

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO**  
**“Enrique José Varona”**  
**Facultad de Educación Infantil**  
**Departamento de Pedagogía Especial**

## **TITULO**

**Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas  
profesionales del maestro primario**

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

**Autora:** MSC. María Teresa Ferrer Madrazo

**Tutora:** Dra.C Julia Añorga Morales

**Ciudad de la Habana 2002**

## **AGRADECIMIENTOS**

Especial agradecimiento para:

**Mi hija** por su ayuda incondicional en la realización de esta obra y por el inmenso amor que me demuestra diariamente.

La Dra. Julia Añorga Morales, **mi tutora**, consejera y principal crítico de esta investigación, quien no escatimó tiempo para asesorar, el trabajo que realizaba.

A los **estudiantes** de la carrera de Educación Especial y los primeros maestros emergentes, que me dieron fuerza para seguir adelante y trazarme nuevas metas dirigidas a la transformación del escenario educativo cubano.

A mis **compañeros** de trabajo, particularmente Gudelia Fernández y Juana Betancourt quienes me han apoyado incondicionalmente en la realización de esta tesis .

Mi eterno agradecimiento a la **Revolución** por ser esta una de las muchísimas oportunidades que me ha dado a favor de mi crecimiento profesional y humano.

## INDICE

	<b>Página</b>
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo Primero</b> “Tendencias curriculares actuales y sus modelos de evaluación”	<b>11</b>
1.1 Conceptualización de currículo. Modelos curriculares.	<b>11</b>
1.2 Algunas reflexiones acerca concepto de evaluación y sus modelos.	<b>20</b>
<b>Capítulo Segundo</b> “Las habilidades pedagógicas profesionales en el maestro primario”	<b>37</b>
2.1 Las habilidades y el desarrollo personal	<b>37</b>
2.2 Análisis histórico de la formación de maestros primarios a partir de la década del 60.	<b>47</b>
2.3 Caracterización de la muestra de investigación y los instrumentos utilizados	<b>53</b>
2.4 Principales resultados en el desarrollo de la conformación del modelo de evaluación.	<b>59</b>
Conclusiones parciales del capítulo	<b>68</b>
<b>Capítulo Tercero</b> “Modelo para evaluar las habilidades pedagógicas profesionales. Principales resultados en su aplicación”	<b>70</b>
3.1 El proceso de modelación.	<b>70</b>
3.2 Estructura y contenido del modelo de evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales.	<b>73</b>
3.3 La concreción del modelo de evaluación	<b>81</b>
3.4 Dinámica del modelo de evaluación.	<b>82</b>
3.5 Análisis de los principales resultados en la aplicación del modelo	<b>84</b>
Conclusiones parciales del capítulo	<b>106</b>
<b>Conclusiones generales</b>	<b>108</b>
<b>Recomendaciones</b>	<b>109</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>109</b>
<b>Anexos</b>	

## Síntesis

La formación del profesional de la educación es una de las tareas más importantes que se realiza en Cuba. Particular relevancia tiene la formación del maestro primario por ser este el encargado de iniciar las primeras fases educativas institucionalizadas de la niñez. La evaluación del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales es una actividad imprescindible que nos permite constatar los niveles de desarrollo logrados en el maestro que le posibilita ejercer su profesión de educador.

Las insuficiencias en el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales de los egresados de las carreras de educación primaria y especial y en la concepción curricular vigente, exigen la búsqueda de alternativas pedagógicas que contribuyan a la evaluación del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales de los maestros, desde el inicio de su formación. Esta investigación propone un modelo de evaluación para contribuir al logro de este propósito. Los fundamentos teóricos y metodológicos acerca de las habilidades pedagógico profesionales, su evaluación y desarrollo resultan interesantes.

La propuesta se realiza desde la asignatura Educación de la Personalidad. Para su aplicación parcial se utilizan maestros en formación del tercer y cuartos años de las carrera de educación primaria y especial y los egresados del primer grupo de maestros emergentes de Melena del Sur. La propuesta se sustenta en la tendencia histórico cultural.

El contenido del modelo de evaluación revela en sí mismo las relaciones entre sus componentes: los problemas profesionales, el currículo de la asignatura Educación de la Personalidad, que le permite el conocimiento de los contenidos pedagógicos generales, básicos e integradores, las habilidades pedagógico profesionales, como esencia y finalidad de su acción pedagógica, el desempeño profesional como expresión del maestro en formación y los indicadores e instrumentos como vía y medio para evaluar el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales el desempeño, y la calidad de la educación, que permite evaluar los niveles logrados en las habilidades pedagógico profesionales. Los componentes del modelo, en su relación expresan una concepción integral sobre la forma en que se puede evaluar las habilidades pedagógico profesionales del maestro en formación, para a partir de sus resultados reflexionar creadoramente.

-Palabras Clave: Habilidades pedagógico profesionales, formación del maestro primario, calidad de la educación.

## *Introducción*

**“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote: es preparar al hombre para la vida”. (1).**

El pensamiento del Héroe Nacional José Martí, tiene plena vigencia en el sistema educativo cubano, por eso se realizan múltiples esfuerzos en esta dirección de forma que, desde las más tempranas edades, los niños se familiaricen con los avances de la ciencia y de la técnica contemporánea. En esta labor desempeña una función decisiva el maestro, que es el encargado de dirigir el proceso docente educativo, en el que los alumnos se van apropiando, de la información actualizada, de las mejores experiencias, de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para su desarrollo ulterior. Es el maestro el mejor preparado para que desde su ejemplo, despierte en sus discípulos los sentimientos, transmita sus conocimientos y contribuya a la formación de su personalidad.

Para que el educador pueda cumplir adecuadamente con el encargo social a él asignado, requiere que en el proceso de su formación como maestro, disponga de las oportunidades que permitan el enriquecimiento de su personalidad. Por tanto exige: que se prepare científica, psicológica y pedagógicamente para comprender los fenómenos que acontecen en los escolares que educa y en los contextos donde se desenvuelven. Debe reconocer la superioridad del socialismo sobre el sistema capitalista, sus consecuencias y secuelas y el papel de vanguardia del Partido Comunista de Cuba. En este sentido debe prepararse para contribuir a la formación de valores en sus educandos, y como una de las premisas fundamentales; ser modelo de sacrificio, de abnegación, de solidaridad, de compromiso. Es por ello que debe apropiarse de las técnicas que estimulen el aprendizaje para desarrollar las habilidades y capacidades, y ser portador de las cualidades éticas necesarias que le posibiliten contribuir a la formación de sus educandos en el medio donde actúen a partir de la realización de una actividad pedagógica, comunicativa, humanista, transformadora.

El Comandante Fidel Castro Ruz, en la graduación del primer contingente del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”, celebrada el 7 de Julio de 1981, expresó:

**“El educador debe ser además, un activista de la política revolucionaria de nuestro Partido, un defensor de nuestra ideología, de nuestra moral, de nuestras convicciones políticas. Debe ser, por tanto, un ejemplo de revolucionario, comenzando por el requisito de ser un buen profesor, un trabajador disciplinado, un profesional con espíritu de superación...”(2)**

El profesional de la educación debe satisfacer estos requerimientos para que esté a la altura de las exigencias de la sociedad, y pueda desempeñar con éxito las tareas que le son inherentes a su condición de educador.

La formación del maestro de la Educación Primaria ha estado y está sujeta a un constante perfeccionamiento, en tanto vertiginosos son los descubrimientos, avances y propuestas que lleva consigo el desarrollo de la Ciencia, la Técnica y la Tecnología, lo que implica transformación de las ciencias que le sirven de base a su preparación, unido a las urgencias y exigencias de la sociedad y a las amplias responsabilidades y funciones que tiene que desempeñar, como agente transformador de la realidad educacional en las instituciones educativas y en los contextos diversos en que estos centros se encuentran ubicados.

La concepción curricular que se ha tenido en cuenta en la formación del maestro primario, ha pasado por varias etapas, ha predominado un diseño curricular de perfil estrecho, con un marcado carácter enciclopédico, insuficientes actividades relacionadas con el componente investigativo, poca vinculación con la práctica pedagógica, bloques de contenidos extensos y en ocasiones innecesarios, criticado por diversos investigadores, (R.M. Alvarez de Zayas (3), J. García Otero (4), J. Añorga Morales (5), F. Addines Fernández) (6)). Las limitaciones e insuficiencias en esos momentos requerían de una concepción curricular que desde su diseño, desarrollo y evaluación posibilitara al maestro una mejor preparación psicopedagógica para que diera respuestas a las exigencias de la sociedad en la actualidad.

En el curso escolar (1991-1992) se propuso una concepción curricular que poseía un diseño más flexible, en tanto propiciaba la formación de un maestro con un perfil más amplio, menos enciclopédico, mejor equilibrados los componentes académico, laboral e investigativo, y que permitiese la vinculación del futuro maestro, desde el inicio de su preparación con el objeto y campo de acción de su profesión, además presentaba una adecuada integración de los contenidos en asignaturas, y estas se integraban en disciplinas generales, básicas, básicas específicas y de la práctica de la profesión.

En general se puede afirmar que la preparación del maestro se ha elevado integralmente a estadios superiores, pero aún resulta insuficiente, para satisfacer las exigencias sociales actuales, las que reclaman la puesta en práctica de nuevas alternativas en su formación, como expresión de la voluntad política de no tener niños y niñas sin aulas, y que estas no excedan de los veinte alumnos. De esta forma no solo se trabaja en el perfeccionamiento del currículo de la carrera, sino que se diseña, ejecuta, y se evalúa un currículo para la formación de maestros emergentes, en busca de un maestro preparado en un menor tiempo, que esté en condiciones de atender la diversidad de escolares que en la escuela existe con un

enfoque más individualizado, para ello es condición indispensable hoy que los grupos sean pequeños, para brindar a todos la atención requerida y propiciar una verdadera educación de calidad.

Entre las causas que dificultan alcanzar una mejor calidad en la educación y por tanto en el desempeño del maestro está la concepción que se tiene aún de la evaluación de los aprendizajes a pesar de lo que se ha avanzado en esta dirección, pues en el discurso teórico se expresa que se deben analizar los cambios cualitativos que sistemáticamente se dan en el alumno en relación con el rendimiento académico y en el nivel de desarrollo de la personalidad(7), pero en la práctica se le da más fuerza y valor al rendimiento académico, lo que está dado porque no se ha concientizado el valor que realmente tiene la evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ni existen modelos, que le permitan a los docentes evaluar el desarrollo de las habilidades necesarias para este modo de actuación.

Al estudio de la evaluación se dedicó en los años treinta R. Tyler, el cual propuso el término Evaluación Educativa. En esta dirección también se proyectaron: M.S. Scriven, D.L. Stufflebeam y Stake (Tomado del modelo de Evaluación de Impacto de la superación, 2000) (8).

Recientemente el español Miguel Fernández Pérez define la evaluación como “ tomar decisiones con un enfoque sistémico”(9). Definición que, no explicita que para tomar decisiones es necesario tener en cuenta el proceso desarrollado, recoger e interpretar la información recopilada.

Ya a finales del siglo XX se argumenta por qué la evaluación debe ser flexible, integral y abarcar todo el desarrollo de la personalidad del educando, en tanto es... “un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite el control y valoración de los conocimientos, habilidades, hábitos y modos de actuación en los escolares”(7) y permite conocer los niveles de desarrollo logrados en la formación de las habilidades.

La habilidad constituye una de las formas de asimilación de la actividad del hombre. Desde el punto de vista psicológico, la habilidad constituye el dominio de operaciones (psíquicas y prácticas que permiten una regulación racional de la actividad. Es la comprensión de la interrelación entre el fin de la actividad, las condiciones y los medios de su puesta en práctica, (10)

La habilidad es el saber hacer, es el dominio por parte del sujeto de las operaciones que se

manifiestan desde un saber hacer elemental hasta alcanzar un alto grado de perfección y una gran destreza en la realización de estas operaciones. La misma es el resultado de la sistematización de las acciones subordinadas a un fin consciente; por eso lleva implícito en su formación el entrenamiento para su refuerzo y perfeccionamiento.

Desde el punto de vista pedagógico la habilidad es formada y desarrollada por el hombre para utilizar creadoramente los conocimientos, tanto durante el proceso de la actividad teórica como práctica. La misma siempre parte del conocimiento y se apoya en él. La habilidad es el conocimiento en acción.

En la actividad práctica profesional las habilidades posibilitan, la elección de diferentes conocimientos y métodos en función de los objetivos que serán logrados a partir de las características y condiciones de la tarea. Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente el egresado de la carrera de Educación Primaria debe poseer determinadas habilidades pedagógico profesionales que le permitan emplear convenientemente diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje como expresión de su preparación, para lo cual requiere dominar las acciones fundamentales de estos.

Investigaciones realizadas por Rita M. Alvarez de Zayas (3), identifican a las habilidades profesionales como aquellas que permiten al egresado integrar los conocimientos y llevarlos a la aplicación profesional, dominar la técnica para mantener la información actualizada, investigar, saber establecer vínculos con el contexto actual social y gerenciar los recursos humanos y materiales.

Por ello se asume que las habilidades del educador son habilidades pedagógico profesionales, pues estas lo distinguen desde su accionar, de la actuación de otros profesionales. En este sentido las mismas se caracterizan por poseer un conjunto de acciones intelectuales, prácticas y heurísticas, que a partir de la demostración del dominio de las acciones de la dirección socio-pedagógica aseguran el logro de resultados de la enseñanza y la educación acorde con las exigencias de la sociedad.

Del correcto desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales dependen en gran medida, la calidad del desempeño profesional y fundamentalmente la calidad de la educación asimilada por los educandos en la escuela primaria.

La calidad de la educación es el resultado, el producto del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales, en las que se detectan insuficiencias aún en los egresados de las

carreras de Educación Primaria y Educación Especial. Estas insuficiencias se manifiestan en el:

- Inadecuado tratamiento a las diferencias individuales de los escolares con que interactúan.
- Insuficiente manejo de las técnicas para la caracterización y le diagnóstico del escolar, del grupo, de la familia y la comunidad.
- Insuficiente aprovechamiento de las potencialidades del contenido y del proceso docente educativo.
- Poco control de la disciplina del grupo, entre otros.

Por tales razones y para propiciar su contribución a la formación y desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales, el currículo de la asignatura Educación de la Personalidad en las carreras de Educación Primaria y Educación Especial fue perfeccionado en los años 1997 y 1999, a partir de la detección de las insuficiencias antes mencionadas producto de la investigación realizada por la aspirante que le permitió obtener el título de Máster en 1999. (11).

Por la necesidad de contribuir a la eliminación de estas insuficiencias que presenta el egresado de las carreras de Educación Primaria y Educación Especial y de constatar su disminución, a través del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales como evaluación, expresión permanente y sistemática del mejoramiento del desempeño pedagógico de los maestros, es que se identifica y expresa el siguiente:

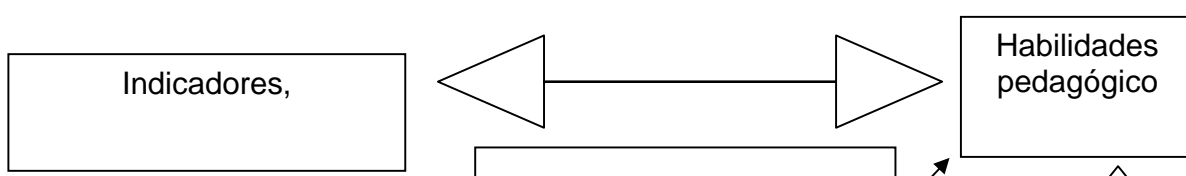
**Problema Científico:** ¿Cómo evaluar el desarrollo de habilidades pedagógico profesionales en los maestros de la Educación Primaria?

**El objeto de estudio:** El desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales en los maestros de la Educación Primaria.

**El campo de acción:** Proceso de evaluación del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales en el desempeño de los maestros de la Educación Primaria.

**El objetivo:** Proponer un modelo que permita evaluar las habilidades pedagógico profesionales de los maestros de la Educación Primaria.

**Idea científica a defender:** Un modelo de evaluación sustentado y estructurado en las relaciones que se establecen entre los indicadores e instrumentos diseñados, en



correspondencia con la variable calidad de la educación, favorece el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales en los maestros de la Educación Primaria.

### **IDEA A DEFENDER**

Los indicadores que se presentan son el resultado del análisis comparativo de diversas propuestas de autores; pero muy especialmente el resultado de los indicadores de calidad y que son reconocidos por los investigadores cubanos y los organismos internacionales que abordan el estudio y el desarrollo de la educación, así como el análisis de la parametrización del objeto de estudio.

En el análisis de los indicadores se identifican los siguientes: disciplina e imagen personal, comunicación con los alumnos, familiares y compañeros, sentido de responsabilidad, relaciones humanas con los alumnos, padres y compañeros, iniciativas, seguimiento al diagnóstico, control de la disciplina, análisis de los problemas, interés por la superación, toma de decisiones, control, planificación y organización del proceso docente-educativo.

Las tareas realizadas fueron las siguientes:

- Sistematización de las características esenciales de las tendencias curriculares actuales.
- Identificación de las etapas en el desarrollo histórico del concepto de evaluación y sus modelos correspondientes.
- Caracterización de los problemas educativos presentes en los maestros de la Educación Primaria, vinculados con el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales.
- Identificación del comportamiento y resultados del programa de Educación de la Personalidad.
- Elaboración del modelo para evaluar el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales de los maestros primarios.
- Valoración de los primeros resultados parciales de la aplicación del modelo. (Anexo 1)

La lógica de la investigación se basa en: El enfoque dialéctico materialista que nos permitió utilizar con eficacia los métodos y las técnicas que permitieran penetrar en el objeto de estudio con una posición científica. El enfoque dialéctico posibilitó apreciar los fenómenos estudiados en su objetividad, en su intensidad, en su multidimensionalidad, en su carácter sistémico y permitió revelar las relaciones internas del fenómeno y el proceso estudiado.

Se emplearon el análisis-síntesis, inducción-deducción como operaciones lógicas del pensamiento para el estudio de las fuentes bibliográficas, programas, documentos normativos del MES y del MINED, la política educacional de la Revolución y el pensamiento educativo del Comandante en Jefe, relacionados con el tema y con la finalidad de obtener la información requerida a fin de conformar el marco teórico referencial de la investigación, el modelo propuesto y los resultados.

Para las indagaciones teóricas se emplearon los siguientes métodos:

- **Histórico-lógico:** Posibilitó la aproximación a los referentes teóricos del tema, profundizar en sus relaciones, analizar diferentes criterios relacionados con la teoría curricular, la evaluación, en especial la ejecución de la evaluación sistemática, así como los diseños curriculares para la formación del maestro de la Educación Primaria y realizar las coordinaciones necesarias que permitieran hallar los contenidos coincidentes, en el currículo de la asignatura de Educación de la Personalidad, en su relación con el desarrollo lógico.
- **Enfoque Sistémico:** Posibilitó modelar el objeto de la investigación mediante la determinación de los elementos básicos que conforman el modelo, además facilitó la oportunidad de establecer la relación estructural correcta entre todos los componentes del objeto modelado.
- **Análisis Documental:** Fue utilizado con la finalidad de profundizar en el estudio bibliográfico como aspecto esencial en la conformación del marco teórico de la investigación y como sustento de las valoraciones realizadas.
- **Sistematización:** Permitió organizar los conocimientos en cada capítulo y subcapítulos, estableciendo las interrelaciones pertinentes de forma tal que se expresara claramente la concepción dialéctica y cambiante del objeto como resultado de la actividad transformadora.

- **Modelación:** Fue utilizada en el diseño del programa de la asignatura Educación de la Personalidad para perfeccionar la preparación de los egresados de la carrera de Educación Primaria a partir del diseño de un modelo para evaluar el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales para perfeccionar su desempeño profesional. También se utilizó en la elaboración de indicadores e instrumentos para el desarrollo de la investigación.

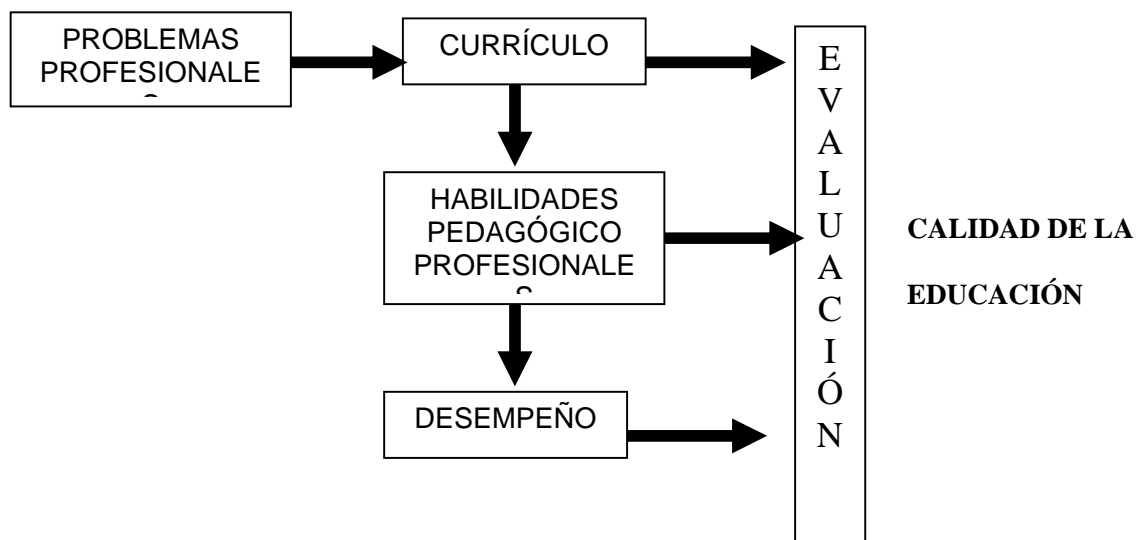
Para las indagaciones empíricas se utilizaron:

El método estadístico, dentro de los no paramétricos, fue utilizado para evaluar los niveles de significación de los datos recopilados en las técnicas e instrumentos aplicados el paquete estadístico fue Stadistica for Windows Ver 7.0, dentro de ello Tablas y fórmula de la Estadística Descriptiva y sus Dósimas. Las metodologías de estadísticas utilizadas fueron: Tablas de distribución frecuencial y Dósimas no paramétricas Kolmogorov Smirnov. La prueba no paramétrica Wald-Walformitz para valorar los niveles de significación de los resultados obtenidos al aplicar el instrumento para consultar la efectividad de los resultados obtenidos por los recién egresados de la Licenciatura en Educación Primaria en su desempeño profesional. Se utilizaron encuestas y entrevistas con diferente población y objetivo para completar las indagaciones empíricas, referidas en anexos.

**Criterios de expertos:** La exploración empírica de factibilidad práctica realizada posibilitó obtener información sobre las insuficiencias en el desarrollo de habilidades de los maestros de la Educación Primaria, como consecuencia de la ausencia de contenidos pedagógicos importantes para ello, además enriquecieron las expectativas con sus opiniones sobre el rediseño propuesto, de igual forma aportaron ideas sólidas en relación con indicadores para evaluar el currículo de la asignatura de Pedagogía y su accionar en el desarrollo de las habilidades pedagógicas. Los criterios de expertos fueron sometidos al procedimiento Delphi.

Con la utilización de los métodos anteriores se pudo llegar a los siguientes aportes.

**Aporte Teórico.** Es la relación dialéctica entre la precisión de los problemas profesionales a resolver mediante la preparación de los maestros (currículo), el desarrollo que alcanzan en las habilidades pedagógico profesionales, en el desempeño y su influencia en la calidad de la Educación.



**Aporte práctico:** Un modelo para la evaluación del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales, aplicable al maestro de la Educación Primaria en formación, a la licenciatura y a la actividad de superación.

**Actualidad:** En los momentos actuales del desarrollo de la sociedad cubana y su entorno latinoamericano, la búsqueda del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales de los maestros primarios, se convierte en la alternativa más noble para la elevación de la calidad de la Educación, por lo que su evaluación sistemática y con un enfoque transformador, es un valioso instrumento para su diagnóstico y desarrollo.

**Pertinencia:** La escuela cubana de principios de milenio, nueva en su tipo, en países, incluso de mayor desarrollo económico, reclama un desempeño profesional pedagógico que tienda a la excelencia, por su trascendencia en la formación integral de los nuevos ciudadanos. La propuesta es una alternativa de solución, económica y factible.

**Descripción de la tesis.**

La tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primero se ponen a consideración, aspectos esenciales de la teoría curricular, de los modelos evaluativos, para revelar su carácter, metodológico e instrumental como soporte teórico de la propuesta de núcleos temáticos, mínimos necesarios que forman el modelo que se propone. De igual forma se realizan algunas reflexiones críticas a partir del desarrollo, auge y actualidad de la temática.

En el segundo capítulo se realizan reflexiones teóricas sobre las habilidades en su concepción general, así como su expresión del desarrollo personal. En esta dirección se

analizan varias definiciones incluyendo la concepción de las habilidades afectivas. Se definen las habilidades profesionales, las habilidades pedagógico profesionales y se caracterizan y fundamentan aquellas que la autora considera deben ser constitutivas del maestro primario.

En este capítulo se presenta un análisis histórico sobre la formación del maestro primario a partir de la década del 60, se caracteriza la muestra utilizada, así como se exponen los principales resultados en el desarrollo del modelo de evaluación.

En el tercer y último capítulo se caracteriza y estructura el modelo de evaluación propuesto, el mismo se fundamenta teórica y metodológicamente sobre la base de la teoría histórico cultural. Se explica la dinámica del modelo con argumentos que reflejan los postulados principales de la teoría mencionada anteriormente.

Se realiza el análisis de los principales resultados obtenidos en la aplicación del modelo en los diferentes grupos muestrales utilizados.

## Capítulo 1: Tendencias curriculares actuales y sus modelos de evaluación

En este capítulo se tratarán aspectos generales de la teoría curricular. Por su importancia en el desarrollo de la tesis se analizarán algunas tendencias curriculares, fundamentalmente la tendencia histórico cultural, la que sirve de sustento teórico al currículo de la asignatura que se diseña. Igualmente se realizan reflexiones acerca de la evolución del concepto de evaluación en su desarrollo, con el objetivo de precisar los componentes que puedan ser utilizados en el modelo que se propondrá en esta tesis como aporte esencial de la misma.

En el desarrollo del trabajo curricular desempeña un papel importante los sistemas conceptuales de las ciencias que le sirven de fundamento teórico y metodológico, entre ellas se encuentran: la Epistemología, la Psicología, la Pedagogía, la Sociología.

La Epistemología porque se refiere al proceso de conocimiento de la realidad, al criterio de la verdad acerca de las formas, fuentes y métodos del conocimiento científico en las diferentes esferas del saber. La Psicología porque precisa del estudio y profundización de la psiquis humana, de la personalidad y su estructura y de la interacción de los procesos afectivos y cognitivos, así también la influencia de estos en la práctica educativa. La Pedagogía porque propicia, a partir de su estudio, la posibilidad de utilizar sus leyes, principios y categorías, en el quehacer pedagógico transformador de las instituciones educativas. La Sociología porque brinda las herramientas que permiten establecer las relaciones del hombre con la familia, la comunidad, penetrar en ella y contribuir a su transformación a favor de todos sus miembros. Lo expresado anteriormente, demuestra la necesidad de comprender que se requiere de la acción de equipos multidisciplinarios para la realización del trabajo curricular.

### 1.1 Conceptualización de currículo

El término de currículo tiene su origen en la Edad Media, en los siglos XVI y XVII, en su primera acepción se refería al proceso temporal, lo recurrente, lo que se repetía año tras año. Posteriormente fue cambiado su significado, al designar un documento más concreto donde se especificaban los estudios de cada curso de cualquier institución. En la actualidad como resultado del trabajo curricular, el currículo es una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con el fin de producir aprendizajes, que se traduzcan en modos de actuación, en soluciones correctas y bien

pensadas a los problemas que surgen en la vida social.

A partir de la profundización en el estudio etimológico de la definición del concepto currículo, se asume el elaborado por Rita M. Álvarez de Zayas (3) por ser considerado más general y completo, pues tiene en cuenta al sujeto que aprende como elemento esencial, bajo una concepción humanista de la educación y por reconocer como fuentes para la constitución del currículo, los fundamentos de las ciencias filosófica, psicológica, pedagógica, antropológica y sociológica.

La autora de referencia define el currículo como un “proyecto educativo global, que tiene un modelo conceptual y una estructura cuya esencia es la enseñanza-aprendizaje”. “El currículo tiene carácter de proceso y expresa una naturaleza dinámica al poseer su objeto relaciones interdependientes con el contexto histórico-social, con la ciencia y los alumnos; adaptándose al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la ciencia”.

*El currículo debe establecer lo básico, definir lo general, lo común, lo obligatorio que debe figurar en el diseño y dejar margen para que las instituciones educativas, la escuela, y el maestro, actúen de acuerdo con las particularidades del proceso docente educativo en su radio de acción, el que contribuirá al desarrollo de las potencialidades de los educandos para los que se diseña.*

En esta dirección es importante considerar las relaciones básicas que deben estar concebidas y equilibradas en el diseño de un currículo, estas son: adecuada relación entre unidad y diversidad, entre centralización y descentralización, entre masividad y calidad, entre esquematismo y flexibilidad, entre la instrucción y la educación, entre la teoría y la práctica pedagógica cotidiana y entre las exigencias de la sociedad y las condiciones sociales existentes.

Antes de penetrar en la definición del concepto de diseño curricular, se debe definir primero el concepto de diseño.

Se entiende por diseño la concepción de apuntes, bocetos, croquis o esquemas que representan una idea, un objeto, una acción y sucesión de acciones, una aspiración o

proyecto que sirva como guía para ordenar la actividad de producirlo afectivamente. Diseñar implica la previsión de las acciones antes de realizarlas.

Dentro de la conceptualización del diseño curricular se pueden apreciar autores que lo equiparan con la organización estructural requerida para seleccionar, planificar y realizar las experiencias educativas en la escuela.

Al hablar de diseño curricular se refieren a dos aspectos fundamentales: los elementos que lo forman y los modos de organización de los mismos. La preocupación de estos autores se centra en el diseño de objetivos, experiencias de enseñanza-aprendizaje, metodologías, medios, sistemas de evaluación, conceptos y categorías importantes, siempre que reflejen en su relación las exigencias de la sociedad.

Para G. Sacristán "el diseño curricular tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza. Desde una óptica procesal, el diseño agrupa un cúmulo de decisiones que dan forma al currículo y a la acción misma; es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica". (12).

Esta posición exige la precisión sobre quiénes realizan el diseño curricular. Algunas concepciones iniciales tendían a proponer la conformación de un equipo de expertos en contenidos, usualmente bajo la dirección o con el apoyo de las instancias académico administrativas. El currículo se hace en la práctica, el papel principal lo tienen los centros educativos y entre ellos los docentes y los alumnos.

Otro elemento importante en la conceptualización del diseño curricular es la necesidad de instaurar procesos de investigación y evaluación continuos que permitan analizar dichos modelos en la práctica para su perfeccionamiento sistemático.

"El diseño curricular se concibe más como un proceso que como un producto estático, que se ubica en una dimensión socio-temporal que requiere del estudio de una realidad concreta en la que se identifican diversos planos y momentos. No debe pensarse en elementos curriculares en abstracto y que una propuesta metodológica siempre deberá ser repensada"  
G. Sacristán (12).

Por ello el concepto de diseño curricular se concibe como "la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente y donde se hace necesario considerar

el conjunto de fases o etapas que se deberán integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto particular, el que se constatará en la praxis, debe ser flexible y originado por los principales actores del acto educativo” (5).

El diseño del currículo no debe confundirse con su propio desarrollo. Por desarrollo curricular se entienden los procesos de elaboración, construcción, y concreción progresiva del currículo, mientras que el diseño curricular es la forma o esquema de racionalización que deliberadamente se utiliza en dicho proceso G. Sacristán **(12)**.

El vínculo entre el diseño curricular y el currículo se da en que el primero se constituye en el proceso conducente al segundo, mientras que el currículo es planteado como resultado del diseño curricular, pero viéndolo como elemento dinámico e interactivo.

Desde esta perspectiva el perfeccionamiento curricular que se realizó a la asignatura Educación de la Personalidad se concibió con este enfoque dinámico de replanteo permanente, para dar respuesta a las necesidades del proceso docente educativo en la formación de maestros primarios.

### **Modelos curriculares**

Los modelos como medio del pensamiento científico son una forma peculiar de abstracción, en la que las relaciones esenciales del objeto están fijadas en enlaces visualmente perceptibles y representadas por elementos materiales o sintéticos.

En función del diseño curricular, se entiende como modelo “la estrategia de diseño y desarrollo que permite la concreción del proyecto curricular específico; pero que a su vez tiene un carácter genérico que favorece ser aplicado en variadas propuestas”(5).

Múltiples son los especialistas que se han referido a la temática de modelos curriculares. Se toman para este trabajo algunas de las clasificaciones realizadas que se ajustan a la obra que se elabora **(5)**. En este sentido se enuncian: los objetivos, principales características y se amplía la crítica realizada a cada modelo.

### **Modelo curricular: centrado en los objetivos**

Su origen se encuentra en la década de los cincuenta en los Estados Unidos, su mayor auge se manifiesta en la década de los setenta y se mantiene en la actualidad.

Su objetivo está referido al logro de mayor eficiencia en los resultados educativos, reduciendo la noción de aprendizaje expresada en los objetivos conductuales a las manifestaciones observables del sujeto. El aprendizaje es considerado solo como resultado y no como proceso.

Entre las primeras propuestas de modelos curriculares está la de B. Blom y R. Mager, los que presentaron su modelo de instrucción basado en objetivos conductuales. Así también R. Tyler e H. Taba, concebían su modelo desde la perspectiva del análisis de bases referenciales que permitían establecer los objetivos, bien a partir de un diagnóstico (Taba), o de fuentes y filtros aplicados (Tyler) (5).

Obsérvese a continuación algunas características de la propuesta de R. Tyler e H. Taba.

#### Modelo curricular R. Tyler e H. Taba

Como representantes de la teoría conductista se sustentan en sus posiciones, las que reflejan en sus valoraciones, formulando técnicamente los objetivos, los que miden solo en términos de conducta observable.

Parten de tres fuentes fundamentales: el alumno, la sociedad y el especialista, a los que le dan una marcada orientación funcionalista, acorde con la concepción que abrazan.

Se le critica su concepción sobre el diagnóstico de las necesidades o los filtros (filosófico y psicológico), lo analizan de forma externa y funcionalista; no van a las causas que dan lugar a esas necesidades; ni tienen en cuenta el proceso que lógicamente antecede a todo resultado. Su concepción de aprendizaje se concreta en la pedagogía tradicionalista, la que expresa, que el contenido de los aprendizajes, está determinado desde afuera, con la posición pasiva de los escolares, que no evidencian emotividad e interés en el acto de conocer, de aprender. El maestro es el centro de la actividad docente, solo se dedica a la transmisión de conocimientos de manera esquemática y el alumno los reproduce en forma de respuestas predeterminadas por los estímulos que se le brindan. Así no se tienen en cuenta las potencialidades del escolar y no se crean condiciones para el desarrollo de su creatividad. Existe divorcio entre la escuela y la vida cuando se actúa o procede con esta concepción.

Esta Pedagogía tiene su concreción en el modelo curricular de R. Tyler e H. Taba caracterizado anteriormente.

### Modelo curricular: Tecnología Educativa.

Surge en la década de los años sesenta y setenta. Su auge lo adquiere a partir de la aparición de la enseñanza programada y llega a extenderse a otras formas: educación a distancia, y enseñanza por correspondencia

Su objetivo: Dispensar una educación más eficaz a través de la utilización de un conjunto de medios humanos y materiales.

Entre sus representantes se destaca Skinner por la contribución que realiza a la aparición de la enseñanza programada y a la automatización del proceso docente.

Este modelo se caracteriza porque su aparición está matizada por el desarrollo científico-técnico en los medios de comunicación, su introducción se produce para paliar las insuficiencias de recursos materiales, financieros y humanos que permitan garantizar una enseñanza masiva y facilitar la educación permanente y no instruccional.

Sus seguidores centran su análisis en la conducta individual del alumno. Así también subvaloran el papel de los profesores, como agentes transformadores de las actitudes inadecuadas de sus alumnos, proponiendo su posible sustitución por los medios. De igual forma no permiten el cumplimiento de las funciones reguladora y afectiva de la comunicación pedagógica, posibilitando el riesgo de afectar la identidad cultural de los pueblos, de los países en vías de desarrollo **(5)**.

### **Modelo curricular constructivista**

Su origen y auge se ubican a partir de la segunda mitad del siglo veinte y tiene como marco teórico referencial la teoría genética de J. Piaget, la teoría de origen histórico cultural de L.S.Vigotski, la teoría de la asimilación de Mayer y la teoría del aprendizaje verbal significativo de D. Ausubel **(5)**.

El mismo está precedido de un conjunto de referentes teóricos (convicciones antropológicas, psicológicas, sociológicas, y pedagógicas), y su estructura facilita derivar proyecciones educativas.

Su objetivo está dirigido a facilitarle al alumno la construcción de su propio conocimiento.

Entre sus representantes, en la actualidad, se destaca el psicólogo español C. Coll. Las principales características del modelo curricular de C. Coll son las siguientes:

- El currículo escolar es una subcategoría de la práctica educativa, que coexiste con otras no menos importantes como: la educación familiar, la influencia de los medios masivos de comunicación y las actividades recreativas.
- Sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos del desarrollo personal que trate de promover la educación escolar.
- Prevee la intervención pedagógica, para la que deben crearse condiciones adecuadas, de forma tal que los esquemas de conocimientos que construye el estudiante sean correctos y ricos.
- Establece tres niveles o fases: primer nivel; se especifican los objetivos generales, las áreas curriculares pertinentes, los bloques de contenidos y las orientaciones didácticas. En el segundo nivel se realiza el análisis y secuencia de los bloques de contenidos y en el tercer nivel, deben desarrollarse diferentes ejemplos de programación atendiendo a los diversos objetivos establecidos **(5)**.

Su concepción de aprendizaje se concreta en la Pedagogía Operatoria la que se caracteriza por:

- Facilitar el desarrollo de los instrumentos y la estructura de conocimiento por la acción y aprendizaje espontáneo del sujeto; a tal punto que este construye el camino a su propio conocimiento.
- Pone al desarrollo como impulsor de la enseñanza.
- El maestro ejerce la función de facilitador del aprendizaje.
- Se le asigna un papel especial al error que el alumno comete en la interpretación de la realidad, lo considera un paso necesario en el proceso constructivo.

El modelo curricular que propone C. Coll se sustenta en esta concepción pedagógica, aunque en general la supera, fundamentalmente en la concepción que tiene sobre el papel del alumno en el aprendizaje, para Coll el alumno es el protagonista en el proceso constructivo de su aprendizaje.

### Modelo curricular desde la tendencia histórico-cultural.

La tendencia histórico-cultural elaborada por L.S. Vigotski(5) y sus continuadores a partir de un modelo psicológico del hombre, erige una concepción original de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

Este modelo se caracteriza porque:

- Tiene en cuenta dos premisas fundamentales: las exigencias de la teoría general de la dirección y las regularidades del proceso de asimilación de los conocimientos durante la actividad.
- El cumplimiento de estas exigencias se traduce en la elaboración de tres modelos específicos: modelo de los objetivos, modelo del contenido de la enseñanza y modelo del proceso de asimilación.
- Utiliza el perfil o modelo del profesional como punto de partida para la elaboración del plan de estudio y del proceso docente, y conforma el patrón evaluativo de la calidad de los resultados del sistema de enseñanza del graduado como profesional y como ciudadano.
- Considera tres enfoques para la elaboración del modelo del profesional: el modelo de las cualidades, el modelo de los conocimientos y el modelo de la actividad privilegiada como la categoría que en unidad con la comunicación posibilita que el hombre se apropie de la experiencia social acumulada y la enriquezca en la medida en que la transforma.
- En el diseño curricular de la Educación Superior, es posible diferenciar cuatro formas de organización de la enseñanza en correspondencia con la evolución histórica de la actividad misma y de la modelación de la actividad profesional: las formas académicas, laboral, investigativas y la autosuperación.
- El currículo no se limita al perfil del profesional y al plan de estudio, su aplicación misma en las condiciones reales debe considerarse como una de sus fuentes de evaluación y modificación.
- El establecimiento del currículo es una tarea necesariamente colectiva y multidisciplinaria que involucra a planificadores, profesores y estudiantes, de forma que antecede el proyecto por consenso.
- La eficacia del currículo está matizada por la forma que asumen los objetivos propuestos como fines personales, tanto de los alumnos, como de los profesores.(personificación del currículo).

Asumir este modelo implica diseñar un currículo abierto, flexible y dinámico, donde el alumno esté en el centro de la acción pedagógica del maestro y que este tenga presente sus potencialidades. Así se ha proyectado la revolución educacional en Cuba después del 1959 y en la actualidad se perfecciona para obtener mayores logros y formar a los maestros que se

necesitan para el desarrollo de una cultura general e integral. De esta forma podrán desempeñar un rol fundamental en el avance hacia la sociedad a la que se aspira.

Cuando se analizan los modelos y la diversidad de tendencias a través del tiempo nos percatamos que las concepciones han evolucionado con la praxis histórico –concreta de los educadores y los aportes de las investigaciones de la didáctica y de otras ciencias relacionadas con la educación como la filosofía, la sociología y la psicología, entre otras, y se percibe cómo en el currículo y sus modelos se concreta una concepción didáctica que integra determinadas tendencias, conceptos y experiencias educativas.

El modelo como sistema teórico con funciones metodológicas muy claras, hace más evidente las relaciones entre modelo educativo, fundamentos curriculares y necesidades y exigencias sociales.

El dominio de la teoría y la práctica curricular propicia una actitud de cambio en los educadores y se convierte en una condición necesaria para la contextualización y práctica del currículo, así como para detectar los problemas reales y efectuar las adecuaciones necesarias, desde el proceso de formación del docente para que ejerza su contribución como educador en la formación y desarrollo de la personalidad de los escolares con los que interactúa sistemáticamente.

El Sistema Nacional de Educación Cubano se mantiene en constante perfeccionamiento, para ascender a la calidad educativa que se necesita, para la cual se vinculan con rigor científico: masividad y calidad. La presencia de la evaluación sistemática del proceso seguido y el resultado obtenido con la aplicación del modelo curricular de Cuba, son la expresión de qué se debe hacer para mantener el perfeccionamiento continuo.

La concepción pedagógica que se sustenta en la tendencia histórico cultural permite que el desarrollo exprese en sí mismo la dialéctica sobre la que se erige, porque:

- Fundamenta el valor que tiene la experiencia histórico social acumulada, la cual está presente en los objetivos y fenómenos que son el resultado de la historia de la humanidad.
- Fundamenta la relación que existe entre la enseñanza y el desarrollo psíquico, dejando preciso, cómo la enseñanza y la educación, conducen al desarrollo psíquico.
- Propone para la pedagogía métodos que permiten el máximo desarrollo de las potencialidades del sujeto, a partir del conocimiento profundo de la individualidad del

alumno.

- Asume así mismo la teoría de la zona de desarrollo próximo, concepción importante para el desarrollo del aprendizaje del escolar.
- Argumenta el valor de la interacción que debe darse necesaria e imprescindible entre el maestro y el alumno y entre los alumnos, fundamentando el papel del maestro como mediador social, para que el alumno sea cada vez más activo y creativo. Esta es la concepción que se asume a lo largo de la tesis que se presenta.

1.2 Algunas reflexiones acerca de la evolución del concepto de evaluación y sus modelos a partir del estudio realizado del modelo de Evaluación de Impacto de la Superación aprobado en el 2001 por el ICCP J. Añorga y colectivo de investigación del proyecto(8).

En los primeros años del siglo XX, aparecen los tests estandarizados, que tenían entre otros objetivos, demostrar la eficiencia de la educación para que un grupo de estudiantes utilizara los recursos disponibles en las escuelas.

En la década de los treinta, se propone el término de Evaluación Educacional, por R. Tyler, el que publica una amplia y renovadora visión sobre currículo y la evaluación, como resultados de sus estudios realizados por más de quince años. Desarrolló sus intuiciones hasta que llegó a conformar su método evaluativo, como alternativa a otras perspectivas. R. Tyler resumía algunos años más tarde (1950) sus concepciones sobre el tema y definía la evaluación como: “el proceso que tiene por propósito, determinar en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la información recogida que se emite, al contrastar la información obtenida con los criterios previamente establecidos, en términos de las conductas que el alumno debe exhibir para probar su adquisición.”

R. Tyler se refería a que en la evaluación se debía establecer metas y objetivos concretos en términos de comportamiento observables. Para él, la evaluación debía fundamentarse en la comparación entre los propósitos, (objetivos) es decir lo que se pretende conseguir y lo que realmente se logra(resultados). R. Tyler obviaba el proceso, solo hacía referencia a la finalidad y al resultado que se obtenía.

La elaboración de este currículo partía de los contenidos que debían aprenderse los

estudiantes, para la evaluación del rendimiento. Los tests de desarrollo servían de base para la elaboración de los tests relacionados con los objetivos, con las diferencias individuales y con las normas nacionales de estado (5).

Se considera que este tipo de evaluación tiene posibilidades ya que el objetivo por ser el componente rector del proceso docente- educativo, constituye marco de referencia en la dirección del proceso de evaluación, orienta, corrige el camino del proceso educativo real, en función de lo planificado, hasta llegar a discriminar resultados obtenidos por medio de un proceso de comparación entre conductas deseadas y las reales. Sin embargo esta concepción Tyleriana tiene limitaciones, porque presenta la evaluación como un proceso cerrado, que solo permite evaluar aquello que se haya previsto antes, algo preestablecido, lo que atenta contra la originalidad y creatividad del propio proceso educativo que es capaz de generar por si mismo, diversas acciones, que no por ser imprevistas, carecen de riqueza y valor. Se necesita evaluar el proceso íntegro, global, evaluando el objetivo, el proceso, el contexto, el resultado o producto, hasta llegar al impacto.

El objetivo se proclama como único referente para la toma de decisiones, además, no todo comportamiento es susceptible de una evaluación rápida e inmediata, pues existen algunos que solo se observan indirectamente en el proceso educativo y no por eso deben ser eliminados.

A finales de los años cuarenta e inicio de la década de los cincuenta se dedicaron a desarrollar tests de aptitudes y a adquirir recursos evaluativos. Existía una amplia complacencia a la hora de enjuiciar los graves problemas de aquella sociedad. Fue una época de pobreza, con poco interés de formar mejores profesores e identificar y solucionar los problemas del Sistema Educativo.

Los profesores escribían sobre evaluación y sobre la recopilación de datos más importantes, pero les era imposible traducir estos esfuerzos en mejorar los servicios educativos y mucho menos los sociales.

En el transcurso de estos años hubo un desarrollo considerable de instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos tales como: tests y experimentos.

Como consecuencia de ello los educadores se dispusieron a crear nuevos servicios de tests, nuevas formas de calificarlos, nuevos algoritmos para designar objetivos, así como otros modelos experimentales. La evaluación dependía del interés de los distritos escolares, de las

agencias estatales y federales. En esos momentos no se había introducido en el campo de evaluación de programas.

A finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, las evaluaciones de los proyectos y currículos, ya eran financiados por las agencias federales. A los educadores se les prohibía realizar las evaluaciones por su cuenta, los futuros progresos de las metodologías evaluativas debían estar relacionadas con los conceptos: utilidad y relevancia.

Esta etapa marcó el final del período de complacencia y ayudó a emprender profundos cambios en el campo evaluativo, guiados por el interés público, lo que condujo a que...”la evaluación se convirtiera en una industria y en una profesión”(5). Al producirse una campaña generalizada, se evidencia un movimiento crítico, que propone reconceptualizar el concepto de evaluación, desarrollando nuevas propuestas y nuevos modelos evaluativos. Una de las definiciones reconceptualizada por estos autores fue la relacionada con la evaluación formativa, absolutamente implicada en el proceso educativo, cuya misión principal consistía en ayudar a perfeccionar tanto los programas como los resultados, la toma de decisiones que, basadas en las informaciones recogidas, interpretadas y valoradas, hacían posible un continuo reajuste de todo el proceso (5).

La evaluación es enjuiciamiento sistemático de la valía o el método de un objeto.

Estas definiciones tienen aspectos similares. Ellas son:

1. Recoger información de sus objetivos y frecuencias (recoger datos)
2. Valorar una vez cuando se haya terminado de reunir la información, realizando un análisis con respecto a algunas necesidades.
3. Una vez comparados los resultados, tomar una decisión.

Lo anterior permite plantear que se hace evidente una doble concepción de la evaluación. En primer lugar su carácter instrumental, solo como valoración, medición, búsqueda de información de datos, la segunda concepción está matizada por su carácter procedimental, concebida por las tres operaciones descritas.

Con independencia del nivel de discusión, debe intentarse que el juicio expresado relacione al máximo lo valioso y meritorio de la evaluación. Nunca olvidar las características del contexto donde se está actuando, como la necesidad del sujeto. El juicio que se emita como consecuencia de una buena evaluación, deberá expresar claramente tanto el valor del objeto, como la utilidad o mérito que para él pueda significar en ese complejo proceso

perfeccionador.

El carácter sistemático de la evaluación, depende de la complejización de los problemas. La necesidad de mayor rigor científico y objetividad en los juicios, requiere además de un modelo ordenado, holístico, criterial, recurrente, para la recogida sistemática y permanente de la información, no caben improvisaciones, es preciso relacionar todos sus elementos y saber a qué responder en cada ocasión. Se necesita cubrir todas las dimensiones y posibilidades, previendo los obstáculos en todos los momentos.

La sistematización en el tratamiento, recogida, interpretación y depuración de los datos, es tan importante que sin ella no podría tenerse un juicio cabal y global de lo que está sucediendo y del papel de cada uno de los componentes que intervienen y se expresan en el proceso.

A principio de los años sesenta algunos evaluadores educacionales de reconocido prestigio en la temática, se dieron cuenta que sus trabajos y conclusiones aportaban poco a quienes elaboraban currículos y no respondían a las preguntas que sobre los programas planteaban aquellos que necesitaban comprobar su grado de efectividad. La comunidad evaluativa educacional participó en estos esfuerzos, para evaluar los nuevos currículos y aplicaban cuidadosamente la tecnología que se iba desarrollando durante la pasada década, a pesar de todos estos esfuerzos se percataron que sus resultados tenían pocos éxitos.

D. J. Cronbrach, criticó fuertemente los conceptos en que se habían basado las evaluaciones por su falta de utilidad y relevancia, aconsejando a los evaluadores a que se desecharan aquellas posiciones y se dedicaran a hacer evaluaciones, basadas en comparaciones de los resultados obtenidos en los tests tipificados, realizado por los grupos de experimento y de control (5).

Recomendó que se debía reconceptualizar la evaluación, como un proceso consciente de recoger y formalizar la información que pudiera servir de ayuda para quienes elaboraban currículos. Abogaba porque el análisis y la relación de un tests podría ser consecuentemente de mayor utilidad para los profesores, que informarles el promedio total de las calificaciones. Sus hipótesis transformaban tanto el concepto como la dirección de la evaluación.

Su utilización proporcionó un nuevo problema, un método de evaluación como este se oponía al propuesto por R. Tyler, pues el reconocer diferencias entre los objetivos de un lugar a otro, resultaba muy difícil adaptar en todo el ámbito nacional sus programas de tests

estandarizados.

Surgen nuevas conceptualizaciones sobre evaluación que recomendaron utilizar los tests basados en criterios como una alternativa a los tests basados en normas.

W. Cook (1966) utilizó el método de análisis sistemático para evaluar los programas.

M. S. Scriven (1967), D. L. Stufflebeam(1967, 1971 y Stake (1967) crearon nuevos modelos de evaluación muy diferentes a los anteriores (5).

Estas conceptualizaciones reconocían la necesidad de evaluar las metas, examinar las inversiones, analizar el perfeccionamiento, determinar los resultados (esperados o no, previstos o no previstos) del programa. Insistieron en la necesidad de enjuiciar el mérito o el valor del objeto de evaluación.

En 1973 la “especialidad evaluativa” inicia su desarrollo como una “profesión” diferenciada de los demás. Comienzan a publicar libros, monografías, intercambios profesionales con expertos en esta temática, en lo relacionado con programas educativos.

Algunas universidades comenzaron a ofrecer cursos de metodología evaluativa diferenciándola de la metodología investigativa. Otras elaboraron programas para formar especialistas en evaluación. Se fundaron centros de investigación y desarrollo de evaluación. De forma creciente, la evaluación estaba considerando la “metaevaluación” como un medio de asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones, de tal modo que se conociera perfectamente la solvencia de las propias técnicas y procedimientos y hasta qué punto se ajustaban a las necesidades del proceso.

Se crea el JOINT COMMITTEE, (1981) formado por doce organizaciones para revisar las normas de programas educativos, proyectos, materiales, publicando las mismas para facilitar su uso las que mantienen su vigencia. Ellas son:

#### Normas de utilidad:

La evaluación debe constatar previamente la necesidad real, debe ayudar eficazmente a mejorar el objeto de evaluación, sentar las bases para la solución de los problemas y ayudar a satisfacer las demandas planteadas, facilitando el camino para una verdadera mejoría de los resultados.

#### Normas de viabilidad:

Cuando el evaluador plantee sus estrategias debe cuidar que estas puedan llevarse de

verdad a la práctica sin demasiados problemas y dificultades, utilizando instrumentos precisos y procedimientos más sencillos, sin obstáculos, ni costosos esfuerzos, que puedan llegar a un buen diagnóstico del problema y ofrecer soluciones válidas para mejorar.

#### Normas de honradez y transparencia:

La evaluación tiene que evidenciar todo lo ocurrido en el proceso sin caer en la desinformación, debe ser compartido y conocido por todos los implicados. Respetar sus intereses y valores, garantizando una información fidedigna y transparente. El informe final debe recoger exactamente todo el proceso evaluativo, sus resultados, desechando todo tipo de influencia, estereotipos o intereses contrapuestos, descubriendo las dimensiones del problema sin ocultar algunos. Debe estar presidida por un profundo sentido ético, actuando con rigor y honradez, asegurarse que la misma sea realizada con el debido respeto.

#### Las normas de precisión.

Los resultados de la evaluación deben ser objetivos y creíbles ofreciendo suficiente garantía de capacidad y objetividad en sus efectos prácticos en el proceso. Por otra parte los instrumentos que se manejen deben ser precisos y válidos para que recojan la información y permitan manifestar las características y condiciones del objeto. Se debe asegurar que la evaluación revele y transmita una información técnicamente exacta acerca de las características del objeto que está siendo estudiado para determinar su valor o su mérito. (15).

El desarrollo profesional del proceso de evaluación, propició:

- Producción de conocimientos en el campo evaluativo, en sus teorías como en sus metodologías
- Preparación y titulación de evaluadores
- Intercambio y cooperación entre profesionales
- Creación de nuevas organizaciones y centros evaluativos

A pesar del creciente desarrollo, la búsqueda de nuevos métodos, mejor comunicación, nuevas teorías, técnicas y la práctica evaluativa, esta categoría en la actualidad requiere de perfeccionamiento para estar, a la altura del desarrollo acelerado de la ciencia y la técnica, pues en estos momentos existen mejores condiciones para comprender cuál es el lugar y papel de la evaluación, no solo de programas educativos, ni de la del proceso docente

educativo en general que tiene lugar en el ámbito escolar, sino de las habilidades pedagógico profesionales del maestro de la Educación Primaria, mediante el impacto de su desempeño profesional.

### Evaluación de Impacto.

La evaluación de impacto es la que se realiza considerando el efecto múltiple del objeto evaluable (Programa de la asignatura y las habilidades pedagógico profesional), de la manera más abarcadora posible, esta puede definirse como: la toma de conciencia de la utilidad, del perjuicio o inutilidad, que el objeto evaluable pueda generar parcial o totalmente, de manera mediata, como resultado de su aplicación. El impacto social no puede medirse solo en términos de costos, debe conocerse el efecto social. La evaluación de impacto no excluye la utilización de otros tipos de evaluación, sino presupone su utilización de forma estructurada y general.

Este tipo evaluación se caracteriza por:

- Ser general y sintética
- Abarca el análisis de diversas esferas en el plano espacial y en el plano temporal
- Los efectos esperados pueden constatarse tanto en los usuarios como en el entorno social.
- Se dirige a conocer los efectos esperados o no, positivos o no
- Permite conocer la influencia transformadora, incluso no prevista, como resultado de la aplicación en los usuarios y en el entorno social. Puede ser positiva o adversa.
- Se sirve de un sistema de indicadores que no excluye, sino presupone el uso de todas las demás formas evaluativas.
- Para que exista una evaluación de impacto deben ser considerados especialmente los efectos positivos deseados.

La evaluación de impacto extrae el proceso evaluativo de una etapa factiva-perceptiva o descriptiva, a una etapa superior, considera las características multifactoriales de los efectos que se obtienen. Esto hace que la evaluación de impacto no pueda sustentarse en un solo instrumento, por el contrario ella, en sus interacciones a partir de las condiciones del entorno donde se desarrolla el objeto evaluado; se convierte en sí misma, en un instrumento de transformación del medio.

Recientemente concluyó un proyecto asociado al programa ramal dos del MINED, el cual se

titula: “La transformación del desempeño del docente”, que trabajó el modelo de evaluación de impacto para la evaluación de postgrado, los resultados alcanzados en esta tesis doctoral, serán incorporados a este proyecto.

La autora de la tesis después de profundizar en diferentes definiciones sobre evaluación, considera correcto proponer su definición como: un componente al servicio de la educación, entendida como un proceso de comunicación que retroalimenta y fortalece sistemáticamente las relaciones maestro-alumnos, estimulando el perfeccionamiento continuo de la actividad educativa en general del proceso de enseñanza- aprendizaje.

### Modelos de evaluación

A continuación se presentan algunos elementos generales de estos modelos bajo la perspectiva objetivista.

#### Modelo de R. Tyler

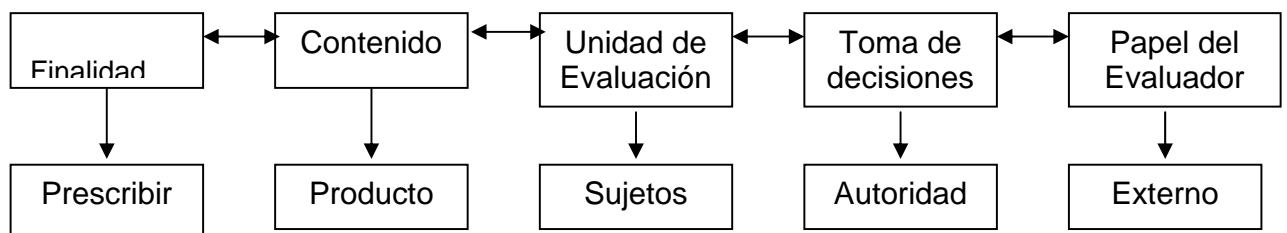
Su modelo se orienta hacia la toma de decisiones, estas deben basarse en la correspondencia real entre los objetivos del programa y los resultados obtenidos. El proceso a seguir dentro de este modelo se dirige a:

1. Especificar los objetivos del programa
2. Delimitar estrictamente los objetivos de modo jerárquico (de mayor a menor, concreción en términos medibles).
3. Seleccionar y elaborar instrumentos adecuados para medir las condiciones del programa en que se produce o no la consecución de los objetivos.
4. Recopilar la información necesaria con la utilización de los instrumentos de medida del aspecto anterior.
5. Analizar comparativamente lo logrado, por la información recopilada y de lo que se quería lograr (objetivos/metapas establecidas previamente).

A juicio de la autora, el modelo reconoce por primera vez la necesidad de considerar la evaluación a partir de los objetivos, los que constituyen el componente rector del proceso de evaluación al corregir el camino real del proceso educativo, en función de lo que se ha planificado. Sin embargo, evaluar solo a partir de cómo se han alcanzado los objetivos

previstos, atenta contra la flexibilidad, y originalidad que tiene el propio proceso educativo y hasta el proceso de evaluación, pues los objetivos se proclaman como únicos referenciales, para tomar decisiones, donde no todo comportamiento está susceptible de una evaluación puede medirse de forma rápida, inmediata, en tanto constituye un proceso.

Esta evaluación no prevé los posibles efectos o consecuencias del programa y mucho menos su repercusión social.



### Modelo de D. J. Cronbrach

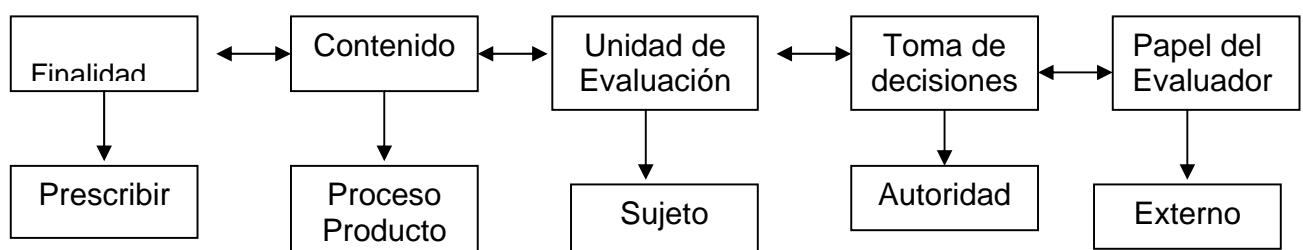
Desde su posición, el evaluador puede y debe aportar su visión acerca de las posibilidades del diseño de la evaluación antes que se produzca la toma de decisiones políticas, siempre haciendo uso de extrema prudencia con los responsables de la evaluación.

Los aspectos claves para una buena evaluación son:

- La conciencia política
- La mentalidad abierta
- La buena comunicación establecida por el evaluador

A diferencia del modelo de R. Tyler: D. J. Cronbrach incorpora a la evaluación del producto, la evaluación de los procesos de implementación del programa como una dimensión relevante para realizar una adecuada toma de decisiones. Los elementos básicos para el diseño y realización de una evaluación son:

- Unidad: Individuos o clase
- Tratamientos: Programa a lo que el denomina tratamiento regularizado
- Operaciones de Observación: Todas aquellas operaciones que el evaluador tiene que emprender para evaluar un programa, recogida de datos aplicación de test, observación, análisis de datos.



Como puede verse si R. Tyler se limitaba a la valoración de los resultados de manera exclusiva. D. J. Cronbrach consideraba que el proceso para llegar a los resultados o productos también debía ser objeto de evaluación.

### Modelo de Stufflebeam

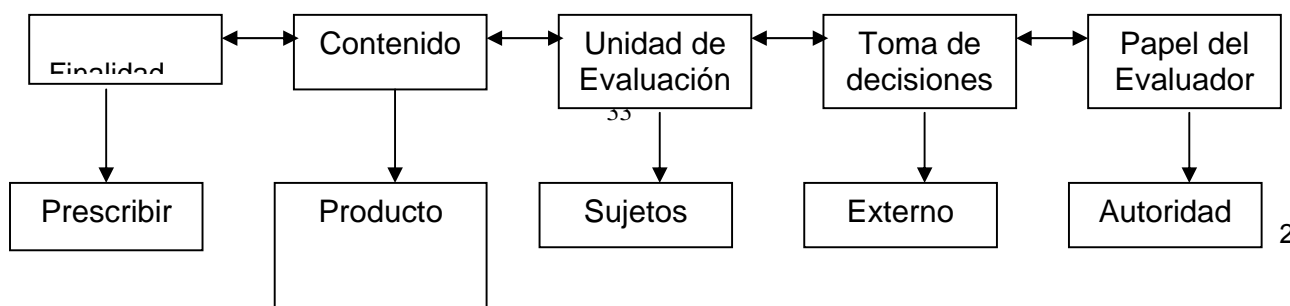
Este modelo aparece a finales de los años 1960, en él se propone una nueva definición de evaluación como una alternativa a la R. Tyler. Según Stufflebeam la evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones. Parte de la concepción de que la evaluación es el proceso de: identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, planificación, realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y, promover la comprensión de los fenómenos implicados.

El proceso a seguir es el siguiente:

1. Determinar las necesidades que existen y hasta qué punto los objetivos propuestos las reflejan.
2. Describir el programa de intervención, las propuestas alternativas contempladas y el análisis conceptual de la adecuación de la propuesta elegida a los objetivos.
3. Determinar el grado de realización del plan de intervención propuesto y describir sus modificaciones.
4. Observar los resultados de la intervención y el grado en que se han satisfecho las necesidades.

D. L. Stufflebeam plantea algo que llama modelo CIPP, que es sencillamente la enumeración de cuatro tipos distintos de evaluación.

- Evaluación del contexto (C)
- Evaluación de los inputs (I) (entrada/diseño/planificación)
- Evaluación del proceso (P)
- Evaluación del producto (P)



Stufflebeam propone una alternativa diferente a la de R. Tyler y L. J. Cronbach, tanto al concepto de evaluación como a sus criterios. Su modelo traspasa los marcos de evaluar la materialización de los objetivos previstos, sino que llega hasta en qué medida su consecución contribuye a la satisfacción de las necesidades del contexto.

Su modelo demuestra un estadio cualitativamente superior que los anteriores, pues además de ampliar la metodología evaluativa tradicional, concibe no solo los objetivos inmediatos, sino también los mediatos. Considera los objetivos como nuevos tipos de evaluaciones tales como: evaluación de necesidades de contexto, de planificación, de intervención, de resultados o productos, hasta llegar dentro de esta última a proponerse un tipo de evaluación de impacto. Crea una evaluación más general, superior a las anteriores, más objetiva y creíble.

### Modelo M. S. Scriven

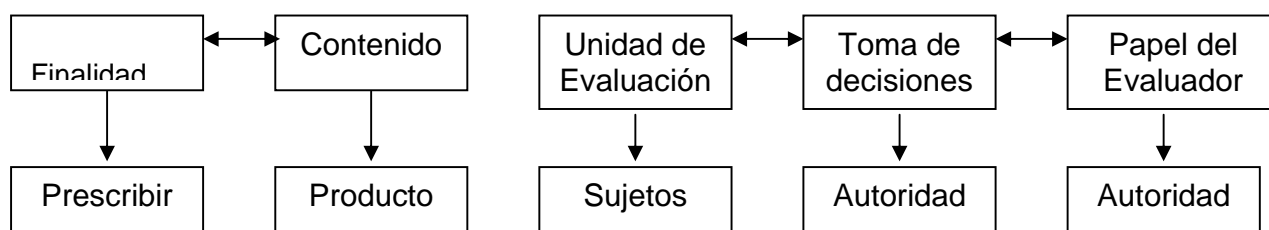
*Su modelo surge como una fuerte oposición al modelo basado en objetivos. M. S. Scriven propone que el evaluador desconozca deliberadamente los objetivos del programa. El conocimiento de los objetivos de un programa, particularmente cuando el éxito se basa en la valoración del grado de consecución de sus objetivos, puede obstaculizar la evaluación de múltiples aspectos. Centrarse en los objetivos identificados en el programa, limita la evaluación dirigiéndola únicamente a los indicadores de estos. Como producto de esta acción la información recogida será incompleta y errónea. Puede ocurrir con frecuencia que los resultados no previstos sean más importantes en el valor o mérito del programa que aquellos identificados inicialmente por los objetivos.*

Los criterios que desarrolla en su modelo son los siguientes:

- ❖ Antecedentes, contexto, recurso y función del programa/servicio que se quiera evaluar.
- ❖ Sistema de distribución del programa de intervención.

- ❖ Descripción de los usuarios o población objeto de la intervención.
- ❖ Necesidades y valores de los que se ven realmente afectados por la intervención
- ❖ Existencia o no de normas/criterios previos para la evaluación.
- ❖ Proceso de intervención social
- ❖ Los resultados de la intervención social.
- ❖ Los costos de la intervención
- ❖ Comparar con programas / servicios alternativos.

Este modelo se centra en el énfasis de las consecuencias reales y totales que produce la intervención social, tomando como criterio de evaluación las necesidades de los usuarios/consumidores. Utiliza como grupo de referencia a los receptores del programa educativo más que a las autoridades políticas, descansa sobre las necesidades políticas, y sobre las necesidades del cliente, pasa a un plano secundario los objetivos e intenciones del

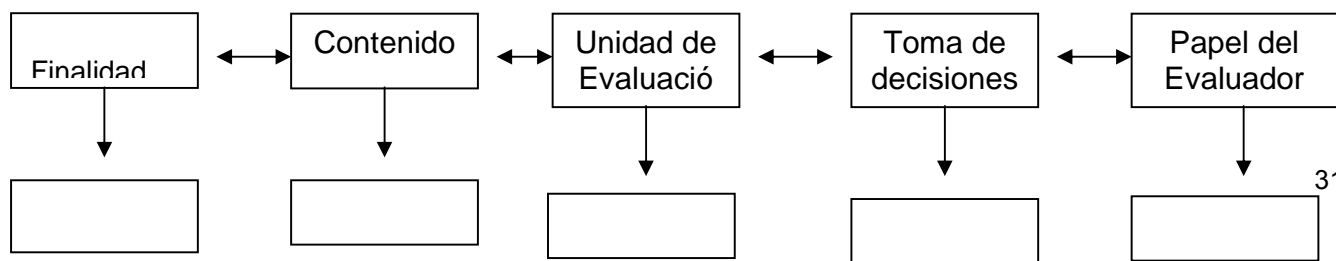


programa. Estas necesidades, intereses y aspiraciones de los individuos son, sin embargo, definidas de forma externa por parte del evaluador.

M. S. Scriven no tiene en cuenta una verdadera planificación social, eso hace que su modelo carezca de la proyección y la amplitud necesarias.

### Modelos subjetivistas.

Se desarrolla en la década de los sesenta y coincide con el surgimiento del paradigma interpretativo en la investigación educativa. Desde esta perspectiva la evaluación es concebida como la comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo. La gran diferencia con respecto a la perspectiva anterior radica en su concepción de la realidad y en la forma de entender el conocimiento. El saber es una creación humana que está vinculada a los valores, creencias y actitudes de quienes se encuentran inmersos en los contenidos de la evaluación. La finalidad es proporcionar información para mejorar la práctica educativa. Su principal interés es captar la singularidad de situaciones concretas.



A diferencia del modelo anterior, el evaluador desde esta perspectiva asume un rol de cooperación con los participantes e implementadores del programa, proporciona información al propio cliente para tomar conciencia del proceso vivido y ampliar sus conocimientos sobre el mismo. En esta perspectiva se encuentran entre otros, el modelo de evaluación de Stake, la evaluación de Podett y Halmilton y la evaluación de Mc. Donald. A continuación se reflejan algunas valoraciones sobre estos modelos.

### *Modelo Stake*

Se desarrolla a finales de los años 60, basado en la concepción Tyleriana; se comparan en él los resultados deseados con los observados. El mismo incluye el estudio de los antecedentes del proceso y los juicios previos sobre los resultados obtenidos. Su tendencia metodológica lo conduce a elaborar dos matrices de datos: una para recoger información y otra para analizarla. Son importantes para la comprensión de este modelo, los conceptos de antecedentes, transacciones y resultados fundamentales. En la medida en que un evaluador recoja, analice y presente la información referente a estas tres dimensiones, basándose en múltiples fuentes, la evaluación será más completa.

*Los antecedentes se refieren a las condiciones previas para implementar el programa, el evaluador debe realizar un diagnóstico de las condiciones personales, institucionales y del contexto en que se aplica el programa.*

La información referida a las transacciones con carácter procesual, incluye las interacciones entre los destinatarios del programa y otras personas relacionadas en mayor medida con el programa director: implementadores, consejo escolar y comunidad.

Los resultados se refieren a los logros obtenidos a través del programa, incluye actitudes generadas, capacidades desarrolladas y aspiraciones de los participantes.

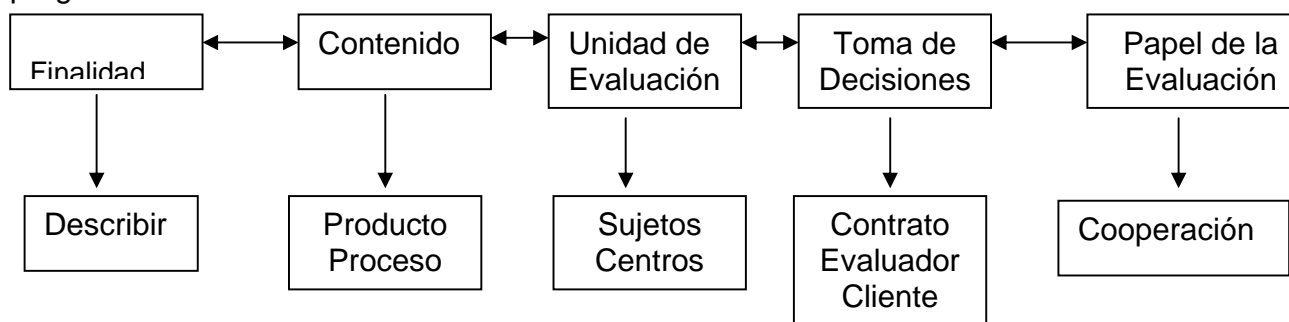
Los resultados deben contemplar los efectos secundarios y las consecuencias inesperadas, producto del impacto causado en los participantes.

Este modelo se desarrolla durante los años 60 y principios de los 70. En el 1975 Stake presenta una alternativa de la evaluación, producto de la evolución y desarrollo de su propuesta anterior. Esta alternativa rompe con la tradición Tyleriana basada en la medición y la comprobación de los resultados.

Desde este nuevo enfoque, la finalidad de la evaluación es responder a los problemas y

cuestiones reales que plantean los alumnos y profesores cuando desarrollan un programa educativo. El propósito fundamental del proceso de recogida de información es fomentar la comunicación y el debate acerca de las intenciones iniciales de la evaluación y cómo estos han podido ir cambiando. Dentro de los presupuestos básicos del modelo se encuentran el cambio de actitudes, opiniones y creencias de los implicados en la evaluación, por eso se propone una evaluación continua y fluida entre evaluador y evaluados; con el objetivo de investigar y solucionar los problemas que se puedan producir durante el proceso.

Stake fue el creador de una nueva evaluación, pues exigía un método flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientador hacia el cliente. Las interpretaciones de los implicados en el programa son imprescindibles para el desarrollo de la evaluación. Esta perspectiva de evaluación tiene como finalidad describir y ofrecer un relato completo y holístico del programa educativo.



Stake propone por primera vez, establecer la relación funcional entre los resultados esperados y los contingentes, es decir las casuales y trata de profundizar en las relaciones causa efecto. Ello significa algo más que considerar la trascendencia del programa abarcado en su totalidad, para adentrarse en el estudio de las regularidades que habrán de determinar los fenómenos posibles.

### Modelo Parlett y Hamilton

A mediados de la década de los años 70 estos autores proponen un modelo de evaluación que implica el estudio intensivo de un programa educativo como un todo, con sus fundamentos para la evaluación, estrategias de aplicación, logros y dificultades en el contexto escolar o ambiente de aprendizaje. Sus propósitos eran resaltar problemas y características principales del programa. Esta evaluación se relacionaba con la descripción y la interpretación, no con la medición y el control. Su finalidad era describir y comprender el complejo contexto educativo y no manipular y controlar variables.

La importancia de estudiar los contextos educativos radica en la variedad de factores que influyen en los programas (de tipo político, económico, social, institucional, personal) y por tanto en los efectos derivados de su implementación. En este sentido, la tarea del evaluador debe centrarse en facilitar la comprensión global y holística de la compleja realidad en la que se ha desarrollado el programa.

Desde esta perspectiva evaluativa se espera que las informaciones aportadas por el evaluador sirvan a diferentes grupos para tomar decisiones, donde este no emite juicios de valor, sino que descubre y genera debates acerca de la implicación del programa y es participante en él. Este modelo adopta un enfoque cualitativo

A pesar que considera la comunidad como un factor importante, termina negociando con sus representantes de manera contractual y política, puesto que el evaluador intercambia información entre grupos que desean conocimientos recíprocos y establece una negociación periódica entre los responsables políticos y los participantes del programa.

Estas limitaciones son las que en definitiva obstaculizan el propósito de "... investigar la realidad como un todo vivo en movimiento, que propone, facilita y promueve el cambio"(5).

#### Modelo crítico:

Este modelo concibe la evaluación de forma distinta a los anteriores. Desde esta perspectiva, la evaluación de un programa, "es un proceso de recogida de información que fomenta la reflexión crítica de los procesos y conduce a la toma de decisiones pertinentes de cada situación específica"(5). Se presenta con escaso desarrollo teórico, se destacan autores como Farley, Colas, Mokinney, Brown, Midikiff, Burke(5).

Su poco desarrollo en lo metodológico, como a nivel teórico, no permite realizar un estudio detallado como los realizados en los modelos anteriores. El mismo persigue la transformación de los destinatarios de programas; individuos, grupos y comunidades.

La evaluación se centra en el análisis crítico de las circunstancias personales, sociales, políticas y económicas que rodean la propia acción. Este análisis pretende fundamentar el cambio institucional y comunitario, porque los cambios individuales de los participantes del programa serán la base para las transformaciones globales.

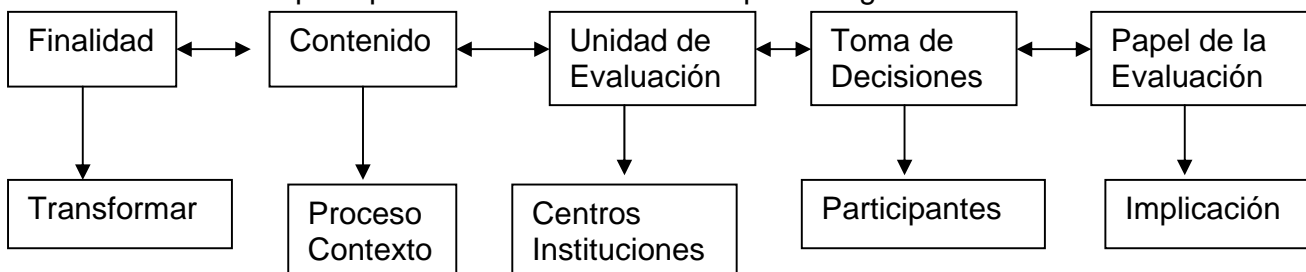
El contenido básico de la evaluación se refiere tanto al proceso por el que se atraviesa, para tomar una decisión, como a las acciones derivadas de tales decisiones, por ello los contenidos de la evaluación no podrán ser estáticos y prefijados, sino se plantearán de forma

abierta y flexible.

El evaluador deberá ayudar a que se manifiesten las auténticas necesidades y comprometerse en apoyar y recogerlas en dimensiones importantes del programa. Su posición es de implicación y compromiso. Esto permite el desarrollo de la evaluación y la planificación de acciones futuras relacionadas con la misma. El evaluador es fundamental en la dinamización de la propia intervención.

El ritmo del programa estará condicionado por las circunstancias sociales, vivenciales, políticas e históricas de los participantes, el proceso evaluativo será lento y se desarrollará en la medida en que los participantes lleguen a consensos y posiciones conjuntas.

Sus características principales se resumen en el esquema siguiente:



El hecho de que se parta del concepto de que es la acción del individuo la que determina la acción colectiva y el curso de la estructura social en su conjunto, hace que los autores abandonen el camino objetivo en el que tienen lugar los acontecimientos realmente.

El individuo es el resultado de la evolución social y no viceversa, el efecto de la acción del individuo sobre la estructura social es secundario, aunque muy válido y en ocasiones puede ser primordial, pero proponerse cambiar el curso de los acontecimientos sociales sin considerar la acción determinante que la sociedad ejerce sobre el individuo, resultado de la cual él es, sería abandonar el curso real determinante en última instancia, de los acontecimientos.

El individuo no solo, es responsable del curso de los acontecimientos sociales, de las características de la estructura social en la que él se encuentra, si no que resulta un producto de las mismas. Ello, independientemente de la importancia que reviste el análisis de la acción individual sobre el colectivo y la sociedad, que en ocasiones pueden ser determinantes, sobre todo cuando el entorno económico social ha madurado objetivamente para los cambios que pueden impulsar los individuos.

**A continuación se presenta un cuadro donde se comparan los diferentes modelos de evaluación.**

## CONCLUSIONES PARCIALES DEL CAPITULO Y

- La práctica pedagógica ha demostrado la validez de la posición histórico-cultural sobre el diseño, ejecución y evaluación curricular, su concepción dinámica, holística y flexible permite conformar patrones evaluativos y resultados educativos de calidad.
- El proceso de evaluación ha transcurrido por la etapa en que los objetivos que se proponían eran limitados, parciales o fragmentados, e incluso los evaluadores poco regulados institucionalmente y por tanto susceptibles de errores, guiados por la falta de precisión científica, hasta llegar a la etapa del desarrollo de un método evaluativo al incrementarse el número de modelos y extenderse su práctica, contribuyendo a la maduración y efectividad de este proceso.
- El proceso de análisis de los modelos evaluativos manifiesta una inclinación a la operacionalización, a partir de seis elementos básicos que van desde la finalidad del modelo hasta su proceso metodológico y que dialécticamente se asume por la autora, como consecuencia de las críticas, ya realizadas a los modelos que anteriormente se describen.

## Capítulo 2. Las habilidades pedagógico profesionales en el maestro primario.

### 2.1 Las habilidades y el desarrollo personal

Por la necesidad de continuar la formación de maestros capaces de contribuir a la transformación de la realidad educacional cubana, se hace necesario reflexionar sobre las habilidades pedagógico profesionales, que se forman y se desarrollan en los futuros maestros de la Educación Primaria.

Para el maestro es imprescindible poseer recursos que le permitan dirigir el proceso docente educativo para que los escolares, sean activos, críticos, reflexivos y creativos y estén en condiciones de descubrir y resolver problemas, que contribuyan a la formación de su personalidad; por ello es necesaria la continua preparación del maestro, para que sea portador de los conocimientos, las habilidades y los valores requeridos que les permitan influir en los cambios que lógicamente se le realizan al currículo de las asignaturas, para adecuarlas a las potencialidades de los educandos del grupo escolar y a su estilo de trabajo propio. Por tales razones en este capítulo se realizan algunas reflexiones relacionadas con las habilidades y las habilidades pedagógico profesionales, vistas como las acciones que permiten que el maestro pueda tener un modo de actuación que favorezca el desarrollo de su pensamiento, sentimientos y una posición correcta ante los múltiples problemas profesionales que debe darle solución durante el desempeño profesional.

Así también se aborda en el mismo, en forma de esquema, las dos vías fundamentales mediante las cuales se ha realizado la formación de maestros en Cuba a partir de la década del 60. Cada etapa que se esquematiza responde, a juicio de la autora, a las condiciones económico sociales existentes, en la misma medida que contribuye al desarrollo de esas condiciones económico sociales. Se caracteriza la muestra y los instrumentos utilizados en la investigación y se analizan los principales resultados en el desarrollo de la conformación del modelo.

Escribir sobre habilidades, es bastante difícil, máxime si se tiene en cuenta que es un componente muy importante y decisivo para los modos de actuación del profesional de la educación.

Al maestro no le es suficiente conocer, necesita que ese conocimiento se exprese en niveles, lo que es posible mediante la formación y el desarrollo de las habilidades.

Las habilidades constituyen una de las formas de asimilación de la actividad del hombre.

Desde el punto de vista psicológico la habilidad constituye el dominio de operaciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad. Es la comprensión de la interrelación entre el fin de la actividad y las condiciones, los medios de su puesta en práctica(10), concepto que asume la autora.

La habilidad es el saber hacer, es el dominio por parte del sujeto, de las operaciones que se manifiestan desde un saber hacer elemental, que no se distingue por un elevado nivel de calidad en la ejecución, hasta un alto grado de perfección y destreza en la realización de estas operaciones.

La habilidad es el resultado de la sistematización de la acción subordinada a un fin consciente, por ello su repetición favorece el reforzamiento y perfeccionamiento de la misma. Supone, que con el objetivo de aplicar los conocimientos asimilados a una situación dada, el sujeto domine un sistema operacional más o menos complejo que incluya tanto operaciones como otras habilidades y hábitos. Estas operaciones tienen un componente orientador (orientan al sujeto hacia los procedimientos a utilizar en dependencia de los fines perseguidos) un componente ejecutor (incluye las operaciones destinadas a poner en práctica estos procedimientos que se utilizan en dependencia de los fines perseguidos) y un componente de control (que permite controlar su ejecución de forma adecuada).

Desde el punto de vista pedagógico la habilidad es formada y desarrollada por el hombre para utilizar creadoramente los conocimientos, tanto durante el proceso de la actividad teórica como práctica. Estas siempre parten del conocimiento y se apoyan en el conocimiento. La habilidad es el conocimiento en acción.

La habilidad constituye la posibilidad de realizar determinadas actividades, de poder hacer, siendo el conocimiento su premisa fundamental. En dependencia de las habilidades que desarrollen los maestros en formación de la Educación Primaria, estarán en condiciones de: saber dirigir el proceso de educación de la personalidad, de saber caracterizar sus componentes esenciales, diseñar estrategias para el cumplimiento de sus funciones, de comunicarse adecuadamente con el escolar durante su formación, de diagnosticar

psicopedagógicamente al escolar, su grupo, la familia y la comunidad, e investigar como vías para solucionar los problemas de la práctica profesional.

Mediante las habilidades se revelan los conocimientos que se poseen, el nivel de rendimiento en el que se encuentra el sujeto; porque las habilidades permiten evaluar la extensión y profundidad del conocimiento, en tanto ellas son: saber hacer.

La habilidad se forma y se desarrolla en la actividad y para ello es preciso que se le den a los estudiantes las orientaciones de cómo proceder para que hagan consciente su actuación, así deben reconocer sus carencias y potencialidades, la profundidad de las mismas y determinar con la ayuda del maestro o profesor qué operaciones deben efectuar para gradualmente solucionar y ampliar estas. Se puede hablar de una habilidad desarrollada cuando hay determinados niveles de ejecución de una acción y se consideran estos suficientes. Las veces, el tiempo y la forma en que se ejecuta la acción son requisitos a tener en cuenta para el desarrollo de la habilidad, así como la rapidez, la seguridad, el nivel de precisión de la acción, la corrección con que se ejecuta y las posibilidades de transferencia de esta.

Constituyen ideas esenciales del análisis realizado sobre las habilidades:

- La premisa esencial para el desarrollo de las habilidades: el conocimiento.
- La habilidad está formada por una acción
- La habilidad se desarrolla a partir de la sistematización de las operaciones, su dominio permite una regulación consciente de la actividad.
- La acción existe a través de las operaciones las que son procedimientos que se subordinan a las tareas.
- La habilidad constituye una forma de asimilar la actividad.
- La habilidad se puede desarrollar desde la labor del maestro y en sus actividades curriculares.

Para que haya desarrollo de una habilidad se requiere de la realización de la orientación, la ejecución y el control por parte del maestro, del profesor.

Con relación a la orientación se puede expresar que su importancia radica en que mediante ella se precisa el qué y el cómo proceder, sin los cuales no se podría ejecutar correctamente, a través de la misma se asegura la selección de los medios que se deben emplear para

garantizar los posibles resultados, como expresión de una verdadera orientación, la que propicia y favorece la ejecución de las actividades y tareas con la finalidad de lograr la asimilación del contenido con la calidad requerida.

Se asumen como requisitos fundamentales para la formación de la habilidad:

- La orientación, la ejecución y el control.
- La planificación del proceso para lograr la sistematización y la consolidación de la acción.
- La garantía del enfoque plenamente activo y consciente del proceso de aprendizaje.
- La realización del proceso de forma gradual.

La Dra. Fariñas G. (16) describió psicológicamente un grupo de habilidades, las que por su grado de generalización y poder autorregulador del desarrollo integral de la personalidad, pueden ser colocadas como columna vertebral de cualquier currículo, ya sea escolar o extraescolar, si se pretende encauzar el potencial del desarrollo psicológico de la persona, a estas habilidades las denominó Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal, porque posibilitan la eficiencia o competencia del individuo, ya sea en la actividad o en la comunicación con las demás personas y consigo mismo en cualquier esfera de la vida, porque están en la base de todo aprendizaje y porque son mecanismos de autodesarrollo.

Definió Fariñas G. (16), cuatro tipos de Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal, estas son:

- I. Habilidades relacionadas con el planeamiento y consecución de metas personales, y con la organización temporal general de la vida cotidiana. (Saber tener tiempo para reflexionar sobre su actuación).
- II. Habilidades relativas a la comprensión y búsqueda de información. (Resumir, comprensión de un fenómeno, hecho, búsqueda de datos sobre temas interesantes en el campo de las ciencias, la técnica o la vida social).
- III. Habilidades relativas a la comunicación y a la relación con los demás. (Intercambio con otras personas similares o mayores, desarrollo de la expresión oral y escrita por medio de la dramatización).
- IV. Habilidades relacionadas con el planteamiento y la solución del problema.

Las Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal, tienen como característica la de poderse asociar a cualquier habilidad específica y hacerlo, además entre sí, lo que está amparado por su amplio espectro de aplicación.

- Cualquier habilidad específica, al decir de Fariñas G. responde a cuatro indicadores (16).
  - I. El planteamiento de objetivos, tareas y la organización temporal de su ejecución a través de etapas o pasos
  - II. La búsqueda de información y comprensión.
  - III. La comunicación acerca de su desempeño(argumentos, datos).
  - IV. La solución o el planteamiento de problemas.

De igual forma determinó indicadores para el desarrollo de las Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal. Estas son:

- Integración armónica a partir de los intereses generales y vocacionales del individuo.
- La persistencia y consistencia en la consecución de las metas personales.
- El empleo del tiempo en forma original y enriquecedora para la personalidad.
- La conversión de las habilidades en hábitos.
- La personalización de la experiencia adquirida a través de estos últimos y su expresión creativa.
- La necesidad de autoperfeccionamiento consciente, lo cual da lugar a estas habilidades en el autodesarrollo.

En el grupo de indicadores que se proponen por la Fariñas G. (16), subyace la concepción vigotskiana de la unidad indisoluble de lo cognitivo y lo afectivo, en tanto es evidente la presencia de los intereses, las emociones, los sentimientos, la satisfacción que siente el individuo al obtener o al alcanzar una meta propuesta, máxime si esta le permite ampliar su formación en sentido general. Por ello la habilidad no debe analizarse solo como el resultado del conocimiento, sino también de lo que impulsa al sujeto hacia la apropiación del conocimiento y de cómo se siente cuando lo posee, en esa interacción, en esa unidad cognitiva afectiva es que se forma y desarrolla la habilidad.

Se considera que las Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal pueden contribuir a la formación y desarrollo de una personalidad más estable, en tanto no se desarrollan solo sobre bloques de contenidos, sino que deben constituir apoyo para aprendizajes más sólidos,

duraderos y perdurables, y van a responder a intereses precisos y estables para la formación de cada persona.

En el proceso de formación del maestro primario, subyacen las Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal, y favorecen la existencia de mejores condiciones para la preparación del educador para el desarrollo de sus conocimientos, sus habilidades, y modos de actuación, los que son expresión de la unidad existente entre lo cognitivo y lo afectivo.

El análisis realizado sobre las habilidades su formación y desarrollo desde el punto de vista general, es válido para cualquier enseñanza y sus diferentes niveles.

A) Las habilidades profesionales y las habilidades pedagógico profesionales.

Con relación a las habilidades en el plano profesional o habilidades profesionales, Alvarez de Zayas R. expresó: “**la habilidad profesional** es aquella que permite al egresado integrar los conocimientos y elevarlos al nivel de aplicación profesional, dominar la técnica para mantener la información actualizada, investigar, saber establecer vínculos con el contexto social y gerenciar recursos humanos y materiales” (3)

La habilidad profesional se enmarca en la disposición de efectuar la acción o el conjunto de acciones productivas de una manera consciente utilizando, correctamente situaciones dadas, y los métodos oportunos para su realización, logrando resultados cualitativos y cuantitativos en el trabajo. Además este tipo de habilidades determina el perfil del egresado, permiten el desarrollo de la actividad profesional con un alto grado de destreza, tienen como base las habilidades pedagógicas de las asignaturas y deben adquirirlas para un desempeño eficiente en su trabajo.

Se considera que las habilidades del maestro, del educador, son habilidades pedagógicas, porque permiten que pueda interactuar con sus educandos, a partir de poseer el dominio no solo del contenido que debe impartir, sino de las particularidades psicológicas y pedagógicas de los alumnos, para desarrollar correctamente su función de educador, de transformador de la personalidad de estos. Son habilidades profesionales, porque lo diferencian de los profesionales de otras esferas del saber, porque las utiliza según las condiciones en que se encuentre y les permite diferenciar la atención psicopedagógica a los educandos de acuerdo con sus potencialidades y carencias. Por ello las habilidades del educador son **habilidades**

**pedagógico profesionales** las que se definen como: “el conjunto de acciones intelectuales, prácticas y heurísticas correctamente realizadas desde el punto de vista operativo por el sujeto de la educación, al resolver tareas pedagógicas, donde demuestre el dominio de las acciones de la dirección socio-pedagógica que garantiza el logro de los resultados de la enseñanza y la educación”. (17).

Los rasgos esenciales de este concepto son:

- Dominio de acciones, dominio de operaciones. La finalidad es: saber hacer. Además se contextualiza al tipo de profesional a que corresponden.
- Sujeto de la educación, condiciones de la tarea pedagógica. Objetivo: dirección socio-pedagógica.

Se consideran válidas en el maestro de la Educación Primaria las habilidades pedagógico profesionales, pues le corresponde a él en la escuela, asegurar la introducción de acciones acordes con las características individuales de los alumnos para que se produzcan cambios en los conocimientos; en las habilidades, en la disposición, en el interés y en las motivaciones de quienes aprenden. Además Álvarez de Zayas R. M. (3), plantea que las habilidades profesionales deben tener tratamiento común y que son de obligatoria formación interrelacionándolas con las restantes habilidades del pensamiento lógico, intelectuales y prácticas, lo que corrobora el criterio expresado anteriormente.

**B) Las habilidades pedagógico profesionales y el currículo del maestro primario.**

El currículo de la disciplina Formación Pedagógica General y Especial y particularmente el de la Asignatura Educación de la Personalidad de las carreras de la Educación Primaria y Educación Especial se ha diseñado bajo la concepción de que las habilidades pedagógico profesionales refuercen y consoliden el dominio del conocimiento expresado en los objetivos generales, acercando cada vez más el contenido de la asignatura a la práctica pedagógica en la escuela, a la vez que posibilita la integración de los componentes del plan de estudio, materializados en la estructura y dosificación del contenido en los diferentes temas de la asignatura.

Atendiendo a lo antes expresado en el programa de la Asignatura Educación de la Personalidad, y lo reflejado en el modelo del profesional, se postula la necesidad de desarrollar en los maestros en formación, las habilidades para: caracterizar el proceso docente educativo, la comunicación dentro y fuera del proceso docente educativo, investigar el proceso docente educativo y para dirigir el proceso docente educativo.

La habilidad de dirigir se define como un proceso proyectivo que se apoya en la planificación para poder realizarse. Para dirigir es necesario tener en cuenta otras habilidades que permitan hacerlo con la calidad requerida, tal es el caso de planificar, organizar y controlar.

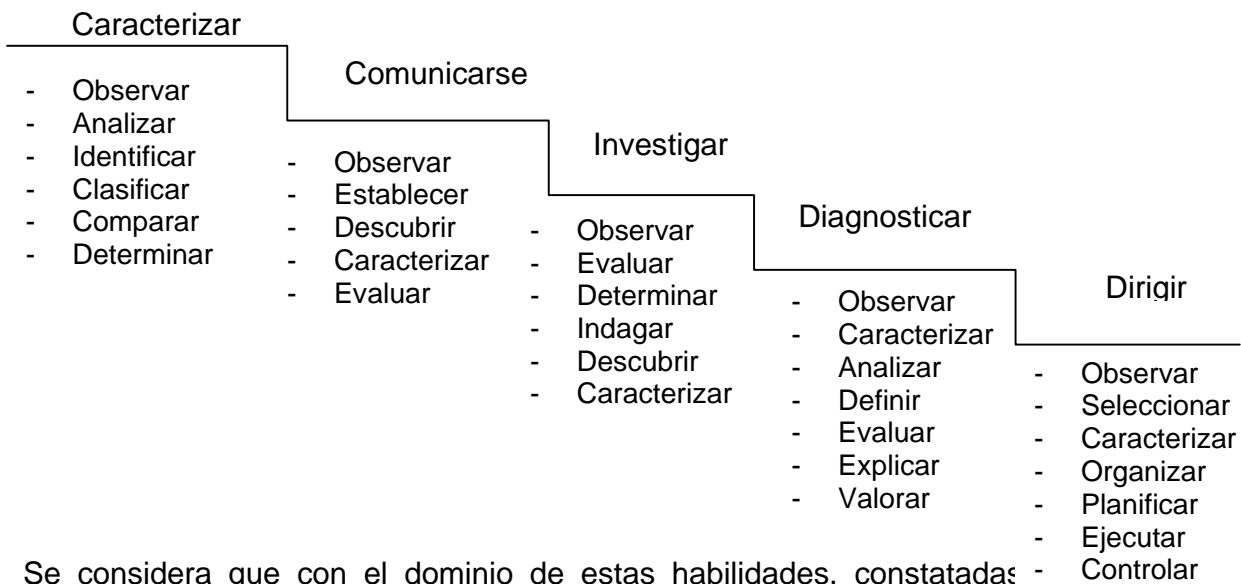
El proceso docente educativo se dirige con un fin determinado. Cada actividad transcurre bajo las acciones de planificar, organizar, ejecutar y controlar el contenido de dicha dirección. Se concuerda con lo expresado por los especialistas del MINED y del ISP “Enrique José Varona” cuando plantean que para ejecutar mejor la función de dirección, vista también como habilidad profesional, debe apoyarse en las funciones de dirección que facilitan su cumplimiento. Aciertan al plantear que el dirigir está caracterizado y se añade que está condicionado por la interrelación dialéctica entre los objetivos que se persigan para el logro de las tareas dentro del proceso docente educativo. No obstante las habilidades pedagógico profesionales que se consignan en la disciplina, Formación Pedagógica General y Especial, dadas las características de la labor de la escuela primaria, las edades que tienen los escolares (6 a 12 años) y la necesidad de realizar un trabajo personalizado e individualizado para desarrollar con cada estudiante la estrategia educativa que sus potencialidades requieran, el currículo de la carrera de la Educación Primaria y el de la disciplina antes mencionada, adolece de la habilidad de diagnosticar la que a juicio de la autora debe estar y más si se desea atender a cada alumno acorde con sus potencialidades y darle el seguimiento que su ritmo de aprendizaje necesita.

El diagnóstico se define como un proceso de exploración, estructuración y explicación de los orígenes y dinámica de los mecanismos y recursos de formación del desarrollo evolutivo en interacción de lo personal, lo contextual, lo actual y lo potencial (17). Esta definición abarca todas las esferas que se deben tener en cuenta para asegurar un proceso docente educativo con calidad, que

permita llegar a cada escolar, y para ello se precisa del conocimiento profundo del desarrollo psicopedagógico de él y del entorno en que se desenvuelve, particularizando en la familia. Solo así se puede obtener de cada educando el máximo de su desarrollo, porque es atendido acorde con sus carencias y potencialidades, afectivas y cognitivas.

Por ello las habilidades pedagógico profesionales que deben estar presentes según criterio de la autora tanto en el currículo general, el de la disciplina de Formación Pedagógica General como en el de la asignatura integradora Educación de la Personalidad y materializarse diaria y sistemáticamente en la labor educativa del maestro primario son:

- Caracterizar, comunicar, investigar, diagnosticar, dirigir el proceso docente educativo.



Se considera que con el dominio de estas habilidades, constatadas del desempeño de los maestros, es posible tener escolares portadores de una educación de calidad, objetivo que se persigue en Cuba desde la década del 60, cuando se inició masivamente la batalla por la educación de la población y como necesidad primaria la formación de maestros primarios.

### Calidad de la Educación

Un criterio sistematizado por diversos autores (J. Añorga, M. Martínez Llantada, L. García, otros) expresa que la calidad es “conjunto de propiedades y características de

un producto o servicio que le confieren la amplitud para satisfacer las necesidades expresadas o implícitas”(5).

La UNESCO la define como “concepto multidimensional que depende en gran medida del entorno de un determinado sistema o cometido institucional o de las condiciones y normas en una disciplina determinada por lo que no se puede hablar de calidad desvinculada de:

- Pertinencia o impacto social
- Tradición de la institución y colaboración
- Cuerpo de profesores y tutores
- Respaldo material y administrativo del programa
- Estudiantes
- Currículo”

El concepto calidad puede ser aplicado a la docencia, como calidad de la docencia, calidad de algunos procesos, como el proceso constructivo, calidad de los aprendizajes, entre otros, por eso se puede expresar que este es un concepto abarcador y multidimensional.

Es un concepto que ha existido siempre y que está socialmente determinado, tiene sus propias definiciones y surge producto de las demandas sociales. Es expresión de los avances de la ciencia, la técnica y la tecnología y tiene pertinencia social concreta, constituye un patrón de control de la eficiencia del servicio que la sociedad brinda.

Diversos especialistas se han referido y definido el concepto de Calidad de la Educación. Se asume la definición de H. Valdés (24), por sustentar el contenido de la variable del modelo de evaluación que se propone.

Para el autor “la calidad de la educación se refiere a las características del proceso y a los resultados de la formación del hombre, condicionada histórica y socialmente, y que toman una expresión concreta a partir de

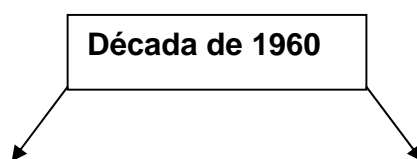
los paradigmas filosófico pedagógico, psicológico y sociológico imperantes en la sociedad que se trate”(24).

La calidad de la educación debe asegurar a cada miembro de la sociedad el pleno desarrollo de las capacidades físicas e intelectuales. Así el hombre solamente no requiere de conocimientos, sino que debe lograr el “saber hacer” y el “saber ser”, el “saber ser” está determinado por la formación de fuertes cualidades que hacen que posea una personalidad estable y en condiciones de asumir como suyos, los mejores valores humanos y universales. En esta dirección ha laborado y labora el magisterio cubano, el cual ha fortalecido su preparación con el objetivo de lograr hombre más capaces, más plenos, hombres integralmente formados.

## *2.2 Análisis histórico de la formación de maestros primarios a partir de la década del 60.*

*Desde el año 1959 y en los inicios de la década de los años 60, se produjeron los primeros contactos directos de la Revolución con las necesidades de enseñanza y educación que le legó el viejo y caduco régimen capitalista a la naciente Cuba revolucionaria. Para iniciar el proceso de enseñanza del pueblo, fue necesario librar una convocatoria política dirigida a impulsar la realización de esta tarea, para la cual se utilizó el método de diálogo, la comunicación abierta, unida con la identificación existente entre las principales figuras de la dirección de la Revolución y el pueblo, todo ello permitió darle inicio al gigantesco y fructífero período educacional, donde la formación de maestros y particularmente la formación de maestros primarios estuvo entre las prioridades.*

*La formación de maestros para la escuela primaria ha sufrido transformaciones ascendentes después del triunfo de la revolución cubana, en el siguiente esquema, caracterizan se destaca el espiral dialéctico evidenciado en la formación de maestros primarios en Cuba después de 1959.*



**Formación emergente y acelerada de maestros.**

1960: *Brigada de maestros voluntarios "Frank País"*

1961: *Campaña de alfabetización*

**Formación regular de maestros.**

1962: Formación regular de maestros primarios Plan "Minas, Topes, Tarará"

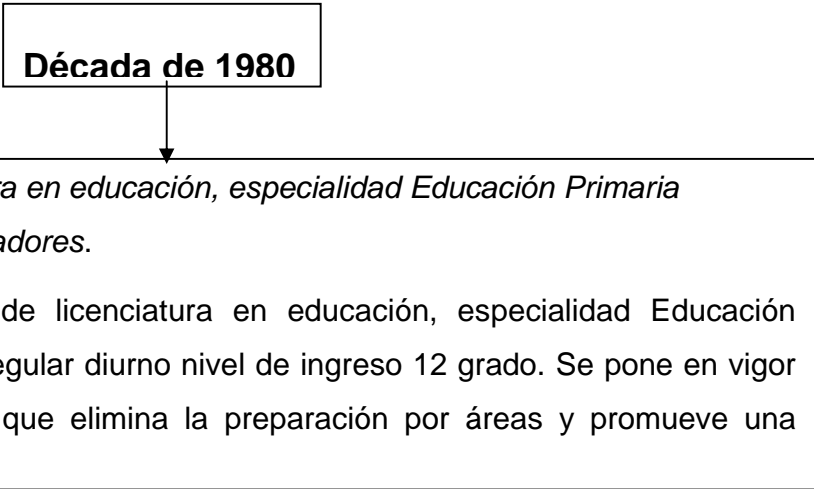
1968: Escuela de formación de maestros primarios con un nivel de 6to grado.

**Década de 1970**

**Perfeccionamiento del sistema nacional de educación.**

1976: Aumenta el nivel para el ingreso a las escuelas de formación de maestros primarios a 9no grado. Los estudiantes se capacitan mejor para trabajar en el primer ciclo y una de las especialidades siguientes: Preescolar, Español, Historia, Matemática, Geografía y Biología.

### **Década de 1980**



```
graph TD; A[Década de 1980] --> B["1979: Se inicia la Licenciatura en educación, especialidad Educación Primaria modalidad curso para trabajadores.  
1988: Se crea la carrera de licenciatura en educación, especialidad Educación Primaria, modalidad curso regular diurno nivel de ingreso 12 grado. Se pone en vigor un nuevo plan de estudio, que elimina la preparación por áreas y promueve una preparación más integral."];
```

1979: Se inicia la Licenciatura en educación, especialidad Educación Primaria modalidad curso para trabajadores.

1988: Se crea la carrera de licenciatura en educación, especialidad Educación Primaria, modalidad curso regular diurno nivel de ingreso 12 grado. Se pone en vigor un nuevo plan de estudio, que elimina la preparación por áreas y promueve una preparación más integral.

### **Década de 1990**



```
graph TD; C[Década de 1990] --> D["Continúa el perfeccionamiento en la formación de maestros y en la escuela primaria.  
1992: Se diseña el plan de estudio 'C'  
1998: Se rediseña el plan de estudio en función de las necesidades sociales objetivas, donde los maestros en formación de las carreras de Educación Primaria y Especial, sin culminar su preparación asumieron la labor educativa en la escuela primaria como maestros en los grados segundo, tercero y cuarto de dicha institución."];
```

**Continúa el perfeccionamiento en la formación de maestros y en la escuela primaria.**

1992: Se diseña el plan de estudio "C"

1998: Se rediseña el plan de estudio en función de las necesidades sociales objetivas, donde los maestros en formación de las carreras de Educación Primaria y Especial, sin culminar su preparación asumieron la labor educativa en la escuela primaria como maestros en los grados segundo, tercero y cuarto de dicha institución.

## ***Nuevo Milenio***

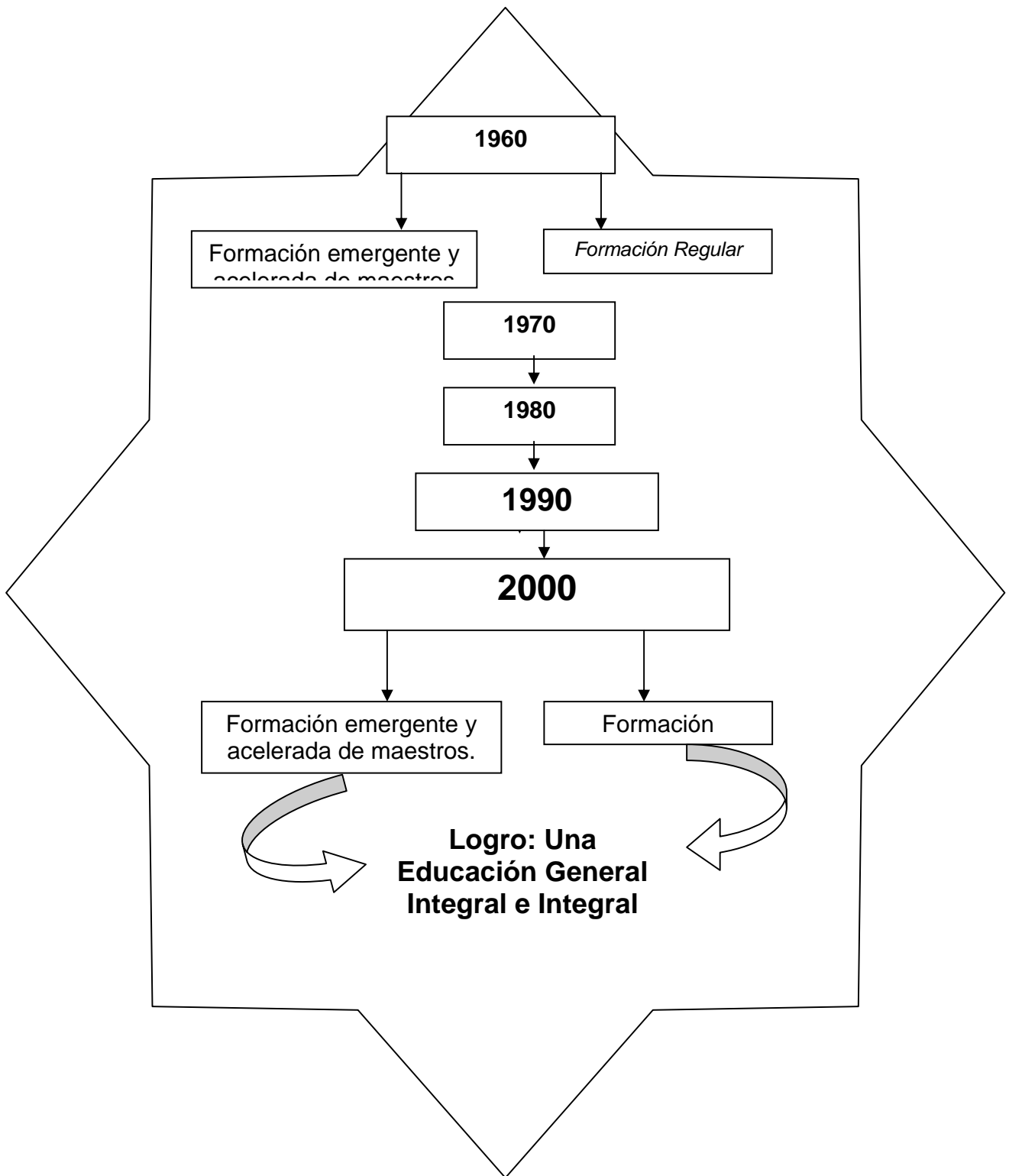
### **Formación emergente y acelerada de maestros primarios.**

2000-2001: Se rediseña el plan de estudio en función de las necesidades sociales de Ciudad de la Habana y Matanzas, como estudio piloto para el logro de una educación general integral. Este diseño exige estudiantes con un nivel de ingreso de décimo grado, aprobado. La primera experiencia transcurrió en el Instituto Preuniversitario Vocacional Ciencias de Pedagógicas “Revolución Húngara de 1919”, en el histórico municipio de Melena del Sur, y dirigida por la autora de la tesis.

2001-2002: Se perfecciona el diseño del plan de estudio en función de las exigencias y condiciones del país: necesidad de lograr en cada ciudadano una cultura general e integral. Para ello se requerían aulas en las escuelas primarias con 20 niños/as como máximo, con el equipamiento correspondiente a la tecnología

### **Formación regular de maestros.**

2000-2001: Se ajusta el Plan de Estudio C de la Licenciatura en Educación Primaria para el curso



El presente esquema trata de ilustrar en general, los diferentes momentos por los cuales ha transitado la formación de maestros para la Educación Primaria después del triunfo de la Revolución Cubana.

Se evidencia que desde el mismo inicio del proceso revolucionario el objetivo fue el de masificar la cultura y el método y estilo empleados han sido el diálogo constructivo, la convocatoria a las masas con mejores posibilidades políticas e intelectuales, para contribuir a la preparación de los niños, jóvenes y adultos no letrados primero y al perfeccionamiento y desarrollo de esa preparación después.

La formación emergente se inicia en el año 1959 y principio de la década de 1960 y se retoma en el nuevo milenio en el año 2000, con un propósito bien definido: transformar aceleradamente la educación en toda la sociedad para lograr que sus integrantes sean portadores de una amplia cultura general e integral.

Este proceder en la formación del maestro primario ha revolucionado los procedimientos empleados hasta el presente para el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales, pues el vínculo con la práctica pedagógica después de un corto período de preparación teórica, favorece la calidad de la práctica como elemento esencial en el proceso de formación del maestro, y consolida su carácter rector en la evaluación del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales.

La escuela emerge una vez más como pauta, como reto, como paradigma en este proceso transformador de la personalidad de los escolares, los que exigen mayor atención, mayor cultura general del maestro emergente para responder a esos retos. Por ello debe crecerse para satisfacer las exigencias de los educandos, en tanto tienen que conocer y orientar la diversidad de intereses y de motivaciones, tiene que atender las individualidades, dentro y fuera del grupo y lograr que solo sea del dominio de él, para mantener la equidad y no afectar por descuido, a ningún escolar.

Este accionar del maestro en formación va contribuyendo a la solidez del “conocer”, en la medida en que va aprendiendo “a hacer”, lo que favorece “el ser” como su aspiración máxima. Se confirma también su vocación por la profesión de educar y crece, aprende a crear y a enseñar a crear. En resumen tiene necesidad de prepararse bien, de autoevaluarse a partir de los resultados de su desempeño profesional, como expresión del desarrollo

alcanzado en las habilidades pedagógico profesionales, constatadas en la elevación de la calidad de la educación de los alumnos.

### 2.3 Caracterización de la muestra y los instrumentos utilizados.

*A partir de los objetivos planteados para la realización de esta investigación, fue seleccionada intencionalmente, una muestra de estudiantes de las carreras de Educación Primaria y Educación Especial. Los estudiantes de Educación Especial forman parte activa de la muestra intencional porque estos, desde el segundo año de la carrera realizan, la práctica docente en instituciones escolares de la Educación Primaria.*

*Se seleccionaron 71 y 87 maestros en formación del tercer y cuarto años respectivamente, correspondiente a la licenciatura en educación especial, que realizaban la práctica docente en las escuelas primarias, 40 maestros en formación de tercer año de la licenciatura en Educación Primaria, en práctica docente en estas instituciones. En todos los casos estaban impartiendo clases, fundamentalmente en el primer ciclo.*

*Con relación a los recién graduados (20 en total), todos de la Educación Especial, como requisito, debían estar trabajando en los Instituto Superior Pedagógico y debían conocer el nuevo currículo de las asignaturas Educación de la Personalidad.*

*A los directores de Educación Primaria(50) se les exigía que fueran licenciados en Educación, que tuvieran como mínimo dos cursos de experiencia como docente, para viabilizar la comprensión de la tarea. Los directores y jefes de ciclos de la escuela Especial (40) debían ser licenciados en Educación Primaria o Educación Especial, tener como mínimo tres cursos de experiencia y dos al menos como dirigentes y que estuviesen acostumbrados a trabajar con estudiantes de práctica docente para facilitar el cumplimiento de la actividad.*

*Los profesores de la muestra debían ser licenciados en educación, trabajar en la Educación Superior, tener como mínimo tres años de experiencia en la formación de personal docente; conocer la escuela primaria, conocer la Educación Primaria y tener conocimientos de Psicología y Pedagogía General y Especial.*

*Como parte de la muestra se contó con 397 maestros en formación provenientes del primer Curso de la Formación Emergente de Melena del Sur, los que debían haber concluido la práctica docente y tener como mínimo un curso desarrollando la tarea de maestro primario.*

*Los tutores (100) debían, tener experiencia en esta actividad, ser licenciados en Educación Primaria y estar motivados con la tarea.*

*Los directores debían ser licenciados en Educación Primaria, tener experiencia en la realización de la actividad tutorial y estar motivados con la tarea(ver tabla 1).*

Recién egresados de la carrera de Pedagogía Especial	20
Maestros en formación de 3er año de Educación Primaria	40
Maestros en formación de 3er año de la carrera Pedagogía Especial que estuvieran dando clase en la escuela primaria.	71
Maestros en formación de 4to año de la carrera de Pedagogía Especial que estuvieran trabajando en la escuela primaria.	87
Directores de Escuela Primaria	50
Directores y jefes de ciclo de las escuelas de Educación Especial	20
Profesores de la carrera de Educación Primaria	11
Profesores de la carrera de Educación Preescolar	5
Profesores de la carrera Pedagogía Especial	24
Maestros en formación del 1er curso de Formación Emergente	397
<i>Tutores de los maestros emergentes</i>	<i>100</i>
<i>Directores de los maestros emergentes</i>	<i>50</i>

**Tabla 1:** Composición de la muestra utilizada en la investigación

¿Qué indagaciones se utilizaron para el estudio de las habilidades pedagógico profesionales?

*Acorde con los grupos muestrales se emplearon las siguientes indagaciones:*

Con los egresados

*Se utilizó la encuesta en la que se precisaba información relacionada con:*

- *Los contenidos recibidos en la asignatura Educación de la Personalidad, que contribuían a su preparación pedagógica para trabajar con los escolares de la Educación Primaria*

general y con los escolares que asisten a las escuelas especiales de las diferentes especializaciones. Se le solicitaba expresara el nivel de satisfacción sentido con el contenido de la signatura y que enumeran los contenidos que consideraban debían incluirse en esta. Los criterios dados contribuyeron al perfeccionamiento del programa (Anexo 2).

Taller. Encuentro con los egresados. En este se precisaban los criterios de los egresados: sobre cómo valoraban la calidad de su desempeño profesional. Expresaron la influencia de la asignatura Educación de la Personalidad en los resultados. Los resultados obtenidos fueron interesantes para la finalidad de la investigación.

Entrevista individual: En la misma se buscaba información relacionada con:

- Dominio del contenido pedagógico general.
- Calidad del desempeño profesional
- Principales áreas en que presentan más carencias.
- Cómo se preparaban para desarrollar su actividad docente educativa.
- Dar sugerencias para perfeccionar la preparación pedagógica general del maestro en formación.

En esta entrevista fue muy importante tener en cuenta el énfasis que hizo el entrevistado en la respuesta a cada pregunta. Se requería de la máxima atención por parte del entrevistador.

Maestro en formación de 3er y 4to años de Educación Primaria y Educación Especial, desarrollando su docencia en la escuela primaria.

### Encuesta

El maestro en formación, en su contacto directo con el escolar constituye una fuente apreciable para valorar la calidad de los niveles de desempeño. La autora consideró necesario la utilización de este grupo muestral, por su vínculo sistemático y directo con la escuela. En este sentido la autora valoró la contribución del contenido de Pedagogía General a su preparación para dirigir el proceso docente educativo y la preparación para las asignaturas básicas específicas.

Profesores de las diferentes carreras de la facultad de Educación Infantil.

### Entrevista

*Dada la importancia de los profesores de Pedagogía General y Especial y los de las Didácticas Particulares, en la orientación, planificación y control de la práctica docente, se consideró necesario conocer sus valoraciones con relación al diseño del programa de la asignatura Educación de la Personalidad y el modelo de evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales. Para ello debían tener en cuenta los siguientes indicadores:*

- *Perfil del egresado de la Educación Primaria y Educación Especial.*
- *Contribución de los contenidos de la asignatura Educación de la Personalidad en el desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales.*
- *Posibilidad de utilizar el contenido de la asignatura en el desarrollo de las clases prácticas de las didácticas particulares (Anexo 3).*

#### *Criterios de expertos*

*Expertos*: *Como expertos se utilizaron entre otros a los profesores de la educación superior, directores, maestros y directivos de las enseñanzas, los que tuvieron en cuenta los indicadores siguientes para evaluar el programa diseñado y el modelo de evaluación.*

#### *Indicadores*:

- *El perfil del profesional*
- *Los objetivos terminales y la contribución de la asignatura en ellos.*
- *La lógica del Nuevo programa*
- *El balance del contenido y horas del programa según formas de organización y componentes.*
- *El favorecimiento en el desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales.*

*Los expertos debían reunir los siguientes requisitos:*

- *Ser licenciados en Educación en una de las carreras de Educación Primaria, en Educación Preescolar, en Educación Especial o en Psicología y Pedagogía.*
- *Tener dos o más años de experiencia en instituciones de la Educación Infantil.*
- *Tener dos o más años trabajando en la educación superior.*
- *Tener conocimientos de Pedagogía General y Especial (Anexo 4).*

#### *Directores y Jefes de ciclo de las escuelas primaria y especial.*

#### *Entrevista*:

*Por la importante responsabilidad que desempeñan en la dirección y control del proceso docente educativo de las instituciones escolares de la Educación Primaria y especial se entrevistaron a los directores y jefes de ciclo de las escuelas del grupo muestral, así también se participó en actividades docentes y reuniones metodológicas donde se valoraban los resultados del desempeño profesional de los maestros en formación del 3er y 4to años de la Licenciatura en Educación Primaria. Para ello se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:*

- *Preparación pedagógica general*
- *Control de la disciplina*
- *Dominio de los conceptos básicos de las asignaturas que imparten*
- *Elaboración y uso adecuado de los medios de enseñanza*
- *Conocimientos de las particularidades individuales de los escolares.*
- *Formación de las habilidades pedagógicas profesionales.*

*Guía de observación de actividades a los maestros en formación.*

*En esta se reflejan los aspectos que se deben tener presente para evaluar las actividades del proceso docente educativo de los maestros en formación (emergente). Contempla, entre otros aspectos importantes, tales como:*

- *Ambiente general del aula*
- *Logra la disciplina: la impone, persuade.*
- *En el maestro se aprecian: modales, tono de voz, dominio de conceptos fundamentales.*
- *Dominio del contenido de la asignatura que imparte.*
- *Conocimiento de sus alumnos, los atiende acorde con sus posibilidades.*
- *Sabe determinar y formular los objetivos*
- *Se relaciona con sus alumnos y familiares.*

*Formación Emergente de Maestros Primarios.*

*Instrumentos para evaluar el desempeño:*

*Para evaluar el desempeño profesional de los maestros en formación egresados del 1er curso de Melena del Sur se diseña un instrumento que permite obtener la información requerida sobre el particular.*

*En su estructura interna se encuentran los indicadores: cada uno de ellos tiene una gama de parámetros cualitativos que posibilitan obtener mayor información verdaderamente confiable.*

*Se utilizan para su aplicación a los dos representantes de las instituciones educativas de la Educación Primaria que más posibilidades tienen de evaluar su desempeño: el tutor y los directivos. Se tiene en cuenta también la calidad de los aprendizajes de los escolares con los que laboran. Se realizó una evaluación parcial del desempeño, en el cuarto mes de trabajo.*

*Se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:*

- Relaciones humanas con los escolares, colegas, familiares y directivos.*
- Dominio del contenido de las asignaturas que imparte.*
- Seguimiento al diagnóstico.*
- Control de la disciplina.*
- Planificación y organización del proceso docente educativo.*

*En el mes de junio se aplicaron los instrumentos en su totalidad.*

#### *Procedimientos estadísticos*

*Los procedimientos estadísticos se aplicaron en función de los objetivos de estudio de cada grupo, teniendo en cuenta las características que evidenciaban y los aspectos cualitativos que centran el estudio. Se utilizaron las siguientes:*

- Dócima Kolmogorov Smirnov, con el objetivo de evidenciar credibilidad en torno a los criterios dados por los maestros en formación de 3er y 4to años de la licenciatura en la asignatura Educación de la Personalidad y Educación Especial.*
- Método Delphy con la finalidad de valorar el nivel de fiabilidad del programa propuesto.*
- Wald-Walforwtz con el propósito de valorar los niveles de significación cualitativa de los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento para evaluar desempeño.*
- Tablas con los contenidos de la asignatura Educación de la Personalidad que contribuyeron al desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales.*
- Cuadro comparativo entre las asignaturas Educación de la Personalidad, que reciben los maestros en formación, tipo de curso (Licenciatura) y las asignaturas Elementos de Pedagogía Psicología, Didáctica y Organización Escolar, que reciben los maestros en la formación emergente.*

Los resultados obtenidos con las indagaciones empleadas se analizarán en el próximo capítulo de esta tesis.

## *2.4 Principales resultados en el desarrollo de la conformación del modelo de evaluación.*

### *a) Evaluación del programa vigente hasta 1997.*

*Para obtener los principales resultados que permitieran conformar el modelo de evaluación, fue necesario utilizar las indagaciones teóricas y empíricas (análisis documental, entrevistas, encuestas), cuyos instrumentos utilizados aparecen en los anexos M. Ferrer(11). En esta etapa se trabajó con una muestra de 50 egresados de los cursos 1995-1996-1996-1997, metodólogos, directores y jefes de ciclo de la Educación Primaria y especial como parte de las actividades de seguimiento al egresado que responden al proyecto ramal 2 “Formación del recién graduado del ISPEJV” y del cual se desarrolla una investigación dirigida por la Dra. Josefina Piñón, cuyo título es: “Formación del recién egresado de Instituto Superior Pedagógico”.*

*A continuación se resumen las principales insuficiencias expresadas por los recién graduados y con las que concuerdan los profesores, los directores y jefes de ciclos de las escuelas primarias.*

- *No siempre aprovechan las potencialidades educativas del contenido de la clase y del proceso de enseñanza aprendizaje.*
- *Poco control del proceso docente educativo, lo que obstaculiza el manejo flexible, adecuado de las situaciones que surgen en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje.*
- *Se evidencia desconocimiento de la estructura y función de los colectivos de ciclo y grado, restándole importancia y valor a su presencia en los mismos.*
- *Poco control de la evaluación de los escolares, predomina más la evaluación reproductiva que la productiva, tanto la individual como la colectiva, se enfatiza más en la evaluación sumativa.*
- *Se plantean limitaciones en el manejo de las técnicas para la caracterización del grupo escolar así como para diagnosticar individualmente a los escolares, la familia y la*

- comunidad, lo que dificulta la correcta dirección del proceso docente educativo y el desarrollo de la atención individual y diferenciada a los escolares.*
- *Existen dificultades en el conocimiento de los elementos esenciales de la teoría curricular y particularmente de las adaptaciones curriculares.*
  - *Insuficiente preparación sobre el método de entrenamiento metodológico conjunto, como una vía para desarrollar con calidad las clases.*
  - *Según criterios de los estudiantes es poca la preparación sobre el trabajo pioneril, como una actividad vital para la formación de valores en los escolares.*
  - *No se autovalora diariamente el resultado del desempeño profesional, lo que influye en la no reflexión consciente y precisa y en la regulación del quehacer pedagógico del maestro en formación.*
  - *En el desarrollo de la clase la posición del maestro en formación se centra en la transmisión de conocimientos, predomina la tendencia centrada en el contenido y en las acciones del maestro, no se desarrollan las tareas que exijan la reflexión activa y creativa de los escolares.*
  - *Es insuficiente el aprovechamiento y tratamiento a los problemas de la actualidad, como expresión de las limitaciones en la cultura general integral.*
  - *Existe poco control de la disciplina escolar, fundamentalmente por el uso inadecuado del tiempo previsto para cada clase.*
  - *Poco dominio de la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje.*
  - *Insuficiente preparación en los contenidos de Didáctica General, particularmente en la determinación, formulación y orientación del objetivo, selección de contenido y métodos, los que no se convenian regularmente con los escolares y pueden ocasionar dificultades en la preparación de estos para las clases.*

*Al realizar las valoraciones de los resultados obtenidos con las indagaciones empíricas a partir de los indicadores determinados, se constata que las insuficiencias que poseen los recién egresados en contenidos fundamentales, limitan el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales y afectan la ejecución de su desempeño profesional con la calidad requerida. Además se comprueba que la habilidad menos desarrollada es la habilidad de dirigir el proceso docente educativo, sin la cual no es posible tener éxito, ni calidad, en esta tarea.*

*Así mismo los profesores de las carreras de Educación Primaria y Educación Especial, directores y jefes de ciclo de las escuelas primarias M. Ferrer (11) consideran que estas y otras insuficiencias no son constitutivas solo de los recién egresados del curso regular diurno, sino, también de los maestros en ejercicio y de aquellos maestros que se forman en la actualidad en el curso para trabajadores.*

*Al concluir el análisis de los resultados obtenidos, se pudo precisar las insuficiencias que presentan los recién egresados y los maestros primarios en ejercicio que obstaculizan el mejor desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales y por tanto el desarrollo de su desempeño, así como su repercusión en la calidad de los aprendizajes de los escolares.*

*Por ello, fue evidente la necesidad de buscar nuevas variantes para evaluar cómo se iban desarrollando las habilidades pedagógico profesionales en el estudiante que está formándose como maestros primario que le permita realizar las acciones intelectuales y prácticas necesarias y en el momento oportuno.*

*Con la finalidad de lograr la transformación de la situación detectada, a propósito de los resultados obtenidos con el desarrollo de las indagaciones empíricas y teóricas y con la experiencia acumulada por la autora por más de veinte años de labor en la formación de la maestros, se realizaron las acciones siguientes:*

- *Se elaboraron los indicadores para proceder al análisis del programa vigente a partir de los criterios y recomendaciones dadas por los recién graduados, los profesores de las carreras de Educación Primaria y especial, los directores y jefes de ciclos de las escuelas primaria y especial. El objetivo fundamental fue estudiar minuciosamente el currículo vigente de la asignatura Educación de la Personalidad, y determinar cuánto realmente favorecía el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales, en caso contrario, qué contenidos, precisiones y análisis metodológicos requería de su inclusión para lograr el propósito deseado. M. Ferrer (11).*

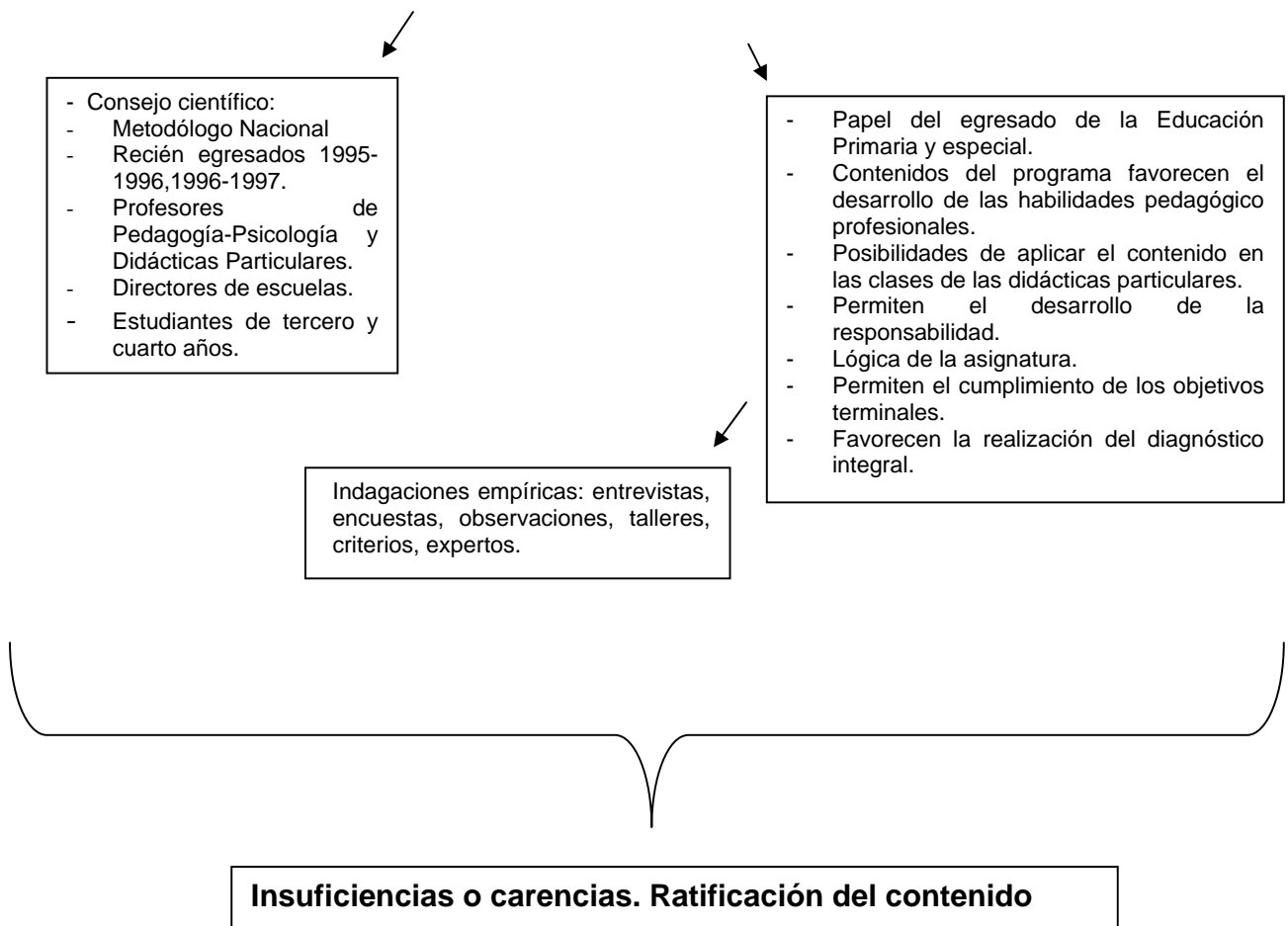
*Del minucioso estudio del currículo de la asignatura Educación de la Personalidad se derivaron las siguientes valoraciones:*

- *La lógica de la asignatura era correcta en general, aunque se requería reorganizar algunos contenidos y reestructurar los temas.*

- *Suficiente el contenido de Didáctica General, pero insuficiente el tiempo destinado al desarrollo del mismo en el programa.*
- *Se le dedicaba poco tiempo al desarrollo de las actividades prácticas, así como a la sistematización de los contenidos en el componente laboral.*
- *Insuficiente profundización en el contenido relacionado con el tratamiento individual y diferenciado.*
- *No se abordaba la temática relacionada con el trabajo pioneril.*
- *Insuficiente el contenido relacionado con la labor que realiza la escuela con la familia.*
- *El currículo de la asignatura no favorecía totalmente el aprender a realizar el diagnóstico psicopedagógico, así como era insuficiente la preparación para caracterizar al escolar, el grupo y el proceso docente educativo. No siempre integraban los instrumentos empleados.*
- *No se privilegiaba la realización de la evaluación, sistemática.*

*En resumen la apropiación de los conocimientos no favorecía suficientemente la formación y desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales, ni el logro de una enseñanza desarrolladora, definida como la apropiación activa y creadora de la cultura reflejada en los contenidos programáticos y potencia del desarrollo permanente de los sujetos de aprendizaje y su compromiso con la sociedad. Se requería: primero, del rediseño del currículo de la asignatura para asegurar, desde el currículo, el contenido necesario y suficiente para la preparación del estudiante; segundo, era inminente diseñar un modelo que permitiera evaluar sistemáticamente el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales. Ver esquema que aparece a continuación.*





*Rediseño del currículo de la Asignatura Educación de la Personalidad vigente hasta 1997.*

*El diseño curricular es una dimensión del currículo que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

*Las tareas del diseño curricular F. Addine (20) tal y como aparecen en el capítulo 1 son:*

1. *Diagnosticar el problema y necesidades*
2. *Modelación del currículo.*
3. *Estructuración curricular*
4. *Organización para la puesta en práctica*
5. *Diseño para la evaluación curricular*

### *Diagnóstico de problemas y necesidades*

*Siguiendo las tareas previstas en la literatura consultada sobre el diseño, se determinaron los problemas y necesidades de conocimientos y educativos de los maestros en formación, así como las insuficiencias que presentaba el currículo de la asignatura que no propiciaba suficientemente el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales en estos. Se profundizó en todos los documentos que permitían obtener la información requerida para realizar el diseño del currículo de la asignatura con la calidad necesaria, así se tuvo en cuenta el perfil del egresado, los problemas profesionales que debían atender y resolver en la escuela; para el desarrollo perspectivo de la sociedad, para desde la asignatura, contribuir a la ampliación de la cultura general e integral del maestro en formación. En resumen: se estudió el marco teórico como base importante, se exploraron las situaciones reales y se determinaron los problemas y necesidades.*

### *Modelación del currículo*

*En esta tarea se tuvo en cuenta que el maestro que necesita la Educación Primaria y la Educación Especial, debía ser portador de sólidos conocimientos y de una formación política ideológica profunda, debía estar muy comprometido con la tarea de educar, pues actuaría concretamente con los niños desde sus más tempranas edades; de ahí que se precisaran los objetivos terminales de las asignaturas para asegurar su contribución al logro de los objetivos previstos en el currículo general de las carreras, los que lógicamente responden al fin y objetivos del Sistema Nacional de Educación Cubana. Se precisa como enfoque el histórico cultural.*

*Así se determinaron los contenidos que debían conformar el currículo de la asignatura, traducidos en sistemas de conocimientos, habilidades y cualidades que podían contribuir a su desarrollo en el maestro en formación.*

*Esta selección se hizo teniendo en cuenta los problemas y necesidades detectados a partir de las indagaciones teóricas y empíricas realizadas con anterioridad y las potencialidades de que son acreedores los futuros maestros.*

*Se precisó en las orientaciones metodológicas, cómo evaluar el contenido de la asignatura y el valor que tiene la práctica laboral para el desarrollo de la misma, así como la forma de establecer nexos y relaciones entre los tres componentes: académico, laboral e investigativo.*

*En resumen se tuvieron en cuenta los tres momentos de la modelación curricular:*

- *Conceptualización del modelo*
- *Identificación del perfil del egresado*
- *Determinación de los contenidos y metodología*

*Estructuración curricular.*

*En esta dirección se le dio al currículo de la asignatura la estructura y secuencia lógica se establecieron las relaciones y precedencia necesarias entre los diferentes temas de las asignaturas, así como en los contenidos dentro de cada tema. Se previó también el vínculo con las Didácticas Particulares. Para facilitar el trabajo de los profesores se realizó la distribución del contenido de las asignaturas por formas de organización y por componentes organizacionales. De igual forma se realizaron precisiones importantes en las orientaciones metodológicas del programa, tanto de carácter general, por temas, como por componentes.*

*Organización para la puesta en práctica del proyecto curricular.*

*En este sentido se realizaron actividades metodológicas con los profesores de la disciplina Formación Pedagógica y los profesores de los colectivos de año donde se debía desarrollar la misma de ser aprobadas por los niveles correspondientes. Estas actividades, así como las realizadas con la comisión científica de la carrera, fueron muy útiles y contribuyeron al perfeccionamiento y credibilidad del currículo que se proponía.*

*Diseño de la evaluación curricular*

*La evaluación curricular que se debe privilegiar, es la sistemática, dada las posibilidades que brinda para el intercambio e interacción profesor-alumno, alumno-alumno, además de*

*mantener activo el conocimiento apropiado, así era necesario hacer más énfasis en las preguntas escritas y en las clases prácticas, seminarios y talleres. Un lugar destacado en la evaluación sistemática lo debe ocupar las actividades que se planifican para el desarrollo del componente laboral, porque permiten que se produzca el aprendizaje de la profesión en la dinámica de la construcción y reconstrucción crítica de conocimientos, vivencias y experiencias, desde y en la práctica de la profesión, donde las valoraciones resultan elementos esenciales para identificar limitaciones y potencialidades encaminadas al correcto desempeño profesional del maestro en formación.*

Caracterización del currículo de la Asignatura Educación de la Personalidad que se propone.

Antes de caracterizar el currículo de la asignatura en cuestión es necesario, revisar algunas definiciones sobre este concepto.

La asignatura, según la concepción pedagógica de varios autores, es el subsistema de la disciplina que expresa un ordenamiento lógico y pedagógico de contenidos a ese nivel, subordinado a la disciplina, así la clasifican de acuerdo con su grado de aproximación al objeto de trabajo del egresado, en cuatro grupos: general, básica, básica específica y de actividad del egresado.

Las asignaturas del grupo de formación general son aquellas que están dirigidas a la formación de cualquier egresado para ese tipo de proceso educativo y contribuyen al desarrollo de cualidades muy generales de la personalidad del estudiante. En la formación del maestro de la Educación Primaria y Especial se ubican en este grupo las asignaturas: Historia de Cuba, Literatura y Español, Matemática, entre otros.

Las asignaturas del grupo básico son aquellas que permiten el desarrollo de habilidades y sí aportan para que estas se conviertan en herramientas o medios imprescindibles para su modo futuro de actuación. En la formación del maestro para la Educación Primaria y Especial estas asignaturas son: Anatomía y Fisiología Humana, Psicología General, Psicología Especial, Educación de la Personalidad e Historia de la Educación.

Las asignaturas del grupo básicas específicas son el fundamento, la esencia misma de la actuación del egresado, Según la definición conceptual de este grupo, a él corresponden las

asignaturas de las Didácticas de la Matemática, Lengua Española, Educación Sensorial, entre otras.

*La asignatura Educación de la Personalidad está ubicada en el grupo de las asignaturas básicas, la misma pertenece a la disciplina Formación General y Especial. Es una asignatura integradora, pues abarca contenidos de Didáctica General, Psicología del aprendizaje, Higiene Escolar, Teoría Curricular y Dirección del Proceso Docente Educativo. Por ello cumple con los fundamentos explicados anteriormente, pues propicia a través del contenido que abarca, la formación de las habilidades pedagógico profesionales sin las cuales el maestro en formación no estará en condiciones de iniciar el proceso de apropiación de los contenidos de las didácticas particulares (metodologías), ni de iniciar su actividad práctica, sistemáticamente en la escuela.*

Alvarez de Zayas R. al referirse al programa de la asignatura expresa.

“El programa de la asignatura es un documento que, derivado del programa de la disciplina, elaboran los centros con el fin de precisar el desarrollo del proceso docente en el período, estableciendo los temas por unidades, con subsistemas de conocimientos, con los respectivos objetivos y contenidos, así como la evaluación parcial”(3).

*El programa de la asignatura Educación de la Personalidad, que se evalúa en esta investigación responde a los requerimientos expresados anteriormente.*

En la presentación y fundamentación del programa se explícita la finalidad y las causas que provocaron la propuesta. La finalidad está dirigida a contribuir a la eliminación de las insuficiencias que presentan los maestros en formación en su preparación pedagógica. Las causas se enmarcan en las urgencias del perfeccionamiento de la preparación pedagógica de los maestros para que puedan satisfacer las exigencias de la sociedad y contribuir al logro de una cultura general e integral y en su incorporación, desde los primeros años, a la práctica pedagógica sistemática. Se argumenta el por qué del rediseño del programa de la asignatura, así como se favorece la presencia de los objetivos formativos y las prioridades del Sistema Nacional de Educación.

Tiene explícito los objetivos generales, redactados acordes con las normativas existentes y sobre sólidas bases teóricas- metodológicas y científico-pedagógicas.

*Se declaran las habilidades que deben formar y desarrollar el maestro aunque están implícitas en los objetivos. Se describe el plan temático, y se precisan las horas por temas y por formas de organización de la enseñanza. Cada tema tiene formulado al menos un objetivo general y su sistema de conocimientos.*

*Para la formación de los maestros emergentes y la evaluación de los resultados alcanzados en el desarrollo de habilidades, se tomó en cuenta la integración de las asignaturas Elementos de Pedagogía - Psicología, Didácticas y Organización Escolar. Su relación con la asignatura de Educación de la Personalidad y su implicación en la preparación pedagógica de los maestros en formación del 1<sup>er</sup> grupo de Melena del Sur.*

El contenido de estas asignaturas está relacionado con la asignatura Educación de la Personalidad. El contenido de Pedagogía General de las asignaturas que se desarrollaron en el Instituto Preuniversitario Vocacional Ciencias Pedagógicas de Melena, está presente en diferentes temas de la asignatura Educación de la Personalidad, por las posibilidades que brinda para el desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales y el acceso que posibilita para la introducción y desarrollo del contenido de las asignaturas básicas específicas.

### **CONCLUSIONES PARCIALES DEL CAPÍTULO**

*Las habilidades pedagógico profesionales constituyen el núcleo central del proceso evaluativo del desempeño profesional tomado en los diferentes contextos de actuación, tanto en el laboratorio de trabajo que es la escuela, donde se ejerce la función de mediador del proceso de desarrollo de los educandos, como en el propio proceso de desarrollo intra psíquico del maestro en formación a partir de la evaluación interna de sus vivencias como maestro.*

*El proceso de comprensión de un fenómeno atraviesa por diferentes momentos en el devenir histórico y en función de las concepciones teórico metodológicas de los individuos encargados de su análisis. Se ofrece una apretada síntesis del desarrollo histórico lógico de la formación de Maestros Primarios y se presenta la caracterización de la muestra de investigación utilizada que abarca diferentes niveles de desarrollo y experiencia en estos*

*sujetos. Esta muestra va acompañada de los instrumentos utilizados para las indagaciones empíricas.*

*Las insuficiencias detectadas en el proceso de formación de los egresados de la Educación Primaria y especial limitan el desarrollo creativo y reflexivo de la profesión influyendo en el análisis correcto de los problemas y conflictos que se presentan en el desarrollo de la actividad educativa, como expresión del limitado desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales.*

### *Capítulo 3: Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógico profesionales. Principales resultados en su aplicación.*

*La fundamentación teórica sobre el diseño curricular, la evaluación y sus modelos y muy especialmente las concepciones sobre el desempeño profesional y el desarrollo de las habilidades realizadas en el primer y segundo capítulos de esta tesis, permitió establecer los componentes, variables, dimensión e indicadores de un modelo para la evaluación de las habilidades pedagógico profesionales y los métodos e instrumentos para su aplicación.*

#### *3.1 El proceso de Modelación*

- ◆ Para presentar el modelo de evaluación de las habilidades pedagógico profesionales se precisa argumentar por qué un modelo de evaluación.
- ◆ Según G. Pérez y otros (21) la modelación es el proceso mediante el cual se crean modelos con vista a investigar la realidad. Para V.V Davidov (22), es un tipo peculiar de idealización simbólico-semántica.
- ◆ La modelación alude a la actividad encaminada a la adaptación o construcción de modelos científicos (entendidos como aquellos entes materiales o ideales, a través de los cuales se representan parcial o totalmente las cualidades esenciales del fenómeno objeto de estudio), en el desarrollo de la actividad investigativa y aparece como especialización del método general seleccionado o diseñado.
- ◆ Según se va desarrollando la modelación, lo que hay de común entre el modelo y el objeto modelado es transformado, perfeccionado, ajustándose recíprocamente, en busca de nuevas interpretaciones y manteniéndose siempre una estructura lógica entre estos para que el proceso que se realice tenga sentido racional.
- ◆ De lo anteriormente expresado se deduce que una condición fundamental para la modelación es la existencia de una estructura que favorezca la relación entre el modelo y el objeto modelado, como objetivo de la modelación, también la presencia de la medida, la forma en que se tratan los elementos, y las relaciones que se establecen, dadas por la necesidad práctica de la ejecución de la modelación, este constituye el aspecto práctico de la modelación. La modelación tiene tres aspectos: construcción teórica del modelo,

elaboración del modelo y la validación de este. En la investigación que se presenta se analizan los dos primeros aspectos, el tercer aspecto se trabaja parcialmente.

- ◆ El modelo, define Pérez G. (21) es una representación simplificada de la realidad que cumple una función heurística, porque permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto.
- ◆ Para Davidov V.V (22) el modelo, es un sistema representado mentalmente o realizado de forma material, el cual refleja o reproduce el objeto de investigación, siendo capaz de sustituirlo de manera que su estudio brinde una nueva información sobre él.
- ◆ Un modelo es la construcción que se representa de forma simplificada sobre una realidad o fenómeno, con la finalidad de limitar algunas de sus variables y dimensiones, que permite una versión aproximada, a veces intuitiva, que orienta la estrategia de investigación para la verificación de relaciones entre variables y que aporta datos para la progresiva elaboración de teorías.

Se asume que el modelo, F. Addine y otros (20), en el plano didáctico en un ámbito parcial y definido, se convierte en organizador de la estructura teórica y de la viabilidad de la práctica. El modelo es un instrumento configurador de la práctica que tiene su origen en una teoría más o menos explícita, que lo sustenta y lo hace viable.

Los modelos se caracterizan generalmente por:

- Su provisionalidad
- Su adaptabilidad
- Su optimización
- Su carácter organizador en el proceso
- Su utilidad teórica, investigativa, tecnológica y práctica.

Los modelos de evaluación parten de presupuestos teóricos que determinan: qué se entiende por evaluación, qué se pretende conseguir, o qué necesidades se intenta cubrir, cómo proceder a cubrir las necesidades, de manera que al responder a ellas el evaluador adopta una posición teórica, pragmática y metodológica.

Todo modelo de evaluación define algunos componentes como son:

- ◆ Finalidad científica y política
- ◆ Toma de decisiones

- ◆ Ámbito o unidad de evaluación
- ◆ Rol o papel del evaluador
- ◆ Proceso metodológico.

El modelo de evaluación que se propone se sustenta sobre los principios explicados por Dr. Bringas Linares J., y que aparecen en su tesis doctoral (1999) (23) los cuales fueron aprobados por el grupo de expertos del ICCP como resultado de un Proyecto de Investigación Científica. Los mismos son:

- ◆ Principio de deducción por analogía. Mediante el mismo se pretende establecer semejanzas entre ciertas facetas, cualidades y componentes del objeto real y el modelo.
- ◆ Principio de la consistencia lógica del modelo. Asegura estabilidad, solidez y fundamentación científica a los elementos teóricos que sustentan el modelo.
- ◆ Principio del enfoque sistémico. Posibilita revelar las cualidades resultantes del objeto de investigación, mediante las relaciones que se tienen que dar entre los componentes del modelo.
- ◆ Principio de la simplicidad y la asequibilidad. Sin perder el valor y el carácter científico, el modelo debe ser comprensible, funcional y operativo.

El modelo que se propone, en su estructura, es consecuente con los principios antes descritos. Este tiene su origen en el estudio histórico lógico realizado de los modelos de evaluación más conocidos y/o frecuentes, para constatar los componentes que pudieran formar parte del modelo que se elabora.

Como resultado de este estudio se pudo obtener la siguiente información:

De los modelos estudiados, que aparecen en el capítulo uno, se tuvo en cuenta la estructura, dada en la presencia de algunos de sus componentes, estos son: finalidad, contenido, unidad de evaluación, toma de decisiones y el papel de la evaluación. Se toman elementos de los modelos de: M. Scriven, Stufflebeam, M.C. Donald, Hamilton y el Modelo Crítico. En el modelo que se propone se explican los componentes esenciales que no aparecen los modelos estudiados y se explica y argumenta la dinámica que se establece en la formación de las habilidades pedagógicas profesionales.

De los modelos estudiados se tomaron los componentes que aparecen en el siguiente cuadro.

Componentes	Autores				
	M. Scriven	Stufflebeam	MC Donald	Hamilton	Modelo Crítico
Finalidad			Transformar		Transformar
Contenido	Proceso, contexto, producto	Proceso, contexto, producto			
Toma de decisiones			Autoridad, evaluado, cliente		
Papel del evaluador			Cooperación	Cooperación	Implicación

**Tabla 2:** Componentes de los modelos estudiados.

### *3.2 Estructura y contenido del modelo de evaluación de las habilidades pedagógico profesionales.*

#### *a) Fundamentación teórica y metodológica*

*El modelo se sustenta teórica y metodológicamente en los postulados histórico-culturales y lo expresa en su concepción.*

Lo histórico queda evidenciado por:

- *El momento histórico social en que se propone el modelo para evaluar la formación y desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales, cuando se está abogando por tener un maestro que ejerza con mayor fuerza la función de educador y pueda contribuir favorablemente al desarrollo, en sus educandos, de valores y patrones acordes con las exigencias y necesidades de la sociedad.*
- *El desarrollo de cada maestro en formación, en la medida en que sea capaz de apropiarse de las mejores experiencias, transformarlas y enriquecerlas sistemáticamente de forma creadora; contribuyendo desde su escenario más cercano,*

la escuela, al perfeccionamiento de la educación cubana, componente esencial para mayores y profundos avances en la sociedad y en el **sistema socialista cubano**.

Lo cultural se constata cuando:

- El modelo se propone en el momento en que la escuela primaria cubana aboga por lograr cambios profundos en el diagnóstico que se realiza a cada escolar; y precisa que sea de verdad integral, que abarque todas las esferas de la personalidad del mismo y que llegue hasta todos los escenarios donde este se desenvuelve y con las personas con quien se relaciona. Para lograr esta lógica y necesaria aspiración se requiere de un maestro educador con el desarrollo suficiente para que actúe en correspondencia con lo planteado anteriormente y la escuela primaria cubana actual cumpla su verdadera función: la formación de hombres cultos, integralmente capaces de seguir desarrollando el legado de las anteriores generaciones.

Entre los postulados histórico – culturales fundamentales se encuentran.

- Ley dinámica del desarrollo psíquico
- Ley de la mediación de lo psíquico
- El carácter cualitativamente superior de la psiquis
- La unidad de lo cognitivo y lo afectivo
- La zona de desarrollo próximo
- La relación entre la enseñanza y el desarrollo
- La ley genética fundamental del desarrollo de los procesos psíquicos superiores.

b) El objetivo del modelo que se propone radica en proporcionar una herramienta que permita evaluar sistemáticamente el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales de los maestros en formación, al concluir el estudio de los contenidos de Didáctica General.

El modelo se sustenta en los resultados del análisis histórico lógico del desarrollo del concepto de evaluación y los modelos de mayor utilización en la ejecución de este proceso. Resulta imprescindible, la identificación en la práctica, de la variable, la dimensión y los indicadores que constituyen elementos de este modelo, para ello se realizaron indagaciones empíricas, como: observaciones directas, entrevistas, encuestas, criterios de expertos, actividades metodológicas, observación a clases entre otros procedimientos.

### *c) Características del modelo*

- *La finalidad del modelo es transformar el estado actual de la evaluación del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales de los maestros en formación de las carreras de Educación Primaria y Educación Especial y la formación emergente que realizan su labor pedagógica en las escuelas primarias, por esta razón este modelo forma parte de la evaluación de impacto.*
- *Su contenido se sustenta en la calidad del desarrollo del proceso docente educativo, cómo se atiende a cada estudiante, qué conocimientos posee el maestro en formación de los alumnos y cómo establece la relación entre el proceso de enseñanza – aprendizaje (contexto producto) y el desarrollo de la personalidad el alumno.*
- *Como unidad de evaluación se determinan a los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Especial y la formación emergente, los cuales se evalúan a partir del ascenso en sus niveles de desarrollo de la actividad que realizan. Para eso se tiene en cuenta el avance de los alumnos con los que trabajan en la escuela primaria, así como la calidad de la comunicación que establecen con sus compañeros, familiares de los educandos de su grupo y de la escuela, con los directivos y con sus propios alumnos.*
- *La toma de decisiones le corresponde a la escuela, en unión con las autoridades (profesores y directivos de la facultad) teniendo en cuenta el criterio de los educandos y del maestro en formación, en el dominio del contenido de las asignaturas que imparte. En este sentido es necesario conocer cómo avanza el maestro en formación, la dedicación, el interés, el grado de responsabilidad, la preocupación que tiene por su desarrollo, por su aspecto e imagen personal y qué hace para lograr su ascenso en estos. Importante también es conocer el nivel de receptividad que posee para asimilar los señalamientos, las orientaciones, recomendaciones y sugerencias. Cómo atiende la formación y desarrollo de la personalidad de sus alumnos, cómo se comunica con ellos y con sus familiares, el control de la disciplina del grupo y de los escolares individualmente, qué métodos utiliza para obtener resultados positivos en la conducta y el aprendizaje de los*

educandos. En resumen cómo está el desarrollo de su desempeño profesional y en esta dirección el desarrollo de sus habilidades pedagógico profesionales.

- *El papel de la evaluación es señal de cooperación, de ayuda, de facilitación, de alertar, de prevenir para que se tomen las medidas, antes de que se cometan los errores, o estos sean mayores. La evaluación servirá de diagnóstico detectando a tiempo dónde están las carencias y se regulen las soluciones, también se deben ver sus funciones educativa y desarrolladora, de retroalimentación encaminada a la transformación de las potencialidades y carencias del escolar.*

#### *d) Problemas profesionales*

*El modelo recoge los problemas profesionales que, enmarcado desde el currículo general de las carreras, se derivan a la asignatura, como guía para la acción. Los problemas profesionales lo constituyen las insatisfacciones, las necesidades, las contradicciones que estimulan la necesidad de búsqueda de soluciones en el proceso docente educativo, a ello tiene que enfrentarse el maestro en formación, aún sin concluir su preparación, para contribuir a su solución, para que no obstaculicen el logro de una educación de calidad. Desde su posición de docente en la práctica, contribuirá a la transformación de su contexto y entorno, en la medida en que va transformando su personalidad a través de la relación que establece con los sujetos con que interactúa en la escuela y en la comunidad.*

*Se asume la definición de problemas profesionales dada por Addine F. (20). La que expresa que el problema profesional “es la situación inherente al objeto de trabajo que se soluciona por la acción del profesional en el proceso pedagógico. Refleja en la conciencia de este una contradicción que estimula la necesidad de búsqueda de vías de solución. Establece una necesidad de carácter social, que da lugar a la generación de nuevos conocimientos y soluciones. Promueve el perfeccionamiento de la labor del profesional en la institución, la unidad de socialización y apropiación de la cultura científico pedagógica.*

*¿A qué problemas profesionales tiene que enfrentarse el maestro en formación y que aparecen reflejados en el Plan de Estudio?. Se enfrenta a:*

- *La caracterización y diagnóstico del escolar, el grupo, el entorno familiar y comunitario donde se desenvuelve el escolar, elaborando alternativas pedagógicas para su solución.*

- *La utilización de los mejores, procedimientos y alternativas que estimulen el aprendizaje de los escolares y favorezcan la interacción con el maestro.*
- *La valoración sistemática de su trabajo, proyección de soluciones y perfeccionamiento, a partir de la investigación y actualización sistemática.*

*En estos momentos surge un nuevo problema que se enmarca en: la necesidad de utilizar las nuevas tecnologías y lograr el cumplimiento de objetivos de los programas de la revolución y la insuficiente preparación que se posee para ello.*

#### *e) Las habilidades pedagógico profesionales a evaluar*

*La autora asume como habilidades pedagógico profesionales que el maestro en formación de estas carreras debe desarrollar, para poder iniciar la solución de los problemas profesionales y que le sirvan de base para la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de otras habilidades durante la asimilación del contenido de las asignaturas básicas específicas, y en la práctica diaria en la escuela primaria, las siguientes:*

- *Caracterizar, el proceso docente educativo, la familia y la comunidad.*
- *Comunicarse en el proceso docente educativo con escolares, familiares, colegas y directivos.*
- *Diagnosticar el proceso docente educativo, la familia y la comunidad*
- *Investigar el proceso docente educativo, la familia y la comunidad*
- *Dirigir el proceso docente educativo.*

*Estas habilidades contribuyen al buen desempeño pedagógico y por tanto a la calidad de la educación.*

*Diversos especialistas se han referido y definido el concepto de Calidad de la Educación, se asume la definición de H. Valdés (24) expresada en el capítulo dos de la tesis, por sustentar el contenido de la variable del modelo de evaluación que se propone.*

*La variable calidad de la educación es una variable multidimensional y en el trabajo que se presenta se privilegia el aspecto de desarrollo de habilidades pedagógico profesionales que en los modelos curriculares estudiados es menos fundamentada.*

*Mediante la variable calidad de la educación se podrá evaluar, el avance de los escolares con los que interactúan los maestros en formación de las carreras seleccionadas, y el cambio que estos maestros experimentan en el desarrollo de su desempeño.*

*El desempeño de los maestros en formación es la expresión de la preparación, de los niveles de desarrollo alcanzando en las habilidades pedagógico profesionales, traducidas en el cuidado y en la atención de los escolares, la precisión y exactitud del seguimiento al diagnóstico, a partir de asignarle a cada uno las tareas que están en condiciones de realizar y que propician el desarrollo de las potencialidades, demostrando la organización requerida y con la rapidez que cada acto del maestro necesita para que los educandos no se desinteresen, se distraigan, se desmotiven por las actividades y tareas que en la escuela y desde la escuela, se realizan.*

*Los indicadores que se proponen, expresan diferentes parámetros cualitativos que dan la imagen de la mayor o menor amplitud y riqueza de su desarrollo y se tiene en cuenta, en su evaluación, el nivel de desempeño en los marcos tanto del proceso docente educativo, en el que los maestros en formación constituyen sujetos de educación, esto es en la institución de formación, como en el desempeño profesional en las escuelas donde realizan su práctica profesional. Estos indicadores son resultado del análisis comparativo de diversas propuestas de autores, pero muy especialmente, resultado de los indicadores de calidad, reconocidos por los investigadores cubanos y los organismos internacionales que abordan el estudio y desarrollo de la educación, así como del análisis de la parametrización del objeto de estudio. En los mismos se expresan la dinámica del desarrollo psíquico.*

*En el análisis se identifican los siguientes indicadores.*

- ◆ *Disciplina e imagen personal: Retrasos continuos. Llega puntual. Bien presentado y limpio. Descuida su apariencia...*
- ◆ *Comunicación con alumnos, familiares y compañeros: No se comunica con alumnos, no los escucha. Se comunica bien con todos. Sentido de responsabilidad. Cumple con irregularidad. Cumple correctamente...*

- ◆ *Sentido de responsabilidad: Evade las responsabilidades, toma las tareas a bromas. Cumple con irregularidad las tareas e instrucciones. Cumple correctamente las instrucciones y orientaciones recibidas, así como las normas laborales.*
- ◆ *Relaciones humanas con alumnos, padres y compañeros: Se limita a un trato frío indiferente con los demás. Destacada facilidad para relacionarse bien con todos...*
- ◆ *Creatividad del maestro: Poco creativo en el desarrollo del contenido. Crea con facilidad sistemáticamente sus métodos y medios.*
- ◆ *Seguimiento al diagnóstico: Conoce las características psicopedagógicas y sociales de todos los alumnos. Limita el desarrollo de estos. No conoce las características...*
- ◆ *Control de la disciplina: Controla la disciplina con métodos autoritarios. Orienta a los nuevos alumnos con la voz baja...*
- ◆ *Análisis de los problemas: Se pierde en el detalle del problema. Demuestra capacidad para analizar los problemas...*
- ◆ *Interés por la superación: No le interesa aprender nada. Se mantiene actualizado en lo político-cultural...*
- ◆ *Toma de decisiones: No sabe actuar sin instrucciones. Sabe actuar bien, incluso en situaciones complejas del contenido que desarrolla.*
- ◆ *Control: Presenta dificultades para alcanzar los objetivos propuestos. Se mantiene bien informado de los aspectos que afectan su trabajo...*
- ◆ *Planificación y organización del proceso docente educativo: No sabe organizar y planificar el proceso docente educativo. Distribuye las tareas acordes con las posibilidades de los alumnos...*

- ◆ *Dominio del contenido: No domina el contenido de las asignaturas que imparte.  
Domina parcialmente el contenido de las asignaturas.  
Le cuesta trabajo solucionar el contenido de la clase.  
Selecciona bien el contenido. Domina el contenido de las asignaturas que imparte.*

*Los indicadores son enjuiciados a partir de tres normotipos: Bien(B), Regular(R) y Mal(M).  
(Ver anexo14).*

### *g) Cualidades del modelo*

*El modelo tiene las siguientes cualidades:*

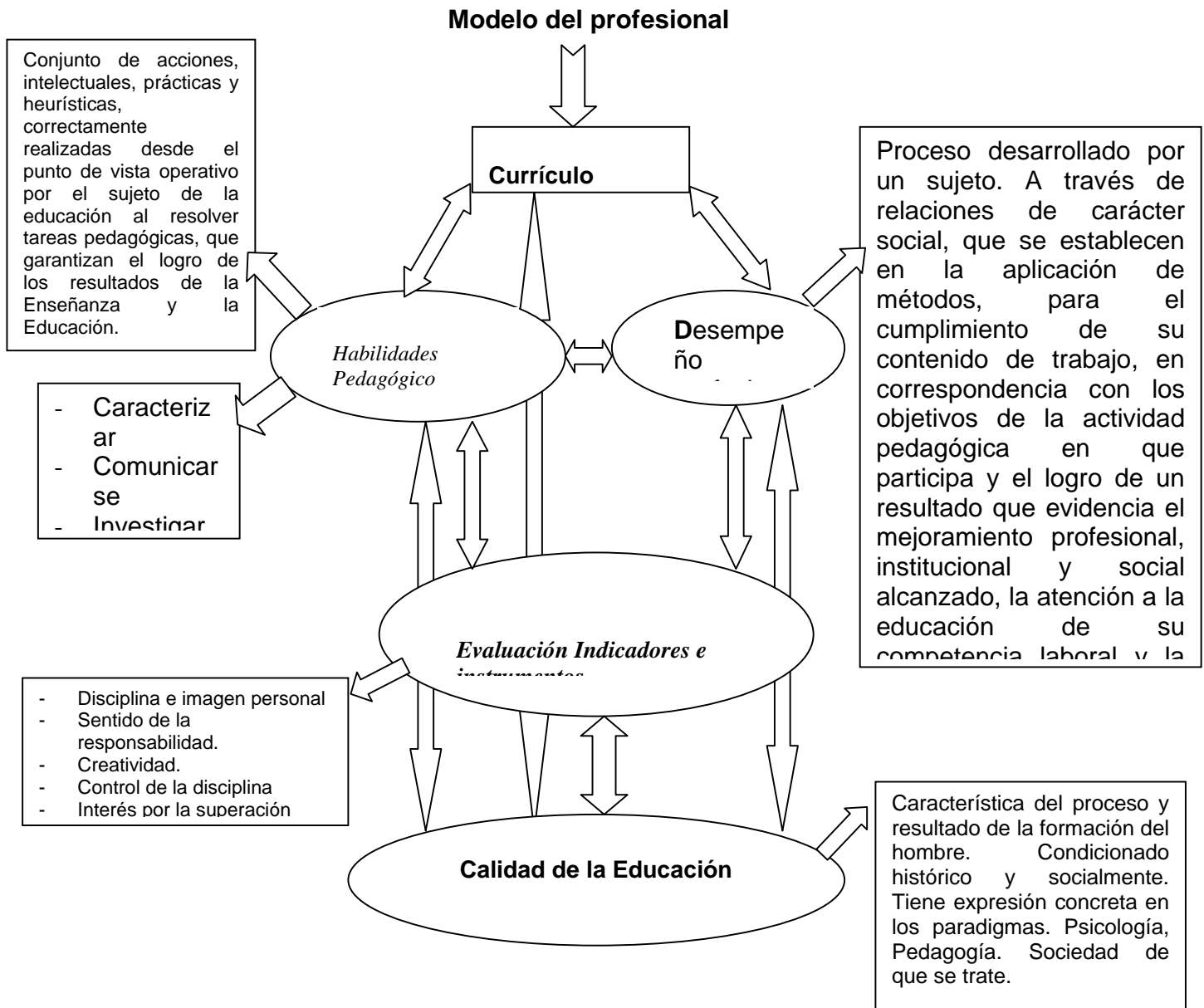
*Humanista-personológico; porque posibilita evaluar el desarrollo de las potencialidades de los maestros en formación, con un enfoque integral que tiene en cuenta el carácter activo del sujeto en su proceso de construcción personal.*

*Comunicativo-participativo; porque parte del carácter eminentemente comunicativo del proceso de formación en el cual se manifiesta la relación interactiva en la que se revelan la cooperación, el intercambio, la identificación y la armonía de dicha relación.*

*Democrático-transformador; por cuanto el modelo propicia el análisis de criterios, la utilización de métodos de consulta para la elaboración de juicios y conclusiones, consensuales con el objetivo de transformar la realidad educativa.*

### 3.3 La concreción del modelo de evaluación

Esquemáticamente el modelo se representa en la siguiente forma.



**Cualidades del modelo:**

Humanista-personológico, Comunicativo-participativo, Democrático-transformador.

**Esquema 4 :** Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógico profesionales.

### *3.4 Dinámica del modelo de evaluación que se propone.*

*El modelo es dinámico porque permite evaluar los procesos de cambios sistemáticos que se operan en el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales en la medida en que el maestro en formación percibe avance en su desempeño profesional y se plantea nuevas metas. Cambia la relación dinámica que se establece entre él y la escuela, la escuela resulta un lugar deseado porque lo incentiva y contribuye a estimular su desarrollo, en la realización de las actividades, a observar el avance de sus escolares, productos directos de las enseñanzas dadas por él. Su carácter dinámico lo hace flexible, interactivo y puede ajustarse a los diferentes contextos donde el maestro en formación actúa y se relaciona. Una vez más queda evidenciado que la enseñanza lleva y produce el desarrollo.*

*Es sistémico porque se logra mantener una interacción entre el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales, la calidad del desempeño profesional y la calidad de la educación, constatable en los escolares. Así mediante el desarrollo del proceso docente educativo se comprueban los progresos en el desempeño profesional y por tanto las transformaciones ascendentes en las habilidades pedagógico profesionales, lo que se valora en la calidad de los modos de actuación que van teniendo sus alumnos; pero también en la posición y disposición del maestro en formación en asumir tareas, superarse, investigar, participar en eventos científicos, metodológicos, político-ideológicos, entre otros.*

*De igual forma se pone de manifiesto en el modelo la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, toda vez que permite evaluar, mediante los indicadores que se proponen, el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales. Según el maestro en formación perciba que progresa, que sus educandos lo entienden, prefieren y avanzan, estructurará nuevas metas, nuevos propósitos, se irán consolidando nuevas motivaciones y sentirá mayor interés por la profesión seleccionada. Perfeccionará su concepción sobre el maestro, comparará la proyección educativa que tenía cuando empezó y cómo es la de ahora; tendrá que precisar cuánto le falta, y comprenderá las estrategias que en esta dirección se prevean para que continúe desarrollado sus potencialidades. De esta forma está autoevaluando su desempeño profesional. Estará por tanto más comprometido con las transformaciones de su personalidad la de sus escolares y la del Sistema Nacional de Educación.*

*En él también se manifiesta la ley dinámica del desarrollo psíquico por cuanto él vivencia su propio desempeño profesional, la forma en que influye en el desarrollo de sus educandos y en su propio proceso de desarrollo, tanto en el contexto escolar como en el análisis de su situación educativa personal.*

*La actividad pedagógica que realiza mediatiza y favorece el desarrollo de la comunicación, se interrelaciona con los alumnos de su aula y de la escuela, con los padres y con sus colegas.*

*Según va desarrollando sus habilidades pedagógico profesionales, le da mayor valor al estudio de las particularidades de sus escolares, a las características de las edades y puede entonces aprovechar mejor las potencialidades del contenido de enseñanza y las del proceso docente educativo a favor del desarrollo de las posibilidades individuales de los educandos. Además puede mejorar las vías de influencia educativa y así ejercer la función de educador, estimula el desarrollo de cada alumno y el suyo propio, el que se evidenciara en la práctica diaria en su aula. De igual forma perfeccionará sus concepciones teóricas acerca de la zona de desarrollo próximo, la relación entre enseñanza y desarrollo psíquico, la ley genética fundamental que postula la importancia de la mediación social tanto en situaciones de colectividad como en el proceso de cambio y transformación psicológica de los escolares.*

*El modelo tiene momentos que propician el movimiento del maestro en formación en el aula universitaria y en la práctica docente en la escuela primaria, considerando esta última muy importante para la evaluación del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales, del desempeño profesional y la calidad de la educación.*

*Para la aplicación y generalización del modelo de evaluación propuesto es necesario reconceptualizar y actualizar los problemas profesionales que debe resolver el maestro en formación, en su práctica pedagógica, teniendo en cuenta el perfeccionamiento actual y sistemático al que está sometida la educación y la escuela primaria cubana. Así, por ejemplo, las transformaciones del proceso docente educativo, a partir de la introducción de la nueva tecnología, nuevas concepciones con relación al protagonismo del escolar y la función del maestro como verdadero educador, no como transmisor de conocimientos y el perfeccionamiento de la organización escolar, sustentados todos en los fines y objetivos de la*

*educación y en la aspiración de lograr la cultura general e integral del educando desde los primeros grados de este subsistema. Lograda esta aspiración, debe producirse un análisis del currículo actual, prestándole atención esencialmente al desarrollo de las orientaciones metodológicas para la ejecución con calidad del contenido del programa propuesto o de aquel con el que se utilice el modelo y contribuya al desarrollo e interacción de sus componentes.*

*Especial interés se le debe brindar a la formulación de los objetivos de la asignatura que garanticen ser portadores de las habilidades pedagógico profesionales que deben formarse e iniciar su desarrollo según el período de tiempo que se disponga para consolidarse durante su desempeño profesional.*

*La selección de las habilidades que se deben consolidar resulta de vital importancia, porque serán hacia las que van a estar dirigidas las actividades y tareas que permitan su evaluación y la del desempeño.*

### *3.5 Análisis de los principales resultados en la aplicación del modelo.*

*A continuación se expresan los principales resultados obtenidos a partir de la aplicación del modelo para la evaluación del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales.*

#### *a) Evaluación preliminar del programa por criterios de expertos*

La evaluación se realizó teniendo en cuenta los indicadores siguientes:

- El perfil del profesional
- Los objetivos terminales y la contribución de la asignatura en ellos
- La lógica del contenido en el nuevo programa.
- El balance del contenido y horas del programa en las diferentes formas de organización de la enseñanza y componentes del mismo.
- La presencia de los objetivos formativos
- Contribución al desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales.

Los criterios emitidos permiten realizar las siguientes valoraciones:

El programa elaborado para la asignatura Educación de la Personalidad expresa en su concepción, las relaciones esenciales presentes entre objetivo, contenido y método,

contribuye a la preparación pedagógica general del maestro en formación de las carreras de Educación Primaria y Educación Especial, porque le asegura las herramientas necesarias para continuar, en las asignaturas básicas específicas, su desarrollo pedagógico profesional, y sienta las bases para que estas materialicen su objeto de estudio: enseñar al maestro en formación a dirigir el proceso docente educativo con dinamismo y creatividad. En esta dirección el contenido de Pedagogía General del programa favorece el desarrollo de los objetivos terminales evaluados con resultados muy buenos, según el criterio de los expertos reflejado en el ítem No. 13, con un nivel de significación de 0,47 (Ver anexo 7), pues posibilita la apropiación de conocimientos, la formación de habilidades y valores imprescindibles para iniciar la atención de los problemas inherentes a su desempeño profesional.

Su lógica se perfeccionó, se reorganizaron los contenidos existentes en el anterior programa y los contenidos incluidos, incluso los temas, ocupan el lugar que le corresponde. Se corrobora que la precedencia es correcta, y favorable. Se privilegian los contenidos relacionados con la Didáctica General, por la importancia que tienen para las asignaturas básicas específicas, aspecto valorado como muy bueno por los expertos en el ítem No.13, (ver anexo 7).

La formación política e ideológica, el interés motivacional y la producción de conocimientos de los maestros en formación se fortalece a través del contenido de la asignatura, estos aspectos se evidencian, desde los objetivos generales de la misma hasta las orientaciones metodológicas que se proponen. La asignatura es portadora del enfoque dialéctico materialista, ejemplo de ello son: el análisis de las categorías pedagógicas, de: educación, instrucción, enseñanza, desarrollo, y la concepción integracionista que se desarrolla en Cuba, así como el tratamiento que se le da a la formación de valores presentes en todos los temas y relacionados con los contenidos. La presencia de los objetivos formativos en el programa fue valorada como muy buena con un nivel de significación de  $-0,09$  en la consulta a expertos, si tenemos en cuenta que por la concepción de la política educacional cubana, el maestro en formación se vincula desde el inicio de los estudios universitarios con el objeto de su profesión: la escuela, el niño y los contextos donde este se desenvuelve, estos argumentos evidencian también el carácter formativo del contenido de la asignatura, al tener este que vincularse con la práctica desde muy temprano.

Las orientaciones metodológicas constituyen un instrumento para el trabajo metodológico de la asignatura pues en ellas quedan explícitas las principales recomendaciones que deben tenerse en cuenta, así como los argumentos que sustentan esas recomendaciones. Se profundiza más en aquellos temas como: Dinámica de los componentes del proceso docente educativo, por constituir tema rector del programa, por la implicación que tiene en la preparación pedagógica general del maestro de la Educación Primaria y especial en formación. Los criterios de expertos permiten valorar este aspecto como muy bueno con un nivel de significación de 0,09.

Otros temas de importancia a los que se les precisan más las orientaciones metodológicas son: el tema de Currículo, Teoría y Práctica y el tema de Dirección Científica del proceso pedagógico en las instituciones preescolar y escolar. Los dos aparecen por primera vez como temas de esta asignatura, por las posibilidades que brinda su contenido en la preparación del maestro en formación, que desde muy temprano, está enfrentándose a la labor educativa en la escuela primaria de hoy.

Mediante la aplicación del método no paramétrico Delphy se pudo comprobar la veracidad de los criterios emitidos, toda vez que el valor promedio (N-P) que le otorgan los expertos consultados a cada indicador de la metodología es menor que  $N(2.09)$  confirmando así la validez del programa. (Anexo 7 y 8).

Los criterios emitidos por los expertos permiten corroborar que el currículo diseñado para la asignatura Educación de la Personalidad, por su estructura, contenido y orientaciones metodológicas puede proporcionar mayor preparación pedagógica general a los maestros en formación, porque favorece la evaluación del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales que necesariamente debe poseer el maestro; para contribuir a la formación de la personalidad del escolar.

*b) Resultados obtenidos de la evaluación del currículo de la asignatura Educación de la Personalidad. Utilización del modelo.*

*Maestros en formación: Carrera de Educación Especial*

*Se constató a partir de las indagaciones empíricas realizadas a los maestros en formación de la carrera de Educación Especial que, después de haber recibido el contenido rediseñado*

*correspondiente al primer semestre de la asignatura Educación de la Personalidad, su preparación para dirigir el proceso docente educativo en la escuela primaria era mayor porque:*

- *Caracterizaban a los alumnos y al grupo, así como intercambiaban con mayor facilidad con los padres, obteniendo la información requerida para el desarrollo de esta actividad docente y para la atención adecuada a cada educando.*
- *Ya podían planificar, organizar y dirigir mejor las actividades docente educativas, con mayor precisión, pues se sentían seguros de las acciones que realizaban encaminadas a este fin, a partir de la preparación recibida.*
- *Determinaban y formulaban mejor los objetivos, así como desde estos, establecían la unidad entre instrucción y educación, contribuyendo a partir de la clase, a la estimulación del desarrollo de la personalidad de sus alumnos. La planificación y ejecución de las tareas, para y con los alumnos, se ajustaban más a las particularidades y potencialidades de estos. Las mismas contribuían al desarrollo de la zona de desarrollo próximo de la generalidad de los escolares.*
- *El conocimiento de los educandos y sus familiares les ha permitido mayor control de la disciplina, aunque en ocasiones aparecen, algunas irregularidades en esta, fundamentalmente en el horario del recreo.*
- *Aprovechaban mejor las potencialidades del contenido de las clases, vinculándola esta con las realidades del mundo de hoy y empleando la nueva tecnología que tienen a su disposición, aspecto este en el que se debe seguir insistiendo para lograr mayores niveles de corrección.*
- *Se sentían mejor preparados pedagógicamente para atender la diversidad presentes en sus aulas, pero deben trabajar más en el uso del vocabulario específico de las asignaturas para llegar a ser el modelo que todo educador debe constituir para cada uno de sus alumnos.*
- *Planificaban y desarrollaban mejor el tratamiento individual y la evaluación sistemática. Presentaban dificultades en la distribución del tiempo en la clase, tarea a la que le debían prestar esmerada atención hasta la obtención de los resultados deseados.*

*Estaban más seguros a partir de la preparación recibida, comprendían con mayor facilidad el contenido de las asignaturas básicas específicas, así ejecutaban, el proceso docente educativo donde el alumno era el centro de la actividad, dándole oportunidades para la reflexión, estimulando su dinamismo y su participación; el proceso era más desarrollador.*

*Podían desarrollar su labor en la escuela especial con mayor seguridad y en mejores condiciones pedagógicas para atender al escolar portador de necesidades educativas especiales, pues el haber trabajado con los alumnos de la Educación Primaria un curso, le permitía valorar mejor, cuántos esfuerzos debían realizar para que el sujeto portador de necesidades educativas especiales se aproxime a aquel que se privilegia de no tenerlas, se favorecía así el desarrollo de la educación y fortalecía la ubicación social del escolar con necesidades educativas especiales insertándose en la sociedad como un miembro más, propiciándole mayor calidad de vida.*

*En resumen los maestros en formación, se sentían mejor preparados para enfrentar la tarea; sus habilidades pedagógico profesionales, en la medida en que estos interactuaban con los educandos, sus compañeros y las familias continuaban el proceso de desarrollo y facilitaban mayores posibilidades de que el desempeño profesional ascendiera y su producto, la educación de los escolares, tuviera más calidad.*

### 3er AÑO



**Gráfica 1**

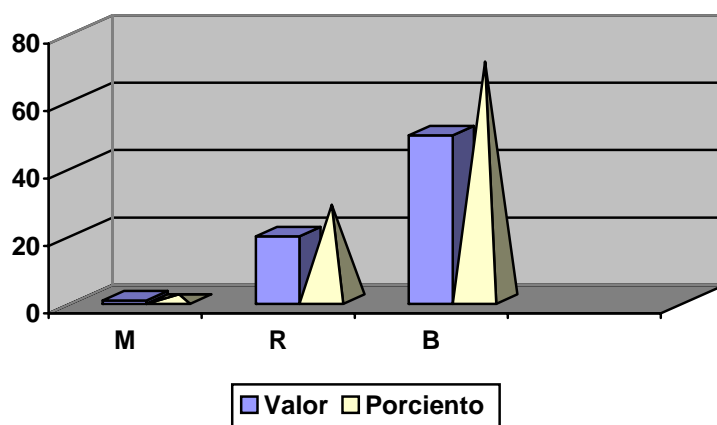
*Las indagaciones empíricas realizadas a los maestros en formación durante su 4to año de la licenciatura, arrojaron las siguientes reflexiones teórico-prácticas:*

Su permanencia en la escuela primaria general durante un período, fue positiva, motivante y desarrolladora, porque pudieron conocer la realidad de esta enseñanza y le permitió saber hasta dónde estaban preparados pedagógicamente para desarrollar las actividades docente educativas con los escolares de la enseñanza primaria general, así se le desarrollaron más las habilidades pedagógico profesionales, en tanto los niveles de exigencias de estos escolares al maestro, son mayores.

Su desempeño profesional estuvo acorde con los requerimientos de los diferentes grados segundo y tercero y del contenido que en ellos se imparte. Demostraron dominar los contenidos fundamentales que se imparten en estos grados principalmente: Lengua Materna, Matemática y El Mundo en que Vivimos, los que pudieron desarrollar porque conocían las Didácticas particulares de estas asignaturas; las que habían comprendido a partir del conocimiento que poseían de la Pedagogía General. En tal sentido sabían derivar y formular objetivos, seleccionar el contenido de la clase, diseñar estrategias de aprendizaje que favorecieran el avance de los alumnos, según sus potencialidades, orientaban mejor a la familia y la interacción con ella era organizada y objetiva. Las actividades pioneriles fueron más productivas y contribuyeron a la formación ideológica - política y de los valores de los alumnos. Sus clases fortalecieron la educación de los escolares, en tanto aprovechaban mejor las potencialidades del contenido. La evaluación sistemática en las diferentes asignaturas era coherente y abordaba los objetivos esenciales. Debían seguir profundizando en el vocabulario específico de las asignaturas, en el control sistemático de la disciplina, fundamentalmente en el recreo, así como el desarrollo del tratamiento individual de los escolares.

Estas reflexiones dan la medida del avance de los maestros en formación en el desarrollo de sus habilidades pedagógico profesionales, reflexiones a las que se arriba después de evaluar las mismas, de forma sistemática durante la realización de su desempeño profesional, sintiéndose más motivados por la profesión de educador, en la medida en que la calidad de los aprendizajes de sus alumnos es mayor. Se produce así un proceso de retroalimentación que fortalece la orientación motivacional hacia la carrera.

### 4to AÑO

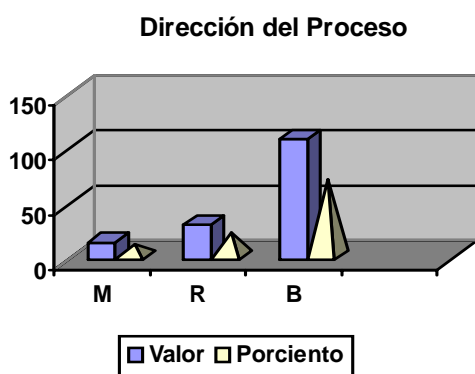


**Gráfico 2**

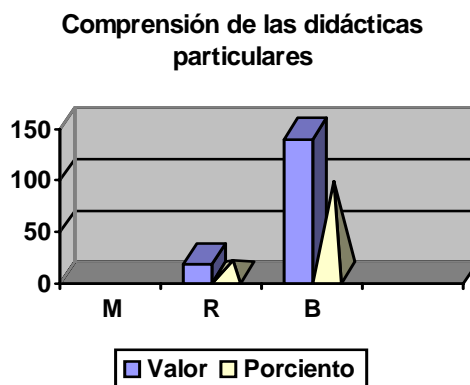
Los resultados obtenidos por los maestros en formación durante su tercer y cuarto años fueron corroborados con la aplicación de la dólcima Kolmogorov Smirnov. Se obtuvo un nivel de significación  $\alpha=0.05$  como rango confiable del nivel de probabilidad inferior al  $\alpha$  programado ( $P=level-0.00379$ ), la existencia de diferencias altamente significativas, lo que permite una interpretación más segura a la luz de las teorías que se abordan. La evaluación y las valoraciones realizadas confirman el desarrollo alcanzado en las habilidades pedagógicas profesionales, pues obtuvieron resultados positivos en las relaciones con los escolares y sus familias a partir de haber logrado realizar la caracterización de cada educando, permitiéndole arribar al diagnóstico en mejores condiciones. La dirección del proceso demostró hasta dónde se había desarrollado esta habilidad sin la cual no es posible obtener éxito en el desempeño profesional. En resumen los resultados obtenidos producto de

la evaluación efectuada, corroboran el desarrollo alcanzando en las habilidades traducidas en calidad de la educación.

### **RESUMEN 3ro y 4to AÑOS**



**Gráfico 3**



**Gráfico 4**

c) Criterios emitidos a partir de las observaciones a las actividades docentes educativas y las reuniones metodológicas por los directores de primaria, 50 en total; sobre los maestros en formación de la carrera de Especial.

Los resultados de las indagaciones empíricas aplicadas a directores son los siguientes:

- La preparación pedagógica general de los maestros en formación de 3ro y 4to años era mejor que la de los egresados de la muestra cuando se encontraban en estos años, lo que se constata porque seleccionan los instrumentos y caracterizan mejor a los escolares y al grupo, obteniendo resultados positivos de sus educandos y del grupo, facilitándose entonces la elaboración de variantes pedagógicas generalmente acordes con las posibilidades de cada escolar.
- En las actividades observadas a los mismos se constató el avance en varias direcciones. Logran disciplina, que si bien es cierto no se mantiene durante la realización de toda la actividad docente educativa, esta va aumentando poco a poco y los escolares laboran con más tranquilidad; los métodos que emplean son persuasivos, buscan que los

alumnos lleguen a algunos niveles de autorregulación, o al menos mediten, lo que habla del desarrollo que van alcanzando en las habilidades comunicativas.

- Dominan los conceptos básicos de las asignaturas que imparten y la ponen en función de los alumnos, dándole mayor participación a estos en cada clase y otras actividades que desarrollan.
- Se corroboró la elaboración, selección y uso adecuado de los medios de enseñanza en las diferentes actividades, viéndolos como soporte material del método, los que generalmente se seleccionan acordes con el propósito y el contenido de la actividad.
- Se observaba cómo iba ampliándose su preocupación por indagar sobre las reacciones de los alumnos en relación con el contenido, sobre cómo hacer más dinámicas las actividades, cómo transmitir las mejores experiencias, así como crear un clima favorable, motivante y estimulador para la comunicación y el aprendizaje de los escolares, lo que demuestra la seguridad que van alcanzando en el conocimiento de los alumnos, el control y seguimiento sistemático al diagnóstico en el laboratorio de todos los maestros: el aula.

Se perciben transformaciones ascendentes en el desempeño de los maestros en formación; pero aún existen aspectos como: el control de la disciplina, y la distribución del tiempo, que hay que prestarle mayor atención para obtener mejores resultados y avanzar más durante el proceso de evaluación del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales.

d) Criterios emitidos por los directores y jefes de ciclo de las escuelas de educación especial.

La evaluación se realizó teniendo en cuenta los indicadores siguientes:

- Desarrollo de las habilidades pedagógicos profesionales después de haber dado clases en la Educación Primaria.
- Preparación pedagógica general y especial
- Preparación para atender las necesidades educativas especiales.
- Contenido de Didáctica General.
- Contenido de Pedagogía General Especial.
- El modelo propuesto permite la evaluación de las habilidades pedagógicos profesionales

En general las valoraciones efectuadas se sustentan en el nivel de desarrollo que van alcanzando los maestros en formación en sus capacidades y en las habilidades pedagógico

profesionales, lo que favorece su desempeño profesional. Están en mejores condiciones, después de haber pasado por la Educación Primaria, para estimular el desarrollo y las potencialidades del escolar con necesidades educativas especiales, porque son más optimistas con el avance de este escolar, en tanto tienen el reflejo, el conocimiento y la experiencia práctica de cuánto puede hacer el maestro para que sus alumnos aprendan más rápido y con seguridad; para trabajar más en la zona de desarrollo próximo del educando, conscientes que el escolar con necesidades educativas especiales se desarrolla bajo las mismas leyes generales que los niños que no las poseen.

Así los expertos consideran como bueno en un nivel de 0,0595, cómo a través de la propuesta se profundiza en su preparación pedagógica general y especial, toda vez que transitan por la escuela primaria, porque la misma ofrece un panorama general de la forma en que transcurren los procesos de desarrollo de los escolares que le permiten establecer comparaciones y estimular el avance y el logro de los objetivos educativos en la escuela especial.

Los criterios y valoraciones de los maestros en formación en su tercero y cuarto años, se sometieron a las reflexiones de los expertos. Las valoraciones realizadas en este orden dan validez a la concepción teórica y metodológica del programa, lo acertado de su nuevo diseño y del modelo elaborado para la evaluación de las habilidades pedagógico profesionales, constatándose un grupo de relaciones esenciales que deben tenerse en cuenta al evaluar tanto la calidad de la educación de los alumnos, la calidad del programa, el desarrollo de habilidades pedagógico profesionales así como el desarrollo integral de la personalidad del maestro en formación. En este sentido es válido tener en cuenta a todos los sujetos interactuantes, dígase: recién egresados, maestros en formación, profesores y directivos de las escuelas primaria y especial, para tener valoraciones más sólidas que enriquezcan la labor del maestro y permitan perfeccionar continuamente las actividades que se realizan en la escuela.

*Es significativo el volumen de contenidos que enumeraron y coinciden con aquellos que, en primera instancia, están relacionados con la Didáctica General, por ejemplo: los principios del proceso docente educativo, los componentes del proceso docente educativo, las formas de organización de la enseñanza, el aprovechamiento de las potencialidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, la disciplina escolar, entre otras.*

*Otros contenidos coinciden con Pedagogía Especial, por ejemplo: el rendimiento absoluto y relativo, la concepción sobre las necesidades educativas especiales, las características del proceso docente educativo en las escuelas de deficiencias sensoriales y motrices, zona de desarrollo próximo, teoría socio-histórico-cultural, entre otras. Relacionaron además, contenidos importantes como: teoría curricular, dirección científica del proceso docente y tendencias pedagógicas contemporáneas. Los criterios dados y la evaluación calidad del desempeño de los maestros en formación, evidencian el desarrollo de sus potencialidades para contribuir a la transformación de la escuela primaria. (Anexo 10).*

Asumiendo los presupuestos teóricos y prácticos analizados, se evalúa la propuesta curricular realizada a la asignatura Educación de la Personalidad como flexible, dinámica, coherente y desarrolladora, dada su pertinencia social, vista desde la concepción actual de la educación, que requiere de un maestro, de un educador, más competente para asumir los retos de estos tiempos, cuando se aboga por una Pedagogía que asegure una respuesta adecuada a los intereses y capacidades de los alumnos, teniendo presente siempre el principio de la enseñanza desarrolladora, una Pedagogía que precisa de la preparación de los recursos psicopedagógicos, encargados de poner en práctica sus postulados en la atención a la diversidad, sujetos con necesidades educativas y necesidades educativas especiales, que se encuentran en la escuela, una Pedagogía que contribuya en síntesis a la formación de un hombre que sea fiel exponente del desarrollo cultural, ético y educativo de la sociedad. Por eso el programa que se propone concibe la selección, organización y distribución cuidadosa de los contenidos diseñados en la asignatura antes mencionada, con el objetivo de asegurar una sólida formación pedagógica general a los maestros en formación para que puedan enfrentar los retos de la escuela cubana actual, a partir de haber iniciado el desarrollo de sus habilidades pedagógico profesionales, aspecto que fue valorado como bueno por los expertos con un nivel de significación de 0,405, (ver anexo 12).

*Analizados los criterios y reflexiones de la muestra a partir del empleo de diferentes indagaciones empíricas se revela la efectividad de los indicadores e instrumentos utilizados que contribuyeron a la evaluación sistemática del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales, confirmándose que el programa diseñado es procedente así, como el modelo elaborado para la evaluación de estas habilidades.*

Los resultados arriba valorados se constataron mediante la aplicación del Método Delphy donde el valor promedio de (N-P) que le otorgan los expertos consultados a cada indicador de la metodología es menor que  $N(1.29)$ , concietizando así la validez del programa. (Anexo 12).

### Resumen

Tareas que se realizan	Se realizan		Se realizan		Insuficiente aún	
	Mejor	Bien	Mejor	Bien		
	3ro		4to		3ro	4to
- Caracterizan mejor a los escolares y al grupo.				X	x	
- Tratamiento individual	X			X		
- Determinación y formulación de objetivos.	X			X		
- Selección del contenido.	X			X		
- Aprovechamiento potencialidades del contenido.	X			X		
- Conocen y utilizan contenidos de Pedagogía General.	X			x		
- Comunicación con los escolares y familiares.		x				
- Control de la disciplina en clase y receso.	X		X			
- Uso del vocabulario de la asignatura	X			X	X	
- Planificación, control, evaluación sistemática.				X		
- Desarrollo del trabajo pioneril.	x			X		
- Distribución del tiempo de clase.		x		x		

**Tabla 3:** Resumen de los niveles en que realizan los maestros en formación de la Licenciatura las diferentes tareas.

e) Resultados parciales obtenidos a partir de la aplicación del modelo en los maestros emergentes del 1er curso. (Melena del Sur ).

De las indicaciones teóricas y empíricas aplicadas al grupo de profesores que laboró en el 1er curso de Melena del Sur se pudo constatar que en el trabajo metodológico realizado se obtuvieron los siguientes resultados.

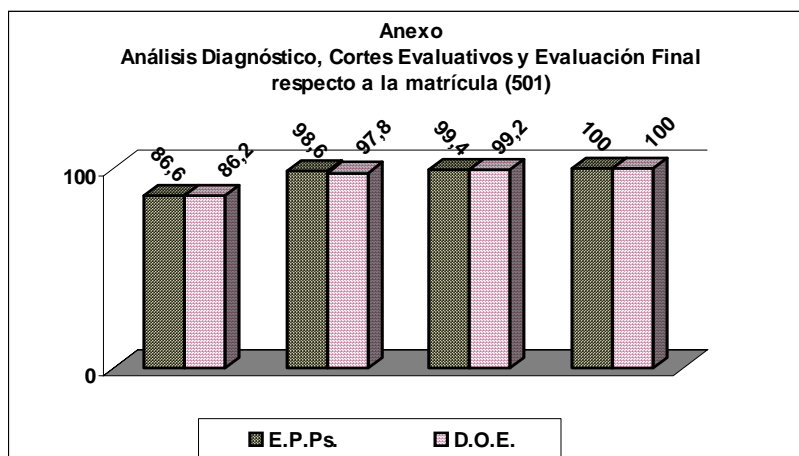
- Correcta dosificación del contenido de las asignaturas Elementos de Psicología y Pedagogía, Didáctica y Organización Escolar, Elementos de Didáctica de la Lengua Materna y Elementos de Didáctica de la Matemática, así se fortaleció la relación interdisciplinaria que favoreció la calidad de la preparación de los maestros en formación los que, desde su posición de estudiantes, iniciaron el aprendizaje del contenido de las asignaturas y de los modos de actuación del maestro primario. De esta manera se garantizó la posibilidad de repercutir en el desarrollo general del educando.
- Correcto aprovechamiento de las potencialidades educativas del contenido de la clase y del proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo el fortalecimiento, ampliación y profundización en los sistemas de conceptos psicológicos y pedagógicos necesarios y suficiente par la actuación profesional del maestro en formación, en el primer ciclo de la escuela primaria, aspecto que posteriormente, se profundizó en la práctica pedagógica que desarrollaron en las aulas de la escuela primaria.
- Adecuada utilización de las nuevas tecnologías y de los programas de la Revolución, los que favorecieron su aprendizaje y su actuación en el escenario escolar.
- Vinculación de la clase con el proceso de transformación de la realidad educativa actual, donde el maestro en formación fue ascendiendo en su protagonismo dentro y fuera de la escuela y en la formación de las habilidades pedagógico profesionales, que requería para iniciar su labor educativa.
- Concepción, diseño y aplicación del sistema de evaluación, privilegiando la evaluación sistemática por las posibilidades que brinda para cumplir con todas las funciones de la evaluación: cognoscitiva, diagnóstico, desarrolladora, educativa y de control.

El sistema de evaluación incluyó: preguntas orales, preguntas escritas, participación espontánea en clases (según particularidades del sujeto de la muestra), seminarios de los tipos: preguntas y respuestas, discusión abierta y ponencias, talleres, encuentros de

conocimientos, clases prácticas, evaluación y control del estudio independiente; planteamiento de dudas surgidas durante la realización del estudio independiente. No se realizó examen final; pues la evaluación del contenido y su reflejo en las manifestaciones de los estudiantes eran sistemáticas, a partir del control del estudio independiente y de la participación protagónica en cada actividad docente educativa.

Asignaturas	Matrícula Inicial	Resultado Diagnóstico	3ro	5to	Final
Elementos de Pedagogía y Psicología	501	434	494	498	501
Didáctica y Organización escolar	501	432		467	501

**Tabla 4** Resultados obtenidos en el tercer, en el quinto cortes y en el final.(Anexo 12)



**Leyenda:**

**EPP:** Elementos de Pedagogía y Psicología

**DOE:** Didáctica y Organización escolar

Gráfica 6

**Valoración realizada por los maestros en formación del 1er curso de Melena del Sur sobre los resultados de la práctica docente.**

Al concluir el período de práctica se realizó en Melena del Sur una sesión científico metodológica denominada: “Encuentro entre dos generaciones, por la calidad

de la Educación Primaria” en él participaron los maestros en formación del 1<sup>er</sup> Grupo (los que formaron parte de la muestra), tutores de cada uno de ellos, directivos municipales, provinciales y nacionales de educación, los profesores del centro y representantes de las Organizaciones juveniles y estudiantiles, así como los maestros en formación del 2<sup>do</sup> grupo, que aún no habían iniciado su práctica docente. Como conclusiones de las relatorías se destacan algunos criterios que se relacionan a continuación.

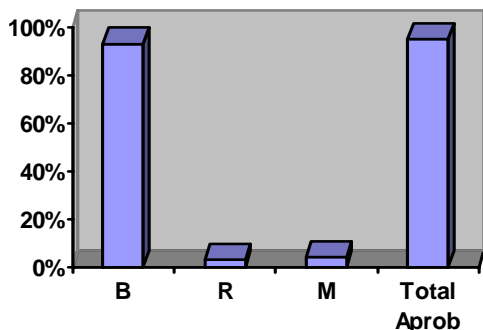
La práctica le había permitido consolidar su vocación y sus conocimientos, sintiéndose mejor preparados para iniciar su desempeño como maestro.

- ◆ “Los niños son lindos, cariñosos, les gusta jugar, hacen lo que uno le dice”, expresaron muchos.
- ◆ “Nunca pensé que podía dar clase y pude” \_ “La tutora me felicitó”, “ella me ayuda mucho”, decían otros.
- ◆ Los contenidos recibidos en la escuela nos ayudaron mucho, particularmente los de las asignaturas pedagógicas y didácticas, pudimos trabajar con las familias gracias al conocimiento que adquirimos y las actividades prácticas desarrolladas aquí.” expresaron muchos.

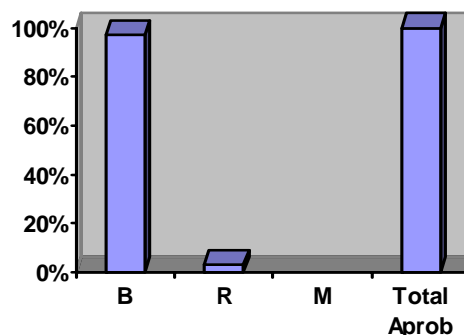
### RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA PRÁCTICA

1er Corte Total de estudiante s	Evaluados de						Total		Corte Final Total de estudiante s	Evaluados de						Total	
	B	%	R	%	M	%	Cant	%		B	%	R	%	M	%		%
499	463	93	16	3	20	4	479	95	499	483	97	16	3	--	--	499	100

**Tabla 5** Comparación de los cortes evaluativos realizados durante la práctica docente.



**Gráfica 7**



**Gráfica 8**

f) Criterios emitidos por los tutores sobre la calidad de la práctica docente realizada por los maestros en formación emergente del 1er curso de Melena del Sur.

- ◆ El relevo está garantizado, son muy entusiastas, están convencidos de la tarea que le toca realizar, así como el valor que ella tiene para contribuir a la transformación de la educación en la capital y Matanzas.
- ◆ Demostraron estar preparados para dar clases, se adentraron en los documentos normativos, programas, orientaciones metodológicas y otros con facilidad. La mayoría es capaz de formular adecuadamente los objetivos, dosifican bien y se interesan mucho por saber por qué los alumnos no aprenden bien, y por saber qué se puede hacer para lograr el desarrollo de un correcto aprendizaje.
- ◆ Están preocupados por su superación, por la carrera que van a estudiar; y si pueden seguir siendo maestros primarios a pesar de estudiar psicología, porque el contenido de esta carrera le puede ayudar a ser mejor maestro.
- ◆ Nos exigen mucho, cooperan en todas las actividades, son receptivos ante las críticas y las recomendaciones. Piden ayuda siempre que la necesitan.
- ◆ Consideraron que el plan de actividades estaba muy denso, y que algunas tareas eran muy complejas, lo que exigió mayor esfuerzo de su parte para solucionarlo.

Las valoraciones generales revelan ascenso en el inicio del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales, y un alto nivel de responsabilidad logrado; así se demuestra que

el proceso de formación al que estuvieron sometidos, unido con la tutoría pedagógica recibida en la escuela primaria, durante su práctica, les permitió profundizar en la importancia de su rol como educador en la escuela primaria.

Los niveles motivacionales se elevaron, la disposición aumentó y se comprueba que, están preparados para seguir el ejemplo de sus tutores y contribuir a la transformación del escenario educativo de la escuela primaria actual.

g) Valoración parcial del desempeño profesional de los maestros en formación emergente del primer curso de la formación emergente. Período que se evalúa septiembre 2001 a junio 2002.

Transcurrido el cuarto mes del curso escolar, se realizó el primer corte de la labor educativa realizada por profesional de los maestros en formación del primer curso de Melena; para ello se tuvieron en cuenta cinco indicadores fundamentales:

- Relaciones humanas con los escolares, familiares, colegas y directivos.
- Dominio del contenido de las asignaturas del grado.
- Seguimiento del diagnóstico de los escolares
- Control de la disciplina
- Planificación y organización docente educativa.

Con la utilización de las indagaciones empíricas y teóricas se pudieron arribar a las siguientes valoraciones.

Se observa comprensión y buena comunicación en las relaciones que establece con los educandos dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la escuela, lo que le ha permitido irse desarrollando favorablemente en su labor educativa. De igual forma interactúan con los padres y a pesar de su juventud, se compenentran con estos y logran ser comprendidos, y que cooperen generalmente con la educación de sus hijos. Se percibe cómo van siendo receptivos ante las recomendaciones y señalamientos por parte de sus compañeros, tutores y directivos de las escuelas, lo que demuestra el desarrollo que van logrando en la comunicación, como vía eficaz del trabajo del maestro.

Se esfuerzan por dominar el contenido de las asignaturas del grado y lo logran en la generalidad de las asignaturas, vinculan generalmente las clases con el acontecer diario y demuestran generalmente seguridad en el desarrollo de esta actividad.

Lograron caracterizar y diagnosticar a los escolares teniendo como aspectos esenciales, la madurez del alumno para el grado, posible capacidad de trabajo, cómo se relacionan con sus compañeros, asignaturas y contenidos dentro de estas donde tienen que hacer mayores esfuerzos, posibilidades de desarrollo de las habilidades generales del grado y normas de comportamiento, entre otros aspectos. Se constata la atención que en general le dan a los educandos que presentan mayores carencias e inician con fuerza la orientación a los mismos, siendo portadores de seguridad, disposición e interés por el aprendizaje. Constituye aún dificultad para el joven maestro la precisión de las tareas concretas según necesidad y posibilidad de cada educando, así como lograr la evaluación y el control en algunas tareas, como vía de retroalimentación sistemática del avance de los escolares. No obstante se evidencia que tienen claridad del valor psicopedagógico del diagnóstico y su función como guía en las transformaciones educacionales actuales.

Constituye el control de la disciplina la función más difícil hoy para los maestros en formación, lo que está muy relacionado con la heterogeneidad de los grupos y que prácticamente se inician como educadores. A pesar de ello se observan avances en esta dirección que auguran la obtención de éxito, en la medida en que tengan conocimientos profundos de las particularidades psicopedagógicas de sus escolares y desarrollen un proceso de enseñanza aprendizaje con mayores niveles motivacionales.

Se constata avances en la planificación y organización del proceso docente educativo.

Después de nueve meses en la realización de su función de maestro se decidió hacer una valoración profunda sobre la calidad del desempeño de los educadores.

Se elaboró por la autora un instrumento para la evaluación del desempeño, tomando como punto de partida el utilizado dentro del modelo de Evaluación de Impacto. (Anexo13).

Los indicadores e instrumentos fueron el resultado de la parametrización del objeto de estudio de la tesis de maestría de la autora.

El instrumento fue aplicado a 50 directivos y 100 tutores de las escuelas primarias, el que unido con la observación de clase y las actividades metodológicas realizadas, dieron argumentos suficientes para llegar a las siguientes valoraciones.

Los maestros llegan puntual y sistemáticamente a la escuela, exhiben un adecuado aspecto personal, siendo ejemplo para sus alumnos. Participan diariamente en todas las actividades

del centro, desde el matutino, el que en diversos momentos organizan y dirigen, hasta la salida de los escolares en la sesión de la tarde.

Demuestran conocer que la comunicación es la categoría que mediatiza todas las actividades que el hombre realiza y que es específicamente humana, lo que se evidencia en la forma de dirigirse e interactuar con los alumnos, familiares y sus compañeros incluidos las personas que los dirigen. Su actitud y posición han contribuido a que las actividades del proceso docente educativo, sean deseadas por los alumnos y que mantengan el interés durante su ejecución. Los mismos han ganado en responsabilidad, demostrada en el interés, calidad y dedicación que le imprimen a todo lo que hacen, el nivel de receptividad y el respeto que manifiestan.

No son indiferentes, tienen facilidad para relacionarse, cualidad necesaria en un educador y más de estos tiempos, donde la comprensión, la ayuda en tiempo y la reflexión oportuna, constituyen acciones que permiten la obtención de logros en la actividad que se realiza. Se caracterizan por ser creativos, fundamentalmente en el desarrollo de las actividades docentes, en este sentido privilegian las actividades pioneriles, donde como resultado de la preparación que poseen, le fluyen con rapidez las ideas, gustándole a los alumnos de sus aulas.

Dominan el contenido de las clases que desarrollan como resultado de la preparación sistemática y la profundización en la bibliografía. Logran vincular las clases con el quehacer cotidiano. Utilizan generalmente las posibilidades que le brinda la nueva tecnología para hacer más dinámica y creativa las clases.

En general hay conocimiento de las particularidades psicopedagógicas, sociales y familiares de cada alumno y del grupo, esto se constata en la forma que distribuyen las tareas en el aula, cómo se acercan y sugieren el trabajo a cada educando, la insistencia con diferentes escolares para la solución de sus tareas, el cuidado del aspecto personal; el clima emocional y afectivo que predomina en el aula y contribuyen con su trato y ejemplo al desarrollo de estos. En síntesis se comprueba que son consecuentes con lo reflejado en el diagnóstico y que la actitud, persistencia, preparación y conciencia que poseen, favorecen el perfeccionamiento continuo del diagnóstico, el desarrollo ascendente de la personalidad de los alumnos y su mejor desempeño.

Asisten sistemáticamente a los estudios del 12 grado, hacen buen uso de los programas encaminados al perfeccionamiento de la educación no solo porque ven el curso que esté desarrollándose, sino porque utilizan su contenido en la preparación y ejecución de las clases y en las demás actividades, se preocupan por ampliar su acervo cultural y transmitir dicha posición a sus alumnos.

Si se compara la calidad de los resultados en la dirección planificación y organización del proceso docente educativo, con la poca experiencia que tienen los maestros en formación, entonces puede expresarse que vinculan la teoría recibida con la práctica desarrollada y la que desarrollan, favoreciendo el logro de un aprendizaje desarrollador en los alumnos.

Se debe destacar cómo logran que cada día el proceso docente educativo se inicie con algo nuevo, diferente, relacionado siempre con los intereses de los escolares, despertando así el incentivo por las clases, el recreo, el juego, la televisión, la computación y muy importante; por el estudio, acorde con las edades de los escolares. A pesar de lo logrado se requiere mayor profundización y sistematización en el uso de estrategia.

En general los directivos y los tutores concuerdan en sus valoraciones y evalúan de favorable el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales lo que habla del avance en la calidad educativa del trabajo de los maestros en formación y de cómo van asimilando las experiencias acumuladas en esta dirección, su nivel de receptividad ante las sugerencias y exigencias de los tutores, quienes no han dejado de orientarlos y ayudarlos en todo momento, su convencimiento de que esta es la ocasión de crecerse y de aportar al perfeccionamiento de la educación, fuente principal para el crecimiento y desarrollo del país en la que es decisiva la labor del maestro, particularmente, el maestro de la escuela primaria. En análisis interno de la variable desempeño a partir de tener en cuenta los indicadores operacionalizados en cada grupo muestral (directivos: 50 y tutores: 100 ) se obtuvieron los siguientes resultados.

Análisis individualizados de cada grupo.

### Tutores

El indicador Disciplina e imagen personal no tuvo variabilidad, por obtener como evaluación resultante al método aplicado, la mejor opinión de los tutores, al igual que en los indicadores comunicación con alumnos, familiares y compañeros de trabajo e interés por la superación.

Para dicho análisis se utilizaron, haciendo un balance de eficiencia y pertinencia, los paquetes estadísticos computarizados SPSS versión 8.0 y Statistcs versión única para Windows; ambos con igual posibilidad de llegar a conclusiones importantes por su nivel de significancia.

El tercer indicador; en orden de aparición en las tablas resultado de la tabulación de los tutores y directivos respectivamente, fue: sentido de la responsabilidad que con la aplicación de la prueba no paramétrica Wald-Walforwitz, cuyos resultados expresan los niveles de significación cualitativa y ofrece datos resultantes desde el análisis de los test Chi-Square ( $X^2$ ) y Kolmogorov Smirnov (d) para una muestra y utilizando siempre nivel de significación estadística  $\alpha = 0.05$ , se obtuvo un alto nivel de significación de acuerdo a las características o cualidades que se miden en ambos test:

$X^2=44,60$  con grado de libertad  $df=1$  y con niveles probabilísticos de cometer error=0, para ello se predifinió un nivel significación  $p<0,01$  que significa la confiabilidad de los datos de un 99,9 %.

Estos resultados nos permiten verificar cómo los maestros en formación, ya en ejercicio, muestran actos responsables para con su labor, unido al compromiso que poseen con la misma.

Resultados similares se obtuvieron en los indicadores restantes, corroborando lo anterior en la tabla siguiente:

No	Indicador	Resultados Estadísticos
4	Relaciones humanas	d = 0,5338 p<0,01 valor negativo X= 116,39 p-level=0 valor positivo
5	Iniciativas	d = 0,5338 p<0,01 X= 157,02 p-level=0
6	Seguimiento del diagnóstico	d = 0,5303 p<0,01 X= 426,45 p-level=0
7	Control disciplinario	d = 0,5307 p<0,01 X= 124,81 p-level=0
8	Análisis de los problemas	d = 0,44,96 p<0,01 X= 124,81 p-level=0
10	Toma de decisiones	d = 0,5090 p<0,01 X= 116,00 p-level=0
11	Control	d = 0,4159 p<0,01 X= 117,94 p-level=0
12	Planificación y org. PDE	d = 0,4054 p<0,01 X= 111,40 p-level=0
13	Dominio del contenido	d-0,5338 p<0,01 x=116,39 p-level=0

Todos y cada uno de los indicadores se explican por sus subindicadores operacionalizados en cada caso, dando notables resultados por sus significaciones positivas.

### Directivos

Los indicadores: Comunicación con alumnos, familiares, compañeros de trabajo, Interés por la superación y Planificación y Organización del Proceso Docente Educativo no expresaron variabilidad porque los resultados numéricamente analizados fueron significativos.

Es significativo la coincidencia de valores en cuanto a cómo tanto tutores como directivos apuntan hacia altos niveles de desarrollo de las cualidades que subyacen en los indicadores comunicación con alumnos familiares compañeros de trabajo e Interés por la superación.

En el tercer indicador - sentido de la responsabilidad se obtuvo valores estadísticos similares en número, a los evidenciados en el análisis minucioso realizado por los tutores.

Los resultados, de acuerdo a ello son los siguientes:

$d = 0,3707$  para un nivel de significación = 0,05

$X = 44,56$  con  $df = 4$  y un nivel de probabilidad = 0

Los valores expresados anuncian que el proceso de concientización de la responsabilidad, así como el interés por realizar bien las diferentes tareas por los maestros en formación inmersos en la labor de educar, van elevando una serie de valores importantes y necesarios para el correcto proceso de desarrollo humano.

Resultados similares se obtuvieron en los restantes indicadores, aspecto este que nos permitió verificar la eficiencia y la eficacia del proceso de preparación y los niveles de pertinencia para con la necesidad de la formación de un personal docente, donde el tiempo no se convierta en conspirador de los objetivos a alcanzar.

El análisis y evaluación cuantitativos realizados permiten expresar que los resultados que se valoran demuestran los niveles de desarrollo alcanzados en las habilidades pedagógico profesionales, privilegiando las habilidades comunicativas, como las herramientas fundamentales del educador que le aseguran la interacción con el educando, las habilidades investigativas, como vía para perfeccionar su preparación y la habilidad de dirigir materializada en la planificación y organización del proceso docente educativo.

#### CONCLUSIONES PARCIALES DEL CAPITULO

La comprensión de que el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales transcurren de una manera dinámica, y que el proceso de construcción del sujeto en el desempeño de la profesión se mueve en una dirección desarrolladora, cuando se crean las condiciones para que se produzcan, fue uno de los aspectos fundamentales que se quiso demostrar en el estudio realizado en este capítulo.

El hecho incuestionable de que las condiciones y los retos que se plantean a la educación en el momento histórico actual requiere de un profundo análisis de cómo formar a los nuevos educadores y de qué aspectos resultan indispensables para poder valorar el decursar del proceso formativo, constituyó una guía metodológica para enfrentar la tarea.

El análisis de los modelos anteriores que valoran la formación desde una perspectiva descriptiva, no ofrecía suficientes elementos para desarrollar la tarea, aún cuando diferentes

aspectos de los mismos han demostrado su aplicabilidad para la evaluación. Por ello plantea la elaboración del modelo desde esta perspectiva, y se analiza y rediseña la asignatura de Educación de la Personalidad y se propusieron indicadores que permitieron comprobar cómo se producía el proceso de desarrollo de habilidades pedagógico profesionales.

Los estudios realizados en diferentes grupos de formación permitieron que se revelaran invariantes generales en dicho proceso formativo y también la validez del modelo propuesto para la evaluación. Se constató que en todos los grupos, los contenidos propiciaban el desarrollo de las habilidades en su concepción más amplia interrelacionando lo cognitivo y lo afectivo, lo que constituye un principio general para el análisis de cualquier formación psicológica.

Se pudo constatar el fortalecimiento de los recursos psicológicos para la comprensión de las características de los educandos, necesarios para poder realizar un diagnóstico más efectivo, de los niños, lo cual contribuyó favorablemente a incrementar la motivación por la carrera.

Lo anteriormente expuesto fue también objeto de análisis y valoración de diferentes especialistas, lo que permitió comprobar la validez del modelo propuesto.

## CONCLUSIONES

- La concepción de un modelo para la evaluación de las habilidades pedagógico profesionales de los maestros en formación de la Educación Primaria, Especial y los del 1er curso emergente, constituyó el centro de atención en la elaboración de la tesis.
- La teoría histórico cultural y la identificación de las tendencias en el concepto de evaluación y sus modelos, ofrecieron la plataforma teórico metodológica que permitió fundamentar la importancia del vínculo cognitivo afectivo, en el proceso de desarrollo de las habilidades, en el desarrollo de los componentes motivacionales del proceso, en la comprensión de la capacidad comunicativa de los maestros para la realización de atención de los educandos y las características para su evaluación.
- Las habilidades pedagógico profesionales no solo influyen en la mayor o menor eficiencia en la solución de los problemas de la escuela, sino también en la concepción de la unidad estructural entre las posibilidades cognitivas para el desempeño, y una alta y significativa sensibilidad para la formación de orientaciones motivacionales y para la comprensión del proceso ontogenético del desarrollo de sus educandos en el momento histórico concreto en que transcurre.
- El modelo en su concepción más general tiene entre los aspectos significativos su carácter explicativo, por cuanto persigue explicar el proceso de formación y desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales de manera desarrolladora, sin obviar los elementos descriptivos estructurales. Se concibe por la autora, su carácter sistémico en tanto se analiza la interrelación dinámica entre sus componentes estructurales.
- El modelo diseñado, ofrece posibilidades de tener en cuenta los diferentes sujetos que evalúan las habilidades pedagógico profesionales y las relaciones que se establecen entre los componentes que lo forman, constatándose la veracidad de la variable calidad de la educación y de la dimensión desempeño profesional, así como el carácter transformador del modelo de evaluación, por su sistematicidad, es acreditado para ser incorporado al modelo de evaluación de impacto. (Elaborado por Añorga, J 1999 y 2001)
- La valoración positiva de maestros y especialistas tanto del diseño de la asignatura como del modelo para la evaluación de las habilidades pedagógico profesionales, justifican la validez del mismo para su utilización en otros tipos de cursos.

## RECOMENDACIONES

- Propiciar el seguimiento de los maestros en formación, donde se privilegie el estudio de sus vivencias como educadores, identificando en forma periódica y estable el estado del desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales.
- Que el modelo expuesto en esta tesis sea utilizado en otras investigaciones.
- Establecer los programas educativos necesarios para garantizar la consolidación de las habilidades pedagógico profesionales.
- Extender los estudios de evaluación del desempeño, hacia otros participantes del proceso docente educativo en la escuela primaria.
- Conformar el modelo de evaluación de impacto del programa de formación emergente de maestros primarios, a partir de los resultados de esta investigación y el modelo de evaluación de impacto de la superación presentado por el ISPEJV y aprobado (1999 y 2001) por el grupo de expertos del ICCP MINED.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. Castro Ruz, Fidel. Ideología, conciencia y trabajo Político Editora Política 1991.
2. Aguirre Ledezma, Noel. Base teórica para la elaboración y desarrollo de proyectos educativos. (PIE) (CEBIAE). La Paz Bolivia. 1997
3. Alonso Sergio. Administración por objetivos en el MINED. Material impreso en el Departamento de Dirección Educacional del ISPEJVarona Cuba 1995.
4. Alvarez Pérez, Marta.; Alberto Valle Leima. La validación de planes de estudio en el contexto de la formación de profesores para la educación media en Cuba. Pedagogía 93. Material impreso. La Habana. Cuba, 1993
5. Alvarez Zayas, Carlos. Una escuela de Excelencia, Editorial Buró de investigaciones pedagógicas de las FAR 1996
6. \_\_\_\_\_. La Pedagogía Universitaria una experiencia cubana. Pedagogía 95. Revista UNESCO-INICEF. Palacio de las Convenciones. La Habana. Cuba , 1995.
7. \_\_\_\_\_. La Universidad como institución social. Editorial Academia. La Habana 1996.

8. \_\_\_\_\_. Didáctica de la escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación, 1999.
9. Alvarez Zayas, Carlos M. y otros. Diseño Curricular. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación. Material impreso, 1996.
10. Alvarez de Zayas, Rita. Didáctica y Currículum del docente. ISPEJVarona La Habana 1995.
11. \_\_\_\_\_. Hacia un currículum integral y contextualizado. Honduras, Fotocopia, 1998.
12. Alvarez de Zayas y Sierra Lombardia Virginia: La Universidad. Sus procesos y Evaluación Institucional. Monografía. ISPEJV. MES La Habana. Cuba, 1997.
13. Alvaro Page, Marianao y Otros: Evaluación Externa de la Reforma Experimental de la Enseñanza media. Revista de Educación. No. 287 edit. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (CIDE) Madrid. España. 1998
14. Alvaro Page Mariano y Cedán Victoria Jesús. Evaluación Externa de la Reforma de las Enseñanzas Medias a la Evaluación Permanente del sistema Educativo. Revista de Educación No.287. Editorial (CIDE). Madrid España 1998.
15. Alvira Martín, F. Metodología de la Evaluación de Programas, Colección "Cuadernos Metodológicos". CIS. Madrid. España, 1991.
16. Añorga Morales, Julia: La profesionalización y la Educación Avanzada. Cuba 1997.
17. Añorga Morales, Julia. Proyecto de mejoramiento Profesional y Humano. Conferencia dictada en el 1er Taller de Educación Avanzada, Ciencia y Técnica. Material impreso. CENESEDA. La Habana. Cuba, Dic.1995.
18. Añorga Morales, Julia y otros. La Educación Avanzada y el Diseño Curricular. Material impreso. CENESEDA. ISPEJV. La Habana. Cuba.1995.
19. Añorga Morales, Julia y Oliva C. Marisel. La Evaluación formativa de la Educación Avanzada. Material Impreso ISPEJVarona. La Habana, Cuba 1997.
20. Araujo M. Nélide Rosa. Una propuesta de evaluación cultural para el Instituto Pedagógico J. M. En Paradezona. Vol 9. No. 12. Maracaibo, Venezuela 1998.
21. Axpe Cabellero M.. La investigación etnográfica en Educación. Universidad de la Laguna España (1997).
22. Bell Rodríguez, Rafael. Educación Especial. Razones, visión actual y desafíos Pueblo y Educación Cuba 1997

23. \_\_\_\_\_: Diversidad e integración curricular: Implicaciones para la formación docente en Preescolar, Primaria y Especial. (En proceso de edición). Cuba 2000.
24. Bermúdez R. y Rodríguez M. Teoría y Metodología del Aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, 1999.
25. Betancourt Torres Juana y otros Selección de temas de Psicología Especial. Editorial Pueblo y Educación, Cuba 1992.
26. \_\_\_\_\_: El aprendizaje ¿un tema de ayer, de hoy? De siempre. Curso impartido en Pedagogía 97. Palacio de las Convecciones. La Habana 1997.
27. Braslavsky, C. Una función para la escuela. Formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional. En "Para qué sirve la escuela". Grupo Editorial Norma SA, Buenos Aires, 1998.
28. Buenavilla Recio R. Historia de la pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana 1996.
29. Caballero Pérez, Roberto. Los problemas de la evaluación docente. Revista de la Escuela de Graduación de la Normal Superior del estado de Nuevo León, No4, México, Junio 1982.
30. Campistrous, L y Rizo, C. Indicadores e investigación educativa, En soporte magnético, Ciudad Habana, 1998.
31. Canduelas Sabrero, Adter. Hacia un currículum flexible y diversificado. Editorial Magistral Lima Perú (1994).
32. Canfux, V., La formación psicopedagógica del profesor, Material impreso, La Universidad en el Nuevo Milenio, Universidad de la Habana, 2002.
33. \_\_\_\_\_. La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo del pensamiento del profesor, Tesis Doctoral, Ciudad de la Habana, 2001.
34. Castro, F., Discurso pronunciado en el acto de graduación del primer curso emergente de formación de maestros primarios de 15 de Marzo del 2001, Tabloide especial #4, 2001
35. Castro Nels. Funciones y requisitos principales del sistema de evaluación. Sobre Educación Superior. 1987.
36. Castro, O., La evaluación pedagógica, Fotocopia, ISPEJV, La Habana, 1999
37. Colás Bravo M.P. y Rebollo Catalán. Evaluación de programa. Una guía práctica. Edit Kronos. España. 1993
38. Colectivo de Autores. Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación (1996),

39. Temas sobre la actividad y la comunicación. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana 1989.
40. \_\_\_\_\_: Caracterización de las carreras pedagógicas que se estudian en la Facultad de Educación Infantil del ISPEJVarona. Ciudad de la Habana. 1998 (Impresión Ligera).
41. \_\_\_\_\_. El Maestro como Educador y su Función, Material impreso, 2001.
42. Coll Salvador César. Psicología genética y aprendizajes escolares. Siglo XXI. Editores, 2da Edición, Méjico, 1984.
43. Cuba: MES. Documento base para la elaboración de los planes de estudio "C". La Habana. Cuba, 1987.
44. Chacón Arteaga, Nancy. Formación de valores morales. PROMET. Edit. Academia. La Habana 1999.
45. Chávez Rodríguez J. Las tendencias educativas en América Latina. Estudio comparado. ICCP. La Habana 1999.
46. Chiong Molina, María. Higiene de la actividad docente. Impresión Ligera ISPEJVarona 1988.
47. Danilov, M.A El proceso de enseñanza en la escuela. Editorial Grijalvo. Méjico 1977.
48. Danilov M.A. y M.N. Stakin. Didáctica de la Escuela Media. Edit. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba, 1978.
49. Davidov, Vasili. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso, Moscú 1988.
50. Del Canto, C., Concepción Teórica acerca de los Niveles de Manifestación de las Habilidades Motrices Deportivas en la Educación Física de la Educación General Politécnica y Laboral, Tesis Doctoral, 2000.
51. Díaz Barrera F. y coautores. Administración de la Educación. ILCE, Méjico DF 1996.
52. Díaz Barriga, Angel. Teoría y Práctica del Diseño Curricular. Edit. Morata. S.A. Madrid. España, 1998.
53. Díaz Barriga, Frida Diseño curricular. Aproximaciones metodológicas al diseño curricular. Hacia una propuesta integral. ILCE, Méjico. Febrero 1994.
54. \_\_\_\_\_ : Estrategia cognitivas para el aprendizaje significativo.
55. Díaz Mario de Miguel: Evaluación y Desarrollo profesional docente. Edit. Oviedo, KRK. España, 1993

56. Diccionario Real de la Lengua Española: Editorial Reverté. Madrid, España, 1953.
57. Diccionario de Filosofía. Editorial Progreso. Moscú, URSS, 1994
58. Dunach Masjuan, Marta: Investigar la evaluación. En cuadernos de pedagogía N 161 Barcelona, España. 1994.
59. Eduards, Verónica. Diseño curricular. Aproximaciones Metodológicas al diseño curricular. Hacia una propuesta integral. ILCE Méjico. Febrero1994.
60. Escribano González Alicia. Aprendizaje Cooperativo y autónomo de la Enseñanza Universitaria. Anuario interuniversitario de didáctica No. 13. Ediciones de Salamanca. España 1997.
61. Fernández Alexandra. El currículum como proyecto educativo. Venezuela 1992.
62. Fernández Mesa, S. L. Evaluación del Impacto del Sistema Nacional de Actualización y Perfeccionamiento de los profesores de Educación Física en ejercicios de Cienfuegos. Tesis en opción al título de Máster en Educación Avanzada. Villa Clara 1996.
63. Ferreiro Gravie R. Anatomía y Fisiología del desarrollo e Higiene Escolar. Editorial Pueblo y Educación. Cuba 1986.
64. Ferrer Madrazo María Teresa. La Pedagogía Especial y las Didácticas Especiales ¿Divorcio o Relación? . Curso Pre reunión en la tercera Conferencia Iberoamericana de Educación Especial. Cuba 1995(artículo).
65. Forera Fonny Estructura curricular de programas académicos universitarios y su relación con la docencia (folleto), 1995
66. \_\_\_\_\_: La innovación curricular en la Educación Superior. (folleto), 1995
67. Fuente la O.M Estrategia Pedagógica para determinar y solucionar problemas profesionales. Cuba (1997)(tesis de maestría).
68. García Jiménez, Eduardo. Una teoría sobre la evaluación. Revista Educación. No. 287. Edit. (CIDE). Madrid. España. 1988.
69. García J, Curso Planeamiento, Desarrollo y Evaluación Curricular, Material de estudio, Impresión ligera en soporte magnético, ISPEJV, La Habana, 1998.
70. García Otero, Julia; Cecilia Castillo Castro. Fundamentos para el diseño de una disciplina docente. Pedagogía 95. La Habana. Cuba, 1995.
71. García Ramis L. J. A. Valle y M. A. Ferrer López. Autoperfeccionamiento y creatividad. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de la Habana, 1996.

72. García Ramis Lizardo (et,al). Los retos del cambio educativo. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana. Cuba 1996.
73. García Valles, José Manuel. La elaboración el currículum. Rev. Comunidad Escolar. Vol 9. Madrid. España, Junio 1991.
74. González Pacheco O. El planeamiento curricular en la Enseñanza Superior. Departamento Pedagogía y Psicología. Centro de estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior. CEPES. U.H. La Habana. Cuba, 1992.
75. González Rey, Fernando. Psicología, principios y categorías. Editorial Ciencias Sociales. La Habana Cuba 1989,
76. \_\_\_\_\_: La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación 1988.
77. González Viviana y otros: Psicología para Educadores. Editorial Pueblo y Educación. Cuba 1996.
78. Guerrero Serón Antonio. Fundamentos sociales del currículum . Manual de Sociología de la Educación. Editorial. Síntesis. Madrid 1996.
79. Hernández Pérez Miguel. Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid. España, 1991.
80. Hidalgo Guzmán Juan L. Aprendizaje operativo. Ensayos de Teoría Pedagógica. Casa de la Cultura del Maestro Mejicano, A.C 1992.
81. Horruitinier Silva, Pedro. La Organización del proceso docente ejemplo de una asignatura. Pedagogía 93. La Habana. Cuba, 1993.
82. ICCP. Proyecto curricular de la escuela cubana. Resultado de investigación. La Habana (1998).
83. Informe Reunión Comisiones de Carreras., Cambios que se han operado en los Planes de Estudio de Carreras Pedagógicas posteriores a su vigencia en 1992-1993, Abril 2001.
84. Illán Romeu N. Y Pérez Serra F. La construcción del proyecto curricular en la educación secundaria obligatoria. Opción integradora ante Una sociedad multicultural. Ediciones Algibe. Málaga. España. 1999.
85. Karl Marx: Obras escogidas
86. Labarrere Reyes, Guillermina y coautores. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Cuba 1998.
87. Labarrere Sarduy A. Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana 1996.

88. \_\_\_\_\_. Planteamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. Argentina 1974.
89. Lage Dávila Agustín. Desafíos del desarrollo. Revista Ciencia, Innovación y Desarrollo. Editorial Academia. LA Habana. Cuba 1996.
90. Lara Rosano, Felipe. Metodología para la evaluación de sistema. Un enfoque prospectivo. México 1990.
91. Lázaro Josefina y otros. Adaptaciones curriculares para la diversidad. Editorial K.R. Murcia. España 1999.
92. Lazo Machado Jesús. Conferencia sobre Disciplina Integradora, en el centro teoría de la Educación Avanzada. CENESEDA. ISPEJV. Mayo, 1995.
93. López Hurtado J. Y otros. El carácter científico de la Pedagogía. Particularidades de su concreción en nuestro país. Curso de Pedagogía 95. Palacio de las Convecciones. La Habana 1995.
94. López Machín Ramón. Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación. Cuba 2002.
95. Lundgren, Ulf. P. Teoría del currículum y escolarización. Edit. Morata, S.A. Colección "La Pedagogía de Hoy". Madrid. España, 1992.
96. Llanera de Thierry, Rocío. Evaluación del personal académico, p18-29. En perfiles educativos No. 53-54, México 1991.
97. Macías Sainz, Adelaida. La Validación de planes de estudio de las carreras pedagógicas. Pedagogía 95. La Habana. 1995.-9h.
98. Márquez Rodríguez, Aleida. Las Habilidades Pedagógicas. Impresión Ligera. Santiago de Cuba, Cuba, 1987.
99. Martín del Campo, Jesús. Puntos de vista sobre la calidad de la educación, Cero en conducta, México, 1988.
100. Martínez Llantada M. Enseñanza Problemática y pensamiento creador. Universidad de Senova Méjico 1996.
101. \_\_\_\_\_. Calidad educacional, actividad Pedagógica y creatividad. Editorial academia, 1998.
102. \_\_\_\_\_. La enseñanza problemática de la Filosofía Marxista-Leninista. Edit. C. Sociales. Ciudad Habana, Cuba, 1987

103. \_\_\_\_\_. Paradigma investigativo Materialismo Dialéctico. La Habana 12 de Marzo 1999. Notas de la conferencia dictada en la Maestría de Educación Avanzada 2da versión.
104. Martínez, M. Calidad Educacional Actividad Pedagógica y Creatividad, Editorial Academia, La Habana, 1998.
105. Martínez Rubio B. N. Las Relaciones intermaterias en la disciplina Fundamentos de la Actividad Pedagógica (Tesis de Maestría). IS Politécnico José Antonio Echevarría. Ciudad de la Habana, 1997.
106. Ministerio de Cultura y Educación. Evaluación para el mejoramiento de la calidad universitaria. Estrategias. Procedimientos e instrumentos. Argentina 1993.
107. Miranda, T y otros. Modelo General del Profesional de la Educación. ISPEJV, En soporte magnético. 1998.
108. Miranda Espinosa María C. Currículo, pautas y estrategias. Editorial La Gráfica. Tarija. Bolivia 1997
109. Mitjans Albertina. Creatividad, personalidad y Educación. Editorial Pueblo y Educación. Cuba (1995).
110. Molina García Santiago. La Pedagogía interactiva, una respuesta socialmente necesaria de educación para la diversidad. Escuela universitaria de magisterio. Universidad de Zaragoza (artículo), 1996.
111. Morales Brito Luisa y coautores. Selección de temas de Pedagogía Especial. Editorial Pueblo y Educación Cuba(1992).
112. Morenza Padilla Liliana. Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas. Publicación de Educa. Lima Perú (1996)
113. Morca Barrientos Miguel A. Lineamientos para el diseño de proyectos curriculares de aula. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa CEBIAE. La Paz. Bolivia 1997.
114. Normas y Resoluciones vigentes para el desarrollo de los grados científicos en la República de Cuba MES. La Habana, 1997.
115. Palladena Enrique. Diseños curriculares y calidad educativa. Universidad de Buenos Aires. Editoral Espacio. Abril 1998.
116. Parra Vigo Isel: En aproximación a la sistematización y contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones. Informe de Investigación. ISPEJV. La Habana 1998.

117. Pérez Gómez, José A. Tendencias básicas del Diseño curricular. Revista Tecnología y Comunicación Educativa. No 6. México, Abril 1991.
118. Pérez Jacinto, Omar. La Estadísticas en la Investigaciones científicas. La Habana 1999. Notas de la conferencia dictado en el Evento Municipal Pedagogía 99 del Municipio Cotorro.
119. Pérez Martí José. Ideario Pedagógico. La Habana (1961)
120. Pérez Pérez Ramón El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador. Villassar de Mar. Barcelona. España (1994).
121. Pino J. L, La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica. Una propuesta desde el enfoque problematizador, Tesis Doctoral, ISPEJV, La Habana, 1998.
122. Piñon J., Informe del Proyecto de Investigación: Formación del recién egresado de los Institutos Superiores Pedagógicos. ISPEJV. En: fundamentos teórico-metodológicos del adiestramiento laboral, 2001.
123. \_\_\_\_\_. Informe del Proyecto de Investigación, Formación del recién egresado de los Institutos Superiores Pedagógicos, ISPEJV. En : Resultados de la caracterización de la formación inicial del recién egresado, 1997-1998 a 1999-2000.
124. Popham James W. Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Edit. Nerea, España. 1990.
125. Programas de la Disciplina Formación Pedagógica General, ISPEJV. Facultad de Ciencias de la Educación, 1990 al 2001.
126. Rico Gallegos P. La praxis posible. Teoría e investigación para la Práctica Docente. Impreso en Maquiladora Periodística de Michoacan S.A(1997).
127. \_\_\_\_\_.: Hacia Una práctica docente razonada. Elementos para un marco teórico con base en cuanto disciplina. Edición particular. Morelia, 1997.
128. Roca, A., El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnico Profesional, Tesis Doctoral, Holguín, 2001.
129. Rodríguez Yanet. Propuesta de diseño curricular. Tesis de Maestría. Cuba 1997.
130. Romeu Escobar A. Currículum. Diseño. Práctica y Evolución. (folleto).Maestría en Ciencias de la Educación (Cabeja Pardo Bolivia 1996)
131. II Seminario Nacional a dirigentes. La Evaluación. La Habana. Cuba 1997.
132. Sacristán José Gimeno. Aprender e interpretar la enseñanza. E. Arcos Barcelona (1992)

133. Sequera de Ortega, Silvia. Evaluación de la estructura curricular: formación de docentes para la primera y segunda etapa de Educación Básica. Pedagogía 95. La Habana. Cuba , 1995.
134. Silverio, M., bases y Fundamentos del currículo, En soporte magnético, 1999.
135. Silvestre, M y Zilbestein, J., Enseñanza y Aprendizaje Desarrollador, Ediciones CEIDE, 2000.
136. Silvestre, M., Aprendizaje educación y desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999.
137. Soler García, Miguel. Una experiencia de mejoramiento de la calidad, el proceso de la reforma educativa en España. Revista Iberoamericana de la Educación No. 15. España, Mayo 1994.
138. Taba Hilda. Elaboración del currículum. E Troquel Buenos Aires (1974).
139. Talízima N. F. La Psicología de la Enseñanza. Editorial Progreso. Moscú (1988).
140. \_\_\_\_\_. La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. Edit. Angeles. México D.F., 1992.-105p
141. Torres Rosa Qué y cómo es necesario aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. Instituto Frenesis. Quito. Marzo (1994)
142. Valcárcel Izquierdo Norberto. Procedimientos para el trabajo curricular en la Educación Avanzada CENEDA. ISPEJVarona. Material Impreso. La Habana Cuba, 1996.
143. Valdés Veloz Héctor. Concepciones teóricas acerca de un sistema para evaluar la calidad de la educación en la enseñanza primaria. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias Pedagógicas. Cuba 1996.
144. \_\_\_\_\_.: Calidad de la Educación Básica y su evaluación. Cuba.
145. Viciado, C. ¿Una didáctica para la formación de valores?, En: Revista Bimestre Cubana, No.9, Julio-Diciembre, 1998.
146. Vigotski L.S Fundamentos de Defectología. Obras Completas Tomo V. Editorial Pueblo y Educación. Cuba 1989.
147. \_\_\_\_\_.: Dinámica del desarrollo mental en el escolar en relación con la enseñanza. Tomado del libro "Psicología Pedagógica" bajo la redacción de V.V Davidov, Moscú "Pedagoguika"(1991)(en ruso) traducción Lic.Carmen Salgado Castillo. MSC. Rafael Bell Rodríguez, Cuba (1998),

148. \_\_\_\_\_: La Zona de desarrollo próximo . Tomado de “Retraso mental e inteligencia”de Joseph C. Campione, Ann L. Brown y otros en “Cognición, personalidad e inteligencia”de Robert Stenberg. De. Paidós. Barcelona España(1987). Traducción Lic Carmen Salgado Castillo. MSC. Rafael Bell Rodríguez, Cuba (1998),
149. Villaroel C. El currículum de la Educación Superior. Venezuela (1992).
150. <http://www.corporacionmultimedia.es/informes>
151. <http://www.minedduc.cl/autofagastes/sección>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Martí Pérez, José: Ideario Pedagógico. Editorial Pueblo y Educación. Cuba 1974.
2. Castro Ruz, Fidel: Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”. Cuba 1981.
3. Alvarez Rita: La contextualización del currículo. Editorial Pueblo y Educación. Cuba 1996.
4. García Otero, Julia y Otros: Fundamentos para el diseño de una disciplina docente. Pedagogía 95. La Habana. Cuba 1995.
5. Añorga Morales, J, Varcancel, N.: Aproximaciones metodológicas al diseño curricular de maestrías y doctorados: hacia una propuesta avanzada. La Habana. Cuba ISPEJV, 1996.
6. Addine Fernández, Fátima: Didáctica y Currículo. Análisis de una experiencia. Editorial Asesores Bioestadísticas Potosí. Bolivia 1997.
7. Castro Pimienta, Orestes: La evaluación Integral del paradigma a la práctica. Editorial Pueblo y Educación. Cuba 1999.
8. Añorga Morales, Julia: Diseño Teórico – Práctica del Modelo de Evaluación de Impacto. Informe parcial del Proyecto de Investigación sobre la evaluación de Impacto del Postgrado. La Habana. Cuba ISPEJV. 1999
9. Fernández Pérez, Manuel: Evaluación escolar y cambio educativo. Editorial Morata. Madrid 1956.
10. Brito, H.: Psicología General para los ISP. Editorial Pueblo y Educación 1998.
11. Ferrer, María Teresa: Propuesta curricular: Tesis en opción al título de Máster. Cuba. 1999

12. Gimeno Sacristán, J: Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Editorial Anaya Madrid 1981.
13. Vigotski L. S: Obras completas IX. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1979.
14. Añorga, J, Soriano, I. Ingenio y Creatividad en el postgrado para el mejoramiento sustentable. Sucre. Bolivia. Proyecto Sucre Ciudad Universitaria 2001.
15. Fariñas Gloria: Maestros, una estrategia para la enseñanza. Promet. Editorial Academia. La Habana 1995.
16. Hechevarría Urdaneta Mirtha: La formación de experiencias previas pedagógicas en los estudiantes como base para la asimilación de los conocimientos y habilidades disciplina teoría y Metodología, de la Educación Física y entrenamiento deportivo. Tesis doctorado. Cuba 1998.
17. Torres González Martha: El diagnóstico psicopedagógico. Conferencia en el III Congreso de Educación Especial. Cuba 2000.
18. Añorga Morales, Julia, Valcárcel, N.: Profesionalización y la Educación Avanzada. Sucre. Bolivia. Universidad San Francisco. Xavier de Chuquesaca 1999.
19. Addine Fernández, Fátima: Diseño curricular. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Cuba 2000.
20. Pérez Gastón y otros: Metodología de la Investigación I. Editorial Pueblo y Educación. Cuba 1996.
21. Davidov V.V: Tipos de generalización. Editorial Pueblo y Educación. Cuba 1982.
22. Bringas J. Modelo de Planificación Estratégica Universitaria. Tesis en opción al grado científico de doctor. Cuba 2000.
23. Valdés Veloz Héctor: Calidad de la Educación Básica y su evaluación. Cuba.
24. Añorga, J.: El desempeño profesional y humano de los egresados de la maestría Educación Avanzada. La Habana. Cuba. ISPEJV. Informe final del proyecto de investigación sobre la evaluación de impacto del postgrado 2001

## ANEXO 1

### VISION HORIZONTAL DE LA TESIS

Tareas	Indagaciones		Capítulos /Epígrafes	Aportes
	Empíricos y Proc. Matem.	Teóricas	Capítulo I	
1. Sistematización de las características esenciales de las tendencias curriculares actuales	No	Histórico-lógico. Enfoque de sistema. Análisis Documental	Tendencias curriculares actuales y sus modelos de evaluación. 1.1 Conceptualización de currículum	Análisis vertical teórico de las características de los diferentes modelos curriculares

Tareas	Indagaciones		Capítulos /Epígrafes	Aportes
	Empíricos y Proc. Matem.	Teóricas	Capítulo I	
2. Identificación de las etapas en el desarrollo histórico lógico del concepto de evaluación y sus modelos correspondientes	No	Histórico-lógico. Enfoque de sistema. Análisis Documental	1.2 Algunas reflexiones acerca de la evolución del concepto de evaluación y sus modelos	Análisis teórico y crítico de los diferentes modelos de evaluación estudiados. Precisión de la concepción teórica que debe tener el modelo que se propone.

**CONT. ANEXO 1**

Tareas	Indagaciones		Capítulos /Epígrafes	Aportes
	Empíricos y Proc. Matem.	Teóricas	Capítulo II	
3. Identificación de supuestos teóricos en el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales en maestros primarios.	No	Análisis Documental. Enfoque sistémico. Sistematización.	“Las habilidades pedagógicas profesionales en el maestro primario” 21. Las habilidades y el desarrollo personal.	Reformulación de Habilidades Pedagógicas Profesionales de los maestros primarios de acuerdo con los criterios de la autora.

Tareas	Indagaciones		Capítulos /Epígrafes	Aportes
	Empíricos y Proc. Matem.	Teóricas	Capítulo II	
4. Identificación de los principales períodos en la formación de los maestros primarios.	No	Sistematización. Análisis documental. Enfoque sistémico.	2.2 Análisis histórico de la formación de maestros primarios a partir de la década del 60.	Sistematización de los principales períodos.

**CONT. ANEXO 1**

Tareas	Indagaciones		Capítulos /Epígrafes	Aportes
	Empíricos y Proc. Matem.	Teóricas	Capítulo II	
5. Elaboración del modelo para evaluar el desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales.	No	Sistematización. Análisis Documental	2.3 Caracterización de la muestra de investigación y los instrumentos utilizados	Criterios para su selección y estructuración.
	Encuesta y Análisis porcentual	Sistematización. Análisis Documental.		
	Talleres y Análisis Porcentual			
	Entrevista y Guía		Capítulo III	Estructuración y sistematización de la información.
	No	Modelación. Enfoque sistémico. Análisis Documental	3.1 El proceso de Modelación.	
	No	Análisis documental. Histórico-Lógico. Enfoque sistémico. Modelación,	3.2 Estructura y contenido del modelo de evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales(a,b,c,d,e,f,g ).	Selección, determinación, elaboración de los componentes del modelo.
	No	Modelación. Enfoque sistémico	3.3 La concreción del modelo.	Modelo de evaluación Elaboración y sistematización de la lógica de la

		Modelación Histórico-Lógico. Enfoque sistémico	3.4 Dinámica del modelo de evaluación.	fundamentación del modelo.
--	--	--	--	----------------------------

### CONT. ANEXO 1

Tareas	Indagaciones		Capítulos /Epígrafes	Aportes
	Empíricos y Proc. Matem.	Teóricas	Capítulo III	
6. Valoración de los primeros resultados parciales de la aplicación del modelo	Kolmogorov Smirnov	Análisis Documental. Enfoque sistémico. Sistematización	3.5 Análisis de los principales resultados en la aplicación del modelo: (a,b,c,d,e,f,g)	Aplicación del modelo propuesto en diferentes grupos muestrales para su validación y análisis.
	Criterio de expertos. Delphy			
	Instrumento Desempeño. Paquete estadístico computarizado Stadistica for Windows Ver.7.0			

## ANEXO 2

### Encuesta a egresados

Solicitamos a usted, responda esta encuesta de la manera más objetiva posible con el fin de obtener datos confiables que serán de suma importancia para mejorar la preparación pedagógica del maestro.

1. Los contenidos recibidos en la asignatura Educación de la Personalidad lo prepararon pedagógicamente para trabajar con:

- Los escolares con retrasos mentales                      si \_\_\_ no\_\_\_
- Los escolares RDP    si \_\_\_ no\_\_\_
- Los escolares sordos e hipoacúsicos                      si \_\_\_ no\_\_\_
- Los escolares con trastorno de la conducta              si \_\_\_ no\_\_\_
- Los escolares limitados físicos motores                si \_\_\_ no\_\_\_
- Los escolares ciegos                                        si \_\_\_ no\_\_\_
- Los escolares de enseñanza general                    si \_\_\_ no\_\_\_

2. ¿Cómo lo preparó?    Bien\_\_\_ Regular\_\_\_ Mal\_\_\_

¿Por qué?

3. Enumere los contenidos que considera necesario se incorporan en la asignatura Educación de la Personalidad para perfeccionar la preparación pedagógica del maestro.

## **ANEXO 3**

### **Indicadores**

Indicadores tenidos en cuenta por los profesores de las disciplinas de Fundamentos de Pedagogía General y Especial y los profesores de las Didácticas Específicas para analizar los criterios y recomendaciones dadas por los recién egresados.

#### **Indicadores**

1. Perfil del egresado de la Educación Infantil en sus diferentes especializaciones. Coincidencias.
2. Los contenidos del programa de la asignatura Educación de la Personalidad contribuyen al desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales.
3. Posibilidad de aplicación del contenido en el desarrollo de las clases teórico-práctico de las didácticas particulares.
4. Los objetivos terminales de la carrera se favorecen con el contenido de la asignatura Educación de la Personalidad.
5. La lógica del programa de la asignatura Educación de la Personalidad.
6. Propician la formación de las habilidades pedagógicas profesionales

## **ANEXO 4**

### **Criterio de Experto**

Compañero:

*Con la finalidad de mejorar la formación pedagógica del maestro de la Educación Primaria y Especial, rediseñamos el programa de la asignatura Educación de la Personalidad, a partir de los criterios de un número considerable de: egresados, maestros de la escuela y profesores de la facultad de Educación Infantil. Su criterio, sobre el particular, es muy importante para perfeccionar la tarea emprendida.*

Marque con una (X) la evaluación que usted asigna a cada indicador.

<b>No.</b>	<b>Indicadores</b>	<b>E</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>
1	Responde al perfil del profesional					
2	Favorece el logro de objetivos terminales					
3	Contenido satisface las necesidades de los futuros maestros					
4	Nivel de sistematización de los contenidos					
5	La lógica de los contenidos en el programa con la inclusión de nuevos contenidos					
6	Favorece el desarrollo de las didácticas					

## ANEXO 5

Guía para la observación de actividades a los maestros en formación.

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_. Grado: \_\_\_\_\_

- Ambiente General del aula

**Agradable** \_\_\_\_\_ **Motivante** \_\_\_\_\_ **Tensionado** \_\_\_\_\_

- La disciplina se logra:

	<b>Clase</b>	<b>Recreo</b>	<b>Comedor</b>	<b>Biblioteca</b>	<b>Otros</b>
Imponiendo					
Persuadiendo					
Autodistracción					
Observaciones:					

- En el maestro se aprecian:

- |  | <b>B</b> | <b>R</b> | <b>M</b> |
|--|----------|----------|----------|
| - Modales  |          |          |          |
| - Apariencia personal  |          |          |          |
| - Lenguaje   |          |          |          |
| - Tono de voz  |          |          |          |
| - Dominio de los conceptos fundamentales de los contenidos de la asignatura que imparte  |          |          |          |
| - Utiliza medios de enseñanza  |          |          |          |
| - Conoce a sus alumnos y los atiende acorde con sus potencialidades y características.   |          |          |          |
| - Sabe determinar y formular los objetivos en clases.  |          |          |          |
| - Organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje atendiendo a las edades, exigencias del grado y particular individuales y grupales. |          |          |          |
| - Determinación científica de los problemas de su contexto como profesional acorde con su desarrollo.                                |          |          |          |
| - Se relaciona con los alumnos y familiares .  |          |          |          |

## ANEXO 5A

### CUADRO COMPARATIVO

Asignatura Educación de la Personalidad	Asignatura Elementos de Pedagogía-Psicología	Asignatura Didáctica y Organ. Escolar.
<p><b>Tema I:</b> La Educación de la Personalidad como unidad de la actividad y la comunicación.</p> <p><u>Contenidos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Pedagogía como ciencia. Objeto de estudio.</li> <li>• Importancia de la Pedagogía para la formación del maestro.</li> <li>• Categorías fundamentales.</li> <li>• El grupo escolar. Características. Funciones y etapas.</li> <li>• Las necesidades educativas y las necesidades educativas especiales.</li> <li>• Proceso docente educativo.</li> <li>• Principios del proceso docente educativo.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">◇</p> <p style="text-align: center;">◇</p> <p style="text-align: center;">◇</p> <p style="text-align: center;">◇</p> <p style="text-align: center;">◇</p>	<p style="text-align: center;">○</p>
<p><b>Tema II:</b> La dirección del proceso de educación de la personalidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El proceso docente educativo y el ideal ciudadano. Objetivos del sistema nacional de Educación.</li> <li>• La enseñanza – aprendizaje en la educación de la personalidad.</li> <li>• Tipos y niveles del aprendizaje.</li> </ul>		<p style="text-align: center;">○</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulación del aprendizaje.</li> <li>• Etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Contradicciones del proceso docente educativo.</li> </ul>	◇	○
<p><b>Tema III:</b> La investigación pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El diagnóstico pedagógico.</li> <li>• Criterios de evaluación e interpretación de instrumentos.</li> </ul>	◇ ◇	○  ○
<p><b>Tema IV:</b> Dinámica de los componentes del proceso docente educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso docente educativo, el objetivo, el contenido, el método, los medios, la evaluación.</li> <li>• El aprovechamiento de las potencialidades educativas del proceso de enseñanza y aprendizaje-</li> <li>• Las formas de organización del proceso docente educativo: la clase, la excursión, el juego.</li> <li>• La organización higiénica del proceso docente educativo.</li> </ul>		○  ○  ○  ○  ○
<p><b>Tema V:</b> La interacción del Círculo Infantil y la escuela con la familia y la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo de la escuela y el maestro</li> </ul>	◇  ◇	
	◇	○

<p>con la familia y la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualización del proceso formativo escolar en la comunidad y el aprovechamiento de sus potencialidades para la formación de valores.</li> </ul>		
<p><b>Tema VI:</b> La dirección científica del proceso docente educativo de las instituciones preescolares y escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La dirección y planificación del trabajo en la escuela.</li> <li>• Diagnóstico institucional y el banco de problemas.</li> </ul>		

**Leyenda:**

◇ **Didáctica y Organización Escolar**

○ ***Elementos de Pedagogía - Psicología***

## **ANEXO 6**

### **PROGRAMA PERFECCIONADO Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS**

#### **Presentación y fundamentación de la propuesta curricular.**

El rediseño que proponemos al currículo de la asignatura Educación de la Personalidad pretende contribuir a la eliminación de las insuficiencias que presenta la preparación pedagógica del maestro de la Educación Infantil, en los momentos en que se requiere que el Círculo Infantil, y la escuela desempeñen con más fuerza, su función de centros que aseguren la interacción con la familia y la comunidad. Además las condiciones y exigencias actuales requieren que los estudiantes se incorporen más temprano a la práctica pedagógica responsable en el Círculo Infantil, en la escuela primaria general y la escuela especial.

Por tales razones la asignatura necesitaba un reordenamiento del Sistema de conocimientos y la inclusión de otros, que permitieran satisfacer los reclamos de la sociedad en el orden educacional, expresadas en los documentos del MINED. Los objetivos y las habilidades pedagógicas profesionales se perfeccionaron en su concepción y redacción.

La asignatura está formada por siete temas que mantienen una lógica estructural, correcta, y se abordan los contenidos que permiten que el estudiante se apropie de las herramientas necesarias para contribuir a la solución de los problemas teóricos y prácticos que se presentan en su quehacer como profesional de la Educación Infantil. Se favorece la presencia de los objetivos formativos y las prioridades del Sistema Nacional de Educación en la actualidad.

En cada componente organizacional se tratan debidamente los principales problemas profesionales con los que tendrá que enfrentarse el futuro maestro. Se hace, énfasis en el componente laboral por las posibilidades que brinda al estudiante de insertarse tempranamente en su futura labor. Por eso se sugiere la utilización de la práctica como núcleo esencial para la obtención de este propósito.

#### **INSTITUTO SUPERIOR PEDAGOGICO “ENRIQUE JOSE VARONA”**

**FACULTAD:** Educación Infantil

**CARRERAS** Prescolar, Primaria y Especial.

**DISCIPLINA** Formación Pedagógica General y Especial

**ASIGNATURA** Educación de la Personalidad

**SEMESTRES** 2do y 3ro

**TOTAL DE HORAS** 176 hrs

**AÑO DE CONFECCIÓN** 1997

**AUTORA** MSC. María Teresa Ferrer Madrazo  
Profesora Auxiliar

### Objetivos Generales.

1. Desarrollar una concepción científica acerca de la dirección del proceso docente educativo en las condiciones actuales de la educación Cubana.
2. Desarrollar motivos profesionales que permitan enfrentar creadoramente y con marcado carácter humano, las tareas del proceso docente educativo en la Educación Preescolar, en la Educación Primaria y en la Educación Especial.
3. Elevar la cultura general y profesional mediante el uso de métodos de estudio independiente que permitan dar soluciones concretas a los problemas fundamentales del proceso docente educativo en el Círculo Infantil, en la Escuela General Primaria y en la Escuela Especial.
4. Fundamentar teórica y prácticamente el proceso docente educativo a partir del conocimiento de las características anatomofisiológicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas del niño de edad temprana, de edad preescolar y de edad escolar con necesidades educativas y necesidades educativas especiales y de su entorno social.
5. Caracterizar pedagógicamente a los niños de edad temprana, de edad preescolar y de edad escolar con necesidades educativas y necesidades educativas especiales como fundamento para la organización y dirección del proceso docente educativo.
6. Modelar actividades, del proceso docente educativo, que contribuyan al desarrollo de las potencialidades de los niños de edad temprana, de edad preescolar y de edad escolar con necesidades educativas y necesidades educativas especiales
7. Dirigir, con ayuda del colectivo pedagógico, actividades del proceso docente-educativo-correctivo en el Círculo Infantil y en la Educación Infantil.
8. Realizar actividades científico investigativas que contribuyan a la comprensión de la necesidad de cambios en el proceso docente educativo del Círculo Infantil y de la Educación Infantil.

## Habilidades

1. Caracterizar pedagógicamente a los niños y niñas
2. Modelar actividades del proceso docente educativo
3. Dirigir, con ayuda del colectivo pedagógico
4. Realizar actividades científico investigativas
5. Diagnosticar el escolar, el grupo y el proceso docente educativo.

## Plan temático y distribución del tiempo de la asignatura

<u>Temas</u>	<u>Horas Clases</u>			
	<u>C</u>	<u>S</u>	<u>CP</u>	<u>Total</u>
1. La educación de la personalidad como unidad de la actividad y la comunicación.	14	10	2	26
2. La dirección del proceso de educación de la personalidad.	12	10	4	26
3. La investigación Pedagógica.	2	-	4	6
4. Dinámica de los componentes del proceso docente-educativo.	38	6	30	74
5. Currículum, Teoría y práctica	6	4	4	14
6. Interacción del Círculo Infantil y la escuela con la familia y la comunidad.	6	4	4	14
7. La dirección científica del proceso pedagógico de las instituciones preescolar y escolar	8	2	6	16
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>36</b>	<b>54</b>	<b>176</b>

## **Tema I. La educación de la personalidad como unidad de la actividad y la comunicación**

### **Objetivos:**

1. Explicar la esencia de las categorías fundamentales de la Pedagogía y de la Pedagogía Especial.
2. Valorar la importancia que tiene para el maestro el dominio de los principios del PDE, como normas que permiten el desarrollo de la labor educativa en las instituciones escolares.
3. Valorar la importancia que tiene la unidad de la actividad con la comunicación para la formación de la personalidad.

### **Sistema de conocimientos.**

La pedagogía como ciencia de la educación. La educación de la personalidad, proceso y resultado. La instrucción, enseñanza, educación. **Corrección, compensación, necesidades educativas especiales, teoría integracionista, la creatividad, diversidad, proceso formativo**, proceso docente educativo. Principios del Proceso Docente Educativo.

Relación entre enseñanza y desarrollo. **Optimización del proceso de enseñanza en la escuela cubana. Concreción de la política educativa en las instituciones de la Educación Infantil.**

Sujetos que intervienen en el proceso de educación. Importancia del conocimiento de las particularidades de los sujetos y de las condiciones en que transcurre su desarrollo para la educación de la personalidad. El grupo escolar. Particularidades. Funciones y etapas.

El proceso de educación de la personalidad como unidad de la actividad y la comunicación. Su influencia en la **formación de valores**. Diferentes tipos de actividad que contribuyen a su formación.

El clima emocional en el desarrollo de la actividad. Comunicación maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-maestro.

## **Tema II. La dirección del proceso de educación de la personalidad.**

### **Objetivos.**

1. Explicar cómo se materializa en la formación de maestros de la Educación Infantil, la concepción educativa cubana.

2. Explicar por qué el aprendizaje es proceso y es resultado.
3. Caracterizar las diferentes tendencias pedagógicas contemporáneas, particularizando en lo socio-histórico- cultural, como paradigma que sustenta el desarrollo de la Educación Infantil en Cuba.

### **Sistema de conocimientos**

El proceso docente educativo y el ideal ciudadano. Objetivos del Sistema Nacional de Educación. Su respuesta a las necesidades y exigencias actuales.

La enseñanza- aprendizaje en la educación de la personalidad. Relación entre enseñanza y aprendizaje. ¿ Qué se aprende?. El aprendizaje como proceso y resultado. Aprendizaje y desarrollo: aprendizaje significativo. Mecanismos variables del aprendizaje. Tendencias pedagógicas contemporáneas sobre el aprendizaje. Tipos de aprendizaje. El aprendizaje escolar. El aprendizaje grupal. Aprendizaje y metacognición. Concepción de aprendizaje que responda a las exigencias de la actualidad educacional.

La enseñanza como dirección y estimulación del aprendizaje.

La enseñanza y el aprendizaje como procesos comunicativos. Etapas del proceso de enseñanza aprendizaje. Contradicciones del proceso de enseñanza aprendizaje.

### **Tema III. La investigación pedagógica.**

#### Objetivos.

1. Fundamentar la importancia del conocimiento de la investigación pedagógica como vía para perfeccionar la labor educativa del maestro.

#### ***Sistema de conocimientos***

La investigación pedagógica. Objetivos. Relación con la investigación psicológica. Importancia. Enfoques para abordar la investigación pedagógica. Variable, requisitos para la selección, elaboración y aplicación de técnicas y pruebas. El diagnóstico pedagógico. Criterios de evaluación e interpretación. El mejoramiento profesional y humano del docente.

### **Tema IV. Dinámica de los componentes del proceso docente educativo**

#### Objetivo

1. *Caracterizar los componentes del proceso docente educativo, estableciendo la debida relación dialéctica que entre todos existe.*

*Sistema de conocimientos*

El objetivo como componente rector del proceso docente educativo. Derivación gradual. Carácter de sistema. Exigencia a la formulación y derivación de los objetivos. Dimensiones. Importancia de la orientación de los objetivos para la educación de la personalidad del escolar.

El contenido de la educación y la enseñanza. Dimensiones del contenido. Ordenamiento lineal y concéntrico. Relación objetivo-contenido. Documentos donde se expresa el contenido de la enseñanza y educación.

Formación de conceptos y desarrollo de habilidades. Exigencias para su formación y desarrollo. Vías. Relación entre conocimiento y habilidades.

Los métodos para la dirección del proceso docente educativo. Características. Exigencias a la actividad del alumno y del maestro en el trabajo con los métodos.

Los medios fundamentación pedagógica y psicológica para la selección y utilización. Recomendaciones didáctico-metodológicas para el empleo de los medios durante el proceso docente educativo.

### La evaluación.

La evaluación del aprendizaje, diferentes formas de control y evaluación de los conocimientos y habilidades. Dimensiones y tipos de evaluación. La actividad de control del maestro y autocontrol del alumno. Exigencias a la evaluación del aprendizaje. **Documento donde se controla el resultado del aprendizaje.**

**El aprovechamiento de las potencialidades educativas del proceso enseñanza y aprendizaje.**

### Las formas de organización del proceso docente educativo en el Círculo Infantil y en la Escuela General y Especial.

Aprovechamiento de las potencialidades educativas de las Formas de organización para la formación de valores.

La clase como forma fundamental de organización del proceso docente educativo. Las funciones didácticas. Los tipos de clase. La planificación de la clase y **el tema. Análisis metodológico del tema.** Requisitos higiénicos. La organización de los alumnos, en el grupo. **Vías para la activación del aprendizaje en la clase. Las técnicas participativas.**

La excursión como forma de organización del proceso docente educativo. Tipología. Exigencias y metodología para su realización.

El juego como forma de organización del proceso docente educativo. Tipos de juegos. Exigencias. Valor del juego en la educación de la personalidad de los escolares.

La actividad laboral en la educación general y especial. El trabajo productivo. El trabajo socialmente útil. El trabajo en los talleres. El trabajo independiente. Tipos. La tarea para la casa. Tipos. Exigencias a la organización de la actividad de los alumnos. Requisitos higiénicos. Integración de los contenidos de las asignaturas en actividad laboral. Papel del maestro en esta actividad.

Las formas de organización del proceso docente educativo en el Círculo Infantil y en las vías no formales. La actividad programada, la actividad independiente, las actividades complementarias y el juego.

La disciplina escolar.

Estimulación: individual, y colectiva a las áreas de la audición y el lenguaje, en el aprendizaje, y en la esfera afectiva. Requisitos para su organización y ejecución.

EL trabajo extradocente y extraescolar. Sus particularidades. Requisitos metodológicos para su realización. Requisitos. Valor educativo de sus actividades.

Particularidades del proceso docente educativo en las escuelas de niños con necesidades educativas especiales de tipo sensorial y motriz

La organización higiénica del proceso docente educativo, la carga docente. La capacidad de trabajo físico e intelectual. Dinámica y periodicidad de la capacidad de trabajo. Higiene de la actividad docente. Enfermedades más frecuentes en los maestros. La voz del maestro. Requisitos higiénicos para su utilización. Medios higiénicos para la optimización del trabajo del maestro.

## **Tema V Currículum. Teoría y Práctica.**

### Objetivo

1. Explicar los fundamentos, dimensiones y niveles del currículum y su materialización en los Centros de Referencia.

### **Sistema de conocimientos**

Bases y fundamentos del currículum. Dimensiones curriculares, diseño, desarrollo y evaluación curricular. Niveles del currículum: nivel macro. Concreción de la política educacional. Nivel meso: El currículum escolar. Proyecto para generar cambio en la escuela cubana. Los centros de referencia. Nivel micro. Las estrategias curriculares, según las necesidades educativas y necesidades educativas especiales a nivel de grados y asignaturas.

## **Tema VI. La interacción del Círculo Infantil y de la Escuela, con la familia y la comunidad**

### Objetivos

1. Valorar la importancia de la interacción de la escuela con la familia y la comunidad como vía fundamental para contribuir a la Educación de la Personalidad de los escolares de la Educación Infantil.
2. Explicar cómo contribuyen las actividades pioneriles a la formación de valores en los niños.

### **Sistema de conocimientos**

El trabajo de la escuela y el maestro con la familia; exigencias metodológicas para su realización con la familia. Reuniones de padres, visitas al hogar, entrevistas, escuelas de educación familiar. **El trabajo de la escuela y el maestro con la organización de pioneros. La organización de pioneros. Su estructura, organización y funcionamiento en la escuela general y especial. Exigencias metodológicas para su atención. El trabajo del maestro con la comunidad y con el consejo de escuela. Contextualización del proceso formativo escolar en la comunidad y el aprovechamiento de sus potencialidades para la formación de valores.**

**El maestro guía de pioneros. Direcciones fundamentales de trabajo. El guía de pioneros y el colectivo pedagógico. Vías para la educación de la personalidad.**

**La organización del trabajo metodológico de la escuela, el ciclo y el grado. Importancia de la autosuperación permanente del maestro. El perfeccionamiento del proceso docente educativo por la vía de la investigación científica.**

**Tema VII. La dirección científica del proceso docente educativo de las instituciones preescolar y escolar.**

#### **Objetivo**

1. Explicar cómo la correcta dirección científica del proceso docente educativo garantiza mayor calidad en la educación.

#### **Sistema de conocimientos**

**La dirección y planificación del trabajo en la escuela. Diagnóstico institucional y el banco de problemas. La elaboración de planes. Plan de trabajo individual. El EMC. Características e importancia. Plan del EMC. Las técnicas básicas de dirección. La organización del tiempo de trabajo. Las reuniones como técnica de dirección. El proceso de toma de decisiones. La organización del cambio.**

## **Orientaciones metodológicas para la propuesta de programas de Educación de la Personalidad para la carrera de Educación Especial.**

Por la necesidad de perfeccionar la preparación del maestro de Educación Infantil, para que responda a las exigencias de la educación en la actualidad, se han reorganizado e incluido contenidos nuevos en el programa que nos ocupa y que requieren que los profesores del colectivo de asignatura realicen un estudio minucioso de ellos, para asegurar el correcto tratamiento metodológico que permitirá su buen desarrollo, a partir de la interacción entre el profesor y los estudiantes.

Se realiza la propuesta de distribución del contenido en los componentes laboral, investigativo y académico, este último distribuido en sus formas de organización fundamentales: conferencias, seminarios y clases prácticas, con la finalidad de hacer más fácil la preparación de la asignatura; lo que no implica que haya que ajustarse a la distribución estrictamente.

Se mantuvo sumo cuidado en evitar las reiteraciones de contenidos en los componentes y en las formas de organización del componente académico; pues la asignatura debe elevar el nivel motivacional para su desempeño profesional del futuro maestro. No obstante existe estrecha relación entre las actividades y tareas que se deben desarrollar en los componentes laboral e investigativo y las que desarrollarán en el componente académico, de igual forma aparecen expresadas orientaciones para el estudio independiente y las consultas.

Se precisa ser sistemático y asequible en las orientaciones sobre las diferentes tareas a acometer por los estudiantes; para que los resultados de la validación sean confiables.

En el primer semestre donde se imparte la asignatura se recomienda trabajar los temas I, II, III, IV y en el segundo semestre los temas del V al VII.

### **Sugerencias metodológicas por temas:**

**Tema I:** En él se concentran una serie de categorías que por su importancia y permanencia en la labor del maestro, requieren de su conocimiento desde el inicio de la asignatura; tal es el caso de las categorías de educación, corrección, integración, creatividad, grupo escolar, principios, entre otros. De su dominio y clara comprensión, depende el éxito de la propuesta, traducida en la preparación del maestro, que le permita laborar en la escuela general y especial. En este sentido se debe trabajar también el contenido sobre principios, por la importancia que tienen dentro de la pedagogía. Debe quedar demostrado que la calidad de la educación depende en primera instancia, de la concepción política e ideológica y de la preparación del maestro siendo esta la mejor forma de optimizar el proceso docente educativo y de contribuir a la formación de las nuevas generaciones.

**Tema II:** En él se abordan elementos de la concepción de enseñanza- aprendizaje, como componentes esenciales del trabajo del maestro, los cuales requieren un tratamiento especial. Se hace énfasis en todo lo relacionado con el aprendizaje, así como con las tendencias pedagógicas contemporáneas profundizando más en la histórico-cultural de L.S Vigotski y sus seguidores, por constituir el paradigma que sustenta la ardua labor que se realiza en la Educación Cubana. Tener en cuenta al explicar la política educativa cubana, argumentar el por qué de su vigencia y las causas que la hacen perdurable.

**Tema III:** En él se insiste en la elaboración del diagnóstico pedagógico, como responsabilidad del maestro, que diariamente interactúa con sus alumnos y en realidad debe ser quien lo valide.

**Tema IV:** Constituye uno de los temas rectores del programa, en él se estudian todos los componentes del proceso. El **objetivo** constituye el componente rector del proceso docente educativo, de su tratamiento correcto depende que el maestro en formación aprenda a determinarlo, formularlo y pueda dejar expresado en él los niveles de asimilación en los que está trabajando, entre otros aspectos a tener en cuenta. No absolutizar este componente, sino explicar las relaciones de coordinación y subordinación que establece con los demás componentes del proceso. Se deben aprovechar al máximo todas las clases prácticas y la práctica laboral, que para este tema existen, con el fin de que aprendan a trabajar con los

objetivos, apoyándose en el contenido de las asignaturas básicas específicas. Es recomendable que los profesores de la asignatura que nos ocupa sean abanderados en el tratamiento de este tema para que los estudiantes tengan los mejores ejemplos a seguir.

Con relación al componente **contenido**, explicitar sus dimensiones, enfatizando en cómo se interrelacionan estas, y cómo posibilitan la materialización del componente objetivo. Insistir en el aprovechamiento de sus potencialidades para la formación de la personalidad del estudiante. Todo eso es posible solo con un fuerte trabajo metodológico del colectivo de asignatura; para asegurar la preparación sistemática del estudiante y lograr resultados satisfactorios, resultados estos que el estudiante exteriorizará y evidenciará en su modo de actuación, demostrando así la interrelación que existe entre educación y enseñanza, entre enseñanza y desarrollo, y entre la enseñanza, la educación y los modos de actuación del sujeto.

En el componente **método**, no se requiere hacer énfasis en clasificaciones, sino cómo su selección y uso correctos contribuyen a la formación del futuro maestro. Exigir siempre el uso racional de los mismos. Se recomienda que el estudiante además de observar clases para constatar empleo y sistema de métodos; elabore sistemas de estos en relación con el contenido de una de las asignaturas básicas específicas que esté recibiendo, o más próximo a recibir. Propiciar el logro de la relación dialéctica que se establece entre objetivo – contenido, método.

El componente **evaluación** requiere de un tratamiento metodológico especial y que debe comenzar desde los tipos de evaluación que seleccionen para evaluar al futuro maestro. Demostrar que lo que realmente se evalúa es el aprendizaje del sujeto y que debe estar muy relacionado con el desarrollo de su personalidad.

Deben quedar claros los diferentes tipos de evaluación: sistemática, parcial y final, qué objetivo se persigue con cada tipo de evaluación y el clima emocional que debe existir, darle la importancia requerida a la evaluación sistemática. Durante su ejecución se debe enfatizar y demostrar que esta debe ir exigiendo del estudiante más esfuerzos y permitir al maestro

valorar cuánto ha avanzado, pero para ello debe ser objetiva y personalizada y evidenciar su dimensión desarrolladora. Se deben realizar actividades para que el estudiante aprenda a autoevaluarse como expresión de su independencia cognoscitiva. Se recomienda trabajar con la proyección vigotskiana **de rendimiento absoluto y relativo. Se recomienda también trabajar, en actividades prácticas y en el control de los resultados evaluativos.**

Para abordar las formas de organización del proceso docente educativo, es necesario estrechar relaciones de tipo **didáctico metodológicas** con las asignaturas de las asignaturas básicas específicas que se inicien, para que su contenido, propicie la materialización de las formas de organización y viceversa. Prestar atención a los contenidos relacionados con la higiene del proceso, a partir de las propias condiciones que debe mantener el aula del estudiante en el pedagógico y desde esta perspectiva asegurar su concientización de qué hacer para mantener las condiciones higiénicas en el aula en la cual va a trabajar. Insistir en el valor de la carga docente adecuada, un horario **flexible, según las características de los alumnos y densidad de las asignaturas. Emplear consecuentemente la** práctica laboral y las clases prácticas, para favorecer la comprensión de la importancia y necesidad de tener en cuenta estos aspectos en el proceso docente educativo y estimulador del desarrollo.

Debe prestársele atención a las particularidades del proceso docente educativo en cada escuela especial y particularmente a las de deficiencias sensoriales y motrices, pues si bien es cierto son las de menor demanda en la capital, el estudiante que se ubique en una de estas escuelas debe poseer conocimientos de su quehacer pedagógico.

El contenido relacionado con la estimulación, a las áreas de la audición y el lenguaje, del aprendizaje y de la esfera afectiva, debe ser tratado cuidadosamente pues de su dominio depende que los futuros maestros tengan argumentos teóricos y prácticos para realizar la caracterización, el diagnóstico y desarrollar mejor preparado su trabajo.

Especial atención se le debe prestar a las particularidades del proceso docente educativo en el Círculo Infantil y las vías no formales, así como a las formas que se utilizan para organizar

el proceso de enseñanza aprendizaje en esta institución. Destacar el valor educativo y desarrollador que deben tener las actividades que en el Círculo Infantil se realizan por ser este realmente el primer nivel de educación institucionalizado al que asiste el niño.

**Tema V.** Se introduce por primera vez como **tema** en el programa, por la actualidad e importancia del mismo, por tal razón exige preparación profunda de los docentes, así como la recopilación de materiales sobre el tema que permita que el estudiante pueda organizadamente, y asimilar la información sobre el particular.

Se debe hacer énfasis en los contenidos de clases prácticas y de la práctica laboral, para evitar serias contradicciones entre el conocimiento del estudiante y el de los maestros de las escuelas donde realice las prácticas, que dependerán de las propias interpretaciones y la bibliografía que se utilice en la carrera, para los maestros en formación.

Se debe insistir en que el maestro en formación aprenda a diseñar adaptaciones curriculares, privilegiando la variante no significativa, así como que recopile todas sus reflexiones y sus ideas entorno a generar cambios en la escuela primaria y especial cubana que favorezcan la permanencia de los alumnos en la escuela primaria y el tránsito con mayor rapidez de los alumnos de la educación especial para primaria, o que puedan ser atendidos desde la escuela regular. Se debe aprovechar las experiencias de los centros de referencia sobre el particular.

**Tema VI.** El título del tema **“La interacción de la escuela con la familia y la comunidad”** expresa por sí solo el valor que tiene dentro de esta asignatura, si partimos del papel que desempeñan las instituciones educativas en los contextos donde se encuentran ubicadas, pues en primera instancia le corresponde a la escuela y a sus maestros proveer de información, interés y por qué no, de responsabilidad a la familia y a la comunidad por la **educación** de valores positivos en sus hijos, a partir de su ejemplo.

Destacada importancia tiene la organización de pioneros como la organización que aglutina a los niños y adolescentes y que sus actividades, si están bien concebidas, son eficaces para la formación de los valores ciudadanos.

**Tema VII. Se incluye en la asignatura** y se elimina del 9no semestre donde estaba ubicado como un taller, no vinculado con las funciones que debe realizar el maestro. Además el estudiante ya estaba ejerciendo como maestro responsable de un aula y requería de esta preparación para enfrentarse a la tarea de la planificación escolar.

En estos momentos urge más su conocimiento por la inmediatez de la incorporación del estudiante, a partir de segundo año, a las aulas de la enseñanza general y especial, para lo que debe poseer al menos, nociones de dirección científica y su aplicación a la escuela.

En el aspecto de diagnóstico, se puede tomar como punto de partida los conocimientos y el nivel de desarrollo que en esta dirección posee (diagnóstico), y trasladarlo a la institución escolar, para que pueda entonces determinar los problemas, darle un orden de prioridad y comenzar su tratamiento en el centro donde se encuentre.

Esta temática exige de una fuerte interacción con las escuelas de práctica laboral; para que no se pierda, ni el objetivo, ni decaiga la motivación de los estudiantes, se debe realizar la planificación del trabajo en estos centros, con carácter científico, pues todavía no está a la altura de las exigencias de las nuevas condiciones y tecnologías que poseen.

**El componente laboral** requiere de un tratamiento cuidadoso, toda vez que cuando la asignatura se inicia el estudiante no posee sólidos conocimientos sobre las instituciones para la Educación Infantil. Se necesita seleccionar cuidadosamente los círculos infantiles y las escuelas para la realización, con resultados efectivos, de la práctica laboral, componente decisivo en el que confluyen el académico y el investigativo.

Puede utilizarse como alternativa la realización de la práctica laboral solamente en las escuelas primarias donde existan escolares con necesidades educativas especiales, para que el estudiante, en un contexto general, perciba lo diferente, e iniciar su preparación en estas condiciones. Otra alternativa puede ser realizar la práctica laboral en el círculo infantil, en la escuela primaria y en la escuela especial, disponiendo así de más posibilidades para su

mejor preparación y desarrollo. De la correcta orientación, desarrollo y evaluación depende el éxito y que se materialice lo orientado en su condición de componente rector.

De igual forma debe ser tratado el componente **investigativo**, pues su correcta orientación, ejecución y evaluación, contribuirá al desarrollo del maestro en formación en la medida que su amplia cultura general. Debe tenerse en cuenta los conocimientos y el nivel de desarrollo alcanzado en la aplicación de técnicas e instrumentos así como en el uso de los métodos investigativos, los cuales deben ser sistematizados mediante la realización de las tareas planificadas en la asignatura.

El contenido del **estudio independiente** debe ser bien seleccionado, orientado y, como una de las posibilidades de contribuir a la preparación del estudiante ante cada actividad docente educativa, como vía para la autoevaluación y base para el logro de la independencia cognoscitiva.

No olvidar la precisión y planificación de la **consulta**, como una de las formas de organización, que permite que los estudiantes, bajo la orientación del profesor, esclarezcan las dudas que puedan presentar sobre algún contenido de la asignatura y, realicen análisis colectivos de temáticas complejas.

Se insiste en la necesidad de precisar y concretar bien las orientaciones de cada tarea al estudiante como una forma de contribuir al desarrollo de su independencia cognoscitiva y a que aprendan a hacerlo desde su condición de estudiante. En las recomendaciones metodológicas por temas se precisan los contenidos donde se debe recalcar más de acuerdo a su nivel de complejidad.

Mayor énfasis se hace en los contenidos de los temas que se incluyen en la asignatura y que por primera vez se van a trabajar en esta, tal es el caso del tema currículo teoría y práctica y dirección científica del proceso docente educativo de las instituciones preescolar y escolar.

### **Sugerencias para conferencias**

#### **Tema I**

1. Introdutoria. Lugar e importancia de la asignatura en la disciplina Formación Pedagógica General y Especial. Contenido, frecuencias semanales, sistema de evaluación, bibliografía básica para su desarrollo. La pedagogía como ciencia de la educación. Las ciencias de la educación.
2. La Educación de la Personalidad proceso y resultado de la educación. Las categorías pedagógicas: enseñanza, instrucción, educación, corrección, compensación y aprendizaje.
3. Los principios del proceso docente educativo.
4. Las necesidades educativas especiales. Concepto. Importancia de su determinación. La diversidad.
5. El grupo escolar y social. Particularidades. Funciones. Etapas.
6. la integración escolar y social
7. La creatividad y la optimización del proceso docente educativo

### **Tema II**

8. El sistema nacional de educación. Objetivos. Su respuesta a las exigencias actuales. La enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje como proceso y resultado.
9. Aprendizaje y desarrollo. Mecanismos, variables del aprendizaje. El aprendizaje escolar y grupal. Tipos de aprendizaje. Aprendizaje y metacognición.
10. Las tendencias pedagógicas contemporáneas. Valor e importancia de su conocimiento.
11. Los aportes de la teoría SHC al desarrollo de la pedagogía. Vigencia.
12. La formación de las acciones mentales por etapas
13. Las etapas y contradicciones del proceso docente educativo

### **Tema III**

14. La investigación pedagógica. Objetivos. Metodología para su aplicación. Elaboración de sus proyectos individuales para su mejoramiento.

### **Tema IV.**

15. Los componentes del proceso docente educativo. El objetivo. Carácter rector. Determinación y formulación de los objetivos. Dimensiones
  16. El contenido. Dimensiones que lo forman.
  17. La formación de conceptos. Vías.
- La formación de habilidades y capacidades pedagógicas.

18. Los métodos del proceso docente educativo. Exigencias para su selección y utilización.
19. Los medios en el proceso docente educativo. Exigencias psicológicas y pedagógicas
20. La evaluación del proceso docente educativo, objetivos, dimensiones y tipos de evaluación.
21. El aprovechamiento de las potencialidades educativas del PEA
22. La clase: forma fundamental de organización del proceso docente educativo. Vías para la activación del aprendizaje en la clase.
23. La excursión como forma de organización del proceso docente educativo. las técnicas participativas.
24. El juego como forma de organización del proceso docente educativo.
25. La actividad laboral en las instituciones educativas de la educación infantil.
26. La estimulación colectiva e individual de las áreas del aprendizaje, de la audición y el lenguaje y de la esfera afectivo evolutiva.
27. Los procesos extraescolar y extradocente
28. Particularidades del proceso docente educativo en las escuelas de niños con necesidades educativas especiales de tipo auditivo.
29. Particularidades del proceso docente educativo en las escuelas de niños con necesidades educativas especiales de tipo visual.
30. Particularidades del proceso docente educativo en las escuelas de niños con necesidades educativas especiales de tipo senso–motriz.
31. Particularidades del proceso docente educativo en el círculo infantil y las vías no formales.
32. Las formas de organización en el círculo infantil y las vías no formales
33. La organización higiénica del proceso docente educativo

#### **Tema V.**

34. Bases y fundamentos del currículum. Dimensiones curriculares
35. Niveles del currículum: macro, meso y micro.
36. Proyectos para generar cambios en las instituciones de la Educación Infantil.

#### **Tema VI**

37. El trabajo de la escuela con la familia
38. El trabajo de la escuela y el maestro con la organización de pioneros.

39. El maestro guía de pioneros

### **Tema VII.**

40. La dirección y planificación del trabajo en las instituciones de Educación Infantil.

41. El entrenamiento metodológico conjunto. Estructura. Importancia. Requisitos para su implementación.

42. Las técnicas básicas de dirección La elaboración de planes.

43. La organización del tiempo de trabajo.

### ***Sugerencias para seminarios***

#### **Tema I**

1. La enseñanza, el desarrollo y la calidad de la educación. Su influencia en la educación de la personalidad.

2. ¿Preparamos a los maestros para atender la diversidad?

3. El grupo escolar y social y su acción en la formación de valores en los escolares de la Educación Infantil.

4. La integración escolar y social en Cuba. Filosofía y realidad.

5. Importancia de la creatividad para el desarrollo de la personalidad del maestro y del alumno de la Educación Infantil.

#### **Tema II**

6. Las tendencias pedagógicas contemporáneas sobre el aprendizaje y su aplicación en la Educación Infantil

7. Concepción de aprendizaje que responda a las exigencias de la actividad educacional en la Educación Infantil.

8. La teoría SHC y la pedagogía de las potencialidades. Importancia de su dominio por el maestro de la Educación Infantil.

9. Vigotski y el rendimiento absoluto y relativo de los escolares

10. La formación de las acciones mentales por etapas como base del quehacer del maestro de la Educación Infantil.

#### **Tema IV.**

11. El aprovechamiento de las potencialidades del PEA para la formación de valores, durante el desarrollo de las diferentes formas de organización.

12. La formulación de las preguntas. Tipos de preguntas. Importancia

13. Dinámica y periodicidad de la capacidad de trabajo. Medidas higiénicas para la optimización del trabajo del maestro en diferentes especializaciones de la Educación Especial.

#### **Tema V**

14. Diseño, desarrollo y evaluación curricular. Importancia de su conocimiento por el maestro de la Educación Infantil.

15. Los centros de referencias. Una alternativa para perfeccionar la calidad de la educación en la Educación Infantil.

#### **Tema VI.**

16. Las formas de organización para el trabajo con la familia.

17. El trabajo de la OPJM como vía para la formación de valores en los escolares de la Educación Infantil.

#### **Tema VII.**

18. La dirección científica y el perfeccionamiento del trabajo pedagógico en la Educación Infantil.

### **Sugerencias para clases prácticas.**

#### **Tema I.**

1. Análisis de los principios del proceso docente educativo a partir de fragmentos del Ideario Pedagógico de José Martí.

#### **Tema II.**

2. Análisis de la aplicación de la teoría de las acciones mentales por etapas, en actividades del proceso docente educativo en la Educación Infantil.

3. Identificación en actividades docente-educativas, de las etapas y contradicciones del proceso docente educativo en la Educación Infantil.

#### **Tema III.**

4. Elaboración de pruebas pedagógicas.

5. Análisis y discusión del diagnóstico pedagógico.

#### **Tema IV.**

6. Análisis de objetivos en diferentes actividades del proceso docente educativo.
7. Determinación y formulación de objetivos de un tema de una de las asignaturas de la escuela especial.
8. Análisis y discusión de las vías empleadas para formar conceptos en actividades del proceso docente educativo de la Educación Infantil.
9. Análisis de los métodos empleados en las actividades del proceso docente educativo con los escolares con necesidades educativas especiales (dos clases).
10. Análisis y discusión de los resultados obtenidos en la aplicación del EMC.
11. Elaboración de medios para el proceso docente educativo.
12. Análisis del resultado de la aplicación de diferentes tipos de evaluación.
13. Análisis de un plan de clases y de una excursión.
14. Elaboración de la dosificación y análisis metodológico de un tema
15. Elaboración de juegos.
16. Análisis de planes de: trabajo socialmente útil, tarea para la casa y de su control.
17. Análisis de plan de actividad extradocente y extraescolar
18. Análisis de planes de clases de escuelas de ciegos, sordos, limitados físicos motores.
19. Planificación de actividades programadas e independientes.
20. Análisis de: horario, régimen del día y carga docente de las instituciones de la Educación Infantil

#### **Tema V.**

21. Análisis y discusión de diseños curriculares de instituciones de la Educación Infantil.
22. Análisis y discusión de adaptaciones curriculares.

#### **Tema VI.**

23. Análisis de la planificación y realización de: reunión y escuela de padres, de visitas y entrevistas realizadas a los padres.
24. Discusión de planes de diferentes actividades pioneriles.

En cada clase práctica los estudiantes pueden realizar tantas recomendaciones como sean necesarias y que contribuyan al desarrollo de los discentes.

#### **Tema VII.**

25. Análisis del diagnóstico y banco de problemas de una escuela especial. Realizar recomendaciones.

26. Elaboración y discusión de planes individuales y de EMC.

27. Análisis y discusión del resultado del empleo de técnicas de dirección en instituciones de la educación Infantil.

### **Sugerencias de tareas para componente laboral**

#### Tema I

1. Observación de actividades docente educativas donde se evidencien los principios del proceso.

2. Identificación en actividades o docente educativas la aplicación de la teoría de la formación de las acciones mentales por etapas.

3. Identificación en actividades docente educativas; las etapas o fases y las contradicciones del proceso.

4. Elaboración, selección y aplicación de pruebas pedagógicas.

5. Elaboración del diagnóstico pedagógico.

6. Observación de actividades docente educativas para ver cumplimiento de objetivos.

7. Determinación y formulación de objetivos para diferentes actividades del proceso docente educativo.

8. Realización de actividades empleando las diferentes vías para formar conceptos.

9. Selección y aplicación de métodos en diferentes actividades docente educativas.

10. Elaboración de medios para la enseñanza y el aprendizaje.

11. Aplicación de diferentes formas de evaluación.

12. Control de los resultados de la evaluación en los documentos establecidos.

13. Revisión de diseños curriculares de instituciones de la Educación Infantil

14. Elaboración de una adaptación curricular para una asignatura acorde con las particularidades de un escolar.

15. Comparación entre diagnóstico, banco de problemas y estrategia científico metodológica y docente educativa de instituciones de la Educación Infantil.

16. Observación de clase: elaboración de la dosificación de un tema, planificación de una clase. Selección de contenido para la planificación de una excursión.

17. Observación de juegos. Selección de contenidos para desarrollar a través de juegos. Elaboración de un plan de juego. Clasificación de preguntas según su tipo.
18. Observación de diferentes tipos de actividad laboral. Elaboración de planes de estas.
19. Observación y planificación de estimulación de las áreas de la audición, del lenguaje, del aprendizaje y de la esfera afectiva.
20. Observación de actividad extradocente y extraescolar. Selección de un contenido y planificación una actividad extradocente y extraescolar.
21. Observación de actividades del proceso docente educativo en la escuela de limitados físicos. Planificación de diferentes actividades.
22. Observación de actividades del proceso docente educativo en los círculos infantiles. Planificación de diferentes actividades.
23. Caracterización de la organización higiénica del proceso docente educativo de la escuela y la facultad.
24. Análisis del estado de cumplimiento del horario, régimen del día. Elaborar uno y fundamentarlo.
25. Observación de las diferentes formas que emplea el maestro para trabajar con la familia
26. Planificación y dirección de una reunión y escuela de padres, una visita y entrevista de padres.
27. Planificación de estrategias para el trabajo con la comunidad según características de los escolares.
28. Revisión de la estructura organizativa de instituciones de la Educación Infantil. Análisis y valoración de la misma. Dar recomendaciones.
29. Análisis y valoración del plan metodológico de las instituciones de la Educación Infantil
30. Elaboración de alternativas para la organización de una institución de la Educación Infantil.

### **Sugerencias de tareas para el componente investigativo**

1. Entrevistas a maestros de escuela primaria y especial en relación con:
  - ¿Qué relación considera que existe entre enseñanza, desarrollo y calidad de la educación?.
  - ¿Qué necesita el maestro para estar preparado para atender la diversidad?

- Búsqueda y profundización en la bibliografía relacionada con estas temáticas.
2. Observar grupos escolares. Caracterizarlos. Determinación, previo intercambio con el colectivo de docentes del grupo, de las actividades realizan para unir el grupo de escolares.
  3. A partir del estudio bibliográfico y la investigación práctica, argumentar la política integracionista del sistema educativo cubano. Realizar recomendaciones si lo considera.
  4. Tomando como punto de partida el estudio bibliográfico y las entrevistas al personal docente de experiencia, valorar cómo contribuye el maestro creativo al perfeccionamiento de su quehacer pedagógico.
  5. Entrevistas a maestros de las escuelas primaria y especial sobre:
    - Tendencias pedagógicas que conocen y aplican
    - Aspectos positivos y negativos de estas
    - Dónde radica la diferencia entre la pedagogía centrada en el defecto y la pedagogía centrada en las potencialidades.
    - Valor de la teoría SHC para la educación general y especial.
    - Argumentos de Vigotski sobre la importancia de la ZDP y el rendimiento absoluto y relativo.
  6. Constatación en las instituciones de Educación Infantil de la: concepción de aprendizaje que utilizan. ¿Cómo valorar la interacción maestro-alumno en el proceso de aprendizaje?
  7. Apoyado en el estudio sobre currículum, su diseño, desarrollo y evaluación, comprobar en la practica, los efectos de su aplicación.
  8. Visitar centros de referencias, de educación preescolar, primaria y especial para adquirir experiencias y conocer como se irradian sus resultados.
  9. Investigar en el contexto de la Educación Infantil, cómo se deben formular las preguntas.  
¿Qué tipo de preguntas se conocen y cuáles se debe utilizar?
  10. Entrevistas a educadoras y maestros sobre cómo integra el contenido de las asignaturas en la actividad laboral. Partir de su propia experiencia.
  11. Entrevistas a educadoras y maestros para indagar sobre cómo actúan para estimulara el aprendizaje de los alumnos.
  12. Utilizando diversos métodos investigativos determinar las particularidades del proceso docente educativo en los círculos infantiles y en las escuelas de niños con necesidades educativas específicas.

13. Utilizando diferentes métodos de investigación y el estudio individual realizado precisar las medidas higiénicas para la optimización del trabajo del maestro.

14. A partir de su preparación laboral precisar con el maestro la importancia, preparación y dirección de las formas de trabajo con la familia y la comunidad.

15. Determinación, a partir de la utilización de diversos métodos investigativos con el maestro, jefe de ciclo y director, de las vías que se emplean para perfeccionar la dirección y planificación del proceso docente educativo y las técnicas de dirección que utilizan. Alternativas elaboradas para obtener resultados eficientes.

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGOGICO "ENRIQUE JOSE VARONA"**

**LICENCIATURA EN EDUCACION**

**CARRERA** Defectología

**DISCIPLINA** Formación Pedagógica General y Especial

**ASIGNATURA** Educación de la Personalidad

**SEMESTRES** 4to y 5to

**TOTAL DE HORAS** 176 hrs

**AÑO DE CONFECCION** 1992

**AUTOR** Profesora Asistente: María Teresa Ferrer Madrazo

**Plan temático y distribución del tiempo para el 4to semestre:**

<u>Temas</u>	<u>Horas Clases</u>			<u>Total</u>
	<u>C</u>	<u>S</u>	<u>CP</u>	
1. La Educación de la Personalidad como unidad de la actividad y la comunicación.	8	4	8	20
2. La dirección del proceso de Educación de la Personalidad.	10	6	12	28
3. La Investigación Pedagógica	4	-	8	12
4. Dinámica de los componentes del proceso docente-educativo	10	6	20	36
<b><u>Total</u></b>	<b>32</b>	<b>16</b>	<b>48</b>	<b>96</b>

### **Plan temático y distribución del tiempo para el 5to semestre**

<u>Temas</u>	<u>Horas Clases</u>			
	<u>C</u>	<u>S</u>	<u>CP</u>	<u>Total</u>
5. Las formas de Organización del proceso docente-educativo.	28	8	14	34
6. El trabajo de la escuela y el maestro con las influencias educativas que intervienen en la educación de la personalidad.	4	4	10	18
7. El trabajo creador del maestro en la búsqueda de diferentes vías para la educación de la personalidad	2	6	4	12
<b><u>Total</u></b>	<b>34</b>	<b>18</b>	<b>28</b>	<b>80</b>

## **Sistema de conocimientos de la asignatura**

**TEMA I** La educación de la personalidad como unidad de la actividad y la comunicación.

La educación de la personalidad, proceso y resultado. Unidad de la instrucción, educación, corrección y/o compensación.

La unidad de lo cognitivo y lo afectivo y su carácter regulador en la educación de la personalidad.

Ciencias que sustentan el proceso de educación de la personalidad: Sociología, Psicología, Pedagogía, Fisiología, Higiene Escolar, Organización y Dirección de escuelas, Metodologías de las Enseñanzas de diferentes asignaturas. Categorías. Interrelación entre las ciencias y las asignaturas. Principios del proceso docente-educativo.

Papel del maestro y la escuela en el logro de la unidad de las influencias educativas. El maestro como coordinador del Sistema de influencias educativas. Sujetos que intervienen en el proceso de educación. Importancia del conocimiento de las particularidades individuales de los sujetos y de las condiciones en que transcurren su desarrollo para la educación de la personalidad.

El proceso de educación de la personalidad como unidad de la actividad y la comunicación. Requisitos que debe reunir la actividad y la comunicación para que tenga valor formativo y desarrollador. Estructura de la actividad.

Orientación, ejecución autónoma, ejercitación, control y retroalimentación. Exigencias para el educador y el educando. Diferentes tipos de actividad para la educación de la personalidad de escolares normales y con desviación en el desarrollo: el estudio de la actividad laboral, el juego, las actividades culturales, deportivas, recreativas y políticas. Posibilidades educativas de estas actividades.

Papel de la comunicación en la educación de la personalidad. Estructura y funciones. La comunicación verbal y no verbal. Su importancia para el establecimiento de las relaciones, entre los sujetos y el clima emocional del desarrollo de la actividad. Comunicación maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-maestro.

## **TEMA II** La dirección del proceso de educación de la personalidad

El proceso docente-educativo. Objetivos fundamentales. Su respuestas a las necesidades y exigencias sociales.

La enseñanza-aprendizaje en la educación de la personalidad. La enseñanza aprendizaje como formas de de asegurar la transmisión y adquisición de conocimientos, experiencias y desarrollo de habilidades y hábitos. Unidad entre enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje como actividad cognocitiva en su unión a lo afectivo-volitivo motivacional. El aprendizaje como proceso y como producto. Tipos de aprendizaje. Algunas consideraciones sobre las teorías. El aprendizaje vinculado a la edad. El sujeto de aprendizaje.

La enseñanza como dirección y estimulación de la ctividad cognoscitiva.

El carácter bilateral del proceso de enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje como proceso comunicativo. Características, componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Etapas o eslabones del proceso de enseñanza. Contradicciones del proceso docente-educativo.

## **TEMA III- La investigación pedagógica**

La investigación pedagógica. Objetivos. Relación con la investigación psicológica. Importancia. Posibles enfoques para obrar la investigación pedagógica. Metodología de la investigación pedagógica. Variables, requisitos para la selección, elaboración y aplicación de técnicas y pruebas. El prediagnósticos, el dignóstico pedagógico. Criterios de evaluación e interpretación.

## **TEMA IV** Dinámicas de los componentes del proceso docente educativo.

El objetivo como componente directo del proceso docente educativo desviación gradual. Carácter del sistema. Exigencias de la formulación y desviación de los objetivos. Funciones, importancia de la organización de los objetivos para la educación de la personalidad del escolar normal y con desviación en el desarrollo.

El contenido de la educación y la enseñanza. Componentes. Carácter de sistema. Ordenamiento lineal y concéntrico. Relación objetivo-contenido. Documentos donde se expresa el contenido de la enseñanza y educación.

Formación de conceptos y desarrollo de habilidades. Exigencias para su formación y desarrollo. Vías. Relación entre conocimientos y habilidades.

Los métodos y los medios para la dirección del proceso de educación de la personalidad. Características. Exigencias a la calidad del alumno y del maestro en el trabajo con los métodos.

Fundamentación pedagógica y psicológica para la selección y trabajo con los medios. Clasificación de los medios. Recomendaciones didáctico-metodológicas para el empleo de los medios durante el proceso de educación de la personalidad.

Relación métodos -medios en la educación de la personalidad.

### **La evaluación del proceso docente-educativo.**

Aspectos a tener en cuenta al evaluar la conducta del niño normal y con desviaciones en el desarrollo. Proyecciones de las posibles correcciones a introducir en el proceso de educación de la personalidad.

La evaluación del aprendizaje. Diferentes formas y evaluación de los conocimientos y habilidades. Funciones de la evaluación. La actividad de control del maestro y autocontrol del alumno. Exigencias a la evaluación del aprendizaje en las escuelas general y especial. Control y evaluación de la enseñanza, por medio del autocontrol del maestro a través del resultado del aprendizaje.

**TEMA V** : Las formas de organización del proceso docente educativo.

**La clase:** Como forma fundamental del proceso docente educativo. Tipos. Exigencias a las clases en las escuelas general y especial.

**La excursión:** Como forma de organización del proceso docente educativa. Exigencias para la realización de la excursión. Tipos. Metodología para su realización.

**El juego:** Como forma de organización del proceso docente educativo. Exigencias para la realización del, juego en las escuelas general y especial. Tipos de juegos. Importancia del juego en la educación de la personalidad.

La actividad laboral en la educación general y especial. El trabajo socialmente útil y en los talleres. El trabajo productivo en la educación especial. El trabajo independiente. Tipos. Las

tareas para la casa. Exigencias a la organización y dirección de la actividad de los alumnos. Higiene de la actividad laboral. Requisitos. Papel del maestro en la dirección de estas actividades. Importancia de estas actividades en el desarrollo de la independencia cognoscitiva y en la formación de cualidades de la personalidad.

El trabajo extradocente: Exigencias metodológicas para su realización. Tipos de actividades.

El trabajo extraescolar: Vías para su realización. Trabajo conjunto de la escuela, el maestro, las organizaciones y la comunidad en su organización.

Unidad de trabajo docente, extradocente y extraescolar.

Formas de organizar a los alumnos durante el proceso docente educativo: frontal por grupos, por parejas, individual. Importancia del empleo de las diferentes formas.

Organización higiénica del, proceso docente educativo. La carga docente en el horario y la clase. Efectos de la capacidad de trabajo y la fatiga. Dinámica y periodicidad de la capacidad de trabajo. Higiene de la lectura, medios de enseñanza, la comprobación de los conocimientos habilidades y hábitos de los analizadores afectados, de los locales.

Puesto de trabajo del maestro. Valoración higiénica. Régimen de trabajo del maestro. Organización higiénica. Enfermedades frecuentes en la labor profesional de maestro. La voz del maestro. Requisitos higiénicas. Medidas higiénicas para optimizar el trabajo del maestro.

**TEMA VI:** El trabajo de la escuela y el maestro con las influencias educativas en la educación de la personalidad.

El trabajo del guía de pionero. Tareas y funciones.

El trabajo de la escuela y el maestro con la familia. Vías para la preparación psicopedagógica de la familia.

El trabajo del maestro en la escuela internado. Funciones. El desarrollo del internado. Participación del maestro en la del internado.

**TEMA VII:** El trabajo creador del maestro en la búsqueda de diferentes vías para la educación de la personalidad.

Aplicación creadora de las Normativas y Documentos en el trabajo de la escuela. Organización del trabajo metodológico del grado. Importancia de la autopreparación permanente del maestro y los alumnos.

La labor investigativa y de búsqueda de soluciones a los problemas en el desempeño profesional.

Importancia de la instrucción creadora en su actividad profesoral de los logros de las Ciencias Pedagógicas y de las mejores experiencias y resultados de los educadores e instituciones escolares. La optimización del proceso docente educativo como vía para su perfeccionamiento continuo.

### **ORIENTACIONES METODOLOGICAS**

La asignatura educación de la Personalidad integra contenidos de la teoría de la Educación, teoría de la Enseñanza, Psicología de la Enseñanza e Higiene Escolar, por tal motivo requiere que los profesores que la desarrollan tengan una amplia preparación para que puedan vincular adecuadamente todos los contenidos en un Sistema de conocimientos.

La asignatura se desarrolla en los semestres 4to y 5to en el curso regular diurno, por ello se recomienda tratar en el 4to semestre los Temas I al IV y en el 5to semestre los Temas V al VII.

Para tratar los contenidos de la Asignatura se orienta tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Explicar detalladamente los conceptos de carácter general y las especificidades de su aplicación en la Escuela Especial, tema por tema. Particular importancia tiene prestar atención a las particularidades del proceso docente-educativo-correctivo según el tipo de escuela especial.
2. Brindar atención especial al carácter correctivo general del proceso docente-educativo en las escuelas especiales y sobre todo el tratamiento correctivo especialmente dirigido a la atenuación o superación de las dificultades en el desarrollo de los escolares. Se requiere insistir en la corrección y la compensación como condición y resultado del proceso unitario: instrucción-educación

## **TEMA I**

Al analizar la educación de la personalidad como proceso y resultado y ver el resultado como el fin del Sistema Nacional de educación y el que persigue la escuela especial con todos los escolares que atiende en los diferentes centros.

Es necesario también en este Tema abordar el Sistema categorial de las Ciencias afines a estas asignaturas desatancado la relación existente y su importancia para el desarrollo de la asignatura. Se deben trabajar profundamente los conocimientos concernientes a Pedagogía y la corrección y compensación como específica de la Educación Especial.

El aspecto relacionado con los principios debe enfocarse a partir de dejar claro como se han trabajado hasta el presente los principios (someramente) y presentar los que a continuación relacionamos, los cuales se concibieron en el último Seminario Nacional de Pedagogía:

1. Principio del carácter científico e ideológico del proceso docente educativo.
2. Principio de la unidad de la instrucción, la educación y su carácter desarrollador en el proceso de Educación de la Personalidad.
3. Principio de la unidad de lo efectivo y lo cognitivo
4. Principio de la unidad entre la actividad y la comunicación
5. Principio de la individualización y la diferenciación y el respeto a la personalidad.
6. Insistir en su esencia, interrelación, aplicación en cada actividad docente educativa.
7. En lo relacionado con la actividad y comunicación, dejar demostrado que el proceso de educación de la personalidad es un proceso de actividad y comunicación, y que este se logra mediante el proceso docente educativo; por tal motivo se requiere desarrollar todo el Sistema de conocimientos relacionado con actividad y comunicación, ejemplificando siempre que sea posible, tanto con situaciones de la escuela General como con situaciones de la Especial.

En lo relacionado con tipos de actividades, no profundizar, solo destacar su valor educativo, según como se empleen; se expresa lo concerniente a la no profundización porque después se retoman en el Tema de Formas de Organización.

## **TEMA II**

Con relación a los objetivos fundamentales, explicar los correspondientes al Sistema Nacional de Educación, que aparecen en Tesis y Resoluciones del PCC. No corresponde aquí analizar el objetivo como componente rector, contenido; éste que se estudia en el Tema de Dinámica de los componentes.

En relación con las teorías del aprendizaje, seleccionar aquellas que sean más representativas, esta actividad debe ser objeto de trabajo en el Colectivo de Asignatura.

### **TEMA III**

Tiene este tema mucha significación pues debe preparar a los estudiantes para que realicen un diagnóstico pedagógico correcto. Por ello se exige que se les prepare teorías y prácticamente en esta dirección. Se recomienda que en actividades prácticas los estudiantes elaboren, apliquen e interpreten pruebas pedagógicas, así como lleguen a la definición de un diagnóstico pedagógico.

### **TEMA IV**

Constituye el Tema Central dentro de la signatura; con él se inicia el estudio de los aspectos centrales para el trabajo de las Metodologías y requiere de un tratamiento cuidadoso con todos sus componentes.

El estudiante debe aprender a derivar objetivos desde el nivel más general hasta la clase determinándolo y formulándolo correctamente.

Debe el objetivo cumplir su carácter rector y a partir de la integración de la instrucción, educación y la corrección en el proceso de formación de la personalidad.

Las clases prácticas relacionadas con estos componentes, deben posibilitar que el estudiante aprenda a determinar y formular objetivos de clase, donde estén integrados y reflejados los componentes del proceso y precise el nivel de asimilación que debe lograr el alumno.

El componente contenido: se debe dejar claro como el contenido de la enseñanza debe reflejar el contenido de la educación, de ahí la necesidad de que el estudiante aprenda a explotar las potencialidades educativas que tiene el contenido de la enseñanza de cada una de las asignaturas de la Escuela Especial.

Se recomienda que las clases prácticas y la práctica laboral aborden esta arista del proceso.

Con relación al componente método no hacer énfasis en clasificaciones, ni separar los métodos de educación y los de enseñanza, abordarlos de tal forma que demuestre que todos contribuyen a la formación de la personalidad, lo que se logra siempre que son empleados racionalmente. Se recomienda que el estudiante además de observar clases para constatar empleo y sistema de métodos, elabore sistema de éstos en relación con el contenido de metodología más próximo. Se recomienda además realizar actividades metodológicas en relación con los tres componentes estudiados hasta ahora.

En cuanto al componente evaluación se recomienda que para evaluar la conducta del escolar y la del que presenta desviación del desarrollo se utilicen los indicadores de la conducta normal planteados por el pedagogo alemán G.Grossman y realizar la investigación con el niño cubano, con la finalidad de comprobar si son efectivos en nuestras condiciones. Consideramos que constituye un punto de partida para tratar este aspecto.

El estudiante debe aprender a elaborar y aplicar pruebas. Trabajos de Control, etc, debe aprender a establecer la relación necesaria entre los componentes objetivos, contenido, métodos, etc, así como seleccionarlos correctamente, para lo cual también tiene que aprender a elaborar claves de clasificación. En concordancia con lo expresado se evidencia la necesidad de una gama de actividades prácticas, que favorezcan el cumplimiento correcto de estas tareas.

El TEMA V es importante, este debe tratarse con profundidad y cuidar no hacerlo rutinario. En él se deben abordar las funciones didácticas, también cuidadosamente.

La actividad laboral se incluye por primera vez en este tema, destacar bien su importancia, valor educativo, instructivo y correctivo, destacar las diferentes modalidades, que puedan existir. Diseñar actividades que permitan que el estudiante lo ubique entre las formas de organización más importantes.

En este Tema es importante tener en cuenta los aspectos relacionado con la higiene y la capacidad de trabajo, cuestiones que con frecuencia se encuentran dañadas en los escolares que asisten a la escuela especial.

En el TEMA VI, prestar atención al trabajo que realizar la escuela con la familia y las vías que puede utilizar. Se recomienda que se trate con ejemplo prácticos y si es posible, en la propia escuela internado, por las múltiples posibilidades que brinda para conocer y educar a los alumnos.

**TEMA VII** . En el momento de su desarrollo el estudiante tiene algunos conocimientos teóricos-prácticos de cuáles son las principales dificultades por las que atraviesa el Subsistema de Educación Especial y cuál debe ser su posición dentro de él, al menos modestamente; por ello es necesario que establezcan la relación entre la situación social actual de las escuelas especiales y la educación y la importancia que tienen los que conocimientos, capacidades y habilidades del maestro se pongan en función de la transformación de la realidad de la educación, donde él desempeña un papel importante.

En tal sentido debe analizarse cómo el esquematismo, la falta de una mentalidad científica en el análisis y solución de los problemas pedagógicos son incompatibles con el desarrollo creador del maestro. Se recomienda en este Tema que se aumenten las actividades prácticas. Al concluir la asignatura el estudiante debe ser portador de un Sistema de conocimientos, hábitos y habilidades pedagógicas que les permitan actuar directamente

en la formación de la personalidad del escolar con desviación en su desarrollo. La asignatura tiene **Exámen Final Oral** en los **dos** Semestre 4to y 5to.

**Sugerencias de actividades para componente laboral y el componente investigativo.**

1. Selección, interpretación y elaboración de técnicos para la investigación pedagógica.
2. Aplicación de técnicas de investigación pedagógica.
3. Utilización de técnicas grupales para la organización de los escolares durante las actividades docente-educativo-correctivas.
4. Diseño de alternativas para el, trabajo de atención individual a los alumnos.
5. Proyección de actividades que propicien el desarrollo del grupo escolar.
6. Diseño de diferentes estrategias educativas para la formación de la personalidad.

7. Valoración de las condiciones en que transcurre el proceso educativo en la escuela internado.
8. Análisis de las experiencias de educadores e instituciones escolares de Avanzada.
9. Aplicación e interpretación de instrumentos para evaluar la conducta de los menores con desviación.
10. Utilización de formas verbales y no verbales para establecer comunicación con los sujetos de educación.
11. Derivación gradual de los objetivos para la dirección del proceso docente-educativo-correctivo.
12. Selección y aplicación de sistema de métodos para la educación de la personalidad.
13. Planificación y dirección, con ayuda del maestro, de actividades docente-educativo-correctivas.
14. Análisis y elaboración de horarios docentes.
15. Planificación y ejecución de actividades metodológicas.
16. Valoración de las condiciones higiénicas del proceso docente-educativo-correctivo.

1. Castro Pimienta Orestes: Evaluación Integral del Paradigma a la práctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1999.
2. Fernández Pérez Miguel: Tareas de la profesión de enseñar. Madrid. España 1994. Editorial Siglo XXI
3. González Pérez Miriam: La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. Revista Cubana de Educación Superior. Volúmen XX No. 1, 2000
4. Gregori Barberá E. Hacia una metodología de la evaluación. Revista de Educación 314. Septiembre –diciembre. Barcelona España 1997.
5. Villada Osorio D.: evaluación integral de los procesos educativos. Universidad de Manizales Colombia, 1997.
6. Vizcarro C: La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación tradicional y sus alternativas. En Vizcarro y León(comp). Nuevas tecnologías para el aprendizaje. Editorial Pirámide. Madrid, España.1997

## **BIBLIOGRAFIA PARA EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA**

1. Alvarez Zayas, Carlos. Una escuela de Excelencia, Editorial Buró de investigaciones pedagógicas de las FAR(1996)
2. Alvarez Zayas, Rita. Didáctica y Currículum del docente. ISPEJVarona La Habana(1995).
3. Alonso Sergio. Administración por objetivos en el MINED. Material impreso en el Departamento de Dirección Educacional del ISPEJVarona Cuba (1995).
4. Ausubel B.P .Psicología Educativa. Punto de vista cognitivo. Editorial Trillas. Méjico (1976).
5. Añorga Morales, Julia: El mejoramiento profesional y humano y la Educación Avanzada 1994
6. Bell Rodríguez, Rafael. Educación Especial. Razones, visión actual y desafíos Pueblo y Educación Cuba (1997)
7. Betancourt Torres Juana y otros Selección de temas de Psicología Especial. Editorial Pueblo y Educación, Cuba (1992),
8. \_\_\_\_\_: El aprendizaje ¿un tema de ayer, de hoy? De siempre. Curso impartido en Pedagogía 97. Palacio de las Convecciones. La Habana 1997.
9. Bigge, M.L y otros. Teorías de aprendizaje para maestros. Editorial Trillas Méjico (1990).
10. Bigott L.A y otros. Educación para transformar. Editorial Abre Brecha C.A Caracas(1991).
11. Canduelas Sabrero, Adter. Hacia un currículum flexible y diversificado. Editorial Magistral Lima Perú (1994).
12. Castro Ruz, Fidel. Ideología, conciencia y trabajo Político Editora Política (1991).
13. Colectivo de Autores. Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación (1996), Temas sobre la actividad y la comunicación. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana (1989).
14. Coll Salvador César. Psicología genética y aprendizajes escolares. Siglo XXI. Editores, 2da Edición, Méjico, (1984).
15. \_\_\_\_\_. Psicología y currículos de Pedagogía. Editorial Paidos (1987)
16. Chiong Medina, María. Higiene de la actividad docente. \_\_\_\_\_ Impresión Ligera ISPEJVarona(1988).
17. Danilov, M.A El proceso de enseñanza en la escuela. Editorial Grijalvo. Méjico(1977).
18. Davidov, Vasili.La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso, Moscú (1988).
19. Díaz Barriga F. y coautores. Administración de la Educación. ILCE, Méjico DF(1996).
20. Díaz Barriga, Frida Diseño curricular. Aproximaciones metodológicas al diseño curricular.

Hacia una propuesta integral. ILCE, Méjico. Febrero(1994).

21. Eduards, Verónica. Diseño curricular. Aproximaciones Metodológicas al diseño curricular.

Hacia una propuesta integral. ILCE Méjico. Febrero(1994).

22. Fariñas León, Gloria. Maestro. Una estrategia para la enseñanza. PROMET. Editorial Academia La Habana(1997).

23. Ferreiro Gravie R. Anatomía y Fisiología del desarrollo e Higiene Escolar. Editorial Pueblo y Educación. Cuba (1986).

24. Ferrer Madrazo María Teresa. La Pedagogía Especial y las Didácticas Especiales ¿Divorcio o Relación? . Curso Pre reunión en la tercera Conferencia Iberoamericana de Educación Especial. Cuba (1995)(artículo).

25. García Otero, Julia. Fundamentos del currículum. ISPEJVarona. La Habana (1995)(folleto)

26. González Rey, Fernando. Psicología, principios y categorías. Editorial Ciencias Sociales. La Habana Cuba (1989),

27. \_\_\_\_\_: La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación (1988).

28. Guerrero Serón Antonio. Fundamentos sociales del currículum. Manual de Sociología de la Educación. E. Síntesis. Madrid (1996).

29. Hidalgo Guzmán Juan L. Aprendizaje operativo. Ensayos de Teoría Pedagógica. Casa de la Cultura del Maestro Mejicano, A.C(1992).

30. ICCP. Proyecto curricular de la escuela cubana. Resultado de investigación. La Habana (1998).

31. Labarrere Reyes, Guillermina y coautores. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Cuba (1998).

32. Labarrere Sarduy A. Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana (1996).

33. Fuente la O.M Estrategia Pedagógica para determinar y solucionar problemas profesionales. Cuba (1997)(tesis de maestría).

34. López Hurtado J. Y otros. El carácter científico de la Pedagogía. Particularidades de su concreción en nuestro país. Curso de Pedagogía 95. Palacio de las Convecciones. La Habana (1995).

35. López Machín Ramón. Actualidad en las necesidades educativas especiales. Cuba (1995)(artículo),

36. \_\_\_\_\_: ¿Preparamos a los docentes para educar la diversidad?. Cuba (1996)(artículo),
37. \_\_\_\_\_: ¿Qué es la integración escolar?. Cuba (1996)(artículo),
38. \_\_\_\_\_: De la Pedagogía centrada en el Defecto a la Pedagogía centrada en las potencialidades. Cuba (1998)(artículo).
39. Martínez Llantada M. Enseñanza Problémica y pensamiento creador. Universidad de Senova Méjico(1996).
40. MINED. Documentos para el trabajo docente metodológico en la escuela. Editado en la década del 90.
41. Mitjans Albertina. Creatividad, personalidad y Educación. Editorial Pueblo y Educación. Cuba (1995).
42. Molina García Santiago. La Pedagogía interactiva, una respuesta socialmente necesaria de educación para la diversidad. Escuela universitaria de magisterio. Universidad de Zaragoza (artículo).
43. Morales Brito Luisa y coautores. Selección de temas de Pedagogía Especial. Editorial Pueblo y Educación Cuba(1992).
44. Morenza Padilla Liliana. Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas. Publicación de Educa. Lima Perú (1996)
45. Pérez Martí José. Ideario Pedagógico. La Habana (1961)
46. Pérez Pérez Ramón El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador. Villassar de Mar. Barcelona. España (1994).
47. Romeu Escobar A. Currículum. Diseño. Práctica y Evolución. (folleto).
48. Sacristán Gimeno. Aprender e interpretar la enseñanza. E. Arcos Barcelona (1992)
49. Talízima N. F. La Psicología de la Enseñanza. Editorial Progreso. Moscú (1988).
50. Torres Rosa Qué y cómo es necesario aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. Instituto Frenesis. Quito. Marzo (1994)
51. Vigotski L.S Fundamentos de Defectología. Obras Completas Tomo V. Editorial Pueblo y Educación,
52. \_\_\_\_\_: Dinámica del desarrollo mental en el escolar en relación con la enseñanza . Tomado del libro "Psicología Pedagógica" bajo la redacción de V.V Davidov, Moscú "Pedagoguika"(1991)(en ruso) traducción Lic.Carmen Salgado Castillo. MSC. Rafael Bell Rodríguez, Cuba (1998),

53. \_\_\_\_\_: La Zona de desarrollo próximo. Tomado de “Retraso mental e inteligencia”de Joseph C. Campione, Ann L. Brown y otros en “Cognición, personalidad e inteligencia”de Robert Stemberg. De. Paidós. Barcelona España(1987).

54. Villaroel C. El currículum de la Educación Superior. Venezuela (1992).

## **ANEXO 7**

### **Método Delphy**

**Tabla de frecuencias acumulativas**

<b>No.</b>	<b>E</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	<b>Total</b>
1	2	15	3	0	0	20
2	6	10	4	0	0	20
3	4	14	2	0	0	20
4	7	12	1	0	0	20
5	7	9	4	0	0	20
6	3	13	4	0	0	20

**Tabla de frecuencia acumulativa sumativa**

<b>No.</b>	<b>E</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	
1	2	17	20	20	20	
2	6	16	20	20	20	
3	4	18	20	20	20	
4	7	19	20	20	20	
5	7	16	20	20	20	
6	3	16	20	20	20	

**Tabla de frecuencia acumulativa relativistas**

<b>No.</b>	<b>E</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	
1	0.1	0.85	1	1	1	
2	0.3	0.8	1	1	1	
3	0.2	0.05	1	1	1	
4	0.35	0.95	1	1	1	
5	0.35	0.18	1	1	1	
6	0.15	0.18	1	1	1	

**Cont. ANEXO 7**

**Tabla de imágenes de las frecuencias relativas en la distribución normal**

<b>No.</b>	<b>E</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	<b>Total</b>
1	0.0050	0.0425	0.0500			
2	0.0150	0.0400	0.0500			
3	0.0100	0.0025	0.0500			
4	0.0175	0.0475	0.0500			
5	0.0175	0.0090	0.0500			
6	0.0075	0.0090	0.0500			

**Tabla de la inversa de la curva normal**

<b>No.</b>	<b>E</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>Suma</b>	<b>Promedio</b>	<b>N-P</b>
1	-2.57	-1.72		-4.29	-2.14	0.05
2	-2.17	-1.75		-3.92	-1.96	-0.13
3	-2.32	-2.79		-5.11	-2.56	0.47
4	-2.11	-1.67		-3.78	-1.89	-0.20
5	-1.64	-2.36		-4.00	-2.00	-0.09
6	-1.64	-2.36		-4.00	-2.00	-0.09
<b>Puntos de corte</b>	<b>-12.45</b>	<b>-12.65</b>		<b>N=-2.09</b>		

## ANEXO 8

Relación de expertos seleccionados y su coeficiente de competencia.

(Método Delphy)

No.	Nombres y Apellidos		Valor
1	Gudelia Fernández Pérez de Alejo	0,5(1+1)	1,00
2	Juana V. Betancourt Torres	0,5(1+0,9)	0,95
3	Alina Hernández Pérez	0,5(0,9+1)	0,95
4	Lisette Gómez Alvarez	0,5(0,8+0,8)	0,80
5	Miriam Aguilar Vega	0,5(0,7+0,8)	0,75
6	Amparo Olga González Urrea	0,5(0,9+1)	0,95
7	Martha María Más Moré	0,5(0,9+1)	0,95
8	Deysi Castelón Manzano	0,5(0,8+1)	0,90
9	María Julia Espinosa Aldama	0,5(0,9+0,8)	0,85
10	Laura Elena Hernández Alvarez	0,5(0,8+1)	0,90
11	Idalmis Padrón Francisco	0,5(0,8+0,9)	0,90
12	Magda Lafargue Vinent	0,5(0,9+0,8)	0,85
13	Marlén González Alvarez	0,5(0,9+0,9)	0,90
14	Milda Lesbia Díaz Masep	0,5(0,9+0,9)	0,90
15	Nordis Morejón Masep	0,5(0,7+0,9)	0,80
16	Luisa Morales Brito	0,5(0,9+0,8)	0,85
17	Martha T. Torres González	0,5(0,8+0,9)	0,85
18	Rafael Bell Rodríguez	0,5(0,9+0,9)	0,90
19	Iraida Pérez Travieso	0,5(0,1+0,9)	0,95
20	Zulma Herrera Cuesta.	0,5(0,8+0,1)	0,90

## **Cont. ANEXO 8**

Encuesta aplicada a los expertos para someter a su criterio el programa de la asignatura Educación de la Personalidad propuesta.

Compañero:

---

Estimado(a) colega:

Como conoce usted el maestro de la educación primaria y especial desempeña una función primordial en la formación y desarrollo de la personalidad de los niños, pues es el que tiene la responsabilidad en sentido general de iniciar los primeros pasos en la enseñanza y la educación institucionalizada de estos.

Por tales razones ser portador de los mejores y debe a su vez tener desarrollados las habilidades pedagógico profesionales, que le permitan desempeñarse correctamente en esta labor de formador y transformador de personalidades.

Como paso previo a la elaboración del programa modelo para evaluar las habilidades pedagógico profesionales, se conocieran principales insuficiencias que a juicio de los recién egresados de la educación primaria y especial, los profesores y directivos de las escuelas primaria y especial dificultan su desempeño profesional. De igual modo se ha elaborado un programa para fortalecer su preparación pedagógica, como alternativa para la selección de estas insuficiencias.

Resulta de nuestro interés someter el programa a criterio de expertos utilizar el método Delphy.

Es por ello que lo(a) hemos seleccionado como experto(a) en la materia y se necesita conocer su criterio sobre el programa elaborado.

Responda con la mayor sinceridad cada una de las preguntas que aparecen a continuación, lo que son de gran valor, lo que será de gran valor para la autora.

**Cont. ANEXO 8**

	<b>Items</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>
		Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
<b>1</b>	La propuesta de programa sustenta el perfil del profesional.					
<b>2</b>	Los objetivos terminales y la contribución de la asignatura en ellos.					
<b>3</b>	La lógica del contenido en el nuevo programa.					
<b>4</b>	El balance del contenido y horas del programa en las diferentes formas de organización de la enseñanza y componentes.					
<b>5</b>	La presencia de los objetivos formativos.					
<b>6</b>	La contribución al desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales.					



**Cont. ANEXO 8****EXPERTOS CONSULTADOS**

<b>Nombre</b>	<b>Especialidad</b>	<b>Categ.Doc</b>	<b>Años exp.</b>	<b>Edu.Sup</b>	<b>Inst.Educ.Inf.</b>	<b>Cargo</b>
MSC. Gudelia Fdez Pérez de Alejo	Lic.Logopedia	Titular	+20	Fac.Ed.Infan.		Prof
MSC. Juana Betancourt Torres	Lic.Psicología	Titular	+30	Fac.Ed.Infan.		Prof
MSC. Olga Glez Urra	Lic.Psicología	Auxiliar	+30	Fac.Ed.Infan.		Prof.
MSC. Marta Torres Glez	Lic.Psicología	Auxiliar	+30	CELAE		Prof.
MSC. Laura E. Hdz Alvarez	Lic.Ed.Especial	Auxiliar	+30	Fac.Ed.Infan.		J.Dpto
MSC. Luisa Morales Brito	Lic.Ed.Especial	Auxiliar	+20	Fac.Ed.Infan.		J.Disc
MSC. Marlen Glez Alvarez	Lic.Psic.Pedag	Auxiliar	+20	Fac.Ed.Infan.		
Lic. Deisy Castellón Manzano	Lic.Ed.Especial	Instructor	+30		Escuela Especial	Dtora Esc.
Lic. Magda Lafargue Vinent.	Lic.Ed.Especial	Instructor	+30		Escuela Especial	Dtora CDO
MSC. Irradia PérezTravieso	Lic.Ed.Primaria	Asistente	+30		Escuela Especial	Dtora Munic



## ANEXO 9

**Tabla de recogida de datos sobre la utilidad de la asignatura de Educación de la personalidad en 71 estudiantes de 4to año**

	Si		No		Frecuencia de las respuesta					
		%		%	Bien	%	Reg	%	Mal	%
Observaciones										
<b>Dirigir PDE – Primaria</b>	70	98.59	1	1.41	50	70.42	20	28.16	-	-
Dirigir PDE – E Especial	71	100	-	-	61	85.92	10	14.08	-	-
Comprender la Didáctica	71	100	-	-	62	87.32	09	12.67	-	-

**Tabla de recogida de datos sobre la utilidad de la asignatura de Educación de la personalidad en 87 estudiantes de 3er año**

	Si		No		Frecuencia de las respuesta					
		%		%	Bien	%	Reg	%	Mal	%
Observaciones										
<b>Dirigir PDE – Primaria</b>	80	91.95	7	8.04	60	68.96	20	22.96	-	-
Dirigir PDE – E Especial	72	82.75	15	17.24	51	58.62	21	24.13	-	-
Comprender la Didáctica	87	100	-	-	78	89.65	09	10.34	-	-

### Tablas resumen de los resultados de 158 casos examinados

Frecuencia de las Observaciones sobre la dirección del PDE en Educación Primaria

Observaciones	Frec. Abs.	%
Si	150	94.93671
No	8	5.06329
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>100.00000</b>

Frecuencia de las evaluaciones Bien, Regular y Mal referidas a la utilidad de la dirección del PDE en Educación Primaria

Observaciones	Frec. Abs.	%
Bien	110	69.62025
Regular	40	25.31646
Mal	8	5.06329
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>100.00000</b>

## **Cont. ANEXO 9**

### **Frecuencia de las Observaciones sobre la dirección del PDE en Educación Especial**

Observaciones	Frec. Abs.	%
Si	142	89.87342
No	16	10.12658
Total	158	100.0000

### **Frecuencia de las evaluaciones Bien, Regular y Mal referidas a la utilidad de la dirección del PDE en Educación Especial**

Observaciones	Frec. Abs.	%
Bien	110	69.62025
Regular	32	20.25316
Mal	16	10.12658
Total	158	100.0000

### **Frecuencia de las Observaciones sobre la comprensión de la didáctica**

Observaciones	Frec. Abs.	%
Si	158	100.0000
No	0	0
Total	158	100.0000

### **Frecuencia de las evaluaciones Bien, Regular y Mal referidas a la comprensión de la didáctica**

Observaciones	Frec. Abs.	%
Bien	140	88.60759
Regular	18	11.39241
Total	158	100.0000

**ANEXO 10**

**Tabla con los contenidos de la asignatura Ed. de la Personalidad que han permitido desarrollar con éxito su labor Pedagógica**

<b>Contenidos por temas</b>	<b>4to año</b>	<b>3er año</b>
<b>Educación familiar</b>	<b>X</b>	X
<b>Principios del proceso docente educativo</b>	X	X
FOPDE	X	X
Componentes del proceso docente educativo	X	X
Pedagogía de la diversidad	X	X
Disciplina Escolar	X	X
Grupo y colectivo	X	
Planificación de la clase	X	X
Potencialidades P.E.A	X	X
Dirección científica del proceso	X	
ZDP	X	X
Teoría SHC	X	X
Rendimiento absoluto y relativo	X	
Teoría curricular	X	X
<b>Investigación Pedagógica</b>	X	
<b>Habilidades</b>	X	X
<b>Higiene escolar</b>	X	X
<b>Necesidades educativas especiales</b>	X	X
<b>Actividad y comunicación</b>	X	
<b>Características del PDE en las escuelas de defíc. sensoriales y motrices</b>	X	X
<b>Niveles de asimilación</b>		X
<b>Tendencias pedagógicas contemporáneas</b>	X	X
<b>Tipos de preguntas</b>	X	X

## **ANEXO 11**

### **Criterios de expertos**

Compañero(a)

*Con la finalidad de mejorar la formación del maestro de la Educación Primaria y Especial le solicitamos sus criterios sobre los niveles de preparación que considera tienen los maestros en formación de la carrera de Educación Especial que le permitan laborar tanto en las escuelas primarias como especial.*

*Marque con (X) la evaluación que usted asigna a cada indicador.*

<b>No.</b>	<b>Indicadores</b>	<b>E</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>
1	<i>Desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales después de haber dado clase en Educación Primaria.</i>					
2	<i>Preparación pedagógica general y especial que poseen.</i>					
3	<i>Preparación que posee para atender las necesidades educativas especiales.</i>					
4	<i>Contenidos de Didáctica general que se incluyen.</i>					
5	<i>Contenidos de Pedagogía Especial que se incluyen.</i>					
6	<i>El modelo propuesto permite la evaluación de las habilidades pedagógico profesionales.</i>					

## ANEXO 12

### Método Delphy

**Tabla de frecuencias acumulativas**

<b>No.</b>	<b>E</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	<b>Total</b>
1	2	15	3	0	0	20
2	6	10	4	0	0	20
3	4	14	2	0	0	20
4	7	12	1	0	0	20
5	7	9	4	0	0	20
6	3	13	4	0	0	20

**Tabla de frecuencia acumulativa sumativa**

<b>No.</b>	<b>E</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	
1	2	17	20	20	20	
2	6	16	20	20	20	
3	4	18	20	20	20	
4	7	19	20	20	20	
5	7	16	20	20	20	
6	3	16	20	20	20	

**Tabla de frecuencia acumulativa relativas**

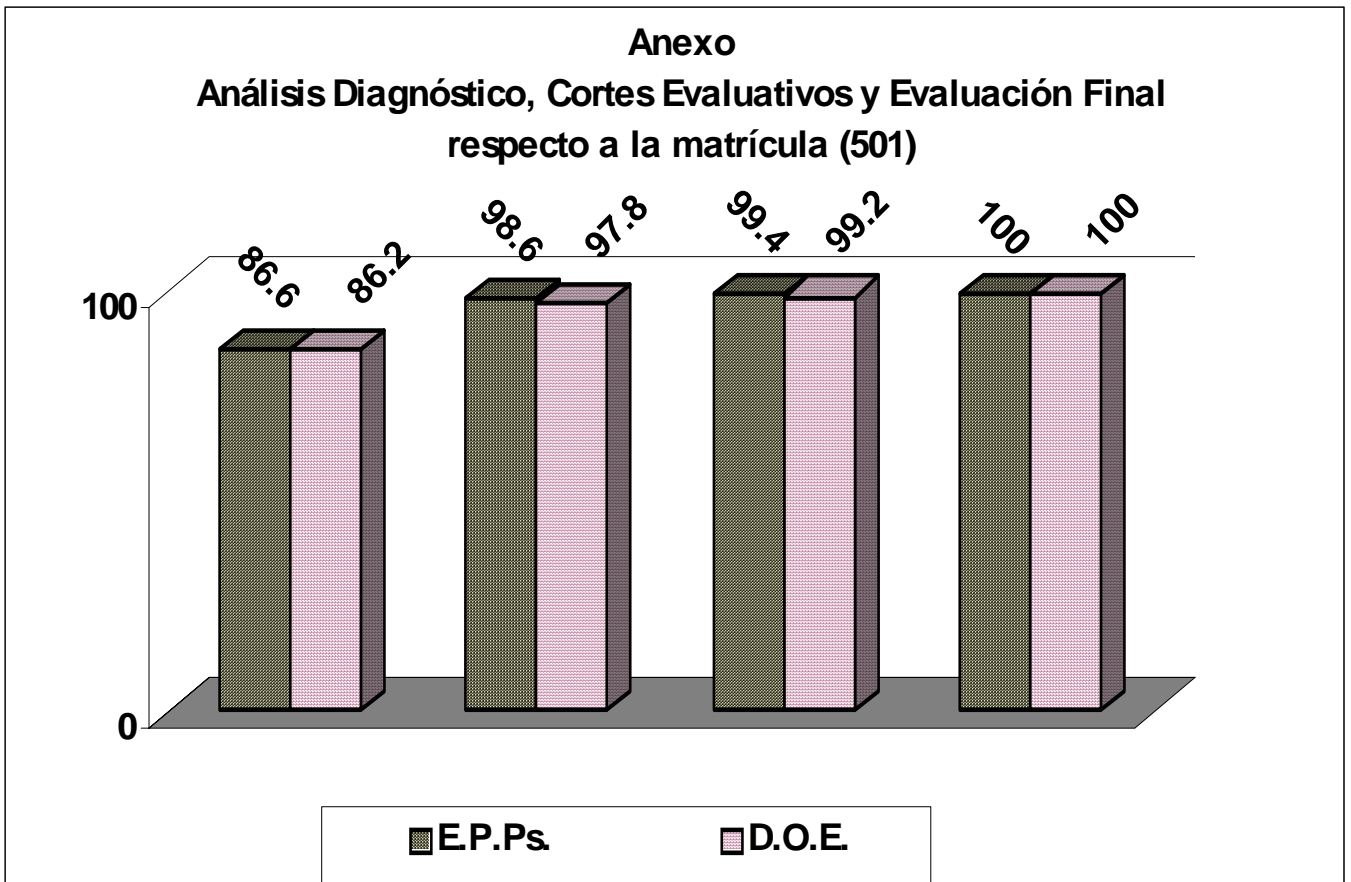
<b>No.</b>	<b>E</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	
1	0.1	0.85	1	1	1	
2	0.3	0.8	1	1	1	
3	0.2	0.05	1	1	1	
4	0.35	0.95	1	1	1	
5	0.35	0.18	1	1	1	
6	0.15	0.18	1	1	1	

**Cont. ANEXO 12**

**Tabla de la inversa de la curva normal**

<b>No.</b>	<b>E</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>Suma</b>	<b>Promedio</b>	<b>N-P</b>
1	-2.43	-1.72	-1.64	-4.15	-2.075	0.175
2	-2.05	-1.70	-1.64	-3.75	-1.875	0.585
3	-2.11	-1.75	-1.64	-3.39	-1.695	0.405
<b>Puntos de corte</b>	<b>-6.59</b>	<b>-5.17</b>	<b>-4.92</b>	<b>N= -1.29</b>		

ANEXO 13



<b>Asignaturas</b>	<b>Matríc.</b>	<b>Resultados Diagnóstic.</b>	<b>3er. Corte</b>	<b>5to. Corte</b>	<b>Corte Final</b>
Elem. Pedag. Psicología	501	434	494	498	501
Didáctica y Org. Escolar	501	432	490	497	501

## ANEXO 14

### Instrumento para la evaluación del desempeño.

<p><b>Nombre del evaluado</b> _____</p> <p><b>Centro de adscripción</b> _____</p> <p><b>Grado en que trabaja</b> _____</p> <p><b>Fecha de evaluación</b> _____ <b>Resultado</b> _____</p>
---

**Instrucciones**

Valore las condiciones, funciones y responsabilidades del evaluado, a través de la calidad de las actividades que realiza en el centro. Analice el contenido y califique Por separado. Realice su juicio a partir de criterios sustentados en observaciones consistentes. Marque con una (X) la letra que corresponda a su elección.

<b>Indicadores</b>	<b>Subindicadores</b>	<b>Evaluación</b>		
		<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>
- Disciplina e imagen personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retrasos continuos</li> <li>• Siempre pendiente de la hora de salida</li> <li>• Llega puntual.</li> <li>• Falta por causas extremas</li> <li>• Falta injustificadamente</li> <li>• No falta y llega puntual</li> <li>• Apariencia personal muy descuidada.</li> <li>• Generalmente descuida su apariencia personal</li> <li>• Bien presentado y limpio.</li> </ul>			
- Comunicación con alumnos familiares compañeros de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se comunica con los alumnos, no los escucha</li> <li>• Generalmente se comunica</li> <li>• Se comunica correctamente, es oportuno.</li> <li>• No se comunica con los padres.</li> <li>• Se comunica bien</li> <li>• No se comunica con los compañeros.</li> <li>• Se comunica bien con algunos.</li> <li>• Se comunica con todos.</li> </ul>			

- Sentido de la responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evade las responsabilidades, toma las tareas a broma.</li> <li>• Cumple con irregularidad las tareas e instrucciones.</li> <li>• Cumple correctamente las instrucciones y orientaciones recibidas, así como las normas laborales.</li> </ul>			
- Relaciones humanas: alumnos, padres, compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalmente sus relaciones son conflictivas.</li> <li>• Se limita a través de un trato frío, indiferente con los demás.</li> <li>• Se relaciona bien con todos y en todos los niveles.</li> <li>• Destacada facilidad para relacionarse bien con todos.</li> </ul>			
- Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poco creativo</li> <li>• En ocasiones aporta y desarrolla ideas nuevas.</li> <li>• Tiene buenas ideas que producen cambios en la labor educativa del centro.</li> <li>• Crea con facilidad sistemáticamente.</li> </ul>			
- Seguimiento del diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce las características psicopedagógicas y sociales de todos sus alumnos.</li> <li>• No conoce las características psicopedagógicas y sociales de los alumnos con más carencias.</li> <li>• Interactúa con todos sus alumnos acorde con sus posibilidades.</li> <li>• Limita el desarrollo de sus alumnos al no entenderlos a todos por igual.</li> </ul>			
- Control de la disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza actividades interesantes, dinámicas y motivantes para los alumnos.</li> <li>• Controla la disciplina con métodos autoritarios.</li> <li>• No controla la disciplina</li> <li>• Orienta a los alumnos con voz baja, expresión clara y precisa.</li> </ul>			

<p>- Análisis de los problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pierde en los detalles del problema y no organiza la información.</li> <li>• Tiende a la superficialidad en los análisis de los hechos.</li> <li>• Justifica se desconocimiento por falta de preparación y obstaculiza la solución de los problemas.</li> <li>• Generalmente capta y aísla los aspectos esenciales en las situaciones que enfrenta.</li> <li>• Se aferra a sus criterios concretos y no en la solución de los problemas.</li> <li>• Demuestra capacidad para analizar problemas.</li> </ul>			
<p>- Interés por la superación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se mantiene actualizado en lo cultural, científico y político.</li> <li>• No le interesa aprender nada.</li> <li>• Se supera por la presión del centro.</li> <li>• Es muy interesado por su actualización y aprovecha todas las oportunidades.</li> <li>• Se actualiza constante y espontáneamente.</li> </ul>			
<p>- Toma de decisiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No sabe actuar sin instrucciones</li> <li>• Actúa con precipitación e inmadurez</li> <li>• Actúa en casos normales y toma decisiones acertadamente.</li> <li>• Sabe actuar bien, incluso en situaciones difíciles.</li> <li>• Toma por iniciativa propia decisiones que le correspondan de forma oportuna y acertada.</li> <li>• Evidencia tener posibilidades para resolver situaciones complejas.</li> </ul>			
<p>- Control.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta dificultades para alcanzar los objetivos propuestos.</li> <li>• Se le dificulta establecer sistemas de control.</li> <li>• Tiene control de sus actividades.</li> <li>• El sistema de control permite la constante retroalimentación del avance.</li> <li>• Se mantiene bien informado de los aspectos que afectan su trabajo.</li> </ul>			

<p>- Planificación y organización del Proceso Docente Educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No sabe planificar y organizar el proceso docente educativo en su grupo.</li> <li>• Carece de conocimientos teóricos prácticos para la planificación organización del proceso en su grupo.</li> <li>• Improvisa en algunas ocasiones.</li> <li>• Distribuye las tareas acorde con las posibilidades de los alumnos.</li> <li>• Planifica y constata que las tareas se correspondan con los objetivos de la actividad.</li> </ul>			
<p>- Dominio del contenido</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No domina el contenido de la signatura que imparte.</li> <li>• Domina parcialmente el contenido de las asignaturas.</li> <li>• Le cuesta trabajo relacionar el contenido de la clase.</li> <li>• Selecciona bien el contenido.</li> <li>• Domina el contenido de las asignaturas que imparte.</li> </ul>			

## CONT. ANEXO 14

Resultado de la tabulación de los tutores

Indicadores	Subindicadores
- Disciplina e imagen personal	▪ No falta y llega puntual. ▪ Bien presentado y limpio.
- Comunicación con alumnos familiares y compañeros de trabajo	▪ <b>Se comunica con todos.</b>
- Sentido de la Responsabilidad.	▪ <b>Cumple correctamente las instrucciones y orientaciones recibidas, así como las normas laborales.</b>
- Relaciones humanas: alumnos, padres, compañeros.	▪ <b>Se relaciona bien con todos y en todos los niveles.</b>
- Iniciativa	▪ <b>Tiene buenas ideas que producen cambios en la labor educativa del centro.</b>
- Seguimiento del Diagnóstico	▪ <b>Conoce las características psicopedagógicas y sociales de todos sus alumnos.</b>
- Control de la disciplina.	▪ <b>Realiza actividades interesantes, dinámicas y motivantes para los alumnos.</b>
- Análisis de los problemas.	▪ <b>Demuestra capacidad para analizar problemas.</b>
- Interés por la superación.	▪ <b>Se actualiza constante y espontáneamente</b>
- Toma de decisiones	▪ <b>Actúa en casos normales, y toma decisiones acertadamente.</b>
- Control	▪ <b>Tiene control de sus actividades.</b>
- Planificación y organización del Proceso Docente Educativo.	▪ <b>Distribuye las tareas acorde con las posibilidades de los alumnos.</b>
- Dominio del contenido	▪ <b>Dominar parcialmente el contenido de la asignatura que imparte.</b>