforma Cuadernos de Pedagogía, Barcelona: Editorial Laia.
- Ibáñez, A. (1995) La dialéctica en la sistematización de las experiencias, Revista Tarea, Lima.

- Ibarrá, R y Villaseñor, K (1978) Teoría y modelos innovadores de organización curricular. de <http://www.buenastareas.com/ensayos/%C3%ADa/943751.html> / Recuperado 10-2010.
- Jara, Oscar. Para sistematizar experiencias/ Oscar Jara --Costa Rica: Editorial Alforja, 1994.
- Johnson, R y D Redmond (1998) The Art of Empowerment, UK: Financial Times Professional Ltd. EUA.
- MINED. La escuela como microUniversidad -- [www.monografias.com/trabajos/ 15 docentes](http://www.monografias.com/trabajos/15docentes). Cuba. shirni. Consultado. 23-10-2010.
- Lenin V. I. (1963) Obras completas. La Habana: Editora Política, p. 59 y 241.
- Leontiev, A.N. (1982) "Actividad, conciencia y personalidad". La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Lima, S. Educación y TIC. (2006) Trabajo en grupo y trabajo colaborativo. Available at: [http://weblog.educ.ar/ education-tics/archives/ 008084. php](http://weblog.educ.ar/education-tics/archives/008084.php).
- Latorre, Antonio (2003), La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. [scribd.com/doc/27686077/ Que-Es-La-Investigacion-Accion,paginaspersonales.deusto.es/.../ANALISIS%20Y%20EVALUACION%20...](http://scribd.com/doc/27686077/Que-Es-La-Investigacion-Accion,paginaspersonales.deusto.es/.../ANALISIS%20Y%20EVALUACION%20...)
- Latorre, A y A. Sans (1999) Técnicas de investigación en ciencias sociales. Dykinson, Madrid.
- López Rodríguez Del Rey M. Ma. (2004) Historia de la educación en la formación docente: Una propuesta para el sistema de formación docente en Cuba. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. España: Universidad de Oviedo.
- López Hurtado, J. (2003). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica En Compendio de Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- López Medina, F. (2007) La evaluación integral en la formación inicial de los profesionales de la educación. En CD Pedagogía 2007. La Habana: Educación Cubana.
- López M. (2007) Mediación pedagógica del tutor en EAD...[www.utn.edu.ar/aprobatedutec07 /docs/171.doc](http://www.utn.edu.ar/aprobatedutec07/docs/171.doc) Consultado 12/06/2010
- Lorenzo Suarez, Irida. (1999) La práctica laboral en la formación del profesional pedagógico. Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencia de la Educación en la Universidad de Cienfuegos.

- Maciel de Olivera C. (2003) La investigación acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33).
- Mantilla Castellanos, L. (2002) *Habilidades para la vida. Una propuesta para vivir mejor*. Bogotá: Ediciones Stadium.
- Manzano, R. & J. Morales. (2002) *La dirección de la escuela: reto hoy y siempre*. La Habana: MINED.
- Marcelo, C. (2003) *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y Métodos*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marimón Carrazana, J. A. Gelves, E. (2005) *Aproximación al estudio del modelo como resultado científico*. CD.
- Martínez LLantada, M. (2003) *Nuevos caminos en la formación de profesionales de la educación*, La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica MINED.
- Martínez LLantada, M. (1993) *La actividad pedagógica creadora, análisis epistemológico*. En Ponencia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez Quijano, M. (2007) *La competencia tutorar de los docentes de la educación media en la formación de profesores generales integrales en el contexto de la universalización pedagógica*. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Martinić, S. (1987) *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular*. Santiago de Chile: CIDE.
- Martinić, S. (2005) *Antecedentes e implicaciones del concepto de Sistematización*, en *Red innovaciones educativas para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Marx, C. (1973) *El Capital*. La Habana: Editora Ciencias Sociales.
- Medina, R. (1989) *Didáctica e intervención en el aula*. Madrid: Cincel.
- Mendoza Pérez, Melquiades. (2004) *Alternativa para la dirección didáctica del proceso de formación del profesional de la educación*. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Frank País".
- Mendoza, L. (2009) *Formación del Profesorado*. 2009. *Revista Interuniversitaria*. (s.f.). Available at <http://www.aufop.org/publica>. consultado 20/12/2012

- Melián Borroto, Lourdes. (2006) La labor educativa del tutor, elemento clave en el proceso de universalización. En la nueva Universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Miranda Hernández, O. L., (1990) Marco Filosófico conceptual de la Pedagogía. La Habana: MINED.
- Mingorance Díaz, Pilar. (2001) Aprendizaje y Desarrollo Profesional de los Profesores. La Función Docente. México: Editorial Síntesis.
- Mingui Carbonell, E. (2006). Un modelo didáctico para el trabajo metodológico en los colectivos de año en condiciones de universalización de los ISP. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico. Enrique José Varona.
- Milián Vázquez, Pedro Miguel. (2011) La superación profesional de los docentes de la carrera de medicina para el tratamiento del contenido de la farmacología. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad: Carlos Rafael Rodríguez.
- Montoya J. (2005) Una aproximación a las concepciones teóricas de la gestión. Revista "Mendive"
www.revistamendive.iimed.cu/infuentes/hum38/pdf/Art_1_Manuel.pdf
- Morgan, M. de la Luz (2006) Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización. En "Sistematización y producción de conocimientos para la acción". Santiago de Chile: CIDE
- Morenza Padilla L. (1998) Zona de Desarrollo Próximo y Zona en Conflicto. Evento Internacional sobre Educación Especial. La Habana: Editora Ciencias Sociales.
- Moreno M. J. (2004) Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza aprendizaje. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Morales, I. (2005) Políticas y estrategia para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, Disponible en: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol_19_1_05/emso7105.htm#cargo. Consultado. 17-4-2013.
- Molina A. (2012) La mediación pedagógica en la formación de formadores blogspot.com. 20/11/2012
- Neuner, G. (1991) Pedagogía. La Habana: Editorial Libros para la Educación.

- Onrubia, J. (2013). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. Universidad del caribe escuela de educación informe del curso monográfico. Periódico provincial interescolar
- Onrubia, J. (2010) Estudio Del Rol De La Comunidad Educativa En La Construcción De Los Valores De Los Estudiantes De La Escuela Básica. Distrito Educativo 04-04 De Villa Altigracia.
- Padrón Aneiro, J. &. (2007). Propuesta para la preparación pedagógica del profesor adjunto a partir de los problemas profesionales en las condiciones de la universalización. Ciudad de La Habana: Evento Pedagogía 2009.
- Paritz T. (2005). El aprendizaje colaborativo y las técnicas cualitativas [bretelbeneficio.blogspot.com/](http://home.capecod.net/~tpanitz/tecsartides/motivation.htm).
<http://home.capecod.net/~tpanitz/tecsartides/motivation.htm>.
- Para Vigo, I. (2009) Concepción didáctica de la formación inicial del profesional de la educación en Cuba en condiciones de universalización. [CD-ROM]. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana MINED
- Para Vigo, I. (2002) Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la Educación en Formación Inicial. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ISP Enrique José Varona.
- Paredes Enrique A. (1979) El estudio de la influencia social, una visión integrativa. Argentina.
- Pérez Gómez, G. S. J. A. (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Pérez – Jiménez, César. (2003) Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. Revista Iberoamericana de Educación. Número 33, Madrid, En <http://www.campus-oei-org/revista/rie33ao2.PDF>. Consultado 7 de Febrero de 2005.
- Pérez Lemus, L., y otros (2012). Naturaleza y alcance de la Pedagogía cubana, reflexiones y debates actuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Pérez Rodríguez, Gastón. (1996) Metodología de la investigación educacional. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez Reynoso, Á. (2005) La intervención didáctica como alternativa para transformar la práctica. Available at <http://educar.jalisco.gob.mx/01/01Angel.html>. Consultado 21-4-2013.

- Plá López, Ramón. (2005) Modo de actuación del docente desde un enfoque integral y contextualizado. Ciego de Ávila: CEIE José Martí.
- Plá López, Ramón. (2007). Concepción didáctica de la formación de competencias profesionales del docente en condiciones de universalización. -En Curso 83 Pedagogía 2007, MINED. La Habana: Educación, Cuba.
- Perrenoud Philippe y otros (2004) Formando professores profissionais. ¿Quais estrategias? ¿Quais competencias? Editorial Amed. Porto Alegre. Brasil.
- Perrenoud Philippe (2007) La formación de los docentes en el siglo XXI. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. En Revista de Tecnología Educativa, XIV, n° 3, pp. 503-523. Santiago de Chile.
- Pino J. del (2001) Motivación y Orientación Profesional. (Tesis de Grado) La Habana
- Prieto D. (2009) La mediación pedagógica en el espacio de la educación universitaria victorflint.wordpress.
- Popkewitz (1997) Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre el conocimiento de la escolarización. , Barcelona: Pomares.
- Quintero Pupo, Gerardo. (2005) Modelo para la sistematización e integración del proceso formativo de los estudiantes de las carreras pedagógicas a través del trabajo metodológico en las microUniversidades. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Ávila: ISP Manuel Ascunce Doménech.
- Ramírez García, Ramiro. (2006) La integración en el sistema de interrelaciones de dirección en el proceso de universalización pedagógica en Villa Clara. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. villa Clara: ISP Félix Varela.
- Recarey Fernández, Silvia. (2004) La preparación del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la formación inicial para el desempeño de la función orientadora. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Reinoso Cápiro, C. B. (2005) Un modelo pedagógico para contribuir al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos en las condiciones de la Secundaria Básica actual. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

- Rodríguez, G. (1999) Ciencia, Tecnología y Sociedad: una mirada desde la Educación en Tecnología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, J. M. (1995) Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rodríguez del Castillo, María A (2010). La sistematización como resultado científico de la investigación educativa. Sistematizar la sistematización. Material en soporte electrónico, La Habana, sf.
- Rodríguez Muñoz R. (2010) Modelo de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje para profesores en formación en las microUniversidades politécnicas. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad Carlos Rafael Rodríguez.
- Rojas Valladares, A. L. (2003) La formación vocacional hacia la carrera licenciatura en educación preescolar: una propuesta pedagógica. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad Carlos Rafael Rodríguez.
- Rojas Galarza, C. 2010, Modelo pedagógico integrador y emancipador, Separa del SUTEP, Lima
- Rosental, M & y Lucín, P. (1985) Diccionario Filosófico. La Habana: Editora Política.
- Rozada, J. M., Cascante C. & Arieta J. (1997) Desarrollo curricular y formación del profesorado. Asturias: Oyan.
- Rozada, J. M. (2001) Formarse como profesor de Ciencias Sociales, Madrid: Akal, S. A.
- Rué, Joan (2009) El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior. España: Narcea, S. A. de Ediciones. Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB.
- Ruiz Aguilera, A. (2005) Fundamentos de la investigación educativa. En Metodología de la investigación educacional, desafíos y polémicas actuales. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Santos Guerra, MA. (1998) La profesionalización docente ante el cambio educativo. Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social. B Zúñigaurre. Barcelona Icaria.
- Silva, RD 2005, Modelo Pedagógico para la Formación Ciudadana de los Maestros Primarios. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.

- Sosa, M., (2012) Unidad 1. Desarrollo Cognitivo-La Mediación Pedagógica II-UPN283. www.slideshare.net/.../unidad-1-desarrollo-cognitivo-la-mediacion-pedagogica - Bloque II la mediación pedagógica y estrategias. Consultado 05/06/2012
- Suárez Morzón N. (2009) Metodología para la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad Carlos Rafael Rodríguez
- Taba, H. (1974) Elaboración del currículo. Teoría y Práctica. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.
- Tedesco, Juan C. (2003) Estrategias de Desarrollo y Educación: El Desafío de la Gestión Pública. mecanog. España: Editorial Morata.
- Terry Portela T. (2009) La renovación del trabajo de las Sedes Universitarias Pedagógicas: tarea fundamental para consolidar la universalización en Cienfuegos. . Publicado en Revista electrónica Conrado. <http://www.conrado.rimed.cu>.
- Terrón E. (2004) Escritos de sociología de la educación. URL disponible en: <http://www.funlam.ed.co/poesis/edición005/poesis5.Parodi.htm>
- Torres Pérez, Miguel. (2006) La universalización de la educación superior como alternativa ante el proceso de globalización. En la nueva Universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. La Habana: Editorial Félix Varela
- Touraine A (1986) Introducción al método intervención sociológica Vd.4 Nro. 11 <http://www.jstor.org/stable>
- Touraine A. (1997) Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes. www.sociologianow.d
- Valdez, L., (2008) Modelo teórico metodológico para el perfeccionamiento del proceso de formación inicial de los profesores generales integrales que se desarrolla en la secundaria básica. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela.
- Valle Lima, A. (2012) La investigación pedagógica, otra mirada. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Valle Lima, A. (2007) Metamodelos de la investigación pedagógica. Ciudad de la Habana: CD. Pedagogía

- Vaillant, D. (2002) Construcción de la profesión docente en A. Latina Tendencias, temas y debates. Serie documental Nro. 31/PREAL <http://www.preal.org/grupo.asp?IdSección=36>
- Vaillant, D (2005) Formación docente en A. Latina. Re-inventado el modelo tradicional. Barcelona. Octaedro.
- Vaillant, D (2009) El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. Buenos Aires: UNESCO-IIEP-Fundación OSDE y Siglo XXI. Editores.
- Velázquez, Ena E. (2006) Educación y TIC. Trabajo en grupo y trabajo colaborativo. Available at: <http://weblog.educ.ar/educación-tics/archives/008084.php>.
- Vigotski L. S. (1998) Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de lecturas de Psicología de las edades I. La Habana: Universidad de la Habana.
- Villar Angulo, L.M. (1990) Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea, Madrid.
- Villardón, Gallego, L. (2006) Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. Universidad de Deusto www.ugr.es/~redpro/rev31ART3.pdf. [giac.upc.es/JAC10/03/L/%20villardon\(formAT3\)\(11\)](http://giac.upc.es/JAC10/03/L/%20villardon(formAT3)(11)).
- Villardón, Gallego, L. (2006) Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. Universidad de Deusto. Facultad de Psicología y Educación. Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular. Bilbao, España.
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Bilbao: ICE de la UD. Cuadernos monográficos del ICE, núm. 12 www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/.../22/%20A.pdf
- Yáñez C. y Villardón (2009) Efectos del aprendizaje cooperativo en los estilos de aprendizaje y otras variables. www.ugr.es/~redpro/rev31ART3.pdf. [giac.upc.es/JAC10/03/L/%20villardon\(formAT3\)\(11\)](http://giac.upc.es/JAC10/03/L/%20villardon(formAT3)(11)).

ANEXOS



RELACIÓN DE ANEXOS

Nro.	Título
1	Modelación de los subprocesos
2	Descripción metodológica del grupo de discusión
3	Representación de la concepción para facilitar la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente en la escuela
4	Cuestionario enviado a los expertos solicitando su colaboración
5	Cuestionario aplicado a los expertos para determinar coeficiente de competencia
6	Procesamiento de los resultados del coeficiente de competencia de los expertos
7	Cuestionario aplicado a los expertos para la valoración de los requisitos
8	Procesamiento de los resultados de las valoraciones acerca de los requisitos
9	Cuestionario aplicado a los expertos para la valoración de la concepción
10	Procesamiento de los resultados de las valoraciones acerca de la concepción
11	Algunas acciones demostrativas para orientar y preparar a los participantes
12	Descripción metodológica del grupo de discusión
13	Cuestionario aplicado a participantes en la propuesta implementada
14	Descripción metodológica del grupo de discusión
15	Procesamiento de los resultados de las valoraciones acerca de la propuesta implementada
16	Estadística de la prueba de Kendall
17	Triangulación de los presupuestos

Anexo No.1

MODELACIÓN DE LOS SUBPROCESOS				
Subprocesos	Qué es	Como se ordena	Con que se identifica	Exigencias
Formación, orientación y reafirmación profesional	Un sistema de influencias formativas educativas dirigidas a estimular la vocación de los estudiantes hacia las carreras pedagógicas, incluye: - el trabajo para garantizar el ingreso, permanencia y desarrollo en ellas; -destaca los tipos de ayuda que deben ofrecerse a los estudiantes durante la formación inicial para que puedan de definir su proyecto de vida, como una vía para satisfacer sus necesidades y potencialidades personales en correspondencia entre las expectativas de la sociedad y en particular en la educación cubana.	En etapas: -la primera después de haber ingresado a la carrera, donde los intereses se reafirman y desarrollan. -la segunda lo constituye el egresado, cuando consolida y reafirma su autodeterminación en relación con la profesión seleccionada.	Con una relación de ayuda que se establece para reafirmar los intereses, actitudes y modos de actuación que activan y dirigen la conducta del joven hacia la actividad pedagógica.	-La interacción del estudiante con el objeto de la profesión -La influencia de las relaciones que establece con el profesor tutor, el cual participa en la solución de tareas profesionales y le confiere al estudiante desde su ejemplo la esencia del modo de actuación profesional.
La atención a la pre reserva especial pedagógica	Un movimiento que agrupa a estudiantes que manifiestan condiciones en el área personal, académica, sociopolítica y actitudinal que se manifiestan en: - habilidades empíricas para la conducción de grupos Este proceso de selección sucede desde el primer año de la carrera y transita por la selección, preparación y educación	Por etapas que definen la atención que se les presta: -orientación motivacional, - identificación, -selección, -preparación, -evaluación sistemática del desarrollo profesional y de su desempeño -seguimiento y evaluación del desarrollo como cuadro en funciones.	Con principios establecidos para la selección: -La selectividad se asocia con los mejores egresados. -La voluntariedad disposición a integrar este movimiento y a cumplir las tareas de dirección que se le asigne. -La incondicionalidad al ser ubicados, donde sean más necesarios	

Aprendizaje	Una búsqueda de alternativas en la profundización del conocimiento que contribuyan a: -transmitir y generar conocimientos, -vincular el contenido a la práctica laboral y sociocultural con énfasis en los programas educativos y en la especialidad, y -representar cómo y de qué manera apoya, guía, fortalece e integra el conocimiento a sus modos de actuación en la práctica laboral investigativa y su comportamiento social	A partir del diseño de las disciplinas y asignaturas y se evalúa como resultado de la influencia de los colectivos pedagógicos de disciplina, asignatura y año	Desde lo externo: con el contexto, las demandas y necesidades que requiere el profesional en formación. Desde lo interno: con los elementos cognitivos, volitivos y socio-afectivos que le dan sentido y significación a la competencia.	-Superar el insuficiente desempeño científico y académico de los profesores en formación, -Ofrecer una atención sistemática y congruente con los fines educativos y los requerimientos de la práctica laboral, -Considerar alternativas de intervención y potenciación, facilitadoras del aprendizaje significativo, -Reincorporar conocimientos y experiencias, ello posibilita atender las consecuencias que genera la tendencia a la desmotivación de los estudiantes en formación.
Preparación para la culminación de estudio	Proceso integrador, participativo, desarrollador y constructivo del proceso de formación de los profesionales de la educación, que exprese la eficacia y calidad del proceso formativo desarrollado.	Transita por momentos: -De intercambio, donde se relacionan la proyección y organización del ejercicio de culminación de estudio, -De orientación de las acciones y tareas a cumplimentar por los estudiantes durante todo el proceso, -De ejecución y control de todo el proceso.	-La auto corrección, como acción educativa de forma continua, que aporta el resultado de todo el proceso educativo en la carrera. -La regulación y orientación de la evaluación desde una concepción formativa e integral, -La orientación al desarrollo de competencias y capacidades, -El aporte de información no sólo sobre el avance de los estudiantes desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal, sino también de todos los demás aspectos que interaccionan en él desempeño, metodología, recursos, y relaciones.	-Dinamismo y transformación en la medida en que el estudiante desarrolla competencias a favor del conocimiento y la comunicación, y - Se construye un espacio de intercambio, reflexión y desarrollo, que contribuye a expresar la calidad del proceso educativo y los valores que ha alcanzado.

Evaluación- validación	Proceso continuo que aporta las valoraciones necesarias para proponer cambios, ajustes o modificaciones en el mejoramiento de la formación inicial de los profesionales de la educación en las diferentes carreras pedagógicas.	En etapas organizativas que transitan desde: -La preparación, -La aplicación y -La profundización Mediante reuniones de preparación se elabora el procedimiento de intervención y luego se concreta en el diseño de programas El estudio de documento precisa los instrumentos e indicadores a tener en cuenta.	La valoración teórica y práctica de cada uno de los instrumentos e indicadores a tener en cuenta.	
--	---	--	---	--

Anexo Nro. 2

Descripción metodológica del grupo de discusión

Objetivo. Valorar los resultados que los participantes pudieron constatar en sus intervenciones formales e informales en los cursos escolares 2008-2010.

Lugar. Sede Universitaria Pedagógica de Cienfuegos.

Participantes: Directores de las sedes universitarias, profesores de las carreras, tutores y directivos de las escuelas

Se siguió el procedimiento siguiente:

La investigadora hizo reflexionar acerca las alternativas diseñadas y aplicadas en estos cursos para conseguir la modelación interna del proceso de formación del docente en la escuela; como premisa para estructurar las relaciones.

Para ello presentó un resumen de la valoración realizada por los participantes y en la práctica. Nos interesa reflexionaren las relaciones entre la carrera y la escuela para precisar los vínculos entre currículo/contexto en que se desarrolla y se legitima el papel de los participantes según la responsabilidad que asumen en el diseño, ajuste y desarrollo del currículo.

En la búsqueda de una dinámica de mayor confrontación e individualidad en las ideas a aportar se nombró un registrador. Al final de la discusión se recogió el manuscrito confeccionado por el relator y se agradeció la colaboración de los participantes.

La discusión aportó criterios como: “es importante el apoyo que se le debe dar al estudiante en la elaboración de medios para apoyar su preparación para impartir la docencia”. Resaltaron la necesidad del desarrollo de talleres, activos para el análisis de los problemas de la práctica, la elaboración de guías para el trabajo del tutor con el estudiante en formación, pues estos constituyen elementos esenciales en el proceso.

Identifican como necesidades “la falta de preparación para dirigir el trabajo investigativo”, “evaluar al estudiante en la práctica”, “avalar la contribución de los programas académicos al desempeño profesional de los estudiantes y sobre todo para la introducción de los resultados científicos y metodológicos que los estudiantes realizaban como parte de sus tareas curriculares”. Asimismo reconocen como limitaciones de la influencia “el trabajo de reafirmación profesional pedagógica”, y “la preparación de las pre reservas especiales pedagógicas”.

Anexo Nro. 2. Continuación

Insistieron en que “desde las carreras se deben organizar y asegurar la preparación de los tutores y directivos para la permanencia de los estudiantes en la escuela en los diferentes períodos de práctica a lo largo de la carrera”,

En este sentido los profesores de las carreras consideran que “es importante tener en cuenta la responsabilidad de cada uno desde lo metodológico e investigativo y aprovechar las oportunidades y posibilidades que estos ofrecen en función del aprendizaje del estudiante en la práctica”, “consideran al colectivo de año como responsable de especificar las actividades que realizará el estudiante en la escuela desde su planificación, organización y control”.

En este sentido los directores distinguieron al director de la sede pedagógica con “la responsabilidad de prepararlos para la evaluación de las actividades de la formación inicial en las escuelas desde las actividades que establece la carrera y las condiciones de la escuela para enfrentarla”

Los profesores de las carreras enfatizan en “la función del director escolar en este proceso, enfatizando en la esencia de la misma como facilitador y coordinador de todo el proceso formativo”, en este sentido se insiste en la dirección de los análisis de los resultados que van alcanzando los estudiantes en el desempeño.

Los tutores consideran que “una figura esencial en este proceso lo constituyen los jefes de ciclo, grado o departamento, pues son los que realizarían las actividades metodológicas y crean las condiciones para que el estudiante reciba las ayudas necesarias del tutor”. Asimismo consideran que “el tutor es responsable de orientar y guiar a los estudiantes en la escuela, le debe aportar todos medios necesarios para su desempeño diariamente y que para ello le colabora el profesor de la carrera”.

En este sentido los profesores de las carreras consideran que la prevalece la colaboración como tipo de relación, entre la carrera y la escuela y se consideró la posibilidad de induir la DME en el seguimiento a los estudiantes en formación a partir de las potencialidades del territorio para atender los problemas de contenido y metodológicos que afectan su desempeño en la práctica laboral investigativa y la calidad del aprendizaje de los escolares a su cargo.

Anexo Nro. 2 Continuación

Al finalizar la discusión se confirmó que en general ellos pudieron constatar que las relaciones entre la carrera y la escuela permiten estrechar los vínculos entre currículo/contexto en que se desarrolla y se legitima el papel de los participantes en el proceso según la responsabilidad que asumen en el desarrollo del currículo. No obstante se pudo comprobar la necesidad de fundamentar la forma de concretarlas durante las intervenciones.

Confirmaron la posibilidad que ofrecen las relaciones entre la carrera y la escuela para precisar los vínculos entre currículo/contexto en que se desarrolla y se legitima el papel de los sujetos según la responsabilidad que asumen en el diseño, ajuste y desarrollo del currículo.

Sin embargo, según sus consideraciones, advierten la necesidad de concebir el proceso más participativo a partir de los profesores de la carrera y modelar la intervención como vía para contribuir a las relaciones de la carrera y la escuela.

Anexo Nro. 3. Representación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente



Anexo Nro. 4

Cuestionario enviado a los expertos para solicitar su colaboración en la valoración de la concepción pedagógica para contribuir a la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente en la escuela.

Objetivo. Solicitar la colaboración acerca de la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente en la escuela.

Estimado(a) colega:

Se está realizando una investigación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos orientada a la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente en la escuela. La presente tiene como objetivo solicitarle su participación en la valoración de la propuesta que se obtuvo como resultado del proceso investigativo. Sus aportaciones resultarán valiosas. Si desea colaborar se hace necesario que complete el siguiente cuestionario.

Muchas gracias.

Preguntas:

Graduado de: _____

Categoría académica y/o científica: _____

Categoría docente: _____

Años de experiencia en la docencia: _____

Número de publicaciones acerca de la formación profesional: _____

Eventos en los que ha participado acerca del tema que se investiga: _____

Anexo Nro. 5 Continuación...

Segunda parte:

Fuente de Argumentación	Alto	Medio	Bajo	Nulo
Domínio de las normativas de la formación inicial del docente en la educación superior				
Experiencia docente en la formación e investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior				
Publicaciones acerca del proceso de formación inicial del docente y los períodos de practica en la escuela				
Participación en eventos acerca de esta temática				
Prestigio reconocido como investigador en estos temas				

Incluya algunos de los aportes que Ud. posee en este campo de investigación

Anexo Nro. 6

Coficiente de competencia de los expertos que participaron en la valoración de la concepción pedagógica para la intervención de la carrera en la escuela

Expertos	Kc	Ka	$K=\frac{1}{2}(Kc+Ka)$	Categoría según puntuación
1	0,94	0,80	0,87	Alta
2	1,00	1,00	1,00	Alta
3	0,92	1,00	0,96	Alta
4	0,96	0,80	0,88	Alta
5	0,92	1,00	0,96	Alta
6	0,86	1,00	0,93	Alta
7	0,90	0,80	0,85	Alta
8	0,94	1,00	0,97	Alta
9	0,50	0,95	0,48	Media
10	0,90	1,00	0,95	Alta
11	0,92	1,00	0,96	Alta
12	0,92	1,00	0,96	Alta
13	0,94	0,50	0,87	Alta
14	0,60	0,40	0,50	Medio
15	0,96	1,00	0,98	Alta
16	0,92	1,00	0,96	Alta
17	0,90	1,00	0,95	Alta
18	0,94	1,00	0,97	Alto
19	0,94	1,00	0,97	Alta
20	0,96	1,00	0,98	Alta

Anexo Nro. 6 Continuación...

21	0,72	0,81	0,92	Media
22	0,96	0,80	0,98	Alta
23	0,94	1,00	0,97	Alta
24	0,92	1,00	0,96	Alta
25	0,70	0,81	0,95	Media
26	0,92	1,00	0,96	Alta
27	0,90	0,80	0,85	Alta
28	0,94	0,80	0,97	Alta
29	0,94	0,80	0,97	Alta
30	0,88	0,93	0,98	Alta
31	0,88	0,63	0,94	Media
32	0,780	0,816	0,94	Alta
33	1,00	1,00	1,00	Alta
34	0,90	0,80	0,85	Alta
35	0,88	0,61	0,74	Media
36	0,92	1,00	0,96	Alta

Para el coeficiente de conocimiento K_c se cumple: $0 < K_c < 1$

Para el coeficiente de argumentación K_a se cumple: $0,5 < K_a < 1$

Entonces el coeficiente de competencia se calcula mediante la fórmula $K = \frac{1}{2}(K_c + K_a)$

Para: $0,8 < K < 1$ ————— nivel alto

$0,5 < K < 0,8$ ————— nivel medio

$K < 0,5$ ————— nivel bajo

Anexo Nro. 7

Questionario aplicado a los expertos para la valoración de los requisitos que sustentan la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente en la escuela

Estimado colega,

En estos momentos estamos trabajando en la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente que incluye los períodos de práctica en 4to y 5to año. A continuación se incluyen tres aspectos esenciales de esta concepción que ponemos a su disposición para someter a valoración de acuerdo a la escala que se explica. Le solicitamos que al contestar el cuestionario asuma que su opinión y criterio será tomado en cuenta no solo por su experiencia y conocimiento del tema sino por la importancia que este tiene para el perfeccionamiento de este proceso en el sistema de formación inicial del docente en Cuba. Gracias

Orientaciones:

Realice una lectura de los elementos que se presentan en el documento y marque con una cruz la elección que considere según las propuestas. Para ello ubicará en cada una de las preguntas que se ofrecen a continuación su valoración (5= MUY Adecuada, 4= BASTANTE Adecuada, 3= Adecuada, 2= Inadecuada y 1= SIN Criterio).

Teorización	MUY Adecuada	BASTANTE Adecuada	Adecuada	Inadecuada	Sin criterio
1-CONTINUIDAD DE INFLUENCIAS FORMATIVAS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE EN LA ESCUELA:					
-manera en se prolonga, extiende, la participación de los profesores de la carrera durante los períodos de práctica en la escuela, informa acerca de la relación estructura/función en la organización y distribución de responsabilidades de los implicados en el desarrollo de las actividades de formación, sobre todo, aquella que se planifican, organizan, y controlan a partir de las condiciones del contexto y el desarrollo alcanzado por los estudiantes según el momento de formación en que se encuentren.					
-las relaciones responden a la naturaleza del proceso y se presenta desde una perspectiva totalizadora que les atribuye una especial contribución a los participantes en la toma de decisiones y a las acciones que se realizan para que se concrete el proceso formativo					
-alude a la manera en que se (re)significan las interrelaciones que tiene lugar entre los participantes durante los períodos de práctica en la escuela; lo cual constituye una condición que valoriza la responsabilidad de los profesores de la carrera, los tutores y directivos escolares al tomar las decisiones.					
-las relaciones en el proceso de formación inicial en la escuela se conciben como expresión de la mediación de intercambios de información y propuestas entre los profesores de la carrera, los tutores y directivos escolares -sustentado en el trabajo colaborativo, en el cual se redimensionan las tareas y métodos de trabajo que se utilizan para concretar el logro de los objetivos de año y carrera					
2- LAS RELACIONES ENTRE LA CARRERA Y LA ESCUELA SE DEBERÁN CONCRETAR MEDIANTE LA INTERVENCIÓN					

- como el conjunto de acciones que facilita la comprensión y compromiso de los implicados en la planificación, organización, ejecución y evaluación de los actividades que especifican el proceso de formación inicial del docente en la escuela para garantizar la continuidad de influencias formativas desde la contextualización y personalización de estas.					
GARANTIZA					
-la contextualización de las influencias formativas					
TIPO DE ACTIVIDAD:					
-en la cual se concretan las relaciones entre los sujetos y de estos con el estudiante (tutores – profesor – estudiantes; entre sujeto – estudiante).					
Los programas de la Disciplina Formación Laboral Investigativa - en los planes D- se conviertan en instrumento base para precisar las influencias formativas y tareas que deberán realizarse en la intervención de la carrera en la escuela, ajustadas a:					
-las características del contexto, -a las propias de él como estudiante universitario e -incluir todas aquellas actividades que permitan dar continuidad a las influencias formativas de formación en la escuela ajustándose a las necesidades del estudiante y potencialidades del contexto.					
SUPONE					
-supone que la carrera orienta, guía la acción de los tutores y directivos escolares en el logro de los objetivos de formación					
ASUME					
- <i>asume</i> el programa de formación Práctica Laboral Investigativa como eje integrador de la continuidad de influencias formativas que prescribe el currículo, y que se pueden generar por todos los participantes -tanto de la carrera, como de la escuela- en el proceso.					
INTENCIONALIDAD					
-informar, estimular, desarrollar, corregir, evaluar y orientar las acciones que tutores y directivos deben desarrollar al participar en la formación inicial del docente durante los periodos de práctica laboral investigativa en la escuela					
ENFATIZA					
- en el saber hacer y el saber ser pedagógico profesional, lo cual confirma el carácter metodológico de esta.					
SE LE ADJUDICA					
- <i>un carácter metodológico y estratégico</i>					
-deberá tener en cuenta el nivel y alcance de la participación, -debe ir a la búsqueda de la unidad ante los diversos criterios que se asumen -propiciar la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial de los docentes en la escuela.					
DEBERA CONCEBIRSE DESDE LAS SIGUIENTES CONDICIONES					
-Reconoce el papel de la carrera en la planificación, organización, ejecución y control de las influencias formativas en la escuela como un continuo					

-Asume los subprocesos como contenido de la intervención de los profesores de la carrera en la escuela -Las actividades se orientan a la preparación de los tutores y directivos en los contenidos necesarios para aprovechar las condiciones del contexto y satisfacer las necesidades de formación de los estudiantes					
REQUISITOS PARA ELABORAR EL PROCEDIMIENTO DE LA INTERVENCIÓN					
-Asumirse como proceso de investigación en la práctica con carácter metodológico. -Organizarse por etapas, momentos, recursos, exigencias e instrumentos. -Definir las dimensiones e indicadores de cada subproceso objeto de intervención. -Secuenciar la participación de los tutores y directivos en la evaluación del desempeño de los profesores en formación inicial, además de legitimar su papel en el proceso formativo.					
3-ETAPAS					
I.- Etapa previa, a partir del modelo del profesional que aspiramos. (momentos: el de actualización, de diseño y preparación)					
II.- Etapa de ejecución de la intervención. tres momentos: (negociación, demostración y valoración del resultado)					
III.- Etapa de evaluación del proceso. (evaluación con sujetos, evaluación con estudiantes y valoración del profesor representante de la carrera)					
IV.- Etapa de información. (elaboración del informe, de su socialización y entrega de la información)					

Anexo Nro. 8

Resultados del procesamiento de las valoraciones acerca de los requisitos que sustentan la continuidad de influencias formativas de la carrera en el proceso de formación inicial del docente en los períodos de práctica en la escuela

REQUISITOS	CRITERIOS					TOTAL
	MUY Adecuada	BASTANTE Adecuada	Adecuada	Inadecuada	Sin criterio	
1.1	9	15	5	0	0	30
1.2	9	19	2	0	0	30
1.3	17	8	5	0	0	30
1.4	11	17	2	0	0	30
2.1	19	11	0	0	0	30
2.2	20	9	1	0	0	30
2.3	18	12	0	0	0	30
2.4	23	7	0	0	0	30
2.5	14	16	0	0	0	30
2.6	12	16	2	0	0	30
2.7	11	19	0	0	0	30
2.8	16	14	0	0	0	30
2.9	18	12	0	0	0	30
2.10	21	9	0	0	0	30
2.11	15	15	0	0	0	30
3.1	14	16	0	0	0	30
3.2	23	7	0	0	0	30
3.3	10	20	0	0	0	30
3.4	18	12	0	0	0	30

Anexo Nro. 8. Continuación...

Tabla de frecuencias acumuladas.

REQUISITOS	CRITERIOS					TOTAL
	MUY Adecuada	BASTANTE Adecuada	Adecuada	Inadecuada	Sin criterio	
1.1	10	25	30	30	30	10
1.2	9	28	30	30	30	9
1.3	17	25	30	30	30	17
1.4	11	28	30	30	30	11
2.1	19	30	30	30	30	19
2.2	20	29	30	30	30	20
2.3	18	30	30	30	30	18
2.4	23	30	30	30	30	23
2.5	14	30	30	30	30	14
2.6	12	28	30	30	30	12
2.7	11	30	30	30	30	11
2.8	16	30	30	30	30	16
2.9	18	30	30	30	30	18
2.10	21	30	30	30	30	21
2.11	15	30	30	30	30	15
3.1	14	30	30	30	30	14
3.2	23	30	30	30	30	23
3.3	10	30	30	30	30	10
3.4	18	30	30	30	30	18

Anexo Nro. 8 Continuación...

Tabla de frecuencias relativas acumuladas.

REQUISITOS	CRITERIOS			
	MUY Adecuada	BASTANTE Adecuada	Adecuada	Inadecuada
1.1	0.3333	0.8333	1.0000	1.0000
1.2	0.3000	0.9333	1.0000	1.0000
1.3	0.5667	0.8333	1.0000	1.0000
1.4	0.3667	0.9333	1.0000	1.0000
2.1	0.6333	1.0000	1.0000	1.0000
2.2	0.6667	0.9667	1.0000	1.0000
2.3	0.6000	1.0000	1.0000	1.0000
2.4	0.7667	1.0000	1.0000	1.0000
2.5	0.4667	1.0000	1.0000	1.0000
2.6	0.4000	0.9333	1.0000	1.0000
2.7	0.3667	1.0000	1.0000	1.0000
2.8	0.5333	1.0000	1.0000	1.0000
2.9	0.6000	1.0000	1.0000	1.0000
2.10	0.7000	1.0000	1.0000	1.0000
2.11	0.5000	1.0000	1.0000	1.0000
3.1	0.4667	1.0000	1.0000	1.0000
3.2	0.7667	1.0000	1.0000	1.0000
3.3	0.3333	1.0000	1.0000	1.0000
3.4	0.6000	1.0000	1.0000	1.0000

Anexo Nro. 8 Continuación...

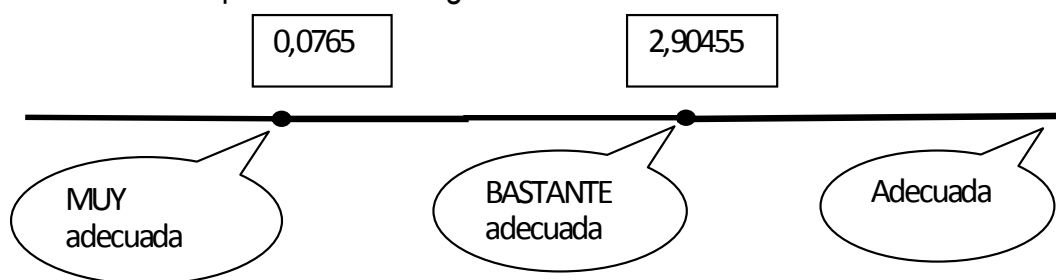
Calculando la suma, promedio y NP.

ASPECTOS	MUY Adecuada	BASTANTE Adecuada	Adecuada	Suma	Promedio (P)	N	NP
1.1	0.97	4.26	4.26	9.07	2.27	2,3901	0.1235
1.2	1.50	4.26	4.26	9.51	2.38		0.0135
1.3	0.97	4.26	4.26	9.67	2.42		-0.0262
1.4	1.50	4.26	4.26	9.69	2.42		-0.0325
2.1	4.26	4.26	4.26	13.14	3.28		-0.8938
2.2	1.83	4.26	4.26	10.79	2.70		-0.3085
2.3	4.26	4.26	4.26	13.05	3.26		-0.8719
2.4	4.26	4.26	4.26	13.52	3.38		-0.9906
2.5	4.26	4.26	4.26	12.71	3.18		-0.7877
2.6	1.50	4.26	4.26	9.78	2.44		-0.0543
2.7	4.26	4.26	4.26	12.45	3.11		-0.7234
2.8	4.26	4.26	4.26	12.88	3.22		-0.8295
2.9	4.26	4.26	4.26	13.05	3.26		-0.8719
2.10	4.26	4.26	4.26	13.32	3.33		-0.9397
2.11	4.26	4.26	4.26	12.79	3.20		-0.8086
3.1	4.26	4.26	4.26	12.71	3.18		-0.7877
3.2	4.26	4.26	4.26	13.52	3.38		-0.9906
3.3	4.26	4.26	4.26	12.36	3.09		-0.7009
3.4	4.26	4.26	4.26	13.05	3.26		-0.8719
PUNTOS DE CORTE	0,0765	2,9045	3,8160	3,8160	227,0568		

Grado de adecuación		
Componentes del programa	Mayor que	Menor o igual que
Muy adecuada		0.0765
Bastante adecuada	0.0765	2.9045
Adecuada	2.9045	3.8160
Poco adecuada	3.8160	3.8160

Anexo Nro. 8 Continuación...

Ubicación de los puntos de corte en el gráfico.



Resultado de las evaluaciones		
Componentes	N-P	Categoría
Continuidad de influencias formativas en el proceso	0.1235	Bastante adecuada
Perspectiva totalizadora	0.0135	Muy adecuada
Condición que valoriza	-0.0262	Muy adecuada
Las relaciones en el proceso de formación inicial en la escuela	-0.0325	Muy adecuada
La intervención de la carrera en la escuela	-0.8938	Muy adecuada
Contextualización y personalización de las influencias formativas	-0.3085	Muy adecuada
Tipo de actividad	-0.8719	Muy adecuada
La Disciplina FLI, instrumento base para las influencias formativas y tareas	-0.9906	Muy adecuada
Vía para orientar, guiar la acción de los tutores y directivos escolares	-0.7877	Muy adecuada
Programa de la PLI como eje integrador de las influencias formativas	-0.0543	Muy adecuada
Intencionalidad	-0.7234	Muy adecuada
El saber hacer y el saber ser pedagógico profesional	-0.8295	Muy adecuada
Carácter metodológico y estratégico	-0.8719	Muy adecuada
Condiciones	-0.9397	Muy adecuada
Requisitos para la elaboración del procedimiento	-0.8086	Muy adecuada
I.- Etapa previa	-0.7877	Muy adecuada
II.- Etapa de ejecución de la intervención	-0.9906	Muy adecuada
III.- Etapa de evaluación del proceso	-0.7009	Muy adecuada
IV.- Etapa de información	-0.8719	Muy adecuada

Anexo Nro. 9

Questionario aplicado a los expertos para la valoración de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente

Objetivo: Valorar la propuesta de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente

Estimado(a) colega:

Se le solicita que realice una valoración de la concepción pedagógica que se diseñó como resultado del proceso investigativo realizado. Dicha propuesta está orientada a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente. Para ello ubicará en cada una de las preguntas que se ofrecen a continuación su valoración (5= MUY Adecuada, 4= BASTANTE Adecuada; 3= Adecuada; 2= Inadecuada y 1= SIN Criterio).

Es importante que ofrezca los argumentos que lo llevaron a emitir los juicios de valor. Muchas gracias.

Las consideraciones acerca de la concepción pedagógica que se anexa resultan esenciales para su perfeccionamiento.

Solicitamos que luego de su lectura y valoración crítica Ud. responda el cuestionario que sigue:

I. Acerca de la conceptualización

Teorización	MUY Adecuada	BASTANTE Adecuada	Adecuada	Inadecuada	Sin criterio
La conceptualización sobre las relaciones institucionales en el proceso de formación inicial del docente en la escuela es:					
Los requerimientos desde los que se debe concebir la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente en la escuela son:					
La intervención de la carrera en la escuela es:					

Anexo Nro. 9 Continuación...

II. Acerca del principio de sustenta la concepción

Teorización	MUY Adecuada	BASTANTE Adecuada	Adecuada	Inadecuada	Sin criterio
El principio de la acción mediadora de los profesores de la carrera durante la intervención en la escuela es:					
Los requisitos que deberá cumplimentar su estructura didáctica son:					

III.- Acerca de las etapas, momentos y exigencias de la intervención

Teorización	MUY Adecuada	BASTANTE Adecuada	Adecuada	Inadecuada	Sin criterio
Etapa previa					
Etapa de la ejecución de la intervención					
Etapa de evaluación del proceso					
Etapa de información					

IV.- La representación gráfica del proceso es:

MUY Adecuada	BASTANTE Adecuada	Adecuada	Inadecuada	Sin criterio

Agradecemos cualquier sugerencia o recomendación acerca de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente, exprese si corresponden las etapas, momentos, recursos expresivos y exigencias fundamentales para implementarla. Por favor, refiéralas a continuación.

Anexo Nro. 10

Resultados del procesamiento de las valoraciones de los expertos acerca de la concepción pedagógica de la intervención para la continuidad de influencias formativas de la carrera en el proceso de formación inicial del docente en la escuela

REQUISITOS	CRITERIOS					TOTAL
	MUY Adecuada	BASTANTE Adecuada	Adecuada	Inadecuada	Sin criterio	
1.1	12	16	2	0	0	30
1.2	11	17	2	0	0	30
1.3	17	13	0	0	0	30
2.1	15	15	0	0	0	30
2.2	15	13	2	0	0	30
3.1	23	7	0	0	0	30
3.2	21	9	0	0	0	30
3.3	13	17	0	0	0	30
3.4	18	12	0	0	0	30
4.1	17	10	3	0	0	30

Tabla de frecuencias acumuladas.

REQUISITOS	CRITERIOS					TOTAL
	MUY Adecuada	BASTANTE Adecuada	Adecuada	Inadecuada	Sin criterio	
1.1	12	28	30	30	30	30
1.2	11	28	30	30	30	30
1.3	17	30	30	30	30	30
2.1	15	30	30	30	30	30
2.2	15	28	30	30	30	30
3.1	23	30	30	30	30	30
3.2	21	30	30	30	30	30
3.3	13	30	30	30	30	30
3.4	18	30	30	30	30	30
4.1	17	27	30	30	30	30
3.1	12	28	30	30	30	30

Anexo Nro. 10 Continuación...

Tabla de frecuencias relativas acumuladas

REQUISITOS	CRITERIOS			
	MUY Adecuada	BASTANTE Adecuada	Adecuada	Inadecuada
1.1	0.4000	0.9333	1.0000	1.0000
1.2	0.3667	0.9333	1.0000	1.0000
1.3	0.5667	1.0000	1.0000	1.0000
1.4	0.5000	1.0000	1.0000	1.0000
2.1	0.5000	0.9333	1.0000	1.0000
2.2	0.7667	1.0000	1.0000	1.0000
2.3	0.7000	1.0000	1.0000	1.0000
2.4	0.4333	1.0000	1.0000	1.0000
2.5	0.6000	1.0000	1.0000	1.0000
2.6	0.5667	0.9000	1.0000	1.0000

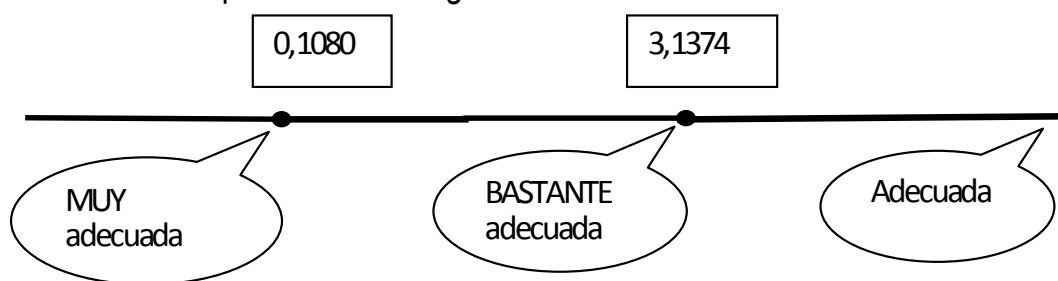
Calculando la suma, promedio y N-P.

ASPECTOS	MUY Adecuada	BASTANTE Adecuada	Adecuada	Suma	Promedio (P)	N	NP
1.1	-0.25	1.50	4.26	9.78	2.44	2,3550	-0.0894
1.2	-0.34	1.50	4.26	9.69	2.42		-0.0675
1.3	0.17	4.26	4.26	12.96	3.24		-0.8856
2.1	0.00	4.26	4.26	12.79	3.20		-0.8436
2.2	0.00	1.50	4.26	10.03	2.51		-0.1527
3.1	0.73	4.26	4.26	13.52	3.38		-1.0256
3.2	0.52	4.26	4.26	13.32	3.33		-0.9747
3.3	-0.17	4.26	4.26	12.63	3.16		-0.8017
3.4	0.25	4.26	4.26	13.05	3.26		-0.9070
4.1	0.17	1.28	4.26	9.98	2.49		-0.1398
Puntos de corte	0,1080	3,1374	4,2649	117,7515			

Anexo Nro. 10 Continuación...

Grado de adecuación		
Componentes del programa	Mayor que	Menor o igual que
Muy adecuada		0.1080
Bastante adecuada	0.1080	3.1374
Adecuada	3.1374	4.2649
Poco adecuada	4.2649	4.2649
No adecuada	4.2649	

Ubicación de los puntos de corte en el gráfico.



Resultado de las evaluaciones		
Componentes	N-P	Categoría
La conceptualización sobre las relaciones institucionales	-0.0894	Muy Adecuada
Los requerimientos desde los que se debe concebir la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente	-0.0675	Muy adecuada
La intervención de la carrera en la escuela	-0.8856	Muy adecuada
El principio de la acción mediadora de los profesores de la carrera durante la intervención en la escuela	-0.8436	Muy adecuada
Los requisitos que deberá cumplimentar su estructura didáctica	-0.1527	Muy adecuada
Etapa previa	-1.0256	Muy adecuada
Etapa de la ejecución de la intervención	-0.9747	Muy adecuada
Etapa de evaluación del proceso	-0.8017	Muy adecuada
Etapa de información	-0.9070	Muy adecuada
La representación gráfica del proceso	-0.1398	Muy adecuada

Anexo Nro. 11

Algunas acciones demostrativas para orientar y preparar a los participantes

Reafirmación profesional				
Contenidos	Acciones			
	Momentos	Estudiante	Tutor	Directivo
-Importancia -Vías para la reafirmación profesional	Negociación (Actualización del diagnóstico)	-Motivación -Independencia -Disposición -Valor de la actividad -Capacidades básicas -Vivencias y contradicciones	-Conocimiento de las particularidades del estudiante -Acciones que realiza como profesional	-Concepciones -Plan de actividades
	Demostración	-Presentar vivencias en su contexto -Argumentar -Debates de problemas -Información -Planificación de actividades -Selección y ejecución de una actividad -Dialogo -Tareas	-Tratamiento de la vivencia -Estimulación -Análisis de procesos -Análisis de una clase	-Estimular -Seguimiento -Análisis de procesos
	Valoración del resultado	-Actitudes -Proyecciones	-Preparación para la asignación de responsabilidades	-Utilización de las especialidades para la reafirmación profesional

Atención a la pre reserva especial pedagógica				
-Conceptos y exigencias del proceso -Condiciones personales Problemas pedagógicos y soluciones Contextuales -Aspectos teórico metodológicos de la dirección (métodos, estilos)	Negociación (Actualización del diagnóstico)	-Evaluación de la APP -Dominio de su condición -Intereses y aspiraciones	-Conocimiento por parte del tutor del alumno -Conocimiento del plan de desarrollo -Valoración de las actividades realizadas -Tareas prospectivas	-Valoración general -Tareas asignadas y prospectivas
	Demostración	-Discusión. Documentos fundamentales -Técnicas y métodos -Problemas pedagógicos y soluciones (Investigaciones) -Nuevos retos .Problema .Presentación de soluciones	-Técnicas y vías para el trabajo con la PREP -Documentos metodológicos .Actividades de desarrollo -Ajustar el plan de actividades -Análisis de proceso -Dirigir una actividad	-Seguimiento al estudiante -Asignación de responsabilidades -Ajustar plan de actividades
	Valoración del resultado	-Conocimiento, habilidades, actitudes -Motivación, disposición, incondicionalidad -Proyección	-Claridad del proceso -Comprensión de sus funciones y tareas	-Objetividad y concreción del plan
Aprendizaje				
Papel de la carrera y escuela relacionado con: - los contenidos de las asignaturas de la carrera, las del nivel educativo y su aplicación en la práctica escolar	Negociación (Actualización del diagnóstico)	- La atención a los contenidos de los programas de la asignaturas del nivel educativo	-Conocimiento que posee el tutor para vincular el contenido de la práctica laboral con los programas de la especialidad -Recomendaciones metodológicas para relacionar los contenidos de las asignaturas de la carrera con las del nivel educativo en que se desempeña el estudiante	-Seguimiento al estudiante -Análisis de los subprocesos -Tareas asignadas
	Demostración	--Los contenidos académicos de las asignaturas de la carrera y su aplicación en la práctica escolar	- Atención a los contenidos de los programas de la asignaturas del nivel educativo que se imparte como eje para el tratamiento de los problemas que presentan los estudiantes en su aprendizaje -Aprovechamiento de las potencialidades de los docentes de la escuela para favorecer la aplicación y ejercitación de los conocimientos	- Aprovechamiento de las potencialidades de los docentes de la escuela para favorecer la aplicación y ejercitación de los conocimientos
	Valoración del resultado	-Conocimiento, habilidades, disposición para el estudio -Proyecciones	Claridad del proceso -Comprensión de sus funciones y tareas	- Utilización de métodos, formas y contenidos de las asignaturas de la carrera en

				la práctica
Preparación para la culminación de estudio				
-Tipos y formas -Exigencias	Negociación (Actualización del diagnóstico)	-Conocimiento de su forma de culminación de estudios - Tiempos-recursos -Disposición, preocupaciones	-Conocimiento de la forma que le corresponde y recursos personales -Ayuda, colaboraciones, medios que puede facilitar -Disposición	-Conocimiento de la forma que le corresponde -Trabajo que realiza el tutor, recursos de la escuela -Tiempo, espacios -Formas de seguimiento
-Formas para estudiar -Planificación del trabajo y tiempo según formas de organización	Demostración	-Formas y exigencias -Planificación del trabajo y el tiempo, objetivos, requisitos y metas por etapas -Presentación de guías	-Formas de afirmación, apoyos al estudiante -Debatir resultados, preocupaciones -Precisar tareas	-Planificación del trabajo -Aspectos que aseguran el proceso, formas de apoyo -Planificación del tiempo según estudiantes
	Valoración del resultado	-Disposición por el estudiante -Preocupaciones -Fortalezas -Actitud ante la solución	-Comprensión Disposición -Vías que utilizan para los apoyos	-Identificación de recursos y apoyos de la escuela -Planificación del trabajo -Formas que direcciona el seguimiento

Evaluación-validación				
-Evaluación y validación de programas de la práctica -Papel de la escuela en la validación de las carreras -Recursos, medios y tipo de información -Funciones de la estructura	Negociación (Actualización del diagnóstico)	-Conocimiento de su plan -Condiciones de trabajo -Cumplimiento de los objetivos -Atención -Preparación que recibe -Relaciones -Satisfacción con la ubicación	-Plan de actividades -Opiniones acerca del proceso -Relaciones con la UCP -Seguimiento a la práctica	-Influencia mayor -Condiciones, valoraciones acerca del programa
	Demostración	-Aporte a la mejora de los programas -Propuestas de cambios en la concepción de la tarea que se le asigna a los estudiantes - Contenidos según las necesidades del contexto pedagógico	-Aporte a la mejora de los programas -Propuestas de cambios en la concepción de la tarea que se le asigna a los estudiantes - Contenidos según las necesidades del contexto pedagógico	-Aporte a la mejora de los programas
	Valoración del resultado	-Identificación de sus necesidades - Propuestas de cambios	-El desempeño de los estudiantes en las escuelas como referente para la propuesta de cambios, ajustes y modificaciones de los programas y de los resultados del aprendizaje de las asignaturas	-Identificación de las necesidades del estudiante según el contexto pedagógico -Formas que direcciona el seguimiento

Anexo Nro. 12

Descripción metodológica del grupo de discusión

Fecha: 7 de febrero del 2013

Técnica. Campo de Fuerzas.

Objetivo. Identificar los factores que impulsan y frenan la implementación de la concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente

Lugar. UCP "Conrado Benítez García".

Provincia. Cienfuegos.

Duración: 90 minutos.

Participantes. Directores de escuelas con experiencia, directores noveles, representantes de las carreras, profesores de los colectivos de año de 4to y 5to, directores de filiales universitarias.

Se siguió el procedimiento siguiente:

La investigadora explicó el objetivo de la tarea a realizar, para ello se presentó la técnica a utilizar y se motivó a la reflexión explicando que sobre la línea horizontal que representa la concepción pedagógica se refleja con líneas, las fuerzas que la impulsan hacia arriba y los que la frenan hacia abajo, para lo cual, primero se listan en una lluvia de ideas aquellos elementos significativos en la implementación (se les presenta el libro en que se referencia la técnica). Se seleccionan por consenso, las fuerzas que se dibujan y se precisan con su extensión el grado de su influencia.

Se designó un facilitador y un registrador, teniendo en cuenta las características de este tipo de actividad y se enfatizó en las reglas para el trabajo grupal. Se potenció la participación de los presentes (también se presentaron criterios de participantes en el proceso que no pudieron asistir al grupo de discusión y tuvieron un despacho con la investigadora, para que se presentaran sus posiciones) desde las vivencias en este proceso, se significó el interés de todos y se hizo énfasis en aquellos centros que se tomaron como tendencias pues permitieron connotar la mayor diversidad de situaciones pedagógicas sobre todo, en cuanto a la preparación de los tutores y del claustro, la experiencia de trabajo con estudiantes en los períodos de práctica laboral, la experiencia de los directivos en el cargo y la preparación profesional para enfrentar este proceso, pues el interés se dirigió a valorar el resultado en condiciones naturales.

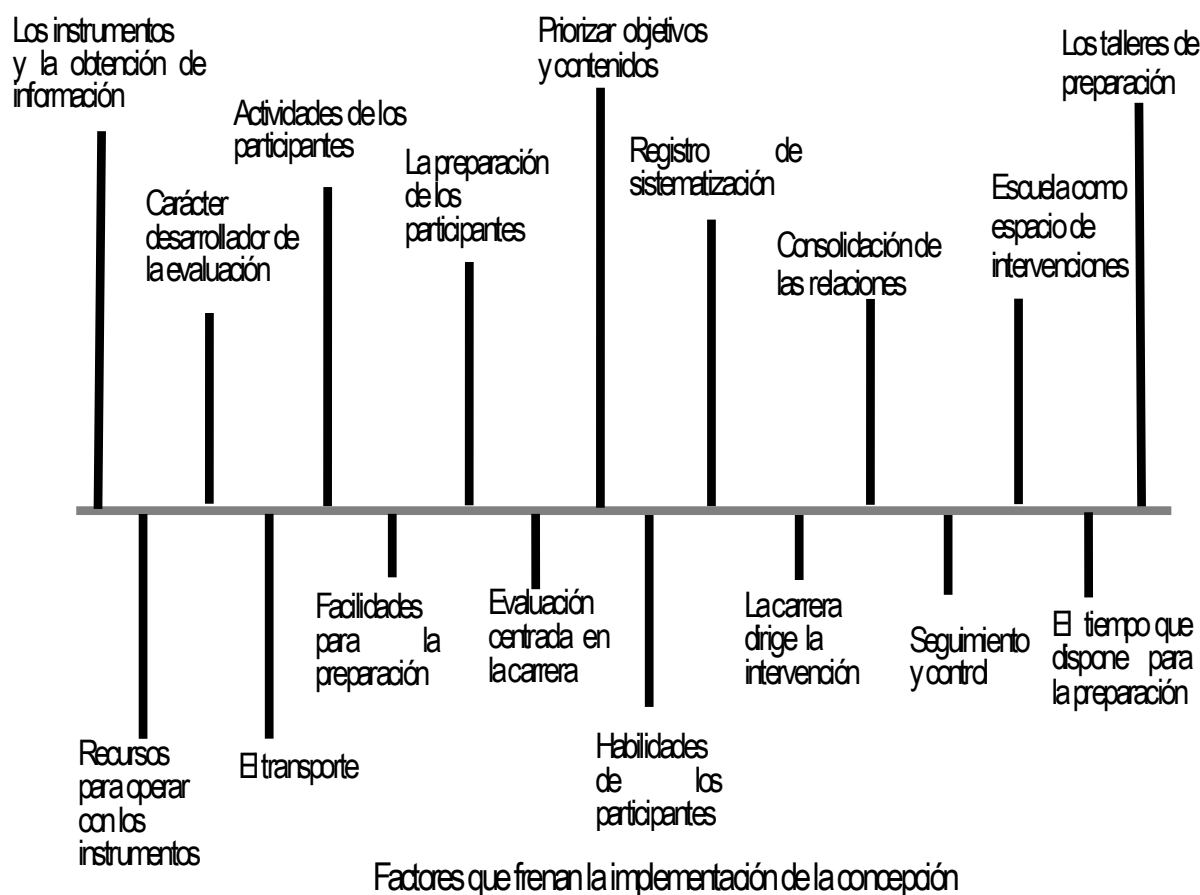
Al final de la discusión se recogieron los apuntes realizados por el registrador y se agradeció la colaboración de los presentes.

- Resumen realizado de la aplicación de la técnica Campo de Fuerzas con los participantes.

Objetivo. Analizar los elementos que impulsan o frenaron la concepción pedagógica en el criterio de los participantes.

En los apuntes realizados por los registradores, los criterios abordados precisaron como elementos fundamentales los siguientes: los instrumentos, el papel de los directivos en la organización y concreción de la intervención, la flexibilidad en la intervención, la participación de los sujetos, el aprovechamiento de los contextos y vivencias dentro y fuera de la escuela y los talleres de preparación. Al resumir las fuerzas impulsoras y que frenen la implementación de la concepción se llegó al consenso de que en esta propuesta son:

Factores que impulsan la implementación de la concepción pedagógica



Anexo Nro. 13

Questionario que se aplica a cuadros de la UCP y otros sujetos que participaron en la propuesta implementada

Objetivo. Identificar los criterios de los cuadros de la UCP y otros sujetos acerca de la implementación de la concepción pedagógica concepción pedagógica para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente

Presentación. Como parte del estudio que se realizó en la formación inicial en la UCP Cienfuegos para contribuir a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente, se necesita que responda con sinceridad las preguntas que se formulan a continuación con relación a la implementación de la concepción pedagógica en la que usted participó.

En cuanto a la implementación de la concepción pedagógica	Criterios a valorar														
	Correspondencia de la concepción con las exigencias del programa de la disciplina FLJ de la carrera y su valor para la práctica					La manifestación en la práctica					Posibilidades de insertar la metodica en la concepción de formación de la carrera en la escuela				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1-Respondió a las potencialidades y necesidades de la carrera, del estudiante y de la escuela															
2-Guió la intervención porque se ajustó al modelo del profesional pero con un enfoque personalizado y contextual y optimizó recursos materiales y humanos, así como tiempos y espacios															
3-Incorporó los subprocesos necesarios que requiere el proceso formativo del estudiante insertado en los periodos de práctica															
4-Se insertó en el sistema de trabajo de la UCP y la escuela															
5-Consolidó relaciones entre los participantes a partir de la conciliación de las decisiones para facilitar la continuidad del proceso formativo															
6-Promovió cambios en las concepciones y prácticas de la															

carrera y la escuela en la continuidad del proceso durante los períodos de práctica laboral															
7-Resolvió un problema concreto, las necesidades de los estudiantes según las especificidades de los subprocesos de formación															
8-Modeló y reguló las influencias formativas que realiza la carrera y la escuela en la continuidad del proceso durante los períodos de práctica laboral															
9- Articuló y orientó a la carrera y colectivo de años enfocando las acciones hacia los subprocesos, los cuales se van integrando para facilitar la continuidad del proceso iniciado en la carrera															
10-Contribuyó a las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente															

Usted puede argumentar cada una de sus respuestas y puede expresar cualquier otra opinión o sugerencia que considere necesario en el grupo de discusión.

Anexo Nro. 14

Descripción metodológica del grupo de discusión

Objetivo. Valorar los resultados que los cuadros de la UCP pudieron constatar en sus intervenciones formales e informales.

Lugar. UCP “Conrado Benítez García”.

Participantes: Cuadros de la UCP -Rectora, la vicerrectora de pregrado, los decanos, vicedecanos docentes, representante de las carreras, directores de filiales universitarias, jefes de carrera-.

Se siguió el **procedimiento** siguiente:

La investigadora hizo reflexionar acerca de las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente. Para ello se presentó un resumen de la valoración realizada por los sujetos implicados y en la práctica: “Nos interesa reflexionar en la educación superior pedagógica en Cienfuegos y sus resultados así como determinar las potencialidades de las carreras y escuelas para implementar la intervención como vía para concretar las relaciones y garantizar la continuidad de influencias formativas en el proceso de formación inicial del docente en la escuela.

En la búsqueda de una dinámica de mayor confrontación e individualidad en las ideas a aportar se nombró un registrador. Al final de la discusión se recogió el manuscrito confeccionado por el relator y se agradeció la colaboración de los participantes.

La discusión aportó criterios como: “permite guiar la intervención y ajustarse al modelo del profesional pero con un enfoque personalizado y contextual. Destacan “la necesidad de tener en cuenta las características de los tutores, el tiempo de que se dispone y los espacios del sistema de trabajo” para aplicar la concepción pedagógica de la intervención pues estos “constituyen requisitos esenciales”.

En este sentido señalan que, “el compromiso y la constante autopreparación de los profesores y docentes permite la integración”, “los tutores se sienten parte del proceso formativo”; coinciden todos que la escuela es esencial en este empeño y uno de los criterios que lo asegura fue: “los docentes de las escuelas tienen mucho potencial para enseñar, nosotros aprovecharlo en los períodos de la práctica y nuestros estudiantes mucho que aprender”.

Anexo Nro. 14. Continuación...

Insisten en el hecho de “incluir la autopreparación y los intercambios de los profesores de las carreras como vías que propician la preparación de los tutores y de los docentes en el propio puesto de trabajo, sobre todo para los otros docentes de las escuelas que apoyan la propuesta”, así como que “el proceso precisa del trabajo grupal y el intercambio”. Permite según sus criterios aprovechar las fortalezas que poseen cada uno de ellos para propiciar el aprendizaje y desarrollo de los demás y contribuye a la creación de proposiciones para insertarlas en los programas de intervención.

Coinciden en afirmar que “no sabían cuán importante es aprovechar las potencialidades de unos en función de los otros”; confirman la posibilidad que ofreció la concepción pedagógica para involucrar a los tutores en el diseño y desarrollo de nuevas propuestas para la atención, el tratamiento y seguimiento a los contenidos de la práctica.

En este sentido los decanos consideran que la concepción pedagógica, responde a las potencialidades y necesidades de la participación de la carrera en la escuela y que constituye una posibilidad para preparar a los docentes para realizar la intervención como parte del seguimiento de la continuidad de su trabajo.

Al finalizar la discusión se confirmó que en general ellos pudieron constatar que los tutores expresan que ello les ayudó a identificar que saben, además de ofrecerles nuevos aprendizajes y coinciden en afirmar que “no sabían cuán importante era aprovechar las potencialidades de todos en función de los otros”. Confirman la posibilidad que ofreció la concepción pedagógica para insertar en las actividades metodológicas el desarrollo de las actividades propuestas en el programa de la disciplina FLI y al tutor como principal participante, refieren la importancia de promover temas no curriculares que resultan válidos para el desarrollo del estudiante. En este caso significan el papel de los aprendizajes que ellos mismos poseen y las funciones que todos tienen en la formación inicial.

Sin embargo, según sus consideraciones, advierten la necesidad de sensibilizar aún más a los miembros del colectivo de año con la participación en la intervención, concebir el proceso direccionando más los contenidos hacia el desarrollo de habilidades cognitivas de modo que puedan, no solo realizar con calidad las actividades docentes en la escuela, sino que logren iniciarse en la creación en la docencia desde la investigación científica.

Anexo Nro. 14. Continuación...

Insistieron en la necesidad de que todos los profesores, tutores y directivos asuman la responsabilidad de esta tarea e incluyan su actuación en la intervención que se proyecta en la escuela y, sobre todo, que esta al organizarse propicie la fundamentación teórica de las experiencias prácticas de estos y se inserten en la investigación educativa relacionada con la esta temática.

Asimismo en sus intervenciones no descartaron que las barreras subjetivas pueden afectar el éxito del proceso ante la idea de promover la generalización de la concepción pedagógica y recomiendan continuar la acción investigativa en temas como la asesoría o superación de los tutores para su inserción en el desarrollo del currículo en los períodos de práctica en la escuela, la disciplina Formación Laboral Investigativa como eje integrador de la practica en la escuela, para incorporar esta concepción al trabajo en las escuelas de todos los niveles educativos.

El registro de expresiones no verbales y verbales durante la discusión confirmó que el comportamiento fue diverso aunque predominó la interrogación, la exigencia ante explicaciones; asienten con la cabeza; lo cual se identificó como la aceptación; sin embargo, en otros se identificó ansiedad y cansancio pero se registraron además gestos de aprobación, preguntas, manifestaciones de curiosidad que se interpretó como positivo.

Anexo Nro. 15
Resultados del procesamiento estadístico de los criterios valorados por los participantes

Indicadores											
Criterios a valorar	Estadísticos	Respondió a potencialidades y necesidades	Guió la intervención	Incorporó los subprocesos	Se insertó en el sistema de trabajo	Consolidó relaciones entre los sujetos	Promovió cambios	Resolvió un problema concreto	Modeló y reguló las influencias formativas	Articuló y orientó a la carrera y colectivo de años	Contribuyó a la continuidad de influencias formativas
Correspondencia con las exigencias del programa de la disciplina FLI de la carrera y su valor para la práctica	Mediana	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5
	Moda	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5
Manifestación en la práctica	Mediana	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Moda	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5
Posibilidades de insertar la metódica en la concepción de formación de la carrera en la escuela	Mediana	5	5	4	5	4	4	4	4	4	5
	Moda	4	5	4	5	4	5	5	4	4	5

Anexo Nro. 15. Continuación...

Anexo Nro. 15 Continuación... Tablas de frecuencia

Respondió a posibilidades y necesidades

Criterio de Validez			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Corresponencia con las exigencias del programa de la disciplina FLI de la carrera y su valor en la práctica	Válidos	4	32	84,2	84,2	84,2
		5	6	15,8	15,8	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
Manifestación en la práctica	Válidos	4	19	50,0	50,0	50,0
		5	19	50,0	50,0	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
Posibilidades de insertar la metódica en la concepción de formación de la carrera en la escuela	Válidos	4	22	57,9	57,9	57,9
		5	16	42,1	42,1	100,0
		Total	38	100,0	100,0	

Guió la intervención

Criterio de Validez			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Corresponencia con las exigencias del programa de la disciplina FLI de la carrera y su valor en la práctica	Válidos	4	21	55,3	55,3	55,3
		5	17	44,7	44,7	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
Manifestación en la práctica	Válidos	4	19	50,0	50,0	50,0
		5	19	50,0	50,0	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
Posibilidades de insertar la metódica en la concepción de formación de la carrera en la escuela	Válidos	4	25	65,8	65,8	65,8
		5	13	34,2	34,2	100,0
		Total	38	100,0	100,0	

Incorporó los subprocesos

Criterio de Validez			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Corresponencia con las exigencias del programa de la disciplina FLI de la carrera y su valor en la práctica	Válidos	4	26	68,4	68,4	68,4
		5	12	31,6	31,6	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
Manifestación en la práctica	Válidos	4	16	42,1	42,1	42,1
		5	22	57,9	57,9	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
Posibilidades de insertar la metódica en la concepción de formación de la carrera en la escuela	Válidos	4	28	73,7	73,7	73,7
		5	10	26,3	26,3	100,0
		Total	38	100,0	100,0	

Se insertó en el sistema de trabajo

Criterio de Validez			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Corresponencia con las exigencias del programa de la disciplina FLI de la carrera y su valor en la práctica	Válidos	4	23	60,5	60,5	60,5
		5	15	39,5	39,5	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
Manifestación en la práctica	Válidos	4	24	63,2	63,2	63,2
		5	14	36,8	36,8	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
Posibilidades de insertar la metódica en la concepción de formación de la carrera en la escuela	Válidos	3	3	7,9	7,9	7,9
		4	15	39,5	39,5	47,4
		5	20	52,6	52,6	100,0
		Total	38	100,0	100,0	

Consolidó relaciones entre los sujetos

Criterio de Validez			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Corresponencia con las exigencias del programa de la disciplina FLI de la carrera y su valor en la práctica	Válidos	4	26	68,4	68,4	68,4
		5	12	31,6	31,6	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
Manifestación en la práctica	Válidos	3	1	2,6	2,6	2,6
		4	12	31,6	31,6	34,2
		5	25	65,8	65,8	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
Posibilidades de insertar la metódica en la concepción de formación de la carrera en la escuela	Válidos	4	26	68,4	68,4	68,4
		5	12	31,6	31,6	100,0
		Total	38	100,0	100,0	

Promovió cambios

Criterio de Validez			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Corresponencia con las exigencias del programa de la disciplina FLI de la carrera y su valor en la práctica	Válidos	4	12	31,6	31,6	31,6
		5	26	68,4	68,4	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
Manifestación en la práctica	Válidos	4	14	36,8	36,8	36,8
		5	24	63,2	63,2	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
Posibilidades de insertar la metódica en la concepción de formación de la carrera en la escuela	Válidos	4	19	50,0	50,0	50,0
		5	19	50,0	50,0	100,0
		Total	38	100,0	100,0	

Resolvió un problema concreto

Criterio de Validez			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correspondencia con las exigencias del programa de la disciplina FLI de la carrera y su valor en la práctica	Válidos	4	20	52,6	52,6	52,6
		5	18	47,4	47,4	100,0
	Total		38	100,0	100,0	
Manifestación en la práctica	Válidos	4	10	26,3	26,3	26,3
		5	28	73,7	73,7	100,0
	Total		38	100,0	100,0	
Posibilidades de insertar la metodología en la concepción de formación de la carrera en la escuela	Válidos	4	20	52,6	52,6	52,6
		5	18	47,4	47,4	100,0
	Total		38	100,0	100,0	

Modeló y reguló las influencias

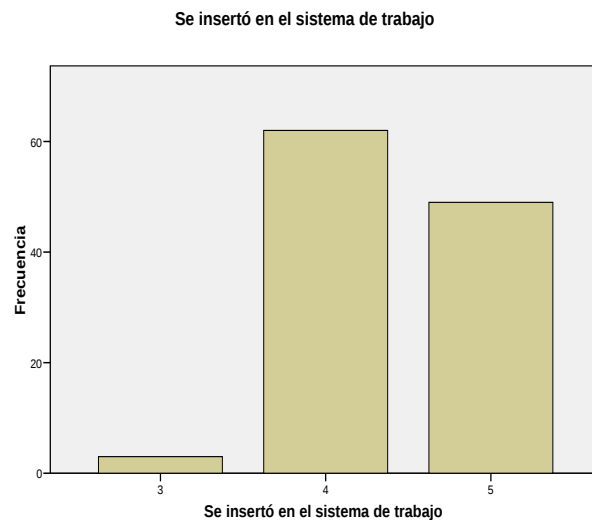
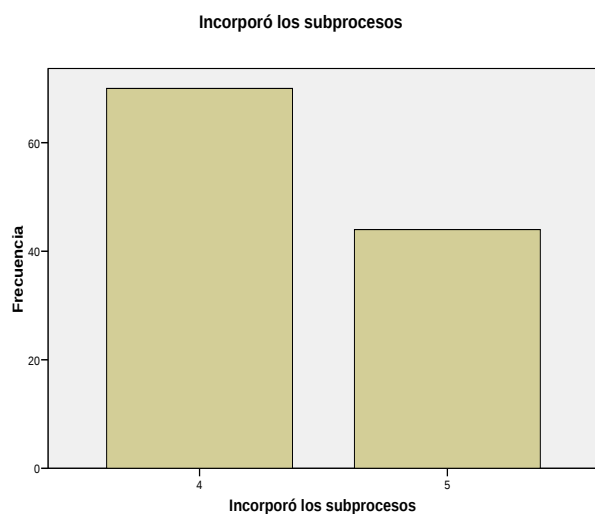
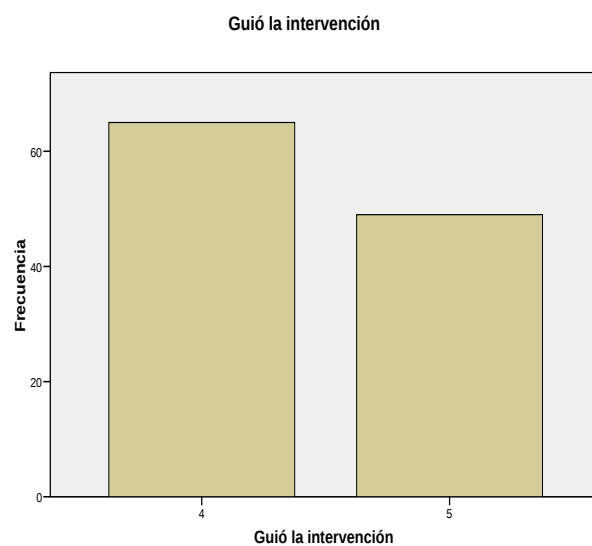
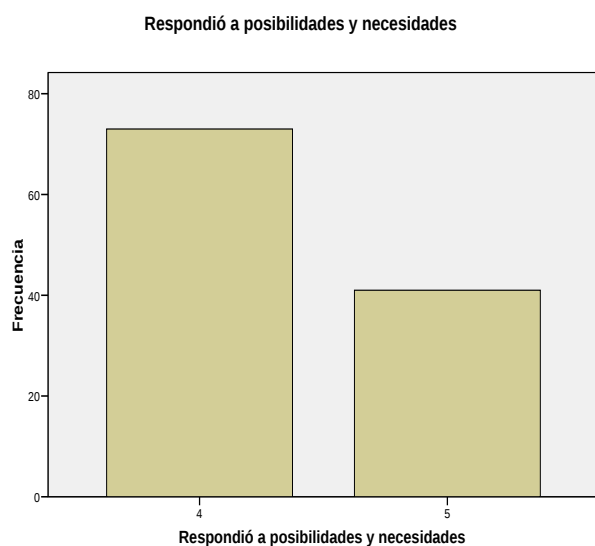
Criterio de Validez			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correspondencia con las exigencias del programa de la disciplina FLI de la carrera y su valor en la práctica	Válidos	4	18	47,4	47,4	47,4
		5	20	52,6	52,6	100,0
	Total		38	100,0	100,0	
Manifestación en la práctica	Válidos	4	18	47,4	47,4	47,4
		5	20	52,6	52,6	100,0
	Total		38	100,0	100,0	
Posibilidades de insertar la metodología en la concepción de formación de la carrera en la escuela	Válidos	4	20	52,6	52,6	52,6
		5	18	47,4	47,4	100,0
	Total		38	100,0	100,0	

Articuló y orientó la carrera y colectivos de años

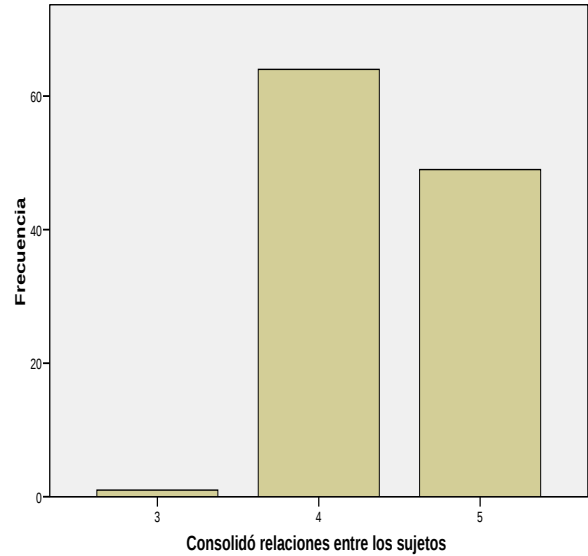
Criterio de Validez			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correspondencia con las exigencias del programa de la disciplina FLI de la carrera y su valor en la práctica	Válidos	4	22	57,9	57,9	57,9
		5	16	42,1	42,1	100,0
	Total		38	100,0	100,0	
Manifestación en la práctica	Válidos	4	8	21,1	21,1	21,1
		5	30	78,9	78,9	100,0
	Total		38	100,0	100,0	
Posibilidades de insertar la metodología en la concepción de formación de la carrera en la escuela	Válidos	4	17	44,7	44,7	44,7
		5	21	55,3	55,3	100,0
	Total		38	100,0	100,0	

Anexo Nro. 15 Continuación...

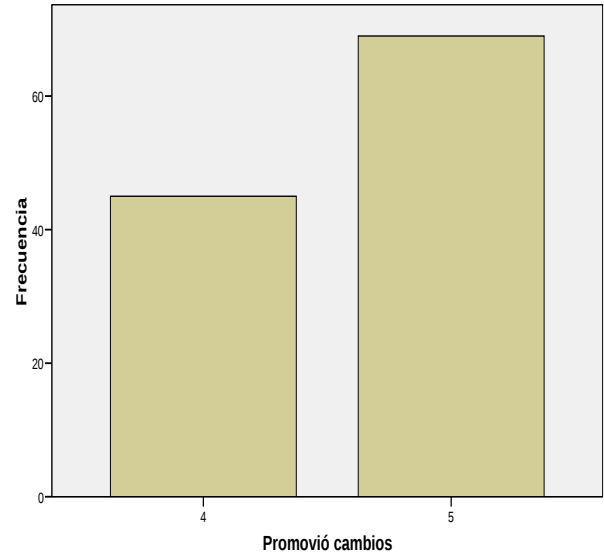
Gráficos de barras de los resultados de la valoración de los cuadros de la UCP y otros sujetos que participaron en la propuesta implementada (N=38)

Gráfico de barras

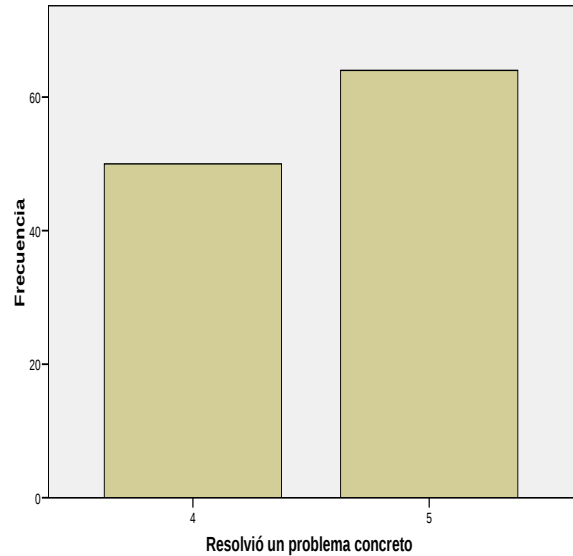
Consolidó relaciones entre los sujetos



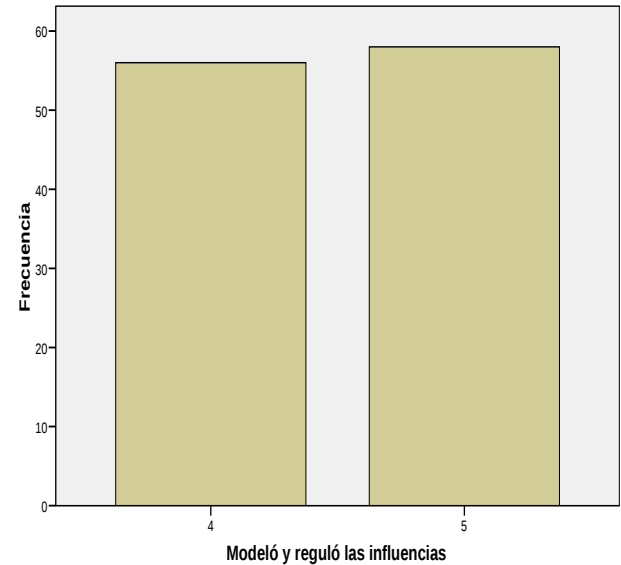
Promovió cambios

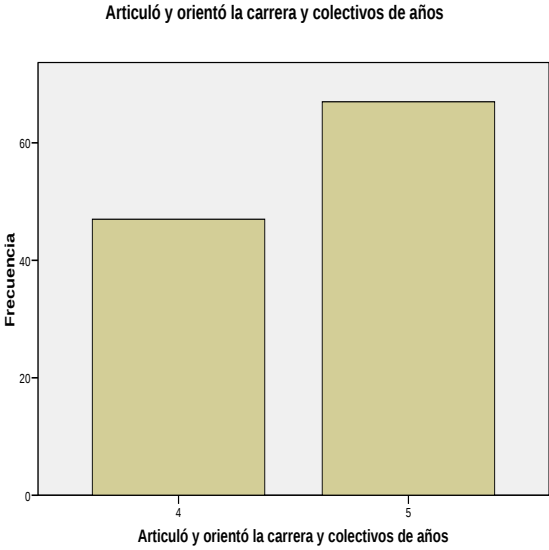


Resolvió un problema concreto



Modeló y reguló las influencias





Anexo Nro. 16
Estadísticos de la prueba W de Kendall (N=38)

Variable	Estadístico	Criterio de validez			
		Correspondencia de la concepción con las exigencias del programa de la disciplina FLI de la carrera y su valor para la práctica	Conveniencia de la concepción pedagógica para implementarla en el sistema de trabajo	Posibilidades de insertar la metódica en la concepción de formación de la carrera en la escuela	
Respondió a potencialidades y necesidades	Rango promedio	5,14	4,61	5,67	Total
Guió la intervención		3,84	3,62	4,61	
Incorporó los subprocesos		4,55	4,97	4,29	
Se insertó en el sistema de trabajo		3,41	4,01	5,29	
Consolidó relaciones entre los sujetos		4,55	5,29	4,51	
Promovió cambios		6,21	5,20	5,32	
Resolvió un problema concreto		5,26	5,67	5,24	
Modeló y reguló las influencias formativas		5,50	4,72	5,20	
Articuló y orientó a la carrera y colectivo de años		5,03	5,91	5,55	
Contribuyó a la continuidad de influencias formativas		3,27	3,99	5,03	
	W de Kendall (a)	0,410	0,582	0,485	0,487
	Chi-cuadrado	33,314	20,740	14,749	35,263
	gl	8	8	8	8
	Sig. asintót.	0,000	0,008	0,064	0,000

Anexo Nro. 17. Triangulación de los presupuestos teóricos y fundamentos de la concepción pedagógica con el comportamiento de los resultados en la práctica, la valoración de los participantes

Carácter metodológico- preventivo- proyectivo

Se concreta a partir de los subprocesos

Se concibe la intervención de los participantes en correspondencia con:

- los procesos que tienen lugar en el contexto escolar
- los contenidos del perfil profesional
- Se precisan como subprocesos: la reafirmación profesional, aprendizaje, preparación y atención a la pre reserva especial pedagógica, preparación para la culminación de estudios, evaluación validación

Descansa en la preparación de los participantes

La preparación se ajusta a: las características de los estudiantes, las condiciones del contexto escolar y a situación profesional según año y nivel de desarrollo

- Se aprovecha las experiencias de la práctica para el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes.
- Se identifica al desempeño como contenido y método de los aprendizajes y proyecta la manera de interrelacionar los subprocesos en los que se legitima su intervención.

Reconoce el papel de la carrera y el año

Los Colectivos de carrera aseguran:

- el cumplimiento de los objetivos del programa
- adjudica un papel esencial al trabajo metodológico y de preparación para contextualizar y personalizar las influencias formativas que precisa el estudiante
- las influencias formativas que genera el contexto escolar son tomadas en cuenta, amplían y concretan su contribución desde el consenso con los profesores que le dan seguimiento al proceso formativo.

Supera la delimitación de funciones

- Se logra coordinación en las intervenciones
- Se definen las responsabilidades de los participantes desde el colectivo.
- Se asume a partir de las relaciones que caracterizan la dinámica de este proceso.
- Se identifica con el conjunto de acciones mediadoras que facilita la comprensión y compromiso entre los profesores de las carreras, tutores y directivos

En la práctica se reveló que:

- 1- El empleo de los instrumentos y su importancia para la obtención de información relacionado con el estudiante y tutor para priorizar los objetivos y contenidos en función de potencialidades y necesidades.
- 2- El papel de los profesores, tutores y directivos en la organización y concreción de la intervención.
- 3- Los implicados se prepararon para elaborar y cumplir el programa de intervención desde sus tareas, la estructuración de las acciones y la consolidación de las relaciones entre la carrera y la escuela según los niveles de participación.
- 4- Los profesores coordinan la intervención utilizando la flexibilidad, estimulación, materiales y otros medios para preparar a los participantes y presentar resultados.
- 5- Los profesores aprovechan las potencialidades de los participantes y las condiciones del contexto para responder a las necesidades de formación.
- 6- Se organizan por los implicados los espacios del sistema de trabajo para las actividades e intercambios.

Los participantes consideran que:

1. Los instrumentos son válidos para obtener información: al tutor relacionado con la preparación que posee para su desempeño, al estudiante acerca del desarrollo del proceso de evaluación del desempeño.
2. Los directivos en la UCP y escuela deben crear las condiciones para organizar y concretar la intervención.
3. En la propuesta se jerarquizan y aprovechan las potencialidades de los participantes y se responde a las necesidades formativas del estudiante, exigencias del currículo de la práctica y a las condiciones del contexto.
4. Los programas de la disciplina formación laboral investigativa se convierten en instrumento base para precisar las influencias formativas y tareas que el estudiante deberá realizar y en la intervención de la UCP en la escuela
5. Se concretan las relaciones entre los sujetos de ambas instituciones y de estos con el estudiante (tutores – profesor – estudiantes; entre sujeto –estudiante)
6. Se modifican las concepciones y prácticas ante la participación de los implicados.
7. Se confirman el aprovechamiento del sistema de trabajo para la intervención.
8. Se logra la intencionalidad y la intervención oportuna.



¹En este caso la investigadora tuvo acceso a las valoraciones de la directivos de la dirección nacional de formación docente, los resultados de la investigación del Comité central acerca de los procesos de Universalización en (2008/2009) y la sistematización de los análisis de la comisiones de carreras, visitas de inspección a la provincia.

²Se refiere a un registro y discusión realizado por la autora en el marco de los trabajos previos que dieron lugar a este proyecto de investigación. Puede verse en Informe de investigación presentado en 2008.

³Ver Forneiro, Rodríguez, R. (2005). La experiencia cubana en la universalización de la Educación Superior Pedagógica. La Habana: MES.

⁴Se consideran las necesidades como las demandas individuales de aprendizaje y de opciones formativas diferenciadas que se fundamentan en la diversidad o variabilidad interindividual e intraindividual.

⁵(Álvarez, 1994); (González Rey, 1989, 1995); (López Hurtado, 2000); (Baxter, 2003); (Barrabá, 2005); (Chávez 2005).

⁶Félix Varela y Morales (1788 - 1853); José de la Luz y Caballero (1800 - 1862); Enrique José Varona y Pera (1849 - 1933); Manuel Valdés y Rodríguez (1849 - 1914) y José Martí y Pérez (1853 - 1895).

⁷Puede verse Colectivo de autores: "Marco conceptual para una teoría pedagógica", en Compendio de Pedagogía, 2003, p.58.

⁸Existen diversos criterios respecto a las influencias, este término se asocia también a la educación. Al consultar los diccionarios especializados se pudo apreciar que influencias es la acción de influir, poder, autoridad de una persona sobre otra para conseguir o decidir algo. Anexo 3 CD-ROM. Es frecuente ver en la literatura pedagógica hacer referencia a la educación como sistema de influencias en la que participa toda la sociedad. "*La educación constituye un sistema complejo de influencias, en las que participa toda la sociedad.*" Blanco, (2002), "...la educación es un efecto o resultado. Por tanto es todo un proceso de influencia, de configuración o de desarrollo del hombre al mismo tiempo que el efecto de esa influencia, esa configuración o ese desarrollo. Chávez (1999). . Paredes (1979) plantea que: "es el proceso que origina y/o conforma en el individuo sus expresiones conductuales y predisposiciones para actuar". Según Martínez (2004) "*cada una de las agencias de socialización cumple determinadas influencias educativas, que responden a necesidades concretas, generalmente expresadas en forma de objetivos. Dichas influencias pueden ser intencionales o no intencionales, sistemáticas o asistemáticas, profesionales o no profesionales.*" Buenavilla (2010) la considera "*como elementos interrelacionados que constituyen una realidad integral, que cumplen determinadas funciones y mantienen formas estables de interacción*". En tanto, Fernández (2004), García (2005) y Alfonso (2012) se refieren a las influencias como acciones o efecto de influir con la intención de promover el aprendizaje. Al coincidir con esta idea y las anteriores posiciones se asume un pensamiento de las influencias como acciones en las cuales se aproveche las particularidades del contexto escolar, el desarrollo del currículo y la apropiación de los conocimientos, habilidades y valores personales y profesionales, para influir en el desarrollo de la labor profesional.

⁹Las habilidades constituyen las acciones dominadas como resultado de la sistematización e integración de las operaciones componentes de su estructura que permite la asimilación e instrumentación eficiente de la actuación del sujeto y los hábitos resultan de la automatización de las operaciones al depender estas de las condiciones en que se realizan, ambas son modos de instrumentar la actuación en el plano teórico o práctico por tanto nos refieren al aspecto metodológico de la actuación del profesor en formación al enseñar y aprender a enseñar, o sea las habilidades y hábitos intelectuales y profesionales, las competencias como una configuración holística y estratégica de cualidades cognitivas y afectivas de un individuo, construidas en un proceso sistemático de educación, acorde a sus necesidades e intereses, que le garantizan un desempeño responsable y eficaz en el cumplimiento de la misión organizacional dentro del espíritu de su cultura, el entorno en que se desarrolla y los retos que el mismo le impone (Alpizar, 2004), las actitudes y/o valores como sistema de relaciones con el mundo, incluye los valores, intereses, convicciones, sentimientos y actitudes a lograr en estrecha interrelación con los restantes componentes del contenido que únicamente pueden desarrollarse a partir de la vivencia que condiciona la valoración y la significación que para el estudiante tendrá su interacción en los diferentes contextos de formación profesional que en última instancia lo orientarán y sostendrán en su actuación, desarrollando además su identidad profesional.

¹⁰Ver Calzadilla Solves, (2002); López Rodríguez del Rey (2004), Bastida, (2009) González, (2010). En estos casos se alude a modelos de formación del profesorado presentados como opciones que en última instancia serán asumidas de manera personal y voluntaria. El modelo tradicional pone el énfasis en la sistematización de los conocimientos científicos y disciplinares, que se adquieren en largos períodos de tiempo y al que le es propio el enfoque académico; por tanto el currículo tiende a ser enciclopédico y el profesorado debe dar cuenta de una sabiduría más bien enciclopédica; es ahí donde el profesor se presenta como un erudito que domina saberes que resultan "muy difíciles" para otras personas. El modelo técnico se orienta hacia la formación de habilidades y capacidades asociadas a la

dirección, organización y control de los procesos de enseñanza y aprendizaje; para ello el profesor debe dominar la Pedagogía, entendida ahora como 'Ciencias de la Educación', o al menos sus derivaciones técnicas- para el ejercicio de la profesión; por tanto, se infiere que este modelo cursa entre el enfoque técnico y práctico, y adquiere expresiones más concretas cuando se convierte en el eje estructural del contenido en el diseño y desarrollo del plan de estudio. El tercer modelo de formación que llamaremos modelo práctico/reflexivo eleva la posición del conocimiento práctico a una dimensión más vinculada con la implicación personal del docente en la acción educativa; alude a la reflexión y la colaboración como premisa para la construcción del conocimiento, otorgando un valor agregado a la teoría en tanto no es sólo cultura pedagógica sino instrumento para confrontar, comprender, explicar y transformar el conocimiento que se posee, accediendo así a uno nuevo, elaborado por él mismo o en compañía de sus colegas.

¹¹Ver Mendoza (2004); Ortega, (2005); Imbernón, (2007). En estos casos se alude a la profesionalización docente como motivos de formación y actualización docente y su impronta en la escuela.

¹²Se refiere a los documentos Reglamento de organización docente, Reglamento para el trabajo docente y metodológico en la educación superior, Resoluciones rectorales.

¹³La continuidad responde a las concepciones de la gestión de la continuidad pero es limitada la referencia respecto al tema puede verse www.triparadigm.com/bcmethodology/hacmpproc.shtml

¹⁴Entre los trabajos que han estudiado esta temática se encuentran Rojas Valladares, A.L. La formación vocacional hacia la carrera Licenciatura en Educación Preescolar: una propuesta pedagógica, 2003. –250h.– Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos, 2003, Pino, J.L. La orientación profesional: Una perspectiva desde un enfoque problematizador. Curso pre-evento Pedagogía 2001.—La Habana, Otero Ramos, Idania. Modelo para la orientación profesional pedagógica: Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Villa Clara. 2001, Manzano Guzmán R. Una experiencia cubana en la formación vocacional hacia las carreras pedagógicas. La Habana: Pedagogía 97. 1997, Viviana González Maura. Orientación Educativa- Vocacional: una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional. Viviana González Maura: Curso Pre-evento Pedagogía 2001. La Habana.

¹⁵Entre los trabajos que han estudiado esta temática se encuentran Ferreiro Vázquez, Ileana F. Propuesta de atención al movimiento de la Reserva Especial Pedagógica en Cienfuegos. Universidad de Cienfuegos, 2004. Bermúdez Rodríguez, Ibis. Propuesta de atención diferenciada para la preparación del movimiento de la pre reserva especial pedagógica. 2008.

¹⁶La alusión a motivación presupone el seguimiento sistemático de sus satisfacciones e insatisfacciones para aprovechar sus potencialidades y responder a sus inquietudes, apoyarlos para ser creativos y optimistas ante las dificultades.

¹⁷La identificación, como reconocimiento de los estudiantes y graduados con posibilidades para tareas directivas y la selección, como la elección de los más integrales con la participación de los diferentes factores son momentos importantes.

¹⁸La preparación propiciará la seguridad que necesitan para lograr el resultado deseado en las responsabilidades de dirección.

¹⁹La evaluación sistemática permitirá actualizar el diagnóstico de posibilidades como futuro líder educacional y ejecutar nuevas acciones que potencien su liderazgo; el seguimiento permite corregir a tiempo las desviaciones o limitaciones que puedan surgir antes de su promoción. Este último aspecto debe concretar el resultado de las acciones en términos de calidad y estabilidad en responsabilidades de dirección.

²⁰Se puede ampliar en documentos del Ministerio de educación para el curso 2010-2011, tales como precisiones para el examen estatal como ejercicio de culminación de estudio, acerca de la atención a pre reserva especial pedagógica y relacionada con el seguimiento al egresado, y en trabajos de Nancy Hermida y M. M. López (2009)

²¹Así lo refiere José L. Gil (2004) en su tesis doctoral y Maritza Hernández (2009) en su tesis de maestría.

²²Esta estructuración organizativa sirve de base al trabajo metodológico y científico metodológico, al encargarse de las adecuaciones curriculares y de la evaluación/validación de los programas.

²³La contextualización es definida por este colectivo de autores como "...un proceso lógico del desarrollo del profesional que le permite ubicarse en las situaciones concretas de relevancia y actualidad en la asignatura, disciplina, en la sociedad, y que es usada como marco motivacional y conductor temático para la presentación, desarrollo, evaluación y formas que usa dentro del conjunto de las relaciones sociales vigentes". Lo que significa según los criterios de esta autora situar los fenómenos desde el punto de vista del desarrollo alcanzado. (Addine. F y otros 2004:5

²⁴Según, Vigotsky los adultos actúan como mediadores del proceso de enseñanza; por tanto, el análisis de la mediación, sus valores y las relaciones entre los implicados determinan los niveles de participación para estimular las funciones psicológicas superiores (Alfonzo, 2012)

²⁵Los estudios realizados en los años 2010-2011 aportan importante información de las características de las relaciones en la práctica las cuales fueron confirmadas durante la sistematización de los análisis que se presentaron durante el evento de pedagogía y en los resultados de investigación de estos años.

²⁶El interés declarado en la colaboración como un tipo de relaciones tiene aquí un fundamento pedagógico que se sustenta en la teoría crítica (Touraine 1997, Habermas 1999, Beck 2000,) de la educación desde los presupuestos de la escuela histórico-cultural al abordar la dimensión social de los procesos educativos tanto en el marco institucional como social. Desde ella la dialogicidad y la colaboración se asumen como pilares básicos.

²⁷Agrupar a los profesores que dirigen los colectivos de disciplina y de año y a la representación estudiantil.

²⁸Pues anticipa las acciones de acuerdo a cada uno de los momentos en que se produce.

²⁹Las acciones que se desarrollan son guiadas por los objetivos del modelo del profesional y se adaptan a las necesidades, potencialidades de los estudiantes.

³⁰Tiene en cuenta la lógica del espacio, los participantes y las formas de organización que se empleen en el proceso.

³¹En este caso la sistematización teórica implica relacionar, integrar –a partir del análisis y reflexión crítica– las teorías existentes, lo cual posibilita identificar el estado de la teoría para explicar o no el problema científico a investigar y orientar su justificación, para ello es preciso que la reflexión acerca de las conclusiones sirva de marco al investigador y pueda aportar al desarrollo de la teoría, pues está en condiciones de revelar la cualidad nueva que aporta al contenido del constructo esencial de la investigación y delinea los conceptos, las propiedades, principios o leyes, (López, Pérez y Rodríguez 2010)

³²La sistematización práctica es un ejercicio que se vincula al perfeccionamiento de la práctica en forma de investigaciones, permite la reflexión crítica y participativa de la experiencia vivida que se realiza tanto al terminar un proceso o de sus etapas intermedias y se orienta a enriquecer proyectos, a buscar la eficacia del trabajo al propiciar cada vez más el ajuste de las metodologías empleadas, las aristas o temática tratada y los participantes.

³³Tal es el caso de la concepción del mundo, donde la teoría abarca una representación sobre la realidad circundante en un período histórico concreto reflejando los conocimientos humanos alcanzados hasta entonces, incluye todas las concepciones del hombre: éticas, estéticas, científico naturales, político - sociales y otras. (Rosental y Ludin, 1981).

³⁴Los modelos construidos por estos autores se consultaron en el material digital facilitado por el doctor Raúl Rodríguez Muñoz, profesor de la UCP Conrado Benítez García de Cienfuegos. En ellos se emplean el método sistémico estructural como fundamental para las representaciones, la linealidad es una de las características que los distingue.

³⁵Así lo refiere María Julia Moreno (2004) quien en su tesis doctoral asume el siguiente criterio de concepción pedagógica tomado del acto de defensa de la tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas del Cap. De Frag. MSc. Alfredo Cueto Leyva. Academia Naval "Granma", este criterio es de la autoría del Dr. Cs. Manuel Silva Rodríguez y la Dr. C. Gudelia Ortega. "... significa habernos formado una idea total, completa, abarcadora, integral del proceso docente educativo, significa representarnos, en un modelo ideal, cómo debería ser este proceso (...) en otras palabras, concepción pedagógica presupone la modelación de un proceso concreto para satisfacer ciertos objetivos".

³⁶Los eventos fueron: Congresos de Pedagogía 2007, 2009, 2013, 8vo congreso internacional de Educación Superior 2012, VI Encuentro internacional "Presencia de Paulo Freire" 2010, 7mo congreso de Educación Superior. 2010.

³⁷En este caso se puntualizó como una exigencia del proceso que los programas de la práctica deberían integrar los componentes académico, laboral e investigativo y la extensión universitaria como proceso sustantivo de Educación Superior y asegurar las condiciones organizativas diferentes para cada año académico y carrera según las exigencias del modelo del profesional entre las que se destacan: el desarrollo gradual y paulatino de las competencias pedagógicas, el aumento de la modelación teórica y de la algoritmización de los elementos de la actividad pedagógica así como la orientación profesional de los estudiantes desde los primeros años y en cada una de las actividades.

³⁸Los eventos fueron: Congresos de Pedagogía 2007, 2009.

³⁹Estas propuestas se presentaron como tesis de maestría fueron desarrolladas en el periodo comprendido entre 2007 a 2009 en que la autora de esta tesis se fungió como directora de la sede universitaria de Cienfuegos, por tanto se incorporó directamente como participante. En este caso puede verse los trabajos de Leonor Rivero Quesada, Riselida Herrera Alfonso y Dayami Magariño Varela.

⁴⁰El concepto transculturación fue desarrollado en el campo de la antropología. El antropólogo cubano Fernando Ortiz Fernández (1881-1969) es señalado como el responsable de acuñar la noción en el marco de sus estudios sobre el contacto cultural entre distintos grupos. La transculturación es un fenómeno que ocurre cuando un grupo social recibe y adopta las formas culturales que provienen de otro grupo. La comunidad, por lo tanto, termina sustituyendo en mayor o menor medida sus propias prácticas culturales. El significado del término cambió a lo largo de los años, sobre todo respecto a su campo de acción. En un principio la transculturación era entendida como un proceso que se

desarrollaba de forma gradual hasta producirse la aculturación (cuando una cultura se impone a otra.) A nivel más general, puede decirse que la transculturación es la adaptación de los rasgos de una cultura ajena como propios.

⁴¹ El objeto de la escuela es la formación del escolar, la orientación familiar, la formación permanente del profesor y ahora es la formación de los nuevos docentes.

⁴² Psicología de la organización 2007. Editorial Félix Varela, La Habana. Cuba.

⁴³ El principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad permite que los estudiantes durante el proceso de formación inicial que desarrollan en la escuela no solo se apropien del sistema de conocimientos sino que logren aplicarlos para resolver los problemas de la práctica pedagógica y de esta forma crezcan como profesionales y como seres humanos, a partir de la vinculación del estudio con el trabajo.

⁴⁴ El principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico: rige el trabajo que desarrolla la escuela para garantizar el proceso de formación inicial de los docentes que en ella se desarrolla y de los estudiantes del nivel correspondiente, a partir de situarlos como sujetos activos, en el que se enfrenten a las diferentes problemáticas que se presentan en la práctica pedagógica, las que implican movilizar sus recursos cognoscitivos y afectivos para solucionarlas y a su vez alcanzar mayores niveles de desarrollo, en correspondencia con las características individuales de cada uno.

⁴⁵ El principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador: permite establecer que todas las actividades que se organicen en las escuelas tienen que ser desarrolladoras, de manera que se logre desarrollar en los estudiantes tanto su regulación inductora (motivos, necesidades, intereses, sentimientos, convicciones) como la ejecutora (conocimientos, habilidades, capacidades, pensamiento).

⁴⁶ El principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la individualidad del educando: permite estructurar el proceso pedagógico que se desarrolla en la escuela a partir de la relación del estudiante con su tutor, en estrecha relación con el trabajo que realiza el resto de los docentes del grado, con los adolescentes.

⁴⁷ Al declararlo como principio que fundamenta la concepción se asume las ideas de Vigotsky, al concebir que en la formación y educación los sujetos que intervienen actúan mediadores a partir de sus conocimientos, experiencias, valores y es en las relaciones entre los participantes que se contribuye a estimular las funciones psicológicas superiores. Luego por medio de la intervención (como actividad) la acción mediadora del profesor de la carrera tiene lugar al utilizar los recursos que ayudan a regular la respuesta de los tutores y directivos frente a la tarea de formación inicial del docente. Esta ayuda de carácter orientador permite, construir nuevos vínculos y posibilitar la implicación y reforzar la disposición y compromiso en la utilización de las mejores prácticas formativas.

⁴⁸ En ella se precisan las necesidades de los participantes para dar cumplimiento al programa de la práctica.

⁴⁹ En ella se acotan las dificultades encontradas en el desempeño del estudiante y se le brinda asesoramiento a los elementos del proceso menos logrados. Un elemento importante es cuando el estudiante declara todo lo aprendido - puede el profesor usar una encuesta u otra alternativa.

⁵⁰ En este caso se aporta también la validación de las carreras y a la entrega pedagógica al tiempo que se logra una mayor objetividad en las causas que influyen en los resultados del egresado lo cual contribuye a realizar adecuaciones a las políticas internas de selección, de la escuela, los tutores y del propio contenido de la formación inicial en y para la práctica.

⁵¹ La información se utilizará en la validación de las carreras, la evaluación del desempeño, la evaluación del estudiante, así como proyectar la solicitud de intervenciones de otras áreas especializadas. Esta además, constituye el punto de partida para la actualización de la caracterización y el diagnóstico y sobre esta base, la toma de decisiones metodológicas en carreras, disciplinas, asignaturas y años. Por supuesto también constituirán el punto de partida para la organización de las restantes intervenciones que den seguimiento al problema detectado o potenciar las posibilidades encontradas.

⁵² Con el término procedimiento se hace referencia a la acción u operación de proceder, que significa actuar de una forma determinada. El concepto, por otra parte, está vinculado a un método, una manera de ejecutar algo. Asimismo el procedimiento, en este sentido, consiste en seguir ciertos pasos o instrucciones predefinidos para desarrollar una labor de manera eficaz. Su objetivo debería ser único y de fácil identificación, aunque es posible que existan diversos procedimientos que persigan el mismo fin, cada uno con estructuras, etapas, momentos y tareas diferentes, y que difieran más o menos en eficiencia. Publicado por Teoría de la pedagogía en 07:16

⁵³ El estudio de la participación se consideran dos puntos de vista: el tomar parte y el formar parte, Según el cual se presentan dos niveles: la participación como estado o situación. (tomar parte), la participación como acción o compromiso (formar parte). El primer nivel aquí se refiere a la pertinencia, al hecho de estar ahí, de pertenecer a un grupo determinado, se reduce su significado a un problema de estado o situación, en el cual no se revela necesidad de comprometimiento, de sentido de pertenencia. Mientras que en el segundo sí se está refiriendo a eso, a un

compromiso con el grupo más allá del hecho de estar presente, a la existencia de coincidencia con los objetivos y valores del grupo.

⁵⁴ Campo de fuerza: técnica que tiene como objetivo lograr la concurrencia de varios actores, en un clima de participación creativa. Se motiva la reflexión y se seleccionan por consenso las fuerzas que impulsan o frenan el resultado que se presenta precisando con su extensión el grado de influencia. (González, 2010: 81).

⁵⁵ Vale reconocer que de ellos, cinco (5) clasifican previamente como expertos por los estudios e investigaciones realizados en este tema, avalados por tesis doctorales y de maestría, publicaciones nacionales e internacionales, también porque la obra realizada por ellos se refleja en la plataforma de pensamiento de la autora y se sistematiza de manera crítica en este trabajo. Se destaca además que tres (3) de estos especialistas conocían con anterioridad de esta investigación, es decir de sus antecedentes y de cómo se fue gestando la concepción pedagógica que se presenta como resultado.

⁵⁶ Concurrieron los 30 expertos desde el grado de conocimiento y los análisis teóricos acerca del tema además de que pueden argumentarlo a partir del dominio de normativas y el conocimiento del estado del problema en Cuba que se concreta en la participación en eventos y desde su experiencia adquirida en la práctica. Por tanto se acreditan los criterios de selección previa.

⁵⁷ Acerca de la pertinencia de la concepción pedagógica en la práctica exponen: "...permite la orientación de la carrera y colectivo de años...", "...la importancia está dada por establecer relaciones de colaboración y movilizan los recursos de los tutores y directivos desde objetivos, métodos y estilos ajustados a las características del contexto en que se forman los estudiantes, aspecto que se convierte en una necesidad de la continuidad de influencias formativas de la formación en la escuela..."

⁵⁸ En el mes de enero, se atendió el subproceso aprendizaje, en febrero la reafirmación profesional, en marzo la preparación y atención a la pre reserva especial pedagógica, en abril la preparación para la culminación de estudios, en mayo la evaluación validación y en junio aprendizaje, esta organización responde al diagnóstico de los estudiantes y tutores y a la etapa del curso. En septiembre se realiza una segunda vuelta iniciando con el subproceso aprendizaje, en octubre la reafirmación profesional, en noviembre la preparación para la culminación de estudios, en diciembre la atención a la pre reserva especial pedagógica, en enero la evaluación validación y en febrero en aprendizaje ya que se inicia un nuevo semestre en la formación. Todos los meses la intervención fue planificada para todos los municipios, cumpliéndose con cierta regularidad no obstante por problemas con el transporte los municipios de Cumanayagua y Rodas vieron afectada su incidencia en una ocasión por lo que se retomaron en el mes de marzo.

⁵⁹ Algunas de las opiniones más significativas que se registraron en las intervenciones *"Sería importante lograr que los jefes de departamento entendieran la necesidad de la atención sistemática y coherente de los estudiantes que están en la práctica laboral, pues se elevaría la calidad del desempeño y su reafirmación profesional"*.

⁶⁰ Dentro de las frases que alcanzaron mayor frecuencia en el registro se significan: *"el tiempo hay que utilizarlo mejor", "fue una buena experiencia", "es evidente que la preparación es la clave del éxito", "la participación de los profesores favoreció los resultados en los escolares"*.

⁶¹ Dentro de las valoraciones más recurrentes se coincidió en que *"...a mí me cuesta hacer tantas cosas, pero el tutor me ayuda a planificar el tiempo y dejarme algunas horas para yo profundizar en el estudio..."*, *"...los profesores de la carrera hablaron en la escuela y ahora tengo un poco de tiempo para estudiar..."*.

⁶² Relacionado con la utilización de las etapas del sistema de trabajo tanto en la carrera como en la escuela para el desarrollo de las acciones de la intervención se destacó que *"la actualización realizada a los colectivos de 4to y 5to año sobre los resultados de los estudiantes en el cumplimiento de la práctica docente, con recomendaciones metodológicas acorde al año que cursan, han sido muy objetivas"*, *"las rendiciones de cuentas en los colectivos de año de 4to y 5to y en las reuniones de departamento del desempeño de cada estudiante en la práctica laboral, ha facilitado la evaluación del proceso"*, *"las actividades demostrativas desarrolladas con los tutores se convirtieron en intercambios de todos con un objetivo común"*, *"se ha ganado en organización tanto de los profesores de la carrera como de los tutores y directivos en las intervenciones en las escuelas"*.